

HELOISA MACHADO CORRADI

AS DINÂMICAS CORPORAIS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:
REFLEXÕES ACERCA DAS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO
PRÉ-ESCOLAR MUNICIPAL “ANA CINTRA” DA CIDADE DE
ITAÚNA - MG

Belo Horizonte
Agosto de 2015

HELOISA MACHADO CORRADI

AS DINÂMICAS CORPORAIS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:
REFLEXÕES ACERCA DAS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO
PRÉ-ESCOLAR MUNICIPAL “ANA CINTRA” DA CIDADE DE
ITAÚNA - MG

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação da Universidade do
Estado de Minas Gerais, como requisito
parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora:
Profa. Dra. Vera Lúcia Nogueira

Universidade do Estado de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação
Belo Horizonte agosto de 2015

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FAE)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA

Dissertação intitulada **“As dinâmicas corporais nas práticas pedagógicas: reflexões acerca das experiências vivenciadas no Pré-Escolar Municipal “Ana Cintra” da cidade de Itaúna- MG ”**, de autoria da mestranda Heloisa Machado Corradi, aprovada pela banca examinadora constituída pelos (as) seguintes professores (as)

Prof. Dr^a. Vera Lúcia Nogueira – Orientadora
Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais

Prof. Dr^a Lana Mara Castro Siman.
Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais

Prof. Dr^a Meily Assbú Linhales.
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (EEFFTO) da UFMG

Belo Horizonte, 14 agosto de 2015

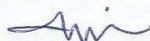
Universidade do Estado de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Educação e Formação Humana

**ATA DA 55ª (QUINQUAGÉSIMA QUINTA) DEFESA DE DISSERTAÇÃO NO
COLEGIADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: Educação
e Formação Humana – FaE/UEMG.**

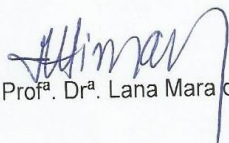
Aos quatorze dias do mês de agosto de dois mil e quinze, realizou-se no 12º andar, na sala 1201 da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, uma reunião para apresentação e defesa pública da dissertação: "AS DINÂMICAS CORPORAIS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: REFLEXÕES ACERCA DAS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO PRÉ-ESCOLAR MUNICIPAL 'ANA CINTRA' DA CIDADE DE ITAÚNA - MG", da aluna **Heloisa Machado Corradi**. A banca examinadora foi composta pelas seguintes professoras doutoras: Vera Lúcia Nogueira – Orientadora, Meily Assbú Linhales e Lana Mara de Castro Siman. Os trabalhos iniciaram-se às 9h30min, com a síntese da dissertação feita pela aluna, que foi seguida pela arguição da banca. Em seguida, os membros da banca se reuniram, sem a presença da candidata e do público, para fazer a avaliação final da defesa da dissertação apresentada. Em conclusão, a banca examinadora considerou aprovada indicando, após o atendimento das sugestões da banca, a publicação de trabalhos decorrentes da pesquisa realizada. O resultado final foi comunicado à **Heloisa Machado Corradi** e ao público, concedendo a aluna o título de Mestre em Educação, devendo encaminhar à Secretaria do Programa a versão final em 02 (dois) exemplares em capa dura e 03 (três) CDs. Nada mais havendo a tratar, lavrada a presente ata que depois de lida e aprovada será assinada pelos membros da banca examinadora. Belo Horizonte, 14 de agosto de 2015.



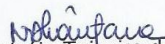
Profª. Drª. Vera Lúcia Nogueira - UEMG



Profª. Drª. Meily Assbú Linhales - UFMG



Profª. Drª. Lana Mara de Castro Siman – UEMG



Nauricéia Teixeira de Alcântara de Araújo
Secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação: Educação e Formação
Humana – FaE/UEMG

DEDICATÓRIA

À Rafaela, minha netinha que, chegando a nossa vida a iluminou!

Novo ânimo, novas motivações; renovação.

A ela que tem alimentado a cada dia este desejo de compreender e proteger a infância.

Que nossas vidas possam ser constantemente renovadas por cada criança que nasça.

E que cada infante habitante deste planeta consiga ter: amor, carinho, dedicação, respeito, compreensão e verdadeira educação.



Bem-vinda, Rafaela!

Ela corre, gira, roda e cai
Sobe, desce e nunca esvai
Não cansa e nem padece essa menina
Nunca esmorece e não há
Quem não a mime
Quanta energia e motivação!
Quanta alegria em meu coração!

Heloisa Corradi

AGRADECIMENTOS

Aos colegas do Mestrado, pelo companheirismo e amizade, especialmente ao colega José Humberto, pela ajuda prestimosa nessa formação.

Aos meus pais, pela vida e exemplo, pela dedicação constante me esperando chegar das viagens diárias com um lanche na mesa e um sorriso no rosto que me alentava, encorajava e significava: vai dar tudo certo, minha filha!

Aos meus filhos, Rafael, Bernardo e Otávio, pela experiência mais profunda que um ser humano possa ter. Testemunho vivo da urgência da vida!

Às minhas queridas: Gabriela, Rafaela e Carina, por permitirem que eu as adotasse em meu coração.

A equipe do Ana Cintra, especialmente a diretora Cássia pela acolhida, disponibilidade e entusiasmo; as professoras Sônia e Heuziene, pela abertura, aceitação e confiança nas críticas que pudessem advir das minhas observações em campo.

Ao professor Júlio Flávio, pelos desafios constantes apresentados a mim como pesquisadora.

A Lana, pela contagiante subjetividade de ser, contaminando a minha escrita.

A Meily, pelas palavras atentas e sugestões valiosas.

A minha querida orientadora Vera, pelo dinamismo mental e transbordante. Pela sua cumplicidade com as minhas ideias, orientando, corrigindo, sugerindo, enfim, caminhando comigo. Pela dose exata de exigência, tensão e afrouxamento. Sábia!

Ao Sérgio, sempre cuidadoso para que eu tivesse condições ambientais de escrita e leitura. Lendo meus textos para ajudar nas correções, viajando comigo nas ideias, compartilhando comigo minhas aflições e lágrimas, me encorajando e, sobretudo, me dedicando uma enorme paciência com os inesperados pequenos surtos. Meu companheiro, meu amor, minha polaridade complementar.

Ao meu bom Deus! Abençoe a todos nós!

*Porque a vida, a vida, a vida,
a vida só é possível
reinventada.*

Cecília Meireles

RESUMO

O presente estudo está vinculado à linha de pesquisa SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA do programa de mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais - FAE-UEMG. O princípio norteador desse programa, sendo investigar os processos educativos na formação humana, acolheu nossa pesquisa que se inseriu aí com o objetivo de investigar as dinâmicas corporais desenvolvidas nas práticas pedagógicas das professoras que atuam no Pré-Escolar Municipal Ana Cintra, da cidade de Itaúna (MG). Para isso, realizou-se uma investigação de natureza qualitativa tendo como principais instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada, a observação participativa e a análise documental. Foram selecionadas duas professoras cujo trabalho pedagógico foi acompanhado ao longo do ano de 2014. Entre os principais teóricos que contribuíram com este estudo, pode-se destacar Liev S. Vigotsky (2003), Henry Wallon (2008) e Maurice Merleau-Ponty (1999). A questão guia de nossa investigação foi a de termos a impressão de que, a Educação Infantil ainda é orientada por um modelo voltado fundamentalmente para o desenvolvimento da razão intelectual, negligenciando as significações do corpo e do seu movimentar-se exploratório. Para reflexão dessa hipótese, foi verificado que as práticas observadas evidenciaram duas linhas de ação consideradas antagônicas pela literatura, tanto na teoria quanto na prática. Se por um lado existe a preocupação com a formação do futuro adulto, em comportamento e na sua razão intelectual, por outro lado também é evidente a preocupação em respeitar o momento exploratório do devir-criança sendo que, essas experiências se complementaram em muitas das práticas pedagógicas observadas. Percebeu-se também que, essas práticas refletiram antes de tudo, os próprios saberes das professoras construído ao longo das suas vivências e aprendizado prático, evidenciando certa fragilidade do vínculo com os saberes presentes no contexto amplo da sua formação acadêmica. Por fim, a postura da instituição estudada, aponta para um futuro promissor, embasado pela autocrítica e pela busca de referenciais seguros, ao almejarem reflexões sobre o desenvolvimento da criança a partir do reconhecimento da sua condição de ser humano na sua totalidade.

Palavras-chave: Infância, Linguagem Corporal, Práticas Corporais, Desenvolvimento Integral.

ABSTRACT

This research looks at SOCIETY, EDUCATION AND HUMAN FORMATION in the masters' degree program of the School of Education in the State University of Minas Gerais (Universidade do Estado de Minas Gerais – FAE-UEMG). This program's primary focus is to investigate the educational processes in the human formation, therefore this research embraces the objective of investigation and analyses of the body dynamics developed for children in the pedagogy of the teachers of the Municipal Kindergarten Ana Cintra (Pré- Escolar Municipal Ana Cintra), in the city of Itaúna (MG). For that, it was made a qualitative research through semi-structured interview, participative observation and analysis of documents. It were selected two teachers whose pedagogical work were observed throughout the year of 2014. Amongst the main theoreticians that contributed to this study, we may highlight Live Vigotsky (2003), Henry Wallon (2008) e Maurice Merleau-Ponty (1999). The guiding question of our investigation was the impression that the Children's Education is still oriented by a model primarily focused in the development of the intellectual reason, disregarding the significations of the body and its exploratory movement. In support for the understanding of this hypothesis, it was verified that the observed practices highlighted two lines of action considered by literature as antagonistic, in theory and practice. If in one hand there is an attention to the formation of the future adult and the development of the intellectual reason, in the other it is also evident the intent in respecting the current moment of the body development, and its exploratory movement focusing only in present being of the child – a concept called “devir-criança”.

Being a child and preparing for an adult life are complementarians experiences in many of the pedagogical practices. It was acknowledged that these practices reflect, above all, the own experiences of the teachers gained over their routine and practical learning, what highlighted a fragility of the use of the expertise present in the wide context of their academical formation. At last, the posture of the studied institution points to a promising future based in the self-critic and in the search for safer referential, when their pursuit for new reflections over the human condition in its totality.

Key words: Childhood, Body Language, Body Practices, Whole Development.

LISTAS DAS SIGLAS UTILIZADAS

CNE- Conselho Nacional de Educação

CNTE- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CONAE- Conferência Nacional de Educação

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

DEFE - Departamento de Funcionários da Educação

EC - Educação Corporal

EI- Educação Infantil

FNE - Fórum Nacional de Educação

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação

LDBEN - Lei das diretrizes e Bases para a Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

PEC - Projeto Escola Cidadã

PEMAC - Pré-Escola Municipal Ana Cintra

PNAD - Plano Nacional de Amostra de Domicílio

PNE - Plano Nacional de Educação

PP - Projeto Pedagógico

PPEMAC - Projeto Pedagógico da Pré-Escola Municipal Ana Cintra

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para Educação infantil

RPMI - Referencial Prático Municipal de Itaúna

SEMEC - Secretaria Municipal de Educação e Cultura

UNESCO - United Nations Education Scientific and Cultural Organization

LISTA DE QUADROS**PÁGINAS**

QUADRO I - Características do atendimento do Pré - Escolar Municipal Ana Cintra desde a sua fundação.....	56
QUADRO II - Rotina do Pré-Escolar Municipal Ana Cintra-2014.....	127
QUADRO III - Atividade Extra- Escolar do Pré - Escolar Municipal Ana Cintra.....	128
QUADRO IV - Rotina Semanal do Pré - Escolar Municipal Ana Cintra....	129

LISTA DE FIGURAS E FOTOS**PÁGINAS**

FOTO 1 - Vista aérea do Pré-Escolar Municipal Ana Cintra -2014.....	111
FOTO 2 - Visão geral da edificação do Pré-Escolar Ana Cintra.....	112
FOTO 3 - Entrada principal do Pré-Escolar Municipal Ana Cintra -2014..	113
FOTO 4 - Hall de entrada do Pré-Escolar Municipal Ana Cintra -2014...	113
FOTO 5 - A árvore podada para as crianças brincarem-2014.....	114
FOTO 6 - Os corredores e a visão do pátio-2014.....	115
FOTO 7 - A sala de aula em sua organização-2014.....	116
FOTO 8 - Outra sala de aula em sua organização-2014.....	116
FIGURA 1 - Planta indicando os espaços dos momentos-2014.....	137
FOTO 9 - Crianças se expressando livremente ao som da música- 2014.....	139
FOTO 10 - Crianças em relaxamento após atividade expressiva -2014.....	142
FOTO 11 - Crianças se arrastando pelos corredores -2014.....	146
FOTO 12 - O caranguejo-2014.....	152
FOTO 13 -Retornando de maneira livre, das atividades do pátio-2014.....	157
FOTO 14 - A passarinhada.....	159
FOTO 15 -Árvore adaptada para as práticas livres-2014.....	189
FOTO 16 - Crianças correndo pelo pátio-2014.....	198
FOTO 17 - A cantina-2014.....	201

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1.....	18
EXPERIÊNCIA E SUBJETIVIDADE.....	18
1.1.Trajetória da pesquisadora.....	18
1.2. Revisão de literatura.....	32
1.3. Suporte teórico.....	40
1.4. Perspectivas metodológicas	50
1.4.1. Abordagem qualitativa.....	50
1.4.2. O campo da pesquisa.....	53
1.4.2.1. A escolha.....	53
1.4.2.2. O Pré-Escolar Municipal Ana Cintra.....	55
1.4.3. Procedimentos e coletas de dados.....	57
CAPÍTULO 2	61
ESCOLA PARA A INFÂNCIA: CONSTRUÇÕES E CONTRADIÇÕES.....	61
2.1. A escolarização da criança: uma história.....	61
2.1.1. Qual o lugar do corpo na Educação Infantil?.....	70
2.1.2. Corporeidade, contradições entre a teoria e a prática.....	75
2.2. Consolidação formal: leis que regem a Educação Infantil no Brasil.....	79
2.2.1. Marco inicial.....	79
2.2.2. Leis que orientam a Educação Infantil no Brasil.....	81
2.2.3. O corpo e o desenvolvimento integral na Educação Infantil.....	88
CAPÍTULO 3.....	100
ESCOLA, LUGAR DA EXPERIÊNCIA.....	100
3.1. Os sujeitos da experiência.....	101
3.1.1. A professora Sônia.....	104

3.1.2. A professora Heuziene.....	105
3.1.3. A filosofia da escola.....	107
3.2. Os espaços da experiência.....	110
3.2.1. Conhecendo o espaço objetivo.....	110
3.2.2. Descobrimdo o espaço subjetivo.....	116
3.3. Os tempos da experiência.....	121
3.3.1. Os usos do tempo.....	121
3.3.2. A rotina escolar.....	126
CAPÍTULO 4	134
MOMENTOS: SUJEITOS, ESPAÇO E TEMPO	134
4.1. Categorizando tempo e espaço para a reflexão.....	134
4.2. Momentos no hall de entrada da escola.....	137
4.2.1. Episódio I- Os opostos complementares.....	138
4.2.2. Episódio II- O encerramento do ano letivo.....	142
4.2.3. Episódio III-Concluindo os momentos no hall de entrada.....	144
4.3. Momentos nos corredores.....	144
4.3.1. Episódio I- Os deslocamentos pelos corredores.....	145
4.3.1.1. A prática inusitada da professora Heuziene.....	145
4.3.1.2. Em filas.....	153
4.3.1.3. Com velocidade e liberdade.....	155
4.3.2. Episódio II-Outros olhares.....	158
4.4. Momentos na sala de aula.....	160
4.4.1. Materialidade da sala de aula.....	161
4.4.2. Tratamento conferido à professora.....	162
4.4.3. Tratamento conferidos pela professora.....	164

4.4.3.1. Sobre a sexualidade.....	165
4.4.3.2. No comando.....	167
4.4.3.3. Construindo autonomia.....	169
4.4.3.4. Linguagens.....	172
4.4.3.5. Jogo e brincadeira.....	176
4.4.3.6. Contação de história.....	181
4.4.4. Concluindo os momentos na sala de aula.....	183
4.5. Momentos no pátio.....	185
4.5.1 A árvore.....	186
4.5.2. A Caça ao tesouro.....	188
4.5.3. Circuito.....	191
4.5.4. Espaço de liberdade.....	193
4.4.5. Concluindo os momentos no pátio.....	198
4.6. Momentos na cantina.....	199
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	204
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	215
APÊNDICE I - Relação de estudos localizados	227
APÊNDICE II - Termos de consentimento e livre esclarecimento.....	236
APÊNDICE III - Roteiro de Observação participativa	243
APÊNDICE IV - Roteiro para as entrevistas semi – estruturadas	244
APÊNDICE V - Questionário para a diretora	245
ANEXO I - Planta Arquitetônica do Pré- Escolar Municipal Ana Cintra.....	246
ANEXO II - Rotina Escolar.....	247
ANEXO III - Carta de Anuência.....	247

INTRODUÇÃO

O objetivo desta pesquisa foi investigar as dinâmicas corporais desenvolvidas nas práticas pedagógicas das professoras que atuam no Pré-Escolar Municipal Ana Cintra, da cidade de Itaúna (MG). Esta investigação situou-se no campo de estudos sobre a Educação Infantil e visou compreender como estão sendo concebidas e realizadas as práticas corporais propostas intencionalmente ou realizadas livremente pelas crianças com idade de cinco anos, dessa Escola.

A escolha deste tema teve como motivação inicial o meu percurso profissional e pessoal. As experiências¹ que tive com crianças de diversas idades ao longo de mais de 30 anos como professora de ballet, dialogaram com a memória de minha infância, com minhas escolhas, com a infância numa perspectiva histórica, com a infância das crianças e das professoras estudadas. Enfim, esta pesquisa revelou infâncias compondo um mosaico de experiências que se entrecruzam numa pluralidade de tempos e espaços.

Como professora de dança, várias questões me mobilizaram em relação às práticas educativas, sobretudo ao observar e me lembrar das prerrogativas de imobilidade corporal, muitas vezes utilizadas no desenvolvimento da aprendizagem escolar. Numa fase de minha vida, finalizando o “jardim de infância” e ingressando no “curso primário”, em um tempo em que as avaliações se referiam também ao “procedimento em sala de aula”, minhas notas nesse item, não ultrapassavam a média de cinquenta por cento pois, estava sempre irrequieta, levantando-me da cadeira, sempre conversando com os colegas e buscando interagir. Esse era um comportamento que provocava o descontentamento da instituição e era definido como indisciplinado, muito longe do procedimento almejado, o que sempre resultava numa “nota” baixa. Importante dizer que nos outros itens avaliados relativos a números e letras o resultado sempre fosse muito positivo. Observei isso acontecendo também mais tarde, com um dos meus filhos no pré-escolar já na década de 1990. A professora sempre me chamando para dizer que ele não ficava quieto, que era pouco atento aos comandos de ficar assentado em seu lugar. Isso me instigava mais ainda, a refletir sobre a relação entre o corpo e a educação.

¹ A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece(...) (LARROSA, 2002, p.21).

A mesma questão se apresentou mais tarde já ministrando aulas de dança, ao constatar que os pais, ao matricularem nos cursos de dança os filhos ainda na fase pré-escolar, o faziam possivelmente na busca de uma complementação ou ampliação das atividades corporais das crianças, o que me fez pensar que talvez a escola não estivesse proporcionando a elas, desenvolvimento e experiências corporais mais amplas e integradoras. A minha curiosidade persistiu no tempo: como a escola que acolhe a criança estaria lidando com essa inquietude corporal? Estaria ela reconhecendo a infância na sua totalidade? Como são consideradas hoje, essas dinâmicas corporais espontâneas? Tais questões me impulsionaram a realizar a pesquisa, e a hipótese que a orientou foi de que a educação infantil se pauta predominantemente por um modelo voltado para o desenvolvimento da razão intelectual.

O corpo é nossa presença no mundo. É com ele que nos comunicamos, nos relacionamos e percebemos a vida à nossa volta. Por outro lado, a escola, a família, a religião, dentre outros núcleos de convivência, são contextos de desenvolvimento individual, envolvendo relações que se estabelecem na sua totalidade, com implicações físicas, emocionais, mentais, espirituais, sociais, culturais, biológicas, afetivas; todas sendo na sua singularidade, constituintes do indivíduo. Essas múltiplas diferenças que existem em potência, são curiosamente instigantes quando se trata do universo de uma escola de Educação Infantil. Na fase inicial do desenvolvimento a criança possui poucos recursos verbais para se expressar, sendo então o corpo em sua gestualidade, a forma mais eficiente e natural de se relacionar.

Aí fica em relevo o papel do professor, condutor privilegiado desse contato expandido com o mundo, que tem lugar quando a criança entra na escola. Ao fazê-lo, ela estabelece relações fora do seu núcleo familiar, interagindo com pessoas que possuem vivências diferentes das suas.

No momento histórico no qual nos encontramos, com o acelerado processo de comunicação e disseminação de ideias, tem prevalecido a exigência de que o professor domine uma grande gama de saberes com vistas a responder às necessidades e desafios do homem na atualidade. O papel do professor é amplo, se constituindo no elemento chave, sendo o mediador desse processo.

Por outro lado, desde o seu nascimento, a criança tem direito ao atendimento em creches e pré-escolas (mesmo não sendo ainda legalmente obrigatório). Sendo assim, é necessário refletir sobre o conceito de educação infantil implícito na legislação educacional. Como a corporeidade estaria sendo compreendida nos dispositivos legais?

A escola, sob o risco de ficar obsoleta, não pode se preocupar apenas com conhecimentos relacionados à leitura, a escrita e à linguagem matemática, negligenciando a corporeidade do aluno, mais ainda na fase da Educação Infantil onde a palavra se encontra subsumida na gestualidade. Conviver em sociedade, aprender a respeitar as diferenças, favorecer a autonomia, a reflexão, construir valores éticos e morais são perspectivas que perpassam o nosso corpo e a educação de crianças no ambiente escolar não deve subestimar o entendimento de que não podemos, sem prejuízo real, fragmentá-la em atividades que, sejam só físicas, emocionais, intelectuais. Todas as ações implicam nas múltiplas dimensões de nosso ser e isso deve ser considerado para que avancemos no sentido de incentivar um desenvolvimento integral.

O ser humano imprime em seu corpo, todas as informações, vivências e conhecimentos que recebe do meio em que vive (família, escola, religião, cultura, entre outros) se revelando em todos os aspectos do movimento as vezes perceptível, as vezes não. É pensando o corpo como uma totalidade, um elemento de comunicação e expressão para com o outro e com o mundo que consideramos essas experiências vividas. Enfim, com os resultados desta pesquisa, esperou-se apresentar contribuições para a reflexão das professoras da Educação Infantil a respeito de suas atitudes e sobre a valorização das dinâmicas corporais como ação integradora.

A partir dessas questões, iniciei os estudos no Curso de Mestrado, tendo por objetivo geral desenvolver uma reflexão acerca das dinâmicas corporais na Educação Infantil.

Após a análise de várias possibilidades junto aos meus orientadores, decidi observar a criança da educação infantil, focalizando as relações professora-criança e em particular a ação dos docentes e sua prática pedagógica, pois me pareceu que esta interação teria o potencial de apontar lacunas e méritos das práticas em curso. A estratégia adotada foi selecionar duas professoras do “Pré-Escolar Municipal Ana Cintra” da cidade de Itaúna (MG), cujo trabalho foi observado durante o ano de 2014. Durante este período, essas professoras também foram submetidas a entrevistas semiestruturadas além das conversas informais, nas quais apoiamos nossas análises.

Tratamos todas as questões exploradas na investigação, sempre considerando que a compreensão de desenvolvimento integral é que somos corpo e que corpo é composto por todas as dimensões (física, motora, intelectual, emocional, ética, moral, afetiva, social, espiritual.) que passam pela estruturação do ser. É o corpo na sua totalidade que pensa, se movimenta, interage e aprende. Para que o professor contribua com o aprimoramento dessa consciência em seus alunos, necessariamente precisa tê-la desenvolvido em si. Ou seja, é necessário que o professor entenda que é a partir da sua ação consciente que ocorre uma evolução.

Para tal empreendimento, este estudo foi composto por quatro capítulos, definidos da seguinte forma:

No Capítulo 1, o objetivo foi apresentar as circunstâncias em que esta pesquisa se consolidou, demonstrando, desde a intenção inicial até as escolhas finais. Busquei trazer relatos de experiências e subjetividades, descrevendo a trajetória da pesquisadora na definição dessa pesquisa, o suporte teórico, metodológico e a definição dos sujeitos e do campo da investigação.

No capítulo 2, o objetivo foi promover uma reflexão sobre o percurso histórico da escolarização da infância, buscando compreender nessa história o lugar ocupado pelo corpo, bem como suas construções e contradições referentes a corporeidade. Também, recorreu-se à legislação brasileira e aos documentos oficiais, no sentido de compreender a configuração da educação voltada para o atendimento da criança pequena, no Brasil.

No Capítulo 3, descrevo os espaços, os sujeitos e a rotina na qual se desenrolou a pesquisa, confrontando as observações colhidas com o arcabouço teórico previamente estudado. A escola foi retratada como o lugar da experiência, as professoras como os sujeitos da experiência, e o momento observado, como o tempo da experiência.

No Capítulo 4, analiso cada momento categorizado para a observação. São eles: momentos no hall de entrada da Escola; momentos nos corredores; momentos na sala de aula; momentos no pátio; momentos na cantina.

Afirmo que as reflexões acerca das entrevistas, das conversas informais e das aulas observadas com as professoras participantes deste estudo, foram desenvolvidas à luz dos referenciais teóricos.

Finalizando, teço considerações sobre o processo vivenciado pelas crianças pesquisadas, argumentando que as interações entre os sujeitos são dinâmicas e processuais. Concluindo, reconheço que pode e deve haver a continuidade do mesmo sob outros aspectos, pois existem sempre outros caminhos a trilhar e novas descobertas a serem feitas.

CAPÍTULO 1

EXPERIÊNCIA E SUBJETIVIDADE

Qualquer via é apenas uma via, e não existe afronta, para nós ou para outros, em deixá-la, se for isso que o teu coração te disser... Olha para cada caminho atenta e empenhadamente. Experimenta-o tantas vezes quantas achares necessárias. Depois põe a ti próprio, e só a ti próprio, uma questão.... Esta via tem alma? Se tem, a via é boa; se não tem, não serve.²

Este capítulo tem como objetivo apresentar as circunstâncias em que esta pesquisa se consolidou, demonstrando desde a intenção inicial até as escolhas finais, a respeito do lugar, dos sujeitos e da metodologia na realização da mesma. Para tal, este capítulo foi organizado em quatro seções. Na primeira, apresento a minha trajetória relacionando-a com o processo de construção do objeto, explicitando as minhas motivações, o meu percurso acadêmico-profissional e o ingresso no Mestrado. Na segunda, apresento o resultado da revisão da literatura sobre o tema. Na terceira, apresento o suporte teórico, e por fim, na metodologia, descrevo as características da investigação e as escolhas metodológicas.

1.1. Trajetória da pesquisadora

A trajetória percorrida na definição do projeto que culminou nesta pesquisa será apresentada aqui com a intenção de compartilhar dúvidas, incertezas, caminhos e descaminhos desse processo. Nos momentos iniciais dos estudos no Mestrado, eu estava cheia de certezas e afirmações precoces, tinha muitas respostas e poucas perguntas; no entanto, essas obviedades foram se esvaindo e o objeto que era pensado como uma via, não se justificou. Como um águia³ tive que subir ao monte para transformar-me.

²Carlos Castaneda. The Teachings of Don Juan (Penguin Books, Inglaterra, 1970).

³A lenda da renovação da águia, é uma das histórias mais conhecida sobre as mudanças necessárias durante o ciclo da vida. A águia, é a ave que possui a maior longevidade da espécie, vivendo cerca de 70 anos. Porém, aos 40 anos de idade, suas unhas estão compridas e flexíveis e já não conseguem mais agarrar as presas das quais se alimenta, o bico, alongado e pontiagudo se curva, suas asas tornam-se pesadas em função da grossura de suas penas. Então tem duas opções: deixar-se morrer, ou enfrentar um doloroso processo de renovação. Para isto, ela necessita de um lugar especial, longe de tudo e todos. Neste lugar, a águia começa a bater o seu bico contra a parede até conseguir arrancá-lo, enfrentando, corajosamente, a dor que essa atitude acarreta. Pacientemente, espera o nascer de um novo bico, com o qual irá arrancar as suas velhas unhas. Com novas unhas ela passa a arrancar as velhas penas. Após cinco meses, “Renascida”, sai para o famoso voo de renovação, certa da vitória e de estar preparada para viver,

Surgiram novas perguntas, novas possibilidades, novos olhares para a realidade, e isso foi modificando todo o meu entendimento e se constituindo numa experiência única, que compartilharei agora.

Pela condição de bailarina, professora de dança⁴, mãe de crianças diagnosticadas como hiperativas e por minhas indagações a respeito das demandas do corpo em movimento, apresentei, inicialmente, ao Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), um projeto de pesquisa que se intitulava: “A Educação Integral e o Potencial Pedagógico da Dança”. Naquele momento, em dezembro de 2012, minha intenção era investigar como a dança, praticada por crianças, poderia influir na sua formação integral.

Com o início de minhas atividades no curso de Mestrado em Educação, a partir de 2013, a proposta começou a ser influenciada pelas múltiplas reflexões promovidas pelo mesmo. Da verificação da possibilidade de integração da prática da dança aos processos de ensino e de aprendizagem tradicionais e da avaliação de sua contribuição à formação integral do educando, me desloquei para o ambiente da escola formal, na sua forma escolar, nascendo, assim, um grande interesse pela temática “do Corpo na Escola”, em especial sobre “a linguagem corporal como veículo de expressão das emoções nas aulas de educação física, do Ensino Fundamental”. Nesse momento, a vontade era a de evidenciar a importância da linguagem corporal⁵, na escola, como forma mediadora dos processos de ensino e aprendizagem. A necessidade de deslocar o foco da pesquisa para uma escola formal se deveu ao fato de que a primeira intenção seria realizá-la no campo de minha atuação, ou seja, na escola de dança que administro e na qual dou aulas. Entretanto, as reflexões sobre a produção do conhecimento científico, por meio da

por mais 30 anos. Disponível em <<http://www.e-farsas.com/a-aguia-renascida-depois-de-velha.html#ixzz3WifqUmOc>>. Acesso: 08/04/2015.

⁴ Ministro aulas para crianças, adolescentes e adultos na minha própria escola de dança (C. C.D. Zélia de Paula Machado) bem como em várias oficinas como professora convidada (Usiminas, Ciências Médicas...). Atuo também, no ensino superior, ministrando aulas na Universidade de Itaúna junto ao curso de Educação Física, na disciplina Ritmo e Dança. Além de formação profissionalizante em dança, pela Fundação Clóvis Salgado, sou graduada em Ciências Biológicas, Bacharel em Ecologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), tendo feito também, pós-graduação *Latu sensu* em Dança e Consciência Corporal, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e pela Universidade Gama Filho (RJ). A necessidade de uma formação mais sólida me levou a uma nova graduação, agora em Educação Física (FUMEC), pois percebi que, atuando no desenvolvimento de práticas corporais, seria necessário ampliar os meus conhecimentos.

⁵ Linguagem corporal aqui é entendida como: A expressão do corpo gestual, a maneira primeira e primária, mais natural, simples, fácil, próxima de si, profunda, que dispomos em nosso modo de estar no mundo, gerando uma comunicabilidade com o entorno. (OSSONA 1988)

pesquisa, levaram-me a perceber as dificuldades envolvidas numa investigação que toma a própria prática como objeto de estudo, visto que não conseguiria, com facilidade, o distanciamento necessário para a realização de uma análise crítica acerca dos meus próprios valores, crenças e convicções. Várias questões foram se colocando para mim, tais como: seria viável pesquisar no meu próprio espaço de atuação? Conseguiria separar-me do contexto e realizar uma investigação com um mínimo de imparcialidade ou de criticidade?

A redefinição do projeto se deu, finalmente, um ano depois, após a troca de orientador. Essa alteração, juntamente com as disciplinas cursadas, novas leituras, novos estudos, novas reflexões, debates e problematizações, me fez repensar a proposta inicial e redirecionar o foco para outras situações também relacionadas com minhas experiências anteriores e importantes para o campo da educação. A partir de então, fomos delimitando o tema até a elaboração do projeto final cujo título, assim, ficou definido: “As dinâmicas corporais⁶ nas práticas pedagógicas⁷: reflexões acerca das experiências vivenciadas no Pré-Escolar Municipal Ana Cintra, da cidade de Itaúna (MG). Me envolvi então, na busca de novas experiências, intencionando observar diferentes formas de lidar com as dinâmicas corporais da criança, no espaço da escola formal.

Nas primeiras alterações no propósito da pesquisa, direcionando para o campo da escola formal, foquei minhas indagações nas linguagens corporais, buscando com isto, compreender a forma mais natural de comunicação das crianças com seu meio. Porém, no decorrer dos estudos, fui compreendendo a dificuldade de, utilizando esta terminologia (linguagem corporal), estabelecer uma direção consistente e plausível, com as questões postas. Então, optei pelo termo, dinâmicas corporais, terminologia que traduziu melhor minhas intenções de observar como o corpo aparece nas práticas pedagógicas. Para tal, eu deveria então, observar as dinâmicas propostas para esses corpos.

⁶Dinâmicas corporais aqui são entendidas, como sendo movimentos corporais, desenvolvidos pelo sujeito como possibilidade perceptiva do campo de ação (KUNZ, 2009). Não só um simples deslocar no espaço e tempo, é criar seu próprio espaço e tempo com seus movimentos (GIL, 2004).

⁷Práticas pedagógicas aqui são entendidas como sendo as dinâmicas relacionais, que se estabelecem entre o sujeito, o objeto de conhecimento e o agente mediador. Essas dinâmicas, produzem impacto subjetivos no sujeito e são também, carregadas da subjetividade do mediador. No entanto, estas práticas, são estabelecidas, buscando atingir os objetivos pedagógicos da Instituição em questão. (DANTAS, 1992)

Para essa definição, contribuíram também as disciplinas cursadas ao longo do primeiro semestre de 2013, possibilitando uma reflexão crítica a respeito das possibilidades dos processos educacionais. Entre os autores que me foram apresentados, aquele que forneceu a base para reestruturação do tema central da pesquisa foi Lev S. Vygotsky (1896-1934). Seus estudos trouxeram contribuições à minha compreensão acerca da subjetividade e das linguagens múltiplas no contexto da educação, colaboraram para o meu entendimento sobre o pensamento e a linguagem me impulsionando a consolidar o interesse pela linguagem do corpo na Educação Infantil. Para ele, segundo nos informa Oliveira (2010),

O pensamento e a linguagem têm origens diferentes e independentes, antes que ocorra a ligação entre esses dois fenômenos, (...) Vygotsky trabalha com o desenvolvimento da espécie humana e do indivíduo humano, buscando compreender a origem e a trajetória destes dois fenômenos (p.45). (...). Num determinado momento do desenvolvimento, essas duas trajetórias se unem e o pensamento se torna verbal e linguagem racional (p.47).

Quando concebemos a criança nessa etapa de transição, antes do pensamento e da linguagem se associarem, “ela estando na fase pré-verbal⁸, (...) antes de dominar a linguagem, ela já demonstra a capacidade de resolver problemas práticos” (OLIVEIRA, 2010, p.48), utilizando meios indiretos para atingir seus objetivos.

Nessa fase, a criança apresenta, segundo estudos de Vygotsky (2008), uma percepção prática e sinestésica, onde a mímica tem imediatamente lugar de expressão e representação, dando ao “mover” da criança um lugar fundamental na sua compreensão do mundo, no seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Esse seria um aspecto da percepção verbalizada da criança em desenvolvimento. Nesse processo, “a criança, “enriquece suas primeiras palavras com gestos muito expressivos, que compensam sua dificuldade em comunicar-se de forma inteligível através da linguagem verbal”. (VYGOTSKY, 2008, p.23). A criança então, começa a perceber o mundo não somente através dos olhos, mas, também por meio do gesto e, posteriormente, da fala. Nesse aspecto, os conceitos de Vygotsky em relação a esse estágio do desenvolvimento humano, fundamentou o meu propósito de estudar as dinâmicas corporais na Educação Infantil, como sendo essas manifestações corporais, uma forma genuína de se estabelecer comunicação com o mundo, agregando assim, valor primordial às

⁸ Esta fase, pode ser associada ao período sensório-motor descrito por Piaget, no qual a ação da criança no mundo é feita por meio de sensações e movimentos.(OLIVEIRA 2010, p.48)

observações das manifestações físicas interativas. Sendo assim, tornou fundamental também, observar como o professor media essa descoberta de mundo. Aqui, considero a hipótese de que mesmo a criança, nas etapas finais da Educação Infantil, já possuindo um domínio de um vocabulário razoável para comunicar-se com o mundo, ainda assim, esse lhe é insuficiente para representar seus impulsos e seus desejos, necessitando do auxílio constante, das expressões gestuais. Se essas expressões gestuais são tão importantes nessa fase da vida como nos assevera Vygotsky (2008), como então, a escola formal estaria lidando com essas manifestações? Como a tendência natural da criança buscar, com o seu movimentar-se a criação de seu próprio tempo e espaço, estaria sendo compreendida nas práticas pedagógicas? Quais os objetivos da Educação Infantil com relação a essas questões?

Outras disciplinas vieram e foram acrescentando outras indagações e, ainda, poucas respostas; e isso foi fundamental para minha inquietação crescente, fazendo-me deslocar de lugares estabelecidos como certezas.

No que diz respeito à escola formal, como campo desta pesquisa, posso afirmar que esse foi se confirmando à medida em que fui me envolvendo com os discursos de autores que questionaram a realidade atual desta escola, como por exemplo, Jean-François Mattei (2002) nos alertando sobre a necessidade da escola se fechar à intrusão do que não é próprio dela, e que ameaça a todo momento destruí-la. Fez sentido, a reflexão de Mattei, ao nos convocar a pensar que devemos restituir à escola o seu lugar sagrado. Victor Hugo, *apud* Mattei (2002) nos dizia que uma escola que se abre é uma prisão que se fecha; e Mattei acrescentou que, “hoje, uma escola que não se fecha, é uma prisão que se abre” (p. 189), posto que, a penetração daquilo que não é próprio da escola, tem a ameaçado, se tornando muitas vezes, um lugar de violência e descaminhos, dando fácil acesso a drogas e marginalidade. Com isso, pus-me a refletir sobre as ameaças que rondam uma instituição que foi destinada a cuidar e proteger as crianças, na fase de vida que sabemos, necessitar de cuidados e proteção. Novas perguntas surgiram desse contato. Que escola é esta? Como ela estaria lidando com as ameaças externas para estabelecer suas ações, seus projetos? Como essa criança, na sua totalidade, estaria sendo concebida tratada e cuidada nesse contexto? Como estaria sendo entendida a experiência corporal dessa criança, tão fundamental nessa etapa do desenvolvimento humano? Essas indagações foram firmando a decisão de deslocar o campo da pesquisa de uma Escola de Dança informal, para uma escola formal de Educação Infantil.

Ainda naquele semestre, ao serem propostas reflexões sobre a cultura e a identidade, com debates acerca de questões que são consideradas atuais, que estão socialmente vivas⁹ ainda em processo de investigação, foram suscitadas em mim, reflexões sobre a corporeidade¹⁰ na educação. Como pesquisadora, considero esse tema fundamento das questões identitárias nos processos de educação e de experiências próprias, sendo então, questões “vivas” em reformulação, pois entendo que sem a consciência de “quem sou, onde estou e porque estou¹¹”; me transformo facilmente em “massa de manobra”, vulnerável à ideários políticos, religiosos e culturais que podem não ser a minha identidade singular e real. E isso é, no meu entendimento, um importante fundamento da Educação Infantil: a constituição da identidade real e singular de cada criança.

Continuando, Larrosa (2002) nos convoca a outra reflexão, nos colocando diante da palavra como forma de construção de si mesmo numa experiência singular: “(...) o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso”. (p 21). Ao declarar que “O homem é a palavra”, Larrosa (2002, p. 21) me leva a refletir sobre a analogia com o gesto corporal e me conecta ao pensamento de Merleau-Ponty (1999) quando declara que o “homem é seu corpo” (p.257.) Analogamente, compreendo que a criança, na fase da Educação Infantil, ainda tem pouco domínio da linguagem verbal, da palavra, necessitando, com isso, de sua linguagem corporal, sua gestualidade para se comunicar com o mundo (VYGOTSKY, 2008). Essa reflexão então, nos coloca diante do corpo também, como “forma de construção de si mesmo numa experiência singular” (LARROSA, 2002). Isso foi confirmando a minha disposição em estudar as dinâmicas corporais e gestuais das crianças e compreensão que delas têm as professoras mediadoras.

⁹Questões socialmente vivas são aquelas que problematizam as representações sociais e valores estabelecidos, são portadoras de dimensões identitárias e se expressam por meio de conflitos étnicos raciais, religiosos, de gênero, de relações racistas e xenófobas.

Disponível em: <http://www.gepegh.faced.ufu.br/inicio>. Acesso: 13/04/2015.

¹⁰ Corporeidade aqui é entendida como sendo um corpo percebido em sua totalidade, ideia diferente daquela propagada entre os séculos XVII e XIX, quando o corpo era visto como algo separado da mente. Falar de corporeidade é falar da existência simultânea entre corpo e mente; de um corpo que se movimenta, que expressa vivências cotidianas, sentimentos, culturas. Uma cultura não cristalizada, mas que se modifica no tempo e no espaço por nós vividos (REIS, 2010, p.23).

¹¹ Questões postas, pelo estudo da corporeidade.

Outras disciplinas, as que nos orientaram em relação à metodologia de pesquisa, contribuíram para a compreensão da relevância da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo, revelando os desafios e as estratégias na escrita acadêmica, nos propondo a revisão do projeto e a análise do mesmo junto à turma. A proposta de análise das intenções de investigação dos colegas foi relevante no sentido de despertar uma dinâmica interativa e frutuosa, por meio de intercâmbio de ideias. Provocou a leitura crítica, o diálogo, o debate, levando a transformações no modo de elaborar nossas perguntas e buscar respostas para elas.

A dinâmica de outra disciplina: “Construção de Conhecimento, aprendizagem e práticas Educativas”, possibilitou a ampliação das vivências e práticas educativas que ocorreram também em ambientes diferentes dos escolares, como os museus, fazendo-nos entender seus artefatos como representativos da história e da memória, mediadores da construção do conhecimento. Aqui, o processo de mediação foi uma experiência construída nas aulas, nas visitas aos museus, nos debates reflexivos, ampliando a percepção do universo da educação formal. A essa disciplina, pude aliar uma experiência vivida numa viagem feita a Roma¹², em julho de 2013, quando tive a oportunidade de visitar o Museu Nacional de Arte do século XXI (MAXXI), onde pude observar um espaço ocupado por brinquedos, expostos ao ar livre com móveis, permitindo às crianças visitantes, vivenciarem experiências corporais espontâneas e lúdicas. Sustentava aquele projeto a ideia de que:

L'identità del Museo nazionale delle arti del XXI secolo vuole esprimere il suo carattere di testimone vivo, autentico e partecipe del divenire della contemporaneità, in tutte le sue forme. Il MAXXI non è solo uno spazio statico che ospita contenuti ma un contenitore che contribuisce a generarli. La sua identità supera quindi la logica del classico logo statico, diventa essa stessa racconto attraverso un linguaggio dinamico.¹³

Ao observar o uso que as crianças faziam dos objetos disponíveis a elas, pude constatar que os organizadores do Projeto, por proporcionarem às crianças a utilização espontânea

¹² Em julho de 2013, tive a oportunidade de ir até Viena e Itália (visitar parentes), aproveitando a oportunidade, além do turismo empreendido, me inscrevi no “*ImPulsTanz- Vienna International Dance Festival*”, podendo com isso, fomentar meus estudos do corpo.

¹³ A identidade do Museu Nacional de Arte do XXI, quer expressar o seu testemunho como personagem vivo, autêntico e participante na evolução do mundo contemporâneo, em toda a sua forma. Il° MAXXI, não é apenas um espaço estático que abriga conteúdos, mas um recipiente que contribui para gerá-los. Portanto, sua identidade ultrapassa a lógica do logotipo estático clássico em si, torna a história através de uma linguagem dinâmica. (Tradução livre). Disponível em: <<http://www.trippando.it/roma-museo-maxxi-e-un-bambino/>>. Acesso/15/05/2015.

de estruturas que possibilitassem a experimentação dinâmica de seus corpos, estariam considerando que se constrói conhecimento com as experiências corporais, o que me remeteu às palavras de Vygotsky: “Uma criança não se comporta de forma puramente simbólica no brinquedo; ao invés disso, ela quer e realiza seus desejos, permitindo que as categorias básicas da realidade passem através de sua experiência” (2008, p. 114).

Isto fez sentido para mim, enquanto interessada no entendimento da situação atual do desenvolvimento infantil por meio de experiências possíveis com as dinâmicas corporais. Pude perceber a mesma intenção, experimentação, além das nossas fronteiras nacionais, num espaço cultural na Europa, que denominamos de “Primeiro Mundo”. Isto fortaleceu minha intenção de pesquisa.

Ainda relacionada à temática da pesquisa proposta, foram desenvolvidos estudos em atividades realizadas concomitantemente ao Mestrado. Entre elas comentarei as que foram agregando consistência ao Projeto de Pesquisa. A participação, durante o ano de 2013, no Grupo de Pesquisas e Estudos em Educação, Arte e Linguagem (GP Educação, Arte e Linguagem), da Faculdade de Educação (FAE) da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), constituído por mestrandos e professores e coordenado pelo Prof. Dr. Júlio Flávio Fernandes. Me percebi diante de visões múltiplas e diversas, referentes à concepção de corpo que, muitas vezes, divergiram das minhas concepções, ainda em construção. Sem dúvida, as inquietações daí decorrentes me impulsionaram para que eu encontrasse uma direção mais fundamentada e coerente com as minhas proposições investigativas.

Outra relevante experiência foi a participação no *ImPulsTanz- Vienna International Dance Festival*¹⁴. Como já nos disse Larrosa (2002), “a experiência e o saber que dela deriva, são o que nos permite apropriar de nossa própria vida”. (p. 27). Procurando fazer dessa experiência um saber que dialogasse com a vida, acontecendo naquele momento, e com o conhecimento prévio a ele, me pus a refletir sobre todas as explanações dos participantes. Nesse encontro, uma das questões que me comoveram foi perceber que,

¹⁴ Fórum de debate (dança e educação) e oficinas práticas de dança clássica e contemporânea, vivências perceptivas, consciência corporal), (julho 2013). Participei como aluna inscrita em várias oficinas. Este fórum, acontece em Viena (Áustria), desde 1984, quando foi fundado. “O “*ImPulsTanz* - Festival Internacional de Dança de Viena”, tornou-se na atualidade, um dos maiores festivais de dança contemporânea em todo o mundo. A cada verão, durante cinco semanas, milhares de bailarinos, coreógrafos e artistas de todo o mundo encontram-se e estabelecem trocas de experiências e trabalham em conjunto, buscando intercâmbio de ideias e vivências”. Disponível em <<https://www.impulstanz.com>>. Acesso 15/05/2015.

num debate entre arte educadores da Europa em geral¹⁵, que priorizavam as percepções visuais, auditivas, táteis, olfativas, sinestésica; a expressão corporal como veículo do desenvolvimento humano, surgindo similaridades no que diz respeito às preocupações na prática, com a educação da criança na escola formal. Foi levantada a problemática de como conseguir lidar com as crianças numa escola de Educação Infantil formal? Como lidar com a disciplina e a criatividade ao mesmo tempo? Como conceber a expressividade corporal dentro do ambiente alfabetizante? O que compete à escola e o que compete à família? Pude constatar que essas são questões mundialmente “vivas”. Questões que também têm instigado outros pesquisadores.

A participação no “VI Seminário Mineiro de Comportamento Motor¹⁶”, promovido pelo Grupo de Estudo em Desenvolvimento e Aprendizagem Motora (GEDAM), da UFMG, foi um evento no qual as palestras e mesas-redondas proferidas por profissionais de diversas áreas abordaram temas abrangentes tais como, a adaptação motora, variabilidade na aprendizagem motora, reabilitação das funções manuais e controle motor em instrumentos musicais de corda. Foi uma oportunidade de observar como o tema do desenvolvimento humano ainda é tratado de forma fragmentada, ficou clara a forma centralizada no aspecto funcional do corpo, sem, no entanto, considerar a subjetividade dos indivíduos.

Quanto à participação no 15º Seminário de Pesquisa e Extensão da UEMG¹⁷, apresentei uma comunicação individual intitulada “A linguagem corporal como veículo de expressão das emoções na dinâmica escolar, no cenário das transformações contemporâneas¹⁸”. Essa atividade me proporcionou uma experiência única em nível

¹⁵ Participavam desta oficina de sensibilização perceptiva, finalizada com um debate: austríacos, italianos, americanos, iranianos, argentinos, alemães, australianos e eu, brasileira. A língua utilizada foi o Inglês e a barreira idiomática, não impossibilitou as trocas de experiência mútua.

¹⁶ A sexta edição do Seminário teve como objetivo a discussão e a apresentação de temáticas do comportamento motor relacionadas à Educação Física, Fisioterapia, Terapia Ocupacional e Performance Musical. Foi realizado nos dias 08 e 09 de novembro de 2013 no auditório da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (EEFFTO), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Participei como ouvinte.

¹⁷ Aconteceu em novembro de 2013, sob a coordenação da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação-Pró-Reitoria de Extensão.

¹⁸ Comunicação apresentadas na Sala 61, da Escola de Design/ UEMG, das 14:00 as 16:00h, no dia 07 de novembro de 2013. Fui representando A Faculdade de Educação, na área das Artes. O trabalho, propos analisar, numa revisão bibliográfica e pesquisa qualitativa, a linguagem corporal como veículo de expressão das emoções na dinâmica escolar no cenário das transformações contemporâneas, tendo como pressuposto o contexto dos processos políticos, sociais, culturais e educacionais das últimas décadas. Consideramos que, pensar no processo educativo é pensar em movimento, nesse caso as interações construídas no cotidiano escolar possibilitariam novas situações que possivelmente transformariam o

acadêmico. Foram debates envolvendo interesses diversos sobre a corporeidade, do ponto de vista de representantes das artes plásticas, artes visuais, artes cênicas, da música e da educação. Esses debates foram propostos com sensibilidade e convergência das áreas ali representadas, gerando um diálogo integrador a respeito da corporeidade no desenvolvimento humano. Essa experiência foi outro agente impulsionador na definição de minha pesquisa. Confirmei que, seria mesmo um campo fértil de indagações e interesses vários.

Destaco também, a participação nos “Encontros Casa Sri Aurobindo”, instituição que tem a sua origem na Universidade Federal da Bahia, com o bailarino Rolf Gelewski¹⁹, que me proporcionou reflexões sobre o tema “Consciência corporal”. Esse curso foi desenvolvido por meio de palestras, vivências e oficinas, que proporcionaram experiências singulares sendo que a mais significativa para mim foi ministrada pelo professor Paulo Baeta²⁰, investigador das dinâmicas corporais na consciência humana. Esta oficina me conduziu a novas reflexões sobre o ser integral, físico, emocional, mental, espiritual, legando percepções essas, que fortaleceram o interesse pelo tema de investigação: O corpo na sua totalidade, com dinâmicas desenvolvidos em práticas pedagógicas, que pretendam contribuir para o desenvolvimento do sujeito.

conhecimento abstrato em real, isto é, esse aprendizado deveria significar uma educação de qualidade, contemplando as dimensões educativas, sociais e culturais. Nesta reflexão pensou-se ser pertinente um olhar comprometido sobre o que tem ocorrido nas dinâmicas escolares a respeito das manifestações corporais. Na busca da compreensão do entendimento de que os espaços escolares possam possibilitar a construção de um indivíduo que interage com os fundamentos racionais e emocionais em seu desenvolvimento cognitivo e corporal, sendo capaz de ativamente adaptar-se às mudanças, criar e gerar transformações saudáveis para o seu contexto pessoal/ social/ político/ educacional, é o que se pretendeu neste estudo.

¹⁹ Dançarino e coreógrafo alemão, naturalizado brasileiro, fundador da CASA Sri Aurobindo. Desenvolveu um rico acervo de propostas educacionais, o qual integra harmoniosamente sua experiência vivencial e pedagógica na área de expressão artística aos ensinamentos de Sri Aurobindo e d’A Mãe (Decorrente da visão de Sri Aurobindo e formulada em termos práticos- vivenciais por Mira Alfassa, a Mãe). Tal educação abrangeria os cinco principais componentes do ser humano: o físico, o vital, o mental, o psíquico e o espiritual. A educação integral visaria “ a realização simultânea de dois movimentos interligados: de um lado, o ajudar o ser, encontrar sua lei de crescimento característica, sua missão central e caminho, e crescer de conformidade com eles; junto com isso, fazê-lo ver e sentir a unidade que tudo forma, e como cada um de nós, integrando esta unidade, é um de seus múltiplos elementos, minúsculo em relação à imensidade do todo e, no entanto, indispensável para seu existir...” (Rolf Gelewski,1990).

²⁰ Paulo Baeta Pereira é bailarino, coreógrafo, professor de dança e de Hatha Yoga, psicólogo e analista jungiano. Possui doutorado em Artes pela UNICAMP-SP com a tese: “Reconectando Corpo e Alma: sobre o processo de improvisação e criação em dança”. Atualmente é professor adjunto em Licenciatura em Dança da Escola de Belas Artes da UFMG.

Outro curso que frequentei nessa temporada foi o de “Neurociências e Educação: evolução e processamento de informação²¹”. O primeiro módulo, do qual participei, foi ministrado em 20 horas-aulas pelo professor Vitor Geraldi Haase²², do Departamento de Psicologia. Ele abordou aspectos relacionados à aprendizagem no contexto evolucionário, bases neurais da aprendizagem escolar e seus transtornos. Os conteúdos me levaram mais uma vez a perceber, como o tema de desenvolvimento humano, especificamente na Educação Infantil, é ainda tratado de modo tão fragmentado. A base teórica das exposições foram as estruturas biológicas/fisiológicas, e não se considerou a subjetividade do sujeito, a contribuição das relações humanas na aprendizagem. A opção foi pela valorização do desenvolvimento biológico. Alguns educadores na plateia tentaram, no momento aberto a perguntas, questionar esse posicionamento, porém, a valorização dos aspectos subjetivos nos processos de construção de conhecimento, foram negligenciados nesse curso.

Essa conclusão me levou a refletir sobre a desconsideração dos aspectos afetivo, sensível e motor da criança no discurso neurológico ali presente. Era como se as dificuldades neurológicas necessitassem apenas de medicamentos. Sem me aprofundar muito nesses embates, percebi um “certo isolamento” das diferentes áreas nessas reflexões acerca do desenvolvimento da criança. Essa percepção, que “aconteceu em mim”, como uma experiência fenomenológica, foi também importante para as minhas indagações a respeito do desenvolvimento da criança em sua totalidade. Mesmo tendo minha graduação inicial como bióloga, não posso negar que tive valiosas informações a respeito da importância de uma “base neural” biológica na estruturação do desenvolvimento humano, mesmo que, tais informações tenham sido destituídas de integração com outros importantes saberes²³..

²¹ Curso de Extensão em Neurociências e Aprendizagem” realizado de 21 a 25 de julho de 2014, na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG, foi dividido em dois módulos, um teórico e outro prático, sendo este opcional e mais dirigido aos psicólogos e psiquiatras.

²² Vitor Geraldi Haase: Graduação em Medicina (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), mestre em Linguística Aplicada (Universidade Católica do Rio Grande do Sul), doutor em Psicologia Médica (Ludwig-Maximilians-Universität zu München -1999). Professor titular do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais. Com experiência na área de Neuropsicologia, (cognição matemática, processamento lexical, processamento viso espacial, funções executivas), reabilitação neuropsicológica, desenvolvimento humano e qualidade de vida, epidemiologia clínica e psicologia evolucionista. Disponível em: < <http://lattes.cnpq.br/2208591466035438>>. (Acesso:25/04/2015)

²³ Por exemplo, por meio dos estudos de Vygotsky com a sua visão sócio – interacionista do desenvolvimento humano.

A participação no “XIII Congresso Brasileiro de História do Esporte Lazer e Educação Física” em Londrina (2014)²⁴ foi também uma “experiência” que contribuiu para minhas reflexões acadêmicas. Ao apresentar uma comunicação oral: *Reflexões sobre as concepções de corpo e as dinâmicas corporais na escola atual*,²⁵ constatei que os estudantes de Educação Física, presentes no debate, demonstraram grande interesse em buscar conhecimentos acerca das concepções de corpo na escola e em debater o tema que propus na comunicação.

Todas as experiências vividas nesse período me provocaram inquietações, e isso me fez percorrer e (re) construir passo a passo, minha trajetória acadêmica, indo em direção às respostas às questões que começaram a ser formuladas na minha própria constituição. Para aquém desse período, me reportando à minha constituição na infância, posso dizer que algumas experiências foram marcantes na definição da minha vida acadêmica. Foi nesse sentido também, que os estudos desenvolvidos no Mestrado sobre a construção da subjetividade e sobre a memória, se aglutinaram ao desejo de trazer para reflexão as lembranças dessa infância e da subjetividade que, além da sua dimensão psicológica, abarca a dimensão social e cultural.

Quando criança, eu tive a feliz oportunidade de viver em espaços amplos e arborizados²⁶. Espaços que ofereciam muitas possibilidades de movimento criativo, fundamentais para uma criança hiperativa como eu era considerada. Vivia solta nos quintais, subindo em árvores, nadando nos riachos, sentindo o cheiro do mato e o vento fresco no rosto. Era incentivada por meus pais nessas experiências e eles me influenciaram de maneira complementar. Meu pai, descendente de italianos, músicos e dançarinos natos, adeptos de festas familiares regadas à música, dança e *mangiare*, sempre viu com bons olhos as minhas experiências e dinâmicas esportivas – artísticas – corporais. Por outro lado, a minha mãe, filha de um médico estudioso, me apoiava nas minhas indagações e nas minhas inquietações cognitivas. Fico pensando que, nada mais

²⁴ XIII Congresso Brasileiro de Esporte, Lazer e Educação Física – CHELEF/ 19 a 22 de agosto de 2014/ Universidade Estadual de Londrina. Eixo: Esporte, Lazer e Educação Física: Natureza Histórica na Relação entre o Estado e a Sociedade.

²⁵ Eixo Temático: *Escola, Práticas Educativas e Esporte/ Local: Centro de Educação Física e Esporte (CEFE)*. Coordenação: Dr. Marco Antônio Lima Rizzo da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

²⁶ Nasci e passei toda minha infância e adolescência na cidade de Itaúna, localizada na região central do Estado, a oitenta quilômetros da capital, Belo Horizonte. Itaúna foi reconhecida oficialmente como município após a emancipação política e administrativa em 1901. Conta, atualmente, com aproximadamente noventa mil habitantes e é conhecida, também, como Cidade Educativa do Mundo, título conferido pela UNESCO em 1975.

“casado” com minha experiência do que o meu desejo de verificar na prática (influência paterna), as questões celebradas teoricamente (influência materna), no campo das dinâmicas corporais na Educação Infantil.

Vygotsky (2003), sobre o desenvolvimento cognitivo e a construção da subjetividade, nos informa que esses processos são compreendidos como resultantes dos intercâmbios da criança no seu contexto histórico-cultural (iniciando pela família de convívio). Além disso para Vygotsky (2008), a ontogênese humana deve ser compreendida com base em acontecimentos diversos, que se dão paralelamente e em decorrência dos fatos da vida social, que são históricos e culturais. Portanto é necessário sublinhar, na orientação Vygotskyana, o lugar da história como chave para a compreensão de qualquer processo de desenvolvimento. Para ele, movimento é compreendido como processo dinâmico no qual a criança e todos os que convivem com ela, estão em constante processo de mútua transformação.

Continuando meus relatos, a influência dessa minha infância, se concretizou na escolha de uma profissão direcionada a uma área que sintetizava toda a gama de experiências que vivenciei e que fala em suma, do corpo na natureza. Assim, fiz minha primeira graduação: licenciada em Biologia com bacharelado em Ecologia. Paralelamente a esse lado, digamos sensorial e intelectual, outro modo de vivência corporal já me acompanhava desde o início da adolescência. Refiro-me às atividades que dizem respeito ao corpo em movimento, como as que experimentei com o teatro, os esportes, e a dança. Foi nesse terceiro campo, o da dança, que me realizei profissional e pessoalmente.

A dança incluiu no meu mundo hiperativo a experiência estética e expressiva. Busquei o aprimoramento em inúmeros cursos de especialização na área das dinâmicas corporais e no trabalho com grupos importantes²⁷. Mas foi sobretudo, a minha formação como bailarina clássica, realizada na Companhia de Dança do Palácio das Artes²⁸ que estabeleceu as bases para uma atuação reflexiva e para a construção continuada de uma

²⁷Com os professores: Carlos Leite (BH), Betina Bellomo (BH), Klauss Viana (RJ), Angel Viana (R J) Tatianna Leskova (RJ), Slava Goulenko (RJ), Grupo Corpo (BH), numa *tournee* com o bailarino Michael Baryshnikov junto ao corpo de baile da FCS, entre outros.

²⁸No período de 1975 a 1980, estando nesse último ano, integrando o corpo de baile da Companhia de Dança da Fundação Clóvis Salgado. O ingresso à Escola de formação em Dança Clássica foi feito por meio de seleção prévia e também o foi, a contratação como integrante da Companhia de Dança. Era exigida dedicação de seis horas diárias de treinos e ensaios, além de finais de semana em *tournee* e apresentações.

consciência corporal muito presente. Nesse percurso, me estabeleci também como professora de dança e *ballet*, tanto no nível superior quanto em cursos para crianças e adolescentes.

Ao longo das minhas atividades profissionais, especialmente como professora de dança, me deparei com diversas situações que me intrigavam e para as quais não encontrava respostas. Por exemplo, na Escola de Dança, onde atuo como professora e diretora, as mães estão levando suas crianças cada vez mais cedo; se há dez anos, as crianças ingressavam no balé por volta dos cinco, seis anos de idade, hoje procuram se iniciar na dinâmica, com dois, três anos de idade, sendo essa faixa etária, a da Educação Infantil (0 a 5 anos de idade). Isso me levou a refletir sobre os motivos que estariam levando as famílias a tal demanda. O que é que elas estariam procurando? Por que procuram essa atividade em particular? Quais comportamentos indicam essa escolha? Com essas perguntas internalizadas, no momento em que cursei a última disciplina do Mestrado, “História da Educação; temas e problemas²⁹” pude confirmar a minha decisão pela Educação Infantil, entendendo a importância do conhecimento da trajetória histórica da educação, para a formação dos profissionais da área. Essa disciplina contribuiu para que eu pudesse compreender, observar e avaliar, as situações do presente, a partir da investigação do passado, me permitindo vislumbrar os desafios que se colocam na sociedade contemporânea, ajudando assim, a delinear a questão central da pesquisa: Como o corpo aparece nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, na atualidade?

Outra justificativa da motivação para escolha dessa temática se apresentou quando realizei a revisão da literatura, elaborando um Estado da Arte³⁰. Nessa busca, não consegui encontrar nenhuma referência de estudos sobre o corpo, ou sobre as práticas corporais, especificamente em instituição que se dedicasse exclusivamente ao pré-escolar. Vale aqui dizer que, a escola selecionada para as nossas investigações tem essa especificidade: o “Pré-Escolar Municipal Ana Cintra”. Por outro lado, ao encontrar

²⁹ A disciplina interinstitucional: “História da Educação; temas e problemas” (UEMG-CEFET-UFMG-UFOP-2014), ao falar sobre a constituição do campo de ensino e pesquisa em História da Educação no Brasil, sobre a história dos intelectuais em educação, sobre a história da EJA no Brasil, a história da educação profissional no Brasil, a história das instituições escolares, a história da educação rural, o que pude constatar, foi a importância do conhecimento da história, para a formação do profissional de educação.

³⁰ Por Estado da Arte estou compreendendo “o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder quais aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.” (FERREIRA, 2002, p. 257)

pesquisas sobre a temática “movimento e corpo na educação Infantil”, elas não se debruçaram, especificamente, a analisar as práticas pedagógicas das professoras em relação às dinâmicas corporais. Tendo em vista essas constatações, percebemos a relevância de uma produção acadêmica que envolvesse o tema de nossa pesquisa: Como o corpo aparece nas práticas pedagógicas na Educação Infantil? Acrescentamos, então, relevância à investigação, constatando lacunas, no âmbito da produção científica sobre essa temática, como veremos a seguir.

1.2. Revisão de Literatura

Num primeiro momento, fazendo uma busca mais ampla na *internet*, recorri ao Google Acadêmico em busca de monografias, textos, artigos e dissertações recentes sobre o tema proposto. Para isso, foram eleitos os seguintes termos de busca: “corpo”, “consciência corporal”, “educação infantil”, “corporeidade”. Essa ampla e abrangente investigação nos trouxe certa confusão por dispersar o tema central. Isso nos revelou a necessidade de melhor delimitar a busca para que pudéssemos encontrar resultados de pesquisas cujo assunto, objeto ou tema estivesse em maior sintonia com o nosso propósito.

Agindo assim, a busca se concentrou no Banco de Tese da CAPES. Ao investigar a produção recente sobre a temática, entre dissertações de mestrado e teses de doutorado, realizados nos últimos quinze anos, foram localizadas menos de cinquenta publicações. Do volume de trabalhos encontrado, 46 (quarenta e seis) títulos proporcionaram algum tipo de diálogo com nosso objeto de pesquisa, desses, numa análise mais cuidadosa, 22 (vinte e dois) proporcionaram debates próximos porém, ainda distantes dos propósitos específicos de nossa investigação, além do que, três deles foram produzidos ainda na década de 1990³¹. Essas produções foram mantidas entre as selecionadas, por termos encontrado poucas referências da última década e meia. As palavras-chave que utilizamos para selecionar as pesquisas e aproximá-las do nosso tema foram: “educação infantil”, “desenvolvimento integral”, “linguagem corporal”, “práticas corporais”, “dinâmicas corporais”, “corporeidade”, “dança”, “expressão corporal”. Percebeu-se ainda que, mesmo com variadas estratégias de busca, a realização é de um número ainda

³¹ Todas as referências encontram-se no Apêndice I

pequeno de pesquisas nessa área, tendo em vista a importância da temática nesse momento de consolidação de estratégias educacionais em nível nacional.

Um aspecto que nos pareceu importante de ser investigado, é o processo de formação de professores para atuarem na Educação Infantil. Nesse sentido, ampliamos nossas buscas focalizando o professor e destacamos sete estudos que confirmaram a ideia de que a escola que atende ao público infantil precisaria compreender a movimentação do corpo da criança como uma necessidade no desenvolvimento de recursos para a expressão e comunicação das mesmas, e não se limitar à mera reprodução de movimentos. Essa “cômoda” reprodução levaria a educação para um sentido contrário ao do movimento emancipatório pretendido, conforme nos relata Andrade (2011) ao analisar a utilização do balé clássico como prática cotidiana de ensino em cinco escolas de educação infantil, em Salvador. Completando essa ideia, tem-se confirmada a presença de uma frágil fundamentação teórica quando são utilizadas as atividades ditas livres, conforme aponta Camargo (2011) em seu estudo sobre o espaço do brincar corporal na prática pedagógica. Já, quanto aos significados e usos dados às dimensões corporais, Simão (2012) ressalta ser fundamental um olhar multidisciplinar para proporcionar à criança, por meio de suas experiências corporais, uma compreensão e inteligibilidade da constituição do seu modo de ser e agir no mundo.

Na seleção dessas pesquisas, destacamos também Berwanger (2011). Nesse estudo, que analisou os saberes do movimento do corpo na educação infantil, presente no âmbito da formação em Pedagogia, em Curitiba (PR), fica demonstrado que a concepção de movimento na Educação Infantil, os objetivos das disciplinas, as metodologias de ensino, são fontes de saberes e de compreensão do contexto de formação dos licenciados em Pedagogia, sendo esses, fundamentos para se compreender a formação desse educador da infância. A partir das particularidades dos contextos de formação investigados e dos relatos dos professores formadores foi possível constatar, nessa pesquisa, que as futuras professoras de Educação Infantil estão expostas a saberes do movimento do corpo, diversificados, como disciplinas com enfoques diferenciados; concepções de movimento distintas e permeadas de justificativas, mas, que não consideram as especificidades da pequena infância. Conclusivamente, percebeu-se que cada formador acaba se atendo apenas aos seus próprios saberes, sem se preocupar com todo o contexto de formação inicial. Analisando as concepções de infância presentes no

currículo de Educação Física, Neves (2012), destacou que, dentre os fatores que influenciam na seleção do que ensinar, ganha destaque o que está envolvendo a visão de infância, de cada professor. Essa pesquisa é mais um trabalho que demonstra que, para recontextualização das diretrizes curriculares e a adaptação do currículo escolar ao contexto em que se está inserido, bem como a seleção do que ensinar na Educação Infantil é fundamental o entendimento do conceito de infância.

Outro estudo, Costa (2011), afirma que, ao depositar na criança suas intenções, o que tem sido a tônica da Educação Infantil, o adulto rouba a sua condição de ser criança, e de viver um tempo presente de descobertas, sem preocupar-se com o passado e, principalmente, com o seu futuro. Analisando o papel do corpo nas práticas de letramento, Costa (2012) ressaltou, também, que o corpo da criança narra, brinca, desenha, escreve e significa, e que esse seria o processo natural, do seu desenvolvimento.

Pelas primeiras reflexões realizadas por meio dessas buscas, pudemos observar que a educação e a escolarização da infância, historicamente, ainda vêm sendo pautadas por um modelo de racionalidade sobre o significado do corpo e seu movimentar, como condição para o desenvolvimento da razão intelectual. Repensar atualmente o corpo, na educação e escolarização da infância, exigiria uma mudança na lógica do pensamento educacional, mas, para isso, seria necessária uma especial atenção à formação de educadores.

Outro artigo, o de Bezerra e Moreira (2013) nos apresentou o resultado de um levantamento sobre a produção que discutiu questões relacionadas aos temas “corpo” e “educação”, entre os anos de 2008 e 2012, na produção divulgada pela *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). O objetivo desse levantamento foi, segundo os autores,

descrever, através do "estado da arte", o olhar para a relação entre o corpo e a educação, procurando entender, por meio de uma revisão bibliográfica da produção científica nacional, como as pesquisas têm tratado o corpo no processo de ensino aprendizagem (BEZERRA e MOREIRA, 2013, p 61, grifos nossos)

O trabalho buscou conhecer a produção científica sobre o tema fazendo além de um simples levantamento do material já produzido até o período citado, um diagnóstico e

uma avaliação crítica do que foi encontrado. Nesse estudo, eles puderam observar que houve um aumento das produções acadêmicas, a partir de 2008, identificando 123 (cento e vinte e três) artigos que dialogaram com “corpo e educação”. Desses, apenas doze se articulavam com o corpo no processo de ensino-aprendizagem e apenas oito, qualitativamente, dialogaram entre si. Observaram também que os verbetes “corpo e educação” apresentaram mais de cem publicações, enquanto que utilizando o termo “corporeidade” para a busca encontraram, apenas, doze artigos de várias áreas de conhecimento como: Psicologia, Letras, Artes e, fundamentalmente, da Educação Física. Esses dados nos revelaram a ausência da Pedagogia, como uma área que aparentemente, se dedica a compreender a corporeidade na educação, instigando ainda mais, o nosso processo de busca.

Em sua análise, os autores informam que Pereira (2008) trouxe no bojo de seus estudos a defesa da “união entre corpo e psique, utilizando-se das atividades de arte-educação, assim como das atividades expressivas e lúdicas, para superar os bloqueios que dificultam o ser humano de agir integralmente” (BEZERRA e MOREIRA, 2013, p.72). A principal questão discutida nesse artigo foi: “se houver excessiva valorização da racionalidade em detrimento da corporeidade, do sensível, do lúdico e da emoção, teremos possibilidades de exercer nosso ofício de educadores com uma visão integrada do ser humano”? Pereira (2008) buscou abordar a questão da unicidade corpo-psique como aspecto essencial para a formação do ser humano, trazendo a valorização de atividades com arte-educação, atividades expressivas e lúdicas que permitam que cada indivíduo se expresse de forma livre e solidária, unindo razão e emoção e integrando corpo e psique.

Bezerra e Moreira (2013) destacam os trabalhos de Brasileiro e Marcassa (2008); Miranda (2012) e Carvalho *et all.* (2012) que tecem relação entre corpo e o processo de ensino e aprendizagem na Educação Física. No caso do trabalho de Brasileiro e Marcassa (2008), a principal indagação foi “Como a educação física pode contribuir para a reflexão dos atuais modelos de corpo e práticas corporais que vigoram na sociedade?”. As autoras mostraram que o diálogo entre Educação e Arte parece fecundo para refletir sobre as dimensões expressivas e educativas presentes no universo das atividades corporais, especialmente a ginástica e a dança, dimensões que compõem, portanto, o conjunto de conhecimentos e o trabalho pedagógico da Educação Física, na

escola. Apresentaram um conjunto de orientações pedagógicas para o trabalho educacional com a ginástica e a dança, ambas, entendidas como linguagens do corpo, acreditando na possibilidade de elas oferecerem ricas e diferentes experiências, na escola. Segundo Bezerra e Moreira, as autoras defendem a ampliação do que seja a linguagem corporal, entendendo que “há dimensões da aprendizagem relacionadas às linguagens corporais que somente são passíveis de serem propiciadas pela execução de gestos, pelo ato de movimentar-se e de expressar-se e que, portanto, dificilmente podem ser descritas, explicadas ou racionalizadas” (BRASILEIRO e MARCASSA, 2008, p.70).

Damiano e Moreira (2011) fazem uma abordagem buscando observar como a Arte é percebida no ensino fundamental como *locus* de confrontação das racionalidades e sensibilidades, enquanto simbiose do inteligível (cognição) e do impulsivo (corpo). Refletem sobre aspectos da Arte, educação e corporeidade, em que performance e mimese são comportamentos próprios do corpo vivenciando- apreendendo- recriando o mundo no qual está envolto e em movimento constante. Para eles, a Arte se desvela como um lugar privilegiado das expressões humanas, podendo ser devidamente vivenciada nas escolas, por meio de experiências corporais que expressem conhecimento, técnica, atividade e expressão de sentimentos. Esses autores também defendem a “Educação Estética como uma prática pedagógica que deve estar inserida no contexto escolar, tendo a Arte-Educação como o impulso para que isso aconteça. E é nessa Educação Estética que podemos reconhecer o ser humano na sua corporeidade” (2011, p. 72).

Já o artigo de Ahlert (2011) questiona a realidade atual como dependente da racionalidade técnico-científica e responsável pela construção da ideia da concepção fragmentada do corpo. Para responder a essa questão, projeta uma expectativa na educação do século XXI, compreendendo o ser humano em sua complexidade caracterizada no corpo. Para Bezerra e Moreira (2013) essa pesquisa

(...) traça um paralelo entre o fenômeno corporeidade com os novos paradigmas da complexidade, faz um direcionamento para a educação e procura inserir a qualidade de vida nesse contexto. O autor faz uma relação entre a racionalidade comunicativa e a Teoria da Modernidade do filósofo Jürgen Habermas, ideias que vão contra a racionalidade instrumental, com a Teoria da Complexidade de Edgar Morin e com a educação emancipatória de Paulo Freire. Tudo isso para pensar o

corpo na educação do século XXI, fazendo parte do processo de ensino aprendizagem (p.69)

Miranda (2012), ao investigar o corpo das crianças nas aulas de Atletismo na escola, buscou respostas para a pergunta: “Como são construídas as relações do corpo com o esporte nas aulas de educação física realizadas nas escolas?”. O autor observou as relações entre as aulas de Educação Física e a abordagem do corpo, além de apresentar propostas defendendo que o atletismo possa ser abordado em uma perspectiva que não se restrinja ao ensino e a aprimoramentos de movimentos técnicos, buscando, também, abordar elementos além de apenas ensinar “a saber”, desmistificando a ideia do uso instrumental do corpo. Segundo Moreira e Bezerra (2013), Miranda (2012) chama atenção à necessidade do reconhecimento da dimensão corporal nessas aulas, afirmando: “é preciso que os professores reconheçam que o corpo pode ser uma linguagem através da expressão corporal, e que é uma construção cultural com influências diretas da sociedade”. (p.71).

Moreira e Bezerra (2013) continuando as análises, citam o trabalho de Costa e Silva (2012), que indaga como a escola tem se posicionado diante da experiência simbólica infantil que tem no corpo (signo) o suporte principal para aquisição da escrita. As autoras buscaram verificar a possibilidade de o aprendizado da escrita ir além de uma decodificação e identificação de letras e fonemas. Sugerem que a escola oportunize que as crianças expressem seus desejos e suas necessidades e (re) pense o espaço de formação da sala de aula, entendendo que não existe um único método que dê conta da aprendizagem da escrita:

O corpo que escreve é um termo interessante trazido por Costa e Silva (2012), para retratar que o aprendizado da escrita pode e deve ser feito tendo como suporte a valorização do corpo e da expressão, esse corpo como significado de vida, de sentimento, de ser humano. A base da sua pesquisa é nos estudos de Vigotski para a aquisição da escrita. A autora defende o letramento, em vez da alfabetização, o gesto como princípio fundador da linguagem escrita e que a escola deve se posicionar, ou melhor, deve se somar à seguinte tríade: experiência simbólica infantil, corpo (gesto) e escrita. (p. 71)

Fronckowiak (2011) já questiona por que acontece a imobilidade e a mudez da linguagem corporal na escola desde a Educação Infantil. Concebe a aprendizagem enquanto experiência do corpo, defendendo que por meio do uso intencional das linguagens, pode-se evitar os constrangimentos pedagógicos de insistir na ênfase no

texto para o aprendizado e na contenção de corpos e movimentos na apreensão dos conteúdos. Moreira e Bezerra (2013, p.71), ainda constatam que:

Para Fronckowiak (2011, p.99), a poesia pode ser a grande ponte de acesso entre a escrita e o uso das expressões corporais para uma aprendizagem significativa e não apenas apreciativa. A autora revela a necessidade de as crianças revelarem sua aprendizagem corporalmente, pois após a leitura de um poema, o que se viu, foram as crianças se expressando sobre o entendimento delas do que tinha sido lido. Elas não racionalizaram, elas agiram.

Para Moreira e Bezerra (2013), Nóbrega (2005), antecipa a reflexão de Fronckowiak (2011), ao nos dizer que: “Somos seres corporais, corpos em movimento. O movimento tem a capacidade não apenas de modificar as sensações, mas de reorganizar o organismo como um todo, considerando a unidade mente-corpo” (p.71). Essa reflexão nos convoca a afirmar que as crianças após a leitura de um poema, necessitam se expressar corporalmente, na tentativa de consolidar o entendimento, como nos revelou Fronckowiak (2011).

Já, Carvalho *et all* (2012), investigaram as ideias sobre o corpo humano que os professores transmitem nas suas aulas de Educação Física e como essas ideias são percebidas pelos alunos. Os autores consideraram que os professores observados precisariam ressignificar seus valores, suas atitudes, seus posicionamentos e entendimentos do significado do corpo, corpo-aluno ou corpo humano, pois “o discurso dos docentes influencia na sua prática pedagógica, assim como na apreensão dos estudantes do que seja o corpo humano”. (p.69)

O estado da arte de Bezerra e Moreira (2013) revelou algumas questões importantes, tais como a diversidade com que questões relacionadas aos temas “corpo” e “educação”, são abordados nas várias áreas de conhecimento, a confluência entre os estudos no debate sobre a fragmentação do corpo na Modernidade se estendendo para a Contemporaneidade e impregnando o processo escolar, bem como a preocupação com a racionalidade instrumental em que a razão tem mais espaço e valor do que a emoção.

Ao considerarem a corporeidade como ponto de conexão para se problematizar os conceitos dualistas que insistem em ‘ditar as regras’ no cenário educacional, separando o eu e o mundo, o eu e os outros, o eu e o corpo, os referidos autores reconhecem a importância de novos estudos, nessa direção. Essa é também a conclusão de Guimarães

e Moreira (2006) ao considerarem a corporeidade um tema ainda novo para grande parte dos pesquisadores e educadores.

Bezerra e Moreira (2013) finalizaram seus estudos ressaltando a necessidade de se sair de pesquisas que só teorizam sobre o assunto, como foi a maioria dos artigos analisados, para estudar o dia a dia da sala de aula. Para eles, torna-se necessária uma preocupação maior com pesquisas práticas, que versem sobre a realidade do cotidiano escolar, sobre a prática docente e a sua melhoria, bem como sobre o corpo que se expressa na escola. Foi nesse sentido que direcionamos esta pesquisa buscando, com dados empíricos, com observações participativas e entrevistas semiestruturadas, preencher essa lacuna e contribuir para a compreensão do complexo fenômeno da corporeidade, presente na escola, na sala de aula e no processo de ensino e de aprendizagem.

Às motivações anteriores, aliam-se preocupações de outros pesquisadores, que corroboram a justificativa de realização desta investigação. Destacamos as reflexões de Kunz (2004) que nos indica, com suas pesquisas, que a escola formal não tem conseguido conceber a linguagem corporal como forma de expressão genuína. Ele afirma que o processo de significação do corpo, primeiro instrumento de pensamento da criança, além de ser pouco enfatizado tem sido destituído de fundamentos consistentes nos debates sobre a Educação Infantil. Também, que as questões corporais se tornaram campo, quase exclusivo, das dinâmicas que incluem jogos e brincadeiras.

No que diz respeito às questões do corpo em movimento na Educação Infantil é notável o ainda tímido movimento nas pesquisas realizadas a partir do final da década de 1990, sendo, muitas delas, situadas no âmbito exclusivo da Educação Física, a exemplo de Sayão (2002). Isso se dá talvez porque, dentre outros fatores, o corpo na cultura ocidental escolar, tem sido historicamente negligenciado como forma de ser e estar no mundo e os seus movimentos contidos, principalmente em nome da disciplina e da ordem, como discute Foucault (2005). Entendemos aqui, como Verderi (2009), que o corpo, como instrumento a ser manejado, é algo a ser refutado, pois é preciso que os alunos deixem de ser corpo-objeto e tornem-se corpo-sujeito, corpo-vivido:

Podemos observar em nossa sociedade várias ações de domesticação do corpo. Corpos sendo manipulados e manejados em virtude da lucratividade. (...) São corpos úteis a determinadas funções no cumprimento de ordens, e ainda muitos se acham importantes nas

funções que ocupam; corpos sem significados, rotulados e submetidos aos mecanismos das estruturas do poder (2009, p. 42-43).

Sendo o professor, como nos revela Tardif & Lessard (2005), a razão de a escola existir e, sem entrar no mérito da necessidade de haver ou não nessa mesma escola professores especialistas, o entendimento de que a criança possui um lado “físico” que viabiliza o movimento, e outro “mental” que viabiliza as chamadas atividades cognitivas, não implica que eles deveriam ser tratados separadamente. Nesse sentido, indagamos: como a escola tem visto seus alunos? Como observou Kunz (2004): do “pescoço para cima”, nas atividades ditas cognitivas, e do “pescoço para baixo”, sendo considerado assunto exclusivo da Educação Física? Pedagogos e professores da educação física se debatem na definição dos limites e do caráter do seu trabalho, mas no nosso modo de entender, os revezes são maiores do que as práticas bem-sucedidas. Dadas as condições de conflito e complexidade, as respostas e soluções que têm sido levadas a cabo, como por exemplo, a determinação de ações e atividades, tem sido predominantemente especulativa. Deduzimos isso, a partir de algumas hipóteses sobre a atuação dos professores, resultante do diagnóstico de estudiosos como Kunz (2004). Ele nos informa que essas ações se devem a um processo mais intuitivo do que reflexivo. Então, novamente, indagamos: será que os professores, por não saberem ainda como valorizar as possibilidades expressivas e criativas das crianças, atuam superficialmente, com desconhecimento das implicações de cada atividade pedagógica proposta? Refletir sobre tais indagações se tornou também um dos objetivos desta investigação.

1.3. Suporte Teórico

Para a análise e compreensão dos dados obtidos nesta investigação optamos por um referencial teórico pertencente ao campo da Fenomenologia, Psicologia e Educação. Foram contribuições valiosas, ainda que muitas das posições defendidas sejam de tradições distintas. Todas contribuíram na estruturação das concepções fundamentais desta investigação, como veremos a seguir. Primeiramente, destaco o filósofo e fenomenólogo francês Maurice Merleau-Ponty³², o filósofo e médico Henry Wallon³³ e

³²Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) foi filósofo e fenomenólogo. Estudou na *École Normale Supérieure* de Paris, graduando-se em 1931. Lecionou em vários liceus antes da Segunda Guerra, durante a qual serviu como oficial do exército francês. Como ele, os pensadores dessa época, em diferentes partes do mundo, foram ‘tocados’ de maneiras diversas pelas guerras mundiais que, sem dúvida, provocaram um repensar da condição humana e de sua existência. Foi partidário da corrente de pensamento chamada fenomenologia, criou uma teoria da expressão, em que a linguagem é gesto expressivo, pois faz parte do

o psicólogo russo Lev S. Vygotsky³⁴. Foram os primeiros autores que forneceram amplas e frutuosas possibilidades de diálogo com o nosso objeto.

Merleau-Ponty (1999), especialmente em “Fenomenologia da Percepção”, contribui com uma leitura acerca do significado do corpo e do mundo dos sentidos. A concepção de corpo, presente em seus estudos, desloca a subjetividade da interioridade para a corporeidade, instigando-nos a repensar a subjetividade como um processo aberto que se concretiza no corpo, a partir das suas vivências, dos seus movimentos, das suas percepções, das suas expressões e das suas criações. Para ele, o corpo é aquele que percebe e é percebido pelo mundo. Segundo o autor:

(...) a definição do corpo humano apropria-se, em uma série indefinida de atos descontínuos, de núcleos significativos que ultrapassam e transfiguram seus poderes naturais. Esse ato de transcendência encontra-se primeiramente na aquisição de um comportamento, depois, na comunicação muda do gesto: é pela mesma potência que o corpo se abre a uma conduta nova e faz com que testemunhos exteriores a compreendam (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 262).

Para ele, o corpo é a forma escondida do ser próprio, ou, que a existência pessoal é a retomada e a manifestação de um ser em situação. Como nos assevera Merleau-Ponty, “é por intermédio do meu corpo que compreendo os outros, é por meu corpo que percebemos as coisas (...) o ser é indivisível ao corpo, somos o corpo e não temos o corpo (1999, p.257)”. Assim, ele reafirma que “nosso” corpo somos nós, e que ele é a

mundo da existência. A criança, serve frequentemente de modelo para Merleau-Ponty na *Fenomenologia da percepção*, pois ela, mostra uma percepção mais aberta e mais ampla, aquém da nossa percepção habitual, objetiva e cristalizada. Segundo ele, chegando à idade adulta, perdemos, ao que tudo indica, nossa inocência, nossa percepção aberta e encantada, e apenas o filósofo, ou mais exatamente o fenomenólogo, com o sujeito transcendental destacado da vida cotidiana, poderia reencontrar essa inocência perdida, voltando “às próprias coisas”, além ou aquém de toda separação entre sujeito e objeto, eu e outro. (VIGARELLO ET ALL, 2008)

³³ Henri Wallon (1879 -1962). Tornou-se bem conhecido por seu trabalho científico sobre a Psicologia do Desenvolvimento, devotado principalmente à infância, em que assume uma postura notadamente interacionista, e por sua atuação política e posicionamento marxista. Por sua formação, ocupou os postos mais altos no mundo universitário francês, em que liderou uma intensa atividade de pesquisa. Wallon foi o primeiro a levar não só o corpo da criança, mas também suas emoções para dentro da sala de aula. (DANTAS, 1990).

³⁴ Lev S. Vygotsky (1898-1934). Formado em Direito, estudou Literatura, História, Psicologia. Foi professor e pesquisador. Considerou a aprendizagem como um processo social que, por isso, deveria ser mediada. Nessa concepção, o papel da escola é orientar o trabalho educativo para estágios de desenvolvimento ainda não alcançados pelo aluno, e do professor, ser o mediador dessa descoberta, impulsionando para novos conhecimentos e novas conquistas, numa ação colaborativa entre o educador e o aluno. Para ele, o saber que não vem da experiência não é realmente saber. A relação mediatizada não se dá necessariamente pelo outro corpóreo, mas pela possibilidade de interação com signos, símbolos culturais e objetos. Um dos pressupostos básicos desse autor é que o ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação com o outro (VEER e VALSINER, 2001).

“nossa” única realidade perceptível, não se opondo à inteligência, sentimentos, alma. Compartilho assim, a noção de corpo apresentada por esse autor, destacando que estou compreendendo que a criança da Educação Infantil ainda tem pouco domínio da linguagem verbal, necessitando, com isso, de sua linguagem corporal, de sua expressividade corporal, sua gestualidade, para se comunicar com o mundo. Considerando que essa criança é o seu corpo, se torna fundamental, ao pensar uma educação que respeite a criança na sua totalidade, observar as experiências vivenciadas por elas, nas dinâmicas corporais propostas pelas professoras mediadoras das mesmas.

Continuando os meus estudos, ao entrar em contato com os textos de Wallon (1975), pude perceber que, para ele, o desenvolvimento do indivíduo está incorporado ao meio em que ele está imerso, com os aspectos afetivos, cognitivos e motores integrados entre si. Para Wallon, a pessoa é vista como o conjunto funcional resultante da fusão de suas dimensões, cujo desenvolvimento se dá na integração de seu aparato orgânico com o meio, predominantemente o social. Wallon (1975) propõe que se estude o desenvolvimento infantil tomando a própria criança como ponto de partida, buscando compreender cada uma de suas manifestações no conjunto de suas possibilidades, sem a prévia censura da lógica adulta. Para o autor, “o gosto pela repetição, o prazer que sente com os atos e as coisas redescobertas, são manifestos nas crianças pequenas (...), mas o gosto pela investigação que arrasta a criança normal, incita-a a fazer mudanças ao longo das quais a fórmula se separa do ato” (WALLON, 1968, p.170).

Galvão (2007) afirma que, “para Wallon, mesmo que seja difícil alcançar a meta da proposta de integralidade, ela não deve ser abandonada, pois a compreensão da pessoa como ser total nos conduz a um constante movimento produtor de transformações” (p.36). Dessa forma, a educação decorrente do estudo da teoria walloniana implica a inclusão de uma visão de pessoa completa e engajada e suas ideias são fundamentadas em quatro elementos básicos que se comunicam o tempo todo: a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do eu como pessoa. Isso é e foi importante por marcar a posição de que a educação não é apenas um processo intelectual. Nessa mesma direção, Gadotti (2000) nos declara que a educação “visa ao desenvolvimento integral da pessoa: inteligência, sensibilidade, sentido ético e estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade, pensamento autônomo e crítico, imaginação, criatividade, iniciativa”

(p.10). E acrescenta que para isso ocorrer, “não se deve negligenciar nenhuma das potencialidades de cada indivíduo” (p.36).

Vygotsky (2003) em seus estudos demonstrou que a escola tem uma grande importância na formação do conhecimento, pois ela é uma instância socializadora. Ao defender a construção do conhecimento, pela via da mediação realizada por meio de signos, artefatos ou pelo professor, Vygotsky sem ter formulado em seus estudos uma teoria pedagógica deixa evidente a importância das ocasiões de encontro e socialização, sendo a escola, uma delas. Aqui, nos interessou perceber e observar a forma como a instituição de Educação Infantil, campo desta investigação possibilitaria essa mediação proposta por Vygotsky, pois na sua concepção, o papel da escola seria o de orientar o trabalho educativo para estágios de desenvolvimento ainda não alcançados pelo aluno. Posso acrescentar que a escola deveria se constituir, então, num lugar de experiência, onde pudessem ser construídas ações colaborativa entre, o educador e o aluno, os sujeitos da experiência; onde o professor seria o mediador de uma nova percepção. Penso assim, que Vygotsky vai afirmando em seus estudos que o saber que não vem da experiência não é realmente saber. Vygotsky (2003) ainda nos assevera que, a aprendizagem enquanto experiência, é um processo social e por isso, deve ser mediada, sendo o caminho do objeto até a criança e dessa até o objeto intermediado por outra pessoa, e essa ação de mediação, na escola, cabe ao professor.

Para a teoria de Vygotsky nota-se, que é fundamental considerar a interação que cada pessoa estabelece com determinado ambiente, a chamada experiência pessoalmente significativa.³⁵ Nessa interação, é que se desenvolvem percepções singulares, que sendo parte de um sistema dinâmico de comportamento conduz a alterações nas atividades intelectuais, motoras, afetivas. Todas essas mudanças são implicadas por escolhas pós-perceptivas. O autor ainda concebe a educação como a organização dos hábitos de conduta e tendências comportamentais adquiridos ao longo dessas experiências:

A transição, no desenvolvimento para formas de comportamento qualitativamente novas, não se restringe a mudanças apenas na

³⁵ Experiência pessoalmente significativa, para Vygotsky é aquela que surge na relação criança-ambiente e orienta o prosseguimento do processo de desenvolvimento. O ambiente social da criança, inclui uma variedade de “formas ideais” do produto acabado, e muitas vezes, sem essas representações, a criança recua no seu desenvolvimento. São essas formas que orientam a experiência da criança com o mundo social, advindo desse ato cooperativo a construção de significados (VEER e VALSINER. 2001.p.345)

percepção. A percepção é parte de um sistema dinâmico de comportamento; por isso, a relação entre as transformações dos processos perceptivos e as transformações em outras atividades intelectuais é de fundamental importância. Esse ponto é ilustrado por nossos estudos sobre o comportamento de escolha, que mostram a mudança na relação entre a percepção e a ação motora em crianças pequenas. (VYGOTSKY 1991, p.25-26).

Nesse momento, cabe trazer para esta reflexão, o pensamento de Merleau-Ponty. Ele fala da experiência advinda da percepção, e da intenção existente na condução dessa experiência (1999). A experiência é uma escolha, tal qual nos diz também Vygotsky. A escolha leva a um comportamento, a uma experiência intencional, que tem como consequência, mudanças, que são sempre “globais”, mesmo quando representadas por desenvolvimento sinestésico ou mental, esse é consequência de novas reações fisiológicas, dados pela experiência real. Isto também é defendido por Wallon (1971) em seus estudos, ao nos levar a considerar o desenvolvimento infantil, na sua totalidade. É nessa perspectiva que este trabalho está concebendo o professor, como mediador, de experiências e descobertas, mesmo que a percepção emergente, advinda dessa mediação, caiba à criança, ao aluno.

No âmbito do contexto histórico, ancorei meus estudos principalmente em dois autores, Moisés Kuhlmann Júnior³⁶ e Philippe Ariès³⁷. O primeiro centralizou suas pesquisas no estudo da história da infância brasileira, dando destaque à história das instituições de educação infantil, a temas ligados à proteção e assistência à infância, às concepções pedagógicas expressas nas instituições de educação infantil e às políticas desenvolvidas

³⁶ Kuhlmann Jr, é um pedagogo, mestre em Educação, doutor em História Social, Pós-doutor em Ciências da Educação. Dedicado à pesquisa historiográfica na área de educação infantil. Suas experiências na área de Educação, tem ênfase em História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação infantil, história da infância, circulação de ideias educacionais, historiografia e história da educação. É professor associado doutor da Universidade São Francisco, onde é líder do Grupo de Pesquisa "Infância, História e Educação", e atua no Programa de Pós-Graduação em Educação. É pesquisador sênior da Fundação Carlos Chagas, onde participa do Grupo de Pesquisa “Educação e Infância: políticas e práticas”. Coordena a página História da Educação e da Infância, que disponibiliza fontes documentais digitalizadas, no portal da Fundação Carlos Chagas. É editor responsável do periódico Cadernos de Pesquisa (REIS, 1999).

³⁷ Philippe Ariès (1914 - 1984) foi um importante historiador e medievalista francês da família e infância. É considerado um dos mais influentes historiadores franceses do século XX. Ariès decidiu abraçar a profissão de historiador, para desconforto do pai engenheiro, que achava a ideia uma “excentricidade”. Foi na Sorbonne, em plena capital francesa, que Ariès concluiu o curso de História. A Sorbonne é uma das universidades mais antigas da Europa. Atualmente, é um dos centros europeus de excelência no estudo das Ciências Humanas. A consagração foi tardia, ocorrida no campo historiográfico internacional. Sua produção bibliográfica se dá em meio ao amplo movimento de renovação das pesquisas históricas ocorrida na segunda metade do século XX, destacando os principais temas abordados em suas pesquisas: a morte, a sexualidade, a vida cotidiana e, principalmente, a história da criança. Atualmente, algumas de suas teses, estão superadas, mas, não por isso, menos seminais. O livro *História Social da Criança e da Família*, é considerada uma obra clássica interdisciplinar. (CAMPOS, 2012)

para a educação infantil, entre outros. Kuhlmann Jr. (2000), trouxe ao meu entendimento, a importância de que, para se entender o presente é necessário visitar o passado histórico, pois:

O presente é a marca preponderante nesses estudos do passado (...). Neles, interpreta-se o Brasil atual a partir de um balanço dos mais variados temas do conjunto do universo produtivo e dos problemas enfrentados pela sociedade contemporânea. Quer-se abranger *toda a história*, desde a *origem*, do país ou do tema em estudo, como a educação, composta por diferentes dimensões, entre as quais também é relevante a da educação infantil (p.5).

Já Ariès (1981) me levou mais distante, trazendo um entendimento sobre as concepções de infância a partir da Idade Média, contribuindo para que eu pudesse compreender melhor os avanços já alcançados na contemporaneidade em relação ao atendimento a essa criança e ao seu papel na sociedade. Na Idade Média, segundo nos relata Ariès (1981):

(...)a sociedade via mal a criança (...) A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos. De criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude, que talvez fossem praticadas antes da Idade Média e que se tornaram aspectos essenciais das sociedades evoluídas de hoje (p.10).

O sentimento de infância de uma maneira geral, foi se concretizando ao longo dos séculos: “Tratava-se de um sentimento inteiramente novo: os pais se interessavam pelos estudos de seus filhos e os acompanhavam com uma solicitude habitual nos séculos XIX e XX, sentimento outrora desconhecido” (ARIÉS, 1981, p 12). Acompanhando essa evolução nas concepções de infância, pude contextualizar, minhas indagações sobre a Educação Infantil. Essa visão ajudou-me a entender as configurações das políticas públicas adotadas pelo poder público para atender à infância, uma vez que essa era considerada excluída em todos os sentidos, quer seja familiar, moral ou econômico. Por fim, a obra de Ariès (1981) me ajudou entender que os problemas sociais atualmente existentes, e que afetam crianças e adolescentes pobres, são semelhantes aos do século XII, no entanto estão sendo interpretados e analisados de maneira diferente ao longo dos anos, o que proporcionou a busca de meios mais eficazes para combater esse descaso com a infância por meio de políticas públicas, tendo em vista o seu reconhecimento e valorização.

Tanto Kuhlmann Jr. quanto Ariès, me colocaram diante de concepções e representações dos últimos séculos, fazendo-me acompanhar interpretações socialmente produzidas e divulgadas sobre a criança em suas singularidades, que com certeza, influenciaram conseqüentemente nas medidas políticas referendadas na atualidade. Todas elas, buscando atender e compreender a crianças em suas necessidades como veremos no capítulo 2. Mesmo com todos esses avanços, não podemos esquecer de que, “A comparação com o passado precisa superar a linearidade para não obscurecer o presente que se quer pôr em questão (KUHLMANN JR. 2000, p.5)”. Muito ainda necessita ser realizado e este trabalho pretende refletir, sobre contribuições, na Educação Infantil que ainda se fazem necessárias.

Já os estudos de Maurice Tardif³⁸ (2002) sobre os saberes docentes e formação profissional foram de grande valor para as reflexões empreendidas acerca da ação das professoras como sujeitos desta pesquisa. Como a escola, instituição social fundamental para o desenvolvimento das sociedades atuais, se baseia em sua realidade cotidiana, no trabalho dos professores, a questão central levantada por esse autor foi: Quais são os saberes que servem de base para os professores realizarem seu trabalho? Esse autor, ainda promove por meio de seus estudos um questionamento sobre o trabalho e a formação desse professor, bem como questiona quais são os fundamentos sociocognitivos do ensino. Partindo do princípio de que as concepções dos professores constituem parte integrante dos processos de ação intervenção na prática pedagógica, pude concluir que, só muito recentemente, foram considerados esses aspectos nos estudos da educação formal. Até a década de 1980, como nos relata Tardif (2005), as pesquisas não levavam em conta a experiência da sala de aula e existia uma cisão entre os conhecimentos oriundos da academia e a realidade do cotidiano escolar. Tardif (2005), em suas pesquisas, considerou a importância dos conhecimentos oriundos das universidades, dialogando com os saberes produzidos na prática docente. Ele defende a prática interativa entre saber profissional e os saberes das ciências da educação. De acordo com o autor, o saber dos professores é o saber que está relacionado com a pessoa e a identidade deles. Esse saber implica as suas experiências de vida, sua história profissional, as relações com os alunos em sala de aula e, com todos os atores escolares.

³⁸ Maurice Tardif é um pesquisador canadense, conhecido internacionalmente, é professor titular da Universidade de Montreal, onde dirige o mais importante centro de pesquisa canadense sobre a profissão docente, seus saberes e sua formação. É membro de vários grupos e associações de pesquisa no Brasil e participa regularmente das atividades e debates que animam atualmente a comunidade brasileira de educadores, diante das reformas de ensino da escola básica. (CASTRO 2005).

Ele me possibilitou refletir sobre a complexidade que constitui a prática pedagógica do professor, fazendo com que, em minhas observações participativas, eu me colocasse mais atenta as subjetividades das professoras, buscando com isso, me colocar no lugar delas, empaticamente.

Importante contribuição também foi a do pedagogo e profissional da educação física Elenor Kunz³⁹. Ele nos trouxe uma concepção baseada na filosofia e na sociologia, que visa ao desenvolvimento da autonomia das crianças, desejando que elas sejam contempladas em sua complexidade, podendo na execução das dinâmicas corporais, ser detentora da compreensão e consciência do movimento e com isso, alcançar um novo patamar do mesmo movimento. Ao definir movimento, Kunz, afirma: “Movimento é, assim, uma ação em que um sujeito, pelo seu “se-movimentar”, se introduz no mundo de forma dinâmica e através desta ação, percebe e realiza os sentidos/significados em e para o seu meio” (KUNZ, 1991, p. 163). Esse pensamento nos remete a Merleau-Ponty, que também concebe o movimento, trazendo consigo o sujeito. Essa conclusão nos ajuda a pensar o corpo na sua totalidade vivo, dinâmico e processual, implicando e implicado pelo entorno. Nesse sentido, Kunz (1999) acrescenta:

(...) todas as atividades do movimento humano, tanto no esporte, como em atividades além do esporte, e que pertencem ao mundo do “se-movimentar” humano, revela-nos o Homem que, por meio do movimento, produz ou cria, de acordo com a sua conduta, seu comportamento, e sua reação, às resistências que se oferecem a estas condutas e ações (p. 62).

Tudo demonstra interação nessa concepção e ainda, ultrapassando a tendência da ação mecanizada das dinâmicas típicas da Educação Física, baseada sobretudo, em treinamento e performance, Kunz, em sua proposta crítico-emancipatória para a ação pedagógica, parte do princípio de que o indivíduo é capaz de ação e para tanto se utiliza da linguagem para se comunicar com os outros na busca de um entendimento: “(...) se o ensino oferecer possibilidades ao aluno para as múltiplas formas de relações e entendimentos linguístico-comunicativos, oferecerá também, a chance para

³⁹Elenor Kunz é professor titular do Centro de Desportos da UFSC. Graduado em Educação Física, mestre, doutor e pós-doutor em Ciências do Esporte. Publicou várias obras em que lança a proposta crítico-emancipatória da pedagogia do esporte. (No sentido, da educação física poder contribuir para a aquisição de conhecimentos específicos pelo indivíduo, de forma crítica e reflexiva, descaracterizando-a de seu papel alienador.) Tem como base principal de seus estudos o pensamento dos teóricos da Escola de Frankfurt, especialmente Jürgen Habermas, Max Horkheimer e Theodor Adorno. É autor de dezenas de livros e artigos sobre educação física e desenvolvimento do esporte. (KUNZ, 1999)

possibilidades de uma capacidade crítica e emancipatória como processo consciente.” (KUNZ e SOUZA, 2003, p. 26). Essa visão, que vislumbra uma prática corporal para além da funcionalidade, que busca a consciência na ação, dialoga com o propósito desta pesquisa ao considerar o corpo além de um meio de expressão, a própria expressão do sujeito.

Outros autores foram mobilizados ao longo do desenvolvimento desta pesquisa; uns foram citados mais brevemente e serão conhecidos ao longo deste trabalho. Outros, mesmo não sendo figuras centrais de nossos debates, forneceram uma ancoragem fundamental para alguns tópicos das análises, como Pierre Bourdieu⁴⁰, cuja noção de *habitus* contribui para a análise das práticas das professoras. Segundo ele (1974):

(...) em certos períodos da história, as semelhanças das questões levantadas, são visíveis e segundo ele, esta “semelhança tem seu princípio na instituição escolar, investida da função de transmitir conscientemente e em certa medida inconscientemente ou, de modo mais preciso, de produzir indivíduos dotados do sistema de esquemas inconscientes (ou profundamente internalizados) o qual constitui sua cultura, ou melhor, seu *habitus*. (p. 346).

Para ele, *habitus*, é um sistema subjetivo, “estruturas interiorizadas, esquemas de percepção, de concepção e de ação que são comuns a todos os membros do mesmo grupo ou da mesma classe. (BOURDIEU, 1994, p.79). Podemos observar que o conceito de *habitus* corresponde à nossa cultura, à cultura das professoras, das crianças, da escola e da pesquisadora. É nessa percepção que tornou-se fundamental trazer esse autor para ancorar as reflexões acerca das observações das práticas escolares. Relação essa, estabelecida entre *habitus* comuns e diferenciados. Setton (2002), esclareceu ainda mais esse conceito ao dizer que “*habitus* é um instrumento conceptual que auxilia a pensar a relação, a mediação entre os condicionamentos sociais exteriores e a subjetividade dos sujeitos”(p.61). Esse conceito me colocou atenta às diferentes contribuições, dos diferentes *habitus* individuais, num contexto onde se pretende construir um *habitus* comum, institucionalizado.

⁴⁰ Pierre Bourdieu (1930 -2002) foi professor de filosofia na Sorbonne, diretor e professor de sociologia na *École des Hautes Études, em Sciences Sociales* e em 1982 ocupou a cadeira de sociologia do *Collège de France*. Uma das mais importantes questões na obra de Bourdieu se centraliza na análise de como os agentes incorporam a estrutura social, ao mesmo tempo que a produzem, legitimam e reproduzem. (ORTIZ, 1983)

Quanto às questões relativas à “disciplina e ordem”, tão desejadas numa instituição escolar tradicional, sendo essas, questões polêmicas e de difícil compreensão, me inquietaram, sobretudo ao observar o cotidiano de uma escola de Educação Infantil. Quem me forneceu ancoragem para tal reflexão, foi Michel Foucault⁴¹. Ele apresentou, para este estudo, a perspectiva de disciplinamento como concepção de poder, (...) “cujo objeto e fim não são as relações de soberania, mas as relações de disciplina” (FOUCAULT, 2005, p.172). Para ele, o poder disciplinar e suas práticas disciplinares, têm a pretensão de corrigir e de ser importante para o bom funcionamento da sociedade. Trazendo para nossa reflexão escolar, verificamos que a disciplina exige também a fila. Como mostra Foucault (1991), a disciplina é a “arte de dispor em fila (...) técnica para formação dos arranjos” (p. 133). Nessa reflexão, a organização e a disposição do espaço nas escolas é uma técnica que determina um lugar a cada um e auxilia o professor no funcionamento da aula em relação ao tempo, por meio da divisão do espaço, possibilitando uma hierarquização de vigilância e recompensa. É interessante colocar isso sob suspeita, a fim de podermos verificar, como essas questões estão naturalizadas e não despertam mais atenção, e estão na constituição mesma do modelo escolar. E é sob essa ótica, a da suspeita, que Foucault nos auxilia na leitura e reflexões sobre as observações participativas.

Ainda colaborou com insumos para reflexões das dinâmicas corporais, enquanto manifestações livres das crianças, a estudiosa Patricia Stokoe⁴². Ela desenvolveu métodos de ensino que facilitavam a busca de movimento e de expressão com significado pessoal, desenvolveu um estilo de ensino orientado para a consciência corporal, a exploração de movimento expressivo e improvisado, em contraste com os modelos tradicionais, como por exemplo, a dança clássica, moderna e folclórica com base em esquemas pré-estabelecidos. Teve como objetivo de seu trabalho, possibilitar

⁴¹ Michel de Foucault (1926-1984) filósofo e psicopatologista francês. (FERRARI; DINALI, 2012). Considerando a leitura de *Vigiar e Punir* percebe-se que Foucault faz uma análise das formas históricas do poder a partir da Idade Média, século XVI a XVIII, no sentido de mostrar como se constituiu o poder disciplinar a partir das práticas de poder estabelecidas nas relações sociais. (MENESES e SOUSA, 2010).

⁴² Patricia Stokoe (1919-1996), dançarina e educadora, criadora da Expressão Corporal-Dança e sensorial. Nasceu em Buenos Aires, Argentina. Em 1976, uma equipe multidisciplinar se reúne para o estudo e pesquisa de CD, criando seu próprio centro de formação de professores, que traz contribuições significativas para a educação profissional, psicologia, neurofisiologia, sociologia, cinesiologia, a psicanálise, pediatria e clínica médica, entre os integrantes estava RUTH HARF, com quem escreve “Expressão Corporal na Pré-Escola (1987)”. Através de cursos, conferências, artigos e livros a Expressão Corporal, e sua abordagem sistêmica teve um impacto sobre os domínios artísticos, terapêuticos e educacionais no seu país, na América Latina e na Espanha. <http://www.artexpresa.com/pdf/PatriciaStokoedemo> (Acesso:26/06/2015).

que o aluno pudesse representar a si mesmo e expressar através da linguagem corporal, as suas próprias experiências, ideias e emoções. Também nesse sentido, muito contribuiu para nossas análises, Lola Brikman⁴³, que sendo uma estudiosa das questões do corpo, desenvolveu um trabalho de análise dos movimentos enquanto expressão e linguagem corporal. Também, não posso deixar de ressaltar as grandes contribuições Gilles Deleuze⁴⁴ nas reflexões das considerações finais, como veremos no final deste estudo.

1.4. Perspectiva metodológica

1.4.1. Abordagem qualitativa

Na elaboração de uma investigação, a metodologia se constitui no caminho para o desenvolvimento e a concretização dos objetivos. Segundo Bruyne (1991 p. 29), “é a lógica dos procedimentos científicos em sua gênese e em seu desenvolvimento”, ou seja, deve ajudar a explicar seu próprio processo. No entanto, para construir quais são as demandas que o objeto investigado apresenta ao processo metodológico, ainda segundo o autor (p. 33), “não se deve confundir o subjetivismo do pesquisador (seus juízos de valor) com o subjetivismo dos objetos de pesquisa (indivíduos, grupos, sistemas sócio - culturais, etc.)”. Portanto, a metodologia tem como uma de suas funções, criar meios para a compreensão do que se propôs a investigar.

É importante compreender que existe um interesse crescente dos pesquisadores pelas chamadas “questões do dia a dia, pelas questões mais rotineiras que compõem os acontecimentos diários da vida e os significados que as pessoas vão construindo, nos seus hábitos, nos rituais em que celebram no recinto doméstico ou da sala de aula”

⁴³ Lola Brikman, nasceu em Buenos Aires, Argentina. Formou-se professora de dança pela “Escuela Nacional de Danza” e pelo “Instituto Universitario Nacional del Arte”. Fundadora do Instituto Superior de Formação Artística do Centro de Educação Corporal, criou a disciplina de Expressão Corporal e as especializações em Arte, Saúde e Educação e Arte na Diversidade. Professora e coreógrafa, apresenta espetáculos e dá aulas em toda a América Latina, inclusive no Brasil. É ainda diretora artística da “Fundación Arte y Movimiento”. <https://www.gruposummus.com.br/summus/autor//Lola+Brikman> (Acesso:26/06/2015).

⁴⁴ Gilles Deleuze (1925-1995), filósofo francês, vinculado aos denominados movimentos pós-estruturalistas, categorizações que o próprio Deleuze questionava pelo que trazem, ainda, da visão e luta pelo idêntico. Suas teorias acerca da diferença e da singularidade nos desafiam. Ele atualizou ideias como as de devir, acontecimentos, singularidades, enfim conceitos que nos impelem a transformar a nós mesmos, incitando-nos a produzir espaços de criação e de produção de acontecimentos-outros. (DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1998.)

(CHIZZOTTI *apud* DURAN, 2007, p. 116). Nossa pesquisa, se encontra nesse rol, o dos interesses cotidianos que, por se tratar de um tema carregado de subjetividade, nos remeteu a paradigmas contemporâneos e nos colocou diante de autores interdisciplinares possibilitando nos associarmos a uma visão holística dos fenômenos encontrados. Esse posicionamento levou em consideração a consciência, a experiência, o subjetivismo, o mundo do sujeito e os significados que ele, o sujeito lhe atribuiu; suas opiniões, suas percepções, suas representações e emoções, numa interação de significados particulares e situacionais, numa perspectiva de interacionismo simbólico⁴⁵. (GIDDENS, 1978).

Enfim, esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa. Tal abordagem tem suas raízes teóricas na fenomenologia e surgiu em contraposição à pesquisa quantitativa, no final século XIX, em busca de outro modelo a ser aplicado nos estudos dos fenômenos humanos e sociais. Esse tipo de abordagem propicia uma inter-relação entre sujeito e pesquisador na construção do conhecimento. Segundo Silva e Menezes (2005), as pesquisas qualitativas têm caráter exploratório: estimulam os entrevistados a pensar e falar livremente sobre algum tema, objeto ou conceito. Elas fazem emergir aspectos subjetivos, atingem motivações não explícitas, ou mesmo não conscientes, de forma espontânea. Nesta pesquisa, também valorizamos todo o contexto do objeto em estudo, ou seja a escola de educação infantil, onde são apreendidas as concepções das dinâmicas corporais e observadas suas inserções nas práticas pedagógicas das professoras. Buscamos compreender a escola investigada em seu aspecto histórico, estrutural, em seu projeto e rotina pedagógica, sua estrutura docente, discente, sua estrutura física e social, porque, entendemos que, como diz Fourez (1995):

os observadores “cientistas”, não estão jamais sós, mas sempre pré-habitados por toda uma cultura e por uma língua. E quando se trata de uma observação científica, é a coletividade científica que “habita” os processos de observação. Distinguindo as noções de sujeito empírico, sujeito transcendental, sujeito científico, chegamos à conclusão de que a objetividade não tem lugar nem na subjetividade, nem em um real em si, mas na instituição social do mundo (p. 59).

⁴⁵ O interacionismo simbólico tem como um de seus principais representantes George Herbert Mead, porém o termo só foi criado em 1938, por Herbert Blumer, um dos continuadores do trabalho pioneiro de Mead. O principal interesse do movimento são os processos de interação mediados pelo caráter simbólico da ação social. (GOSS, 2006). Um dos pontos de partida dos estudos interacionistas é analisar os significados subjetivos que os sujeitos dão aos seus mundos sociais. Por esse motivo, a reconstrução dos pontos de vista subjetivos dos indivíduos é um dos elementos centrais dessa abordagem (FLICK, 2004).

Nesse sentido, as estruturas objetivas que buscamos conhecer nos auxiliaram na elaboração das reflexões e do entendimento das implicações das mesmas, nas ações do sujeito em observação. Sendo então, esta pesquisa de caráter descritivo e exploratório, como forma de abordagem qualitativa, apresenta-se como um estudo de caso⁴⁶.

De acordo com Yin (2002), “Como esforço de pesquisa, o estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos de fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos” (p.21). Na perspectiva de Merriam (1988, *apud* André 2005), o conhecimento gerado a partir do estudo de caso é diferente do conhecimento gerado a partir de outras pesquisas porque é mais concreto, mais contextualizado, mais voltado para a interpretação do leitor e baseado em populações de referência determinadas pelo leitor. Segundo Mialaret (1985), um estudo de caso pode constituir uma contribuição importante para o desenvolvimento científico, podendo permitir uma visão, em profundidade, de processos educacionais, na sua complexidade contextual:

La pratique de l’observation, associée à d’autres techniques d’analyse (soit qualitative, soit quantitative) conduit à l’étude globale d’un fait, d’une situation et permet la rédaction d’une monographie. Si l’étude des cas est faite scientifiquement (c’est-à-dire à partir de jugements portés en fonction de critères nettement définis”) cette méthode peut jouer un rôle très important dans le développement d’une science puisqu’elle apporte à celle-ci des matériaux sur lesquels pourront être greffées d’autres recherches. (p.87).⁴⁷

Yin sublinha justamente que o estudo de caso, leva a fazer “observação direta e a coligir dados em ambientes naturais”, o que é diferente de confiar em “dados derivados” (resultados de testes, estatísticas, respostas a questionários). (2005, p.381).

Elegemos nesta pesquisa, o estudo de caso múltiplo, com duas professoras, por entender que ele se constitui num interessante modo de pesquisa para a prática docente, pois

⁴⁶ O estudo de caso surge, na sociologia e na antropologia, ao final do século XIX e início do século XX, tendo como principal propósito, realçar características e atributos da vida social. Na Educação, o estudo de caso aparece nas décadas 1960 e 1970 apenas como estudo descritivo de uma unidade: uma escola, um professor, uma sala de aula. O marco principal deste tipo de pesquisa, na área educacional, foi a Conferência internacional realizada em Cambridge, Inglaterra, em 1972. O estudo de caso não é um método específico de pesquisa nem uma escolha metodológica, mas uma forma particular de estudo e uma escolha do objeto a ser estudado. (ANDRÉ, 2005).

⁴⁷ “A prática de observação, associada a outras técnicas de análise (seja qualitativa, seja quantitativa), conduz ao estudo global de um fato, de uma situação e permite a redação de uma monografia. Se o estudo de caso é feito cientificamente (isto é, a partir de julgamento com base em critérios claramente definidos), este método pode desempenhar um papel muito importante no desenvolvimento de uma ciência, uma vez que traz consigo materiais os quais podem ser inseridos em outras pesquisas. ” (Tradução livre)

inclui a investigação de cada professor nas suas aulas, podendo apresentar uma pertinente contribuição para uma problemática e depois prosseguir num programa de investigação mais abrangente. Um aspecto metodológico complementar que se apresentou foi necessidade de triangulação⁴⁸ das fontes dos dados, para “robustez” da análise. A incorporação de explicações rivais e perspectivas alternativas, o confronto das previsões baseadas nas hipóteses com as conclusões, foi para que o nosso estudo se posicionasse diante das muitas exigências de produção do conhecimento científico.

1.4.2. O campo da pesquisa

1.4.2.1. A escolha

A minha passagem por espaços correlatos, para definir o campo da pesquisa, se tornou parte importante de fundamentação da mesma; por este motivo vou apresentá-la. Na possibilidade de que seria uma escola de educação infantil, o próximo passo seria escolher a instituição. Inicialmente, estive pensando em uma escola com Pedagogia *Waldorf*⁴⁹ na possibilidade de encontrar, nesse espaço, uma prática diferenciada. Nessa perspectiva, visitei numa manhã de novembro de 2013 uma instituição privada, a Escola “Polém”⁵⁰, situada no município de Nova Lima⁵¹. Nessa instituição, fui recebida por uma das professoras responsáveis pela Escola que me apresentou ao pensamento filosófico de Rudolf Steiner⁵², inspirador dessa Pedagogia. Tive a oportunidade de visitar todo o espaço físico e de conhecer a proposta metodológica da Escola.

A escola é “fincada” no pé de uma serra⁵³, com a natureza circundante; os valores ali professados são de imediato percebidos pela estruturação física e ambiental da escola.

⁴⁸Triangulação como sendo “cruzamento de documentos com entrevistas e vários outros tipos de observações” (YIN, 2005, p. 386-387).

⁴⁹ Fundada por Rudolf Steiner. Uma característica fundamental da pedagogia Waldorf é o fato de a maneira de se promover o desenvolvimento do estudante, ser baseada numa profunda visão da evolução de cada indivíduo aproximadamente com sua idade, o que é denominado de “antropologia antropológica”. Steiner ressalta sempre que a criança é educada “de alma para alma”, ou seja, a do professor não pode desprezar a do estudante. Disponível em: <<http://www.polen.org.br>>. Acesso: 17/05/2015

⁵⁰ Denominada, desde 2015, “Colégio Rudolf Steiner de Minas Gerais”.

⁵¹ Município localizado na Região Metropolitana de Belo Horizonte com população estimada em 87.391 habitantes (IBGE/2013). Possui 742 metros de altitude. Disponível em: <www.cidade-brasil.com.br/municipio-nova-lima.html>. Acesso: 16/15/2015

⁵²Rudolf Steiner, filósofo, educador e artista (1861-1925). Disponível em: <<http://www.polen.org.br/>>. Acesso: 17/05/2015.

⁵³A Serra da Calçada, pertence ao Parque Estadual Serra do Rola Moça, e emoldura o município de Nova Lima. “É um dos mais bonitos cartões-postais da Região Metropolitana de BH”, mas está ameaçada pela

Eles consideram, sobretudo, o indivíduo na sua constituição integral, vinculado à natureza e à sua fase de desenvolvimento cognitivo-motor. Ali, segundo ela, se aprende na ação, no movimento. Mesmo atraída por essas características específicas, duas outras, me levaram a não escolher essa escola. Primeiramente, o fato de não ser uma escola, exclusivamente, de educação infantil, pois ela contempla até o ensino médio. Pensei que poderia ser uma situação menos específica e mais diluída num contexto mais amplo e não é isso que desejava naquele momento. Segundo, por ser tão diferenciada das demais escolas que não conseguiria estabelecer uma relação com as consideradas pedagogicamente tradicionais.

Outra alternativa seria realizar a pesquisa em uma escola privada de educação infantil⁵⁴ próxima à Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/UEMG), onde desenvolvo meus estudos do Mestrado. Essa é uma escola que atende, exclusivamente, à educação infantil, ou seja, à creche e à pré-escola. Eu a conheci em função de ter uma sobrinha, de três anos de idade, nela estudando. Fiz uma visita exploratória com intenção de a conhecer melhor, porém não me identifiquei como pesquisadora, mas como parente de uma das alunas. Fui recebida com cordialidade e pude ficar à vontade naquele espaço observando as muitas crianças que brincavam no pátio, livremente. Ao final da visita algumas definições já estavam ficando mais claras para mim. A revisão da literatura e as visitas levaram à definição do critério principal para a escolha do campo. Realizar a investigação em uma instituição que se dedicasse somente ao pré-escolar, com crianças entre quatro e cinco anos.

Recordei-me então de uma importante escola de Itaúna: o Pré-escolar Municipal Ana Cintra⁵⁵. Realizei uma visita exploratória e apresentei a proposta de investigação à diretora Cássia⁵⁶. Mediante a boa acolhida, ao fato de ser uma instituição tradicional, a primeira com atendimento pré-escolar da cidade e, especialmente, por atender ao critério principal, pensei que essa seria mesmo a escola na qual realizaria a pesquisa. Coincidentemente, fora a escola que eu mesma tinha frequentado como “Jardim de

expansão imobiliária e ação de mineradoras. Disponível em: www.cidade-brasil.com.br/municipio-nova-lima.html>. Acesso: 16/15/2015.

⁵⁴ Refiro-me ao “Jardim de Infância Pingo de Luz”, localizada no bairro Funcionários em Belo Horizonte.

⁵⁵ Há na cidade outras seis instituições públicas que atendem ao pré-escolar. Esta escola é a mais antiga entre elas, considerada, por toda a sua história como uma referência em tradição ao atendimento às crianças pequenas.

⁵⁶Tanto a diretora, Cássia Aparecida Vidal Velloso, quanto as professoras que participaram da pesquisa autorizaram a utilização de seus nomes próprios.

Infância”, na década de sessenta, e meus filhos frequentaram como pré-escolar na década de noventa. Assim, após as diversas visitas, as leituras e reflexões, escolhemos o Pré-escolar Municipal Ana Cintra, da cidade de Itaúna, para ser o campo de nossa pesquisa. Entendendo a importância de um conhecimento mais aprofundado sobre a Escola, apresentaremos, em seguida, um breve histórico de sua criação e sua configuração atual⁵⁷.

1.4.2.2. O Pré-Escolar Municipal Ana Cintra

Ao ser criada, em 1956⁵⁸, recebeu o nome de Jardim de Infância “Ana Cintra” em homenagem à grande educadora Anna Cintra, que fez seus estudos em Ouro Preto, conforme consta no histórico desta Instituição. Auxiliou o então governador de Minas Gerais, em 1906, João Pinheiro da Silva, na criação dos primeiros grupos escolares, entre eles Barão do Rio Branco e Afonso Pena, ambos na capital mineira. Escreveu a Cartilha Analítica⁵⁹, que muito ajudou na alfabetização dos alunos no século passado. A Escola Ana Cintra iniciou suas atividades numa casa ao lado do Orfanato da cidade. Em 1956, a diretora era Graciana Coura de Miranda, uma educadora que iniciou sua carreira profissional em Rio Piracicaba (MG), tendo sido também, nessa época, titular da cadeira de Didática Teórica e Prática da Escola Estadual de Itaúna. No seu quadro de funcionários à época da fundação havia, além da diretora, uma vice-diretora, nove professoras, um zelador, duas auxiliares de serviço e duzentos alunos, distribuídos em oito turmas.

Após ter se mudado duas outras vezes para duas antigas casas, hoje já demolidas, em 1976, como Escola Estadual “Ana Cintra” ganhou sede própria no Centro, sendo (re) inaugurada em 05 de março do mesmo ano. Em 1997, devido à municipalização, as professoras, que pertenciam ao quadro estadual, continuaram na Escola em adjunção no

⁵⁷ Todos os dados descritos nesta seção foram retirados do Projeto Pedagógico do Pré-Escolar Municipal Ana Cintra, doravante referido como PPPEMAC (2014).

⁵⁸ Criada em 1º de janeiro de 1956 pelo Decreto nº 4.890 e instalada em 19/03 do mesmo ano. O Decreto nº 5017 de 17/05/56 conferiu a denominação.

⁵⁹ Sobre essa, Maciel e Frade (2003) destacam: “(...) os dados revelam que houve uma produção mineira expressiva, no início dos anos 10, do autor Arthur Joviano (1907) e no início da década de 20, da autora Ana Cintra (1922). Todos dois fogem ao estereótipo dos métodos sintéticos hegemônicos naquele momento e parte das motivações para a produção de cartilhas analíticas pode ser explicada pela determinação das diretrizes metodológicas da reforma de João Pinheiro, em 1906, no sentido de que não se usassem mais os silabários, mas o método de sentençação”. (p.552).

Estado⁶⁰. Para completar o quadro de funcionários da Escola foram contratadas estudantes da Faculdade de Pedagogia e Letras para atuarem como monitoras, conforme Convênio assinado entre a Prefeitura Municipal de Itaúna e a Universidade de Itaúna. Somente em 2010, todo o quadro de funcionários passou a pertencer à Rede Municipal de Educação da cidade de Itaúna. Em 2002, a Escola tornou-se responsável por toda a Educação Infantil das Escolas Estaduais de Itaúna, inclusive pelos Núcleos Santo Antônio e Nossa Senhora de Fátima. No ano seguinte restringiu sua responsabilidade somente ao Núcleo Santo Antônio e em 2004 o Núcleo Nossa Senhora de Fátima passou para a responsabilidade do município de Itaúna.

O Quadro seguinte apresenta um quadro geral da situação da escola desde a sua fundação.

QUADRO I – Características do atendimento escolar do Pré-escolar Municipal Ana Cintra desde a sua fundação

Ano	Local	Turmas	Etapa	Total alunos	Direção
1956					Graciana Coura de Miranda
1969		8		200	Maria Augusta Nogueira Ferreira.
1973	Sede		Maternal 1º 2º 3º	530	Raimunda de Sousa Coutinho.
	Bairro	4	Maternal 1º 2º 3º	171	
1994	Sede		2º 3º	522	Lígia Rosângela Marques Nogueira
1997 ⁶¹	Sede		2º 3º	461	Lígia Rosângela Marques Nogueira.
2003	Núcleo Santo Antônio	8	2º 3º	200	Sem informação
	Núcleo Nossa Senhora de Fátima	10	2º 3º	250	Sem informação
2005	Sede	13	2º 3º	325	Sem informação
2007	Sede	12	1º 2º	285	Adriana Queiroz Silveira Nogueira
2010	Sede	12	1º 2º	251	Adriana Queiroz Silveira Nogueira
2011	Sede	12	1º 2º	248	Adriana Queiroz Silveira Nogueira

⁶⁰ De acordo com a portaria Ato nº 03/2002, nos termos dos artigos 1º, 2º e 3º da Portaria SEE 1406/2002 publicado em 24-04-2002, a Escola Estadual “Ana Cintra” R.1.0.0.3, fica novamente credenciada e autorizada a funcionar a partir de 05-02-2001.

⁶¹ Em primeiro de março deste ano foi publicada a municipalização da Escola, de acordo com a Resolução Nº 7941/97.

Ano	Local	Turmas	Etapa	Total alunos	Direção
2012	Sede	12	1º 2º	244	Cássia Aparecida Vidal Velloso
2013	Sede	12	1º 2º	248	
2014 ⁶²	Sede	6	2º	227	
	Sede	4	1º		

Fonte: PPPEMAC, 2014.

Depois dessa trajetória (que nos foi possível apreender), a Escola confirma hoje, como sendo a sua meta, desenvolver um trabalho voltado para a formação integral da criança, objetivando, conforme o PPPEMAC, tornar-se uma escola referência na Cidade, em termos de qualidade dos serviços educacionais prestados. Considera sua missão, oferecer um ensino de qualidade, objetivando o exercício da cidadania, a felicidade e o sucesso. E tem como filosofia geral, educar para a vida e para auto realização.

A pesquisa foi realizada em 2014 com duas das professoras que atuam no 2º período no turno da manhã, que assinaram junto com a diretora Cássia, o termo de livre consentimento.⁶³ As professoras são: Sônia Aparecida Pereira de Andrade e Heuziene Gomes Nogueira sobre as quais falaremos no capítulo 3

1.1.1. Procedimentos e instrumentos para coleta de dados

Nesta pesquisa foram adotados os seguintes procedimentos: a observação participante⁶⁴, as entrevistas semiestruturadas⁶⁵, a análise documental e a aplicação de um questionário específico para a diretora⁶⁶. A observação permite “identificar comportamentos não intencionais ou inconscientes” (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 164) que possam ser confrontados com o discurso dos participantes, além de possibilitar o relacionamento face a face com os sujeitos da pesquisa (CICOUREL, 1990, p. 89) compartilhando os momentos nos quais as ações foram objetivadas. Permite, ainda, que os registros dos comportamentos sejam realizados no lugar e no

⁶² Contexto de nossa pesquisa.

⁶³ Vide Apêndice I I

⁶⁴ Vide roteiro no Apêndice III

⁶⁵ Vide roteiro no Apêndice IV

⁶⁶ Vide questões no Apêndice V

momento em que eles ocorrem. O tipo de observação utilizado foi o não estruturado, ou seja, aquela “na qual os comportamentos a serem observados não são predeterminados (...) são observados e relatados da forma como ocorrem” (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 166) como meio de se “obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos” (SOUZA & MINAYO, 1999, p.59). Essa observação foi considerada a partir da entrada das crianças no ambiente escolar, ou seja, desde o momento da recepção, observando a maneira como elas foram deixadas pelos familiares e como foram acolhidas, até o momento em que elas se dirigiram às salas de aulas, aos parquinhos, ao refeitório, ao banheiro etc.

O objetivo das observações foi apreender elementos que possibilitassem compreender as concepções acerca das dinâmicas corporais, bem como a forma de sua inserção nas práticas pedagógicas. Isso foi realizado por intermédio de observações participativas dos acontecimentos em todo o espaço escolar. Dessa maneira, foi possibilitada a apreensão de aspectos que não poderiam ser captados por meio só de perguntas e que apareceram, muitas vezes, por meio de pequenos gestos, ações. A observação foi utilizada como instrumento para registro detalhado das ocorrências e reflexões acerca dos fenômenos estudados. Segundo Bogdan e Biklen (*apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 30), as anotações das observações envolvem, em seu conteúdo, uma parte descritiva e uma parte reflexiva, o que foi importante para que não houvesse desvio dos objetivos principais do estudo. O foco das observações foram as ações e interações das professoras com seus alunos, as suas proposições de práticas pedagógicas e a mobilização das dinâmicas corporais nas mesmas. Buscou-se refletir sobre a coerência entre a teoria declarada e prática efetivada, ou seja, à atuação das professoras como mediadoras dos processos de desenvolvimento das crianças (VYGOTSKY, 1991). Observamos essa mediação, no *hall* de entrada, nos corredores, em sala, no pátio, na cantina, e, também, o modo como ocorreu a interação professora-crianças, criança-criança, buscando perceber se as crianças agiam de forma participativa, criativa, espontânea, autônoma, questionadora e reflexiva.

Foram realizadas observações semanais na escola, primeiramente, com a turma da professora Sônia, durante oito dias e, em seguida, na turma da professora Heuziene,

durante quatro dias. Após a realização da Qualificação⁶⁷ houve um retorno ao campo, com a intenção de confirmar ou descartar os primeiros dados obtidos, sendo, então, realizadas observações participativas durante mais vinte dias. Totalizamos, então, 32 (trinta e dois) dias de presença na escola, observando as rotinas escolares. Na verdade, o acompanhamento investigativo das dinâmicas desta escola se deu presencialmente de maio a dezembro de 2014. Não computamos, aqui, as visitas exploratórias iniciais e o tempo dispendido com as conversas informais⁶⁸ com a diretora.

A entrevista, entendida na acepção adotada por Thompson (1992) como uma relação social entre pessoas, e considerada por Alves-Mazzotti & Gewandszajder (1998) como a principal técnica de coleta de dados, foi outro instrumento que utilizamos nesta pesquisa. A entrevista semiestruturada, pode ser compreendida como um instrumento formado por um conjunto de questões, organizadas e sistematizadas pelo pesquisador, e realizada de forma oral com o objetivo de alcançar determinadas informações, cujas respostas são registradas pelo próprio entrevistador (RUDIO, 1986, p. 114-5). São compostas por questões abertas em função da flexibilidade e da possibilidade de se fazer intervenções, quando necessário. Nesta pesquisa foram realizadas com ambas as professoras, num momento posterior à observação participativa em suas respectivas turmas. No momento da realização das entrevistas, que ocorreram na escola, a diretora permaneceu com as crianças, direcionando as atividades.

Outras informações só foram possíveis por meio de um questionário, com questões específicas para a diretora. Esse questionário buscou, unicamente complementar informações que não foram obtidas nas conversas informais e que seriam fundamentais para nossas reflexões. Como nos diz Rosa (2006), os questionários nos permitem coletar informações sobre “atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados”, pelos pesquisadores (p. 23).

Seguindo as orientações de Ludke e André (1986, p. 35), procurou-se manter uma postura de respeito pela cultura, valores e saberes das entrevistadas, bem como ouvi-las,

⁶⁷ Realizada em 04/10/14, na Faculdade de Educação (FAE) da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

⁶⁸ Estes encontros aconteceram informalmente, desde o início da intenção de pesquisa. Durante tais conversas pude perceber o interesse da direção pelas contribuições que pesquisa possa oferecer ao projeto de se tornar Escola Referência da Cidade de Itaúna. Provavelmente, tal interesse tenha favorecido a realização desta investigação.

atenta e pacientemente de forma a estimular o fluxo material de informações, garantindo um clima de confiabilidade deixando-as bem à vontade. Buscou-se, também, manter uma boa capacidade de comunicação verbal, estando atenta não somente às respostas, mas, também a toda comunicação não verbal: os gestos, expressões, entonações, entre outros. Na realização da entrevista, fizemos uso do gravador para registrar todas as expressões orais e de anotações para registro das expressões não verbais. Em seguida, transcrevemo-las e destacamos os trechos mais importantes, nas análises descritas nos capítulos 3 e 4.

Por fim, realizamos também uma análise documental. Estamos considerando como Mazzotti & Gewandsznajder (1998) que documento é qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação. Utilizamos nesta pesquisa os documentos oficiais que orientam a Educação Infantil. Tais documentos foram aqui considerados como fundamentais para as reflexões acerca das experiências empíricas, tendo em vista que eles são os norteadores das práticas que analisamos. Nesse sentido foram utilizados os seguintes documentos relativos à política nacional: Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil - RCNEI (1998 vol.1, 2 e 3); Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI (1999). E, para compreender as orientações da política pública para a Educação Infantil do município de Itaúna, foi analisado o Referencial Prático do Município de Itaúna – RPMI (2013). Outro documento privilegiado foi o Projeto Pedagógico do Pré-Escolar Municipal Ana Cintra – PPPEMAC (2014).

Tais documentos foram analisados com objetivo de compreender as orientações voltadas para a organização da Educação Infantil, seja em âmbito nacional ou no interior da Escola pesquisada. Buscou-se captar as objetividades e subjetividades propostas nos documentos, entender a concepção de corpo e dinâmicas corporais neles descritas, a orientação em termos de utilização real dos espaços disponíveis, a efetivação das possibilidades sinestésicas e, com base nesse entendimento, refletir sobre as práticas pedagógicas realizadas pelas professoras. O resultado da análise desses documentos, bem como o estudo comparativo em relação às concepções de corpo na Educação Infantil serão apresentados no capítulo seguinte, juntamente com um estudo acerca da escolarização da infância e à configuração legal da primeira etapa da Educação Básica no país, imprescindíveis à compreensão do objeto desta investigação.

CAPÍTULO 2

ESCOLA PARA A INFÂNCIA: CONSTRUÇÕES E CONTRADIÇÕES

Uma certa menina ficava chorosa e saudosa toda vez que o pássaro encantado partia. Não mais aguentando a dor, prendeu o pássaro numa gaiola de prata, para que nunca mais a deixasse. Ele ficou, mas murchou. Seus olhos se entristeceram e suas cores se apagaram. Acabou também a saudade e o encanto se foi. A menina entendeu, então, que é preferível a dor da saudade encantada, à tristeza de uma presença encarcerada. E abriu a porta da gaiola. O pássaro voou para muito longe, até que a saudade voltasse a crescer.⁶⁹

O objetivo deste capítulo é promover uma reflexão sobre o percurso histórico da escolarização da infância, buscando compreender nessa história o lugar ocupado pelo corpo, bem como suas construções e contradições referentes a corporeidade, tendo em vista a possibilidade de “uma presença encarcerada”. Também, recorrendo à legislação brasileira e aos documentos oficiais, compreender a configuração da educação voltada para o atendimento da criança pequena, no país. Com tais propósitos, este capítulo foi estruturado em duas seções. A primeira, com um breve relato histórico da escolarização da infância e o lugar do corpo nessa trajetória. A segunda traz uma análise da legislação e dos documentos oficiais pertinentes à educação infantil brasileira.

2.1. A escolarização da criança: uma história.

Para contextualizar nossos estudos e o seu objeto, entendemos que seria necessário conforme nos diz Veiga (2007), compreender a “configuração histórica das relações entre adultos e crianças”. (p.6) . Para isso, a autora esclarece que:

(...) para se apreender a infância em determinado contexto histórico é necessário ir além de uma lógica supostamente natural/evolucionista de entendimento das etapas da vida, ou seja, é preciso compreender o tempo geracional numa perspectiva relacional. Quero enfatizar ao adotar essa perspectiva que uma história da infância passa necessariamente pela discussão da configuração histórica das relações entre adultos e crianças (VEIGA, 2007, p.6).

Quando nos referirmos a um tempo da infância, estamos querendo entender com que objetivo em um determinado momento histórico o tempo social de infância foi fixado

⁶⁹ ALVES, Rubem. *A Volta do Pássaro Encantado*. São Paulo: Paulus, 1989.

em diferenciação a outras etapas da vida. Queremos afirmar com isso que o ser criança não correspondeu historicamente à uma forma dada ou inata de experiência da infância, ou ainda que neste ou naquele contexto as crianças tiveram ou não infância, mas que “a infância foi uma categoria de tempo criada a partir das múltiplas experiências vivenciadas e aprendidas pelos diferentes tempos e grupos sociais. (VEIGA 2007, p.6)”.

Imbuída desse pensamento, retomamos à Antiguidade Clássica, período em que, segundo Jaeger (2001), a consciência da particularidade infantil como um todo, não existia. Ainda que, nessa época, o filósofo Platão demonstrasse preocupações com a educação física e moral para uma infância sadia, tem-se o conhecimento de que, até na Idade Média, na sociedade ocidental, a criança era considerada um ser incapaz e, como, os adultos, não percebida em sua individualidade, visto ser a vida comunitária a base das relações sociais. Com os estudos de Ariès (1981) compreendemos que, até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. Para o autor, essa ausência poderia demonstrar a probabilidade de não haver “mesmo, lugar para a infância naquele mundo (p.50)”. Ele ainda relata que quando a educação passou a ser assegurada à criança, “era usual a mistura de idades como um dos traços dominantes da sociedade ocidental de meados da Idade Média até o século XVIII (p.16)”.

Nesse sentido, as reflexões de Furlanetto (2006) confirmam que na Idade Média, a ideia era da infância como uma fase inoperante. Considerava-se a criança um ser incapaz, que nada podia realizar sem ser guiada pelo adulto, e cujos princípios educativos eram ancorados no ideário da educação cristã, sendo influenciados e organizando-se em sentido religioso, teológico, sustentados na fé, e sendo realizados dentro das instituições religiosas, como os mosteiros e as catedrais.

Naquela época, segundo nos relata Ariès (1981), apareceu enfaticamente o pensamento do pecado herdado, refletindo na visão da criança. Para Santo Agostinho, a imagem da infância era dramática: a criança era o símbolo da força do mal, um ser imperfeito que carregava em seu seio todo o peso do pecado original, e o batismo era uma tentativa de redimi-la. Por outro lado, essa criança também era vista como ingênua e inocente revelando uma contradição presente, nesse período, no ideário do cristianismo.

Outro aspecto era o infanticídio, considerado um crime severamente punido, era tolerado, no séc. XVII. O infanticídio era praticado em segredo, correntemente,

camuflado, sob a forma de um acidente, pois, conforme nos diz Furlanetto (2006, p.17): “as crianças morriam asfixiadas naturalmente na cama dos pais onde dormiam, não se fazendo nada para conservá-las ou para salvá-las”. Com o tempo passou-se, gradativamente, a se ter um “respeito cada vez mais exigente pela vida da criança”, como nos atesta Ariès (1981, p.18). Mesmo assim, para esse mesmo autor, com o decorrer dos tempos, a sociedade tradicional continuava a ver mal a criança, e também o adolescente. Segundo ele, a duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filho do homem ainda não conseguia bastar-se. Depois desse tempo, quando a criança adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos. Segundo o autor: “de criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude, que talvez fossem praticadas antes da Idade Média e que se tornaram aspectos essenciais das sociedades evoluídas de hoje” (ARIÈS, 1981, p.10). Nessa conduta, a criança se afastava logo de seus pais, e pode-se dizer que durante séculos, a educação foi garantida pela aprendizagem graças à convivência da criança ou do jovem com outros adultos. A criança aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las. Ainda segundo Áries, com o pensamento humanista, preponderante no Renascimento, surge uma nova e dinâmica concepção de homem, projetando na criança a ideia de possibilidades futuras, resgatando as preocupações expressas em Platão.

A partir do fim do século XVII uma mudança considerável se apresentou, tendo a escola, substituído a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixava de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, por meio do contato com eles e passava a ser, agora, o aluno que recebe de um adulto preparado para o ensino, instruções sobre a leitura e explicação dos textos, numa atitude metódica da repetição e da imitação dos autores como estratégia para propiciar o aprendizado (ARIÈS, 1981). A criança, nesse momento, foi separada dos adultos e mantida à distância numa instituição denominada escola. Conforme estudos de Veiga (2007):

Esta dinâmica foi parte do processo civilizatório e se conformou lentamente como um *habitus* social. Tanto a criança como o adulto, em determinado momento histórico, precisaram modelar sua sensibilidade em relação ao tempo seja como coerção externa, seja como auto coerção. Agir ou comportar-se como criança ou como adulto, foi parte de um processo que envolveu a individualização da regulação social do tempo e o desenvolvimento do sentimento da

passagem do tempo como referente ao curso da própria vida e também das transformações da sociedade (p.6)

Começou, então, um longo processo de enclausuramento das crianças que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá nome de escolarização. Esse processo teve implicações diretas sobre a criança e seu corpo, como descreve Cynthia Greive Veiga:

Os diferentes saberes em profusão a partir de meados do século XIX sistematizaram uma condição de ser criança e de ter infância, e para isso diferentes normas se inscreveram no corpo da criança: ser bem-comportada, obedecer, brincar, vestir roupas adequadas, frequentar a escola, ser um bom aluno etc. Por meio da escola universalizou-se uma faixa etária atribuída ao tempo da infância, bem como uma nova maneira de as crianças se estabelecerem no mundo: como alunos (as). (VEIGA, 2007, p. 78)

Seguindo os relatos de Veiga (2005), foi no século XIX que a conduta civilizada, a ideia de instituir padrões de moral e costumes, se apresentou como o comportamento desejável a ser seguido em todo o ocidente:

Civilização, sociedade civilizada, civilizar o povo, foram expressões constantes e presentes de forma unânime nos discursos das elites políticas e intelectuais. A difusão da escolarização e universalização dos saberes elementares (ler, escrever e contar) se apresentou como fator preponderante de progresso social (VEIGA, 2007, p.2).

Porém, sabe-se que foi anteriormente a isso, a partir do século XVII, que a educação da infância passou a se constituir como preocupação. O destaque pedagógico nesse século foi Comenius (1592-1670), que apontou, dentre outras coisas, a criação de uma escola maternal e primária e seus respectivos princípios educativos. Para Comenius (1997), a infância devia ser disciplinada, obediente e temente a Deus, possibilitando com esse pensamento um trânsito entre o ideário religioso e a ciência moderna. Desenvolveu-se aí uma concepção educativa que afirmava a prioridade, a dignidade e a universalidade da educação. Em suas propostas educativas para a infância, enfatizou a importância dos exercícios físicos na formação da criança, ainda que numa perspectiva idealista (o trabalho do corpo em função da glorificação da alma). Dessa forma, baseando-se num profundo ideal religioso, a construção pedagógica de Comenius marca um caráter ético-religioso, no qual se enfatiza “o aprendizado de virtudes como, a prudência, a temperança, a fortaleza e a justiça, desde a mais tenra idade, para formar o modelo universal de ‘homem virtuoso’”. (FURLANETTO 2006, p.2708).

Ainda segundo Furlanetto, é só com o filósofo e teórico político suíço Jean Jacques Rousseau (1712 -1778), que a criança passa realmente, a ser percebida enquanto tal, com ideias próprias e diferenciadas das do adulto. A partir de Rousseau, intensificou-se a inclinação em ver a educação, a partir da criança, da sua natureza, dos seus instintos, das suas capacidades e tendências, em oposição aos padrões e normas impostos pela sociedade. Neste contexto, Rousseau deu suporte aos novos ideais educacionais e centralizou o tema da infância na educação. Segundo Manacorda (2000) citado por Oliveira (2008):

(...)a perspectiva da “educação natural” de Rousseau, apesar de elitista e idealista, revolucionou de certa forma a pedagogia, privilegiando uma educação centrada no sujeito, com destaque para a educação dos sentidos, a valorização do jogo, do trabalho manual, da higiene, do exercício físico e experiência direta com as coisas. Rousseau considerava que esses elementos eram potenciais na construção do conhecimento e intelectualidade infantil (p.4).

Ainda no século XVIII, Furlanetto, destaca a significativa contribuição do pedagogo Suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), que considerava a escola, como uma continuação do lar para a criança: a força vital da educação estaria na bondade e no amor, tal como na família, e a educação deveria cuidar do desenvolvimento afetivo das crianças desde o nascimento. Algumas atividades até então desconhecidas pela educação popular tradicional, começaram a ter grande importância para Pestalozzi. Segundo nos informa Oliveira (2008), dentre essas atividades, estaria a ginástica. Para Pestalozzi, ela tinha grande utilidade para o corpo, no sentido da formação da moral e nobreza, coragem, a persistência e vigor. Assim, para ele, todos os exercícios deveriam ser classificados não somente segundo as disponibilidades motoras do indivíduo, mas respeitando as regras da natureza, privilegiando os movimentos livres, espontâneos, sobretudo, naturais. Tais exercícios:

Sob o aspecto intelectual, promoveria na criança a faculdade de controlar com adestramento e reflexão as suas ações; sob o aspecto estético, conferiria presteza física e boa postura; sob o aspecto moral, asseguraria o domínio da vontade sobre o corpo, o que permitiria à criança seguir os preceitos éticos e sociais do dever (GRIFFI, 1989, citado por OLIVEIRA 2008).

Nessa perspectiva, as atenções voltam-se para o corpo da criança como elemento fundamental de uma educação integral. Com isso tudo acontecendo, no que diz respeito aos processos educacionais, o século XVIII inaugura um novo momento, fruto da

laicização e emancipação política, social e cultural (CAMBI, 1999). A escolarização ampliada da população permitiu também nesse contexto, a homogeneização dos padrões da infância civilizada por meio do estabelecimento de modelos universalizados de aprendizagem e de comportamento, segundo nos alerta Veiga (2007). Segundo a autora,

(...) a escola monopolizada se instituiu como elemento central de disseminação dos valores da sociedade civilizada além de ser a instituição por excelência de reprodução da auto-referência dos povos civilizados. Estabelece-se como produtora e reprodutora de novas dinâmicas de socialização expressa na difusão da cultura escrita, das ciências e dos ideais de nação e pátria. Destaca-se que a difusão da escola estatal possuiu a intenção da inserção civilizada das camadas populares a sociedade. A perspectiva do Estado de inclusão dos pobres e trabalhadores via escolarização pressupôs a homogeneização das relações sociais, que por sua vez somente se estabeleceram como homogêneas pelo fato de regular as diferenças (VEIGA, 2007, p.5).

Prosseguindo na busca dessa historicização, destaca-se o educador alemão Friedrich Froebel (1782-1852), que deu continuidade às ideias de Rousseau e Pestalozzi, no século XIX. Continuando, Froebel é reconhecido pela criação dos “jardins-de-infância” (*Kindergartens*), idealizando um tipo de instituição de educação infantil diferente dos abrigos de infância⁷⁰ da época:

Fundado na Alemanha e posteriormente difundido em outros países, os jardins de infância eram locais aparelhados, preparados para o desenvolvimento da criança. O desenvolvimento infantil, conforme Froebel, dependia de uma atividade espontânea (o jogo), de uma atividade construtiva (o trabalho manual) e do estudo da natureza. Valorizando a expressão corporal, o gesto, o desenho, o brinquedo, o canto, a linguagem e os interesses naturais da criança, Froebel concebia a linguagem como primeira forma de expressão social e o brinquedo como forma de auto-expressão, pois a auto-atividade, para ele, representava a base e o método de toda instrução (OLIVEIRA, 2008, p.5).

Segundo Griffi (1989), Froebel colocou no jardim-de-infância alemão em primeiro lugar o jogo e uma vasta série de exercícios ginásticos, acompanhados também por música e canto. Destacando a necessidade de se considerar a criança em sua totalidade, ou seja, também na dimensão corporal, para esse autor, a educação infantil de Froebel ficava sempre concentrada sobre uma atividade de movimento e de jogo disciplinados, entendidos por ele, como atividades espontâneas da criança. Assim, as ideias de Froebel se difundem por todo o mundo ao longo dos séculos XIX e XX.

⁷⁰ Até então, as instituições voltadas para a infância existentes tinham cunho assistencialista, objetivavam abrigar as crianças e cuidar para que elas sobrevivessem (KUHLMANN JR., 2000).

Sobre a educação física, segundo nos informa Oliveira (2008):

Nas primeiras décadas do século XX, percebemos preocupações significativas com a educação física nas propostas educativas. No contexto brasileiro, na década de 1930, com a criação, por Mário de Andrade, dos Parques Infantis em São Paulo, as atividades das crianças eram organizadas na perspectiva de liberdade de movimentos. Mário de Andrade acreditava que o corpo da criança deveria ser livre. Entretanto, sendo obrigado a sair do Departamento de Cultura do município de São Paulo, Nicanor Miranda assumiu o cargo e as atividades passaram a ter a finalidade de contribuir para a formação higiênica das crianças de três a doze anos de idade da classe trabalhadora, sendo os exercícios físicos enfatizados na perspectiva da recreação. A partir da década de 1970, a psicomotricidade adentrou o cenário pedagógico brasileiro e percebemos que, desde então, o discurso da educação infantil, especificamente quanto à questão do corpo e movimento das crianças, buscou nela o seu respaldo, na perspectiva da “formação integral” (p.5).

Neste contexto, segundo Sayão (2002), parece ter acontecido um descompasso entre os desejos das crianças e a intencionalidade dos professores. Atentos ao que “falta” às crianças e não o que as mesmas conquistam, essas crianças são percebidas pelos professores por aquilo que não conseguem fazer e em função disso, a pedagogia se ocupa de elaborar um arsenal de jogos pedagógicos, exercícios e testes, utilizados como antídotos para acelerar as aprendizagens e suprir os déficits. Ao mesmo tempo, a área de educação física se apoiava na psicomotricidade, em oposição aos métodos tradicionais, fundamentados no esportivismo e na aptidão física.

Segundo Sayão (1997), as principais influências teóricas da educação física na pré-escola na década de 1990, estariam respaldadas na recreação (como compensação das energias gastas em sala de aula ou outras atividades), na psicomotricidade (como instrumental e preparação para atividades futuras – por exemplo, a alfabetização) e no desenvolvimento motor (treino de habilidades motoras), sendo que várias outras abordagens, se utilizavam destes discursos articulados. Para essa autora, a educação física nessas perspectivas tendeu a uma visão fragmentária, dicotomizando corporeamente, sala-pátio, teoria-prática. Provavelmente, situações que ainda hoje, continuam se manifestando.

É na modernidade que as reflexões em torno das concepções de criança e de infância chegaram ao Brasil e passam a influenciar as políticas de escolarização. Elias (1994) observou que as questões relativas à infância em uma sociedade civilizada só poderiam

ser compreendidas, em relação à estrutura da sociedade como um todo e aos padrões de comportamento do adulto e da criança exigidos e mantidos pela sociedade. Assim, afirma que:

O controle mais rigoroso de impulsos e emoções é inicialmente imposto por elementos de alta categoria social aos seus inferiores ou, no máximo, aos seus socialmente iguais. Só relativamente mais tarde, quando a classe burguesa, compreendendo um maior número de pares sociais, torna-se a classe superior, governante, é que a família vem ser a única- ou, para ser mais exata, a principal e dominante – instituição com função de instalar controle de impulsos. Só então a dependência social da criança face aos pais torna-se particularmente importante como alavanca para a regulação e modelagem socialmente requeridas dos impulsos e das emoções (p.142).

Dessa maneira, o que se produziu como problema a partir do século XIX, não era mais em relação às formas de regulação dos comportamentos, mas a necessidade de se produzirem mecanismos reguladores da sociabilidade das diferentes crianças:

Portanto no contexto de competitividade de talentos para ser bem-sucedido na vida, se desenvolveram os saberes necessários para conhecer a mente e o corpo das crianças. Num plano mais geral, a grande revolução dos saberes da biologia e da psicologia foi o de qualificar as idades como leis gerais de caracterização da infância, a partir de estudos relativos a evolução física e mental da criança, estabelecendo os padrões e modelos de crescimento físico e das habilidades mentais de acordo com os anos de vida. Estes saberes possibilitaram ainda, uma maior precisão na distinção das “capacidades” mentais e físicas entre os sexos, tornando possível avaliar as características femininas e masculinas “próprias” da menina e do menino. Também como decorrente da perspectiva evolucionista da biologia, destacou-se a eugenia, como saber que se preocupou em melhorar a espécie humana a partir dos estudos sobre hereditariedade genética. Tais estudos indicaram, entre outras coisas, para a caracterização das distinções raciais, estabelecendo hierarquias a partir das competências e insuficiências embutidas nas cores das crianças. Num plano mais específico, o conhecimento científico da criança produziu uma profunda repercussão na organização escolar e nos procedimentos pedagógicos. (VEIGA,2007, p.9).

Percebe-se que o desenvolvimento das ciências, nesse momento, impulsiona os estudos e uma melhor compreensão e discriminação das potencialidades e características das crianças. É nesse cenário que, de acordo com Veiga:

A difusão da escola criou uma nova condição de infância civilizada, a criança escolarizada, mas também diferenciada pela escola. Vários foram os estudos que associaram as idades cronológicas das crianças à idade escolar e idade mental, a partir de diferentes obras de especialistas de fins do século XIX. “Firmados na cientificidade, os

especialistas confiavam largamente na intervenção calculada e quantificada na escola. (...) A combinação entre escolarização para todos, monopolizada pelo Estado e socialização universalizada da infância, produziu uma criança e uma infância imaginada. (...) (2007, p.10).

Podemos, assim, concluir que a extensão da escolarização é que possibilitou a produção de uma nova criança e de uma nova infância proclamada nos discursos científicos e pedagógicos.

Nessa busca de entender o que se deu a partir da difusão da escola e bem assim, o momento atual, pudemos constatar que foi no período Republicano que as primeiras instituições da infância foram criadas no Brasil. Elas tinham como objetivo central, o cuidado e acolhimento das crianças numa ação assistencialista, similar ao movimento europeu, dito anteriormente, atendendo fundamentalmente as crianças que possuíam menos condições de serem bem assistida em suas famílias e tendo ainda a necessidade de um lugar para ficar enquanto suas mães fossem trabalhar fora do lar. Muitas instituições mantenedoras de creches conviveram com profissionais da área educacional e, desde os anos 20 do século XX, incorporaram o atendimento das crianças de quatro a seis anos em jardins-de-infância ou escolas maternas. (KUHLMANN JR., 2000). Segundo o autor, nessas, a concepção que se tem é da criança assentada num futuro que está por vir a ser, o que nos remete ao ideal Aristotélico; criança como um sujeito do futuro a ser projetado. Dessa forma, as instituições destinadas ao atendimento das crianças adquirem um caráter de “transitoriedade de ser criança”, e passam a ser subordinadas às estratégias políticas e governamentais relacionadas à construção de um futuro.

Se até meados do século XX, as sociedades eram mais fechadas e as socializações infantis aconteciam de maneira controlada, a sociedade contemporânea é extremamente diferenciada, e possui poucas condições de estabilidade nos seus procedimentos de socialização. “(...) as crianças das formações sociais contemporâneas, são cada vez mais confrontadas com situações heterogêneas, concorrentes e, por vezes mesmo, em contradição umas com as outras do ponto de vista dos princípios de socialização que elas desenvolvem” (LAHIRE, 2003, p. 34).

Talvez hoje, quem sabe, as crianças consigam permanecer como crianças nesse processo de socialização e conscientização, indispensáveis na sociedade contemporânea. Freitas, na apresentação do livro de Gondra (2002), nos sensibiliza dizendo:

Lembraremos então da sonoridade peculiar ao mundo que pouco entendemos. Ouviremos aqueles alaridos necessários para que finalmente entendamos que o barulho que acompanha estes sonhos é o da revoada de passarinhos estes, por natureza, livre e sem julgo. Poderemos nos lembrar perplexos: Esta é uma criança, é necessário cuidar dela todos os dias, para dar sentido a escola! (FREITAS, p 10).

Hoje, muito além da necessidade de acolher as crianças para que suas mães possam seguir para o trabalho fora do lar, numa mera atividade assistencialista, a escolarização da infância se tornou uma realidade necessária, comprometida com a ação educativa, com o desenvolvimento humano e, em consequência, comprometida com a formação de uma sociedade mais igualitária e justa, aliando-se a um mundo em transformação, numa ação renovadora e reflexiva, fundamentalmente sobre a importância do “devir-criança”, que, como nos alerta Gómez (2010), o devir : “(...)é uma linha de fuga pela qual se pode experimentar e explorar uma outra educação(...), concebida como um processo criativo pelo qual as minorias se metamorfoseiam e escapam do controle social”.(p.31).

2.1.1. Qual o lugar do corpo na Educação Infantil?

Conforme relata Caminada (2000), na Antiguidade Clássica as práticas corporais, de uma maneira geral, começaram a se configurar como um conjunto de ações de ordem pedagógicas necessárias para formação idealizada do belo, forte e culto cidadão, o que não se sustentou ao longo da Idade Média. Essa consideração, em relação às práticas corporais com disposição educativa só é retomada com significância no Renascimento, onde também se inicia a diferenciação das práticas corporais artísticas para performance, das práticas corporais educacionais com proposta formativa. Ao chegar ao racionalismo clássico, encontramos as contribuições filosóficas de René Descartes (1596-1650) que influenciaram sobremaneira na forma de conceber as estruturas corporais, separando corpo, mente, emoção e razão; subjetividades essas que naturalmente eram integradas nas civilizações primitivas. Pelo que se pode compreender dos seus estudos, o Mecanicismo⁷¹ foi uma complexa e duradoura visão de mundo, uma

⁷¹O mecanicismo é uma escola filosófica que, além de marcar o início da era moderna, se confunde com ela. Ele surgiu como dupla reação ao universo orgânico concebido pelos gregos e ao cosmos teocêntrico sacramentado pelos medievais. Até hoje o pensamento mecanicista domina a maior parte das cabeças

estrutura conceitual de grande porte que deu sustentação a um programa coletivo de pesquisas que abrangeu as mais diversas áreas do conhecimento. Sua influência atingiu as áreas relativas aos processos educacionais e como resultado, temos a visão fragmentada da constituição do homem, como pode ser observado em Descartes no “Discurso do método” quinta parte:

Com efeito, examinando as funções que, em virtude disso, podiam estar nesse corpo, eu encontrava justamente todas as que podem existir em nós, sem que pensemos, e portando sem que a nossa alma – isto é, esta parte distinta do corpo cuja função, como disse acima, é apenas de pensar (...) (2002, p.51)

Em Descartes, o corpo humano é o físico, assim como a alma é a essência. Esse princípio autorizou a razão e a ciência a conhecer e dominar o corpo humano, tarefas que serão exacerbadas na atualidade. Ao separar as dimensões corpo e alma, a perspectiva cartesiana reforça a ideia de funcionamento corporal independente da ideia de essência, como uma maquinaria que atua com princípios mecânicos próprios. Nesse contexto, a herança desse importante pensador francês, que influenciou sobremaneira a educação, foi esta ideia dicotomizada do corpo e mente. Então, desde o século XVII, firmou-se no Ocidente, um pensamento fragmentado sobre a condição humana, bem como a sistematização de ações que se fundamentavam neste paradigma. Essa visão idealista que opõe corpo e mente, matéria e espírito, está presente desde as primeiras propostas sistematizadas para a educação da infância, como já comentado na seção anterior.

Nesse sentido, no Brasil, os estudos de Kuhlmann Jr. (1998, 2000) ressaltam a presença de uma educação do físico, no século XIX, utilizada para domar os corpos das crianças pequenas. A busca do disciplinamento e organização dos gestos eram ações pedagógicas fundamentais nas práticas escolares dessa época. Como já mencionado, as propostas educacionais que privilegiaram exaustivamente o disciplinamento do corpo estavam a

científicas, inspira a produção de conhecimento e é o grande responsável pela catástrofe ecológica. Apesar desse pensamento ter sido revogado conceitualmente pelas novas aquisições em termos de uma compreensão mais holística dos fenômenos naturais, ele continua a imperar monoliticamente na essência do capitalismo. A grande tragédia causada pelo pensamento mecanicista é a falta de visão de um planeta único, com recursos finitos e ecossistemas interligados e interdependentes. O grande erro da modernidade foi deslocar toda a fonte ontológica para o sujeito, desconectando-o do sistema relacional que o mantém interligado e dependente do todo Disponível em: <<http://www.blogpaedia.com.br/2008/06/o-que-mecanicismo.html>>. (Acesso em 16 de março de 2015).

serviço do ideário político e social, buscando preparar as crianças para o trabalho e torná-las obedientes e úteis para o futuro da nação.

O avanço no sentido de considerar a criança com a sua natureza singular e dinâmica, se manifesta com alguns estudiosos como, por exemplo, Wallon e Vigotsky. Ambos revelaram em seus estudos, a importância do movimento no desenvolvimento infantil, implicando numa constituição integral, especialmente, no início do século XX.

Entretanto, mesmo com essas contribuições reflexivas, parece que a educação ainda se reduz, sem perceber, ao racionalismo, trazido pela modernidade, prevalecendo uma visão fragmentada do ser em desenvolvimento.

Contribuindo para esta reflexão sobre o corpo da criança, o movimento e o lugar desse corpo na história da escolarização, Merleau-Ponty (1990), assinala a relação existente entre motricidade e um todo “sinestésico”. Ele nos diz que quando pensamos e fazemos algo revelamos isso por meio de um signo, de um gesto. Merleau-Ponty (1999) ainda afirma que o século XX apagou a linha divisória do ‘corpo’ e do ‘espírito’ e encarou a vida humana como espiritual e corpórea de ponta a ponta, sempre apoiada sobre o corpo.

Também, Wallon (1971), nos ajuda a refletir ao descrever o comportamento motor como comportamento tônico, observado na espécie humana e, particularmente, no recém-nascido, afirmando que esse comportamento, “é exclusivo de toda relação, ativa com o ambiente, com o espaço e os objetos ou as fontes de excitação” (p. 41). Nesse contexto, a expressão do movimento se manifesta como sinal psicológico de desejo, da vontade ou simplesmente da interação com o meio.

Penso com isso que, no universo contemporâneo da educação, é fundamental repensar a formação de professores, mediadores dessas relações proporcionadoras de desenvolvimento. É necessário investir num sistema ou modo de pensar sobre o corpo, não apenas como agente motor, mas como um todo, constituído socialmente, em atividade permanente. Essa perspectiva é a que nos inspira para encontrar um sujeito e não um objeto que pratica exercícios. Portanto, não devemos estabelecer fronteiras entre o sujeito e o objeto, quando a relação implica em enxergar o movimento corporal como uma ação da consciência. A saber, seguindo a lógica das funções do corpo e seus

órgãos, a atividade física deve permitir que se saiba a posição de cada um dos membros e todo o esquema corporal em que eles estão envolvidos. De acordo com Merleau-Ponty (1994), deveríamos ter aí uma nova maneira de compreender a estrutura do comportamento motor.

É a partir do entendimento de que o corpo é o meio de expressão da criança pequena, capaz de promover a aprendizagem, a fantasia e a criatividade, e considerando ainda que possa ser um facilitador das relações humanas, que pensamos ser fundamental analisar a importância que é concedida ao corpo, nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelas educadoras que atuam na Educação Infantil.

Segundo Alves (2002) e Pinheiro (2000 *apud* GONZAGA e BARBOSA, 2011), a educação da criança pequena, tanto no Brasil como na Europa, foi balizada pela concepção de educação e controle do corpo, desde o seu início. Foucault (2005) sustenta essa percepção, quando nos informa que a dualidade corpo e mente imposta à sociedade moderna, fez da escola um ambiente de docilização e disciplinamento. Esse autor descreve ainda a disciplina como a arte das distribuições e destaca técnicas como a distribuição de indivíduos no espaço, a clausura, e a fila como formas de disciplinamento e segregação. Esse modelo se insere comumente na organização escolar, por exemplo, pelo emprego de fila, o espaço apertado das salas, e a distribuição das atividades e das crianças em lugares pré-determinados. De acordo com Foucault (2007):

(...) o controle disciplinar não consiste simplesmente em ensinar ou impor uma série de gestos definidos; impõe a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo, que é sua condição de eficácia e rapidez. No bom emprego do corpo, que permite um bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso e inútil: tudo deve ser chamado a formar o suporte do ato requerido. Um corpo bem disciplinado forma o contexto de realização do mínimo gesto. Uma boa caligrafia, por exemplo, supõe uma ginástica – uma rotina cujo rigoroso código abrange o corpo por inteiro, da ponta do pé à extremidade do indicador (p.130).

Conforme afirma Silva (1999), todo projeto de sociedade se vincula à formação do modelo de homem e de sociedade específica aos seus interesses. Ainda acrescenta que, “a educação do corpo adestrado controlado, voltado aos interesses do capitalismo, se fazia presente na forma como foram concebidas as primeiras instituições de Educação Infantil” (p. 22). A aliança entre a educação e a política caminha, dessa maneira, na

mesma direção; trabalhando na formação dos novos indivíduos necessários para a ordem socioeconômica capitalista que se estabelece na Modernidade, buscando com isso moldar os comportamentos e impor aos indivíduos gestos e posturas adequadas às novas exigências sociais.

Soares e Figueiredo (2009), em seus estudos sobre o corpo da criança, apontam a existência ainda na atualidade, de uma pedagogia de controle dos corpos, para a qual o brincar é tido como uma possibilidade de transgressão, de protesto contra o domínio que se estabelece sobre a criança e seu corpo. Diante disso, se torna essencial o resgate do lúdico e do corporal, respeitando a infância e suas capacidades interativas e imaginativas, como nos alerta Gonçalves (1994).

Seguindo-se nessa linha de raciocínio, observam-se as contradições no processo educacional formulado para as creches. A criança e seu corpo deveria ser doutrinado aos moldes da ordem social e econômica capitalista para atender aos controles da dominação. Mas, em contrapartida, sua condição de existência – alimentação, saúde, educação digna, lazer, etc., era aquela oferecida dentro de condições mínimas para que apenas se mantivessem vivas. A alimentação oferecida, os cuidados higiênicos, enfim, todos os procedimentos destinados ao cuidado das crianças correspondiam a uma forma de educar, segundo Kuhlmann Jr (2000), a uma educação que não contemplava seu desenvolvimento pleno, integral.

Essas contradições nos fazem indagar: seria possível elevar as crianças à condição de seres humanos plenos, integrais, submetendo-as às rigorosas doutrinas que tenham no corpo seu canal de concretização? Penso que não! É difícil compreender a conquista da autonomia no processo educativo das crianças por meio de uma educação repressora.

A educação corporal, no seu sentido mais amplo, só é incluída no seio das propostas educativas, para crianças em idade de Educação Infantil, mais recentemente. Segundo Gonzaga (2011, p.50):

O corpo e suas aprendizagens ganham destaque no aspecto da qualificação do trabalho realizado nas instituições de Educação Infantil, principalmente porque pode contribuir para a construção da autonomia das crianças, para seu autoconhecimento, para a elaboração de seus movimentos, para sua cognição, para a reflexão no jogo e na brincadeira, entre outros, levando-se em conta a pluralidade que se constitui a infância e a criança conforme podemos perceber nos

estudos de Arantes (2003), Sayão (1996), Oliveira *et al.* (1992), Simão (2010) e Vigotski (1998), por exemplo.

A aprendizagem é corporal, independentemente da área de conhecimento ou nível de ensino. Um aprendizado com significado, e que aconteça de forma integral, precisaria contemplar o corpo como expressão da totalidade humana, da potencialidade individual, permeada por uma constituição histórica e cultural. A criança, o professor e a escola são constituídos numa atmosfera cultural da qual faz parte o corpo, que deve compor também o fazer pedagógico. O corpo, de acordo com Marinho *et al.* (2007), é o caminho para o mundo interior, para a subjetividade. Podendo representar a alegria, a vivacidade, a emoção e a fantasia, que se manifestam, autenticamente, na criança.

2.1.2. Corporeidade: contradições entre teoria e a prática.

O conceito de corpo vem se transmutando ao longo da história do Ocidente. Se para o pensamento cartesiano, o corpo material divisível se opõe ao espírito, à alma, ao pensamento, esses indivisíveis (JAPIASSU e MARCONDES 1996), para Espinosa (1632-1677), “há uma força inconsciente no espírito, assim como há uma potência insuspeita no corpo” (BARROS e PASSOS, 2000, p. 3); não havendo então, hierarquia entre corpo e alma, mesmo que distintos. Nesse sentido, Tiribá (2008) nos leva a refletir que, mesmo com as mudanças de concepção de corpo ao longo da história, a instituição escolar, na função de formar as novas gerações, tem optado por uma visão que, ao hipervalorizar o ego e o intelecto, nega a verdade da totalidade humana.

Numa sociedade, ainda marcada por controle e racionalidade, os movimentos de liberdade e expressividade das crianças assustam os adultos pois, tendo esses, aprendido a “engolir” os desejos, perpetuam esquemas que são reproduzidos, impondo às crianças, modelos de gestos e, simultaneamente, aquietando seu espírito. Porém, o desejo torna-se um subversivo permanente, “que trabalha de maneira infatigável na desorganização da sociedade, desrespeitando todos os limites colocados pela legislação” (KONDER, 1998, p.17). Isto acontece por uma questão de sobrevivência física e espiritual. O desejo persevera porque, se for oprimido, se manifestará como sintomas, como doenças.

Os argumentos anteriores encontram eco também junto à área de conhecimento denominada “Leitura Corporal”, sustentando a relação existente entre cada segmento de nossa estrutura corporal com seus componentes emocionais, estabelecendo a conexão

entre a linguagem do corpo, as disfunções orgânicas, o fluxo de saúde e o autoconhecimento (VILELA; SANTOS 2010). Aqui, o corpo humano é percebido como uma unidade multidimensional complexa⁷², considerando-se nesses estudos que o ser é indivisível ao corpo: “somos” o corpo, e não “temos” o corpo; reafirmando que nosso corpo somos nós, que ele é nossa única realidade perceptível, não se opondo a nossa inteligência, sentimentos, alma. Ele, o corpo, inclui toda a subjetividade, abrigando-a: “Por isso tomar consciência do corpo é ter acesso ao ser inteiro”. (BERTHERART, p. 1977,14).

Consciência é entendida aqui como um estado de atenção, como quer Feldenkrais (1977), em que estão ativos os quatro fatores da vigília: Movimento, Sentimento, Sensação e Pensamento, acrescidos de intencionalidade, objetividade e foco. Significa “estar no *momento presente* de tal modo, e tão totalmente, que não há o pensamento no passado e nem no futuro, só no instante!” (DURAN, 2004, p. 44, grifos nossos). Poderíamos dizer, no devir!

Ao buscarmos uma compreensão sobre um estilo de educar que desconsidera as crianças em sua integralidade existencial, devemos refletir sobre práticas educacionais atentas às vontades desse corpo; práticas que não aprisionam os movimentos, ao contrário, ajudam as crianças a expressarem “a dança de cada um”, isto é, “o jeito singular de cada criança. Nesse sentido, falar de corporeidade é falar de um corpo entendido em sua totalidade, da existência simultânea entre corpo e mente; de um corpo que se movimenta, que expressa vivências cotidianas, sentimentos, e culturas que se modificam no tempo e no espaço por nós vividos. Entendemos corporeidade como “(...) corpo em movimento que busca a vida num determinado tempo histórico e cultural. (...) O entendimento de corporeidade leva-nos a considerar que a realidade do corpo vai muito além das dicotomias corpo e mente, natureza e cultura. (...)”. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012, p. 50-51). É importante ressaltar que cada professor possui sua história corporal e que, no cotidiano escolar, estabelece interações com as histórias das crianças, inscritas em seus corpos. Então, o ambiente da escola possibilita

⁷² Manifestada por meio de sete Corpos: Celestial, Austral, Causal, Emocional, Etérico, Mental e Físico. Os três primeiros (Celestial, Austral, Causal), se constituem como campos de energia sutil, considerados como de pura espiritualidade; o Emocional constitui-se de nossas emoções; o Mental, de nossos pensamentos; o Físico, representa nossa estruturação visível e mecânica; e o Etérico, se comporta como uma “teia” invisível que conecta todas as dimensões citadas anteriormente, estabelecendo entre elas, a unidade, a totalidade corporal. (VILELA e SANTOS 2010).

as corporeidades em diálogo constante: professor-aluno, aluno-aluno, aluno-professor, professor-professor. Nessas trocas, a dinâmica corpo e movimento nos coloca diante da urgência dos adultos se conhecerem, não só por intermédio daquilo que seus corpos espelham exteriormente, mas, igualmente por intermédio daquilo que seus corpos percebem internamente. Faz-se necessário que os professores conheçam as possibilidades de seus corpos: gestos, movimentos e expressões, para que, conscientes de si mesmos, possam mediar a criança nas descobertas do seu universo infantil, criando, recriando, aprendendo e transformando, por meio de estímulos conscientes. Assim, com essa consciência, poderão incentivá-las a participar de jogos, brincadeiras, experiências, criações individuais e coletivas, para que se tornem capazes de reconhecer tudo que o seu corpo poderá proporcionar.

Nesse sentido é que compreendo o *habitus* individual do professor refletindo em suas práticas pedagógicas e decisões particulares. Porque, se segundo Bourdieu (1983), *habitus* se refere às “experiências passadas dos indivíduos, funcionando como matriz de percepções, produto de suas trajetórias anteriores (...) (p.106),” ele, estará presente em todas as ações desse professor, sendo *habitus* entendido como uma noção mediadora entre a formação acadêmica do professor e as práticas que ele utiliza para lecionar, resultantes do capital cultural, social e de comportamentos individuais. Conclusivamente, os saberes docentes, que permeiam as práticas cotidianas, estarão impregnados dessas experiências passadas. Conscientes ou não, as ações dos professores estarão carregadas da vida, da familiarização com os espaços, com o tempo e com os objetos, das experiências do passado, que vão se estabelecendo e se tornando parte da constituição do ser, estar, e agir no mundo em cada *momento presente* (grifos nossos).

A partir dessas considerações, questiono se a Educação Infantil tem possibilitado à criança vivenciar atividades ligadas ao desenvolvimento de sua corporeidade ou se persiste ainda a manutenção de um corpo disciplinado e obediente. Se para muitos pensadores do final do século XIX, segundo nos informam Courbin *et all* (2008), o corpo era considerado como um pedaço de matéria, um feixe de mecanismos, foi a partir do século XX que se restaurou e aprofundou a questão da carne, isto é, do corpo animado. Quando Merleau-Ponty (1999, p. 207-208) afirma que “eu não estou diante de meu corpo, estou em meu corpo, ou antes sou meu corpo”, está, de modo

espetacularmente sintético, diferenciando o “corpo objetivo” do “corpo próprio” ou “fenomenal”. O corpo objetivo é o corpo considerado um objeto do mundo, como qualquer outro. Nesse sentido, Kunz *et all* (2007) nos lembram que “objetivar” provém do latim *ob* (“diante de”) e *jact* (“lançar”), quer dizer, distanciar-se dos fenômenos, colocá-los diante de si, para analisá-los e explicá-los (p.42). No pensamento objetivo, o do senso comum e da ciência, segundo nos informa Merleau-Ponty (1999) falava-se apenas do “corpo em ideia, do universo em ideia, da ideia do espaço e da ideia do tempo” (p. 109). Já o corpo próprio ou fenomenal é o do qual tenho a experiência atual, é a função do corpo vivo, é “a verdade do corpo tal como nós o vivemos”, da qual o corpo objetivo, que apenas existe conceitualmente, é só “uma imagem empobrecida” (p. 578). Merleau-Ponty (1999) continua a nos falar do “corpo vivido” analogicamente, por meio de sua definição de ciências:

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. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se queremos pensar a própria ciência com rigor, apreciar exatamente seu sentido e seu alcance, precisamos primeiramente despertar essa experiência do mundo da qual ela é a expressão segunda (p. 3).

Para Merleau-Ponty (1999), é o movimento que confere ao corpo próprio sua dimensão de temporalidade e transcendência (p. 431), já tendo demonstrado como “por ele mesmo, o corpo em repouso é apenas uma massa obscura”, o qual só percebemos “como um ser preciso e identificável quando ele se move em direção a uma coisa, enquanto ele se projeta, intencionalmente para o exterior”, e aponta, como é mais fácil reconhecer nossa silhueta ou imagens filmadas do nosso andar do que nossa própria mão em uma fotografia. Consideramos como ele, que o movimentar-se humano é a própria transcendência, pois, a partir da atualidade da percepção, envolvido por uma intencionalidade, movo-me em direção ao futuro, à criação e à expressão. Para Merleau-Ponty (1999), perceber é, a partir do passado, que não me é totalmente conhecido (corpo habitual), e apoiado na materialidade do presente (corpo atual), lançar-se ao futuro, que não me é totalmente previsível (corpo perceptivo). Segundo ele, somos sempre corpo atual, mas dirigido por hábitos que retomo de maneira expressiva pela motricidade. Continuando, Merleau-Ponty (1999) entende que toda expressão humana, inclusive a fala, é gestual, e o gesto, experimentado como figura sobre o fundo do corpo, produz sua própria significação; mas, o que é uma certa maneira de desempenhar do nosso

corpo, os gestos, investem-se, repentinamente, “de um sentido figurado e o significam fora de nós” (p. 263), no plano da intersubjetividade. Isto quer dizer que o corpo próprio é “elástico”, expande-se, produz efeitos. Contudo, entendemos que o gesto não expressa significações, como se as significações existissem *a priori* no interior do sujeito e fossem exteriorizadas pelos gestos. Os gestos são significativos e atualizam experiências vividas em novas significações, dessa maneira, fica sempre aberta à possibilidade de criação no movimentar-se humano:

Nosso corpo não é um objeto para um “eu penso”: ele é um conjunto de significações vividas que caminha para seu equilíbrio. Por vezes forma-se um novo nó de significações: nossos movimentos antigos integram-se a uma nova entidade motora [...] repentinamente nossos poderes naturais vão ao encontro de uma significação mais rica que até então estava apenas indicada em nosso campo perceptivo ou prático, só se anunciava em nossa experiência por uma certa falta, e cujo advento reorganiza subitamente nosso equilíbrio e preenche nossa expectativa cega (MERLEAU-PONNY, 1999, p. 212).

Para Trindade (2002), nenhum corpo é; todos estão hoje, diferentes de ontem, determinados pelo contexto em que estão inseridos⁷³. Para ela, o tempo vivido influencia decisivamente as reações corpóreas, individuais e coletivas dos sujeitos das Escolas da Educação Infantil.

2.2. Consolidação formal da Educação Infantil no Brasil

2.2.1. Marco inicial

Os marcos de consolidação da Educação Infantil, encontram-se nas definições expressas pela Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996⁷⁴, quando o país passa a reconhecer que a Educação Infantil é parte do sistema educacional e direito das crianças de zero a seis anos de idade⁷⁵. A partir de então, o atendimento às crianças assumiu nova

⁷³ Os corpos fazem o cotidiano das escolas, corpos humanos paradoxais, contraditórios, humanos, demasiadamente humanos, insensíveis, descontrolados, omissos, repetitivos, preconceituosos, vibrantes, solidários, perversos, racistas, felizes, guerreiros, amorosos...” (TRINDADE, 2002, p.85).

⁷⁴ Essa Lei foi regulamentada pela Lei no 9.536/97, art. 49, parágrafo único, e pelos Decretos de números 2.208/97, arts. 36, 39, 40 41 e 42; 2.306/97, arts. 16, 19, 20, 45, 52, 54 e 88; 2.494/98, art. 80; 3.276/99, arts. 61 a 63; e 3.860/2001, arts. 9, 44, 46, 52, 53 e 80.

⁷⁵ Após a publicação da LDBEN, houve alterações em relação à idade de ingresso no Ensino Fundamental, reduzindo o tempo de permanência na Educação Infantil. As mudanças que o Governo Federal estabeleceu para Educação Infantil (Lei Federal 11.114 de 16/05/2005, revogada pela Lei Federal nº. 11.274 de 6 de fevereiro de 2006), foram feitas para que houvesse uma ampliação da escolaridade no país

configuração, passando a ser compreendido como ação educacional, deixando de ser visto como mera atividade assistencialista. A partir de 1988, reconhece-se a Educação Infantil como sendo área de atuação do campo educacional e de responsabilidade do Estado e da sociedade. Desde então, “o campo da Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepção sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e de desenvolvimento das crianças” (BRASIL, 2006, p.7).

Tem-se nesse momento um amplo debate acerca das concepções do que é ser criança e do que seja infância⁷⁶; debate que adquire centralidade no âmbito das políticas educacionais. A criança torna-se, então, sujeito de direito à educação e tem suas especificidades destacadas nos documentos que orientam a organização da educação para atendimento à infância. Nesse aspecto, os Referenciais Curriculares Nacional da Educação Infantil definem a criança numa perspectiva sócio-histórico-cultural:

A criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais. As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos (BRASIL, 1998, v.1, p.20)

A criança hoje é reconhecida socialmente, compreendida na sua singularidade, considerada sujeito histórico, respeitada no seu jeito próprio de sentir, pensar o mundo e aprender. Se essa criança é valorizada em sua identidade e em possibilidades, tendo como direito, ser cuidada e educada por instituições próprias e protegidas por leis; é

e, conseqüentemente, antecipou-se o ingresso das crianças no Ensino Fundamental, que, por sua vez, passou de oito para nove anos de duração, alterando o art. 32 da LDB fazendo com que ele possua hoje a seguinte redação: O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão. Desta forma, a Educação Infantil, passa a contemplar crianças de zero a cinco anos de idade.

⁷⁶ O conceito de infância não pode ser único nem universal, “são infâncias” pois existem diversos contextos vividos por *distintas crianças* vivendo numa sociedade desigual. Nessa perspectiva, é preciso considerar a diversidade das infâncias, pensar nas expressões e particularidades culturais, na relação entre o eu e o outro, nas diferenças, nas singularidades de cada grupo social. (KRAMER, 2007).

porque se empreendeu muitos esforços durante um longo percurso histórico, até obter-se esse êxito. Sabe-se, entretanto, que cada época tem uma maneira própria de considerar o que é ser criança, afetando também, a ideia de infância. Conforme nos aponta Kuhlmann Jr. (1998, p.16): “A infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de *status* e papel”.

Atualmente, muitas reflexões são no sentido de permitir o “devir-criança”. Como nos faz pensar Deleuze (2002), ser o que se é, no momento presente, redescobrir o mundo, partindo do ponto de vista da criança e não do adulto; sobre o “tempo de ser criança”, sem se preocupar com o futuro. Como acrescenta Silva (2010):

O mundo da criança é um mundo transvalorado; isto é, um mundo que não se prende aos valores pré-estabelecidos, mas inventa seus próprios valores. Portanto, se não há valores determinantes, esvai-se qualquer possibilidade de julgamento. Afirmar um devir-criança é pensar uma experiência para além das amarras da instituição. Mas isto não significa um fora do poder. (...) não existe um fora do poder. Se há uma luta ela se dá em meio às relações de poder. (...) não se trata, pois, de uma luta contra o poder, mas a favor da vida em sua multiplicidade e em sua força de variação. (p.12).

2.2.2. Leis que orientam a Educação Infantil no Brasil.

A LDBEN (2006), estabelece no seu art. 21 que a educação escolar é composta pela Educação Básica, formada pela Educação Infantil, a primeira etapa, compreendendo as creches ou entidades equivalentes para crianças de até três anos de idade, e a Pré-escola, para crianças de quatro a cinco anos de idade; A segunda etapa, o Ensino Fundamental e a etapa final, o Ensino Médio. A finalidade da Educação Infantil é o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Percebe-se que foi após a instituição da LDBEN(1996), que os estudos dedicados a entender e organizar os processos da educação infantil, entraram em plena ebulição. Observou-se isso por meio desta pesquisa, pela intensificação dos trabalhos dedicados a essa etapa da educação, pelo aumento de livros publicados sobre o tema e, também, pela publicação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), organizado em três volumes, como um suporte oferecido pelo Governo Federal, aos

educadores da Infância. Também, com a perspectiva de respeito às singularidades de cada município e de cada escola em particular, foram destinadas responsabilidades específicas e autonomia a cada instituição, buscando com isso, uma melhor adequação dos procedimentos organizacionais e curriculares para cada região ou município. Cada uma das unidades de ensino pode fazer os ajustes necessários na normatização e na elaboração dos seus projetos pedagógicos. A preocupação em conferir autonomia, embora gestada pela União, apresenta-se, dessa forma, na LDBEN:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I – elaborar e executar sua proposta pedagógica; II – administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; III – assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; IV – velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; V – prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; VII – informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica (BRASIL, 2006, p. 11).

A Lei garante, assim, que tanto os sistemas de ensino quanto as escolas possam se organizar do ponto de vista pedagógico e da gestão para acolher adequadamente às crianças pequenas. Nesse sentido, assim, se expressa:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2006, p. 12).

Então, a criança, desde seus primeiros anos de vida, deve ter assegurado seu direito à educação, por meio do atendimento em creches e pré-escolas.

A importância da Educação Infantil pode ser mais bem compreendida a ser analisada as metas contidas no Plano Nacional de Educação (PNE)⁷⁷ que orienta as políticas públicas para a educação até 2021. A primeira meta diz respeito à universalização dessa etapa da educação:

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de

⁷⁷ O Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência para o período de 2011 a 2021 foi aprovado em 09 de abril de 2014.

educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014, p. 9)⁷⁸

Embora o prazo para adequação da obrigatoriedade de se matricular a criança a partir dos 4 anos de idade, na Educação Infantil, se estenda até 2016, percebe-se um aumento na procura de vagas nos estabelecimentos nos últimos anos, como confirmam, os dados do IBGE⁷⁹: “Houve um crescimento substantivo do acesso à educação infantil de acordo com os dados da PNAD⁸⁰ (2013). De 2004 a 2013, as taxas de escolarização das crianças de 0 a 3 anos e de 4 e 5 anos de idade subiram de 13,4% e 61,5% para 23,2% e 81,4%, respectivamente” (2013, p. 101).

Analisando esses dados percebe-se, especificamente, um aumento acelerado do ingresso de crianças de 4 e 5 anos de idade no nível denominado pré-escolar. Entretanto, ainda segundo o PNAD:

(...) apesar do avanço observado, permanece desafiador ampliar para 50% o atendimento escolar das crianças de até 3 anos de idade, até 2020 e de universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos. Por sua vez, esses grupos etários sofrerão decréscimo populacional significativo até 2060, o que representa uma oportunidade para a expansão da oferta e da qualidade do ensino nos anos iniciais de formação da criança (p. 102).

Isso nos leva a deduzir de uma crescente e necessária atenção a essa demanda que surge, principalmente, como dito anteriormente, com a perspectiva da obrigatoriedade até o ano de 2016, do ingresso desta faixa etária na Educação Infantil.

O reconhecimento da importância de se investir nas crianças pequenas assim se justifica, de acordo com o PNE (2014):

A educação das crianças de zero a seis anos em estabelecimentos específicos de educação infantil vem crescendo no mundo inteiro e de forma bastante acelerada, seja em decorrência da *necessidade da família* de contar com uma instituição que se encarregue do cuidado e da educação de seus filhos pequenos, principalmente quando os pais

⁷⁸ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. (Acesso em 21 de março de 2015)

⁷⁹ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

⁸⁰ Plano Nacional de Amostra de Domicílio.

trabalham fora de casa, seja pelos *argumentos advindos das ciências* que investigaram o processo de desenvolvimento da criança. Se a inteligência se forma a partir do nascimento e se há “janelas de oportunidade” na infância quando um determinado estímulo ou experiência exerce maior influência sobre a inteligência do que em qualquer outra época da vida, descuidar desse período significa desperdiçar um imenso potencial humano (p.102, grifos nossos).

Os estudos, de fato, têm corroborado o argumento baseado no processo de desenvolvimento da criança, conforme nos informou Barros (2008):

Sob o ponto de vista da Educação Infantil, antes mesmo das pesquisas realizadas sobre o cérebro, já constatava sensíveis progressos nos níveis de aprendizagem e desenvolvimento das crianças que frequentaram a educação pré-escolar. Um estudo científico bastante significativo nesse aspecto foi feito pelo "*Projeto Pré-Escolar High/Scope Perry*", em Michigan, nos Estados Unidos, que acompanhou crianças de famílias de baixa renda desde a época que participaram do projeto pré-escolar, com 3 ou 4 anos, até os 27 anos de idade. A avaliação longitudinal demonstrou que o grupo que recebeu atendimento pré-escolar obteve, a longo prazo, níveis mais altos de instrução e renda, e menores índices de prisão e delinquência. (p.5).

Estudos como esse reforçam a ideia de que

Os anos iniciais da infância são cruciais para o desenvolvimento cognitivo. Nesse período, determinados estímulos ou experiências exercem maior influência, em especial nas habilidades envolvidas no processo de aprendizado da linguagem, do que em qualquer outra época da vida (ARAÚJO, 2011; CUNHA; HECKMAN, 2009). Atrasar o estímulo dessas habilidades torna muito mais difícil obter os mesmos resultados mais tarde, podendo significar uma perda de potencial humano, o que não pode ser ignorado na formulação de políticas públicas educacionais. (PNE, 2014, p. 102)

Esses dados justificam a importância das ações sinalizadas pelas atuais políticas do Ministério da Educação sobre a necessidade de ampliação da oferta da educação infantil. Para isso, faz-se necessário o investimento concomitante de edificação de novos estabelecimentos de ensino, inclusive, para atendimento da população com até três anos. Isso se torna mais significativo ainda, dadas as variadas ações inclusivas em processo, como por exemplo, da população indígena, dos povos quilombola, dos povos das águas e das florestas. (IBGE, 2014). Tal diversidade nos remete a um olhar comprometido com as especificidades e as singularidades desses grupos, como nos alertam as reflexões contidas no Plano Nacional de Educação (PNE, 2014): “(...) é preciso sublinhar que é uma diretriz nacional o respeito às diversidades regionais, aos valores e às expressões culturais das diferentes localidades, que formam a base sócio-

histórica, sobre a qual as crianças iniciam a construção de suas personalidades”. (2014, p.101).

Para atendimento à Educação Infantil, o PNE estabeleceu também a nucleação de escolas, que deve ser limitada de modo a evitar o deslocamento de crianças; definiu a necessidade de articulação entre as áreas de educação, saúde e assistência social, com foco no desenvolvimento integral das crianças, entre outras providências. Segundo dados do IBGE e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), 2004/2013: “Nesse sentido, a antecipação da obrigatoriedade da educação básica para 4 anos de idade representa uma medida importante. Nesse aspecto, cabe ressaltar que as desigualdades regionais de acesso são significativas”. (p.102).

Percebe-se também que há uma grande preocupação com os profissionais que atuam nessas instituições. Dessa maneira, também a qualificação dos professores da Educação Infantil, e as exigências relacionadas à sua formação começam a ser repensadas, passando por reformulações profundas, sobretudo, com a constatação de que as experiências da primeira infância são determinantes para o desenvolvimento do ser humano. Seguindo a orientação do PNE, sabe-se que a formação inicial de professor almejada para o exercício do magistério na Educação Básica deve se efetivar em cursos de graduação, de licenciatura plena, compatível com a área de saber específico em que o profissional atuará; isso está regulamentado pela LDBEN e por resoluções do Conselho Nacional de Educação, que estabelecem princípios orientadores para a formação de professores de natureza pedagógica, estrutural e institucional. Estabeleceu-se a obrigatoriedade de se efetuar estudos específicos para a formação profissional em nível superior e definiram-se as diretrizes para organização dos cursos. Sobre a formação dos professores para atuar na Educação Básica, a LDBEN definiu, no seu Art. 62, que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação; admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (2005).

É intenção do Plano Nacional de Educação, nesse sentido: “consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das

atividades formativas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014, p.51)”, como estabeleceu em sua meta de número dezesseis. Entretanto, a distinção legal da formação de profissionais para Educação Infantil, admitida em nível médio, relativiza a exigência de licenciatura, fazendo com que ocorra uma opção pela formação mais rápida para essa etapa (permanecendo em nível médio, principalmente as professoras de creche) desqualificando a importância desse profissional para lidar com as crianças pequenas. Contrário a esse afrouxamento na exigência formativa, sabemos que a carga de responsabilidade para exercer essa função é grande. É necessária uma consistente formação pessoal, social e um conhecimento de mundo como nos alertam os RCNEI:

É preciso ressaltar que esta organização [educação infantil] possui um caráter instrumental e didático, devendo os professores ter consciência, em sua prática educativa, que a construção de conhecimentos se processa de maneira integrada e global e que há inter-relações entre os diferentes âmbitos a serem trabalhados com as crianças (1998, v.2, p.46)

Ao estabelecer a Educação Infantil como sendo um direito da criança pequena, os olhares se voltam para as dimensões presentes nas ações educativas destinadas a esse público e que constituem fundamento dos processos formativos dos profissionais para nessa etapa atuarem. Nesse sentido, constatamos que desde meados dos anos de 1990, as formulações sobre a Educação Infantil passaram a enfatizar a inseparabilidade entre o cuidado e a educação da criança pequena (CAMPOS, 1994). Se o cuidar também faz parte da educação da criança na escola fundamental, na Educação Infantil esse aspecto ganha uma dimensão ainda mais importante, em função da idade do público atendido (CARVALHO, 2000).

Outro aspecto que requer muita atenção é o da definição dos conteúdos, pois é um campo ainda cheio de indefinições, o que se agrava à medida que as crianças vão se aproximando da idade do Ensino Fundamental. O que se tem percebido é que nesse momento da Educação Infantil, ou seja, ao se aproximar da fase do Ensino Fundamental, o que se tem esperado é que determinados conteúdos escolares pretendidos no início da fase formativa seguinte, sejam de responsabilidade da Educação Infantil, tornando-se então um objeto de preocupação da mesma. Nesse contexto, verifica-se a presença de ações que submetem crianças pequenas a uma disciplina escolar arbitrária. Vários estudos vêm advertindo sobre práticas excessivas de escolarização precoce na Educação Infantil, como se esse momento fosse só

preparatório e antecipatório do trabalho pedagógico realizado no Ensino Fundamental. (BARRETO, 1995; GODOI, 2006; HOFFMANN, 1996; ROSEMBERG, 1999). Essa precocidade leva, no nosso entendimento, a se negligenciar uma etapa que poderia privilegiar e ressignificar as manifestações corporais, as dinâmicas corporais espontâneas das crianças.

Para atender aos dispositivos legais relativos à educação da infância, cujo núcleo é o desenvolvimento integral da criança, é de se esperar um professor comprometido com essa mesma proposição, o que demandaria uma “formação” (transformação), bastante ampla, que leve em consideração, inclusive as condições e as estruturas em que esse professor consolidou os seus conhecimentos.

A Educação Infantil, dessa forma, como já mencionamos, vai requerer esforços constantes dos governantes, no sentido de estabelecer políticas e programas, em consonância com o atual Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), visando ampliar e qualificar o acesso e a permanência das crianças nessa etapa da Educação Básica, bem como a qualificação de seus professores.

Aqui também os desafios se colocam para “formação” dos demais profissionais da educação. É incontestável que nos últimos anos presenciou-se um movimento progressivo de organização e reconhecimento dos funcionários que trabalham na educação junto aos próprios estabelecimentos educativos, entidades sindicais e ao poder público, fruto de lutas coletivas dos profissionais da educação. No horizonte da política de valorização dos funcionários é fundamental ressaltar a instituição da política nacional de formação dos profissionais da Educação Básica, por meio do Decreto no. 7.415/2010, que dispôs sobre a formação inicial em serviço dos funcionários da escola. Dentre seus principais objetivos está a valorização do trabalho desses profissionais da Educação Infantil, por meio do oferecimento dos cursos de formação inicial em nível técnico.⁸¹

Esse cuidado reforça nossa perspectiva de uma educação que se efetive em todo contexto relacional onde as crianças estão, pois, além da proximidade natural com a professora, a diretora, a coordenadora, a secretária, as estagiárias, estão em contato

⁸¹ Há uma grande crítica a isso, pois, enquanto a LBDEN estabelece a formação em nível superior, outras normativas regulamentam apenas a formação de nível médio, o que tem provocado tratamento diferenciado aos professores da Educação Infantil, inclusive com diferenças salariais.

também, com as cozinheiras, as cantineiras, as faxineiras, as auxiliares de serviços, o porteiro etc. Esses encontros são carregados de subjetividades, influenciando o processo escolar, como veremos nas análises das observações participativas do capítulo 4.

2.2.2. O corpo e o desenvolvimento integral na Educação Infantil.

Nos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (1998, v.1, p. 47- 48), encontramos orientações específicas, que nos remetem à importância de se considerar o “corpo integral” como parte importante de desenvolvimento integral das crianças:

(...) a educação tem por função criar condições para o desenvolvimento integral de todas as crianças, considerando, também, as possibilidades de aprendizagem que apresentam nas diferentes faixas etárias. Para que isso ocorra, faz-se necessário uma atuação que propicia o desenvolvimento de capacidades envolvendo aquelas de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social. *As capacidades de ordem física estão associadas à possibilidade de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, ao autoconhecimento, ao uso do corpo na expressão das emoções, ao deslocamento com segurança* (grifo nosso).

Mesmo que o excerto anterior inspire boas intenções pedagógicas, no sentido de se considerar a criança na sua totalidade, percebe-se, subtendido nele, um discurso da fragmentação da criança, por conseguinte, do indivíduo, limitando o verdadeiro entendimento, da abrangência das dinâmicas corporais. Ainda assim, esse trecho busca inspirar a oferta, às crianças, de mais que apenas informação, ou mesmo uma simples formação; ele tenta abrir as possibilidades de se desenvolverem potencialidades singulares que respeitem as diferenças, que busquem fugir da consolidação de resultados hegemônicos. Ainda esboçando essa mesma preocupação com o desenvolvimento das crianças, o Art.29, da LDBEN, prevê que a educação infantil, como primeira etapa da educação básica, tenha como finalidade o “desenvolvimento integral” da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (1996, p.17)

Como definido nas atuais políticas de educação infantil em nível nacional, o que se pretende com a pré-escola é fundamentalmente o “desenvolvimento integral” da criança a qual não deverá ser considerada apenas nos seus aspectos racionais, mas também nos de ordem físico, afetivo, emocional, mental, social, estando em sintonia fundamentalmente com as manifestações de ordem corporal, pois esse é o meio

primeiro de descobertas e de comunicação da criança com ela mesma e com o seu entorno.

Sendo o corpo da criança esse meio privilegiado de comunicação e percepção, e sendo esse objeto de nossa problemática, debruçamo-nos nos principais documentos curriculares que orientam a construção das propostas pedagógicas para as escolas de Educação Infantil, tais como: as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) e Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI), ambos federais. No âmbito local, analisamos o Referencial Prático Municipal para Educação Infantil (RPMI) e o Projeto Pedagógico do Pré-Escolar Municipal Ana Cintra (PPPEMAC). Nesses documentos, procuramos apreender as concepções de corpo e suas dinâmicas, na Educação Infantil, no sentido de poder compreender e analisar as práticas pedagógicas observadas.

O DCNEI (2010), quando nos convoca a prestar a atenção aos aspectos do corpo nos processos educacionais, relata as orientações, utilizando a palavra *físico* e *corpo* separadamente, nos fazendo entender que já se percebe e deve ser considerado o corpo em termos de totalidade e o físico como uma parte constituinte do mesmo: “as capacidades de ordem física estão associadas à possibilidade de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, ao autoconhecimento, ao uso do corpo na expressão das emoções, ao deslocamento com segurança (p.48)”. Atentas aos princípios de desenvolvimento integral, como finalidade educacional dessa etapa de desenvolvimento, procuramos alargar a compreensão sobre os referenciais e diretrizes que, sendo documentos oficiais, apontam direta ou indiretamente, para uma conduta a ser adotada pela Escola investigada. Os RCNEI (1998) buscam incentivar a elaboração de projetos educativos atentos às singularidades locais:

A organização do Referencial possui caráter instrumental e didático, devendo os professores ter consciência, em sua prática educativa, que a construção de conhecimentos se processa de maneira integrada e global e que há inter-relações entre os diferentes eixos sugeridos a serem trabalhados com as crianças. Nessa perspectiva, o Referencial é um guia de orientação que deverá servir de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição, na laboração de projetos educativos singulares e diversos. (v.1, p.9.)

Percebe-se aqui uma preocupação com a diversidade, juntamente a uma afirmação da necessidade de se buscar, igualmente, o desenvolvimento da criança em sua plena constituição: corporal, afetivo-emocional, mental e social. Sobre esse aspecto, comungando das ideias de Gadotti (2000), por que não conceber também a dimensão espiritual? Não compreendo essa categoria do ser como algo em separado, entendendo o desenvolvimento pleno, sem negligenciar nenhuma das potencialidades do indivíduo. Cabe aqui, contudo, a necessidade de se diferenciar religioso, que é um aspecto cultural, do espiritual que é um aspecto transcendental do indivíduo. Transcendental, significa aqui, as relações entre a consciência e a natureza “(...), a estrutura mais profunda entre o fato e a essência (...), sem se condicionarem absolutamente. (...). A consciência como constituindo o universo diante dela e apreendendo os próprios objetos numa experiência externa indubitável” (...). “A consciência transcendental, a plena consciência de si não está inteiramente feita, está por fazer, ou seja, por realizar na existência”⁸²

O DCNEI já se propõem a reproduzir e esclarecer de uma forma mais sintética as ações do RCNEI. Confirmam a proposição geral da ação educativa que deverá ser integrada nos seus aspectos de cuidar e educar, e de indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística. Nessa direção, as unidades institucionais de Educação Infantil deverão respeitar os seguintes princípios:

A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo; a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança; os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição (BRASIL, 2010, p.19).

As propostas são claras e englobam nas suas recomendações, um diálogo com o RCNEI. Por exemplo, ao aconselhar a seguir as exigências dessa Diretriz, observando as particularidades do estado e do município, bem como do sistema da instituição, em foco, além de incentivarem a promoção do 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. Os dois documentos também propõe o incentivo à curiosidade, à exploração, ao encantamento, ao questionamento, à indagação e ao conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza. Continuam compreendendo a

⁸²MERLEAU-PONTY, no contexto de sua obra inaugural de 1942, citado por SILVA (2011, p. 61).

importância das diversificadas manifestações em várias linguagens como a música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura.

No âmbito da política educacional do município de Itaúna, segundo nos informou o Referencial Prático Municipal para a Educação Infantil- RPMI:

(...) o atendimento na Pré-Escola encontra-se universalizado, já que toda demanda que é solicitada ao município é atendida. Nossa cidade tem o privilégio de propiciar as crianças de 4 e 5 anos um espaço escolar de grandes oportunidades, em que os estímulos, o espaço alfabetizador e a psicomotricidade são foco no desenvolvimento infantil. (2013, p.3).

Observam-se, porém, algumas lacunas nos conteúdos escritos, mesmo considerando que esse documento se propôs a ser, não um documento reflexivo, mas um documento de orientação prática. As lacunas se revelaram mais no seu contexto subjetivo do que na escrita objetiva. Como exemplo, ao acentuar o espaço alfabetizador e a psicomotricidade nessa fase do desenvolvimento humano, em detrimento da livre expressão, experimentação e exploração, estar-se-ia antecipando algo sem se respeitar o que fundamenta a criança nesse momento da vida. Seria, ainda, desconhecer, como nos alerta Silva (2007), princípios importantes, presentes na teoria de Wallon, voltados ao estudo e “à produção de um saber psicológico que leve em conta a totalidade da pessoa (consciência, eu, emoções, representações, etc.), em suas condições concretas de existência” (p.11).

Esse documento, RPMI, se mostrou mais uma transcrição das intenções dos RCNEI, utilizando diferentes palavras, do que sua legítima apreensão e compreensão, pois, como visto ao analisar mais a fundo a indicação de atividade e ações, percebem-se conteúdos para o indivíduo ainda sendo considerado em partes. Isso contrasta com a determinação inicial de se considerar a criança na sua totalidade, buscando o seu desenvolvimento “integral”. Essa desconexão pode ser percebida ao se deter na análise das orientações de elaboração do planejamento pedagógico, em seção denominada: “Passos do Planejamento”, como se pode constatar a partir das seguintes questões que são apresentadas: a) Qual aspecto a ser desenvolvido: Cognitivo? Psicomotor? Afetivo? Social? Artes Visuais? b) Objetivo pretendido (de acordo com cada aspecto) c) Conteúdo selecionado d) Metodologia e) Atividade proposta f) Tempo previsto g) Avaliação (RPMI, 2013, p.4). Desconsideram-se nessa introdução ao planejamento, os

aspectos a serem desenvolvidos na sua interdependência mútua, e a constante interferência de um aspecto, ao ser solicitado, implicando em outro. O que seria a consciência da totalidade do ser.

O RPMI fala das intenções de se promover uma ação mais global nos processos educacionais da infância, porém, ao apresentar o Programa Curricular propõe conteúdos em blocos, sem uma justificativa consistente, separados em tempo, espaço e significação. Percebi, na escrita, uma forma instrumental ainda muito “cartesiana”, separando claramente em conteúdos distintos e intenções. São os seguintes os blocos de conteúdos para o 2º período da Educação Infantil: Identidade e Autonomia; Linguagem Oral; Linguagem Escrita; Matemática; Natureza e Sociedade; Psicomotricidade; Artes. (RPMI, 2013, p.10-11-12). Mesmo quando proclama a educação integral e integrada, o documento aponta ações e um modo de organização⁸³ que não se coaduna com essa concepção. Os conteúdos curriculares se apresentam de tal forma que quem os lê não compreende a possibilidade de se trabalhar de forma interdisciplinar ou integrando conhecimentos, como por exemplo, arte e alfabetização como atividades que possam dialogar entre si. Na apresentação do conteúdo, o próprio documento questiona: “Como o conteúdo deve ser oferecido a uma criança de 04 e 05 anos? (RPMI, 2013, p.11)”. A resposta evidencia uma valorização excessiva das questões intelectuais em detrimento das físicas, sugerindo a estruturação em blocos e demonstrando um pensamento fragmentado: “A criança, de 04 e 05 anos deverá construir sobre a linguagem, compreender e valorizar a cultura escrita e desenvolver a linguagem oral através do *ambiente alfabetizador* (RPMI, 2013, p.10, grifo nosso).

⁸³ **Identidade e Autonomia:** Tem por objetivo possibilitar à criança o autoconhecimento e a socialização; a expressão e controle progressivo das necessidades, desejos e sentimentos em situações cotidianas; brincadeiras que possibilitem escolhas pessoais e tomadas de decisão; resolução de pequenos problemas; prática do diálogo como forma de lidar com os conflitos. *Reconhecimento do corpo:* cuidado com materiais de uso individual e coletivo; prevenção de acidentes; higiene; reconhecimento das diferenças pessoais, sociais e culturais; respeito aos gêneros (masculino e feminino); cooperação e solidariedade na relação com o outro; Regras básicas de convívio social (boas maneiras); **Linguagem Oral:** Tem por objetivo desenvolver a estrutura de pensamento (raciocínio lógico, ordenação de ideias, causalidade) e a comunicação da criança na sociedade. Jogos verbais (trava-línguas, parlendas, rimas e outros); gêneros literários. Músicas; descrição e narração. Compreensão e interpretação de histórias; expressão oral contextualizada; elaboração de perguntas e respostas (com reflexão, raciocínio criatividade); explicação e argumentação de ideias e pontos de vista; sequência temporal e causal de experiências e fatos. **Linguagem Escrita:** Tem por objetivo oportunizar à criança o acesso e a compreensão do mundo da escrita; nome da criança, colegas, professor, objetos e outros; espaçamento, alinhamento e direção; escrita espontânea; alfabeto (apresentação em sequência); gêneros literários (poemas, contos, fábulas e outros); gêneros não literário (jornais, pictórico, revistas e outros); leitura e reprodução de textos (não necessariamente de maneira convencional); material impresso; representação de texto a partir de figuras, objetos, desenho e outros; símbolos; números, frases; orientação para o processo de alfabetização. (RPMI, 2013, p.9, grifo nosso).

Não há nesse documento menção explícita de que a divisão dos conteúdos em blocos faça parte de uma mesma proposição de desenvolvimento integral da criança, embora esse desejo esteja contido no texto introdutório do mesmo:

A Pré-Escola tem função própria que é atender a criança em seu momento específico, segundo as suas necessidades e condições. É um lugar privilegiado que favorece o desenvolvimento infantil. É imprescindível que a criança seja devidamente respeitada no que ela tem de mais importante, a sua individualidade, o seu ritmo próprio de desenvolvimento. *O educador deve conhecer sua criança para, num processo de interação, possibilitar-lhe a vivência de situações que favoreçam o desenvolvimento de habilidades de participação, solidariedade e convivência para crescer na autoconfiança na capacidade de adquirir conhecimentos, de enfrentar os desafios que se apresentam a ela e desenvolver competências. É fundamental priorizar a manifestação, a expressão, ou seja, deixar que a criança fale, expresse suas ideias e sentimentos, movimente-se, crie, fantasie e seja capaz de ler, escrever, analisar e transformar a sua realidade.* (RPMI, 2013, p. 2, grifo nosso).

Continuando a análise do referido documento, percebemos que a concepção de avaliação diagnóstica sistêmica do município também demonstra uma desarmonia com a ideia de uma educação diferenciada para a Educação Infantil, visto que estabelece que a apresentação dos resultados deve ser na forma quantitativa: “Avaliação diagnóstica elaborada pela (Secretaria Municipal de Educação e Cultura) SEMEC⁸⁴ e aplicada pelos pedagogos em cada unidade escolar. Organizar os resultados em porcentagem” (p.24). Conforme estabeleceu a LDBEN (1996), no seu artigo 31: “Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (p.17).

Se a avaliação diagnóstica do município se expressa de forma quantitativa, no âmbito do Pré-Escolar, a partir de 2007 a equipe pedagógica da SEMEC e as pedagogas da Rede de Ensino propuseram uma “Ficha de Comunicação aos Responsáveis”, encaminhada trimestralmente à família juntamente com o portfólio, oportunizando o acompanhamento do desenvolvimento das crianças, bem como uma comunicação mais efetiva com os familiares. Nessa perspectiva, destacamos alguns pontos básicos do Projeto Pedagógico do Pré-Escolar Ana Cintra, que demonstram certa autonomia na condução da avaliação escolar: “Realizar a avaliação diagnóstica; analisar tudo que a criança faz: descobrir o que ela domina, utilizar suas hipóteses (erro) para compreender a sua forma de pensar e reformular a ação pedagógica; priorizar a avaliação processual,

⁸⁴Coordenação da Educação Infantil e Pedagogos da Rede Municipal de Itaúna.

como forma de redimensionar os objetivos; realizar um processo de avaliação contínua, diagnóstica e formativa” (PPPEMAC, p.35).

Se na educação Infantil, onde se recomenda uma visão integral, um olhar para as singularidades e especificidades dessas crianças, onde se investe em ambiente inclusivo, repleto de diferenças, como avaliar pela homogeneização? Como estabelecer gráficos percentuais? A quem essa orientação se destina? Essa ideia poderá ainda ser reforçada se considerarmos a compreensão cartesiana das regras necessárias para se chegar ao conhecimento. Esse Referencial, que se define como prático, parece se mostrar fragilizado nas questões apontadas anteriormente, necessitando significar melhor os objetivos e fundamentar as questões propostas de modo a agir em consonância com os Referenciais Curriculares Nacionais⁸⁵.

O Projeto Pedagógico do Pré-Escolar Municipal Ana Cintra (PPPEMAC-2014), contou para a sua elaboração, segundo informação da diretora, com as recomendações do Referencial Curricular Nacional, do Referencial Municipal e, fundamentalmente, com as orientações do Projeto Escola Cidadã (PECA)⁸⁶. A proposta destaca como concepção de educação: “Educar para a vida e para a auto realização” (2014, p.8). Esse é um discurso já anunciado nos documentos Federais, porém, aqui se mostrou como um aspecto norteador da própria prática ao ser incorporado como parte da filosofia do Pré-Escolar, ao definir, respectivamente, a sua visão e missão: “Desenvolver um trabalho voltado para a formação integral da criança, tornando-nos escola referência de qualidade dos serviços que prestamos”; “oferecer um ensino de qualidade, objetivando o exercício da cidadania, a felicidade e o sucesso (2014, p.8)

Conforme já destacamos, tal filosofia não se coaduna com a organização curricular proposta pelo Projeto Pedagógico da Pré-Escola Ana Cintra, como conteúdos em blocos, por exemplo, destinando tempos diferentes para, se dedicar às letras, outro momento para os números, outro para as artes, outro para as expressões, outro para

⁸⁵ Vale a ressalva de que em visita à Secretaria Municipal de Educação de Itaúna, para colher os dados demonstrados nesta seção, foi-me informado que a equipe da Secretaria estava se organizando com intuito de reformular e preparar um novo referencial que deveria ter ficado pronto neste ano, de 2015, pois eles mesmos estavam sentindo a necessidade de uma releitura das proposições municipais.

⁸⁶ Escola Cidadã: em 1994, o Instituto Paulo Freire (Brasil), propôs à comunidade Educacional, o Projeto “Escola Cidadã”, no qual registrou, analisou e propôs avanços relativos à Escola Brasileira, na busca da realização plena da cidadania ativa e multicultural. Baseou-se na construção da realização humana, num contexto democrático (Econômico, político, social e cultural), fomentando o aprender a aprender, ou melhor: o reaprender a aprender! (ROMÃO, 2000).

interações (p. 23 - 28), como se não pudessem ser desenvolvidos de forma integrada, como se fosse possível, fragmentar a experiência, definindo conteúdos, tempos e lugares para desenvolver objetivos específicos. Mesmo com esse discurso, observa-se que o Projeto Pedagógico da Escola apresenta uma motivação que transcende as orientações dos RCNEI, pois ficou explicitada, também, uma preocupação em não desvincular os conteúdos, de sua origem e finalidade:

Os conteúdos são apresentados nos diversos eixos de trabalho, organizados por blocos. Essa organização visa a contemplar as dimensões essenciais de cada eixo e situar os diferentes conteúdos dentro de um contexto organizador que explicita suas especificidades por um lado e aponta para a sua “origem” por outro. Por exemplo, é importante que o professor saiba, ao ler uma história para as crianças, que está trabalhando não só a leitura, mas também, a fala, a escuta, e a escrita; ou, quando organiza uma atividade de percurso, que está trabalhando tanto a percepção do espaço, como o equilíbrio e a coordenação da criança. Esses conhecimentos ajudam o professor a dirigir sua ação de forma mais consciente, ampliando as suas possibilidades de trabalho. Embora estejam elencados por eixos de trabalho, muitos conteúdos encontram-se contemplados em mais de um eixo. *Essa opção visa a apontar para o tratamento integrado que deve ser dado aos conteúdos. Cabe ao professor organizar seu planejamento de forma a aproveitar as possibilidades que cada conteúdo oferece, não restringindo o trabalho a um único eixo, em fragmentando o conhecimento (PPPEMAC, 2014, p.53, grifo nosso).*

O PPPEMAC (2014) justifica suas posturas trazendo um elaborado e fundamentado discurso, avesso a qualquer tipo de discriminação:

Este documento foi construído a partir da necessidade de implantar e implementar práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma. (...). Buscamos desenvolver uma proposta que garanta à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (PPPEMAC, 2014, ps.10-11).

Destacando o processo democrático de sua construção, afirma: “Partimos do diagnóstico realizado juntamente com a comunidade escolar que nos possibilitou um levantamento das suas expectativas em relação a escola” (Idem). Descreve as diferentes linguagens como ponto facilitador e articulador do conhecimento, valorizando a especificidade de cada sujeito, com objetivos claros e precisos:

Considerando a especificidade afetiva, emocional, social e cognitiva das crianças, a qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania destaca-se: O respeito à dignidade e os direitos da criança(...)A prática da Educação Infantil deve se organizar de modo que as crianças sejam capazes de: Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações; Descobrir e conhecer progressivamente seu corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem estar; Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças (...); Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração; Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para a sua conservação; Brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades; Utilizar as diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos de avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva; Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade (PPPEMAC, 2014, p.11-12).

Demonstra com isso que foi um documento construído a partir da necessidade de implantar e implementar práticas educativas de qualidade objetivando o desenvolvimento integral de cada criança em sua singularidade.

Essa proposta parece ser um dos desafios da Educação Infantil, como apontam os Referenciais Nacionais:

Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina etc. possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns de ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferença (BRASIL, 1998, v.2, p.22).

Ao reconhecer a existência de várias infâncias, outro desafio é trabalhar com essas crianças em sua totalidade, sem fragmentar as práticas pedagógicas, especificando seus objetivos, excluindo com isso as intercessões naturais do agir humano:

Embora haja um consenso sobre a necessidade de que a educação para as crianças pequenas deva promover a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança,

considerando que esta é um ser completo e indivisível, as divergências estão exatamente no que se entende sobre o que seja trabalhar com cada um desses aspectos. (BRASIL, 1997, v.1, p.17-18)

Pois, entendemos que, como os Referencias (1998), que uma mesma atividade pode integrar vários eixos de conhecimentos.

A documentação da escola, mesmo em desacordo com algumas indicações municipais, consegue ir além com sua proposição. Declara em suas anotações, uma ação menos sistematizada, segundo declaração da diretora em conversa informal, “para possibilitar uma melhor e mais autêntica expressão dos diversos temas e experiências vividos na escola em todos os momentos” (Cássia, 2014).

Declara ainda estar em consonância com os documentos da esfera Federal, quando eles afirmam que:

No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação. Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo, é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina etc. possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns de ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças (BRASIL, 1998, v.2, p.20)

E em relação à apropriação da imagem corporal, podemos dizer que, para os referenciais, a aquisição da consciência dos limites do próprio corpo é um aspecto importante do processo de diferenciação do eu e do outro e da construção da identidade: “Por meio das explorações que faz do contato físico com outras pessoas, da observação daqueles com quem convive, a criança aprende sobre o mundo, sobre si mesma e comunica-se pela linguagem corporal” (BRASIL, v.2, 1998, p.26).

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 (p.15, v.3).

Percebe-se isso ao observar a rotina diária sugerida pela escola e pelo município nos seus projetos. Nessa reflexão lembramos que os documentos oficiais destinam aos professores a elaboração livre na maneira de implementar as dinâmicas de suas práticas pedagógicas. Isso envolverá considerarmos em nossas análises toda uma bagagem singular e única de cada professor, que conforme nos indica Bourdieu (1998), se constitui no *habitus* de cada um.

Nessa escola um cuidado observado é o de se destinar em todos os dias, um tempo específico para as práticas pedagógicas que contenham dinâmicas que envolvam a livre expressão de cada aluno. Embora sejam essas direcionadas pelos professores responsáveis, isso segundo nos indica a direção da Escola, abre espaço para algum tipo de compensação de possíveis lacunas na construção das ações.

Nos nossos estudos partimos do pressuposto que somos o corpo. O conhecimento não se dá através do corpo. O corpo já é o próprio conhecimento, pois ele, o corpo é uma unidade constituída. Com base em “O visível e o invisível” (MERLEAU-PONTY, 1999), com a dimensão da reversibilidade dos sentidos e da reflexividade corporal, a concepção de percepção é definitivamente identificada com a experiência vivida, com o corpo em movimento. No movimento do corpo, podemos fazer a leitura, com lentes sensíveis, dos aspectos visíveis e invisíveis do Ser, do conhecimento e da cultura. Os sentidos que surgem daí são, em última instância, significações vividas, portanto marcas corporais que imprimem sentidos aos processos cognitivos de apreensão do mundo. (MERLEAU-PONTY.1992).

O que percebemos é que os referenciais nacionais possuem no seu cerne, uma visão da totalidade humana bem consistente nas suas teorias e nas práticas propostas. Proposições essas que dialogaram bem com o Projeto Pedagógico da Escola em estudo (PPPEMAC, 2014). Ao chegar ao documento oficial do Município de Itaúna (RPMI, 2013), percebi uma dissociação de intenção e de ideias. A coordenadora com a qual estive pessoalmente em diálogo, relatou-me a fragilidade do documento que estava me concedendo, e discursou sobre a necessidade de maior ampliação das linguagens. Ela também me disse que iriam reformulá-lo e me fez um convite extraoficial para colaborar com essa nova construção. Não pude aceitar naquele momento.

Realmente, ao estudar os Referenciais Municipais (RPMI, 2013), confirmou-se para mim, uma valorização das categorias racionais e uma fragmentação nas ações propostas.

CAPÍTULO 3

ESCOLA, O LUGAR DA “EXPERIÊNCIA”

Há cinco anos, eu tive uma experiência muito bela(...). Estava sentado na praia, em uma tarde, já no fim do verão, e observava o movimento das ondas do mar, sentindo ao mesmo tempo o ritmo de minha própria respiração. Neste momento, subitamente, apercebi-me intensamente do ambiente que me cercava(...). Tudo me era familiar(...)sentado na praia, senti minhas experiências anteriores adquirirem vida. Assim, vi cascatas de energia cósmicas proveniente do espaço exterior onde partículas eram criadas e destruídas. Vi, átomos dos elementos, bem como aqueles pertencentes a meu próprio corpo, participarem desta dança cósmica de energia. Senti o seu ritmo e ouvi o seu som⁸⁷.

Finalmente cheguei à escola, o lugar da experiência, com autorização para iniciar a pesquisa. Sentia-me imensamente grata por entrar nessa escola para realizar um projeto pessoal, iniciar uma pesquisa de mestrado. O fato de encontrar pessoas conhecidas facilitou meu processo de inserção na mesma, não me senti tão estranha naquele novo espaço. Inspirada pelas palavras de Capra(1998) ao “observar o movimento das ondas do mar”, apercebendo-me do ambiente que me cercava, senti que tudo me era familiar. Foi tomada desse ânimo, que busquei relatar as experiências com as quais me deparei.

Preparei este capítulo contendo a apresentação e análise acerca dos espaços, dos sujeitos e da rotina na qual se desenrolou a pesquisa. Ele está organizado em três seções. Apresentarei na primeira, os sujeitos que integraram a pesquisa; depois descreverei a escola na sua estrutura física (objetiva e subjetivamente), explicitando particularidades da mesma e finalizando, apresentarei a rotina escolar proposta pela sua equipe pedagógica.

Compreendendo como Merleau-Ponty (1999) que os lugares onde o corpo se insere constitui por meio das percepções desse mesmo corpo, impressões individuais que vão se amalgamando ao ser e o constituindo como indivíduo, apresentarei os sujeitos e a estrutura física que constitui o espaço escolar do Pré-Escolar Municipal Ana Cintra, considerando aqui, esse espaço como elemento da cultura escolar. A ideia de uma cultura escolar se fortaleceu nos anos de 1990, sendo hoje a escola considerada uma instituição com cultura própria. Os principais elementos que desenhariam essa cultura seriam: os atores (famílias, professores, gestores e alunos), os discursos e as linguagens

⁸⁷ CAPRA, Fritjof. *O tao da Física; uma exploração dos paralelos entre a física moderna e o misticismo oriental*. Editorial Presença, Lisboa, 1989.

(modos de conversação e comunicação), a organização escolar (tempo/espço e o sistema educativo) e as práticas (pautas de comportamento que chegam a se consolidar durante um tempo). Nesse sentido, a cultura escolar é tanto o conjunto de saberes presentes, dos comportamentos, das tradições, das inovações e das relações sociais, como também uma variável ideológica/ científica dependente da cultura geral, como nos indicou Silva (2006), podendo com isso: “dar novo significado a algumas pautas teórico-metodológicas, tais como: o tempo escolar, o espaço escolar, o currículo, os manuais, os diários, os aportes metodológicos, entre outros” (p.208).

3.1. Os sujeitos da experiência.

Durante o ano de 2014, ano da realização da pesquisa, a estrutura operacional da Pré-Escola Ana Cintra, estava assim constituída: uma diretora, Cássia Aparecida Vidal Velloso; uma pedagoga, com a função específica de promover orientações pedagógicas; uma pedagoga responsável pelo atendimento das crianças com necessidades especiais; cinco professoras de primeiro período, que funciona no turno da tarde (13h às 17:10), sete professoras do segundo período, que funciona no turno da manhã (7h às 11h); uma técnica de informática; uma secretária; três funcionárias de serviços gerais, responsáveis pela limpeza e cozinha.

Segundo relatos da diretora Cássia, em “conversas informais”⁸⁸, durante o ano de 2014 a Escola contava com doze professoras e 227 alunos. A equipe docente tem uma formação comum em Pedagogia e Letras, na sua maioria, realizada na Universidade de Itaúna. Segundo ela, duas das profissionais possuíam, aproximadamente quinze anos de carreira, e o restante, oito anos, em média. Todas eram oriundas da classe média baixa. Elas se apresentavam como uma equipe entrosada, com boa disposição e envolvimento com o trabalho. Cássia ponderou entretanto que:

Alguns, tem um desempenho melhor e maior desenvolvimento, outros encontram certa dificuldade para realizar planejamentos pela falta de experiência e conhecimentos necessários, porém, todos estavam sempre avançados nesta área, a partir dos encontros participativos para

⁸⁸ Nas conversas informais, foi-me permitido fazer as anotações sobre as informações prestadas. Foram pequenas reuniões desenvolvidos ao longo dos meses de abril e maio de 2014 na intenção de esclarecer meandros da pesquisa, aproximar-me da direção, conquistar confiança e preparar-me para as observações participativas.

o planejamento coletivo⁸⁹, mesmo sendo estes, desenvolvidos em breves espaços de tempo (2014).

Percebe-se que é uma equipe madura e com tempo de vivência suficiente para já terem construído concepções próprias acerca da Educação Infantil. Refletindo sobre essas informações, nota-se que a maioria das docentes é oriunda do mesmo curso de pedagogia, e da mesma instituição, inclusive a diretora. Consequentemente, tiveram a mesma base de formação, fomentando similaridades no “habitus profissional⁹⁰”. Sobre esse conceito, Maria Margarete Pozzobon⁹¹, remetendo a Bourdieu, destaca:

Para Bourdieu, habitus é um sistema de disposições duradouras que tem origem no processo de socialização do agente social, é resultado de um longo processo de aprendizagem das relações sociais, nos quais se assimilam normas, valores e crenças de uma sociedade ou de uma coletividade. Isso significa que o agente social, neste processo de socialização, vai constituindo um sistema de disposições – atitudes, inclinações para perceber, sentir, fazer, e pensar a vida social – as quais são internalizadas, funcionando como princípios inconscientes de ação, percepção e reflexão (2008, p. 61-62)

Desse contexto formativo, surge também a possibilidade de trazerem junto a suas práticas, semelhanças no “currículo oculto”⁹². Para além de atuarem com seus “habitus individuais”⁹³ nas práticas orientadas pelo PPPEMAC; “as ações dos docentes, estarão sendo fruto das mesmas relações interpessoais, normas escolares, mesmas disciplinas e conteúdos cursados, podendo isto intensificar as rotinas dos professores, dificultando assim, reflexões necessárias, a partir das experiências práticas. ” (SANCHOOTENE e NETO,2006, p.267).

⁸⁹ Encontros participativos das professoras, para planejamento coletivo, feitos semanalmente conforme demonstrado no Projeto Pedagógico do Pré-Escolar Municipal Ana Cintra com: “ Reunião semanal, com professora e pedagoga, no horário de aula – 7:30 às 8:30/ 9:45 às 10:45 - 13:30 às 14:30/15:45 às 16:45, com apoio da eventual para planejamento semanal e posterior aprovação e interferência da equipe; Reunião semanal, após o horário de aula, com duração de 30 minutos para aprovação e modificação do planejamento semanal; Como norma, teremos sempre 4 planejamentos prontos com antecedência”. (PPPEMAC, 2014, p.28)

⁹⁰ Habitus profissional é considerado rotina, construída pelos professores ao longo de sua trajetória, utilizadas de formas inconscientes nos momentos em que considera oportuno. (PERRENOUD *et al* 2001).

⁹¹ Educ , Goiânia, v. 11, n. 1, p. 61-83, jan./jun. 2008. Disponível em: <seer.ucg.br/index.php/educativa/article/download/659/511>

⁹² O currículo oculto está presente no cotidiano escolar sob a forma de aprendizagem não planejada. Ele é resultado das relações interpessoais desenvolvidas na escola, da hierarquização entre administradores, direção, professores e alunos e da forma como os alunos são levados a se relacionarem com o conhecimento. (SANCHOOTENE e NETO, 2006, p.271)

⁹³Habitus individual, é considerado uma “interiorização do exterior”, modo sob o qual a sociedade deposita nas pessoas, sob a forma de disposições duráveis, e que as guiam nas suas repostas às solicitações do seu meio social. Não é uma aptidão natural, é social, durável, mas não estática ou eterna. (BOURDIEU,1983)

Será que as professoras estarão conseguindo se desvencilhar dessa possibilidade de não reflexão sobre suas práticas? Para Bourdieu (2002), “o sistema de ensino é um dos mecanismos pelos quais as estruturas sociais são perpetuadas” (p.14). Percebe-se o risco de, nesse contexto de grandes similaridades, ao reafirmarem no texto do projeto pedagógico, que se pretende contribuir para formação integral do sujeito, bem como fomentar seu constante processo de desenvolvimento, ser perpetuado ações deterministas e práticas hegemônicas. O certo é que, seriam essas, concebidas inconscientemente, pois estaria impregnada da similaridade do habitus da equipe de profissionais, sem a chance de levantarem questões divergentes, a serem refletidas, amadurecidas e desenvolvidas. Na proposição de superações da cristalização desses possíveis equívocos, Bourdieu (1983) sugere que “é preciso abandonar todas as teorias que tomam explícita ou implicitamente a prática como uma reação mecânica, diretamente determinada pelas condições antecedente e inteiramente redutível ao funcionamento mecânico de esquemas preestabelecidos” (p.64). O que me passou foi a necessidade de observar melhor essas possíveis influências.

Continuando os relatos, Cássia nos informou que os alunos na sua maioria são filhos de pedreiros, eletricitas, motoristas, vendedores, balconistas, manicures e empregadas domésticas, sendo também notada a presença de filhos de pequenos empresários que buscam a escola pública por estarem passando por momentos de dificuldades financeiras. Em suma, por ser uma escola pública ela privilegia o acesso às famílias locais com recursos financeiros reduzidos. Por mais que nos pareça uma situação de homogeneização social, ela não se apresenta bem assim, percebe-se culturalmente, no dia a dia com as crianças, diferentes tradições culturais familiares. Diferentes crenças religiosas, como católicos, evangélicos, espíritas, ateus; e diferentes condições de moradia. Possibilidades diferenciadas de usufruírem de passeios aos finais de semana numa casa de campo, deles ou de algum parente próximo; morando com os pais ou só com a mãe, ou com os avós, devido a alterações na estruturação da família original por separação, prisão por tráfico de droga ou mesmo abandono. Isso implica em considerar as várias infâncias que ali se apresentam. Ciente dessas considerações é que procurei observar as práticas ali desenvolvidas.

Das sete professoras do segundo período, cujos alunos têm cinco anos de idade, do turno da manhã, duas foram sujeitos da nossa pesquisa: Heuziene Gomes Nogueira e Sônia Aparecida de Andrade.

3.1.1. A professora Sônia

A professora Sônia possui estatura mediana, pele morena clara, olhos castanhos escuros, cabelos castanhos escuros com comprimento médio. Ela tem 43 anos de idade, tendo cursado Magistério e Pedagogia, curso esse, concluído em 2012. Segundo suas informações, cursou a graduação na Universidade de Uberaba (UNIUBE-BH). Atua na docência de pré-escola há oito anos e, atualmente, rege a turma do segundo período no Pré-Escolar Municipal Ana Cintra.

Sônia se define como “uma professora comprometida com a educação, ciente de seus reflexos, das consequências que a prática e a sua postura possam a vir a ter no futuro da sociedade e na formação de cada indivíduo (aluno) com que trabalha, e que, ao elaborar suas atividades ela se inspira nos objetivos, nas metas que pretende alcançar”. Um dado importante para nosso conhecimento é de que a professora Sônia morava na “roça” como ela mesma nos disse, e tinha que “madrugar” todos os dias para se deslocar até as escolas em que estudou. Provavelmente, na sua origem, esteja a motivação de sua atitude ao solicitar que fosse mantida uma bela árvore do parque central da escola, e que fosse podado um galho, estrategicamente, para adequá-lo às dinâmicas corporais das crianças.

A diretora, ao caracterizar a professora Sônia, disse que ela é mesmo muito comprometida e responsável com seu trabalho, o que a prejudicaria, seria o seu alto nível de ansiedade em relação as tarefas, o que muitas vezes poderia contaminar seus alunos os deixando ansiosos também.

Sobre a turma que acompanhou em 2014, a que observamos em nossa pesquisa, Sônia nos diz que foi uma turma bem heterogênea, entre alunos dedicados e agitados, cujos pais, por causa dos compromissos profissionais, sempre se apoiavam na escola para conduzir seus filhos. Ao comentar sobre seus alunos, Sônia expressou: “esta é a fase mais preciosa da vida, e são as experiências e relações vivenciadas nela que vão nortear o comportamento o caráter e o desenvolvimento de várias habilidades na vida adulta”.

Na nossa conversa inicial ela continuou expondo suas posições diante de alguns conceitos. Para ela, a totalidade é a integração de corpo, mente e valores, e esse corpo é a morada do espírito, que permite viver na plenitude tudo que a vida oferece, e, quando se movimenta ou seja, se desloca, ele vai conquistando um desenvolvimento saudável.

Durante todo período das observações, percebi que Sônia vai para as aulas com os cabelos sempre soltos, se vestindo, quase sempre, com calça jeans, sapatilha, e camiseta padronizada do uniforme, ou outra, de cor neutra (cinza, marrom, branca, bege, preta). Segundo ela, “o uso do uniforme tanto por ela como pelos alunos, transmite uma ideia de organização, de identidade para a instituição, evitando também o desfile de roupas e acessórios que além de desviar a atenção do aluno, estimula ao consumismo”.

3.1.2. A professora Heuziene

Quanto à professora Heuziene, tem pele branca, estatura mediana, cabelos castanhos bem curtos e olhos castanhos; ela tem 38 anos de idade, cursou Letras (Português- Inglês) e pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia. Atua na docência de pré-escola há dezenove anos e leciona no Pré-Escolar Municipal Ana Cintra há sete, onde atualmente rege a turma do segundo período. Heuziene se percebe sempre na busca de realizar atividades com seus alunos de forma prazerosa, buscando alcançar os objetivos por meio de dinâmicas interdisciplinares, sendo essa “mistura,” a concepção norteadora de suas práticas. Ela nos asseverou que: “Com a pouca experiência que tenho, consigo perceber que a criança só progride se estiver segura, estimulada e amparada. E quando ela usa o corpo para executar o proposto, assimila e descobre naturalmente, alcançando autonomia e amadurecimento corporal e mental (2014)”.

Segundo ela, a percepção sobre sua turma, no ano de realização desta pesquisa, é de comprometimento, buscando todos ultrapassar os desafios e limites propostos, demonstrando sempre querer melhorar. Eram crianças espertas, tranquilas, faziam os trabalhos propostos com vontade e riqueza de detalhes. Apesar da aparente timidez da turma, gostavam de dançar, falar, movimentar-se de forma desafiadora. No decorrer do ano os alunos se desenvolveram bem, alcançando de maneira satisfatória os objetivos propostos para a idade. A turma se apresentou homogênea, sendo que os pais demonstraram pouco comprometidos com as atividades escolares.

Ao caracterizar a professora Heuziene, a diretora Cássia ressaltou que ela tem bastante experiência e demonstra muito zelo e prazer no que faz. Ela tem grande compreensão teórico-prática de suas funções, sempre alcançando bons resultados. Seu nível de exigência a torna, às vezes, um pouco impaciente com o comportamento dos alunos, porém, consciente, ela tem se empenhado em superar este comportamento.

Uma observação sobre a professora Heuziene é que no ano de 2013 ela se submeteu a uma cirurgia bariátrica e perdeu cinquenta quilos. Ela narra essa vitória com satisfação dizendo que está muito mais disposta e ágil nas atividades da profissão. Outro dado importante é que durante cinco anos de sua vida ela frequentou aulas de balé. Experiência que, segundo ela, influencia ainda hoje em todas as suas ações. Destacou que “amava” as aulas e que se tivesse tido oportunidade de continuar, ainda estaria frequentando as aulas.

Para Heuziene, “a infância é o período da vida que abrange desde o nascimento até a adolescência, marcado pelo crescimento físico, motor, desenvolvimento psicológico, descoberta do mundo e de suas limitações. Necessita de estímulos, supervisão e oportunidades”. Continuando seus relatos, concebe a Educação Infantil como “movimento, corpo, experiência, concreto; não tem como trabalhar com as crianças só na “fala”, no abstrato, elas têm que tocar, ver, sentir, fazer e assim aprender descobrindo. Com o movimento do corpo as crianças descobrem limites, desenvolvem habilidades e raciocínio(2014)”. Continuando, declarou suas preocupações com as atividades simplificadas de marcar, circular e riscar, dizendo que as todas dinâmicas deveriam levar em consideração as possibilidades de a criança participar de forma efetiva, sem inibir a criação e expressão da mesma.

Heuziene vai para as aulas do Pré-Escolar Municipal Ana Cintra trajando, normalmente, o uniforme escolar, camisa cinza com logomarca, e, de vez em quando, camisetas claras e calças de ginástica com tênis. Para ela, o uso do uniforme, “tanto para o aluno, quanto para o professor, é a maneira mais tranquila para o trabalho em sala. Com ele, há mais conforto, as pessoas são identificadas imediatamente como pertencentes aquela instituição, sem falar que, não há possibilidade de desigualdades, tornando todos iguais, nem mais, nem menos (2014)”.

Para Cássia, o uniforme utilizado pelos alunos e professoras apresenta dois aspectos: a segurança, pois é de fácil identificação e direciona a criança para a escola em caso de saída indevida, e a sua utilização apresenta também praticidade no manejo, pois segundo ela: “nossas crianças podem com ele, brincar com tranquilidade, tem acesso a terra, barro, tinta. O uniforme é obrigatório, mas não existe rigor a ponto de impedir a entrada da criança (2014)”.

Essa observação sobre o uniforme que todos utilizam, inclusive as professoras, me pareceu, em princípio, referir-se a uma escola, segundo esclarece Ferrari e Dinalli (2012), na perspectiva disciplinar foucaultiana, onde a disciplina é manifestação de poder institucional. Outro elemento, foi a preocupação de ambas as professoras em estabelecer uma “certa” igualdade entre as crianças a partir da utilização do uniforme. Esse aspecto comporta e instiga a muitas reflexões, como por exemplo, a de Stokoe e Harf (1987), ao nos dizerem que: “A imagem corporal, se expande além dos limites do corpo. Por exemplo, qualquer tipo de roupa passa a integrar a imagem corporal. Quanto mais rígida for a vinculação do corpo com o objeto, tanto maior será a facilidade com que se converterá em parte da imagem corporal” (p.121-122). As autoras ainda destacam que “As imagens corporais são, em princípio sociais. Nossa própria imagem, nunca está isolada, mas sempre acompanhada das imagens corporais dos demais” (p.122). Considerando, ainda, como Santos, “Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando nossa igualdade nos descaracteriza” (2003, p.56). Sobre essa possibilidade, Vigevani; Oliveira e Lima (2008, p. 35) nos permitem refletir sobre o quanto “igualizar não significa homogeneizar, e sim oferecer condições formais e materiais para que os direitos humanos sejam exercidos, respeitando-se as diferenças entre as pessoas e grupos de pessoas”. Podemos concordar com a necessidade de, “uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2003, p.56)”. Esse, demonstrou ser, o posicionamento dessa equipe que, se empenha na tentativa de não fazer ninguém se sentir diminuído diante suas vestes ou adereços.

3.1.3. A filosofia da Escola

Percebe-se uma preocupação geral com a busca de práticas de liberdade, que contribuam para que as crianças se expressem livre e espontaneamente. Isso foi se confirmando na concepção sobre infância apresentada por Cássia:

(...) a infância é um período de vida muito rico em termos de oportunidades de experiências, aprendizagens, vivências e percepção do mundo a partir do olhar, tocar, sentir, saborear e agir. É a fase de apreensão do mundo pelo brincar, fantasiar, correr, pular, gritar, cantar, subir, descer, ou seja, de plena ação do corpo sobre o mundo, as coisas, as pessoas. As experiências da infância podem definir o adulto, nos seus aspectos de saúde mental, psicológico e físico. A infância pré-definir os sujeitos enquanto homens e mulheres no mundo(2014).

Segundo nos informa Vygotsky (1991), “a criança pode chegar a um produto que é semelhante ao dos adultos, porém, obtido via operações intelectuais completamente diferentes e conseguido através de meios de raciocínio singulares (p.258). Então, juntamente aos relatos de Cássia, deduzimos que as experiências da Infância devem ser especialmente propiciadas, diferentemente das questões destinadas a um adulto. Não cabendo nesse contexto, atitudes pedagógicas que imobilizem ou emudeçam essas crianças. Nessa escola, a criança é vista como ser ativo e interativo, que vai construindo formas singulares de conhecer e vincular ao seu desenvolvimento, o que ocorre em contextos culturais específicos. Para essa Escola, a prática da Educação Infantil deve se organizar de modo que as crianças sejam capazes de desenvolver uma imagem positiva de si mesmas, podendo com isso, atuar de forma cada vez mais independente e confiante em suas capacidades e percepções de suas limitações. Outro fator que é muito considerado nessa Escola é o fomento a práticas que possibilitem o processo de descoberta progressiva de seus corpos, suas potencialidades e seus limites para valorização dos hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar. Valorizam também, a importância do fortalecimento dos vínculos afetivos; auxiliando a criança, na percepção de si, como integrante, dependente e agente transformador do meio social e do meio ambiente. Ainda dão destaque a atitudes que contribuam para boa comunicação entre os indivíduos, de forma a compreender e ser compreendido, podendo expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos de avançar no seu processo de construção de significados. Motivam atitudes de interesse, respeito e participação no grupo, estimulando a lidarem positivamente com a diversidade. Além disso, têm na proposta pedagógica o objetivo de atender à criança em seu momento específico, segundo suas necessidades e condições, respeitando o que ela tem de mais importante: a

sua individualidade e o seu ritmo próprio de desenvolvimento, demonstrando um respeito às “muitas infâncias”, como alertou Kramer (2007).

Assim, acredita a Escola que num processo de interação, deve ser possibilitado à criança a vivência de situações que favoreçam o desenvolvimento de habilidades de participação, solidariedade e convivência para que “ela possa crescer na autoconfiança, na capacidade de adquirir conhecimentos, de enfrentar desafios que se apresentam a ela e desenvolver competências”. (PPPEMAC, 2014, p.36). As atividades devem incentivar o raciocínio lógico, a criatividade, a espontaneidade, serem desafiadora, evitando simples registro. As solicitações deverão estar em destaque, concisas e com apenas um comando. Deverá haver uma apreciação estética prévia da atividade. E essa apreciação seria, segundo estudos de Vygotsky (2010), o papel mediador do professor. Observou-se uma grande possibilidade das professoras analisarem as próprias práticas, desviando-se do risco de se tornarem deterministas e mecânicas conformes nos apontou Bourdieu (1983).

A Escola ainda considera que a principal característica para um professor de Educação Infantil deve ser a afetividade, além do constante aperfeiçoamento da sua prática pedagógica. Aqui, esses educadores se posicionaram aliados aos estudos de Wallon (1971) para quem, a afetividade é fundamental no desenvolvimento e construção do sujeito. O comprometimento com a qualidade do trabalho, tendo como foco a filosofia da escola, é um importante aspecto a ser considerado. Para desenvolver dessa forma o seu trabalho, o educador, segundo as exigências dessa escola, deverá apresentar, atitudes que busquem a harmonia, o respeito, o bom caráter, sendo assim, ético.

Refletindo com Eszpeleta & Rockwell (1986), que buscaram com seus estudos observar a ação dos sujeitos, na relação com as estruturas sociais, poderíamos pensar na instituição escolar como resultado de um confronto de interesses: de um lado, uma organização oficial do sistema escolar, que “define conteúdos da tarefa central, atribui funções, organiza, separa e hierarquiza o espaço, a fim de diferenciar trabalhos, definindo idealmente, assim, as relações sociais” (p.58); de outro, os sujeitos; alunos, professores, funcionários, que criam uma trama própria de inter-relações, fazendo da escola um processo permanente de construção social. Para essas autoras, em “cada escola interagem diversos processos sociais: a reprodução das relações sociais, a criação e a transformação de conhecimentos, a conservação ou destruição da memória coletiva,

o controle e a apropriação da instituição, a resistência e a luta contra o poder estabelecido”. (p.58). Essa luta representa ao meu ver, os movimentos constantes em se aprimorar, vencendo os desafios e compreendendo a melhor maneira de contribuir para alcançar os objetivos declarados: o desenvolvimento integral da criança, como nos apontou os relatos da diretora Cássia.

3.2. Os Espaços da experiência

3.2.1. Conhecendo o espaço objetivo

A análise aqui apresentada parte do princípio de que o espaço e os objetos que constituem a Escola investigada foram, também, impregnados de minha subjetividade, visto que as formas de se ver e sentir são atributos individuais e não devem ser tratados hegemonicamente. Destaco que os objetos, os espaços, as cores, os obstáculos foram elementos considerados importantes na constituição das práticas escolares como um todo. Com essa perspectiva, considerando que o movimento traz o sujeito em toda sua subjetividade e que essa subjetividade implica e é sempre implicada pelos espaços que ocupam, descreverei as primeiras impressões que a estrutura escolar me causou.



1. Eixo comercial
2. Pré-escolar Ana Cintra
3. Teatro Municipal
4. Centro de Dança Zélia de Paula
5. Praça da Matriz

Foto 1: Vista aérea da região do Pré-Escolar Municipal Ana Cintra. Arquivo pessoal.

O Pré-Escolar Municipal Ana Cintra se situa num bairro bem próximo ao centro da Cidade de Itaúna. É um local de fácil acesso, integrado ao tecido urbano, tendo por perto serviços e equipamentos públicos, tais como, farmácia, supermercado, papelaria, padaria, sacolão, o teatro municipal, escolas de danças, instituições ligadas as artes, além de estar no limite do centro histórico e tradicional da cidade com sua praça e igreja matriz.

Percebe-se, de imediato, que a localização da Escola contribui para o equacionamento fácil de imprevistos, pois se necessitarem de algum medicamento ou de algum objeto escolar, ou de algum alimento, o comércio próximo facilita a resolução dessas necessidades. A localização também favorece pequenas excursões e trabalhos de campo feitos a pé, o que pude presenciar várias vezes.

O conjunto edificado é um espaço que se apresenta ao olhar externo todo rodeado por muros, o que impede que se perceba o que contém e o que acontece lá dentro.



Foto 2: Visão geral da edificação Do Pré- Escolar Municipal Ana Cintra

Entre a construção da escola e o muro frontal existe uma área circundante de, três metros de largura, sendo mais larga nas laterais.



Foto 3: Entrada principal do Pré-Escolar Municipal Ana Cintra. Arquivo pessoal

O acesso à Escola se dá por meio de um grande portão de, aproximadamente, seis metros de largura e uns dois metros de altura, o que impede e coíbe a entrada de pessoas estranhas às atividades. O portão permanece sempre trancado com cadeados, revelando um cuidado com a segurança das crianças. O que poderia aparentar uma prisão revelou-se para mim, como sendo “zelo”. Após o portão, encontramos um *hall* de seis metros de largura por oito de comprimento. É um espaço de acolhimento que abriga os pais e os responsáveis que vão buscar as crianças. Aí fica um grande quadro de feltro (à esquerda) onde são colocadas bandeiras, faixas comemorativas, avisos e outras



Foto 4: Hall de entrada do Pré- Escolar Ana Cintra. Arquivo pessoal

comunicações. É também nesse espaço que se realiza a “hora cívica”, momento em que as crianças cantam o hino de Itaúna e fazem uma reflexão sobre o significado de se ser um cidadão participante, conduzida pela diretora.

Esse *hall* é separado do restante da Escola, por uma grade (ao fundo da foto 4, à esquerda), após a qual se localizam, em primeiro lugar, a secretaria e a diretoria, que são integradas e protegidas por janelas gradeadas (parede de fundo foto 4). Localiza-se também o pátio da Escola protegido por outro portão de grades com dois metros de altura por dois de largura. Percebe-se nesse arranjo uma preocupação com o controle de acesso e uma eventual evasão.



Foto 5: A árvore. Arquivo pessoal.

Ultrapassando esses portões, chega-se ao pátio descoberto, que é espaço retangular contendo no centro uma área livre cimentada que abriga três árvores⁹⁴ e um parquinho sem pavimentação.

Em torno dessa área acontece a circulação por meio de um corredor que dá acesso a todos os cômodos da Escola, ou seja: as sete salas de aulas, uma biblioteca, dois

Banheiros (masculino e feminino), sala de informática, a secretária/diretoria, a sala dos professores com banheiro, a sala do pedagogo, a cantina, a cozinhas e uma área atrás da cantina que contém, um pátio, com piscina e vestiários.

No fundo do pátio existe um elevado lateral com chão de terra onde, em anos anteriores, se plantava uma pequena horta e as crianças participavam⁹⁵, colhendo os legumes e hortaliças para a merenda (vide fundo da foto 5, à direita). Também aí se criavam coelhos e galinhas, atividade desativada por ser de difícil manutenção devido à falta de recursos públicos.

⁹⁴ Uma das árvores, é a que foi devidamente adaptada par possibilitar dinâmicas corporais, segundo solicitação da professora Sônia.

⁹⁵Memória de uma atividade adequada aos “momentos na cantina”.



Foto 6: Os corredores. Arquivo pessoal.

Tendo como base a planta arquitetônica⁹⁶ da Escola temos um espaço escolar que se constitui de sete salas de aula; uma de informática; uma biblioteca; um hall de entrada; dois banheiros para crianças (um masculino e um feminino); uma secretaria; uma sala dos professores; dois banheiros (adulto); um depósito; uma sala para a pedagoga; uma sala para Assistência Especial; uma cozinha; um refeitório; um corredor acolhendo e interligando todas as salas; uma área descoberta com piscina (desativada no ano de 2014); um vestiário masculino (desativado no ano de 2014); um vestiário feminino (desativado no ano de 2014); uma área descoberta com parquinho; uma área descoberta com casinha, mesa e aquário (desativado em 2014).⁹⁷

A Escola é limpa e bem cuidada. As salas de aula têm uma disposição padronizada, embora apresentem alterações individuais, conforme a professora que as utiliza. São espaços quadrados e se estruturam com seis mesinhas rodeadas por quatro cadeiras cada, uma mesa para professora, dois quadros em paredes opostas (um quadro onde se faz as anotações em giz e outro de feltro onde se colam pequenos cartazes e os informativos).

⁹⁶ Em ANEXO I

⁹⁷ Segundo informações de Cássia, uma inspetoria determinou melhorias nos lugares que não puderam ser utilizados no ano de nossa pesquisa. Estavam aguardando verbas para implementar as obras.

As duas janelas dão vista para o pátio e duas janelas pequenas mais altas se abrem para a área de afastamento que rodeia a Escola. Sob essas janelas menores encontra-se um balcão, de parede a parede, onde se guardam os objetos das crianças, como mochilas, sombrinhas, casaquinhos, papel higiênico, toalhinhas possuindo uma cortina fechando a visão dos objetos.



Foto 7: A sala de aula em sua organização. Arquivo pessoal

Sobre o balcão tem um filtro de barro e copos para os alunos beberem água sem terem que sair da sala. Tem também um armário alto, perto da mesa da professora onde se guardam material didático e de apoio, como: lápis, cadernos escolares, livros de estória, giz de cera etc., conforme a demanda individual de cada professora.



Foto 8: Outra sala de aula em sua organização. Arquivo pessoal

Observa-se que o espaço está relacionado com a visão e a percepção do sujeito. Nessa concepção é essencial destacar que a presença do homem enquanto sujeito que percebe esse mundo, como um ser inserido no mundo, implicaria no estar próximo, mantendo relações com os objetos e os outros sujeitos na representação do espaço.

3.1.2. Descobrimo o espaço subjetivo

Baseando nas orientações pedagógicas me pareceu que o apropriado seria poder oferecer espaços, lugares onde fossem estimuladas a criatividade, coletividade, o compartilhamento e a liberdade, para que cada um dos alunos, numa atividade familiar e cotidiana, pudesse ir se tornando constituidor de si mesmo, por meio das trocas e das mediações, feitas pelos professores conforme postulou Vygotsky (2010).

Quando Merleau-Ponty(1999), apresenta a integralidade do sistema “eu-outro”, nos dizendo que: “é justamente meu corpo que percebe o corpo do outro, encontrando nele um prolongamento milagroso de suas próprias intenções, uma maneira familiar de se relacionar com o mundo” (p.474); ele nos convoca a superar problemas cruciais do Empirismo e do Racionalismo, avançando no sentido de resgatar na nossa experiência vivida no espaço e no tempo, tudo aquilo que foi desconsiderado pelo racionalismo de base cartesiana.

Como afirma Santana (1995), “falar do corpo é abordar o que se passa, ao mesmo tempo, fora dele. Mas, o inverso também é válido. As cidades revelam os corpos de seus moradores. Mais do que isso, elas afetam os corpos...” (p. 17). Se as cidades revelam os corpos de seus habitantes, como afirma essa autora, as creches, pré-escolas e instituições de Educação Infantil na sua constituição revelariam os corpos das crianças, e, ainda, os afetariam. Entendendo como Merleau-Ponty (1999), que o sujeito encontra um mundo totalmente pronto, sendo este mundo um “palco de manifestações possíveis”, a percepção se consagra, como uma forma dessas manifestações, ou seja, o sujeito, afetando e sendo afetado pelo espaço que está fora dele, e o espaço que está fora afetando e sendo afetado pelo sujeito. Seria talvez, uma espécie de, “amalgamar-se⁹⁸”.

Nessa discussão sobre espaço, Merleau-Ponty (2004) faz críticas ao pensamento moderno, pelo fato deste levar à dicotomia entre espaço e mundo físico numa

⁹⁸ Amálgama é aqui considerado: “mistura, reunião ou ajuntamento de elementos diferentes ou heterogêneos que formam um todo” (HOUAISS,2001, p.177). Nesse sentido, amalgamar-se foi utilizado por mim, como um fundir-se em um todo.

perspectiva de que, “o espaço é o meio homogêneo onde as coisas estão distribuídas segundo três dimensões e onde elas conservam sua identidade, a despeito de todas as mudanças de lugar”. (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 10).

A ideia de um espaço homogêneo completamente entregue a uma inteligência sem corpo é substituída pela ideia de um espaço heterogêneo que têm relação com nossas particularidades corporais (...) (MERLEAU-PONTY, 2004, p.17). Nesse sentido podemos afirmar que o espaço vivido passa a ser construído socialmente por meio da percepção e da interpretação dos indivíduos, revelando as práticas sociais.

Segundo Merleau-Ponty, o espaço não fica restrito apenas a visualização, uma vez que nos leva a questionar e a perceber a inserção dos fenômenos em um espaço cheio de ideias abertas e compostas por intuições. É preciso aproximar-se mais diretamente dessa intencionalidade, examinando a noção simétrica de uma forma da percepção e, particularmente, a noção de espaço (...) espaço não é ambiente (real ou lógico) em que as coisas se dispõem, mas o meio pelo qual a posição das coisas se torna possível (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 327 – 328)

Contribui para nossa compreensão da relevância do espaço, as palavras de Wallon citado por Santana (1995, p.100): “O meio é o campo sobre o qual a criança aplica as condutas de que dispõe, ao mesmo tempo é dele que retira os recursos para a sua ação. ”

Os “saberes” e saber-fazer não existem senão acionados em situações sempre particulares de uso, e segundo nos informa Vincent, Lahire, Thin (2001). (...) O que é aprendido pelo corpo não é alguma coisa que se tem, como um saber que se pode segurar diante de si, mas alguma coisa que se é. (p. 23-24)

Esses autores afirmam que a forma escolar se tornou o modelo hegemônico de formação em diferentes níveis de ensino e em diferentes tipos de escolas e identificaram cinco características principais da chamada forma escolar, que teria surgido na França entre o fim do século XIX e início do XX:

- 1) A escola como um espaço específico, separado das outras práticas sociais (em particular, as práticas de exercício do ofício), está vinculada à existência de saberes objetivados. (...) 2) A escola e a pedagogização das relações sociais de aprendizagem estão ligadas à constituição de saberes escritos formalizados, saberes objetivados, delimitados, codificados, concernentes tanto ao que é

ensinado quanto à maneira de ensinar, tanto às práticas dos alunos quanto à prática dos mestres. (...) 3) A codificação dos saberes e práticas escolares torna possível uma sistematização do ensino e, deste modo, permite a produção de efeitos de socialização duráveis, registrados por todos os estudos elaborados sobre os efeitos cognitivos da escola. (...) 4) A escola- com instituição na qual se fazem presentes formas de relações sociais baseadas em um enorme trabalho de objetivação e de codificação – é o lugar da aprendizagem de formas de exercício do poder. Na escola, não se obedece mais a uma pessoa, mas a regras supra pessoais que se impõem tanto aos alunos quanto aos mestres. (...) 5) Enfim, para ter acesso a qualquer tipo de saber escolar, é necessário dominar a “língua escrita”. (VINCENT, LAHIRE, THIN, 2001, pp. 28-34)

Segundo os autores supracitados, essas características da forma escolar foram disseminadas e se consolidaram ao longo do tempo e em diferentes lugares. E a primeira dessas características recorrentes nas escolas e que ajudam a constituir a forma escolar é o espaço físico das escolas. Segundo Vincent; Lahire & Thin (2001), a escola possui um ambiente físico específico, próprio, diferenciado de outras instituições sociais. Além disso, esse ambiente específico é compreendido pelo imaginário social como o local de desenvolvimento dos saberes, da razão, ao contrário dos saberes incorporados. Esses saberes da razão possuem seus tempos, regras e organizações especialmente pensadas para ensinar se tornou a forma mais difundida de educar as novas gerações.

Buscando contribuir com seus estudos, Maria Montessori⁹⁹, propôs a transformação do ambiente escolar de modo que ele respeitasse a individualidade contribuindo para o que hoje observamos nas escolas de EI, ao enfatizar o aspecto biológico do crescimento e desenvolvimento infantil, desenvolve em sua escola, a valorização do princípio da liberdade, ressaltando que libertar não significava abandonar e sim permitir o desenvolvimento das manifestações espontâneas da criança, identificando-a como atividade. Ela revolucionou a concepção de sala de aula para crianças pequenas por meio da organização e montagem do ambiente escolar, reduzindo o tamanho do mobiliário escolar, adequando-os, ao tamanho do corpo infantil. Criou também

⁹⁹ Maria Montessori (1870-1952) foi primeira mulher a se formar em Medicina na Itália no ano de 1896 e ao trabalhar com crianças definidas na época como “desequilibradas” numa clínica de psiquiatria. Foi quando, voltou seus estudos a psicologia experimental e pedagogia, com o intuito de conhecer melhor como agir, como atuar para favorecer o desenvolvimento cognitivo de seus pacientes. Agregando experiências de vários profissionais da época que vinham alcançando êxito no ensino de crianças com métodos e práticas que fugiam do convencional, criou uma metodologia peculiar e fundou na Itália a Escola Bambini em 1907, voltada para crianças normais. Iniciou assim, o processo de construção de um conceito de escola, que tem como princípio essencial a atividade do aluno., para tal seria necessário que todo o mobiliário e objetos a serem utilizados, estivessem ao alcance das mesmas.(BRAGA 2004, na apresentação das novas edições do livro A educação Pela Paz de Montessori, M.)

materiais para a exploração sensorial, conforme o objetivo educacional a ser trabalhado, justificando que as sensações eram as bases das funções intelectivas. (NICOLAU, 1997)

Na concepção Montessoriana, o ambiente precisa ser preparado para os educandos, com materiais que favoreçam o desenvolvimento de características bem definidas. Este ambiente deverá permitir à criança chegar gradualmente e de acordo com o seu ritmo à conquista de conhecimento. Qualitativamente, um ambiente escolar adequado é o que torna possível as realizações da criança, que a faz sentir-se integrada em seu mundo e capaz de inteirá-lo e manipulá-lo de acordo com suas necessidades e vontades. Ideias essas, que compactuei em minhas reflexões prévias.

Para Machado (1986), Montessori, ressalta que os elementos que compõem o espaço da sala de aula devem estar ao alcance dos olhos e das mãos das crianças, incluindo as janelas, com vistas para exterior do ambiente fechado. Assim são considerados elementos importantes, as mesinhas e cadeiras com dimensões confortáveis à criança, construídas de material leve, para que elas possam carregá-las; pias na sua altura, com pequenos armários individuais fechados; lousas e pequenos quadros, que variam conforme a época e estações do ano; materiais pedagógicos bem organizados e bem distribuídos, em uma arrumação disciplinada e disciplinadora. Para ela, deve existir material diversificado e em pequeno número por unidade. Isso permitirá que a criança escolha o que lhe interessa e responsabilize-se pela guarda e bom uso. É de suma importância, sob o ponto de vista Montessoriano, a organização do ambiente na instituição educacional, pois quando a criança sente – se tranquila e a vontade, age espontaneamente com as outras crianças e com os adultos, estando abertas para conhecer o mundo e receber informações, sendo acessíveis, expressam vitalidade e autoconfiança e estão em contato com os seus sentimentos e emoções, ou seja, sua saúde mental está equilibrada.

Atrelado à organização do espaço da sala, faz-se necessário apresentar o espaço da instituição como um todo enquanto conjunto de ambientes, pensados para as crianças. O espaço deve então ser múltiplo, proporcionando ambientes de vivências individuais, deve conter os elementos que nos constituem enquanto seres que sentem pelo cheiro, pelo toque, pelo gosto, pelo olhar e pela audição. Um espaço que seja um espaço/criança, e para isto deve-se compreender, que a criança gosta de ficar sozinha, gosta de ficar com os adultos, mas principalmente gosta de brincar com os seus pares,

imitando, reproduzindo e recriando, enfim, criando uma cultura infantil. Segundo Vygotsky (1998), para entendermos o desenvolvimento da criança, precisamos prestar atenção as necessidades dela e nos incentivos para que sejam colocadas em ação. “No início da idade pré-escolar, quando surgem desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos, (...), o comportamento da criança muda. (...) ela envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo” (VYGOTSKY,2008, p.122). Vygotsky, conclui dizendo que o brinquedo surge dessas necessidades irrealizáveis e são construídos quando a criança começa a experimentar o não realizável. Isso poderíamos denominar, de cultura infantil, onde o ambiente escolar, deverá propiciar que ela floresça!

Continuando, conclui-se que o espaço aparece como um dos elementos definidores da organização da rotina. Ele é sem dúvidas um elemento importante, que apresenta uma dupla indicação: a compreensão de infância de quem o organiza, e o ambiente de atuação dessas mesmas crianças frente ao que lhe é oferecido.

Somos seres constituídos na totalidade, que implica no físico, no mental, no emocional, na espiritualidade, e tudo mais que pudermos definir isoladamente. Somos também onde estamos, somos os objetos, as pessoas, as cores, os cheiros. Estamos impregnados o tempo todo com nossos pensamentos, com o que nos rodeia e acolhe e com tudo que atraímos para nossas relações vitais.

Para Merleau-Ponty (1999), o interior do sujeito é marcado pela percepção e pelo espaço que estabelece a relação perceptiva própria, isto antecede à sua consciência de mundo. Tudo que é percebido pode ser conhecido e a percepção é uma forma de captar por meio dos sentidos a aparência. No objeto existe a essência, então, torna-se necessário conhecê-la profundamente, pois o conhecimento está nela. Para Merleau-Ponty, os fenômenos fazem uma ligação direta com o corpo que absorve e/ou incorpora todas as formas e grandezas que, quando são imediatas à percepção, acabam criando um mundo próprio.

Para a fenomenologia compreender o espaço é considerar o vivido e o percebido inspirado na subjetividade da realidade, que faz com que a intuição se torne um elemento importante no processo do conhecimento. A representação subjetiva do espaço por meio da percepção faz o homem recuperar o humanismo que trás significados e

valores ao espaço vivido que é construído pela percepção e pelos indivíduos por meio das práticas sociais.

Um olhar atento a planta arquitetônica da escola (Anexo I), poderá dar ao leitor maior intimidade e proximidade com os acontecimentos que serão relatados no próximo capítulo. De imediato percebe-se que a simplicidade da forma e as relações diretas e objetivas que ela impõe, são as características mais marcantes da edificação. Para melhor orientação, controle e disciplina dos indivíduos, se faz necessária uma distribuição visível desses corpos num dado espaço pois como afirma Foucault (1991): “a disciplina às vezes exige a cerca” (p. 130). Assim um espaço é cercado, para melhor controle dos indivíduos e melhor domínio dos corpos. Pensando nisso, no contexto do Pré-Escolar Municipal Ana Cintra, os seus muros altos, nos permitem em primeira instância, especificar um local fechado em si mesmo. Além disso, um único portão de entrada e saída possibilita centrar o fluxo dos sujeitos permitindo, assim, o controle, por exemplo, sobre os indivíduos que entram e saem da instituição. Apesar dessa lógica foucaultiana, a organização estrutural dessa escola, envolvida por muros e com as salas dispostas em torno de um pátio central, é bastante significativa, pois proporciona uma centralidade que, contribui para o sentimento de segurança, proteção e pertencimento, atributos esses do cuidar, questão fundamental, na Educação Infantil, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (1999)

3.3. Os tempos da experiência

3.3.1. Os usos do tempo.

A prática pedagógica se dá inserida numa rotina escolar, estabelecida num tempo e espaço próprio. Tendo em vista o entendimento de corpo como lugar da manifestação expressiva da criança pequena, capaz de promover a aprendizagem, a fantasia e a criatividade, considerando ainda que possa ser um facilitador das relações humanas, é fundamental refletirmos sobre as dinâmicas corporais desenvolvidas nas práticas pedagógicas, num tempo e espaço próprio; pois como nos assevera Merleau-Ponty (1999) o corpo é o próprio espaço e o tempo. Para ele:

a motricidade humana não é simplesmente uma serva da consciência, que existe para transportar o corpo a um ponto que previamente determinamos e representamos. Movimento humano é algo que ocorre

de maneira intencional e, nesse instante, nosso corpo em movimento assume ativamente o espaço e o tempo, tornando-se condição primeira de toda percepção viva. (1999,p. 192):

Por isso, o filósofo afirmou sempre que “o movimento não é o pensamento de um movimento, e o espaço corporal não é um espaço pensado ou representado”. Portanto, não devemos nunca “dizer que nosso corpo está no espaço e nem tampouco que ele está no tempo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 193). Esse é o ponto de reflexão que escolhi, para analisar a rotina e o tempo, destinados as atividades propostas.

Para debruçarmos sobre o tema “rotina na pré-escola”, se faz necessário compreender aqui algumas considerações teóricas, sobre os termos, rotina e cotidiano. A rotina é muitas vezes considerada apenas como forma de controle de classes (FOULCAUT, 2005) podendo ela, corromper a imaginação das crianças, podendo até contribuir no desenvolvimento de indivíduos sem a coragem de experimentar o novo. Já o cotidiano, contém uma rotina, mas não se restringe a ela, podendo se abrir para uma nova trajetória na compreensão das rotinas pedagógicas. (WALLON 2008). É neste cotidiano que fui percebendo a criatividade das adaptações dos professores conforme as situações que iam surgindo porem, todas ações e práticas forma pautadas no cronograma geral que estabelece a rotina escolar.

Desde as primeiras visitas exploratórias ao Pré-Escolar Municipal Ana Cintra, era perceptível, um cotidiano bem estruturado. Com a posse do projeto pedagógico e observando o que realmente acontece cotidianamente, fui familiarizando mais e mais com a orientação desta rotina que se processa normalmente de forma flexível e adaptável às necessidades, aos acontecimentos e interferências do grupo como um todo.

Ao trazermos a baila novamente o tema “rotina”, retomamos o discurso de um paradoxo que foi crucial no desenvolvimento das teorias modernas de educação no séc. XX, como as de Foucault (2005): liberdade ou repressão de pensamentos e ação?

Estabelecer rotinas parece a primeira vista uma imposição de conformidade ao educando, algo que não o instigará ao novo, tornando-o alienado às realidades sociais, ainda mais quando a rotina é discutida no contexto da educação de crianças de 0 a 5 anos (educação infantil), que estão crescendo na era da informatização.

Pensando desta forma poderíamos dizer que, a rotina na Pré-Escola poderia parecer ser algo “prejudicial”. Porém, a rotina observada, além de fornecer a sequência das atividades diárias, utilizou-se de elementos que possibilitaram a organização do ambiente, os usos do tempo, a seleção e a proposição de atividades e a seleção e construção dos materiais. Logo, mostra-se que a rotina, quando bem planejada e executada, é extremamente positiva no processo da Educação Infantil.

Trago aqui, a intencionalidade da experiência em Merleau-Ponty (1999), como algo que se ajusta a uma organização e não a um caos. Penso também na declaração de Vygotsky, como sendo a experiência, uma escolha, não sendo ela aleatória.

Dessa forma, a rotina estabelecida, ao permitir escolhas e flexibilidades de tempos e espaços, como declarado anteriormente pela diretora, estaria possibilitando o acontecimento da experiência. Esses autores, como eu, acreditam que essa, a experiência, é a única forma de se realmente construir o conhecimento.

Ao analisarmos especificamente a importância que é dada a rotina escolar, no Pré-Escolar Municipal Ana Cintra, foi evidenciado que ao organizarem uma rotina curricular, se preocuparam com a elaboração de atividades que trabalhassem as emoções (música, artes visuais, teatro, dança), a linguagem (momento das letras, projeto biblioteca), a imaginação (contando histórias, e a escrita espontânea) a criatividade (baú de fantasias, momento de autonomias relacional, criando suas próprias brincadeiras), as dinâmicas corporais (no momento de expressão e psicomotricidades e os circuitos elaborados pela pedagoga), musicalidade (nas apresentações e momentos de atividades rítmicas livres e orientadas), além de noções da era da informática e outras pertinentes à esfera do conhecimento lógico-concreto, por meio de múltiplas atividades, como as desenvolvidas nas “hora dos números”. Percebe-se que foram levados também em consideração, fatores biológicos, sociais, ambientais, culturais e econômicos, no intuito de viabilizar uma proposta curricular próxima das necessidades da clientela escolar. Ao obtermos o conhecimento de que a escola funcionou durante o ano de 2014, em dois turnos com dez turmas, sendo seis turmas no turno da manhã e quatro turmas no turno da tarde, com uma média de 20 crianças por turma, totalizando uns 227 alunos, percebemos conforme nossos estudos e experiência, a necessidade de uma rotina que ajudasse a viabilizar o funcionamento apropriado da instituição com suas prerrogativas e objetivos educacionais, e que todos eles

desfrutassem do mesmo espaço harmoniosamente. No nosso caso, acompanhando duas turmas do turno da manhã, pudemos perceber a flexibilização da utilização das sugestões pré-determinadas no quadro da rotina escolar.

Ao nos apoiar no pensamento de Merleau-Ponty (1999) entendemos que a consciência que se pretende desenvolver nos processos de educação é algo atravessado pela intencionalidade, resultante da integração do sujeito a determinadas vivências, todo um processo encarnado pela subjetividade. Em face disso, ao pensar os espaços e o viver, não devemos impor formulas regras ou dogmas para a compreensão do mundo, mas sim buscar uma percepção apurada do mundo. E foi por isso que tivemos a pretensão de realizar, uma observação perceptiva do espaço e da rotina das dinâmicas do Pré-escolar Municipal Ana Cintra.

Ao observar o gráfico de horários¹⁰⁰, percebe-se que algumas turmas utilizam o parquinho no horário em que as outras turmas estão na cantina lanchando e outras, estão na sala vivenciando “o momento das letras”. Compreendi que esta divisão é para viabilizar maior aproveitamento dos espaços destinados as atividades pedagógicas específicas de cada turma. Desta forma, pude concluir que as dinâmicas desta escola não obedecem rigorosamente a uma rotina pré-determinada e sim a tomam como orientações das atividades em interação flexível com toda a comunidade escolar.

O que percebi nas minhas visitas é que no momento inicial as crianças ficam mesmo com atividades autônomas dentro da sala de aula, brincando com quebra cabeças, montando pecinhas e conversando uns com os outros, enquanto a professora organiza a chamada, as tarefas do dia, e os cadernos dos alunos. Nestes primeiros trinta minutos de aula, realmente todos ficam nas salas em socialização espontânea. Depois as atividades pedagógicas, já se processam sob o comando das professoras, alternando a utilização dos espaços coletivos. Vão se desenvolvendo normalmente as atividades programadas na tabela da rotina escolar. Vale realçar, o espaço de tempo, que é cotidianamente destinado a todos, para estarem na área externa brincando e correndo sem direcionamento pedagógico, simplesmente inventando suas próprias atividades com os seus coleguinhas.

Nessa direção reflexiva, trago Wallon (1975) que, chama atenção para o fato de que cada indivíduo constrói seu pensamento e a si mesmo enquanto sujeito, podendo este

¹⁰⁰ Vide ANEXO II

imersão em uma experiência interpessoal, apagando seus próprios limites e construindo uma unidade momentaneamente indissociável com o parceiro ou com o “mundo” onde ele não distingue o que é seu (gestos, reações, opiniões e outros aspectos) daquilo que não é, para seguir, e por isso mesmo, tentar diferenciar-se desse outro, de seu contexto, eliminando os elementos que julga alheio. Os conflitos que surgem das interações significativas com outras pessoas possibilitam à criança formar representações coletivas, que amplia o seu acesso ao meio simbólico e cultura que a rodeia. Ao manifestar reflexos e movimentos, a criança exterioriza estados de satisfação ou insatisfação que são transformados em recursos expressivos, suscitando das pessoas que dela cuida, intervindo e possibilitando a criança uma ruptura na organização que ela havia até então construído. Isto implica destacar o quanto os profissionais das escolas infantis têm a responsabilidade de planejar uma rotina escolar competente e bem fundamentada pedagogicamente, que se aproxime ao máximo das necessidades socioeducativas das crianças. As atividades escolares devem adaptar-se à prática diária da criança. Quando não se levam em conta as necessidades e objetivos presentes no desenvolvimento infantil a prática rotineira constitui um funcionamento forçado e empobrecido.

Continuando nossos relatos, ao nos depararmos com as atividades de livre escolha no Pré-Escolar Municipal Ana Cintra, verificamos que nelas as crianças escolhem o que fazer desde que os materiais e o espaço permitam, nestas atividades os educadores mostraram aproveitar esta oportunidade para observação de comportamento e desempenho individual e coletivo, percebi até a intervenção da faxineira varrendo a área externa, enquanto uma turma criava suas brincadeiras e começou a comentar comigo, que estava parada só observando. Ela me dizia dentre outras coisas, que eu observasse uma certa menina e ver como ela era espertinha nas brincadeiras construídas por elas. As atividades opcionais são oferecidas às crianças como forma de sugestão ao aluno, deve-se lembrar de que o interesse de cada aluno é muito particular, logo o educador deve se esforçar para tornar essas atividades atraentes aos olhos da turma, como por exemplo, passeios na comunidade, visitas a outros colégios, praças ou teatros, etc. Pude também nas minhas visitas, testemunhar o passeio ao estúdio de fotografia, para as crianças fazerem as fotos de final de ano.

Considerando que, a escola infantil deva ser norteada por princípios curriculares em que a comunidade escolar viva de fato como elementos constitutivos da rotina tais como:- a organização do ambiente- os usos do tempo-seleção e propostas de atividades- a seleção

e oferta de materiais devem servir para incentivar um novo olhar à rotina, não apenas como ritual de atividades significativas e desgastantes, mas como instrumento que irá possibilitar o educador abrir caminhos, jogar as primeiras sementes, dando um novo sentido à prática da rotina na Educação Infantil.

Enfim, organizar, planejar e alternar o trabalho pedagógico diário é um grande desafio para o educador, principalmente no ensino infantil, visto que a responsabilidade em assumir, resgatar e inovar rotinas diárias em um contexto planejado exige um profissional atento, sensível às necessidades dos alunos e aberto a inovação, ao inusitado. Acreditamos que, a rotina pedagógica possa resgatar antigos conceitos e adaptar as novas tendências, possibilitando essa flexibilidade impregnar as atividades planejadas no cotidiano escolar da Educação Infantil.

Quando Madalena Freire (1983), afirma que: “Construir conhecimento não é como ir ao cinema ou jogar bola” (...) Discordamos, por entendemos que as atividades como ir ao cinema ou jogar bola, implicam numa percepção e intencionalidade Merleau-Ponty (1999), numa interação Wallon (2008) e numa experiência Vygotsky (2003) que pode sim, ser constructo de conhecimento. Porém, quando ela nos convoca a pensar que, a busca do saber, deve se dar com rigor e sistematização de atividades e que, sem rotina, não se desenvolve disciplina intelectual, ela sustenta nossas impressões sobre a rotina escolar que descreveremos abaixo.

Desta forma, vamos a seguir relatar o processo padrão da rotina escolar do Pré-Escolar Municipal Ana Cintra, sublinhando, como nos declarou Cássia, “que ele estará aberto a intervenções que cada professora deseje ou necessite fazer. As alterações deverão estar em comum acordo com toda a equipe, desde que não prejudique o funcionamento regular da escola como um todo.” Estas decisões são tomadas em reuniões periódicas como verificaremos no relato a seguir, da descrição da rotina pedagógica da escola.

3.1.2. A Rotina escolar

Desde o momento em que as crianças chegam à escola, elas têm uma rotina diária estabelecida, em acordo com o Referencial Prático da Educação Infantil do Município de Itaúna. Existe como nos disse Cássia uma subordinação relativa às decisões da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC).

É elaborada com clareza, a distribuição dos horários de atividades diárias para a merenda, parquinho, casinha, informática, e anteriormente, o cuidado com horta, pomar e animais. A rotina semanal segundo o PPPEMAC (2014, p. 17-27), se distribui com as seguintes atividades:

QUADRO II
Rotina do Pré-Escolar Ana Cintra - 2014

Rotina	Descrição das atividades
Roda de conversação	Apresentação do planejamento do dia (rotina do dia), identificação da data, do tempo, quantos estão presentes, o cardápio da merenda etc
Momento das letras	É a hora do contato direto com o processo de alfabetização de maneira objetiva, fazendo se necessário vislumbrar a organização do trabalho não focando somente na apresentação das letras do alfabeto, mas contextualizando e apresentando a visão de escrita e leitura de forma mais ampla, trabalhando palavras, frases e pequenos textos, como sugerido na rotina. A pré-escola tem como objetivo, criar um ambiente alfabetizador, entendendo este ambiente como o espaço de contato e experiência com a leitura e escrita, não de domínio desta habilidade. O registro, deve sempre priorizar a escrita espontânea
Momento dos números	Hora da construção dos conceitos básicos da matemática (grandeza, números, contagem oral, quantidade e outros) de forma lúdica e concreta. A contextualização no trabalho da matemática é importante para a construção e compreensão dos conceitos para a criança, pois a experiência com a matemática precisa ser real e significativa para ela. A apresentação da matemática deverá estar vinculada à vivência da criança, pois é fundamental para que ela faça elo entre a realidade e o conceito a ser construído. Deverá ser valorizado o registro espontâneo das quantidades, números, na resolução de problemas e outros. As operações lógicas, referem-se às atividades de classificação e seriação, sendo a comparação entre objetos e fatos e sua organização sequencial, a base para a aquisição destes conceitos. Assim o trabalho deve oportunizar a criança estes momentos de comparação e manipulação de objetos, às representações sociais da matemática como registro de números, formas, grandezas e outras. As atividades de encaixe, empilhar, jogos e cantigas possibilitam a familiarização com elementos espaciais e numéricos de forma natural e prazerosa
Momento das Artes	É a hora de oportunizarem as crianças se expressarem, comunicarem e atribuem sentidos as sensações, sentimentos, pensamentos e realidades. Atividades como rabisco, desenhos, pintura, colagem, construção e outros são bem-vindas. O movimento, o equilíbrio, o ritmo, a harmonia, o contraste, a continuidade, a proximidade e a semelhança são atributos consideradas criação artística. O contato com a produção de arte presente nos museus, livros, ateliês, e outros que desenvolvam a imaginação criadora, a expressão, a sensibilidade e as capacidades das crianças.
Momento de Expressão	Tem por objetivo focar a arte como expressão de sentimentos, emoções e sensações, procurando, que por meio da fruição, apreciação e o fazer artístico na música, dança e movimentos. A música deverá ser trabalhada de forma mais complexa enfocando: som, silêncio, ritmo, entonação, estilos musicais, o ouvir, o cantar, identificar, classificar. A psicomotricidade desta proposta busca oportunizar a criança a vivência corpórea por meio dos movimentos e assim conhecer-se, construindo sua identidade. As atividades diante do espelho são fundamentais, pois possibilitam o autoconhecimento e a percepção do corpo, contribuindo para a construção do esquema corporal. É importante o trabalho para o desenvolvimento dos grandes músculos em atividades como: corrida, saltos, danças, jogos e outros.
Momento de Interação	São aqueles reservados aos trabalhos coletivos na escola, como a Contação de história, dramatização, exibição de vídeo, apresentação teatral, excursões e hora cívica.
Contação de história	É mais um momento de magia e imaginação onde o trabalho do professor é de estimular a sensibilidade das crianças e permitir o trânsito pelo mundo simbólico. A contação de histórias demanda planejamento, leitura prévia das histórias, preparação de material, cuidado com a entonação e com o assunto, que deve ter vínculo com o que foi trabalhado durante o dia. A participação da criança é fundamental, pois ela é parte integrante da

Rotina	Descrição das atividades
	contação de história, pois por meio da observação de seu olhar, de sua fisionomia o professor determina o ritmo da contação de história.
Lanche e Recreação	Na hora da merenda se apresenta objetivos vários, muito além de saciar a fome dos pequenos, tais como: desenvolver hábitos de higiene (lavar as mãos, preparar o espaço, escovar os dentes, reorganizar o espaço, utilizar utensílios adequadamente, mastigar com a boca fechada, utilizar o lixo, evitar desperdício, uso do jogo americano); desenvolver hábitos de boa alimentação (incentivar o hábito de comer frutas, verduras, leite, etc.); desenvolver atitudes de respeito no momento da alimentação e criar ambiente saudável para o momento. Ele se desenvolve da seguinte maneira; é servido no refeitório e trabalhado como momento específico da rotina, numa duração de quinze minutos, tendo como responsáveis a professora eventual e pedagoga.

Pude perceber, na hora do lanche, além da coordenadora e de uma auxiliar, a presença também da cozinheira servindo todas crianças. As crianças são divididas em três turmas, em acordo com a disponibilidade dos bancos e da mesa central. Existem além do relatado anteriormente as atividades que são denominadas de extraclasse:

QUADRO III

Atividades Extraclasse do Pré-Escolar Ana Cintra - 2014

Atividade extraclasse	Descrição das atividades
Parquinho	Este é o momento oportuno para o professor observar a movimentação das crianças, suas relações com os colegas na construção das normas de convívio social. Não só observar, mas fazer as intervenções necessárias, fazendo valer os combinados elaborados pelo grupo.
Piscina e casinha	O uso do espaço fora da sala de aula permite à criança, por meio do brincar, construir sua identidade cultural. Na complexidade do brincar a criança lida com: emoção, corpo, cognição, cultura, sociabilidade, imaginação, fantasia, expressão. ¹⁰¹
Aula digital	Projeto IDCT- Inclusão digital e Conteúdos Transversais. As aulas são elaboradas e repassadas para os 10 computadores da sala digital. O professor da turma é responsável por ministrar as aulas semanalmente. As mesmas têm a duração de 30 minutos. Este é um momento oportuno para o professor incentivar a criança a apropriar-se de um conhecimento novo e certamente muito estimulante para ela; visto que a informática está se tornando cada vez mais indispensável na vida das pessoas

Distribuindo estas atividades, a rotina semanal ficou assim pré-determinada na equipe da escola, sendo dividida em módulos únicos de 30 minutos cada um, sendo a maneira de desenvolver as atividades uma atribuição livre da professora (Isto eu pude comprovar nas minhas observações, cada uma faz a sua maneira, impregnada com o habitus que a constitui).

¹⁰¹ Nas minhas visitas a piscina estava desativada, em conserto

QUADRO IV

Rotina semanal do Pré-Escolar Ana Cintra - 2014

Rotina semanal	Descrição das atividades
Desenvolvimento da linguagem oral	Linguagem receptiva; vocabulário; organização do pensamento; memória auditiva; expressão verbal.
Percepção visual	Semelhanças e diferenças; cores; constância de percepção; memória visual.
Percepção auditiva	discriminação auditiva; memória auditiva; qualidade dos sons.
Sociabilidade	Cooperação; Capacidade de organizar; Adaptação às novas situações; Adaptação social; Responsabilidade.
Alfabetização	Consciência fonológica; texto (gêneros) e compreensão leitora; semelhanças e diferenças: tipos de letras (comparação); constância de percepção; memória visual e auditiva; discriminação auditiva e visual; coordenação motora fina (traçado e uso do lápis, tesoura, colorido, contorno, uso da cola,); orientação espacial; lateralidade; atividades pré caligráfica. Traçado da letra; apresentação do alfabeto (1º período) produção coletiva de texto (2º período) formação de palavras (2º período). Textos selecionados para pseudo-leitura e compreensão leitora: texto imagem 1º tipo; texto imagem 2º tipo; texto imagem 3º tipo; texto com imagem; tirinhas; história em quadrinhos; poema; música; trava-língua; quadrinha; receita; fábula. Produção textual: texto descritivo; texto dissertativo. Gêneros: poema e texto informativo.
Desenvolvimento do raciocínio lógico e conhecimentos matemáticos	Associação de ideias; classificação; sequência; seriação; números: quantidade, contagem; formas; cores; coleções; organização espaço temporal (ritmo próprio da criança, sentido de intervalo e distância); percepção visual e auditiva; problemas.
Artes	Apreciar; fazer; fruir
Música	Vários ritmos e estilos: clássico, axé, samba, sertanejo, rock, jaz, blues, sons da natureza, outros. Entonação; produzir sons; canções.
Artes Plásticas	Modelagem, pintura, desenho, colorido, dobradura, texturização, outros
Teatro	pequenas dramatizações; baú de fantasia; apresentações teatrais; assistir teatro.
Dança	Dançar ao som de música; dançar com coreografia; dançar para expressar emoções e sentimentos; dançar para se divertir; dançar para desenvolver organização espaço temporal (ritmo próprio da criança, sentido de intervalo e distância); outros.
Psicomotricidade	Orientação espacial; lateralização; equilíbrio; tônus muscular; coordenação motora fina.
Esquema Corporal	Conhecimento das partes do corpo; lateralidade; equilíbrio.
Histórias	Contar dramatizando; contar lendo; contação espontânea (baú de fantasias); projeto biblioteca; filmes; slides; desenvolver a compreensão leitora; representar com desenho a história ouvida.

Além destas atividades acima relacionadas a escola prevê tempo/espaço para desenvolver outros projetos conforme possibilidade, tais como: projeto biblioteca; projeto fazendinha; horta e pomar; projeto boas maneiras, higiene e alimentação saudável; projeto de formação ética; projeto xadrez e outros que possam surgir e interessar à equipe.

Os planejamentos pedagógicos são feitos por meio de reuniões assim pré-determinadas: 1)-Reunião semanal, com professora e pedagoga, no horário de aula – 07h30min às 08h30min/ 9:45 às 10:45 - 13:30 às 14:30/15:45 às 16:45, com apoio da eventual para planejamento semanal e posterior aprovação e interferência da equipe; 2)-Reunião semanal, após o horário de aula, com duração de trinta minutos para aprovação e modificação do planejamento semanal; 3)-Terão sempre quatro planejamentos prontos com antecedência. 4) -O material para cópia xerográfica deverá ser entregue para a direção, após aprovação da pedagoga, com uma semana de antecedência, até a 6ª feira. As cópias serão devolvidas na semana anterior ao planejamento. 5) -Haverá uma caixa para separação de todo material a ser utilizado na semana com o intuito de evitar improvisação, saída desnecessária de alunos de sala e menor interrupção do trabalho na secretaria.

Observando essas organizações, do cotidiano do Pré-Escolar Municipal Ana Cintra, trago Wallon (2008), que nos dá indícios de que a rotina pedagógica é um elemento indispensável à prática docente no contexto histórico atual da Educação Infantil, propondo o estudo integrado do desenvolvimento infantil, contemplando os aspectos da percepção, da afetividade, da motricidade e da inteligência.

Nesse sentido, Vygotsky (2008) particulariza o processo de ensino e aprendizagem como aquele que aprende e aquele que ensina numa relação interligada. A ênfase em situar quem aprende e, aquele que ensina como partícipes de um mesmo processo corrobora com outro conceito chave na teoria de Vygotsky, a mediação, como um pressuposto da relação eu-outro social. Já Merleau Ponty (1999), não separa aquele que aprende daquele que ensina, para ele existe uma fusão, porém, considerando a matéria física do corpo, o sensível corpóreo, como sendo o mediador da percepção do mundo e das coisas, que é para ele, anterior ao intelecto.

Vygotsky, enfatizando a relação mediatizada, sugere que ela não se dá necessariamente pelo outro corpóreo, mas pela possibilidade de interação com signos, símbolos culturais e objetos. Eu pergunto: é possível que alguma interação aconteça sem o corpo¹⁰²? Um dos pressupostos básicos desse autor é que o ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação com o outro. Esse argumento se sustenta também em Merleau Ponty,

¹⁰² Considerando nossas argumentações anteriores a respeito do corpo em sua totalidade, da corporeidade, afirmo que não! Não é possível acontecer interações, na ausência desse corpo!

quando postula a percepção do mundo e do outro, como a experiência primeira para se construir o conhecimento, mesmo que, a percepção seja uma fusão daquele que percebe com aquele que é percebido, esta percepção, jamais será igual a de outro.

Wallon (2008) nos traz que, o desenvolvimento da inteligência depende das experiências oferecidas pelo meio e do grau de apropriação que o sujeito faz delas. Assim, os aspectos físicos do espaço a mediação das pessoas próximas, recursos materiais e linguagens utilizadas ao seu redor, bem como os conhecimentos presentes na cultura contribuem efetivamente para formar o contexto de Educação Infantil. Merleau-Ponty, já não utiliza este raciocínio separatista, entre o sujeito e o objeto, o eu e o outro, porém também sustenta que, são as experiências vividas que constituem o indivíduo e o seu conhecimento.

Vygotsky (2008), ao referir-se à ação, sustenta que, primeiro ela é interindividual e depois intra-individual. Existindo antes a relação, depois o “eu”; primeiro, o gesto de acolhimento e carinho, depois o sentimento de segurança e confiança; antes, a palavra, depois o pensamento; primeiro a mediação e, em seguida um novo patamar de entendimento e ação.

Embora Merleau-Ponty enfatize a interoceptividade (interioridade), anterior a exteptoceptividade (exterioridade), esse pressuposto de Vygotsky, permite um diálogo com as postulações de Merleau-Ponty, quando esse diz que a percepção (intencional) remete ao fenômeno e esse à experiência; por fim, à consolidação do conhecimento.

Talvez Vygotsky tenha ignorado em seus postulados, o impulso interno individual inicial carnal, perceptivo inerente a natureza viva e tenha feito um atalho direto as coisas de fora. Talvez, ele não se detivesse aí, nessa reflexão, porém, não percebo contradições e sim fragmentação em seus estudos. Para Vygotsky, o outro é fundamento na construção do “eu”. Este conceito socializante ultrapassa as visões objetivas da formação e desenvolvimento biológico, mas não os descarta (nem poderia). Assim, também digo que a consideração do “outro” como agente na construção do “eu” não é descartável em Merleau-Ponty, pois num “passo” adiante, ele vai além da noção do dentro-fora, eu-outro, amalgamando estes conceitos, partindo de que a percepção individual do mundo e dos outros, torna-se parte constituinte do “eu” na experiência.

Quando Wallon vê o desenvolvimento infantil para além do desenvolvimento biológico ele não o descarta, mas vai além, agregando a este desenvolvimento a intromissão de fatores externos, como a cultura, o social, a linguagem, as expressividades, a rotina cotidiana estabelecida ou não, e a complexa interação entre todos estes fatores.

Isto é contemplável em nossas observações ao articularmos espaço, rotina, tempo e atividades, nos conduzindo a uma análise mais aprofundada da noção de percepção deste espaço e da rotina relacional em Merleau-Ponty. Ele aborda o tema da percepção e do movimento como um sistema de totalidade¹⁰³ que está relacionado com todas as experiências do sujeito. Um retorno as coisas mesmas, considerando a experiência do mundo, a essência do apreender. Ele nos declara que o homem e o mundo só podem ser compreendidos por meio dos fatos, por meio de suas experiências com o mundo, muito além de sua biologia. O mundo para ele está ali, como uma presença inalienável. A tarefa do humano seria reencontrar esta presença ingênua com o mundo. Ele defende o duplo aspecto da existência corporal. Defendendo a integralidade do sistema eu-outro. Sintetizando, estes três autores dialogam da seguinte forma: Wallon ao considerar o processo de desenvolvimento dialético, defendendo a socialização da criança como uma necessidade interna, reforça o que Merleau-Ponty diz ao nos propor a percepção (primeiramente a interocepção), como o ponto de partida da construção do mundo e do outro. Isto é dialético, no sentido primordial da palavra. A percepção internalizada e *intencional* (grifo nosso), se constitui em um fenômeno e se transforma em experiência. E isso dialoga com Vygotsky que defende experiência mediada, declarando que ela é uma *escolha* (grifo nosso), nascendo daí a consciência, que é o verdadeiro conhecimento. Destaco que intenção e escolha são constituídas da mesma significação.

A Capacidade de o professor ser mediador deveria então, ser precedida pela percepção das necessidades desta criança. Ela deve, a princípio, desejar apreender o mundo, para conseguir trazer para sua consciência, uma nova etapa do conhecimento por meio das experiências escolhidas.

A representação do corpo do outro e, naturalmente, a sua percepção, consiste, então, numa relação com o meio e numa relação de

¹⁰³ O pensamento de Merleau-Ponty, dialoga com o pensamento oriental, onde os opostos são complementares gerando a “totalidade”. Como na cultura chinesa onde, Yin/yang são considerados par de forças ou princípios fundamentais do universo, ao mesmo tempo antagônicos e complementares, em perpétua oscilação de predominância (supremacia relativa ou passageira do *yin* ou do *yang*), presentes nas manifestações orgânicas, psicológicas e sociais do ser humano e na dimensão inorgânica da natureza. (LIMA,2000).

reciprocidade. Passando, assim, de uma introceptividade para uma exteroceptividade, embora não possamos, a rigor, dissociá-las: Inicialmente, é um corpo introceptivo (...). A exteroceptividade só pode se exercer em colaboração com a introceptividade. (MERLEAU-PONTY, *apud* PINHO, 2014, p.756)

Considero que esses autores que fundamentam nossa pesquisa, mesmo que com pontos de reflexão diferentes, se complementam e enriqueceram nossas observações, e reafirmamos que, a escola não é apenas preparação para a vida, ela é a própria vida, porque, enquanto vivenciamos algo, estamos aprendendo com essa experiência. Afinal, somos seres sempre inacabados.

Na descrição da rotina contida no cotidiano dessa escola, se estabeleceram momentos (tempos), para ações específicas como, por exemplo, lidar com as letras, com os números, com as artes etc. O nosso desejo foi observar os corpos em atividade, então adequado seria categorizar os lugares, a fim de desenvolver uma reflexão sobre as observações das dinâmicas corporais nas práticas pedagógicas. Observei as experiências acontecendo em espaços específicos e, considerei que o tempo da experiência é o momento presente. Desta forma apresentarei na sessão seguinte: os momentos.

CAPÍTULO 4

MOMENTOS: SUJEITO, ESPAÇO E TEMPO...

As teorias são impermanentes, surgem, estabelecem-se e após algum tempo, perdem a validade. Apenas a experiência é permanente.¹⁰⁴

As análises apresentadas neste capítulo retomam o que me foi possível apreender dessa convivência diária com as professoras e crianças no “Ana Cintra”. Para apresentá-las, organizei o texto em seis seções. Iniciarei com as definições gerais e com o esclarecimento da categorização. Em seguida, analisarei cada tempo/momento ocorrendo nos espaços específicos para observação. São eles: momentos no *hall* de entrada da escola; momentos nos corredores; momentos na sala de aula; momentos no pátio; momentos na cantina. As análises foram feitas à luz dos referenciais teóricos, em diálogo com as minhas observações. Desde as primeiras anotações do diário de campo, tornou-se evidente a minha gratidão por ter sido acolhida por essa Escola. Aos poucos uma familiaridade foi se concretizando, me possibilitando observações de uma posição mais naturalmente integrada à equipe, o que permitiu tranquilidade sem no entanto, influir na minha isenção.

4.1. Categorizando espaço e tempo para a reflexão

De tudo ao meu amor serei atento. / Antes, e com tal zelo, e sempre, e tanto. / Que mesmo em face do maior encanto. / Dele se encante mais meu pensamento. / Quero vivê-lo em cada vão momento.¹⁰⁵

Segundo Varela (1999):

Durkheim confere especial importância às categorias de espaço e de tempo, pois são estas noções as que permitem coordenar e organizar os dados empíricos e tornam possíveis os sistemas de representação que os homens de uma determinada sociedade e em um momento histórico concreto elaboram sobre o mundo e sobre si mesmos (p.74).

Considerando o espaço que abriga as dinâmicas e o tempo em que elas acontecem, estabeleci uma categoria de eventos singulares, entendendo que o espaço físico que abriga cada uma das atividades inseridas na rotina escolar já está lá. Como pontuou

¹⁰⁴ Samten, Padma. *A joia dos desejos*. SP, Editora Fundação Petrópolis, 2001.

¹⁰⁵ Soneto da Fidelidade (1946). Vinícius de Moraes. <http://www.revistabula.com/1150-10-melhores-poemas-vinicius-moraes/> (Acesso em maio de 2015).

Merleau-Ponty (1999), ele já está posto, antes dos professores, antes dos alunos, antes das atividades. Não quero dizer com isso que o espaço seja neutro: ele implica e é implicado pelos sujeitos que interagem com ele. Nesse sentido, Kunz (1991) nos ajuda a compreender que, sendo o movimento uma ação na qual o sujeito se introduz no mundo (de forma dinâmica), e por meio dessa ação percebe e realiza os sentidos/significados em e para o seu meio, o movimento que traz consigo o sujeito, transforma os espaços. Acrescento que também esse movimento se constitui a partir do espaço em que ele acontece. A presença humana, sempre dinâmica e num espaço, gera situações as quais vou chamar de “momentos” que, sendo únicos e singulares, não deixam de ter uma constituição planejada e coletivizada, abraçados pelos espaços.

Essa denominação também se justifica por eu ter verificado o desenvolvimento de uma mesma atividade em tempos e espaços distintos como sucedeu, por exemplo, com a “contação de histórias”¹⁰⁶. Ela ocorreu na sala de aula, na área externa do pátio, na área lateral da piscina. Em cada um desses espaços, essa mesma atividade apresentou-se com dinâmicas diferenciadas, influenciando e sendo influenciada pelo meio. Então, observou-se que o espaço que comporta o corpo e a atividade, possibilita múltiplas dinâmicas, interferindo na percepção (MERLEAU-PONTY, 1999) e modificando a vivência daquilo que está sendo mediado pela professora (VYGOTSKY, 2003). A mudança do lugar, afeta toda a prática e cria um momento único.

Ao analisar a Escola em seu conjunto, considereirei que todos os tempos escolares e todas as dinâmicas pedagógicas, passam pelo corpo, considerado na sua totalidade. Correr, pular, dançar, girar, rolar, são dinâmicas claramente corporais, mas também o são, o escrever, o desenhar, o cantar, o rezar, o cochilar, o comer, o cheirar, o urinar, o evacuar, o chorar, pois todas as ações humanas são também ações corporais. É como afirmou Merleau-Ponty (1999): “o corpo próprio está no mundo, assim como o coração no organismo; ele mantém o espetáculo visível continuamente em vida, anima-o e alimenta-o interiormente, forma com ele, um sistema” (p. 240).

A referência central da pesquisa esta centrada nas dinâmicas corporais propostas e mediadas pelas professoras, bem como suas consequentes reverberações.

¹⁰⁶Ato de contar histórias dramatizando, lendo ou espontaneamente (baú de fantasias), inserido no projeto biblioteca, nos filmes, nos slides, buscando desenvolver a compreensão leitora ao representar com desenho a história ouvida.

Ao observar os acontecimentos, pude apreender como a professora media as ações, quais as suas concepções, verificando se estão alinhadas com o discurso apresentado nas entrevistas, e ainda, como o *habitus* individual aparece nas dinâmicas constituintes das práticas pedagógicas. Por outro lado, os comportamentos observados nas práticas propostas pelas professoras, incluindo aí os inevitáveis imprevistos e as consequentes reações, foram confrontados com as diversas concepções de corpo e movimento e com os referenciais teóricos estudados, passando pelos documentos oficiais indo até as posições manifestadas por elas nas entrevistas e conversas informais. Acompanhando as atividades desenvolvidas, observando como as dinâmicas corporais se apresentaram em cada momento específico, compreendo que duas coisas são muito importantes: o motivo e o momento. Podemos ter o mesmo motivo para várias ações, mas, o momento, esse, sempre será único.

A partir dessas considerações os momentos foram assim classificados: 1) momentos no *hall* de entrada da escola; 2) momentos nos corredores; 3) momentos na sala de aula; 4) momentos no pátio; 5) momentos na cantina.

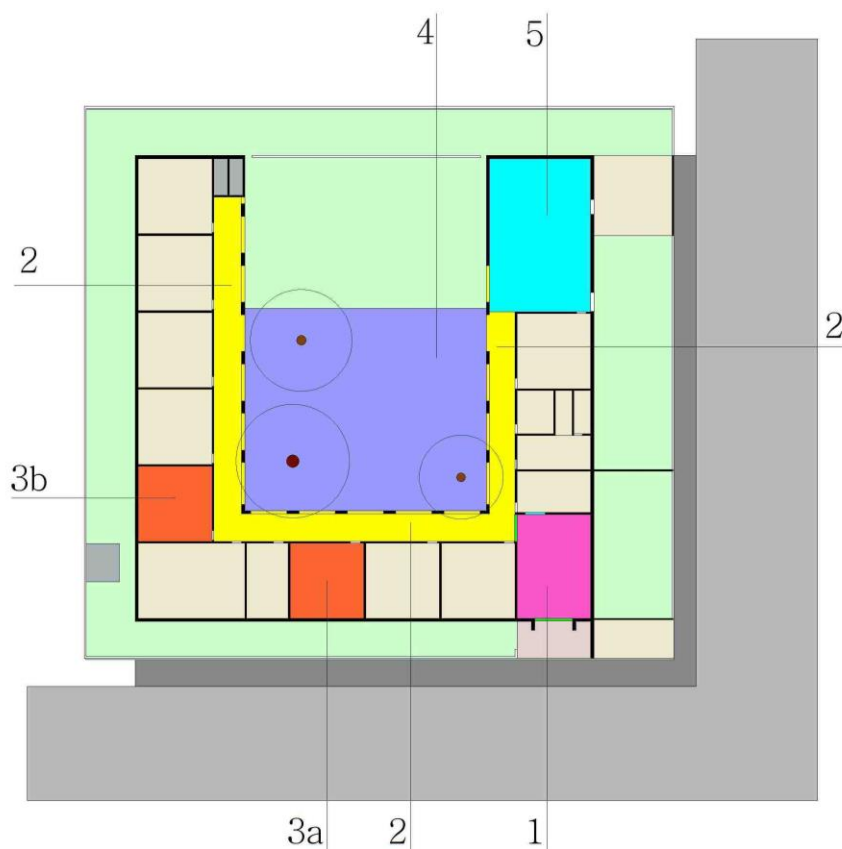


Figura-1-Planta indicando os espaços dos momentos. Arquivo pessoal

A seguir, relato as experiências vivenciadas em cada um deles.

4.2. Momentos no *hall* de entrada da escola

*Se tu vens, por exemplo, às quatro da tarde, desde às três eu começarei a ser feliz!*¹⁰⁷

No Pré-Escolar Municipal Ana Cintra, a despeito da simplicidade da edificação e do tratamento dos interiores, o *hall* de entrada se apresenta de imediato como um espaço vivo e cheio de sutilezas. A curiosidade me levou até Bachelard (1977), ao nos dizer que:

O exterior e o interior formam uma dialética de dissecação, e a geometria evidente dessa dialética nos cega desde o momento em que a fizemos aparecer nos domínios metafóricos (p.157). (...) de qualquer modo, o interior e o exterior vividos pela imaginação não podem mais ser tomados na sua simples reciprocidade; (...)fenomenologicamente falando, nós nos damos conta de que a dialética do interior e do exterior se *multiplicam* e se diversifica em inúmeros matizes. (p.160, grifo nosso).

Enquanto espaço ambíguo e mediador, do dentro e do fora, numa configuração de complementariedade da totalidade, esse *hall*, se mostrou profícuo ao possibilitar vivências e experiências múltiplas.

Ao ultrapassar o grande portão que dá acesso à Escola, encontra-se esse espaço amplo, que denomino de *hall* de entrada. É um espaço ambíguo, mediador do dentro e do fora e, portanto, um espaço de acolhimento e de despedidas, que estabelece a conexão entre comunidade externa e a Escola. Um segundo portão se apresenta em seguida, proporcionando a necessária segurança das crianças. Trata-se, portanto, de um espaço que abriga momentos que integram as famílias com a escola, cotidianamente, palco de eventos significativos.

Os acontecimentos que tem lugar nesse espaço são matizados por um sentimento de afeto especial, que é compartilhado desde o momento de recepcionar as crianças na Escola. Certo dia, ao chegar à Escola antes das grades se abrirem, fiquei perto do portão, aguardando junto aos familiares e às crianças o instante de entrada. Algumas delas, já me conheciam e vieram sorrindo, se aproximando, puxando conversa, abraçando e logo dizendo: “oi Tia Heloisa!” O tratamento como “Tia¹⁰⁸” é muito

¹⁰⁷ Antoine de Saint-Exupéry, *O pequeno Príncipe*. Editora Agir, RJ. 2000.

¹⁰⁸ Percebido como sendo a escola de Educação Infantil, uma extensão da família. Montessori, segundo Hertzberger (1996), defendeu a ideia da tia - professora. Veremos esta reflexão mais adiante.

presente nesta Escola. Logo que o portão é aberto, normalmente, a diretora e a coordenadora se posicionam na entrada dando carinhosas boas-vindas e cumprimentando os responsáveis pelas crianças. Desde a chegada, percebe-se que todas que trabalham na Escola manifestam o acolhimento e a afetividade necessários à Educação Infantil, tal como professado por Wallon (2008).

Alguns episódios aí ocorridos se apresentaram para mim como sendo dinâmicas especiais, as quais vou relatar.

4.2.1. Episódio I – Os opostos complementares

Em certo dia, duas turmas participavam de atividades aparentemente antagônicas: a hora cívica, prosseguida por uma atividade lúdica.

A hora cívica é uma prática costumeira realizada quinzenalmente e consiste nas crianças se organizarem no *hall* de entrada e cantarem o hino nacional e o hino da cidade. Elas se colocam em pé, enfileiradas em grupos, conforme as turmas, voltadas para as bandeiras do Brasil e da cidade de Itaúna, que, para esta ocasião, ficam expostas no quadro de feltro. Elas cantam os hinos e ao finalizarem a cerimônia, voltam normalmente para suas atividades normais.

No dia em questão, após essa atividade, as professoras Sônia e Heuziene e só elas, decidiram manter os alunos nesse espaço e desenvolver uma prática conjunta.



Foto 9 : Crianças se expressando livremente ao som da música. Arquivo pessoal

Colocaram outra música, “divertida e descontraída”, e desenvolveram uma dinâmica lúdica. As músicas eram cantadas, especificamente para a criança dançar, rolar, pular, brincar com os movimentos corporais nos ritmos e gestos estabelecidos pelas melodias e pelas letras. A ação seguia livremente a letra da música, proporcionando uma infinidade de experiências sinestésicas. A letra falava para pular, correr, todos corriam para as direções que quisessem, se abraçavam, rodavam, sob a inspiração da música posta.

Refletindo sobre os acontecimentos daquele dia, ficou clara para mim a correlação entre a hora cívica, e a teoria de disciplinamento de Michel Foucault (2005), e a presença da liberdade de expressão, segundo nos convoca a valorizar Stokoe e Harf (1987). Num momento, as crianças deveriam ficar enfileiradas numa posição estática e recitar cantando com formalidade, o hino à pátria e a cidade. No momento seguinte, desenvolveu-se uma atividade lúdica, informal, expressiva, envolvida em muito afeto, e descontração. Essas atividades, mesmo aparentemente de tradições pedagógicas diferentes¹⁰⁹, se mostraram complementares, bem ao modo do pensamento oriental. Frequentemente, nós ocidentais, estabelecemos as oposições naturais, dentro/fora, esquerdo/direito, alto/baixo, parado/correndo, homem/mulher entre outras, como fragmentações, considerando sempre a supremacia de um sobre o outro, enquanto, na civilização oriental, as oposições naturais, entre elas o conceito de yin/yang, são considerados complementaridade da totalidade. Então pude conceber que o que fragmenta, é a “maneira que lidamos com os opostos”. E é assim que trato aqui, o corpo/mente, matéria/espírito, polaridades em complementariedade. Assim também, aconteceu com essas duas atividades observadas no *hall* de entrada, polaridades complementares nas experiências que foram possibilitadas às crianças. Penso que é assim que Merleau-Ponty (1999/2006) se posiciona, quando amalgama dentro fora, corpo mente.

Outro aspecto importante é que ao colocar em relevo a afetividade a espontaneidade e a liberdade, integradas a disciplina, ao respeito a solenidade, percebi esse Momento como fator fundante na construção do sentimento de pertencimento e identidade, pois, como nos fala Callai (2004):

¹⁰⁹ Diferentemente dos métodos tradicionais (que priorizam a inteligência e o desempenho em sala de aula), a proposta walloniana põe o desenvolvimento intelectual dentro de uma cultura mais humanizada. A abordagem é sempre a de considerar a pessoa como um todo.

Um espaço construído como resultado da vida das pessoas, dos grupos que nele vivem, das formas como trabalham, produzem, se alimentam (...) é a vida de determinados grupos sociais, ocupando um certo espaço num tempo singularizado. Considerando que é no cotidiano da própria vivência que as coisas vão acontecendo, vai se configurando o espaço, e dando feição ao lugar. Um lugar que é espaço vivido, de experiências sempre renovadas, o que permite que se considere o passado e se vislumbre o futuro. A compreensão disto necessariamente resgata o sentimento de identidade e pertencimento. (p.2)

O conceito de “pertencer” pode ser entendido à luz de uma situação em que nos guiamos por entre o coletivo. Ao nos sentirmos pertencentes a um lugar, cidade, escola, família, somos também inclinados a cuidar e proteger estes espaços. Constatei também, uma boa dose de liberdade no cronograma dos horários e na iniciativa das professoras, que podiam mudar o rumo da programação e escolher atividades (inovadoras) mais pertinentes ao momento.

As várias dinâmicas utilizadas nas práticas pedagógicas decorrem das inúmeras e ocultas possibilidades que constituem cada professor. Muito além da formação instrumental, existe a constituição subjetiva desse sujeito da educação. Oportunizar novas práticas, alterar o instituído, promover outras vivências, é parte da autonomia do professor e essa autonomia, é fundamental para o desenvolvimento do trabalho pedagógico como destacou a professora Sônia:

(...) o professor deve ter autonomia na sala. Acho isto maravilhoso. Se o professor tem autonomia, ai flui, por que eu sou uma pessoa, apesar de ser extremamente metódica, gosto muito de aproveitar as oportunidades. Se o professor não tem esta autonomia na sala, ele é bloqueado. Ele perde, a criança perde, a educação perde com isto! Eu fico muito feliz de estar aqui pra isto. Eu não estou aqui para competir com ninguém. Estou aqui para somar. (2014).

É evidente a consciência da importância dessas dinâmicas por meio da postura objetiva da professora Heuziene e da adesão da professora Sônia, nos fazendo entender que se revela um *habitus* profissional carregando consigo a possibilidade de um mesmo currículo oculto entre elas, conforme estudos de Sanchotene e Neto (2006). Cada atividade proposta, ao ser efetivada, desvela aquilo que, cada uma professora se ancora, para justificar sua ação, explicitando assim, as similaridades subjetivas entre ambas.

Várias dinâmicas foram contempladas naquela atividade. Pude perceber a experiência rítmica, o deslocamento e a ocupação do espaço, as expressões corporais individuais e coletivizadas, o sentido de grupo enquanto manifestação estética, os desafios corporais no deitar, rolar, pular, rodar, correr, desviar-se dos colegas, tudo proposto numa cadência. Percebi que as dinâmicas propostas, foram intermediadas de forma integrada por ambas as professoras, que realizavam todos os movimentos enquanto estimulavam com o canto e os gestos, sugeridos pela música. Elas demonstraram alegria espontânea, vivenciando a dinâmica junto as crianças. Ao final da atividade, aconteceu o relaxamento com uma música calma e contínua, com as, crianças e as professoras deitadas no chão. Como a incentivar um retorno restaurador ao universo pessoal.



Foto 10: Crianças em relaxamento após a atividade expressiva. Arquivo pessoal.

Nos relatam Stokoe e Harf (1987) que

A expressão corporal, é uma conduta espontânea, tanto no sentido ontogenético, como filogenético, é uma linguagem através da qual o ser humano expressa sensações, emoções, sentimentos e pensamentos com seu corpo, integrando-o, assim, às suas outras linguagens expressivas, como a fala, o desenho e a escrita(...).O objetivo dessa atividade(...) é sensibilização, conscientização de nós mesmos tanto para nossas posturas e atitudes, gestos e ações cotidianas, como para nossa necessidade de exprimir-comunicar-criar-compartilhar e interagir na sociedade em que vivemos (p.15).

A atividade relatada teve a função de um resgate da expressão individual, após um momento marcado pelo direcionamento das emoções e dos movimentos e deixou claro

o valor dos opostos complementares para a educação infantil: a disciplina corporal enquanto organização do gesto no tempo e no espaço e a liberdade no reconhecimento de um novo gesto criado. É possível, mas nem sempre adequado, sair por aí pulando e girando. Agir assim, sempre que isso nos ocorrer é equivocado. No entanto, desconsiderar que essas expressões são lícitas e saudáveis, privando as crianças desses momentos, é como matar a alegria de viver, de ser criança, no seu nascedouro.

Educar é ir em direção à alegria, sendo que, técnicas lúdicas fazem com que as crianças aprendam com prazer: “A educação lúdica, é uma ação inerente na criança e aparece sempre como uma forma transacional em direção a algum conhecimento, que se redefine na elaboração constante do pensamento individual (...) com o pensamento coletivo como nos disse Almeida (1995, p.11)

4.2.2. Episódio II – O encerramento do ano letivo

É no *hall* de Entrada que também se realizam os ensaios para a apresentação de atividades culturais ao final do ano letivo. A Escola havia programado tal evento no Teatro Municipal da cidade, com coreografias específicas para cada turma. Em função da minha atuação como professora de dança, foi solicitada a minha participação na preparação das crianças. Ao presenciar os ensaios, percebi certo bloqueio nos movimentos propostos pela professora e executados pelas crianças. As performances propostas me pareciam duras, pouco espontâneas, além de desconectadas da música e do espaço, o que apontava para lacunas importantes na formação das orientadoras. Por outro lado, constatei a sua ansiedade em mostrar suas turmas com um bom desempenho, mesmo que fosse com apenas alguns minutos de ensaio: o que se esperava eram apenas resultados. Ora, numa verdadeira educação o mais valioso é o processo, a experiência real. O aluno aprende com ela, independente da excelência do desempenho. Ao professor, cabe fundamentalmente mediar esta construção.

Fiz algumas observações técnicas sobre considerar o “pulso” musical, o espaço rítmico e físico que deveria ser preenchido, os deslocamentos que poderiam ser experimentados, as amplitudes dos movimentos corporais que esteticamente poderiam ser explorados.

A situação, entretanto, me proporcionou a realização de alguns experimentos. Apontei para os alunos algumas sensações como por exemplo: frio, medo, dor, alegria, fome, cair, levantar, e solicitei às crianças que expressassem com gestos o que sentiam. Desse

modo deixei em aberto a forma pela qual elas decidissem se expressar, ao contrário de impor um gesto inicial. Busquei com isso favorecer que as crianças pudessem sentir “intero, próprio e exteroceptivamente”, o movimento criado por elas. Sem deixei de me lembrar de Stokoe e Harf (1987), quando iluminam: (...) “fundamental é estimular a criatividade latente do indivíduo, porém, não podemos deixar de indicar que existe um conteúdo de criatividade em todas as suas ações.”(p.21). Isso quer nos dizer que, mesmo quando a criança está imitando um gesto, ela o está recriando.

Experiência é conquista e escolha de cada um nos alertou Kunz (1999), que defendendo o ensino crítico declara que, é a partir dele que os alunos poderão refletir suas práticas e fazer suas escolhas. Nesse sentido Stokoe e Harf (1987) nos alertam sobre o que uma experiência do corpo livre em movimento expressivo, pode trazer em complementação aos movimentos ensinados e estruturados num tempo e num espaço, como foram no nosso caso, as coreografias montadas pelas professoras. Elas ainda acrescentam: “Desde que a criança não perca a motivação, ela poderá, quantas vezes desejar, voltar ao mesmo tema (ao mesmo gesto). É por meio do processo de repetição que se pode aprofundar enriquecer todo um vocabulário de movimentos e expressividade”. (1987, p.22). Andrade (2011)¹¹⁰, já nos falava das limitações causadas por um tipo de trabalho direcionado, sem a participação criativa da própria criança. Para ele, a escola que atende ao público infantil precisa compreender a movimentação do corpo da criança como uma necessidade no desenvolvimento de recursos para a expressão e comunicação das mesmas, e não se limitar à mera reprodução de movimentos. Essa “cômada” reprodução levaria a educação para um sentido contrário ao do movimento emancipatório pretendido. Completando essa ideia, tem-se confirmada a presença de uma frágil fundamentação teórica quando são utilizadas as atividades ditas livres, conforme apontou Camargo (2011)¹¹¹.

Há que se estar atento às proposições performáticas feitas às crianças e se perguntar sempre: com o que cada proposição poderá contribuir no desenvolvimento global das mesmas? Nas atividades em questão, ao final dos ensaios, notei que a própria equipe de

¹¹⁰ No estado da arte dessa pesquisa registrado no capítulo 1.

¹¹¹ Também registrado no estado da arte no capítulo 1.

professores e a direção, perceberam que o resultado de um espetáculo, pode não ser tão significativo e não representar ganhos pessoais para cada um dos envolvidos.

4.2.3. Episódio III – Concluindo os momentos no hall de entrada

Outro evento ocorrido no *hall*, diz respeito ao tipo de observação que esse posicionamento oferece. Pode-se permanecer no *hall* de entrada observando através das grades as crianças correndo pelo pátio. Isso caracterizou um momento especial, pois todos que ali chegam podem ter essa visão. Como Merleau-Ponty nos convida a pensar:

(...) a percepção não pode ser mais uma tomada de posse das coisas que encontra em seu próprio lugar; é preciso que seja um acontecimento interior ao corpo e que resulte de sua ação sobre ele. O mundo se desdobra: haverá o mundo real tal qual está fora do meu corpo e o mundo tal qual é para mim, numericamente distinto do primeiro; será necessário separar a causa exterior da percepção e o objeto interior que ele contempla (2010, p.223)

Fiquei refletindo sobre os momentos no hall . São vários sujeitos se apresentando no espaço escolar: alunos, familiares, a equipe de trabalho, os visitantes, curiosos. Todos por ali passando, podendo contemplar os trabalhos pedagógicos expostos no painel local e, seguindo, alcançar o interior da Escola. Além do que, várias atividades internas são vivenciadas ali. Isso me fez pensar que esse espaço, talvez, possa propiciar algo que não se vive em outros. Um lugar onde os sujeitos aguardam, se expressam , se abraçam, encontram-se e se despedem. Um espaço onde cotidianamente a convivência entre famílias e a instituição escolar acontece, onde se manifestam as estruturas de segurança, cuidado, zelo e afeto, construídas e mantidas nessa Escola.

4.3. Momentos nos corredores

*Que haverá de mais belo que o caminho? Ele é o símbolo e a imagem da vida ativa e variada*¹¹²

No capítulo três, ao apresentamos o espaço físico da PEMAC, vimos que a Escola é circundada por um corredor na forma de uma varanda aberta para o pátio. Como um caminho, ele interliga as salas, cantinas, banheiros, biblioteca, sala de informática, secretaria/diretoria, sala dos professores, envolvendo um pátio descoberto, tornando-se

¹¹² BACHELARD *A poética do espaço*. RJ: Livraria Eldorado Tijuca Ltda,1977.

um caminho. Nesse corredor, acontecem a ligação e o deslocamento entre um espaço e outro, além de situações de encontro e desencontros. Esse “momento” de deslocamento nos corredores, que constituem os caminhos, contribuiu para que percebêssemos muito das concepções que estamos buscando entender. Os indivíduos e suas práticas são a base para o entendimento de uma cultura escolar, dessa forma, os discursos, as formas de comunicação, as linguagens presentes, os deslocamentos e o movimentar nos espaços internos cotidianamente, entre outras manifestações, constituem um aspecto fundamental de sua cultura.

4.3.1. Episódio I - Deslocamento pelos corredores

4.3.1.1. A prática inusitada da professora Heuziene

Numa das empreendidas no “Ana Cintra”, que tinham como objetivo conhecer o espaço escolar para captar algum sinal que me revelasse significados, observei as dinâmicas possíveis, para uma ação semelhante. Após uma atividade livre no pátio, uma das professoras solicitou que as crianças ficassem em fila e fossem para a sala, finalizando, convencionalmente, a atividade recreativa que desenvolvia. O outro grupo, teve um comportamento inusitado: as crianças se dirigiram ao parquinho arrastando-se no chão, como se fossem pequenas cobras, caranguejos, em deslocamento. A textura lisa do chão permitia esse tipo de dinâmica. Fiquei surpresa!



Foto 11: Crianças se arrastando pelos corredores. Arquivo pessoal.

As crianças se movimentavam sem se preocuparem em se sujar e vencendo o desafio físico com alegria. Isso foi inusitado para mim! Observei mais de perto a dinâmica daquela professora, ela mantinha o controle do grupo e era bem direcionadora, porém, de uma forma que acendeu minha curiosidade, pois conforme as orientações curriculares oficiais:

A intervenção do professor é necessária para que, na instituição de educação infantil, as crianças possam, em situações de interação social ou sozinhas, ampliar suas capacidades de apropriação dos conceitos, dos códigos sociais e das diferentes linguagens, por meio da expressão e comunicação de sentimentos e ideias, da experimentação, da reflexão, da elaboração de perguntas e respostas, da construção de objetos e brinquedos etc. (BRASIL, 1998, v.3, p. 30).

No contato com essa dinâmica, dois aspectos se apresentaram: primeiro o da livre exploração; segundo, o da ação direcionada, intencional. Interessava-me saber quais concepções estavam sustentando aquela prática: como a professora conseguira articular as proposições criativas com a rotina institucional? Aquela escolha tão peculiar, deixou-me curiosa a respeito dos fundamentos orientadores da ação e me instigaram a conhecer a possibilidade de, numa mesma Escola, serem utilizadas dinâmicas diferentes de deslocamentos triviais como na condução das crianças nos corredores. Isso reforçou a suposição primeira de que nessa Escola se sustentaria (intuitivamente), que polaridades que poderiam ser complementares.¹¹³ No desenrolar dos contatos, essa foi uma das professoras que aderiram à pesquisa: a professora Heuziene, apresentada no capítulo anterior.

Foi perceptível, desde o primeiro contato com ela, a sua capacidade o seu potencial de atuar com interdisciplinaridade, hipótese confirmada quando presenciei a professora integrando as dinâmicas corporais aos processos de alfabetização e matemática, como veremos adiante na seção, *momentos na sala de aula* (grifo nosso). Heuziene demonstrou ter consciência da totalidade das ações, em suas múltiplas dimensões, bem como uma valorização da linguagem corporal, no seu discurso e na sua prática.

Ao refletir sobre as ações da professora Heuziene, surgiram algumas indagações construídas a partir do diálogo com os estudos de Tardif (2005): “quais os saberes profissionais dos professores (...) que eles utilizam efetivamente em seu trabalho diário

¹¹³ Vide, “momentos no *hall*”, quando as atividades diferenciadas, foram utilizadas consecutivamente.

para desempenhar suas tarefas e atingir seus objetivos? ”(p.245). Segundo esses estudos: “Esses conhecimentos exigem também autonomia e discernimento por parte dos profissionais (...) os conhecimentos profissionais, exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas (...)” (p.248). Esses aspectos criativos das ações pedagógicas nessa Escola, começaram a ser constantemente testemunhados por mim.

Ao ser indagada sobre quais linguagens Heuziene valorizava no desenvolvimento de sua prática pedagógica, a professora respondeu, revelando coerência nas suas proposições:

A corporal é importante demais, porque acho que é através daí que as coisas acontecem. Porque movimentando é melhor até para falar, mexendo com as mãos etc....é diferente quando o corpo todo está envolvido. Temos a linguagem da brincadeira, do movimento corporal, da disciplina, das regras.... Todo tipo de linguagem que você usa na pré-escola é importante, pois aqui é a formação deles. Dizem que até os 8 anos, a gente aprende a maioria das coisas na vida da gente! Todo tipo de coisa que você faz, na pré-escola, é bom lembrar, vai agregar conhecimento para ele, então na pré-escola, acho que o corporal é o mais importante. A Linguagem Corporal é a mais importante! Se formos pensar em educação infantil, esta é a linguagem mais importante. Tem outras, mas esta é a mais importante.(HEUZIENE,2014).

Sendo enfática nas afirmações, fundamentou suas ações. Segundo ela, a dinâmica proposta propicia prazer e desafio, trazendo a representação na imitação dos animais, utilizando competências físicas, e propiciando experiências sensoriais ao entrarem em contato com um chão frio e liso, interagindo assim também, com os colegas nesta experiência. Os RCNEI (1998) também nos convocam à reflexão sobre tais situações.

Outros deslocamentos nesse molde criativo aconteceram, por exemplo, quando após uma atividade em sala de aula, a professora Heuziene, convocou os alunos a irem até o *hall* de entrada montar um painel de fotografias, mas se deslocando como se fossem coelhos. As crianças se empenharam e foram saltitando com os dois pés e as mãos juntas na frente do peito, segurando os recortes.

Sabe-se que para deslocar-se de um ponto a outro, o corpo ou outra parte do corpo realiza uma ação, aqui entendemos isso como sendo “movimento”. Como nos explica Brikman (1989):

O movimento é uma resposta ativa a massa muscular por uma reação em cadeia que percorre o corpo de um ponto a outro. Essa ativação pode gerar um deslocamento visível no espaço, ou, caso não produza, conformar uma resposta aparentemente estática. É preciso então distinguir um movimento interior, pouco visível, que ativa massas musculares profundas, e um movimento exterior, que ativa a musculatura periférica facilmente observável (...). Todo esse processo ocorre no movimento e com o movimento, entendendo-se que só se manifesta quando se respeita a integridade psicofísica. (p.29)

Ao observarmos essa dinâmica com as crianças, percebe-se a presença prática da expressão corporal, com as crianças tendo a liberdade de descobrir formas novas de se movimentar e deslocar. Além disso, a atividade solicita movimentos de tronco, braços e pernas, de forma nada convencional, explorando, outras possibilidades motoras e expressivas, podendo com isso, estimular a imaginação criadora, desenvolvendo a sensibilização sinestésica e tátil, junto a expressão de sentimentos, emoções e sensações. Dessa forma, elas vão ao encontro a suas outras capacidades coordenativas, locomotoras, projetiva, trazendo a presença viva da psicomotricidade que, por meio de representações, colabora na construção da identidade.

A determinação dessa professora, de criar e estimular novas formas de desafiar o deslocamento no espaço foi uma prática pedagógica que possibilitou, sobretudo, a expressão dessas crianças. Como nos diz Brikman (1989), a expressão corporal pode conceder recursos necessários para chegar a respostas de questões internalizadas, integrada num movimento de criatividade (p.75)

Buscando compreender um pouco mais as escolhas metodológicas da professora Heuziene, questionei se ela tinha realizado algum curso de formação que pudesse ter acrescentado outros conhecimentos à sua prática escolar, especificamente, para atuar no pré-escolar. Sobre esse assunto ela destacou que:

O que gostei muito foi o [curso] de psicopedagogia! Acho que me deu uma ideia do que acontece por trás das questões do dia a dia. Foi mais fundo, explicou o porquê das questões básicas.... Foi mais contribuinte do que minha graduação em Letras, que é mais relacionado a Língua Portuguesa. Gostei muito do psicopedagogia, falou sobre as dificuldades da criança, de como podemos chegar até à criança (HEUZIENE, 2014).

Assim, pode-se inferir que as ações empreendidas pela professora Heuziene são fundamentadas em conhecimento científico, que dão significado às propostas

pedagógicas que ela traz, amalgamado na sua experiência, para essa Escola. Como nos alerta Tardif (2005) sobre a:

(...) necessidade de repensar, a formação para o magistério, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano. (...) Ele expressa a vontade de encontrar, nos cursos de formação de professores, uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e dos saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas. (2005,p.23).

Segundo Heuziene, foi para as suas práticas cotidianas, que os seus estudos continuados, para além de sua formação primeira, proporcionaram a principal contribuição, e é com essa que ela inspira outras professoras, como por exemplo, a professora Sônia.

Com o intuito de entender a motivação de sua prática e perguntei como ela percebia o sujeito-criança. Depois de breve silêncio reflexivo, ela revelou:

A todo momento, depois da execução de algo, a criança e o evento são avaliados. A todo momento a gente percebe. Durante a brincadeira a criança é percebida no seu desenvolvimento, porque a todo momento a criança é percebida, não é possível que com todos estes estímulos ela não vai se desenvolver.... Ela é estimulada e também é avaliada ao mesmo tempo. Com certeza que com o movimento, eles desenvolvem muito mais e não tem como dissociar a criança de movimento. Estimulado e avaliado. Diferente do ensino fundamental, onde tem que saber que é hora de assentar e ficar quieto. Aqui é diferente ele extravasa bastante, pula, corre e é estimulado para isto! (HEUZIENE, 2014).

Comentei o que havia observado no Pré-Escolar Municipal Ana Cintra, conforme descrito no episódio I, desta seção: as crianças se movimentando no chão como se fossem animais. Perguntei se ela havia aprendido sobre dinâmica como essa em algum curso específico ou se foi uma construção a partir das suas próprias experiências. Ela respondeu que tinha sido de experiências de sua vida profissional, pois, observava que as crianças adoravam brincar nos corredores da escola e que tal prática já havia sido repetida por algumas outras professoras.

Essas declarações nos remetem aos dizeres de Tardif (2005), sobre os saberes da experiência:

(...) o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor. Essa perspectiva equivale a fazer do professor, um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação. (p. 234-235)

Quanto ao uso do corpo como parte do processo de aprendizagem, isso também nos faz refletir com Pinho (2014), quando ele diz:

(...) de um ponto de vista fenomenológico (...), educar consiste em ensinar a ver, em dar valor à sensibilidade e à percepção, em reconhecer verdadeiramente o corpo. O importante é partir das próprias crianças, dos sujeitos que estão a aprender, escutando e acolhendo os seus pontos de vista seus lugares, seus contextos socioculturais, suas especificidades. (...) trata-se de olhar e compreender a criança e o educando do seu próprio ponto de vista “de um ponto de vista diferente do nosso”. (p.758)

Essa compreensão pareceu fazer parte da constituição subjetiva dessa professora, aquilo que é “mais forte que ela mesma” ou, o seu *habitus*, como nos ensina Bourdieu (1983). Além de seus saberes docentes, discutidos por Tardif (2005), existe um substrato que o agir do professor, o acadêmico, a sua própria prática, suas experiências de vida, enfim, todas as suas interações humanas, fazem da atividade docente uma verdadeira “arte”, mesmo que essa “arte”, esteja obscurecida na atualidade:

Historicamente, a atividade educacional foi considerada uma arte (arte, *technè*), durante muito tempo; nos tempos modernos, passou a ser considerada como uma espécie de técnica, de uma ação moral, ao mesmo tempo, mais recentemente, tornou-se interação. Ora, cada uma dessas concepções atribui ao saber uma certa definição e um certo *status* cujos fundamentos conceituais precisam ser identificados, se quisermos compreender bem a natureza do saber que serve de base ao ensino. (TARDIF,2005, p.25)

O fato é que se pode inferir que existe um conhecimento, da importância da dinâmica proposta por essa professora Heuziene e que, como dito anteriormente, experiências como essa, acabam sendo incorporadas por outras, como a professora Sônia. Numa ocasião, após ter terminado as atividades desenvolvidas no pátio, orientou suas crianças a retornarem à sala de aula como se fossem caranguejos¹¹⁴.

¹¹⁴ Jeito de deslocar-se, de costas no chão, quase assentadas, mas com o quadril elevado, se apoiando com os pés e as mãos e andando para trás.



Foto 11: crianças em deslocamento de “caranguejo”. Arquivo pessoal

Indagada sobre tal prática, confirmou-se a inspiração no fazer pedagógico da professora Heuziene, cujas dinâmicas propiciavam uma maior exploração do corpo e novas aprendizagens. Além do aspecto externo, apresentado por essa dinâmica, é preciso ressaltar que cada criança é única, sendo preciso observá-la para otimizar o seu processo de desenvolvimento a partir dela mesma, considerando sempre mais valioso o processo, que o eventual resultado que se obtenha. Deslocar como “caranguejo”, se apresentou apenas como um “estímulo”, sem correções nas formas finais conquistadas por cada um, pois, como defende Brikman (1989), “o professor deve servir denexo, coordenador entre a ideia e a ação”. (p.25) Percebe-se, com isso, uma intenção de renovar a prática e oferecer mais desafios para as crianças, na direção indicada pelos documentos oficiais, como o RCNEI:

A aquisição da consciência dos limites do próprio corpo é um aspecto importante do processo de diferenciação do eu e do outro e da construção da identidade. Por meio das explorações que faz, do contato físico com outras pessoas, da observação daqueles com quem convive, a criança aprende sobre o mundo, sobre si mesma e comunica-se pela linguagem corporal. (BRASIL, 1998, v.2, p. 50).

O que Sônia procurou foi instrumentalizar uma intenção, sem ter maior controle acerca do objetivo da ação, se inspirou-se no exemplo da colega. Tal comportamento pode ser compreendido como analisado por Sanchotene e Neto (2006, p.267), ao afirmarem que, na construção de um currículo oculto, estão por traz, os saberes dos professores, enquanto *habitus*, profissional e individual, e esse tem a potência da perspectiva de

transformação das práticas pedagógicas. Nesse aspecto, são autênticos os depoimentos das duas professoras, bem como sua coerência com as ações e intenções pedagógicas.

Analisando de outra forma, mesmo agindo intuitivamente ao propor várias práticas, Sônia demonstrou um espírito crítico aos agentes da Educação Infantil dizendo que: “tem muita gente ruim na Educação Infantil, mas tem também muita gente competente”, e quando ela percebe atitudes que são boas, ela “copia” mesmo. Dessa forma ela demonstrou, uma atitude de humildade, ao reconhecer que pode aprender a desenvolver um bom trabalho imitando as práticas que considera válidas e reconhecendo que há diferentes competências entre suas colegas:

Eu sempre digo. Você faz uma coisa legal, nem tenta esconder porque eu vou copiar! (...). Eu acho que está troca é fundamental! Acho que os professores deveriam se reunir e trocar experiências. Por que as vezes você perde um tempo imenso, tentando algo que outro professor já experimentou e verificou outro jeito de fazer melhor(SÔNIA, 2014).

Sendo autêntica e dedicada fica aqui posto para reflexão, a fragilidade do termo “cópia”. Algumas vezes poderá faltar a consciência e consistência do significado da ação proposta, porém sobre tudo isso, fica a experiência conforme aponta Merleau-Ponty (1999). Segundo ele, quando o ser humano se depara com algo que se apresenta diante de sua consciência (sua percepção), incorpora, e isso passa a ser um fenômeno que gera uma experiência real. Para ser tratada aqui como “uma experiência”, essa ação tem que ser uma ação intencional e consciente. E isso, vai depender de cada um, nesse caso, só a professora Sônia poderá saber, qual a intenção? Como ela percebeu? Qual o significado? E em que nível ela processou, entendeu e incorporou a dinâmica corporal “reproduzida”.

Cabe a pergunta feita por KUNZ (1999)

Como ensinar/esclarecer as dimensões culturais do movimento humano em níveis de complexidade de acordo com idade/série e que transcenda ao sentido imanente destas atividades culturais, chegando a se constituir sentidos e, principalmente, esclarecer para a percepção de sempre novos sentidos nos diferentes contextos? (p.36)

Ele mesmo nos responde:

Esta possibilidade só pode ser oferecida pela reflexão ou metacomunicação, nas palavras de Demo (1994), saber pensar e aprender a aprender, ou seja, quando se é capaz de sair da mera cópia

ou incorporação de informações para construir conhecimentos. Pela reflexão comunicativa e crítica transcendem-se os limites das informações como forma de esclarecimento ou, do conhecimento científico como verdades evidentes e inquestionáveis e somente com esta forma de esclarecimento se pode intencionar a emancipação humana e social, significando a superação das dependências e da menoridade (KUNZ, 1999, p.36).

A cópia em si só, terá valor em nossas análises, quando ela for, além de uma reprodução mecânica, uma ação intencional e consciente, construtora de sentidos. Ao retornar para a sala, a professora Sônia novamente propôs que as crianças percorressem o corredor, de forma diferente dizendo: “vamos todos rolando pelo chão”. E elas foram, cada uma à sua maneira, girando o corpo em direção à sala de aula. Comentando ainda sobre os exemplos de suas colegas, ela acrescentou: “O professor precisa trocar experiências. Tem muita gente boa, muito professor competente! Você não aprende com nenhum Wallon, nem Vygotsky, nem ninguém, você aprende na troca... A gente tem muito que melhorar! ” (SÔNIA, 2014). É fato poder pensar a maneira como afetamos e somos afetados pelo meio. O ambiente físico e estrutural, as exigências institucionais, o convívio com as colegas de trabalho, com os alunos. Todos esses aspectos trazem contribuições objetivas e subjetivas imensuráveis, que vão transformando a escola como um todo. Porém, no centro de todas essas implicações, está o professor. Segundo Tardif(2005):

(...) os professores de profissão, possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. Noutras palavras, o que se propõe é considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam, e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho. A grande importância dessa perspectiva reside no fato dos professores ocuparem, na escola, uma posição fundamental em relação ao conjunto dos agentes escolares: em seu trabalho cotidiano com os alunos, são eles os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares.(p.228)

Não obstante as ponderações de Tardif, o fato de que o conhecimento basilar da atividade docente, para o qual sem dúvida alguma, pensadores como Wallon e Vygotsky deram contribuições fundamentais, seja colocado em segundo plano em favor da experimentação, mostra que no quesito da formação muito ainda há que se trabalhar, de modo tanto a contextualizar melhor as teorias quanto a fundamentar mais solidamente as práticas.

4.3.1.2. Em filas

Outro acontecimento que possibilitou analisar e compreender a questão da corporeidade, trazendo uma outra manifestação dos Momentos, foram as filas. De antemão, percebi que todas as outras classes, se deslocavam em filas bem ordenadas; nas minhas visitas, só observei as duas professoras, justamente as que se dispuseram a participar de nossa pesquisa, utilizando além da fila, a inusitada forma de deslocamento descrita anteriormente. Como já mencionado, a fila, nos remete a uma visão foucaultiana:

(...) A ordenação por fileira, no século XVII. Começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos nas salas, nos corredores, nos pátios; (...) determinando lugares individuais (a organização de um espaço serial) tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo e da aprendizagem. Fez funcionar o espaço como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar (FOUCAULT, 2005, p. 126).

Presenciamos o acolhimento de dinâmicas corporais, oriundas de concepções teóricas bem diferentes. Porém pode-se considerar por exemplo, que “fila”, representa simplesmente uma direção, uma opção prática ou a perpetuação “impensada”, de uma “forma escolar”, diferentemente da primeira impressão que me ocorreu, a noção prisional de controle e poder. Ainda em relação aos deslocamentos pelos corredores, essas filas, foram utilizadas de formas notadamente diferentes, como veremos.

Uma das situações refere-se ao deslocamento até a cantina. Normalmente, a professora Sônia perfila as crianças à porta da sala para fazerem uma oração de agradecimento pelo alimento para, em seguida, se deslocarem, ainda organizadamente, cantando músicas alusivas ao ato de se alimentarem. Os corredores se transformam em lugar de oração, agradecimentos e manifestações cantadas, expressando nas letras das músicas, orientações para uma boa alimentação, e uma boa higienização. Como ilumina Tardif (2005), “os alunos passam pelos cursos de formação de professores sem modificar suas crenças, que eles reativam para solucionar seus problemas profissionais (p.261)”. Como não percebi outra turma em oração, deduzi que a professora Sônia carrega na sua constituição uma forte religiosidade e que a despeito da consolidação do estado laico, ela a expressa. Segundo ela, isso fortalece e sustenta a sua ação.

Já a saída da cantina se configurou em deslocamentos mais descontraídos, com pouca exigência em relação à sua exatidão, mas sem perder a configuração de fila. As crianças

iam conversando tranquilas, uma a uma, ou em grupos, porém, umas atrás das outras se dirigindo até a próxima atividade.

De outra vez, indo contar histórias na área externa próxima à piscina (desativada naquele momento), a professora Sônia, conduziu as crianças em fila, com as mãos nas costas umas das outras uns dos outros, cantando. Essa formação pode ser entendida como um meio de organizar as crianças de modo a evitar que se dispersem pelo caminho, atrasando a rotina escolar. Na “Forma Escolar”, essa rotina se configura, como nos dizem Vincent *et all* (2001), nos tempos e nos espaços, pré-determinados. Ao sentir que deve dar conta desta norma, Sônia reage com muita ansiedade, conforme constatado em vários momentos da nossa observação.

Na parte final dessa atividade ouvi uma campainha tocando alto e perguntei que sinal era aquele. A professora me respondeu: “é para o lanche”. O motivo do sinal foi que, como a turma da professora Sônia estava além dos olhares do restante da equipe, pois a área da piscina é isolada do contexto geral, sentiu-se a necessidade de um chamado especial para as práticas integradas da escola, como ir para a cantina. Aquele sinal, não me pareceu um dispositivo de controle¹¹⁵, como um alerta, um toque de recolher, presente nas críticas de Foucault, mas sim, um modo explícito de cuidar de todos que estão ali, naquele espaço/tempo.

4.3.1.3. Com velocidade e liberdade!

Outro deslocamento diferenciado que observei, foi o retorno à sala de aula, após a realização das atividades no pátio. Ele se apresentou sob a coordenação das duas professoras, sempre de forma livre e descontraída. Essa forma mais livre não é a prática usual na Escola, pois, as outras turmas se retiravam do pátio sempre em fila.

¹¹⁵ O conceito de dispositivo abrange as mediações situacional e tecnológica e também os aspectos discursivos, normativos, simbólicos, funcionais e referenciais que incidem nas interações e controle, do tempo e espaço.(FERREIRA 2002, p.1)



Foto 13: Retorno de maneira livre, das atividades no pátio. Arquivo pessoal.

As professoras Heuziene e Sônia, diferem das demais nessa rotina, permitindo aos seus alunos e alunas retornarem para a sala mais livremente, às vezes correndo, indo ao banheiro e, em algumas situações ajudando a guardar os materiais utilizados. Todas as crianças têm a autonomia naquele momento, podendo até escolher atitudes solidárias, ajudando-se umas às outras. Nos momentos dessa escola, isso aconteceu frequentemente, como noutra situação, após as atividades de sala de aula, quando a professora conduziu as crianças para o pátio: os alunos foram pegando cordas, bambolês, bolas e foram correndo pelos corredores, em direção à área externa. Tais comportamentos trazem à memória a perspectiva de Kunz (1999): “a emancipação humana e social, significa a superação das dependências e da minoridade” (p.36). Isso pode ser observado diante da autonomia das crianças, nesses momentos observados.

No início de uma manhã, ao chegar propositalmente antes de começarem as aulas, na intenção de assistir à chegada das crianças em sala, pude observar outra manifestação espontânea nos corredores que possuem a configuração de varanda. As crianças ficam com seus pais no *hall* de entrada aguardando a abertura do portão interno e, no momento em que ele se abre, elas saem em disparada, fazendo um ruído semelhante ao dos pássaros quando voam em bando; uma “passarinhada gorjeando”, representando para mim a expressão de um profundo sentimento de liberdade; algo parecido com quando abrimos a portinha de uma gaiola e passarinho voa, feliz. Metaforicamente, sair da gaiola foi associado em minha percepção a entrar para dentro desta Escola, o que me

lembrou Mattei (2002), quando nos convoca a cuidar e proteger a escola das ameaças externas a elas, restituindo à escola, seu lugar sagrado. Constatei que as crianças correm para as salas sem resistência, não resistem, vão como se estivessem se dirigindo para um lugar de grande felicidade. Sabendo que a maioria delas mora em bairros de grande vulnerabilidade social, pude deduzir que, elas se sentem seguras e livres no “Ana Cintra”. A escola pode ser considerada também, um lugar de libertação. Esta cena se confirmou todas as vezes em que cheguei mais cedo à Escola.

Tanto a professora Sônia quanto a professora Heuziene, já haviam afirmado que a escola da infância teria que ser prazerosa. Como relatou Heuziene, não poderia ser de outra forma: “Em minhas aulas, procuro realizar atividades de forma prazerosa, sempre buscando alcançar meus objetivos”. Quando pude observar as crianças avançando corredores e entrando nas suas salas, percebi o prazer e o desejo de estarem ali, aceitando de modo sadio as regras do lugar. As professoras me pareceram, estar conseguindo este intento.

O ser é e se posiciona com o seu *habitus* (BOURDIEU 1983), com aquilo que é mais forte nele. Mais cedo ou mais tarde é isso que vai se revelando, mesmo com todas as determinações do que deve ou não deve. A ação vai se configurando, naquilo que “o indivíduo” acredita, como reafirma Tardif (2005, p.261): “Ainda hoje, a maioria dos professores aprendem a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro”.

A manutenção da utilização das filas pela professora Sônia(2014), em certos momentos, demonstra coerência com a sua compreensão acerca dos principais objetivos da Educação Infantil, a saber: educar e cuidar. Isso pode ser evidenciado em seu discurso, ao afirmar que “Educar é ensinar fazer fila, escovar dente... aí eu estou educando”.

Nesse aspecto, trazendo as observações da professora Heuziene, que costumeiramente mantém a porta da sala de aula fechada; após uma atividade, abriu a porta e disse para as crianças se dirigirem para o parquinho. As crianças saíram em revoada, como uma passarinhada. Voaram em bando para o pátio da escola e se puseram a brincar, correr, rodar, rindo muito e livremente.



Foto 14: como uma passarinhada.. Arquivo pessoal

A porta da sala mantida quase sempre fechada pode significar zelo, consciência dos limites, privacidade, controle. E a saída livre e espontânea das crianças, revela a liberdade ansiada e cultivada dentro de cada uma.

A reafirmação de múltiplas possibilidades de comportamento, se confirmou mais uma vez quando, ao finalizarem uma atividade de arte cênica, a professora elogiando o resultado, convocou as crianças para irem ao pátio. Ao abrir a porta de sua sala de aula, todas saíram calma, livre e alegremente, sem grandes alvoroços. Provavelmente, a expressão corporal possibilitada na construção do teatro que organizaram dentro da sala, gerou posturas mais interiorizadas, deixando as crianças mais tranquilas.

4.3.2. Outros olhares

Observando todas estas dinâmicas, utilizadas alternadamente nos momentos de deslocamento nos corredores, me perguntei até que ponto a polaridade entre deslocar-se em filas e deslocar-se em dinâmicas criativas, indica contradição na eleição dos processos educacionais. Aqui, com muita evidência, elas não são antagônicas e sim complementares.

Deslocando-me pelos corredores da Escola, indo em direção às salas de aula, ao passar diante do banheiro das meninas, vi uma delas assentada no vaso sanitário, sorrindo para quem passava e fazendo suas necessidades tranquilamente, com a porta aberta. Essa

imagem ilustra bem a colocação de Merleau-Ponty (1999), de que, “A criança está no social e no seu corpo, nos dois ao mesmo tempo sem nenhuma dificuldade” (p.230). A dificuldade de lidar com nossas necessidades fisiológicas, humanas e naturais, são nossas, dos adultos, e não das crianças; o desafio será perceber como a dimensão natureza, se torna cultura, sem deixar de ser natureza, uma expressão das necessidades das emoções e afetos não deliberados. Gestos e movimentos que nascem do imponderável podem tornar-se gestos para e com o outro, sem que se perca o espaço para o irrefletido, o inesperado, a surpresa, a alegria.

Na observação do trânsito nos corredores, pude perceber a maneira como os familiares reencontram as suas crianças. Uns as carregavam no colo e iam mimando, outros iam conversando, lado a lado, arguindo sobre o que aprenderam naquele dia. Muitas vezes as crianças saíam correndo na frente. Entretanto, uma situação me chamou a atenção: observei uma mãe ou avó, dizendo para o aluno: “Vamos embora! Estou com pressa! Não me atrase!!!!” E saiu puxando bruscamente a criança pelo braço! Nesse gesto de supremacia, vi uma criança ser subjugada. Esse tratamento, representado claramente no corpo daquela criança, pode implicar em processos de fragmentação na constituição da sua subjetividade e em consequência, na sua estruturação enquanto sujeito no mundo. Essa foi a única cena que testemunhei, porém, sabe-se que ela é, mais comum do que aquilo que presenciamos publicamente.

Por fim, nos momentos nos corredores, trago as considerações dos Referenciais que nos dizem:

O movimento humano (...), 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. As maneiras de andar, correr, arremessar, saltar resultam das interações sociais e da relação dos homens com o meio; são movimentos cujos significados são construídos em função das diferentes necessidades, interesses e possibilidades corporais humanas presentes nas diferentes culturas e épocas da história. (BRASIL 1998, v.2, p. 15).

Idas e vindas de uma ou outra criança, dos pais e responsáveis por elas, das professoras, diretora, coordenadora e outros, em várias direções, como a cantina, as salas de aulas, os banheiros, o pátio, a sala de informática, a biblioteca, a secretaria, a diretoria; observei que, muito além do uso funcional, os corredores, são apropriados como um espaço de

inúmeras atividades, e de elo entre tudo e todos. Por aquelas galerias, as crianças, se arrastaram, pularam, engatinharam, trotaram, correram, voaram, marcharam, enfileiraram, andaram calmamente, e com uma enorme gama de possibilidades expressivas. Como diz Freire (2006): “Deverá haver uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que o professor e alunos juntos possamos aprender, ensinar, inquietar-se, produzir e juntos igualmente, resistir aos obstáculos a nossa alegria” (p.72).

4.4. Momentos na sala de aula

(...) não sei se brinco, não sei se estudo, se saio correndo ou fico tranquilo (...), não consegui entender ainda qual é melhor: se é isto ou aquilo¹¹⁶.

Para as DCNEI (2010), as propostas pedagógicas devem assegurar, “a indivisibilidade das dimensões expressivas - motoras, afetiva, cognitiva, linguística, ética estética, sociocultural da criança” (p.19). Como nos disse Kohan (2008), de um modo geral, nas escolas, o corpo é compreendido e vivido na perspectiva do controle, da adaptação e da repressão, sendo que o esforço para se estabelecer um ajuste social empreendido pelo processo educacional, frequentemente aprisiona a expansão, o espaço dos impulsos, dos prazeres e da criatividade, fazendo com que as ações educacionais valorizem mais as crianças como indivíduos do que como participantes de um grupo social, incentivando mais os processos racionais, do que os motores, sensoriais e afetivos. Junto a esses embates, agreguei também, a compreensão da Forma escolar segundo Vicente *et all* (2001):

(...) a forma escolar se caracteriza por um conjunto coerente de traços (...), a constituição de um universo separado para a infância; a importância das regras na aprendizagem; a organização racional do tempo; a repetição de exercícios cuja única função consiste em apreender conforme as regras(...); é o novo modo escolar de socialização, se tornando o modelo dominante de nossas formações sociais. (p.38)

Essas reflexões delinearam a seguinte questão: como lidar com crianças, na fase predominante de sinestesia (tendo nas expressões físicas, dinâmicas e motoras, o melhor meio de comunicação), quando *confinadas* (grifo nosso) em um espaço denominado pela forma escolar, como sendo sala de aula?

¹¹⁶ Cecília Meireles. “Ou Isto ou Aquilo” (Poema escrito em 1964). Disponível em http://www.suapesquisa.com/biografias/cecilia_meireles.htm. (Acesso em maio de 2015)

4.4.1. Materialidade da sala de aula

Como já visto no capítulo anterior, a sala estava organizada num espaço quadrado contendo seis mesas pequenas, rodeadas por quatro cadeiras também pequenas, uma mesa e uma cadeira maior destinada a professora, quadro verde, cartazes informativos nas paredes, contendo as letras do alfabeto, o calendário anual, as estações do ano. Havia também, uma cômoda de alvenaria, encostada na parede onde estava o filtro de água com os copos, as mochilas e os agasalhos das crianças, bem como, os objetos pedagógicos (caixa de lápis, de giz, de massinhas, folhas avulsas, jogos pedagógicos...). Nas estantes dessa cômoda, fechada por uma cortina colorida de pano, haviam utensílios, tais como papel higiênico, sabonetes, toalha de urgência, alguns produtos de manutenção da limpeza do espaço, (panos, espanador etc.). A sala tem uma janela grande que abre para o corredor e para o “pátio”, e na parede oposta, dois basculantes junto ao teto, para facilitar a circulação do ar. Esta sala possui uma única porta para entrada e saída¹¹⁷.

Observo que, segundo Hertzberger (1996), mesmo em um espaço delimitado, na organização de um projeto, pode-se criar condições para um maior senso de responsabilidade, cuidado e manutenção da limpeza do lugar, imprimindo maior envolvimento das crianças, pois, tudo está ao alcance das mãos dessas crianças e, percebi as professoras determinando ações de cuidados com seus próprios objetos e com a sala de aula, todo o tempo. Isso similariza essa escola com as ideias Montessoriana, segundo ele: “As salas de aula de uma escola Montessori, são concebidas como unidades autônomas, pequenos lares, por assim dizer, já que todas estão situadas ao longo de um *hall* de escola, como uma rua comunitária (p.28)”.

Certo dia, um aluno, na hora de ir embora perguntou para a professora Sônia: “Tia por que você colocou as mesas diferentes hoje?” Ela disse: “para variar e termos mais espaço livre na sala”. Neste momento percebi a necessidade de mais espaço dentro de um ambiente que restringe naturalmente os movimentos corporais dessas crianças. A mesma variação na disposição das mesas encontrei na sala da professora Heuziene. Pode-se concluir que, conforme a necessidade das atividades que serão desenvolvidas na sala de aula, cada professor pode escolher alterar a posição do mobiliário.

¹¹⁷ Na credence popular, é costume, entrar numa casa e sair pela mesma porta, *para não levar embora a felicidade da casa!* Nessa escola, a felicidade dos pequenos “lares” (segundo Montessori), está garantida!

O que encontrei de diferenciado na sala da professora Heuziene, foi um espelho numa das paredes, isto era novidade nessa sala, as crianças podendo se observar e trabalhar o esquema corporal, porém não presenciei nenhuma atividade, especificamente direcionada neste sentido; presumi que, o espelho fica lá, a disposição de quem quer, se ver nele, ou não. Observei também nessa sala, um armário muito organizado, caixas com etiquetas tudo separado e setorizado, lápis em tubos, tudo muito organizado. Aqui, fica expresso o apressado e zelo da professora com os objetos e com a organização, que segundo nos revela Madalena Freire (1995), a organização do espaço, é fundamental para o sucesso do aprendizado.

Pensando nas necessidades várias de uma criança (movimento e descanso, atenção e dispersão, falando e escutando...), entendo que, se bem conduzido, bem estruturado, e criativamente aproveitado, estes momentos dentro desse espaço/tempo, descrito acima e denominado de sala de aula, podem ser também profícuos, como veremos a seguir.

4.4.2. Tratamento conferido à professora

Como já foi mencionado, na sala da professora Sônia, é utilizado o termo “Tia”. Sabemos que esse é um tratamento bastante controverso na educação. Há muito se discute que são professoras, não tias, porém esse tratamento continua a veicular forte e livremente nessa turma. Para Paulo Freire (2006), essa não é uma terminologia adequada, pois:

(...) A tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que, no entanto, exige amorosidade, criatividade, competência científica mas recusa a estreiteza cientificista, que exige a capacidade de brigar pela liberdade sem a qual a própria tarefa fenece. (...) A professora pode ter sobrinhos e por isso é tia da mesma forma que qualquer tia pode ensinar, pode ser professora, por isso, trabalhar com alunos. Isto não significa, porém, que a tarefa de ensinar transforme a *professora* em *tia* de seus alunos da mesma forma como uma *tia* qualquer não se converte em *professora* de seus sobrinhos só por ser *tia* deles. Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa *militância*, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser *tia* é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é *tia* por profissão. (p.8-9).

Constatei as duas diferentes formas de se tratar a professora, nessa Escola. Sobre essas diferenças, o método Montessori justifica a utilização da denominação de “tia” no

objetivo de criar na sala de aula, um ambiente familiar. Hertzberger (1996), nos relata isso da seguinte maneira:

A professora, a “tia”, de cada casa, decide, junto com as crianças, que aparência terá o lugar e, portanto, qual o tipo de atmosfera (...) é perfeitamente concebível que as crianças de cada sala, mantenha seu “lar” limpo, como os pássaros fazem com seu ninho, dando este modo expressão à ligação emocional com seu ambiente diário. (p.28).

Trazendo essas duas proposições para minha análise, como professora que também sou¹¹⁸, utilizo a terminologia “Tia”, por entender a Educação Infantil como um primeiro passo além da família de origem que, sendo um processo sensível de passagem, me faz acreditar na necessidade de construção de um ambiente intermediário, onde essa criança possa gradativamente, ir se tornando autônoma e independente afetivamente, sem rupturas repentinas. A Educação Infantil, não se restringe a tarefa de “Ensinar”, como me faz entender Freire (1997); agregado a ela, está também toda o significado de “cuidar”, como demonstra Hertzberger (1996), ao mencionar o método Montessori.

Lembro aqui as polêmicas sobre cuidar e educar, sobre o papel do afeto na relação pedagógica e sobre educar para o desenvolvimento ou para o conhecimento. Essas questões também têm constituído um “panorama de fundo sobre o qual se constroem as propostas em educação infantil” (BRASI 1998, v.1, p.18).

Pudemos contemplar no capítulo dois que, nas últimas décadas, os debates em nível nacional e internacional apontam para a necessidade de que as instituições de educação infantil incorporem de maneira integrada as funções de educar e cuidar, não mais diferenciando nem hierarquizando os profissionais e instituições que atuam com as crianças pequenas e/ou aqueles que trabalham com as maiores. Nesse caso os Referenciais, nos indica que:

Educar significa, portanto, propiciar situações de *cuidados*, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (...) A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades (BRASIL 1998, v.1, p.23).

¹¹⁸ Ministro para crianças, aulas de balé, entre outras atividades.

E ainda ressalta que: “O desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo (...) e a forma como esses cuidados são oferecidos, e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados” (BRASIL 1998, v1, p 24).

Como nosso objeto de estudo envolve o desenvolvimento integral, e a criança em todas as suas dimensões, tanto física, biológica, afetiva, relacional, mental, emocional, espiritual, fica justificada a minha posição pedagógica diante da utilização do “Tia”, compreendendo a criança, num momento específico de seu desenvolvimento, e na sua integral totalidade.

4.4.3. Tratamento conferido pela professora

No processo dinâmico da sala de aula, durante o primeiro contato que tive com a turma, presenciei a professora Sônia se dirigindo às crianças, falando muito alto, quase gritado e rápido e foi logo me apresentando. Ela disse assim: “Esta moça veio observar o comportamento de vocês, então vocês devem se comportar bem direitinho viu? ”. Logo após essa breve apresentação, ela me perguntou se queria dizer alguma coisa, então, baseando na observação anterior, me dirigi às crianças mais tranquilamente, dizendo: - Olá! Bom dia! Por uns tempos, eu vou estar por aqui, junto de vocês, observando as aulas da professora Sônia.

O tom de voz da professora soou de forma autoritária e, como diz Stokoe e Harf (1980), “quando você fala comigo as ondas sonoras de sua voz constituem a mensagem primária (...) a própria qualidade da voz, proporciona informação sobre você e o que está dizendo” (p.121). De imediato transpareceu a ação disciplinar, como nos mostrou Foucault (2005), sob a forma de autoridade e ameaça. Dessa maneira, nos alerta Freire (2006) que, “não resolvemos bem, ainda, entre nós, a tensão que a contradição autoridade-liberdade nos coloca e confundimos quase sempre autoridade com autoritarismo, licença com liberdade”. (p.61). E assim as ações pedagógicas seguem carregadas de contradições. A despeito dos motivos que levaram a professora a agir assim, percebi de imediato insegurança em relação as “críticas” que pudessem surgir daquela pesquisa em ação. Situação bastante comum, quando se tem alguém observando seu trabalho. Isso é passível de compreensão, mas como pesquisadora, devo dizer que não constatei nesse momento, a segurança necessária em uma professora de Educação

Infantil, para lidar com os “constantes imprevistos” e ao mesmo tempo, com a regulação (tempo/espço) da proposta escolar.

4.4.3.1. Sobre a sexualidade

Nas observações dentro da sala de aula, tive a oportunidade de observar uma aluna que demonstrava ser muito ativa, se movimentando e gesticulando exageradamente o tempo todo, numa dinâmica solitária. Outra aluna, com movimentos muito acentuados e sensuais de quadris, aparentemente provocando um menino que estava assentado à mesa; ela se levantou e começou a “brincar” com ele, se movimentando em volta dele e remexendo seus quadris. Isto me chamou a atenção, pois eram atitudes diferenciadas e não estavam sendo reprimidas.

Refletindo com Stokoe e Harf (1987), pode-se pensar que a atitude da professora Sônia junto a essas crianças, demonstrou que:

Cada pessoa é ao mesmo tempo, codificador e decodificador. Recebe e transmite. Pode-se chegar a conclusão errônea de que o processo de comunicação começa e termina em alguma parte. É na realidade interminável. O processo de retorno se denomina de retroalimentação(...). Um comunicador experiente está atento a retroalimentação e modifica constantemente suas mensagens a luz do que observa ou escuta em sua audiência. (p.121).

Dessa forma, pode-se entender que a maneira que o entorno trata as questões das expressões e reage a elas, é que possibilita a construção junto a criança, de um certo significado para essas manifestações expressivas. E a professora Sônia, agiu tranquilamente diante dessas atitudes diferenciadas, como relato a seguir.

O fato é que, essa mesma professora que agiu com rigor e autoridade no início da aula, agora, tinha decidido por uma atitude mais reflexiva. Ela apenas observou e esperou que aqueles movimentos por si só se transformassem. E foi o que aconteceu. Ela estava atenta aos movimentos da turma e isso se confirmou quando ela comentou essa diversidade de situações; fez isso, ao me perceber observando cada cena.

O comportamento da professora Sônia nessa circunstância nos remete à observação de Tardif (2005) acerca do modo como os professores buscam resolver situações inusitadas com as quais se deparam em sala de aula e, muitas vezes, para as quais não foram preparadas. Segundo o autor:

As pessoas, - e é o que ocorre com os professores- que trabalham com seres humanos devem habitualmente contar consigo mesmas, com seus recursos e com suas capacidades pessoais, com sua própria experiência e com a de sua categoria para controlar seu ambiente de trabalho. (TARDIF, 2005, p.266)

Como forma de justificar o seu comportamento, a professora Sônia me informou que procura orientar seus alunos em relação às músicas que ouvem, aos filmes que assistem procurando conversar sobre todas as áreas da vida, sempre que surgem oportunidades. Como exemplo, ao se despedir dos alunos no final das aulas, oportunamente, para cada um em particular, oferecia um abraço, um beijo e uma palavra de incentivo e orientação. Em outras ocasiões, enquanto esperávamos os pais buscarem as crianças, observei que a professora Sônia, ao se despedir, expressava o seu afeto e dizia que iria sentir saudade deles até chegar ao outro dia.

Esse comportamento me remete aos estudos de Wallon (2008), quando nos convida a perceber num movimento dialético, a afetividade, a cognição, os níveis biológicos e socioculturais que contribuem decisivamente para o processo de ensino-aprendizagem, além de valorizar em seus estudos, a relação professor-aluno e a escola, como elementos fundamentais no processo de desenvolvimento da pessoa completa. Reafirmo aqui que, deve-se então, considerar que a criança está se desenvolvendo em todas as dimensões humanas, comunicando suas ideias, emoções, conhecimentos, sentimentos e desejos próprios, por isso precisa ser entendida e considerada como ser global, e para tal, necessita-se integrar as ações de cuidar e educar, funções indispensáveis e indissociáveis na educação infantil.

Na perspectiva da formação cultural da sexualidade humana, podemos pensar que alguns gestos são traduzidos sexualmente, embora nem sempre representem qualquer intenção libidinosa, mas, indiciem processos de imitação de conteúdos com os quais as crianças têm se deparado, como nos advertem os Referenciais (1998).

No cotidiano, as crianças recebem, com frequência, mensagens contraditórias. Vêm o sexo ser alardeado nas propagandas, ou abertamente representado nas novelas, por exemplo. Esse tema pode aparecer em suas brincadeiras de faz-de-conta (BRASIL, 1998, v.2, p.18).

Isso nos leva a refletir sobre como é tênue a relação do “faz de conta” e a realidade construída. Também, o quanto nossa cultura tem erotizado precocemente o corpo na

infância, retirando dessa etapa da vida possibilidades de experiências mais coerentes com sua fase de desenvolvimento biológico-emocional-mental-relacional.

Nesse sentido, Vygotsky e Wallon, dizem que somos sujeitos a partir do outro, ou seja, a partir da linguagem, que se coloca no meio, entre nós e o mundo, para organizar a nossa relação com ele. O desafio é perceber a linguagem para além da dimensão oral, materialização do pensamento. Há linguagem nos olhares, no toque, na entonação, nos remelexos e em outros modos de significar e trocar com outro. Nesse sentido, a professora Heuziene quando perguntada sobre a maneira com que as crianças se comunicam com ela, confirmou o declarado acima:

Com o passar do tempo, até com o olhar, vira meio que mãe e filho. É claro que de maneira diferente. Eles sabem o que querem e eu também os percebo. Eles chegam, alguns são mais tímidos, só fazem as coisas a princípio se eu disser para fazer! Às vezes eles chegam, discutem etc. De todas as maneiras eles se comunicam! Criança é assim, eles são inocentes, mais eles sabem com quem podem contar, olhar se comunicar (HEUZIENE, 2014).

Por ser sujeitos de sua própria história a criança, deve ter como garantido, um lugar onde possa ser educada e receber cuidados fundamentados em critérios moral, cultural estético, ético.

4.4.3.2. No comando

Tenho como certo, a professora ter o compromisso de assumir diante de sua turma, o papel de um líder mediador do desenvolvimento integral das crianças. Porém, algumas vezes, presenciei tentativas infrutíferas de comando, tendo como consequência, a não adesão dessas crianças. Por exemplo, a professora Sônia solicitava a elas para assentarem, e não era atendida, pedia para se calarem e prestarem atenção no que ela iria dizer, e também não era ouvida. Percebi algumas vezes, a pressão das tarefas “escritas”. As crianças ficavam das 7h às 8:30 retidas no espaço da sala de aula, saindo só para lanchar às 8:30 e novamente voltavam para a sala e ficaram de 9h às 10:50 na sala, “tentando escrever”, os nomes, frases, números (me pareceu um sacrifício). Pareceu-me que, a professora Sônia estava tentando fazer com que as crianças alcançassem algum tipo de “meta”. A professora, falava e dava comandos demais, ela estava ansiosa com algum resultado e as crianças *meio imobilizadas* (grifo

nosso) nestas tarefas por tempo demasiado longo. Eu mesma já não estava suportando ficar assentada.

Mediante tal situação, quis saber se as “naturais cobranças” pelos resultados, eram suportáveis para Sônia, indagando como ela lidava com o programa, com a expectativa, com os prazos? Com as avaliações? Ela respondeu: “Olha, eu acho que as avaliações são importantíssimas, não tem como eu acompanhar o processo se eu não avaliar. Agora, prazos... eu sou muito ansiosa... eu procuro fazer tudo antes que me cobrem! Eu não tenho problemas com prazos, eu quero é resolver, tenho problema interno, pois sou muito ansiosa”. Continuei a perguntar como ela lidava com os limites dos alunos:

Os limites das crianças são respeitados por todas, por que. Eu avalio o tempo todo! E estas avaliações formais para mim são formalidades! Por que eu *preciso avaliar para melhorar a minha prática!* E na educação infantil como não temos provas, nem nada disto. Eu preciso *observar*, tendo um olhar atento, o tempo todo com as crianças, por que se não, não dá para acompanhar! Eu preciso saber como elas estão segurando o lápis, qual é a maneira que ela resolve o conflito! Como que ela busca o equilíbrio. Eu fico atenta o tempo todo O professor tem que ter este olhar o tempo avaliando e é intermediando para ver qual o resultado que esta criança te dá. (SÔNIA, 2014)

Nesse depoimento a professora Sônia confirmou seu estado frequente de ansiedade e ao que nos parece, é no sentido de querer melhorar sua prática e se sentir mais segura.

Pude notar que a Escola procura, na sua organização geral, integrar os processos de todas as turmas, almejando e cobrando, que as crianças tenham alcançado as mesmas metas até o final de cada ciclo. Às professoras, é dada autonomia, porém, esperam-se resultados pré-determinados e semelhantes. Também as professoras são avaliadas nos seus desempenhos. Nesse contexto, nos remetemos a forma escolar que predefine alguns comportamentos e expectativas dos sujeitos da educação, porém vale refletir com Vincent *et al* (2001):

se a análise histórica, apresenta muita importância no entendimento da forma escolar, é porque nossas instituições escolares correspondem não às necessidades universais do homem que chegou a um determinado grau de civilização, mas as causas definidas, a estados sociais muito particulares. (p.9).

Aprofundando um pouco mais a reflexão com Merleau-Ponty (1999), compreendo que a noção de forma escolar deveria repensar as relações do subjetivo e do objetivo. Entendo

que, além da Forma Escolar, trazer aquilo que se determina como cultura desta comunidade no tempo e no espaço e no seu currículo, ela deve atender também ao sujeito na sua particularidade. Cada criança é única, e assim também as professoras e as suas turmas. Do coletivo ao individual, e vice-versa.

Parece que essa singularidade é algumas vezes esquecida como pude observar a professora Sônia olhando para um aluno, lhe perguntou: porque você está brincando agora e na hora de brincar você não brincou? Ele ficou imóvel e com cara de espanto! A professora continuou, eu só queria saber, porque, *tem hora para brincar viu* (grifo nosso)? Não achei oportuna a cobrança feita; percebi a intenção da professora, mas o resultado foi paralisar a criança que por si só, já se apresentou bem tímida. Bom seria ter lembrado que, cada criança é diferenciada nas suas motivações e expressões e isso deveria ser considerado.

Um comando positivo presenciado, foi perceber a professora Heuziene solicitando a seus alunos para preencherem uma ficha pedagógica e foi, consecutivamente, ensinando aos alunos como se sentarem, como segurar uma folha, dando-lhes algumas dicas, como: “Quando vocês estiverem adultos, as costas não vão doer à toa”. Disse ela, oportunamente, motivando-os a conquistarem uma boa postura.

4.4.3.3. Construindo autonomia

Sônia certa vez começou a me falar de uma aluna: “ela não sabe recortar, tenho que ajudar, não tem outro jeito ela esta numa turma que recorta! Tenho que ajudá-la”! E depois diz a ela; “Querida! Você tem que recortar muitas coisas de revistas para treinar ok”? A menina concorda. Lembro aqui que, uma tendência da professora Sônia foi “usar o espaço de educação infantil para o desenvolvimento de uma pedagogia relacional, privilegiando o estabelecimento de relações pessoais intensas entre adultos e crianças. (BRASIL, 1998, v1, p.18)”. E isso sugere um maior cuidado na ação para não comprometer outros aspectos importantes da Educação Infantil, como a relação criança-criança; criança - consigo mesmo, bem como a construção da autonomia. Talvez, ao dizer das dificuldades dessa menina, com ela presenciando esta avaliação, a professora Sônia esteja reforçando e impedindo esta criança de se desenvolver no seu tempo particular, diante de suas possibilidades reais.

Nas observações das propostas da professora Heuziene, pude notar um “estilo” bem diferenciado das outras proposições observadas. Ela sempre propôs dinâmicas interdisciplinares e criativas. Começarei neste momento por uma atividade que denominarei de “plenário”, algo bem “politicamente correto”. Todos assentam em seus lugares e quem quiser, levanta a mão e pede autorização para ir a frente da sala, falar algo para todos que estão presentes. Começou por uma menina, pedindo autorização e foi a frente narrar uma experiência que ela teve no último final de semana, quando foi passear com seus familiares, pai, mãe e irmão, no sítio de um tio. Falou de animais, de árvores e da hora do almoço em família. Gesticulava e se comportava diante de todos, com uma postura que parecia ser de muita confiança e segurança. Ela se pronunciou como se estivesse na posição mais importante da sala e dizendo as coisas mais importantes naquele momento e todos estavam atentos. O que percebi aí, foi também, a organização da exposição verbal, os relatos, o respeito a fala do outro, a escuta, a partilha, que são situações fundamentais no desenvolvimento do ser social. Outras crianças, também se dirigiram a frente para compartilhar suas experiências. A criança deve sempre pedir licença e esperar a autorização, para ir até a frente da sala diante dos coleguinhas e se manifestar. Isto acontece todos os dias nesta classe! Os assuntos postos são os mais diversos, entre experiências pessoais e casos que viram ou ouviram, ou acontecimentos dentro da própria turma. Como nos asseveram os referenciais:

A observação das interações espontâneas revela o quanto as crianças conversam entre si. Não seria possível inventariar os possíveis temas de conversa, pois o repertório é infinito, refletindo vivências pessoais, desejos, fantasias, projetos, conhecimentos. Por exemplo, ao conversarem sobre assuntos do universo familiar de cada um, todos os participantes se enriquecem, pela oportunidade de expressão e de contato com outras vivências. Dada a importância do diálogo na construção de conhecimento sobre si e sobre o outro, são aconselháveis situações em que a conversa seja o principal objetivo. Nas brincadeiras e jogos espontâneos a conversa também costuma estar presente. Ao lado desses momentos, é recomendável que o professor acolha as conversas também durante as atividades mais sistematizadas, tal como a realização de uma colagem, de um desenho, a redação de um texto ou leitura de um livro. Compartilhar com o outro as suas dúvidas, expressar suas ansiedades, comunicar suas descobertas, são ações que favorecem a aprendizagem. (BRASIL 1998, v.2, p.42-43).

Percebi muita firmeza nessa professora, e nenhuma interferência no discurso das crianças. Elas têm, com esta dinâmica a possibilidade de expressarem e organizarem suas experiências publicamente. Sendo que, a interação social em situações diversas, é

uma das estratégias mais importantes do professor para a promoção de aprendizagens pelas crianças.

Assim, cabe ao professor propiciar situações de conversa, brincadeiras ou de aprendizagens orientadas que garantam a troca entre as crianças, de forma a que possam comunicar-se e expressar-se, demonstrando seus modos de agir, de pensar e de sentir, em um ambiente acolhedor, que propicie a confiança e a autoestima (BRASIL, 1998, v.1, p.31).

Após esta atividade fizeram uma roda no chão e foram falar sobre as férias que estavam chegando. O ajudante dessa turma, escolhido pela letra inicial do nome, sendo que, cada dia vai seguindo a ordem alfabética, é que deve se apresentar para tal tarefa de ajudar a professora. A questão do ajudante do dia ser em ordem alfabética, incorpora a alfabetização e a autonomia nesta regra, pois, as crianças têm que se manifestar quando chega a sua vez. Eles podem também com isto, treinar a alternância de liderança.

Num outro dia, quando cheguei, o cenário era o seguinte: alguns assentados no chão, uma cadeirinha encostada na parede do quadro com uma pilha de cadernos. As crianças pareciam estar bem à vontade, absorvidas nas suas atividades e solicitavam muito pouco a atenção da professora. Isto me pareceu conquista de autonomia. Desconsiderando que duas alunas se dirigiram a mim, rapidamente, os outros pareciam nem se dar conta da minha presença. Achei isto interessante, visto que eles estavam mesmo concentrados nas atividades que lhes foram destinadas. No meio dessa concentração uma aluna, em voz alta pergunta à professora: Será que o cavalo descansa enquanto dorme pois ele dorme em pé, não é? E riu muito. Todos riram, inclusive a professora e eu. Pergunta possível, só quando se está estabelecendo análises, e levantando questões próprias, pois ela, a criança, para descansar, necessita deitar para dormir. E o cavalo? Realço aqui que as perguntas que formulamos diante dos fatos que presenciamos, é que são capazes de nos fazer interessar por algo: a resposta! E dessa, ou na ausência dessa, podem ocorrer, a apreensão de um novo conhecimento, pela reflexão que o mesmo poderá proporcionar.

Continuando, a professora vai cantando e durante seu deslocamento pela sala vai sugestionando as crianças a ir guardando os brinquedos. Percebi poucos comandos verbais e muita eficiência na ação! Um diálogo sem muita verbalização entre as crianças e a professora. Prontamente, as crianças arrumam a sala para ir ao pátio brincar. Vale ressaltar que a professora nunca é chamada de tia nesta sala! Antes do horário de ir ao pátio, ela expressou também algumas condições de comportamento para “*merecerem*” ir

ao pátio. E disse para alguns: Se vocês continuarem a se comportar de forma a se desentenderem, não irão para o pátio! O resultado foi uma ordem e um silêncio absoluto! Desta observação, tomo como reflexão, o fato de que muitas vezes, oferecemos as crianças, a resolução fácil e imediata de seus desejos, sem as fazermos compreender que, essa resolução deve ser uma conquista delas, e não uma obrigação de outro alguém.

Durante o tempo que estive imersa nas observações participativas, percebi as professoras Sônia e Heuziene buscando incentivar a autonomia das crianças, mas na prática, a professora Heuziene demonstrou fazer escolhas mais adequadas para este objetivo, como por exemplo, interferir menos, nas atividades das crianças, permitindo que ocorresse o “tempo singular”, de cada descoberta.

4.4.3.4. Linguagens

Ao tratarmos de “linguagens”, na Educação Infantil, é possível afirmar que o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) é, no Brasil, a publicação na área de Educação Infantil que apresentou e provocou a ressignificação em massa do termo linguagem, articulado, até então, geralmente, no singular, referindo-se restritivamente à oralidade e à escrita. Foi a partir desse documento, como nos alerta Filho (2006) que o termo aparece no plural, trazendo as linguagens não verbais: movimento, desenho, pintura, modelagem, colagem, música, dança, brincadeira, escultura, construção, fotografia, ilustração, cinema.

Entendemos que, para dar conta dessa tarefa, é preciso um professor que tenha uma “competência polivalente”, ou seja, “cabe a ele trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abranjam desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento” (BRASIL 1998, v. 3, p. 41), além de organizar situações de aprendizagens orientadas ou que dependam de uma intervenção direta dele. No entanto, essas aprendizagens “devem estar baseadas não apenas nas propostas dos professores, mas, essencialmente, na escuta das crianças e na compreensão do papel que desempenham a experimentação e o erro na construção do conhecimento” (BRASIL 1998, v.1, p.30).

Observando a manifestação das linguagens dentro da sala de aula pude presenciar, *o desenho*. Percebi a coerência do depoimento da professora Sônia, quando a questioneei sobre as linguagens que ela considerava no desenvolvimento das suas práticas pedagógicas. Ela tinha me dito que procurava trazer as mais diversificadas linguagens, procurando seguir as orientações nacionais. Citou a pintura, a música, o desenho, entre tantas outras possíveis linguagens¹¹⁹.

Mesmo quando Sônia alega que privilegia todas as linguagens, dentre as atividades na sala de aula, essa professora dispende mais tempo com os desenhos, os coloridos e as escritas. Foi-me dito em nossas conversas informais, que ela se sente “desengonçada”, para as atividades rítmicas corporais. Então refleti que, para essa professora, a escrita, o desenho, o colorido, são linguagens, em que ela se sente mais segura. Nesse sentido, Sônia, mantém seus alunos, no contexto da sala de aula, sempre assentados e exercendo trabalhos manuais onde, dinâmicas de expressão corporal são pouco utilizadas. Diferentemente, como veremos adiante, nas aulas da professora Heuziene ela faz uso constante de práticas que envolvam dinâmicas corporais.

Quanto à professora Sônia, no seu discurso e na sua ação, constata-se que ela valorizou muito o desenho, mesmo quando comentou sobre o corpo, o fez a partir da ideia de se desenhá-lo. Longe das dinâmicas corporais próprias da criatividade infantil, ela relatou os trabalhos com a consciência do corpo, mais como uma representação abstrata, um desenho do próprio corpo. Isso tem sua importância, na formação do sujeito, porque, como nos informa Stokoe e Hart (1987), de posse de um papel e um lápis:

As crianças podem ir reconhecendo de forma gradual quando orientadas pela professora, as diferentes partes de seu corpo, suas formas e zonas de união (...). Isso, na medida do ir e vir do corpo ao papel, da pesquisa do objeto real “corpo” à sua representação gráfica: o desenho. (p.110).

Então, como linguagem expressiva, o desenho contribuiu nessas práticas, como construtor de consciência corporal. Porém, quando indagada sobre quais as linguagens considerava em suas práticas, Sônia não destacou a linguagem corporal, mas mesmo assim, como relatado, observou, captou e incorporou em seu fazer elementos da prática da colega:

¹¹⁹ <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroiseis/article/view/853/760>(Acesso, maio de 2015)

Eu procuro trazer as mais diversificadas linguagens. A gente procura seguir o programa nacional auxiliar, eu acho ele muito bom! Deve alcançar objetivos. Linguagem de todas as formas possíveis: desenho, pintura todas manifestações possíveis, procuro trazer para a sala de aula, por que a criança tem um universo bem amplo! E que ela [criança], caso ela não consiga se expressar de alguma forma ela terá oportunidade de se expressar de outra! A criança as vezes é tímida tem até dificuldade em falar. A gente tem oficinas de linguagem, mas a gente procura ter brincadeiras variadas e expressão artística. Desenham muito, eles desenham o próprio corpo e a gente dá esta importância de ver como ele se vê! A gente sempre deixa estas crianças se verem se observarem e dizer: como que é? [Como ele se vê espelho]. *Eles desenham a si mesmo depois dizem: Eu não sou assim não e, apagam! Isto então; são várias as linguagens que a gente vê múltiplas linguagem (grifo nosso).* (SÔNIA 2014))

Muitas vezes, quando falamos em linguagem o mais comum é nos remetermos à linguagem verbal e escrita, igualmente fundamental para o desenvolvimento infantil, no entanto, algumas professoras acabam priorizando essas duas formas de linguagem na educação das crianças, em detrimento de outras, privando-as de novas vivências, novas experiências que ampliem seus conhecimentos e o seu desenvolvimento. Possibilitar a ampliação desse repertório da criança assim é fundamental. Os RCNEI (1998) já nos indicam que as artes, enquanto linguagem são especialmente formas de expressão, comunicação e atribuem sentidos às sensações, sentimentos, pensamentos e à realidade por meio da organização de vários elementos como linhas, formas, pontos, tridimensionalmente estruturados ou não, além de volume, espaço, cor e luz.

Nesse sentido, é uma importante fonte de saberes, no entanto, entendendo essas questões, percebi na prática da professora Sônia que, apesar de afirmar que prioriza as linguagens múltiplas, no que concerne ao corpo, ela privilegia a representação abstrata da criança, desconsiderando a linguagem do corpo, ou as “artes do corpo”. Ela priorizou o desenho do corpo nas “artes plásticas”, deixando de fora aquela que julgo ser a mais presente naturalmente, nessa fase do desenvolvimento infantil, a linguagem corporal. Ela desconstrói o que ela mesma acredita estar construído: uma imagem corporal das crianças. Percebe-se que as próprias crianças, ao finalizarem o desenho, não se reconhecem, como destacado pela própria professora: “Eles desenham a si mesmo depois dizem: Eu não sou assim não e, apagam”. (Sônia, 2014).

Analisando com profundidade a questão das artes visuais como linguagem, na Educação Infantil, percebe-se que ela tem um papel fundamental, dispendo para a criança, uma experiência estética que aguça a sua sensibilidade, além de envolver aspectos cognitivos

e culturais. Porém, utilizá-la como a forma principal de reconhecimento do corpo, acreditando estar desenvolvendo uma consciência de si mesmo, não seria a forma mais apropriada.

Presenciei certa vez, na sala da professora Heuziene, uma forma dinâmica, de desenvolverem a atividade de preencher com cores¹²⁰, desenhos de animais xerocados e entregue as crianças. As crianças iam imitando sonoramente os animais que estavam colorindo. Ao colorir o leão elas uivavam, ao colorir o rinoceronte tentavam imitar os sons do rinoceronte, assim por diante, a girafa, o elefante, o lobo. Chegaram a perguntar, se eu sabia como as girafas falavam; eu tentei emitir os sons que vejo nos documentários, foi visível, o interesse que isto despertou nas crianças. Atividade semelhante, também pude presenciar na sala da professora Sônia.

Refletindo sobre o que nos alertam os Referenciais (1998), que “A instituição deve proporcionar condições para que todos os profissionais participem de momentos de formação de naturezas diversas como reuniões, palestras, visitas, atualizações por meio de filmes, vídeos etc. (BRASIL 1998, v.1, p.68)”, busquei conhecer como Heuziene busca se manter atualizada. Ela relatou que:

Na rede da prefeitura de Itaúna, eles oferecem muitos cursos de formação continuada para os professores. Todas as dificuldades que são apresentadas, que vão aparecendo, todas as questões que vão surgindo, vão sendo tratadas nos cursos de formação continuada... Exemplo: disciplina, alfabetização, eles sempre “pegam” um tema que a rede está com dificuldades.(2014)

Dentro da sala de aula da professora Heuziene, também presenciei uma atividade de música com o corpo e sua expressão. Teve canto, teve gesto, palavras em português em inglês em espanhol. Numa mesma atividade, integrou-se o corpo, a música¹²¹, a expressão, as letras por meio das várias línguas¹²². As músicas representavam contagem numérica ou outro desafio cognitivo apropriado para esta fase do desenvolvimento. Foi uma vivência interdisciplinar, com a presença do lúdico, outras línguas que podem possibilitar a ampliação do imaginário, o alargamento das fronteiras culturais. Foram utilizados números, gestos, ritmos, com criatividade e prazer, estampado nas fisionomias das crianças. Com adesão total, sem resistência alguma. Todas as propostas

¹²⁰ A atividade de colorir xerox, é prevista na escola como um todo.

¹²¹ Lembramos aqui que, a professora Heuziene, frequentou aulas de balé, durante cinco anos de sua infância-adolescência.

¹²² Lembramos aqui, que a professora Heuziene tem também, graduação em Letras.

me transmitiram ser um agir seguro e sistematizado. Heuziene apresentou-se bem fundamentada em todas as propostas que utilizou em suas práticas pedagógicas. Essa concepção de atividades interdisciplinar é padrão, como já dito anteriormente, na conduta dessa professora, conforme ela nos revelou na sua apresentação. Os conteúdos foram compreendidos, aqui, como instrumentos para analisar a realidade, não se constituindo um fim em si mesmos. Para que as crianças possam compreender a realidade na sua complexidade e enriquecer sua percepção sobre ela, “os conteúdos devem ser trabalhados de forma integrada, relacionados entre si. Essa integração possibilita que a realidade seja analisada por diferentes aspectos, sem fragmentá-la”. (BRASIL 1998, v.1, p.54). Pude também noutra ocasião, presenciar a professora Heuziene fazendo uma chamada “corporal”; falava o nome das crianças e elas tinham que levantar-se e fazer um gesto criativo marcando sua presença.

A educação vem avançando e superando desafios no que tange ao trabalho com as múltiplas linguagens presentes na educação das crianças, porém alguns desencontros ainda estão bem presentes entre o que se proclama e o que se pratica.

4.4.3.5. Jogo e brincadeira

Podemos dizer que jogo tem sua origem pedagógica na teoria de Froebel e se constitui como ferramenta de auxílio e material educativo nas ações pedagógicas da educação infantil. Nesse sentido torna-se um forte elemento no desenvolvimento e potencializado de habilidades, estratégias, raciocínio e confiança. Existe uma reflexão que nos leva a conceber o jogo como “atividade intelectual da criança, e que possibilita a consolidação da inteligência durante o desenvolvimento infantil. Nesse sentido Piaget (1998) afirma que:

Cada ato de inteligência é definido pelo desequilíbrio entre duas tendências: acomodação e assimilação. Na assimilação, a criança incorpora eventos, objetos ou situações dentro de formas e pensamentos, que constituem as estruturas mentais organizadas. Na acomodação, as estruturas mentais existentes reorganizam-se para incorporar novos aspectos do ambiente externo. Durante o ato de inteligência, o sujeito adapta-se às exigências do ambiente externo, enquanto, ao mesmo tempo, mantém sua estrutura mental intacta. O brincar neste caso é identificado pela primazia da assimilação sobre a acomodação. Ou seja, a criança assimila eventos e objetos a suas estruturas mentais (PIAGET, 1998, p.139).

Sobre as brincadeiras, Piaget (1998) destaca a forma que se caracterizam os espaços, tempo e movimento destas em cada faixa etária do desenvolvimento infantil. O autor não define muito as diferenças entre jogo e brincadeira, pois considera que o jogo pode ser uma ferramenta de atividade intelectual que auxilia na realização da brincadeira. Piaget (1998) deixa claro também que a vivência de regras e de situações desafiadoras tem forte contribuição para o desenvolvimento infantil. As brincadeiras devem conter, pois, regras de acordo com o estágio de desenvolvimento da criança. É importante que não se exceda e se respeite o tempo de cada criança para que não sejam criados outros problemas como por exemplo, de interação entre as crianças

Mesmo sendo a sala, aparentemente um lugar pequeno, para a professora Heuziene, ele serviu para acomodar dinâmicas corporais variadas, muito além do tradicional ficar assentadinhos nas cadeiras, entre elas a proposição de um jogo, como relataremos a seguir.

As crianças se dividiram em dois grupos; o jogo utilizava de destreza no deslocamento corporal e consciência das letras do alfabeto. Os dois grupos de um lado, e duas mesas no outro extremo da sala. Ao sinal inicial dado pela professora (uma palma), inicia-se uma sequência na qual, eles teriam de sair correndo até uma mesa central, contendo sobre ela, recortes de letras avulsas distribuídas. Tinham que, pegar uma letrinha e voltar, outra criança sair correndo e voltar com outra letrinha, e assim seguidamente, até conseguirem formar na mesa do grupo, a palavra indicada pela professora. Ao final do tempo, a professora verificaria qual o grupo que teria conseguido formar corretamente e mais rapidamente a palavra. Este seria o vencedor. Percebi, a naturalidade com que a professora Heuziene utiliza nas suas propostas pedagógicas, conjuntamente dinâmicas corporais e propostas com objetivos cognitivos. Isso desenvolvido durante uma brincadeira entusiástica e prazerosamente, no formato de um jogo, proporcionando desafios adequados à idade destas crianças.

A experiência do construir conhecimento nesse momento foi mediada pela professora, de forma interdisciplinar e criativa, revelando sua autonomia, consciência e preparo. Conforme nos relata Stokoe e Harf (1987):

(...) sem o corpo o homem não existe como tal: valorizamos o corpo a mediada que contemplamos o ser humano enquanto entidade que deve desenvolver-se como uma estrutura integrada em movimento, e

questionamos a progressiva dicotomização que nossa sociedade tende a fomentar entre nossas áreas psíquicas e corporal” (p.15).

Percebe-se assim, o quanto a prática pedagógica da professora Heuziene, possibilita a integração das duas áreas. Esse evento confirmaria a compreensão que Heuziene, tem sobre a percepção do corpo da criança no ato de educar e cuidar, conforme expressou:

O tempo todo na sala de aula, eu percebo que quando você usa o corpo, eles gostam mais. Até para contar as sílabas, eles sobem nas cadeiras, mexem o corpo, se interessam muito mais do que quando é simplesmente contar sílabas. Principalmente na educação infantil, tudo que usa o corpo, é igual a palavra brincar, a palavra brincar para eles, é mágica! Claro que tem um sentido além. O jogo que demos hoje, se usarmos a palavra, vamos brincar, disto eles participam com muito mais vontade! Assim também, é quando usa o corpo! Eles ficam mais interessados! Participam mais, se envolvem muito mais quando temos o movimento do corpo na sala de aula! O tempo todo é subindo em cima da mesa descendo, passando por baixo, rolando virando, girando! Sempre tem um porque daquele gesto, mas para eles, tudo que parece com o ato de brincar é que interessa para eles. Envolvem muito mais! (HEUZIENE, 2014).

Seguindo os estudos de Vygotsky (1991, 2010), a brincadeira é entendida como atividade que, além de promover o desenvolvimento global das crianças, incentiva a interação entre os pares, a resolução construtiva de conflitos, a formação de um cidadão crítico e reflexivo. Nesse sentido, o autor afirma, ainda, que o desenvolvimento humano é um processo dialético, marcado por etapas qualitativamente diferentes e determinadas pelas atividades mediadas. É por meio da interação com seus pares que a criança se envolve em processos de negociação, dentre os quais, os de significação e ressignificação de si mesma, dos objetos, dos eventos e de situações, construindo e reconstruindo ativamente novos significados, entre eles o de vitória e a derrota. O reconhecimento da importância dos jogos na educação de crianças pequenas, não é, no entanto, algo novo. Desde Froebel, no séc. XIX, os jogos eram reconhecidos como fundamento do desenvolvimento infantil.

Lidando com a vitória e com a derrota, a professora incentivou aos vitoriosos a comemorarem e comemorou com eles. Teve até “volta olímpica” na sala. E depois disse aos que perderam que eles teriam uma nova chance de vencerem numa próxima atividade, que eles deveriam se empenhar. Ela não incentivou o sentimento de “coitadinhos”, e nem permitiu que o grupo que vencera, humilhasse os vencidos. Houve, algumas provocações da parte dos vencedores e isto foi polemizado pela

professora. Como nos alertam os RCNEI (1998): “A prática educativa deve buscar situações de aprendizagens que reproduzam contextos cotidianos (v.3, p.35)”. Importante ressaltar que para Piaget (1994), as regras, construídas nos jogos e brincadeiras, também, são fundamentais na construção da autonomia bem como do juízo moral das crianças.

Não havendo nesse episódio uma análise verbal, cada um assimilou o resultado de forma individual. Nessa “disputa” creio que as crianças tiveram a oportunidade de socializar o sentimento de vitória e derrota, natural na sociedade contemporânea. Porém penso ser também apropriado nesse contexto, trazer Oliveira (2006)¹²³, quando nos invoca a refletir sobre “quando o ideário neoliberal incorpora dentre outras, a categoria da autonomia, levando a inversões, que podem operar no pensamento e na prática pedagógica ao estimular o individualismo e competitividade” (p.11). Essa é uma questão que merece constante atenção e reflexão.

No dia seguinte, Heuziene propôs outra dinâmica envolvendo uma Parlenda¹²⁴. Ela iniciou as atividades levantou-se da sua cadeira cantando e dançando e gesticulando foi dizendo: “Bom dia! ” E todos fizeram juntos esta atividade: “Palma, palma, palma; pé, pé, pé; roda, roda, roda, caranguejo peixe é!” Todos ficaram como se fossem “estátua” e continuaram a imitar os gestos da Parlenda: “Fui passar na pinguelinha, chinelinho caiu do pé, os peixinhos tão dizendo que cheirinho de chulé! Uhm!” Tudo isso foi acompanhado de expressões corporais de acordo com os dizeres. Depois começaram outra música, em Inglês, e mostrando com os dedinhos as unidades de numeração, cantaram: *one little, two little, three little indian. Four little, five little, six little indian. Seven little, eight little, nine little indian. Ten little indians boooy!* ”¹²⁵ Continuaram com nova música, na maior interação: “A galinha do vizinho, bota ovo amarelinho, bota um, bota dois, bota três, bota quatro, bota cinco, bota seis, bota sete, bota oito, bota nove, bota deez!” E como fizeram na música em inglês, foram mostrando a numeração com os dedinhos.

¹²³ Prefácio da 33ª edição de: Freire, P. *Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educativa* (2006).

¹²⁴ Parlenda: declamação poética para crianças, acompanhada por música, rima infantil utilizada em brincadeiras ou como técnica de memorização (Houaiss *et al.* 2001, p.2136).

¹²⁵ Tradução livre: Um pequeno, dois pequenos, três pequenos índios, quatro pequenos, cinco pequenos, seis pequenos índios, sete pequenos, oito pequenos, nove pequenos índios, dez pequenos índios meninos!

Para Heuziène, a aprendizagem é corporal, e a criança, o professor e a escola são constituídos numa atmosfera cultural da qual faz parte o corpo, que deve compor também o fazer pedagógico. Ela confirma na sua prática o que acreditamos em teoria: um aprendizado com significado, e que aconteça de forma integral, deve contemplar o corpo como expressão da totalidade humana, da potencialidade individual, permeada por uma constituição histórica e cultural. Ela desenvolve isso quando além das habilidades individuais de cada um, ela invoca seus alunos a trazerem de suas casas, as experiências, objetos, histórias e conhecimentos para serem compartilhados.

Esse modo de conceber o ensino relacionado ao uso do corpo de forma lúdica e integrada, me remeteu à iniciativa de dois bailarinos, que indignados com o processo de fragmentação da educação, decidiram, ainda na primeira metade do século XX, fundar segundo nos informa Verderi (2003), uma importante escola, a *Jacob's Pillow's Community Dance*, cujo programa amplo, abrangia todos os tópicos que poderiam se relacionar com a prática, a coreografia e o ensino da dança, tais como Ciências, Matemática, História e Comunicação. Era um ambiente de cultura eclética, onde todas as artes se integravam. Shawn dizia que:

É absurdo, levar uma criança a uma sala de aula e dizer-lhe: agora vou formar a sua inteligência; depois, levá-la ao ginásio e dizer-lhe: agora vou formar o seu corpo; E em seguida, levá-la à igreja e dizer-lhe: agora vou formar a sua alma. O homem é uno, dividi-lo, é mutilá-lo (Apud VERDERI, 2003, p.37).

A filosofia de ensino e aprendizagem desenvolvida por Ted Shawn na *Jacob's Pillow's Community Dance*, que postula o envolvimento dos estudantes em todos os níveis de experiência, desde a intelectual, à emocional e à física, se alinha a posturas contemporâneas que defendem a busca do conhecimento como uma forma integrada, interdisciplinar (MORIN, 2001). Nessa linha de pensamentos, Mansur (2003) nos convoca a refletir sobre os significados dos processos de educar e educar-se: “ (...) educação é vida, e vida em sua essência é movimento. Educar significa traduzir para fora o que foi produzido dentro, elaborar o movimento interno em busca do externo, transformando o abstrato e incompleto em algo real e, momentaneamente completo” (p, 213):

Sobretudo, a comunicação refinada entre o gesto e a palavra faz-nos acreditar que fazer exercícios não é apenas fazer uso dos músculos. O mover-se humano é alento de uma

percepção dos sentidos articulados, vividos, experimentados pela consciência como algo natural e vivo. Dessa forma, é possível compreender que o corpo não é mera reunião de órgãos justapostos, que a concepção de motricidade se refere à própria totalidade do ser humano. É por isso que diante de qualquer movimento, sentimos o corpo como estrutura global, como expressão do sujeito inteiro. Toda observação do “agir” da professora Heuziene, demonstraram estar alinhado com os pensamentos de Ted Shawn (*Apud Verderi, 2003*).

4.4.3.6. Contação de história

Essa é uma prática presente no projeto pedagógico da Escola, portando faz parte da rotina escolar, tendo como objetivo incentivar a imaginação das crianças. Ela é praticada em qualquer espaço escolar, à escolha da professora. Nestes episódios que narrarei, elas aconteceram em momentos na sala de aula e de forma integrada. As crianças não ficaram só assentadinhas escutando. Elas levantaram, encenaram e cantaram, numa dinâmica corporal lúdica e visivelmente prazerosa para todos.

Anunciado que é a hora da “contação de história”, as crianças se ajeitam no chão em torno da professora que fica assentada numa cadeira. Todos começam a cantar junto com a professora uma música no intuito de fazer a concentração para ouvir a história. Logo, a professora Heuziene, inicia a contação, e as crianças vão participando conforme o tema: Era uma vez três patinhos; (três crianças imitando patinhos vão até a frente das salas). Aparecem então três cisnes (mais três crianças vão até a frente agora imitando cisnes). Todos estavam nadando na lagoa (eles começam a se deslocarem como se estivessem flutuando sobre as águas de uma lagoa). A professora pergunta: Quantas aves têm nesta lagoa pessoal? As crianças respondem em voz alta: Seis! As histórias foram muitas outras! Elas continuavam envolvendo encenação, números, adição, subtração, conhecimento das partes do corpo, conhecimentos gerais, lugares, culturas, costumes! Como era época, também conversaram sobre; tanajura, vaga-lume, siriricas, etc.

Em seguida, começa a história do pomar do vovô. A partir desse tema, a professora explora o significado da palavra pomar, convida as crianças a dizer quais as frutas têm nele, vai ajudando nesta classificação e depois, cria uma cena, utilizando os números na adição e subtração. Assim começa uma história: “a dos sete cabritinhos e do lobo”. A

professora começa a narrar esta história e a utilizar de manobras vocais imitando o som dos animais citados. As crianças ficam hipnotizadas, porque, quando ouvem histórias e quando manuseiam os livros infantis, elas tomam contato com um universo que amplia seu repertório acerca das representações culturais, como nos confirmou o PPPEMAC (2014).

Percebi que a professora Sônia, realizou diversas vezes, durante o período de observação, a atividade de “contar história”, o que variou foi o espaço em que essa história foi contada, e isto fez diferença principalmente na capacidade de atenção e concentração dos alunos. Os espaços abertos apresentam estímulos desviantes do texto, com mais frequência. Como de costume, as crianças se assentaram em círculo no chão, e a professora Sônia de uma cadeira, vai contando as histórias. O diferencial é que ela lia o livro e mostrava a gravura para as crianças. Na verdade, muitas crianças atentas foram ficando hipnotizadas com a intensidade interpretativa da professora e percebe-se que o ambiente limitado da sala de aula, ajudou muito nesta concentração. Porém observei que as crianças ficaram imobilizadas o tempo todo, levando algumas a se distraírem e ficarem até sonolentas.

Um dado que sobressai na maneira que a professora Sônia lida com as crianças é a grande afetividade demonstrada em gestos e afagos corporais. Quando observando aos alunos em atividade, ela dá um beijo na testa de uma aluna, coça a cabeça de outro, tudo como se fosse um incentivo. Uns se aproximam e abraçam a “Tia” Sônia. Percebe-se uma relação de muito afeto nesta turma.

Quanto à professora Heuziene, me interessei em saber mais sobre as fundamentações das práticas dela, e perguntei a respeito de experiências ou dinâmicas corporais que a tivessem marcado durante sua vida. Então, ela respondeu:

Eu adorava virar cambalhotas! E uma coisa muito importante foi que eu fiz balé! Eu amava fazer balé! Até hoje, faço questão de ir assistir às apresentações de balé. Sempre procuro ir ver. Para mim, eu adoro. Quando posso dançar, seja lá o que for, quando for, aonde for, eu danço! Dançar é fundamental para mim! Fiz balé dos sete aos doze anos... amava as apresentações e final de ano! Minha avó me levava às aulas e ficava me esperando até eu sair da sala de aula de balé! Eu amava! Marcou muito! Eu entendi quando meu pai me tirou. Éramos cinco irmãs, e ele não tinha condição de pagar curso de balé para todas. Tive que sair e foi uma pena! (HEUZIENE, 2014).

Continuei a insistir na questão, perguntando se ela percebia essas experiências como dinamizadoras de suas escolhas e ela me disse: “Com certeza! Eu escuto música até para arrumar a casa! Vejo que influencia em tudo que eu faço! ”

Para Bourdieu (1983), além do *habitus* de cada indivíduo funcionar como uma matriz de percepções de suas trajetórias anteriores, ele consiste também, em adaptações que o indivíduo realiza sem cessar, um ajustamento ao mundo que só excepcionalmente, pode assumir a forma de uma conversão radical” (1983b, p.106).

4.4.4. Concluindo os momentos na sala de aula

O estilo diferenciado de cada professora é notório; percebemos também que a autonomia proporcionada a elas é grande na instituição. A Escola proporciona direcionamento a toda equipe, porém, a riqueza de cada momento, fica a cargo de cada professora.

Ao iniciar a análise desse momento, como dito anteriormente, minha expectativa era de encontrar nesse espaço de “Sala de Aula”, uma tendência a limitações de movimentos e comportamentos. Para minha surpresa, não foi isso que imperou. Apesar de que em alguns momentos presenciei comando autoritários, incertezas nas definições das ações, negociação de atividades lúdicas em troca de bons comportamentos, o que predominou foi muita criatividade e adaptabilidade levando as professoras ultrapassarem os limites físicos do espaço e buscarem novas formas de valorizar o corpo na sala de aula de uma Pré-Escola, sem ter que, para isso, se deslocarem para o pátio.

Pude observar momentos antagônicos, onde muitas vezes as polaridades nas ações, causaram dinâmicas fragmentadas como por exemplo, quando uma professora determinou autoritariamente que se fizessem as tarefas rápido e depois ia de carteira em carteira afagando as crianças, como se estivesse pedindo desculpas. Mas também, essas ações, muitas vezes foram complementares, por exemplo, quando as regras dos jogos se tornavam claras e precisas, tendo as crianças que seguirem as regras, elas também teriam que utilizar de toda criatividade e potencialidades para vencer os desafios propostos nas dinâmicas interdisciplinares. De tudo, ficou claro que o “não saber o que fazer” e “como fazer”, especialmente da professora Sônia se justificou por uma bagagem de experiências menos ecléticas do que as da professora Heuziene; e pelo que

ela mesma relatou, pela pouca orientação nos cursos que veio fazendo ao longo de sua formação. Dessa forma, ela se sente à vontade para se inspirar nas colegas mais experientes. Ela declarou com isso, a importância da troca, e de uma boa bagagem de experiências, muito além do que apenas saber as teorias professadas.

Não é intenção aqui, fazer uma análise comparativa valorativa, entre as duas professoras e sim uma reflexão com as ações que testemunhei e pude relatar. A hegemonia é algo desumanizador, como nos convoca a pensar Paulo Freire (2006.), então a diferença é e será sempre bem-vinda.

Com todas as pequenas “frestas” que pude observar nessas práticas em sala de aula, o certo é que se tornou visível e notório, o esforço em superar a forma escolar imposta por um sistema tradicional. Sistema esse que tem tentado fazer do pré-escolar, só uma fase preparação para o ensino fundamental, limitando muitas vezes, as muitas possibilidades de dinâmicas mais livres e criativas. Como nos assevera Neves (2010) em seus estudos:

(...) o registro da experiência infantil na transição entre os dois segmentos, evidenciou a necessidade de uma maior integração entre o brincar e o letramento nas práticas pedagógicas da educação infantil e do ensino fundamental, ambas dimensões fundamentais para as crianças, dentro e fora das escolas (p.7)

Essa necessidade, pareceu ser uma determinação das duas professoras, cada uma à sua maneira. Essas professoras com o apoio da direção propuseram novas dinâmicas, novos olhares, novas propostas no desejo de retirar da “sala de aula” esse aspecto meio “sisudo”, que lhe foi estigmatizado. Pude presenciar várias e criativas dinâmicas dentro desse espaço, onde as cadeiras tiveram que ser deslocadas, o chão foi utilizado para as crianças se assentarem, as crianças utilizaram as mesas para subir, entre outras proposições desafiadoras de uma forma pré-estabelecida. Como adverte Tardif (2005):

Em primeiro lugar, os seres humanos têm a particularidade de existirem como indivíduos. Mesmo que pertençam a grupos, a coletividade, eles existem primeiro por si mesmos como indivíduos. Esse fenômeno da individualidade está no cerne do trabalho dos professores, pois, embora eles trabalhem com grupos de alunos, devem atingir os indivíduos que os compõem, pois são os indivíduos que aprendem. Do ponto de vista epistemológico, essa situação é muito interessante. É ela que orienta a existência, no professor, de uma disposição para conhecer e para compreender o aluno em suas particularidades individuais e situacionais, bem como em sua evolução a médio prazo no contexto da sala de aula. Ao invés de centrar nos fenômenos que possibilitam acúmulo de conhecimento de

ordem geral, como ocorre com as construções de saberes codificados sobre o aluno (por exemplo, em psicologia infantil, nas teorias de aprendizagem), a disposição do professor para conhecer seus alunos como indivíduos deve estar impregnada de sensibilidade e de discernimento a fim de evitar as generalizações excessivas e de afogar as percepção que ele tem dos indivíduos, num agregado indistinto e pouco fértil para adaptações de suas ações. (p.267)

Aqui talvez caiba um diálogo com Cecília Meireles, quando escreve seu poema: “Ou isto ou aquilo”? As professoras nas suas práticas propuseram: Isto e aquilo! Eu acrescento: Porque não?

4.5. Momentos no pátio

*...todas as pessoas grandes foram um dia crianças, mas poucas se lembram disso...*¹²⁶

Atenta à organização dos espaços, tempos e materiais disponíveis na escola e às relações sociais específicas que ela propiciou, juntamente com a relação pedagógica; acompanhei os momentos no pátio.

Ao ter acesso, no início da pesquisa de campo, às instalações da escola, uma das minhas primeiras atividades foi observar aleatoriamente o movimento das crianças no espaço de brincar, que aqui denominaremos de pátio. Fui me familiarizando com o ambiente, buscando entender o contexto, tendo em mente o alerta de Merleau-Ponty:

O campo visual é este meio singular no qual as ações contraditórias se entrecruzam, porque os objetos, não estão postos ali, no tempo do ser, em que uma comparação seria possível, mas são apreendidas cada um em seu contexto particular, como se não pertencessem ao mesmo universo (1999, p. 27).

Assim, considerando toda multiplicidade das apreensões possíveis e a imprevisibilidade na relação do professor com as crianças, num espaço/tempo de uma forma escolar, esse professor, deverá ser um eterno pesquisador, que reflete, experimenta e analisa. Sendo impelido sempre, a renovar a sua prática.

Pretendendo observar o contexto particular de cada proposta e de cada professora, considere também, o meu momento, o de “observar”: o que eu realmente poderia captar? O que aqueles corpos livres no espaço do brincar poderiam significar? Nas primeiras observações destacaram-se cenas convencionais, típicas da nossa cultura e

¹²⁶ Antoine de Saint-Exupéry, *O pequeno Príncipe*. Editora Agir, RJ. 2000..

reveladoras das nossas tradições: crianças nos balanços, no escorregador, pulando com uma perna só, correndo com toda liberdade. A professora apenas observava, cuidando do bem-estar e da segurança delas. Como nos diz os referenciais: “Para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas nas instituições(...)” (BRASIL, 1998, v1, p.27).

Estas crianças, sendo muito afetivas, nos convocam a interagir com elas o tempo todo, principalmente num espaço aberto e instigante, aparentemente sem limites definidos.

4.5.1. A árvore

Sendo destinado ao brincar, o pátio abriga interações ímpares, espontâneas e construtivas. Fisicamente, o espaço é predominantemente vazio, livre e contém um parquinho com os brinquedos. Mas uma presença interessante o caracteriza: mesmo sendo cimentado, ele abriga três árvores. Uma delas iria ser retirada, mas foi mantida a pedido da professora Sônia, por meio da argumentação de que aquela árvore ofereceria grandes possibilidades de dinâmicas corporais às crianças. Ela também solicitou que se fizesse uma poda necessária, para facilitar o acesso a ela. Numa oportunidade a professora explicou seu ponto de vista, falando das várias contribuições em sua prática, em relação a dinâmicas corporais:

*Eu sinceramente, tive que sair buscando... Como eu disse anteriormente, nós temos várias oficinas o ano todo! (Motricidade). qualquer dificuldade que apareça eu procuro ver se tem alguma coisa que eu posso ajudar. Na verdade é uma busca. Mas alias que eu vivenciei já estão no programa, igual “ “ Corre cotia”. As crianças gostam de brincar e a gente hoje vê que cada brincadeira hoje, tem um foco específico! Lateralidade/ tônus .. Cada uma tem um foco, Então subir em árvore. Lembrei-me !!! Está árvore que tem no pátio. (E sempre subi em árvores e fui apaixonada por árvores). Foi a 1ª coisa que eu pedi para a diretora, que ela a mantivesse e cortasse um dos galhos, para facilitar o acesso das crianças quando desejassem subir nela. *E hoje é uma rotina da escola inteira.*(grifo nosso). Os meninos adoram!(SÔNIA, 2014).*

Ao ser perguntada sobre a reação das outras professoras frente a essa sugestão da atividade na árvore, ela respondeu: “Hoje, todo mundo aqui na escola, pratica essa dinâmica”!



Foto 15: Árvore adaptada para as práticas livres. Arquivo pessoal.

Após alguns indícios, perguntei se ela tinha crescido na roça e se na sua dinâmica corporal ela tinha vivenciado um contato intenso com a natureza. Ela me disse: “Sim a gente pescava, subia em árvore, o tempo todo...”

Foi uma experiência pessoal que contaminou toda a ação escolar! Eu cresci na roça e estas eram minhas experiências subir em árvores, achava isso fenomenal, era muito bom. Outra coisa na roça não tinha luz, então a gente brincava no escuro. Era muito bom. Me lembrei, a gente brincava de pera, uva maça de: Beijo, abraço, aperto de mão. Aqui eu brinco muito com as crianças a socialização, o contato!- Pulava corda! Não pulava bem!- geralmente eu trago aquilo que me dá muito prazer. Como você vê isto. Você traz para suas experiências aquilo que também te alegra né? Sem Dúvida! Eu acho que o profissional tem que ter prazer no que faz. *Eu não gosto de nenhuma atividade mecânica.* Eu acho que eu tenho que sentir prazer, por que as 4 h diárias que eu fico com as crianças é muito tempo para ficar fazendo algo que não me traga satisfação. É muito tempo para ficar infeliz, minha crianças, tem que estar felizes. Criança tem que se sentir feliz e, eu também! É claro que tem coisas na educação que eu não gostaria de fazer, mais se for para fazer, eu faço com o maior prazer. E se for para fazer, faço direito. (SÔNIA, 2014)

Para ampliar essas reflexões, recorro a Bourdieu (1983), ao nos dizer que *habitus* é: “(...) um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de

apreciações e de ações (...)" (1983, p.63). É isso que Sônia nos declara ao dizer de suas experiências anteriores e a implicação delas, na elaboração de suas práticas.

Ao continuar a observação das crianças brincando livremente no parquinho, algumas questões afloraram: como este “brincar, ” estaria sendo significado? Porque, como nos alertam os referenciais: “No ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser. Ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando”. ((BRASIL 1998, v.1, p.27,).

Para Vygotsky (1991), o brinquedo é um mundo imaginário onde a criança pode realizar seus desejos. O ato de brincar é uma importante fonte de promoção de desenvolvimento. Pois, ele considera que existem: o *desenvolvimento real* (grifo nosso) da criança, aquilo que ela realiza sozinha sem auxílio de outro indivíduo, e o *desenvolvimento potencial* (grifo nosso), que se refere àquilo que a criança ainda só pode realizar, com auxílio de outro indivíduo. Ele considera também, a *zona próxima* (grifo nosso), como sendo a distancia entre esse dois pontos do desenvolvimento, sendo ela, no sentido do “potencial”, para o “real"! Neste caso as experiências são muito importantes, pois elas promovem a aproximação através do diálogo, da colaboração e da imitação, nos processos (mediados pelo professor), de construção colaborativa de brincadeiras, com os colegas.

Considerando, as reflexões de Larrosa (2002), que aponta ser a experiência, aquilo que nos acontece, o que vivemos antes da reflexão, a verificação do sensível, então, as possibilidades de inúmeras experiências, estão ali postas no pátio, como um desafio, aguardando as intenções do brincar.

4.5.2. A Caça ao tesouro

A importância do brincar, segundo indica Vygotsky (1991), no sentido de contribuir para o desenvolvimento da criança ganha especial valor com as brincadeiras do ‘faz de conta’. Como nos alerta Rego (1994): “Mesmo havendo uma significativa distância entre o comportamento na vida real e o comportamento no brinquedo, a atuação no mundo imaginário e o estabelecimento de regras a serem seguidas criam uma zona de

desenvolvimento proximal, na medida em que impulsionam conceitos e processos em desenvolvimento”. (p. 83)

Pude perceber tudo isso acontecendo quando acompanhei as crianças até a área do pátio, brincar de caça ao tesouro:

No faz-de-conta, as crianças aprendem a agir em função da imagem de uma pessoa, de uma personagem, de um objeto e de situações que não estão imediatamente presentes e perceptíveis para elas no momento e que evocam emoções, sentimentos e significados vivenciados em outras circunstâncias. Brincar funciona como um cenário no qual as crianças tornam-se capazes não só de imitar a vida como também de transformá-la. (BRASIL1998, v.2, p.22)

Sugestivamente, antes de saírem da “sala”¹²⁷, as meninas ficaram maquiando umas as outras; foram para o pátio, levando suas bonecas, carrinhos, super-heróis, tudo que eles trouxeram de suas casas. Verificando a legislação e regimentos escolares percebe-se que cada vez mais se quer um aluno crítico capaz de expor suas opiniões, desejos e vontades: o que observei nessa etapa da pesquisa na prática pedagógica proporcionada, foi o tempo/espacos dado para que isso aconteça. Ao buscar aquilo que o homem tem de melhor: sua criatividade, sua autonomia, o professor da infância, passa a considerar a criança na sua condição de sujeito ativo e não de objeto a ser moldado.

Voltando ao pátio, em dado momento começou entre algumas crianças, a brincadeira de caça ao tesouro do museu. Elas tinham que descobrir no seu imaginário, onde estaria certo tesouro do museu da cidade que fora roubado. Uma criança se aproximou de mim, começando a segredar o que ela fazia para achar o tesouro! Ficamos conversando como se fosse realidade e ela se entusiasmou com o planejamento que conseguiu elaborar no decorrer da conversa. Enquanto isto, outra menina, num canto se isolava com sua boneca e brincava solitariamente. Tal situação remete ao que nos alertam os RCNEI:

O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos. A brincadeira favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao

¹²⁷ No imaginário das crianças, possivelmente do “lar”, segundo inspiração metafórica Montessoriana.

brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil. Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. (BRASIL, 1998, v.1, p.27,)

Nesse contexto caberia, ainda, a reflexão de Sônia ao explicar como ela percebe o sujeito-criança:

Sujeito, criança? A criança é um ser. Ela não é um adulto, adulto em miniatura. Antigamente tinha-se a visão do adulto miniatura. Isto hoje, a criança não é considerada mais. Então eu acho que a criança é um ser que está numa idade muito específica! Que é única e que é o momento da criança se desenvolveu em vários aspectos é o momento único! A criança é um ser em desenvolvimento, o cérebro está em formação, transformação, seu corpo todo. Ela necessita de estímulo atenção e carinho, para que todo este, este ser pequenininho. Que não é miniatura de adulto e é bem ser em desenvolvimento. Para o desenvolvimento global. A criança para viver uma fase da vida uma das mais importantes que vai refletir em toda sua vida futura! As vezes alguma palavra que é dita hoje pode criar um trauma. Ou ser um estímulo!! Acho que a criança precisa que se tenha muito cuidado com ela. Em todos os aspectos, por que ela está em desenvolvimento assimilando todas as informações, tudo! Todos os valores e comportamentos que os adultos passam para ela(SÔNIA, 2014).

Semelhante concepção encontra-se presente nos DCNEI (2010) que definem a criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina e fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona, e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (p.12)

Ficou clara a intenção de dar voz à criança. Propôs-se atenção às experiências proporcionadas pelos professores para que elas pudessem articular os saberes das crianças com o que a cultura já articulava historicamente. Convocou-se o professor-pesquisador, a observar as crianças, auxiliar na construção de significados nas suas várias e possíveis experiências, ampliadas por meio das múltiplas linguagens.

O próprio Projeto Pedagógico do Pré-Escolar Municipal Ana Cintra (PPPEMAC, 2014)), demonstra os esforços no sentido de referenciar o trabalho dos professores:

A principal característica para um professor de Educação Infantil é a afetividade, além do constante aperfeiçoamento da sua prática pedagógica. O comprometimento com a qualidade do trabalho, tendo como foco a filosofia da escola, é um importante aspecto a ser considerado. Para desenvolver dessa forma o seu trabalho, o educador

deverá apresentar atitudes que busquem a harmonia, o respeito, o bom caráter, sendo assim, ético. (p. 42)

O que se observou nas atividades desenvolvidas no Pátio, é que a linguagem gestual, corporal se manifestou livremente. Como dito anteriormente, nesse momento do desenvolvimento das crianças é a linguagem corporal que confere indicadores mais confiáveis dos desejos reais delas, mais até do que as próprias palavras. Segundo apontam Stokoe e Harf (1987):

A capacidade que a criança tem de expressar-se corporalmente através de movimentos livres, sem estereótipos, não se discute. Porém, diante de um mundo de incertezas, exigente nos processos de educação, essa espontaneidade vai se perdendo em detrimento de questões morais e sociais, preconceitos religiosos e sexuais e, por fim recebendo punições que entram em cena reprimindo o movimento. (p.11)

O que se percebeu nas atividades propostas, foi uma tentativa de ser coerente em não considerar a criança apenas um objeto de ação. Porém, em alguns instantes isso escapou. Por exemplo, num “circuito” montado pela coordenadora e executado pelas professoras. Apesar das professoras e mesmo da coordenadora saber ou não o fundamento daquela proposição, elas o incluíram nas suas dinâmicas no Pátio, pois esta era uma orientação da coordenação municipal.

4.5.3. O circuito

Esta dinâmica denominada “circuito” foi programada para o pátio da escola, montado pela pedagoga coordenadora e supervisora das atividades. Embora o planejamento da aula seja da responsabilidade da professora, a organização de algumas tarefas como pude perceber, fica a cargo da pedagoga, como no caso deste “circuito”.

As atividades elaboradas previamente foram com os seguintes materiais: balde, bastão, corda, bambolê, cadeiras, e a mureta do pátio. O que presenciei foi comandos assim: sobe ali, agora pula aqui, continua e desce ali, atravessa aqui, bate no balde, equilibra lá, agora rola e pronto! Pular uma corda, passar no bambolê, subir e andar sobre várias cadeiras, rolar no colchão e andar sobre uma mureta, foram comandos especificamente mecânicos. A motivação para executar tais tarefas, não apareceu. Não houve proposição de desafios. Analisei esse circuito como sendo uma atividade pré-montada, impregnada de conteúdo instrumental, centrado em objetivos desenvolvimentistas importante para as concepções higienistas, como nos indica Sayão (2002), porém, ocupando um

espaço/tempo/criança, que poderia e deveria ser mais ampla e criativamente aproveitado. É certo que a Escola de Educação Infantil deve proporcionar experiências várias, porém, ao refletir sobre essa atividade, percebi que nem mesmo a professora Sônia, sabia o que fazer, como fazer e por que fazer. Mesmo considerando a “temporada da moda”¹²⁸ da psicomotricidade nas Escolas de Educação Infantil, Lapiérre (1988) já nos alertava que: “os exercícios psicomotores, apareceram como uma pré-aprendizagem necessária e então, inseriram-se numa programação da qual o pedagogismo se apropriou. A partir deste momento, tudo é falseado, é um aprendizado sistemático de segundo grau, é recriado, submetido às mesmas tensões ansiosas por parte do mestre” (p12).

A atividade circuito me pareceu, sem significado para algumas professoras, que declararam não saber “exatamente” o que fazer, decidindo agir no improviso. Observando a atividade montada e aplicada “leigamente” deduzi que, alguém viu outro alguém fazer e sem muito aprofundar, decidiu copiar”! Isto nos remete a análise de que, não saber o que fazer e como fazer, tem a ver com o fato de não ter sido elas, a professoras quem a concebeu. Porém, também percebi que essa atividade fora elaborada naquele dia, provavelmente, porque eu iria iniciar minhas observações, ou seja, pode ter sido uma ação proposital, para poder me impressionar, valorizando com isso a presença de uma pesquisadora. Fica a indagação!

A decisão, intenção autônoma das crianças, nesse momento, do que fazer e como fazer, talvez tivesse sido mais viável que a indução improvisada da professora.

Na entrevista com a professora Heuziene, tive oportunidade de conversar sobre essa atividade, momento em que procurei explorar um pouco mais suas concepções. Segundo suas informações, o circuito é uma atividade bastante realizada nas escolas da Rede de Ensino Municipal. Normalmente, a coordenadora é quem o propõe e a professora apenas varia o formato a ser explorado no dia. Indagada sobre o que fundamentava essa prática, a professora respondeu que ela era “baseada no movimento do corpo. Eu achava que tudo com o corpo fosse fundamental para a criança”. Questionada se o referido movimento era escolha sua, ela respondeu:

Processo criativo meu. Muitos anos atrás no CAIC [Projeto Municipal da Escola Aberta, que funciona nos finais de semana] a supervisora

¹²⁸ Na década de 70, a psicomotricidade, exerceu grande influencia na pedagogia, segundo Sayão (2002).

municipal me viu fazendo dinâmicas de psicomotricidade¹²⁹. Aí ela ficou interessada e começou a observar e fazer anotações num caderno a respeito do meu circuito. Assim, um dia ela foi observar a gente fazendo isto com o pessoal da educação física; era um curso. Claro que ela ficou contaminada e sistematizou esta ação na Rede Municipal toda. (HEUZIENE, 2014)

Nesse caso, penso que a sistematização de uma atividade tão específica deveria ter sido acompanhada por um profissional que tenha estudado sobre o movimento corporal com as devidas orientações, fundamentadas e amparadas por um conhecimento teórico da área. Pareceu-me que a professora Heuziene, foi a única professora que pela experiência anterior, pode mediar essa vivência com propriedade.

4.5.4. Espaço de liberdade.

A hora de ir para o pátio revela-se costumeiramente no rostinho aliviado das crianças. É a hora de brincadeira. Observando a turma da professora Sônia, quando deixadas livremente, constatei como elas ficavam bem à vontade: subiam na árvore (que fora adaptada para elas), corriam pelo pátio, pulavam cordas, brincavam com bolas e bambolês. Quando elas chegavam nesse espaço, começavam a correr e brincar improvisadamente com o bambolê, cordas, as bolas, inventando ações. Refletindo com Brikman (1989):

O espaço constitui uma questão complexa(...). Quando dizemos espaço aludimos a esse âmbito que transformamos e modificamos com o movimento corporal(...). Um espaço dado, um certo âmbito, podem surgir atos corporais dirigidos e modifica-lo, a utilizá-lo, simplesmente, ou a enriquecê-lo(...), um espaço amplo, livre e disponível, convida-nos a realizar movimentos de expansão. (p.45)

O som das crianças brincando nesse espaço era como se fosse de “uma revoada de pássaros”. Esse comportamento das crianças é natural, como ressaltado pelos Referenciais:

O brincar apresenta-se por meio de várias categorias de experiências que são diferenciadas pelo uso do material ou dos recursos predominantemente implicados. Essas categorias incluem: o

¹²⁹ Como nos faz refletir Sayão (2002), talvez uma das razões para o descompasso entre os desejos das crianças e a intencionalidade dos adultos, esteja relacionado à influência que a Psicomotricidade exerceu a partir dos anos 70 do século XX, determinando, com a teoria do déficit cultural e a medicina higienista, uma sintomatologia de “doença”, na Pedagogia. Para Patto (1997), tanto o termo carência quanto deficiência implicam um juízo de valor, uma vez que tomam a cultura dominante como a referência e o ideal a ser seguido.

movimento e as mudanças da percepção resultantes essencialmente da mobilidade física das crianças; a relação com os objetos e suas propriedades físicas assim como a combinação e associação entre eles. (BRASIL 1998, v.1, p.28)

Como observadora participativa, ajudei na corda, na árvore, amarrei sapatos, carreguei blusas, recebi abraços, observei talentos. Fiquei refletindo sobre o significado de se estar presente numa turma de pré-escola onde as crianças requerem sua ajuda, sua participação, sua atenção, sua presença. O afeto, os abraços, os beijos fluíam naturalmente. Confesso que fiquei “meio receosa” delas se apegarem a mim e eu a elas, e de certa forma, esse vínculo interferir na pesquisa. As professoras, normalmente, não davam nenhum comando, apenas observavam e cuidavam:

Contemplar o cuidado na esfera da instituição da educação infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica. (...) O cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. (BRASIL, 1998, v.1, p.24-25.)

Pude perceber que, embora estivéssemos no pátio, com toda a liberdade que o espaço acolhia algumas crianças, que se comportavam de maneira mais “quietinhas”, algumas demonstravam ser mais manhosas, e outras visivelmente mais sinestésicas. Observar as características das crianças pode ser uma fonte importante de conhecimento, segundo nos informam os RECNEI: “Os gestos, movimentos corporais, sons produzidos, expressões faciais, as brincadeiras e toda forma de expressão, representação e comunicação devem ser consideradas como fonte de conhecimento para o professor sobre o que a criança já sabe”. (BRASIL 1998, v.1, p.33)

Na percepção da diversidade humana, mesmo com todo o espaço e estímulos envolvidos, notei uma aluna estava bem quietinha e centrada. Num dado momento, veio toda meiga para o meu lado e perguntou sobre o meu caderno. A professora me informou que seu comportamento mais arreado se devia à recente separação dos pais e que a aluna era muito inteligente. Outra aluna também se aproximou querendo conversar. Aqui vale lembrar que:

As capacidades de interação, porém, são também desenvolvidas quando as crianças podem ficar sozinhas, quando elaboram suas descobertas e sentimentos e constroem um sentido de propriedade para as ações e pensamentos já compartilhados com outras crianças e

com os adultos, o que vai potencializar novas interações (BRASIL,1998, v.1, p.31).

De longe observei a criatividade de uma dupla que construía uma brincadeira com o bambolê e a corda. Algo como fazer uma cauda de corda no bambolê e sair correndo puxando este objeto pelo pátio, riam muito se divertindo. Essa situação remete ao que afirma Brikman (1989):

A aptidão criadora se expressa na capacidade de transformar o próprio movimento corporal, isto é, na capacidade de perceber a peculiaridade de seu movimento, se suas possibilidades pessoais, e de enriquecê-las, tudo isso devido à aptidão de sentir de forma mais profunda, gerada por uma conexão íntima consigo mesmo, por uma harmonia interior, que gera naturalmente, por sua vez, novas formas de movimento (...). Devemos assinalar por último, que no processo de ensino, esse aspecto da criatividade é orientado a partir de propostas do próprio aluno (p.19)

A “experiência real”, acontece a partir dos desejos e curiosidades das crianças, como já analisamos anteriormente no capítulo 1.

Com a turma da professora Heuziene, nesse espaço do parquinho, observei situações muito semelhantes à da turma da professora Sônia. As crianças saíam da sala em “revoada” como uma “passarinhada”; voavam em bandos para o pátio da Escola e se punham a brincar, correr, rodar, rindo muito e livremente.

Certa vez, na minha posição de pesquisadora, escutei o comentário de uma faxineira que varrendo o pátio, observava as crianças com um olhar amoroso. Ela comentou comigo algo sobre as brincadeiras das crianças, dizendo: - “olha aquela criança ali, observe como ela é espertinha na brincadeira que ela está organizando”. Ela me dizia, entre outras coisas, para eu observar, e sem querer, me revelava detalhes que eu não estava percebendo. Isto me mostrou a unidade e integração da equipe e um comprometimento geral com essas crianças. Os acontecimentos dessa Escola me demonstravam o tempo todo que o cuidado é indissociável do processo educativo, não só como uma ação das professoras, mas como uma ação de toda a equipe.

Conversando com a professora Heuziene, enquanto as crianças brincavam livremente, tive oportunidade também de perceber a vulnerabilidade social em que vivem a maioria dessas crianças, pude saber mais sobre elas e suas famílias. Uma das crianças, com a carinha mais triste, foi justificada pela professora por ter o pai preso recentemente, em

consequência do envolvimento com drogas; outras já se mostravam mais conformadas com a ausência dos pais pois tinham o avô, como o responsável por acompanhá-las até a Escola enquanto as mães trabalhavam. Pais envolvidos com drogas, casais se separando, bairros vulneráveis e alvo de policiais pela presença do tráfico de drogas. Tudo isto é o contexto dessas crianças também. Percebi que é na Escola que elas têm a oportunidade de se ajustarem aprendendo a se conciliarem e reconciliarem com o mundo.

O fato é que esse espaço destinado ao brincar livremente, era o tempo todo, ultrapassado e desafiado pelos alunos; as crianças voltavam para o corredor, iam ao banheiro, olhavam pelas grades do *hall*, demonstrando uma “liberdade” nas decisões e direções que elas foram se prontificando a explorar. É um espaço que também oportuniza diálogos surpreendentes, como quando uma aluna, se aproximando de mim, ficou conversando sobre um namorado que ela tem na rua que ela mora. Eu perguntei: Vocês conversam, brincam? Ela disse: a gente beija!!! Neste momento, meio sem saber o que dizer, sugeri que eles conversassem, e brincassem, pois, eles não tinham ainda, idade para namorar. Percebi com isto a fragilidade dessas crianças em face da sociedade que estamos vivenciando. Fica a pergunta: como lidar com essas situações que envolvem afeto e sexualidade, tudo isso, impresso no corpo, nas sensações. Elas têm acompanhamento na escola? E em casa, como é que fica? Como entrecruzar valores e orientações? Para essa reflexão se faz necessário:

Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina etc. possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns de ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças. (BRASIL 1998, v.1, p.22)

Pelos contatos com as professoras, percebi que os momentos no pátio, são vistos por elas, como aqueles em que as crianças “se soltam” em que “elas ficam mais livres”.



Foto 16: Crianças correndo pelo pátio. Arquivo pessoal.

Para elas, nesses momentos, seu trabalho consiste em observar sem mediar muito; “é hora de observar, atender, ajudar resolver conflitos”. Presenciei uma tentativa da professora Heuziene, nesse aspecto, quando algumas crianças começaram a brigar e a professora as convocou para fazerem as pazes. Elas teriam que se desculpar e se abraçar; em vez de se agredirem fisicamente, teriam que se aconchegarem corporalmente; elas assim o fizeram. As professoras se mostraram sempre atentas, para intervir da maneira mais adequada diante dos acontecimentos. Essa atitude coaduna com o que os dizem os RCNEI:

A existência de um ambiente acolhedor, porém, não significa eliminar os conflitos, disputas e divergências presentes nas interações sociais, mas pressupõe que o professor forneça elementos afetivos e de linguagem para que as crianças aprendam a conviver, buscando as soluções mais adequadas para as situações com as quais se defrontam diariamente. (BRASIL 1998, v.1, p.31)

Pude perceber a atuação da professora Heuziene e concebê-la como sendo cheia de inovações, consciência, coerência e ousadia. Segundo ela:

Muitas coisas que faço na educação infantil, são coisas que eu poderia ter vivido e não vivi, muitas coisas que vivi e gostei. Eu aproveito para vivenciar junto deles também! Faço tudo com eles! Me entrego na experiência! Ao mesmo tempo estou fazendo com os meninos, aproveitando também, resgatando o que não vivi e oportunizando a eles de viver também. Bacana né (HEUZIENE, 2014)?

Indaguei a Heuziene, segundo sua experiência, se tinha alguma sugestão no quesito formação dos professores? O que ela sentia que ficou faltando, pensando na sua própria formação? Acrescentei que, tem as experiências individuais, mas, o que o sistema institucional poderia fazer? Ela respondeu:

O que eles oferecem não é o suficiente, mas, o que a gente aprende mesmo é mais na prática! Com o passar do tempo, você vai agregando suas experiências pessoais na prática. Faltam algumas coisas, mas eu não saberia te citar nada agora! Mas é realmente na prática que vamos aprendendo. Só quando eu entrei realmente numa sala de aula que eu percebi, que eu tinha que melhorar, que eu tinha que criar alguma coisa á mais. Na sala de aula a realidade é outra. Se encontra pessoas, e quando se encontra pessoas, a todo momento você tem surpresas! Nunca que o dia planejado é executado! Mas, mesmo, quando executamos 10%, temos que planejar. Porém, devemos saber conviver com o inesperado, principalmente na educação infantil (HEUZIENE, 2014).

Continuei a refletir com ela ao dizer que percebia alguma irritabilidade em alguns docentes por causa “deste inesperado que ela havia mencionado. Ela acrescentou: “Pois é, acho que a agente tem que saber ir levando”. Perguntei: Você acha que a formação não deveria preparar o professor melhor para esta situação? Ela disse:

E você não acha que é da pessoa também não? Por exemplo: uma pessoa muito metódica, rígida, não aguenta perder o controle, e elas sofrem muito com isto! Eu pessoalmente sei conviver bem com isto, sou totalmente flexível! Adoro as mudanças. Tudo é proveito! O inesperado acontece o tempo todo na educação infantil. Aprende-se também com isto (HEUZIENE, 2014)!

Heuziene, em outras palavras, confirma a presença do que a professora traz em si mesma, como nos alega Bourdieu (1998), o *habitus* que impregna a ação. Ela ainda nos lembra que a infância e o corpo da criança são, muitas vezes, observados como experiências que em sua integridade pode resistir aos imperativos da razão instrumental dos professores, porque esses, são lugares e tempos que buscam sobretudo e todos, se manifestarem em sua totalidade.

4.4.1. Concluindo os momentos no pátio.

Procurando encontrar sentido no termo observar, com base nas cenas descritas, percebi o olhar que circula, controla, tudo capta e assimila, mas, também revela sobre as vozes singulares e sobre as experiências isoladas das crianças que habitam esse espaço. Na observação das crianças nesses momentos, foi possível capturar imagens de um mundo

diferente, que se interpenetra nas entranhas do que está posto enquanto cultura escolar. Nesses momentos no pátio, percebi a valorização da multiplicidade concreta (física, palpável) da experiência infantil. Ao me deparar com essas atividades, pude verificar que nelas, as crianças escolhem o que fazer desde que os materiais e o espaço permitam. Nessas atividades, constatei que os educadores se dispunham sempre aproveitar a oportunidade para observar melhor o comportamento e desempenho individual e coletivo. Notei com clareza, a intenção de promover o conhecimento de si e do mundo por meio de ampliação das experiências, sensoriais expressivas, da movimentação ampla, da convivência entre crianças e adultos e crianças, possibilitando a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas.

Para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas nas instituições, sejam elas mais voltadas às brincadeiras ou às aprendizagens que ocorrem por meio de uma intervenção direta. (BRASIL,1998, v.2 p.27)

Pude observar também nas incursões ao pátio, um escrito a giz branco no muro do pátio: “Jesus Amado, olhai para nossas crianças! Amém”! Neste momento encerro minhas análises dos momentos no pátio, afirmando que nessa Escola as crianças são cuidadas e protegidas, pelo afeto, pelas rotinas organizadas, pela ação fundamentada e também pela fé. O estado pode ser laico, mas as professoras não o são. Afinal, totalidade aqui compreendida, é o ser na sua constituição plena, e isto inclui também o entendimento espiritual.

4.5. Momentos na cantina

*...e nenhuma pessoa grande jamais entenderá que isso possa ter tanta importância...*¹³⁰

Tive a oportunidade de acompanhar, as duas turmas, por diversas vezes ao longo do ano, durante o ritual da merenda. Normalmente, o lanche é servido para duas turmas por vez. As crianças se dirigem para a cantina, em fila, e ocupam seus lugares nas mesas, acompanhadas pela coordenadora, por uma ajudante e pela cantineira. Como já mencionado, há um amplo espaço que abriga duas grandes mesas retangulares,

¹³⁰ Antoine de Saint-Exupéry, *O pequeno Príncipe*. Editora Agir, RJ. 2000.

amparadas por bancos dos dois lados. Esse espaço faz contato com a cozinha onde são preparados os lanches. Faz parte da rotina da Escola, a diretora e mais outras duas professoras fazerem um intervalo, indo costumeiramente para a sala do café, ao lado da cantina.

Os alimentos são servidos em recipientes individuais e entregues às crianças que permanecem sentadas durante todo o tempo destinado à alimentação, hora solicitam um pouco mais, hora recusam a se alimentar. Não há intervenção no sentido de estimular as crianças a se alimentarem ou a se servirem, desenvolvendo autonomia ou se movimentando de alguma forma



Foto 17. A cantina. Arquivo pessoal.

Numa oportunidade, não me contive, diante da passividade delas fui servir a o “menu” do dia a uma criança que me pareceu muito desanimada e não queria comer. Não consegui portanto manter o distanciamento adequado e acabei me envolvendo, intervindo em atividades que eu deveria apenas observar. Segundo nos diz os RCNEI: “o binômio dar e receber possibilita às crianças aprenderem sobre si mesmas e estabelecerem uma confiança básica no outro e em suas próprias competências. Elas começam a perceber que sabem lidar com a realidade, que conseguem respostas positivas, fato que lhes dá segurança e que contribui para a construção de sua identidade (BRASIL 1998, v.2, p.16)”.

Nesse momento na cantina, observei as crianças apenas na posição de receber.

A minha intervenção, ainda mesmo que espontânea, demonstrou paternalismo, reafirmando o sistema da hora do lanche ali estabelecido, na qual, as crianças nem se levantam: ficam quietinhas esperando o lanche, só dizem se querem ou não. Percebi que era mais prático e fácil agir desta maneira, porém, esta atitude não condiz com o que propõe o PPPEMAC. Se professam a construção da autonomia, da iniciativa, da participação, de como lidar com as vontades e os de que sejos e negociá-las, este momento poderia ser tratado de modo diferente.

Deleuze (2002), nos faz refletir, quando nos coloca diante de uma concepção “espinosiana” de que a vivência do que é bom e do que é mau constitui dois tipos humanos, que vivem, aprendem e incorporam distintos modos de sentir e viver a vida, como potência ou como impotência. Considero que essa perspectiva de só receber, induzindo a passividade e dependência das crianças, está na contramão de um projeto de educação referenciado numa ética da alegria e do cuidado; isso na medida em que favorece a constituição de um tipo humano que é dependente e submisso.

Enquanto isso, na sala dos professores, no horário do café, a conversa gira em torno das dificuldades dos processos educacionais: as professoras, revelam as dificuldades inerentes ao trabalho, narram situações específicas de alguns alunos, reclamam as vezes de algum cansaço extraordinário. Porém, bem ali ao lado, no momento da merenda, o processo educacional estava acontecendo de modo incompatível com as outras ações e intenções da instituição. No Ana Cintra, o que se pretende é o desenvolvimento global da criança, para tal inferimos que, as atitudes do Momento na Cantina, poderiam ser revistas, procurando transformá-las também num momento de crescimento e aprendizagem.

Pude perceber, um “hiato” entre esta atividade e as outras. A forma como ela foi conduzida, organizada e concebida, pressupôs um sujeito passivo e dependente, diferente das várias observações em outros momentos dentro da Escola.

Também constatei, ao longo de todo o ano em que realizei as observações que o ritual de atendimento às crianças não se alterava, independentemente do tipo de alimento que era servido pelas profissionais da cantina. Os gestos eram rápidos ao servir, recolher,

limpar, cortar e distribuir como se a eficiência e a funcionalidade fossem os objetivos principais.

Fica assim, esvaziada a possibilidade de se consumir os alimentos com todos os sentidos, e ampliar a experiência no ato de comer ou, como diria Benjamin (2000, p. 217), de molhar a colher com a língua, beber com os olhos o prato e descobrir que dentro dele “existe neve, flocos derretidos, comida feita de nuvens (...) que tem o dom de saciar suavemente e aos poucos penetrar-te”.

Com base nas reflexões de Benjamin, poderíamos pensar que, no ritual da cantina como um momento de contato com as linguagens silenciosas, os odores, sabores, cores, texturas, prazeres e desprazeres, perdeu -se em meio à administração dos organismos que são abastecidos nessa atividade que visou garantir a nutrição e que ao mesmo tempo, ensinou as crianças a se sujeitarem pelo adestramento técnico.

Penso que, para a Escola, coloca-se o desafio de organizar espaços, objetos, relações que incitem ao movimento, aos encontros, à alegria, à surpresa e ao imponderável. Isso não significa deixar de lado ou de fora o pensamento e a razão, mas de equacioná-los com o corpo e a emoção, na perspectiva de dar sentido e compreender os acontecimentos, as sensações, o que é diferente de controlar a vida, antes que ela aconteça. Como afirmam os RCNEI: “A construção da identidade e da autonomia diz respeito ao conhecimento, desenvolvimento e uso dos recursos pessoais para fazer frente às diferentes situações da vida” (BRASIL 1998, v.2, p.13). Esse não pode deixar de ser um dos propósitos da Educação Infantil.

Os Momentos na Cantina, se ressignificados, poderiam se tornar mais proveitosos e ricos, pois, as crianças ainda pequenas não sabem do saber, elas sabem do sabor, a partir do seu desejo. A criança não verbaliza por inteiro e sim pela metade e incorretamente. Ela sabe de perguntas sem respostas, nos ensinando que a pedagogia efetiva não pode ser a pedagogia do abstrato, nem tampouco da dominação técnica do mundo. Uma mudança na condução do ritual da merenda nos permitiria refletir com os RCNEI (1998), ao comentar sobre as ações relativas aos cuidados e as rotinas escolares:

Há práticas que privilegiam os cuidados físicos, partindo de concepções que compreendem a criança pequena como carente, frágil, dependente e passiva, e que levam à construção de procedimentos e rotinas rígidas, dependentes todo o tempo da ação direta do adulto.

Isso resulta em períodos longos de espera entre um cuidado e outro, sem que a singularidade e individualidade de cada criança seja respeitada. Essas práticas tolhem a possibilidade de independência e as oportunidades das crianças de aprenderem sobre o cuidado de si, do outro e do ambiente. Em concepções mais abrangentes os cuidados são compreendidos como aqueles referentes à proteção, saúde e alimentação, incluindo as necessidades de afeto, interação, estimulação, segurança e brincadeiras que possibilitem a exploração e a descoberta. (v.1, p.18)

Contudo, devemos ter em conta que, por mais que tenhamos a intenção de trabalhar com atitudes e valores, é muito difícil cobrir a totalidade do que há para ensinar. Parte do que as crianças aprendem não é ensinado de forma sistemática e consciente, e sim, aprendida de forma incidental, o que demanda o compromisso de cada um com todos, com os valores e as atitudes que cultivamos, integrando nas ações cotidianas, a visão crítica inerente à nossa atividade..

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar essa pesquisa me vi tomada por mais perguntas do que quando iniciei essa jornada. Mesmo com todas as inquietações que surgiram, mantive o objetivo de relacionar alguns aspectos que me permitiram reflexão ao longo do estudo. Neste trabalho, tive a pretensão de observar as dinâmicas corporais nas práticas pedagógicas, empreendendo reflexões acerca das experiências vivenciadas no Pré-Escolar Municipal “Ana Cintra” da cidade de Itaúna- MG. Busquei compreender como estão sendo concebidas e realizadas as práticas corporais propostas intencionalmente ou realizadas livremente pelas crianças com idade de cinco anos dessa Escola, tendo como questão guia a hipótese de que Educação Infantil ainda é orientada por um modelo voltado fundamentalmente para o desenvolvimento da razão intelectual, negligenciando as significações do corpo e do seu movimentar-se exploratório.

Além da questão inicial, outras perguntas emergentes foram dando formato a este estudo, tais como: como o professor da Educação Infantil estaria mediando, diante de tantas transformações, o desenvolvimento pleno da criança, na atualidade? Como a tendência natural da criança buscar, com o seu movimentar-se, a criação de seu próprio tempo e espaço, estaria sendo compreendida nas práticas pedagógicas? Quais os objetivos da Educação Infantil com relação às questões da corporeidade? Que escola é esta? Como ela estaria se edificando para estabelecer suas ações, seus projetos, seus objetivos? Como essa criança em totalidade de desenvolvimento estaria sendo tratada e cuidada nesse contexto? Como estaria sendo entendida a experiência corporal dessa criança nessa etapa do desenvolvimento humano? Como lidar com a disciplina e a criatividade ao mesmo tempo? Como conceber a expressividade corporal dentro do ambiente alfabetizante? O que compete à escola e o que compete à família?

Com intuito de verificar se a hipótese inicialmente apresentada se confirmaria, e se possível, responder a essas novas indagações que foram surgindo no decorrer dos estudos, lancei-me à realização da pesquisa e à produção deste relatório que apresentou em suas páginas o investimento do meu trabalho.

No capítulo inicial desta dissertação procurando apresentar as circunstâncias em que esta pesquisa se consolidou, pude constatar que as questões levantadas, são mundialmente vivas, pois constituem temas que também têm instigado pesquisadores de

outros países. Pude observar neste primeiro item da dissertação que alguns dados anteriormente descritos, no estado da arte, por exemplo, foram reafirmados nas minhas investigações. Eles revelaram certa ausência da Pedagogia como sendo uma das áreas que se dedica “realmente” a compreender a corporeidade na educação; como também pouco instrumentalizada para tal compreensão. Com isso, confirmou-se o pouco preparo acadêmico na área pedagógica, para as questões do corpo na escola. As professoras, para empreender “dinâmicas corporais”, lançaram mão de recursos das próprias experiências pessoais, de outros cursos específicos e/ou da experimentação sem fundamentação.

No capítulo 2 ao promover uma reflexão sobre o percurso histórico da escolarização da infância, recorrendo à legislação brasileira e aos documentos oficiais, para compreender a configuração da educação voltada para o atendimento da criança pequena no Brasil; pude constatar que a educação do corpo sempre esteve presente nas atividades desenvolvidas no interior das instituições de atendimento à criança pequena desde o seu surgimento tanto no Brasil quanto na Europa. A princípio, o corpo teria sido percebido numa necessidade de controle, disciplinamento e cuidados para sobrevivência da criança.

Nota-se que os discursos atuais, como os proclamados nas leis brasileiras, investiram numa outra direção, sinalizando ações que promovam autonomia, independência e proatividade nas crianças em desenvolvimento, através da presença da importância do corpo nos processos educacionais, como: a externalização de sentimentos, emoções e estados íntimos poderão encontrar na expressividade do corpo um recurso privilegiado. (BRASIL 1998, v.3, p.19). Porém também, em uma análise conclusiva da leitura dos documentos relacionados, percebo que existe a intenção de se considerar o corpo como um instrumento fundamental na construção do conhecimento e constituição do sujeito, sendo assim, sobre o foco da nossa pesquisa defendemos que, somos o corpo, e não que o corpo seja, o nosso instrumento.

Pude confirmar que historicamente a Educação Infantil ainda vem sendo pautada por um modelo de racionalidade sobre o significado do corpo e seu movimentar, como condição para o desenvolvimento da razão intelectual. Por isso, repensar atualmente o corpo na educação e na escolarização da infância, exigiria uma mudança na lógica do

pensamento educacional sendo necessária uma especial atenção à formação de professores.

A perspectiva em que se desenvolveu esse trabalho concebeu o professor como mediador de experiências e descobertas, embasadas em significados e fundamentos teóricos, ancorados nas suas próprias experiências; mesmo que a percepção emergente, advinda dessa mediação, caiba exclusivamente a criança, ao aluno.

Nosso refino reflexivo vem com Tardif (2002) ao nos dizer que, com relação aos saberes que servem de base para esses professores realizarem seu trabalho, é sadio e necessário questionarmos sobre a formação desse professor, bem como questionar, quais são os fundamentos sócio cognitivos do ensino. Partindo do princípio de que as concepções dos professores constituem parte integrante dos processos de ação/intervenção na prática pedagógica, pode-se concluir que, só muito recentemente, foram considerados esses aspectos nos estudos da educação formal, oriundos das universidades, dialogando com os saberes produzidos na prática docente. Anteriormente esses saberes estavam dissociados.

Sendo assim, o saber dos professores é o saber que está relacionado com a pessoa e a identidade deles. Esse saber implica as suas experiências de vida, sua história profissional, as relações com os alunos em sala de aula e com todos os atores escolares.

No Capítulo 3 ao descrever os espaços, os sujeitos e a rotina na qual se desenrolou a pesquisa, agreguei o fato de que está posto desde a modernidade uma escolarização ampliada da população, permitindo com isso a homogeneização dos padrões da infância civilizada por meio do estabelecimento de modelos universalizados de aprendizagem e de comportamento. Essa constatação da mesma maneira que dá acesso a todos aos meios de educação formal, também dificulta o acesso aos caminhos que respeitem as singularidades de cada criança. Veiga (2007) continua nos informando que: (...) a escola monopolizada se instituiu como elemento central de disseminação dos valores da sociedade civilizada além de ser a instituição por excelência de reprodução da auto referêcia dos povos civilizados. Nesse contexto, essas crianças são percebidas pelos professores por aquilo que não conseguem fazer e em função disso, a pedagogia se ocupa de elaborar um arsenal de jogos pedagógicos, exercícios e testes, utilizados como antídotos para acelerar as aprendizagens e suprir os déficits.

A difusão da escola criou uma nova condição de infância civilizada, a criança escolarizada, mas também diferenciada pela escola. Vários foram os estudos que associaram as idades cronológicas das crianças à idade escolar e idade mental, a partir de diferentes obras de especialistas de fins do século XIX. “Firmados na cientificidade, os especialistas confiavam largamente na intervenção calculada e quantificada na escola.(...) A combinação entre escolarização para todos, monopolizada pelo Estado e socialização universalizada da infância, produziu uma criança e uma infância imaginada.(...) (VEIGA 2007, p.10).

Percebi que, mesmo quando a Escola investigada proclama desejar uma prática emancipatória na Educação Infantil, que implique numa organização de modo que as crianças sejam capazes de desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações, este intento não é conseguido constantemente. Muito pelas exigências institucionais dos resultados pré-definidos.

No Capítulo 4, ao encerrar as observações em cada tempo/momento ocorrendo nos espaços específicos, reafirmo que a categorização denominada momentos se justificou por entender que o espaço físico, que abriga cada uma das atividades inseridas na rotina escolar, como nos assevera Merleau-Ponty (1999), já está posto antes dos professores, antes dos alunos e antes das atividades.

As reflexões desses momentos foram feitas, à luz dos referenciais teóricos, em diálogo com as minhas observações, onde relatei as percepções acerca das entrevistas e das aulas observadas com as professoras participantes deste estudo. Elas, as professoras, trouxeram para suas práticas, vivências da vida e de outros cursos, além da formação inicial, usando-as em alguns momentos, transgredindo algumas normas institucionais, como a rotina escolar e os espaços destinados a tarefas específicas.

A narrativa conceitual no campo da ação da infância, também se apresentou pouco clara. Ela é proclamado pelas professoras e pela instituição, mas percebe-se nas práticas pedagógicas, duas linhas antagônicas de ação: primeiro ao eleger práticas que sinalizam a preocupação com a formação para um futuro, onde a criança será um adulto bem sucedido, tratando a criança em todos os aspectos de maneira disciplinar para que se tornem “homens de bem, felizes e de sucesso”, sendo referência para esse futuro, o homem de hoje; de outro lado ao imprimir dinâmicas na rotina da Escola que mostram com clareza, a valorização da importância do devir-criança, permitindo a elas, experienciarem o tempo presente, usufruindo, experimentando, provando, descobrindo o

mundo e transformando-o; ou seja; se por um lado, essas professoras valorizam a formação do futuro homem, por outro lado, se dedicam a desenvolver atividades com vistas a possibilitar novas descobertas da criança, se atendo ao momento presente. Isso levou-me a concluir que a Escola e as professoras pesquisadas, demonstraram em síntese, estar procurando desenvolver atividades que poderiam ser consideradas como sendo de tradições teóricas antagônicas, porém, foram utilizadas de forma complementar, pretendendo-se atingir com isso, uma educação que considere a criança na sua totalidade, proporcionando um desenvolvimento integral da mesma. Como pesquisadora e educadora, isso me pareceu prudente, diante de um momento da Educação Infantil, em que não podemos continuar onde estamos e não sabemos ainda, para onde ir. É de suma importância dar consistência teórica, às práticas, mas é preciso também, na direção inversa, observar as práticas e dar significados a elas. Nesse sentido, do ir e vir, da teoria à prática, e da prática à teoria, pode-se refletir e recriar todo processo de uma renovada “Educação Infantil”. Pode parecer que eu esteja sendo contraditória ao pronunciar esses argumentos porém, o antagonismo que se apresenta na formação dessas crianças direcionam para uma variedade de possibilidades, como me revelou a diretora Cássia, onde as professoras possam acreditar em suas escolhas e somarem esforços na consolidação de uma prática educacional no cotidiano da Escola. As professoras, a direção, o material didático e espaço físico demonstraram dialogar com as diversas possibilidades de dinâmicas que foram apresentadas. Não como simples antagonismo, mas como complementariedade de experiências para uma formação global.

Observei que os três principais teóricos em que ancoramos nossas análises: Merleau-Ponty, Wallon e Vygotsky; sendo que, esses dois últimos sempre são citados como referenciais nos estudos da Pedagogia, mesmo sendo eles suportes em produções, reflexões e experiências no cotidiano escolar, não foram muito valorizados. Eles foram mencionados, porém, uma professora proclamou que as observações da prática das colegas e as trocas entre elas são mais importantes na consolidação das dinâmicas, do que as teorias valorizados na academia.¹³¹

¹³¹ “O professor precisa trocar experiências. Tem muita gente boa, muito professor competente! Você não aprende com nenhum Wallon, nem Vygotsky, nem ninguém, você aprende na troca... A gente tem muito que melhorar!” (SÔNIA, 2014).

Quando Merleau-Ponty (1999), nos convocou a refletir sobre a experiência advinda da percepção, e da intenção existente na condução dessa experiência declarando que, a experiência é uma escolha, tal qual nos diz também Vygotsky (1998), eles nos fizeram pensar que deve-se incentivar escolhas nos educandos e não só a repetição automatizada de movimentos e exercícios sejam eles sinestésicos ou mental. A escolha leva a um comportamento, a uma experiência intencional, que tem como consequência, mudanças, que são sempre globais. Mesmo quando representadas por desenvolvimento sinestésico ou mental, esse desenvolvimento alcançado, é consequência de novos rearranjos fisiológicos, dados pela experiência real. As emoções, os movimentos os pensamentos se interligam e constituem uma unidade. Isso também é defendido por Wallon (1971) em seus estudos, ao nos levar a considerar o desenvolvimento infantil na sua totalidade, envolvendo sempre a corporeidade, como a entendemos nesse estudo. Estes legados sustentam reflexões e decisões a cerca de como elaborar atividades para as crianças. Mesmo que esses autores, ficassem percebíveis nas experiências e vivências com os alunos, sendo possível ver os traços, as linhas e contornos desse aporte teórico, eles não foram citados pelas professoras.

Ao apreender, como a professora media as ações, as suas concepções, percebi que nem sempre, estiveram alinhadas com o discurso apresentado nas entrevistas. As práticas, sobretudo, explicitaram mais de um *habitus* individual, declarado nas conversas informais. Isso foi claramente perceptível nas dinâmicas constituintes das atividades propostas pelas professoras. Como por exemplo, o caso da árvore no pátio; as variadas dinâmicas corporais propostas a partir de vivências anteriores de uma delas; a expressividade religiosa nas rotinas de outra, enfim, vários e pequenos detalhes presentes nas proposições de cada uma delas, dando visibilidade a singularidade de cada uma.

Mesmo quando em muitos momentos as professoras confirmaram nas dinâmicas propostas o que disseram acreditar teoricamente¹³², algumas vezes, não conseguiram naturalmente deixar fluir as ações, interferindo nas atividades dos alunos, querendo dos

¹³² Um aprendizado com significado, e que aconteça de forma integral, que deva contemplar o corpo como expressão da totalidade humana, da potencialidade individual, permeada por uma constituição histórica e cultural.

alunos, uma ordem pré-estabelecida e um resultado pré-determinado num processo de constante preparação.

Dessa maneira, nos alerta Freire (2006), “não resolvemos bem, ainda, entre nós, a tensão que a contradição autoridade-liberdade nos coloca e confundimos quase sempre autoridade com autoritarismo, licença com liberdade (p.61)”. E assim, as ações pedagógicas seguem carregadas de contradições, ou, porque que não, complementações? Fica ainda, essa densa reflexão.

Continuando as considerações, na análise das respostas das professoras percebe-se que a prática corporal está presente na escola, mas que esse tema foi tratado de forma fragilizada no processo de formação inicial dessas educadoras. A professora que mostrou dominar mais as demandas do corpo teve um incremento opcional na sua formação. Provavelmente foram essas experiências que oportunizaram mais clareza das práticas corporais, conseguindo com isso que essas se efetivassem dentro da escola de maneira assídua e com qualidade.

De modo geral, asseguramos que uma das professoras, mesmo tendo a sua primeira formação em Letras, devido à sua formação extra¹³³, apresentou maior consistência, segurança e clareza ao expor seus conceitos durante a entrevista. E em suas ações em aula houve o predomínio de atitudes reflexivas e atividades que estimulavam as crianças a serem mais participativas, a opinar e fazer escolhas. A outra, mesmo tendo sua primeira formação em Pedagogia, se assegurou mais de desenvolver atividades articuladas entre si e de acordo com os projetos propostos, mas nem sempre os conteúdos eram explorados de modo reflexivo; algumas vezes as atividades eram destituídas de processos de reflexão e abstração. As crianças executavam as atividades de maneira participativa, mas não lhes era dado espaço para conversar e refletir sobre as mesmas, de modo que pudessem compreender aquilo que lhe estava sendo proposto, o que de certo modo é importante para que a criança aprenda a escolher, selecionar e eleger prioridades, expor seu ponto de vista e a se posicionar. Confirmando uma das hipóteses iniciais de que, o que garantiu uma ação mais consciente da professora não

¹³³ Pós- graduação em psicopedagogia e curso de balé na sua infância e adolescência(como mencionado anteriormente).

foi a formação inicial em Pedagogia e sim, uma busca constante em somar conhecimentos e experiências para a tender as demandas da infância.

Verificamos ainda, uma preocupação constante quanto ao tempo de duração das atividades, o esforço era de que o tempo nunca excedesse o planejado para que não se tornasse monótono, embora essa monotonia pela imobilidade em sala de aula acontecesse em alguns momentos; mas, por outra perspectiva, vimos algumas vezes que na troca rápida de atividade acaba se perdendo o momento de reflexão sobre a mesma, destituindo de significado a atividade finalizada.

Penso que esse é um desafio interessante a ser planejado pelo professor, é conveniente que menos atividades sejam propostas durante o dia, mas com a possibilidade de mais tempo de desenvolvimento para que a criança possa, observar, verbalizar, expressar, expor seu pensamento, aprender a escutar, confrontar ideias e principalmente ressignificar o que esteve fazendo. Essa dinâmica sendo bem dosada foi observada muitas vezes acontecendo em uma das turmas estudadas.

Podemos ainda afirmar que a proposta pedagógica das dinâmicas corporais na EI devem abranger a existência de um espaço físico organizado tanto interno quanto externo, de maneira que possibilite a liberdade para a criança brincar e se movimentar, contribua para a socialização e tomada de decisões em sua convivência com o outro.

Outro aspecto observado em sala é que uma das professoras se mostrou bastante preocupada com o conteúdo das atividades, e se o resultado da mesma ficaria apresentável para que os pais pudessem apreciar posteriormente. Em alguns casos a professora ao perceber que a criança não executava a atividade como ela desejava praticamente a fez pela criança, envolvendo o desenvolvimento real da criança em uma “névoa” de outra identidade.

Assim inferimos que quando a professora tem a consciência do corpo como totalidade, certamente a sua intervenção terá outros olhares sobre as crianças que não só focado nos resultados. Olhares que irão contemplar atividades que atendam ao desenvolvimento do todo, sem supervalorizar um aspecto sobre outro; que possibilitem a criança refletir sobre aquilo que estão fazendo e desse modo abstrair, compreender e construir seu próprio conhecimento. Com oportunidade para fazer escolhas sem restringir ao tempo de cada atividade, não tendo que forçar a criança a agir em blocos.

Parte da solução está na formação dessas professoras, e empreende-las, constitui-se num desafio inesgotável. Ter consciência dessa condição e investir em alternativas que levem em conta a complexidade e a importância do tema constitui-se num grande, mas irrecusável desafio.

Sabendo de antemão que a escola é um meio em que a criança pode e deve se desenvolver em muitos aspectos, os professores devem aprofundar seus estudos sobre a infância e no que diz respeito às práticas corporais, tornando esse período rico em possibilidades para trabalhar o corpo. Só dessa forma percebo que o desenvolvimento da educação integral se tornará possível, sendo esse imprescindível na Educação Infantil, e cabendo a todo professor que trabalha nessa fase de escolarização efetivar um trabalho corporal com as crianças de maneira que atenda suas necessidades a fim de tenham um desenvolvimento harmonioso e completo que considere o corpo que se expressa, interage e se movimenta.

Sendo assim o que podemos considerar é a presença de um avanço, ou melhor, de um desejo efervescente de avanço. As professoras, a diretora, o projeto pedagógico da Escola, alguns familiares, todos desejosos para compreender, avançar e colaborar com o desenvolvimento das crianças como seres humanos mais autônomos, mais felizes, mais comprometidos e com mais significados na vida.

O ponto central das minhas considerações tornou-se então que, ao compreender a criança na sua totalidade, se faz necessário uma ação-intenção, coerente na teoria e prática, e que as propostas estejam ancoradas em fundamentos que deem significados a elas.

Ficou claro que, se por um lado existe uma preocupação com a formação de um futuro adulto, por outro, outra preocupação em se respeitar o devir-criança. Repito, o ser criança (devir), e o preparar-se para uma vida adulta, se confrontaram(?), ou se complementaram(?), em muitas escolhas das práticas pedagógicas, como por exemplo: nos “momentos no *hall*”, houve grande aproveitamento do espaço tempo, tanto para atividades pedagógicas, hora cívica, atividades lúdicas; como para interação da comunidade com a escola. Trazendo como tônica inicial da ação da Escola, os opostos complementares; nos “momentos nos corredores”, pudemos descobrir ações inusitadas, ousadas para nossas observações, como as crianças se deslocando em formas variadas imitando animais, como também magistralmente em filas, reafirmando a escolha de

dinâmicas opostas e complementares. O mesmo observei nos “momentos na sala de aula”, com as atividades expressivas envolvendo alfabetização, bem como o ficar assentado na cadeira por horas a escrever. Também, nos “momentos no pátio”, se repetiu esta tendência escolar; Atividades completamente livres, como também a determinação de um circuito formatado.

Observei “quase” todo o tempo, dinâmicas que, poderiam ser classificadas de situações de confronto teórico, ou porque não como “opostos complementares”, tal qual a máxima da filosofia oriental¹³⁴, que de certa forma demonstraram o esforço dessa instituição escolar em dar passos e avanços em direção a novos olhares para a Educação Infantil, que envolva uma percepção mais sensível acerca da corporeidade da criança

Penso ser esta linha divisória de intenções, um lugar sensível, onde primeiramente devemos cultivar nossas convicções mesmo que temporárias para alicerçarmos durante algum tempo, nossas condutas, nossas escolhas e nossa prática pedagógicas. Cientes de que não são as receitas, e nem as fórmulas que resolverão. Porém essas atividades se tornam instrumentos valiosos nas mãos do professor, o agente, o humano mediador que estando “na experiência”, transforma e é transformado o tempo todo pelo envolvimento nas decisões, situações e ações processuais.

Também, podemos afirmar que o Pré-Escolar Municipal Ana Cintra esteja “tateando” um caminho do meio, entre as polaridades experimentadas.

Porém, o desalinho foi visto nos “momentos na cantina”, enquanto lugar privilegiado de sentidos, cheiros, gostos, toques e produções ficou reduzido a uma ação de dependência e submissão. Por mais que tenhamos observado ações opostas, buscando se complementarem nos outros momentos estudados, nos momentos na cantina, a conduta foi reduzida a uma ordem pré-estabelecida, todas as vezes que estive a observá-la. Mesmo que os mediadores dessas atividades tentassem não enxergar, Gomes (2010), nos alerta que: “Não podemos deixar de ver que sob nossa experiência cotidiana pulsa a energia do devir-criança. (...) como processo criativo de uma educação que resista às vergonhas do presente” (p.43). Nova forma de sobreviver na humana repetição dos homens por obra dos homens. Como nos faz refletir:

¹³⁴ Yin, yang.

O devir-criança da educação mobiliza o Outro da pedagogia e com isso injeta vida no desejo de alteridade. As características do devir-criança aqui expostas, além de orientar possibilidades para além do já dado, também tornam visíveis condições que pesam sobre nossa educação e fazem dela a instituição histórica que é. Nesse sentido, uma política da educação animada pelo devir criança ajuda a renovar as formas de pensar e viver a educação que hoje são insustentáveis: a educação-para-a-sociedade, subordinada à preparação para a chamada vida ativa e para o dia de amanhã; a educação do homem distanciado do mundo; a educação que oferece experiências de aprendizagem, mas na qual o aprender não pressupõe experiência alguma. (...) O fato de que a educação seja esse ponto no qual, às custas da criança, se começa o Homem, o mundo da forma-Homem, não pode nos fazer esquecer que isso se edifica a partir de uma imensa perda, perda que nenhum modelo de ser Homem pode preencher, nem substituir. (...). Essa perda tem a ver com a solidificação e sobrecodificação das linhas de fuga inseridas no devir-criança. (GÓMEZ, 2002, p.43)

Percebi que pela visão da instituição como um todo, esta reflexão poderá ser bem-vinda e com certeza trará avanços no sentido do desenvolvimento da criança, como um ser humano na sua totalidade. Fica registrado, o meu desejo e ensejo de que esta polaridade se dissolva, quem sabe, num projeto futuro, de intervenção experimental.

Finalizando esse trabalho recorro sempre aos escritos que nos levam a reflexão do encontro do sujeito com ele mesmo, do encontro dele com o saber. "Disse Jesus: Aquele que procura, continue sempre em busca, até que tenha encontrado; e quando tiver encontrado, sentir-se-á perturbado; sentindo-se perturbado, ficará maravilhado..." e reinará sobre Tudo."¹³⁵

Assim o Pré-Escolar Municipal Ana Cintra, cumpre seu papel social de integrar, direcionar e acolher seus alunos/crianças num espaço de confronto, respeito, conhecimento e experiências; alencados na vivência de cada um dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

¹³⁵ Evangelho de Tomé. Esse evangelho está entre os cinco evangelhos apócrifos (que não estão na Bíblia Sagrada dos cristãos). <http://www.caminhodoceu.com> (acesso 27/06/2015)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVEZ-MAZZOTTI, Alda Judith. **O Planejamento de Pesquisas Qualitativas**. In: ALVEZ-MAZZOTTI, Alda Judith & GEWANDSZNAJDER, Fernando **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998, p. 147 –176.
- ALMEIDA, Paulo Nunes de . **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1995.
- ALVES, Rubens. **A volta do pássaro encantadado**. São Paulo: Paulus, 1989.
- ANDRADE, C.N. **Uma Análise Do Balé Clássico como prática cotidiana de Ensino em cinco Escolas de Educação Infantil em Salvador**. 2011, 76 f. Mestrado em Dança Universidade Federal Da Bahia.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da criança e da Família**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara -, 1981
- BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. Rio de Janeiro: Livraria Eldorado Tijuca Ltda, 1977.
- BARRETO, Y. **Como treinar sua equipe**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1995.
- BARROS, Miguel Daladier. **Educação infantil: o que diz a legislação** . Disponível em <http://www.lfg.com.br>. Desde 12 de novembro de 2008.
- BARROS, Regina, PASSOS, Eduardo. “**A construção do Plano da Clínica**”. In: **Psicologia, teoria e pesquisa**, jan./abr. vol. 16, n.1, p. 71-79. 2000.
- BENJAMIN, Walter. A Modernidade. In: **Obras Escolhidas III – Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 2000.
- BERTHERART, T. **O Corpo tem suas razões, antiginástica e consciência de si**: São Paulo: Marins Fontes, 1977.
- BERWANGER, F. **Os saberes do movimento do corpo na educação infantil: o contexto da formação de professores nas licenciaturas em pedagogia em Curitiba-Paraná**. 2011. Mestrado em Educação: Universidade Federal do Paraná.
- BERGSON, Herin. **A evolução criadora**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- BEZERRA, Fabrício Leomar Lima, MOREIRA Wagner Wey. **Corpo e Educação: O Estado da Arte sobre o corpo no processo de ensino aprendizagem**. Universidade Federal do Triângulo Mineiro Universidade Federal do Triângulo Mineiro/ Revista Encontro de Pesquisa em Educação Uberaba, v. 1, n.1, p. 61-75, 2013.

BOADO, L. **O Espaço Recriado**. São Paulo: Nobel, 1991.

BONDÍA, Jorge LARROSA. “**Notas sobre a experiência e o saber de experiência**”
Revista Brasileira de Educação 21. Universidade Estadual de Campinas. Departamento
de Linguística. Jan/Abr , nº 19, 2002

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1996/2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v.1

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v.2

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v.3

BRASIL. Constituição Federal (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Tecnoprint, 1988.

_____. **Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts.21, 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 6 fev. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm#art3>. Acesso em: junho de 2014.

_____. **Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102346>>. Acesso em: junho de 2014.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Brasília, DF, 1990. Texto compilado. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>>. Acesso em: julho de 2014.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece diretrizes e bases para a educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.cefetce.br/Ensino/Cursos/Medio/Lei.htm>>. Acesso em: agosto de 2014.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília. MEC, 1999. Disponível em: <http://www.hotlinkfiles.com/files/603168_cggqb/acionaisdaEducaçãoInfantil.doc>. Acesso em: abril de 2014.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Política nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: MEC; SEB, 2006. Disponível em: <http://www.oei.es/quipu/brasil/pol_educ_infantil.pdf>. Acesso em: março de 2014.

BRIKMAN, L. **A Linguagem do Movimento Corporal**. São Paulo: Summus Editorial, 1989.

BRUYNE, Paul de. **Metodologia e Prática da Pesquisa em Ciências Sociais**. In: _____. **Dinâmica em Ciências Sociais: os pólos da prática metodológica**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEUX, P.A **escola conservadora: as desigualdades frente a escola e a cultura**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____,P.A **Economia das trocas Simbólicas**. (Org). Sergio Miceli. Pierre Boudieus, a economia das trocas simbólicas. Perspectiva,1974.

_____,P.**Esboço da teoria da prática**. In: ORTIZ, Renato (Org.). Pierre Bourdieu/ Sociologia. Coleção Grandes Cientistas Sociais. Trad. Paula Monteiro. 2.ed. São Paulo: Ática, p.46-81. 1983/1994.

_____, P. **Estruturas, habitus e práticas**. In: _____. **Esboço de uma teoria da prática**. Tradução Miguel Serras Pereira. Oeiras: Celta, p. 163-184. 2002.

CALLAI, Helena, Copetti. **O estudo do lugar como possibilidade de construção de identidade e pertencimento/ UNIJUI-RIO Grande do Sul. Brasil. Congresso: A Questão Social do Novo Milênio. VIII Congresso Luso-Brasileiro de Ciências Sociais. Portugal/Coimbra-Setembro 16-17-18- 2004.**

CAMARGO, D. **Um olhar sobre o educador da infância: o espaço do brincar corporal na prática pedagógica**. Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa. 2011.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Ed. da UNESP, 1999.

CAMPOS, Raquel / Philippe Ariès: **A Paixão pela História** - Cadernos de História da Educação – v. 11, n. 1 – jan./jun. 2012. P. 269 -275.

CAMPOS, Maria Malta. **Educar e cuidar: questões sobre o perfil do Profissional de educação infantil**. IN: Por uma política de formação do profissional de educação infantil. Brasília: MEC, 1994, p.32-42

CAMINADA, Eliana. **História da dança – evolução cultural**. Rio de Janeiro: Editora Sprint, 2000.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Gênero e política educacional em tempos de incerteza.** In: HYPÓLITO, Álvaro Moreira & GANDIN, Luís Armando (Orgs). Educação em tempos de incertezas. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CASTANEDA Carlos: **The Teachings of Don Juan-** Inglaterra: Penguin Books,1970.

CICOUREL, Aaron. Teoria e método em pesquisa de campo. In: GUIMARÃES, Alba Zaluar. **Desvendando máscaras sociais.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990: p. 87-122.

COMENIUS, J.A. **Didática magna.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CONRAD, H.M. **O desafio de ser pré-escola. As idéias de Friedrich Froebel e o início da educação infantil no Brasil.** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (Dissertação de Mestrado em Educação), 140 f., 2000

COSTA, A. R. **Crianças, O que elas querem e precisam do mundo do adulto e delas mesma'.** 109 f. Mestrado em Educação Física. Universidade Federal de Santa Catarina. 2011.

COSTA, M. T. M. **O Papel do corpo nas práticas de letramento: Um Estudo Sobre As Atividades Criadoras Na Infância.** 129 f. Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde. Universidade de Brasília. 2012.

COURBIN, A. COURTINE, J. VIGARELLO,G. (orgs.) **História do Corpo,** Petrópolis: Vozes, 3 volumes, 2008.

CAPRA, Fritjof. **O Tao da Física; uma exploração dos paralelos entre a física moderna e o místico oriental.** Lisboa, Editorial Presença,1989.

DANTAS, Heloysa, LA TAILLE, Yves, OLIVEIRA, Marta Kohl. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992.

DANTAS, Heloysa. **A infância da razão: uma introdução à psicologia da inteligência de Henri Wallon.** São Paulo: Manole, 1990.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição.** Rio de Janeiro: Graal, 1998.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa, filosofia prática.** São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles; PARNET, C. **Diálogos.** Tradução Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Ed. Escuta, 1998.

DESCARTES, René. **Discurso do Método: Regras para a Direção do Espírito.** São Paulo: Editora Martin Claret, 2002.

DURÁN, A.N.D. **Cuerpo,intuición y razón.** México: CEAPAC, 2004.

DURAN, Marília Claret Geraes. **Maneiras de Pensar o Cotidiano com Michel de Certeau.** Diálogo Educacional, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 115-128, set./dez. 2007.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994. V. 1

ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICAS E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO-III. **O Novo Plano Nacional de Educação: desafios para a gestão educacional**. Niterói: Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (FEUFF), dezembro, 2012.

EXUPÉRY, Antoine de Saint. **O pequeno Príncipe**. Editora Agir, RJ. 2000.

EZPELETA, Justa, ROCKWELL, Elsie **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez Ed., 1986.

FELDENKRAIS, M. **A consciência pelo movimento**. São Paulo: Summus, 1977.

FOUCAUT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

FOUCAULT. Michel. **Vigiar e punir: história das violências nas prisões**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

FERREIRA, **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, Agosto/2002 , p. 257

FERRARI, A; DINALI, W. **Herança moderna disciplinar e controle dos corpos: quando a escola se parece com uma "gaiola"**. Educ. rev. vol.28 no

FOUREZ, G. **A construção da Ciência**. São Paulo: Unesp, 1995.

FREIRE, Paulo, **Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática pedagógica**. São Paulo: Paz e Terra, 2006

FREIRE, Madalena, **A Paixão de conhecer o mundo** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995

FURLANETTO, Beatriz Helena¹ Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Pianista e Professora Assistente da Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP). Este texto faz parte da dissertação de **mestrado “Infância em pauta: um estudo histórico sobre as concepções de infância presentes nas canções e na formação de professores”**, com a orientação da Prof. Dr.(a) Rosa Lydia Teixeira Corrêa, concluída em 2006

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 14, n. 2, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S0102-88392000000200002&lng=pt&nrm=iso>>. Acesso em: abril de 2015.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1995/ 2007.

GARANHANI, M. C. **A Educação física na Educação infantil: uma proposta em construção**. In: FILHO, N.F. A; SHNEIDER, O. (Org). Educação Física para a Educação Infantil conhecimentos e especificidades. Aracaju: Editora UFS, 2008.

GELEWSKI, Rolf. **Movimento, irradiação, transformação: Buscando a dança do ser.** Salvador-BA: Casa Sri Aurobindo, 1990

GIDDENS, Anthony. **Novas Regras do Método Sociológico.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GIRARDI, M. J. **Brincar de viver o corpo.** In: PICCOLO, V. L. N. **Educação física escolar...ser ou não ter?** São Paulo: Editora da UNICAMP, p. 73 – 86. 1993

GIL, José. **Movimento total: o corpo e a dança.** 2. ed. São Paulo: Iluminuras, 2004.

GODOI, A. S., BANDEIRA-DE-MELO, R., SILVA, A. B. **Pesquisa qualitativa nas organizações: paradigmas estratégicos e métodos.** São Paulo: Saraiva. 2006.

GOMES, N. L. **Trabalho, educação e diversidade.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 4, n. 6, p. 143-155, jan./jun. 2010. Disponível em: . Acesso em: 26 abr. 2014.

GONDRA, J. G. **História, Infância e Escolarização.** Rio de Janeiro: Viveiros de Castro Editora Ltda, 2002.

GONZAGA, L.P., BARBOSA, I. G. **Educação corporal para as crianças pequenas: existe lugar para a educação física?** Dissertação de Mestrado pela UFG-Goiânia 2011.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, Pensar, Agir. Corporeidade e Educação.** Campinas – SP: Papyrus, 1994.

GRIFFI, G. **História da Educação Física e do esporte.** Porto Alegre: Luzzatto, 1989.

HERTZBERGER, H. **Lições de Arquitetura.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 1995.

HOUAISS, A, et al. **Dicionário da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.

JAPIASSU, Hilton, MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia.** Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

JAEGER, Werner. **Paidéia: a formação do homem grego.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001

KOHAN, Walter . **A escola, a disciplinarização dos corpos e as práticas pedagógicas** Escola, experiência e verdade. Ano XVIII boletim 04 - Abril de 2008 - *O CORPO NA ESCOLA TV Escola Um Salto par o Futuro Secretaria de Educação à Distância - Ministério da Educação/Brasil Governo federal.* 2008.

KONDER, Leandro. **Charles Fourier: o socialismo do prazer.** Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1998.

KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade**. Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2. Ed.. Brasília: MEC/SEB, 2007.

KUHLMANN Jr., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____, Jr. M. **Histórias da educação infantil brasileira**. São Paulo. Revista Brasileira de Educação.(2000).

KUNZ, Elenor **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6 ed. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2004.

_____, Elenor. **Pressupostos de uma Teoria Educacional crítica para a Educação Física/ Movimento** - Trabalho apresentado em mesa redonda no Congresso Mundial de Educação Física da AIESEP - Rio de Janeiro agosto de 1997. Ano V - Nº 10 – 1999.

_____, Elenor.; SOUZA, M. **Unidade Didática 1 – Atletismo**. In: KUNZ, Elenor (Org.) *Didática da Educação Física 1*. 3ª ed. cap. 1, p. 19-54. Ijuí:Unijuí, 2003,

_____, Elenor; SURDI, Aguinaldo. **Movimento**. Porto Alegre, v.16, n. 04, p. 263 - 290, out./dez. 2010.

_____, Elenor. **Educação Física e mudança**. Ijuí:Editora Unijuí,1991.

_____, Elenor; BETTI;ARAÚJO; SILVA. **Por uma didática da possibilidade implicações da fenomenologia de Merleau-Ponty para a Educação Física**. Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 28, n. 2, p. 39-53, jan. 2007.

_____, Elenor. **Esporte: uma abordagem com a fenomenologia**. In: STIGGER, Marco Paulo; LOVISOLO, Hugo (Org.). *Esporte de rendimento e esporte na escola*. Campinas, (SP): Autores Associados, 2009.

LAHIRE, Bernard. **O homem plural: as molas da ação**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

LAPIERRE, A. AUCOUTURIER, B.LEWIS, M. **Simbologia do Movimento: Psicomotricidade e Educação**. SP: Artes Médicas, 1988.

LIMA, L.M.S. **O Tao da Educação: a filosofia oriental na escola ocidental**. São Paulo: Ágora, 2000

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

MACHADO, T. L. **Educação Montessori: de um homem novo para um mundo novo**. 3.eEd. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1986

MARINHO, H. R. B. et al. **Pedagogia do movimento: universo lúdico e psicomotricidade**. Curitiba: Ibpx, 2007.

MATTEI, Jean - Francois, **A Barbarie Interior: ensaio sobre o i-mundo moderno**. Tradução: Isabel M. Loureiro. São Paulo: Unesp, 2002.

MANSUR, F. **Dança e Educação-Sobre o movimento e dançar**. São Paulo: Cortez, 2003.

MENESES, Novaes Thomaz e SOUSA, Noelma Cavalcante. **O Poder disciplinar uma Leitura em Vigiar e Punir**. Saberes, Natal – RN, v. 1, n.4, jun 2010

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. SP: Martins Fontes, 1999. .

_____, M. **Na Sorbonne. Resumo de Cursos: Psicossociologia e Filosofia**. Campinas: Papirus: 1990,

_____, M. **Phénoménologie de la Perception** Paris: Gallimard, 2010,

_____, M. **A dúvida de Cézanne** (P. Neves; M. Pereira, Trad.). São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

_____, M. **As Aventuras da Dialética**. SP: Martins Fontes, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-27.

Jean-Jacques COURTINE, Georges VIGARELLO (orgs.) **História do Corpo**. Petrópolis: Vozes, 2008,

MIALLARET, G. **Introduction aux sciences de l'éducation**. Lausanne : Unesco, 1985

MONTESSORI, M. **Pedagogia Científica**. São Paulo: Flambayant, 1965.

_____, M. **A Educação e a Paz**. SP: Papirus, 2004.

MOREIRA, Wagner Wey. Corpo presente num olhar panorâmico. In: MOREIRA, Wagner Wey (Org.). **Corpo presente, corpo pressente**. Coleção corpo e motricidade. Campinas: Papirus. p. 17- 36, cap. 1, 1995.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. SP: Cortez, 2001.

NEVES, L.A.R. S.. **Infâncias E O Currículo Da Educação Física** 01/12/2012 110 F. Mestrado Acadêmico Em Educação instituição De Ensino: Pontifícia Universidade Católica De Minas Gerais Biblioteca Depositária: Puc Minas

NISTA-PICCOLO, V. L.; MOREIRA, W. W. **Corpo em movimento na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2012.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. **A educação pré-escolar**. Fundamentos e Didática. 9. ed. São Paulo: Ática, 1997.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. **Tensões contemporâneas no processo de passagem da educação infantil para o ensino fundamental:** um estudo de caso/ tese de doutoramento UFMG. Belo Horizonte, 2010.

NOGUEIRA, V. L. **A escola primária noturna em Minas Gerais (1891-1924).** Belo Horizonte: Mazza, 2012.

OLIVEIRA, N. R. C. **O espaço do “corpo” na educação da infância.** Conexões, v. 6, n. 1, p. 1-13, 2008.

ORTIZ, Renato (org). **Pierre Bourdieu.** SP: Ática, 1983. (Coleção Grandes Cientistas sociais)

OSSONA, P. **A educação pela dança.** São Paulo. Summus editorial,1988.

PATTO, Maria Helena Souza (Org.). **Introdução à psicologia escolar.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

PERRENOUD et AL. **Formando Professores Profissionais.** 2. ed. Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 2001.

PIAGET, j. **A psicologia da criança.** Rio de Janeiro: Ed. Bertrand, 1998.

PINHO, Romana Valente, **Corpo, Educação e Pedagogia em Merleau-Ponty** Cadernos de História da Educação – v. 13, n. 2 – jul./dez. 2014.

REGO, Cristina Tereza. **Vygotsky.** Petrópolis: Vozes, 1994.

REIS, M.C.G. **A Cor da Cultura-Saberes e Fazeres-Modos de Brincar. Rio de Janeiro:** Fundação Roberto Marinho. 2010, p. 23-36.

REIS, M. **Infância e educação infantil: Uma abordagem histórica.** Educ. Soc. vol.20 n.69 Campinas Dec. 1999

ROSA, M.V.F.P.C.. **A Entrevista na Pesquisa Qualitativa: mecanismo para validação dos resultados.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ROMÃO, José Eustáquio. **Dialética da Diferença: O projeto Escola Cidadã frente ao projeto político-pedagógico neo-liberal.** São Paulo: Cortez/IPF, 2000

ROSEMBERG, Fúlvia. **Expansão da educação infantil e processos de exclusão.** Cad. Pesquisa., Jul. 1999, no.107, p.7-40. ISSN 0100-1574

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica.** 29. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SAMTEN, PADMA. **A joia dos desejos.** SP, Editora Fundação Petrópolis, 2001.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Reconhecer para libertar:** os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANCHOOTENE e NETO, **Habitus Profissional, Currículo Oculto e Cultura Docente: Perspectivas para análise da Prática Pedagógica dos professores de Educação Física**. Rio Grande do Sul/ Revista PENSAR A PRÁTICA 9/2:267-280, JUL./DEZ.2006

SANTANA, Denise. Apresentação. In: SANTANA, Denise. (org). **Políticas do Corpo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1995. p. 11-20.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte 23.2.2002.

_____, Thomé. **Educação Física na pré-escola: principais influências teóricas**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 10., 1997, Goiânia. Anais... Goiânia; CBCE, p.594- 601. 1997.

_____, Thomé. **Corpo e movimento: alguns desafios pra a educação infantil**. Revista eletrônica zero a seis, n. 5, jan./jul. 2002. Disponível em: www.ced.ufsc.br/zeroaseis. (Acesso em: 09 maio. 2014).

SETTON, M.G.J.A **teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea**. Revista Brasileira de Educação/maio-jun/jul-ago. nº20/ 2002

SILVA, E. MENEZES, E. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de dissertação**. – 4. ed. rev. atual. – Florianópolis: UFSC, 2005. 138p.

SILVA, Ana Márcia. **Elementos para compreender a modernidade do corpo numa sociedade racional**. In: Cadernos Cedes, ano XIX, nº 48, Agosto/1999.

SILVA, Márcio Sales da. **O devir-criança em três tempos: Heráclito, Nietzsche e Deleuze**. Anais do V Colóquio Internacional de Filosofia da Educação, UERJ, 7 a 10 de setembro de 2010.

SILVA, Claudinei Aparecido de Freitas da. **O transcendental encarnado: Merleau-Ponty e a Nouvelle Ontologie / Kriterion**. Revista Filosófica, vol.52, n.123, Belo Horizonte, June, 2011.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. **Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa** Educar, Curitiba, Editora UFPR, n. 28, p. 201-216, 2006.

SIMAO, M. B. **Relações Sociais Em Um Contexto De Educação Infantil: Um Olhar Sobre A Dimensão Corporal Na Perspectiva De Crianças Pequenas**. 2012, 312 f. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina.

SOARES, J. M.; FIGUEIREDO, M. X. B. **O poder simbólico no cotidiano escolar: reflexões sobre o corpo da criança**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

STOKOE, Patrícia; HARF Ruth. **Expressão corporal na pré-escola**. São Paulo: Summus Editorial, 1987.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice, LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

THIN, Daniel, VINCENT, Guy, LAHIRE, Bernard. **Sobre a história e a teoria da forma escolar**. Educação em Revista, Belo Horizonte, nº 33, jun/2001

TIRIBÁ, Léa **o corpo na escola/propostas pedagógicas/** (2008) Ano XVIII boletim 04. O CORPO NA ESCOLA/ISS 1982-0283/TV Escola/Um Salto par o Futuro./Secretaria de Educação à Distância/Ministério da Educação/Brasil Governo Federal. Abril de 2008.

TREBELS, A. H. **Uma concepção dialógica e uma teoria do movimento humano**. Perspectiva. Florianópolis, v.21, n.01, p. 249-267, jan./jun. 2003

THOMPSON, Paul. A entrevista. In: THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p. 254-278.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **Do corpo da carência ao corpo da potência: desafios da docência**. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **O corpo que fala dentro e fora da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VARELA, Julia. **Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo**. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 73-106.

VASCONCELLOS, V. M. R. **Construção da subjetividade: processo de inserção de crianças pequenas e suas famílias à creche**. Tese de professor titular em Educação Infantil, Faculdade de Educação - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2002.

VEER, V. VALSINER, J. **Vygotsky - Uma Síntese**. 4. Ed. São Paulo: Loyola, 2001

VEIGA, Cynthia G. **Monopolização do ensino pelo Estado e a produção da infância escolarizada**. Anais do X Simpósio Internacional Processo Civilizador. Campinas, SP, 2007.

_____. G. (Orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VERDERI, Érica. **Dança na Escola – uma Proposta Pedagógica**. São Paulo: Phorte Editora, 2009.

VIGOTSKY, Liev. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____, Liev. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____, Liev. **A formação Social da Mente. o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008

_____, Liev. **O desenvolvimento psicológico na infância.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGEVANI, Tullo; OLIVEIRA, Marcelo Fernandes de; LIMA, Thiago. **Diversidade étnica, conflitos regionais e direitos humanos.** São Paulo: UNESP, 2008.

VILELA, Nereida Fontes, SANTOS, João Celso dos. **Leitura corporal.** A linguagem da emoção inscrita no corpo. Belo Horizonte: Núcleo de Terapia Corporal, 2010.

VINCENT, G., LAHIRE, B., THIN, D. **Sobre a história e a teoria da forma escolar.** Educação em revista, Belo Horizonte, nº33, jun /2001

YIN, R. K **Estudo de caso. Planejamento e métodos.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

YIN, R. K. (ed). **Introducing the world of education. A case study reader.** Thousand Oaks: Sage Publications, 2005.

WALLON, Henry. **A Evolução Psicológica da Criança.** São Paulo: Martins Fontes, 1968.

_____**H. Do Ato ao Pensamento.** Petrópolis: Vozes, 2008

_____**H. As Origens do Pensamento na Criança,** 540 p. Ed. Manole, (1975)

_____**H. As origens do caráter na criança:** os prelúdios do sentimento de personalidade. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

APÊNDICE I- RELAÇÃO DE ESTUDOS LOCALIZADOS

Estado da Arte						
Quant.	Autor	Título	Ano	Local	Publicação	Observações
1.	Oliveira, C.	Autoconhecimento corporal, aliado a psicomotricidade, colaborando no processo de ensino na pré-escola.	2007	UCM- RJ.	Lato-Sensu	Faz uma descrição da ação da psicomotricidade na pré escola e sua contribuição na autonomia e construção do conhecimento.
2.	Marques M.G.	Consciência Corporal: O que é?	2009	UFBA	Revista Ensaio Geral, Belém, v.1, n.1, jan-jun 2009	Para esta pesquisa, interessa compreender o significado de duas dessas terminologias: esquema corporal e imagem corporal. Visando um melhor entendimento desses dois termos...
3.	Dias, M.	Corpo e construção do conhecimento: Uma reflexão para a educação infantil	1996	USP	Rev. paul. Educ. Fís., São Paulo, supl.2, p.13-15, 1996	É uma discussão em torno do período da vida da criança que tem sido pouco enfatizada nos debates sobre educação infantil. O estudo trata do processo de simbolização do corpo, primeiro instrumento de pensamento da criança no seu diálogo com o mundo, enfatiza a Educação Física, compreendida no seu sentido mais profundo, com um papel fundamental...
4.	Garanhani & Moro	A escolarização do corpo infantil: uma Compreensão do discurso pedagógico a Partir do século XVIII	2000	UFPR	Educar, Curitiba, n. 16, p. 109-119.	O texto apresenta esforços para discutir o momento em que o corpo passa a ser percebido em seus aspectos científico-biológico e psicológico, ao mesmo tempo em que ocorre o surgimento do processo de escolarização da infância e a incorporação da criança no universo dos estudos científicos. Justifica-se o estudo na medida que esta reflexão se faz necessária na formação de educadores, já que não se tem priorizado discussões em torno desta temática.
5.	Wendhausen	Conteúdos, linguagens e possibilidades: O relato de uma proposta da Educação física na educação infantil	2012	SC	Cadernos de Formação RBCE, p. 31-45, set.	O texto apresentado, relata a proposta de Educação Física, desenvolvida pela autora, em um Núcleo de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

6.	Ayoub,e.	Reflexões sobre a educação física na educação infantil1	2001	SP.	Rev. paul. Educ. Fís., São Paulo, supl.4, p.53-60, 2001	Apresenta um estudo sobre as discussões em torno da Educação Física na Educação Infantil.
7.	Mantano, V.	Corporeidade, Educação Infantil, e formação Docente	2007	UFBA	Dissertação para obtenção de título de Mestre em Educação.	Desenvolve um estudo sobre a prática docente e os domínios das práticas corporais na infância.
8.	Silva, e.g.	Educação (física) infantil: Relações Comunicativas como Processo pedagógico	2008	FACOL	GT-04:	O discurso pedagógico moderno, no que diz respeito à educação da infância, tem seu ponto de partida no século XVII, e, ainda hoje, algumas concepções de infância e prática pedagógica fundamentam-se na ideia de que Ser criança pressupõe passividade social, incapacidade perceptiva, participativa e inocência (“não-saber”). Partindo deste ponto, a autora faz um estudo sobre os processos da Educação Física infantil.
9.	Kunz, E.& Surdi	Fenomenologia, movimento humano e a educação física.	2010	Porto Alegre, v. 16, n. 04, p.263-290 -out/dez.	Ensaio	Os autores estudam as implicações da fenomenologia na educação do movimento humano. Creditam que este movimento possui as características fundamentais para o processo educativo, no qual o ser humano tem participação efetiva em sua construção.
10.	Silva & Santagostino	Comunicação, linguagem e expressão corporal na educação física infantil: uma consideração epistemológica	2008	UFSC,	Estudos	Este trabalho busca fundamentar a compreensão da expressão corporal como linguagem que permitiria à criança produzir informação/conhecimento no âmbito da Educação Física.
11.	Garanhani	Concepções e práticas de educadoras da pequena infância: em foco as fontes de saberes para o trabalho docente	2006	Agência Financiadora: PICDT-CAPES - UFPR	GT: -07	No Brasil, o profissional responsável pela educação da criança de 0 a 6 anos apresenta, em sua grande maioria, qualificação profissional não satisfatória, sobre isto é o estudo do artigo em questão.
12.	Vaz & Tavares.	A importância da linguagem corporal na educação Infantil.	2012	Esp. em Psicomotricidade-Faculdade Católica de Uberlândia		Este estudo tem como objetivos analisar a importância da expressão corporal e sua dimensão, em como repensar a prática pedagógica a partir da expressão corporal e contribuir

						como possível alternativa pedagógica capaz de facilitar a compreensão das mais diversas formas de expressar e interagir da criança no ambiente escolar,
13.	Madureira & Soares	Educação física, linguagem e arte: possibilidades de um diálogo poético do corpo.	2005	Porto Alegre, v.11, n2, p.75-88, maio/ag.	Revista Movimento	A incorporação das artes nas reflexões concernentes a Educação Física, são reflexões deste estudo. Dialogando com os estudos de Noverre, Dalcroze e Delsarte.
14.	Vaz	Aspectos, contradições e mal-entendidos da <i>educação do corpo e a infância.</i>	2003	UFSC	Revista Motrivivência	O texto trata da educação do corpo e infância em ambientes educacionais, por meio das quais se estrutura também um conjunto de problemáticas que dizem respeito à intrincada relação entre as áreas disciplinares Educação Física e Pedagogia.
15.	Basei	A Educação Física na Educação Infantil: A importância do movimentar-se e suas Contribuições no desenvolvimento da criança	2008	Centro de Educação Univers. Federal de Santa Maria.	Revista Iberoamericana de Educación n.º 47/3 – 25 de outubro de 2008 EDITA.	A escola infantil é, conforme a autora, um lugar de descobertas, desta maneira ela julga que, a Educação Física tem um papel fundamental na Educação Infantil. Este é o enredo deste texto.
16.	Galvão	A questão do movimento no cotidiano de uma pré- escola.	1996	USP	Cad. Pesq. São Paulo, nº8, p.37-49.ago,1996	Discutir a adequação das exigências e propostas do meio escolar as possibilidades psicomotoras das crianças. Esta é a proposta desta pesquisa, realizada numa pré-escola de SP.
17.	Ayoub	Narrando experiências com a Educação física na educação infantil	2005	SP	Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 26, n. 3, p. 143-158, maio 2005	Este artigo objetiva narrar experiências com a Educação Física na Educação Infantil, as quais foram desenvolvidas por alunos estagiários do curso de Licenciatura em Educação Física numa Escola Municipal de Educação Infantil (Emei) localizada na cidade de Campinas, SP.
18.	Vieira	Psicomotricidade relacional: a teoria de uma prática	2005	Doutor pela universidade de Évora (Portugal)	Palestra	A Psicomotricidade Relacional visa desenvolver e aprimorar os conceitos relacionados ao enfoque da Globalidade Humana. Busca superar o dualismo cartesiano corpo/mente,

						enfatizando a importância da comunicação corporal, não apenas pela compreensão da organicidade de suas manifestações, mas essencialmente, pelas relações psicofísicas e sócio emocionais do sujeito. Preza por uma abordagem preventiva, com uma perspectiva qualitativa e, portanto, com ênfase na saúde, não na doença. Este artigo trata deste assunto.
19.	Garanhani & Nadolny	Educação física na educação escolar da criança pequena: uma proposta de formação e desenvolvimento profissional de professores	2011	UFPR	Nuance: estudos sobre educação. Ano XVII, v.18, n.19, p.27-35, jan/abr,2011	Este estudo apresenta uma proposta de desenvolvimento de um projeto de formação continuada de professores de Educação Física, para turmas de pré-escola.
20.	Bujes	Educação de crianças, docência e processos de subjetivação	2009	ULBRA	ANPED GT 07	Revela reflexões sobre processo educativo institucionalizados que se ocupam de crianças pequenas e da formação de professores.
21.	Falcão	Psicomotricidade na pré-escola: aprendendo com o Movimento	2010	RJ	Centro Universitário De Volta Redonda /Dissertação de Mestrado	O presente trabalho visa entrelaçar Psicomotricidade e Educação Infantil, na fase pré-escolar, buscando assim, o entrecruzar da teoria-prática-teoria, a partir das ações pedagógicas dos professores e suas estratégias para trabalhar as dificuldades apresentadas pelas crianças na faixa etária pesquisada.
22.	Leite	Corpo impregnado pela arte: implicações no campo da educação	2006	UFPeI	CAPES	Este artigo é resultado da pesquisa realizada sobre a temática do corpo no ensino de arte. Um corpo que se comunica e se expressa através dos sentidos, que diz e escuta, sente e faz sentir,
23.	Gariglio,	A cultura docente de professores de educação física: saberes e práticas profissionais em contexto de ações situadas	2004	GT: Formação de Professores / n.08	CAPES	O tema referente aos processos de constituição dos saberes da base profissional dos professores é alvo crescente de estudos no âmbito das ciências da educação. É disto que se trata esta pesquisa.

24.	Nóbrega	Merleau-Ponty: o corpo como obra de arte	2000	UFRN	Princípios, Natal, v.7, n.8, p.95-108 jan/dez 2000	O corpo segundo M.P., é uma obra de arte. E isto se torna fundamental segundo este estudo, para compreender o corpo em movimento.
25.	Machado.	Visão e corporeidade me Merleau-Ponty	2010	PUCPR	Argumentos /Revista da Filosofia, Ano 2.n3	Este artigo, trata da intersubjetividade como experiência da existência configurada na corporeidade, na experiência.
26.	Rodrigues	Expressividade e emoções na primeira infância: um estudo sobre a interação criança-criança na perspectiva walloniana	2008	UEP	Dissertação de mestrado	Este texto apresenta os resultados de uma investigação acerca das manifestações afetivo-emocionais de criança durante a primeira infância.
27.	Gonçalves	Psicomotricidade na educação infantil. A influência do desenvolvimento psicomotor na educação infantil	2004	RJ-Universidade Candido Mendes	Monografia (lato-sensu)	Objetivou-se com este estudo levantar questões sobre a importância da psicomotricidade na educação infantil. E uma pesquisa documental, crítico-dialética, não experimental.
28.	Ferraz	Educação física escolar: conhecimento e especificidade A questão da pré-escola	1996	Escola de Educação Física e Esporte - U S P	Rev. paul. Educ. Fís., São Paulo, supl.2, p.16-22, 1996	O tema do presente estudo, expressa uma das maiores inquietações dos profissionais da Educação Física, principalmente aqueles que estão atuando nas escolas. Em função dessas constatações, buscou refletir sobre a natureza do conhecimento específico que acreditando ser da Educação Física Escolar e, como consequência, definir sua função nos diferentes níveis de escolarização enfatizando, através dos objetivos gerais e blocos de conteúdos, a pré-escola.
29.	Lopes & Madureira	A Educação Física Em jogo/Práticas Corporais, expressão e arte.	2006	UNICAMP	Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v.27, n.2, p.9-25, jan.2006	Este artigo, trata o “jogo” como fundamento da expressividade. Esta compreensão conduziu a reflexões entre a arte, as práticas corporais e a educação física.
30.	Camargo	Le bouch,jean. O corpo na escola no séc. XXI: práticas corporais	2008	PPGE/UEPG	Práxis Educativa, v.5, n.2, p.233-35, jun/dez.2010	Texto que resultou dos 40 anos de estudos do francês Le Bouch. Sobre a compreensão da motricidade humana.

31.	Tuleski.	A Unidade Dialética entre Corpo e Mente na Obra De A. R. Luria: Implicações para a Educação Escolar e para a Compreensão dos Problemas de Escolarização.	2007	SP	Tese de doutorado FCL de Araraquara.	A presente pesquisa, de natureza conceitual, procurou compreender a obra de A. R. Luria (1902-1977) como determinada pela concretude de seu contexto histórico, afirmando a unidade dialética corpo/mente, indivíduo/sociedade que se dá por meio do trabalho, da atividade humana, que permite entender os problemas de escolarização como constituídos historicamente, indicando enfrentamentos práticos para a crescente patologização dos indivíduos na escola.
32.	Moraes.	O corpo-educador do artista-pedagogo e político na intenção de uma educação estética.	2012	UNICAMP		Este ensaio acadêmico é fruto de estudos e reflexões sobre o corpo e sobre educação estética onde, a partir do encontro entre essas duas ideias, desenvolvemos a noção de corpo-educador do artista-pedagogo e político.
33.	Santos & Gonçalves.	Reflexões acerca do papel da resignificação do Corpo pela educação física escolar, face ao Estereótipo de corpo ideal construído na Contemporaneidade	2007	UNB	Revista Conexões. v.5, n1,2007.	O presente artigo, de cunho interpretativo, apresenta uma reflexão acerca do papel da Educação Física Escolar na resignificação do corpo, face ao estereótipo construído na contemporaneidade. Recorre-se, às contribuições de alguns estudiosos do corpo, em especial, Le Breton; de algumas ideias de sociólogos como Durkheim e Foucault e do antropólogo Mauss.
34.	Furlan & Bocchi.	O corpo como expressão e linguagem em Merleau-Ponty	2003	USP	Estudos de Psicologia, 8(3). P. 445-450	Este artigo discorre sobre a importância da noção de corpo na filosofia de Merleau-Ponty. Essencialmente presente nas manifestações intersubjetivas, o corpo <i>encarna</i> a possibilidade de compreensão dos gestos e das palavras, assinalando o caráter corpóreo da significação, cuja apreensão está na reciprocidade de comportamentos <i>vividos</i> na dimensão social.

35.	Martini.	Merleau-Ponty: corpo e linguagem a fala como modalidade de expressão	2006	USJT SP	Dissertação de Mestrado	Esta dissertação retoma os textos de Merleau – Ponty sobre o corpo e a linguagem, no sentido de buscar compreender a fala como modalidade expressiva do corpo.
36.	Wiggers.	Cultura corporal infantil: mediações Da escola, da mídia e da arte	2005	SP	Rev. Bras. Cienc. Esp Campinas, v.26, n.3, p.59-78, maio2005	O trabalho analisa representações e expressões corporais de crianças. Partiu-se do conceito de corporeidade, como elemento da formação humana, como dimensão construída pelo amplo processo de interação social.
37.	Albuquerque.	Diálogos entre psicomotricidade e saúde mental: uso do corpo Como proposta terapêutica	2007	UFC	Cadernos Brasileiros de Saúde Mental, ISSN 1984-2147, Florianópolis, V. 2, n.4-5, p.178 - 189	Ao estudar as possíveis contribuições da psicomotricidade para usos terapêuticos, este trabalho, partiu da hipótese de que o uso de atividades que façam entrar em cena o corpo e o movimento podem alterar a experiência subjetiva e, conseqüentemente, o sentido do sofrimento psíquico dos sujeitos que são assistidos por este setor da saúde mental.
38.	Cunha.	Corpo e Potência no pensamento de Merleau-Ponty	2005	UERG		Ao apresentar um estudo sobre o pensamento de Merleau-Ponty, a autora, nos revela que ele se estrutura em três princípios diretores: o real é sempre o percebido, não há uma percepção sem mundo; o corpo <i>habita</i> o espaço e o tempo ao invés de estar no espaço e no tempo; esta ancoragem é arcaica e afetiva, denominada pelo filósofo de <i>experiência originária</i> . Em consequência do exposto, a <i>vivência</i> é o dado imediato e produção de sentidos, referencial maior do filósofo.
39.	Bujes.	Educação de crianças, docência e processos de subjetivação.	2008	ULBRA	PPGEdu	Este texto constitui um ensaio com algumas reflexões, a partir de investigações que foram empreendidas acerca dos processos educativos institucionalizados que se ocupam das crianças pequenas e da formação de professoras, para a etapa da Educação Infantil.

40.	Strazzacappa	A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola	2001	SP	Cad. CEDES vol.21 no.53 Campinas Apr. 2001	O presente texto abordará a questão da introdução da dança no espaço escolar, relatando e refletindo sobre o trabalho que é desenvolvido no curso de Licenciatura em Dança da Unicamp e partilhando das experiências de professores da rede de ensino que fizeram o curso de "atividades corporais artísticas para professores da educação formal" em Tupã (SP).
41.	Cavalaro & Muller.	Educação física na educação infantil: uma Realidade almejada	2009	SC	Educar, Curitiba, n. 34, p. 241-250, 2009. Editora UFPR	O objetivo deste estudo foi verificar a possibilidade de inserção do professor(a) de educação física na educação infantil. Para isso, realizou-se uma pesquisa qualitativa bibliográfica e documental.
42.	-Silva.	A Educação Física como Componente Curricular na Educação Infantil: Elementos para uma proposta de ensino	2005	SP	ev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 26, n. 3, p. 127-142, maio 2005	O artigo sistematiza os elementos centrais na proposta da disciplina Educação Física para o Currículo da Educação Infantil da Secretaria de Educação do Município de Olinda, PE.
43.	Zorzo & Couto.	A Expressão Corporal na Educação Infantil	2006	SP	DEFMH/UFSCar.	Faz uma reflexão sobre a pré- escola e as atividades corporais. Debate o profissional de educação física e sua atuação.
44.	Reis.	A subjetividade como corporeidade: O corpo na fenomenologia de Merleau-Ponty		SP	USP/Doutoranda em Psicologia Social e do Trabalho pela USP.	O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre as possíveis relações entre o corpo e a subjetividade, baseando-se na fenomenologia de Merleau-Ponty.
45.	45-Farias.	O movimento corporal no contexto da Educação infantil	2009	Salvador/BA	Monografia para graduação em Pedagogia do D. Edu. /EU/ Bahia,	O presente trabalho traz uma reflexão acerca do movimento corporal no cotidiano da educação infantil.
46.	Corrêa	Considerações sobre qualidade na educação infantil	2003	SP /Cadernos de Pesquisa, n. 119, p. 85-112	Reflexões oriundas de dissertação de mestrado, abril de 2001, na Universidade de São Paulo.	O trabalho aborda a temática da qualidade na educação infantil tomando como fundamento principal a ideia de direitos da criança. São discutidos três aspectos referentes ao atendimento público na educação infantil, especialmente na pré-escola: a relação entre oferta e procura, a razão adulto/criança e a dimensão de cuidado no

						trabalho a ser realizado nessa etapa da educação.
--	--	--	--	--	--	--

APÊNDICE II-

TERMOS DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PROJETO PESQUISA: *As dinâmicas corporais presentes nas práticas pedagógicas: um estudo sobre as atividades desenvolvidas, no Pré-Escolar Municipal "Ana Cintra" da cidade de Itaúna/MG.*

Pesquisadora: Heloisa Machado Corradi – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Nogueira.

Nome da participante voluntária: Cássia Aparecida Vidal Velloso

Idade: 48 anos

Carteira de Identidade: MG-3.526.649 CPF: 516.299.336-00

Você está sendo convidada a participar, como voluntária, da pesquisa *As dinâmicas corporais presentes nas práticas pedagógicas: um estudo sobre as atividades desenvolvidas, no Pré-Escolar Municipal "Ana Cintra" da cidade de Itaúna/MG.*

O objetivo principal desse projeto é *estudar as atividades desenvolvidas nesta escola, observando o agir das professoras, a partir das dinâmicas corporais que elas propuserem nas suas práticas pedagógicas.*

Para o desenvolvimento da pesquisa serão realizadas: observação das rotinas da escola e das turmas, análise de documentos, entrevistas e conversas informais com as professoras. Por isso, pedimos a sua autorização para gravar as entrevistas. Todos os dados serão utilizados EXCLUSIVAMENTE para fins de pesquisa. Portanto, sua imagem, sua identidade e suas informações serão utilizadas com padrões profissionais de sigilo e não serão utilizados para qualquer outro fim.

Você será esclarecida sobre a pesquisa em qualquer aspecto e a qualquer momento que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou ônus. Pedimos apenas que você nos informe, em caso de desistência, por meio do telefone 99059073 ou 32410913 ou pelo e-mail helocorradi@hotmail.com



Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificada em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado - da Universidade do Estado de Minas Gerais (PPGE/UEMG) e outra será fornecida a você.

Caso você concorde com a realização desta pesquisa e o uso dos dados EXCLUSIVAMENTE para fins de pesquisa neste projeto, preencha a seguir:

Eu, Cássia Aparecida Vidal Bellos declaro ter sido, suficientemente, informada sobre a pesquisa e concordo em participar de sua realização. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e rever a minha decisão, se assim o desejar.

Fui cientificada de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais e de que não há ônus algum nessa participação. Em caso de dúvidas poderei contatar a pesquisadora, estudante do curso de Mestrado da UEMG, Heloisa Machado Corradi, cujos contatos me foram disponibilizados.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Belo Horizonte, 02 de Junho de 2014.

Participante
(Assinatura)

Heloisa Machado Corradi
(Pesquisadora)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PROJETO PESQUISA: *As dinâmicas corporais presentes nas práticas pedagógicas: um estudo sobre as atividades desenvolvidas, no Pré-Escolar Municipal "Ana Cintra" da cidade de Itaúna/MG.*

Pesquisadora: Heloisa Machado Corradi – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais.

Orientadora: Profª. Dra. Vera Lúcia Nogueira.

Nome da participante voluntária: Heuziene Gomes Nogueira

Idade: 38 anos

Carteira de Identidade: 10439135 CPF: 005 961 856 -69

Você está sendo convidada a participar, como voluntária, da pesquisa *As dinâmicas corporais presentes nas práticas pedagógicas: um estudo sobre as atividades desenvolvidas, no Pré-Escolar Municipal "Ana Cintra" da cidade de Itaúna/MG.*

O objetivo principal desse projeto é *estudar as atividades desenvolvidas nesta escola, observando o agir das professoras, a partir das dinâmicas corporais que elas propuserem nas suas práticas pedagógicas.*

Para o desenvolvimento da pesquisa serão realizadas: observação das rotinas da escola e das turmas, análise de documentos, entrevistas e conversas informais com as professoras. Por isso, pedimos a sua autorização para gravar as entrevistas. Todos os dados serão utilizados EXCLUSIVAMENTE para fins de pesquisa. Portanto, sua imagem, sua identidade e suas informações serão utilizadas com padrões profissionais de sigilo e não serão utilizados para qualquer outro fim.

Você será esclarecida sobre a pesquisa em qualquer aspecto e a qualquer momento que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou ônus. Pedimos apenas que você nos informe, em caso de desistência, por meio do telefone 99059073 ou 32410913 ou pelo e-mail helocorradi@hotmail.com

Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificada em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado - da Universidade do Estado de Minas Gerais (PPGE/UEMG) e outra será fornecida a você.

Caso você concorde com a realização desta pesquisa e o uso dos dados EXCLUSIVAMENTE para fins de pesquisa neste projeto, preencha a seguir:

Eu, Beuziene Gomes Nogueira declaro ter sido, suficientemente, informada sobre a pesquisa e concordo em participar de sua realização. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e rever a minha decisão, se assim o desejar.

Fui cientificada de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais e de que não há ônus algum nessa participação. Em caso de dúvidas poderei contatar a pesquisadora, estudante do curso de Mestrado da UEMG, Heloisa Machado Corradi, cujos contatos me foram disponibilizados.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Belo Horizonte, 02 de junho de 2014.

Beuziene Gomes Nogueira
Participante
(Assinatura)

Heloisa Machado Corradi
Heloisa Machado Corradi
(Pesquisadora)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PROJETO PESQUISA: *As dinâmicas corporais presentes nas práticas pedagógicas: um estudo sobre as atividades desenvolvidas, no Pré-Escolar Municipal "Ana Cintra" da cidade de Itaipava/MG.*

Pesquisadora: Heloisa Machado Corradi – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Nogueira.

Nome da participante voluntária: Sônia Aparecida Pereira de Andrade.

Idade: 43 anos

Carteira de Identidade: MG.5.945634 CPF: 873 627 916 -15

Você está sendo convidada a participar, como voluntária, da pesquisa *As dinâmicas corporais presentes nas práticas pedagógicas: um estudo sobre as atividades desenvolvidas, no Pré-Escolar Municipal "Ana Cintra" da cidade de Itaipava/MG.*

O objetivo principal desse projeto é *estudar as atividades desenvolvidas nesta escola, observando o agir das professoras, a partir das dinâmicas corporais que elas propuserem nas suas práticas pedagógicas.*

Para o desenvolvimento da pesquisa serão realizadas: observação das rotinas da escola e das turmas, análise de documentos, entrevistas e conversas informais com as professoras. Por isso, pedimos a sua autorização para gravar as entrevistas. Todos os dados serão utilizados EXCLUSIVAMENTE para fins de pesquisa. Portanto, sua imagem, sua identidade e suas informações serão utilizadas com padrões profissionais de sigilo e não serão utilizados para qualquer outro fim.

Você será esclarecida sobre a pesquisa em qualquer aspecto e a qualquer momento que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou ônus. Pedimos apenas que você nos informe, em caso de desistência, por meio do telefone 99059073 ou 32410913 ou pelo e-mail helocorradi@hotmail.com

Sônia



Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificada em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado - da Universidade do Estado de Minas Gerais (PPGE/UEMG) e outra será fornecida a você.

Caso você concorde com a realização desta pesquisa e o uso dos dados EXCLUSIVAMENTE para fins de pesquisa neste projeto, preencha a seguir:

Eu, Sônia Aparecida P. de Andrade declaro ter sido, suficientemente, informada sobre a pesquisa e concordo em participar de sua realização. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e rever a minha decisão, se assim o desejar.

Fui cientificada de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais e de que não há ônus algum nessa participação. Em caso de dúvidas poderei contatar a pesquisadora, estudante do curso de Mestrado da UEMG, Heloisa Machado Corradi, cujos contatos me foram disponibilizados.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Belo Horizonte, 02 de junho de 2014.

Participante
(Assinatura)

Heloisa Machado Corradi
(Pesquisadora)

APÊNDICE III- ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPATIVA

Nas visitas para observação participativa, estabelecemos alguns critérios prévios, na tentativa de nos organizarmos no tempo/espaço, que foi escolhido como nosso campo de pesquisa.

Nos propusemos a observar sem interferir, porém em participar quando solicitada. A postura da pesquisadora foi de acolhimento e observação. Percebe-se que as crianças solicitam muito a atenção e o afeto, isto não foi negado porém, pelo perfil naturalmente envolvido da pesquisadora, o propósito era ficar o mais distanciada possível, para uma observação com o mínimo da neutralidade necessária.

Nossa experiência na escola se deu da seguinte maneira:

1)-Chegar ao local, antes dos portões se abrirem, para poder observar a maneira como as crianças são entregues e acolhidas na escola. Foi o propósito também, observar as expressões de satisfação ou desconforto das crianças ao entrarem no espaço escolar.

2)-Junto a turma escolhida, acompanhar todas as atividades, as dentro da sala de aula, as do parquinho, as do refeitório, dos corredores...

3)-Observar as atitudes e posturas da professora, bem como as atitudes e as posturas das crianças em relação às atividades solicitadas.

4) Observar a forma de assentar, levantar, falar, brincar, correr, alimentar, ouvir, relacionar.

O que pretendemos é, tudo ao ser percebido deverá ser anotado. A idéia é, confrontar as ações das professoras e da escola, com as intenções reveladas no projeto pedagógico e nas entrevistas realizadas, e o estado de ânimo das crianças nas ações propostas. Acreditando no prazer de ser e estar no mundo como fator fundamental de desenvolvimento infantil é que buscaremos compreender as expressões corporais e verbais destas crianças. Pois este será o instrumento observável, da alegria de aprender e crescer, que lançaremos mão. Observar, participar, entrevistar, analisar, retornar, revelar e referenciar.

APÊNDICE IV- ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS SEMI - ESTRUTURADAS

- 1)-Nome completo/Idade
- 2)-Formação Acadêmica, tempo de atuação na docência de pré-escolar, especificamente no Ana Cintra.
- 3)-Quais foram as motivações iniciais na escolha da profissão?
- 4)-Você frequentou cursos de formação continuada ou outro curso extra acadêmico?
- 5)-Turma que atua.
- 6)-Como você descreveria a turma que você acompanhou em 2014?
- 7) O que você acha da utilização de uniformes, para as crianças e para as professoras?
- 8)-Como você se descreveria enquanto professora da Educação infantil?
E os familiares, eram comprometidos?
E o status social da turma, era variado ou homogêneo?
- 9)-O que significa educar e cuidar para você?
- 10)-Qual a melhor concepção de corpo para você?
- 11)-Qual a melhor concepção de movimento para você?
- 12)-Como você percebe o corpo da criança?
- 13)-O que significa para você, em educação, o termo totalidade?
- 14)-Quais as concepções de educação que norteiam a sua prática?
- 15)-Como você se inspira para construir suas atividades?
- 16)-Para você, o que é a infância?
- 17)-Numa perspectiva de desenvolvimento como você percebe o sujeito-criança?
- 18)-De que maneiras as crianças se comunicam com você?
- 19)-Quais as linguagens você considera no desenvolvimento de sua prática pedagógica?
- 20)- Você se lembra de alguma experiência ou dinâmica corporal que a tenha marcado durante sua vida e influenciado em sua prática pedagógica?

APÊNDICE V – QUESTIONÁRIO PARA DIRETORA

1) -Nome completo:

Idade:

Função(a quanto tempo?):

2)-Como Diretora; como você descreveria o quadro de professores do Ana Cintra?
(Formação/Disposição/Experiência/Envolvimento/origem social).

3)-Como você descreveria especificamente a professora **S** ?

4)-Como você descreveria especificamente a professora **H** ?

5)-Como você descreveria o perfil das crianças e de suas famílias que frequentam o Ana Cintra? O status social é variado? São egressos do centro da cidade e de bairros?

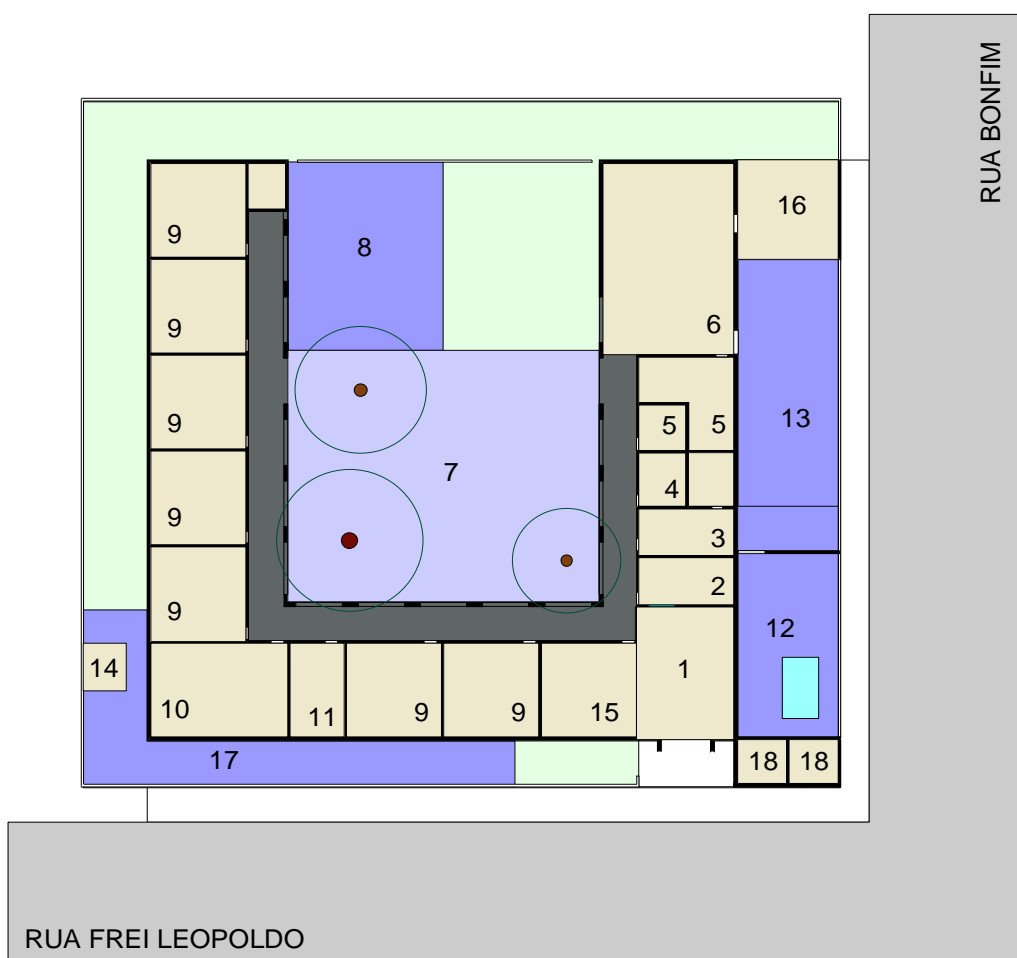
6) Como você percebe a utilização de “uniformes”, tanto para as crianças como para as professoras? Como a escola lida com isto?

7) Como diretora, como você concebe o significado de Infância?

OBRIGADA!

ANEXO I

PLANTA ARQUITETÔNICA DO PRÉ- ESCOLAR MUNICIPAL ANA CINTRA

PRÉ-ESCOLAR MUNICIPAL ANA CINTRA
PLANTA ARQUITETÔNICA

1. HALL DE ENTRADA
2. SECRETARIA
3. SALA DOS PROFESSORES
4. PEDAGOGA
5. COZINHA
6. REFEITÓRIO
7. PÁTIO
8. PLAY-GROUND
9. SALAS DE AULA
10. BIBLIOTECA
11. SANITÁRIOS
12. PISCINA
13. JOGOS DE BOLA
14. CASA DE BONECAS
15. SALA DE INFORMÁTICA
16. DEPÓSITO
17. ANTIGO AQUÁRIO
18. VESTIÁRIOS

ANEXO II- ROTINA ESCOLAR

HORÁRIO MANHÃ	HORÁRIO TARDE	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
7:00 - 7:30	13:00 - 13:30	ID. E AUTONOMIA (1) Atividades diárias- chamada, leitura do alfabeto, contagem, calendário, roteiro de aula e combinados	ID. AUTONOMIA (2) Atividades diárias- chamada, leitura do alfabeto, contagem, calendário, roteiro de aula e combinados	ID. AUTONOMIA (3) Atividades diárias- chamada, leitura do alfabeto, contagem, calendário, roteiro de aula e combinados	ID. AUTONOMIA (4) Atividades diárias- chamada, leitura do alfabeto, contagem, calendário, roteiro de aula e combinados	ID. AUTONOMIA (5) Atividades diárias- chamada, leitura do alfabeto, contagem, calendário, roteiro de aula e combinados
:30 - 8:00	13:30 - 14:00	LING. ORAL (1) NAT. E SOCIEDADE (1) RODA DE CONVERSACÃO (atualidades) *final de semana *Introdução do tema:	LING. ORAL (2) NAT. E SOCIEDADE (2) RODA DE CONVERSACÃO (grupo e relações sociais)	LING. ORAL (3) NAT. E SOCIEDADE (3) RODA DE CONVERSACÃO (tema livre)	LING. ORAL (4) NAT. E SOCIEDADE (4) RODA DE CONVERSACÃO (Ciências)	LING. ORAL (5) NAT. E SOCIEDADE (5) RODA DE CONVERSACÃO (ética)
8:00 - 8:30	14:00 - 14:30	PARQUINHO	CASINHA	PARQUINHO	AULA DIGITAL	PARQUINHO
8:30 - 9:00	14:30 - 15:00	MERENDA/RECREIO	MERENDA/RECREIO	MERENDA/RECREIO	MERENDA/RECREIO	MERENDA/RECREIO
8:30 - 9:00	14:30 - 15:00	LINGUAGEM ORAL (6) E ESCRITA (1) MOMENTO DAS LETRAS (texto e compreensão leitora)	LINGUAGEM ESCRITA (2) MOMENTO DAS LETRAS (letras, sons e consciência fonológica)	LINGUAGEM ESCRITA (3) MOMENTO DAS LETRAS (letras em palavras)	LINGUAGEM ESCRITA (4) MOMENTO DAS LETRAS (produção de frases e texto)	LINGUAGEM ESCRITA (5) MOMENTO DAS LETRAS (escrita espontânea)
9:00 - 9:30	15:00 - 15:30	MATEMÁTICA (1) MOMENTO DOS NÚMEROS (classificação, seriação, associação, sequência)	MATEMÁTICA (2) MOMENTO DOS NÚMEROS (coleções e formação de conjuntos)	MATEMÁTICA (3) MOMENTO DOS NÚMEROS (classificação, seriação, associação, sequência)	MATEMÁTICA (4) MOMENTO DOS NÚMEROS (problemas)	MATEMÁTICA (5) MOMENTO DOS NÚMEROS (convergência social)
9:30 - 10:00	15:30 - 16:00	LINGUAGEM ORAL (7) CONTAÇÃO DE HISTÓRIA (Baú de fantasias)	LINGUAGEM ORAL (8) CONTAÇÃO DE HISTÓRIA (prática de leitura)	LING. ESCRITA (6) CONTAÇÃO DE HISTÓRIA (Prod. Espontânea)	LING. ESCRITA (7) CONTAÇÃO DE HISTÓRIA (projeto biblioteca)	MÚSICA (1) NATUREZA E SOCIEDADE (6) HORA CÍVICA APRESENTAÇÃO SEMANAL
10:00 - 10:30	16:00 - 16:30	MÚSICA (2)	ARTES VISUAIS (1) LING. ESCRITA (8) (desenho, pintura, colorido)	ARTES VISUAIS (2) (modelagem, colagem, dobradura, texturização)	ARTES VISUAIS (3) (teatro, baú de fantasia, dança)	ARTES VISUAIS (4) (desenho e colorido)
10:30 - 11:00	16:30 - 17:00	PSICOMOTRICIDADE (1) MOMENTO DE EXPRESSÃO (Esquema corporal)	PSICOMOTRICIDADE (2) MOMENTO DE EXPRESSÃO (tonicidade e equilíbrio)	PSICOMOTRICIDADE (3) MOMENTO DE EXPRESSÃO (circulo completo)	PSICOMOTRICIDADE (4) MOMENTO DE EXPRESSÃO (brincadeiras)	PSICOMOTRICIDADE (5) MOMENTO DE EXPRESSÃO (lateralização e coordenação motora global)

ANEXO III

CARTA DE ANUÊNCIA


(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)

Aceito a pesquisadora Heloisa Machado Corradi, da Universidade do Estado De Minas Gerais (UEMG), para desenvolver sua pesquisa intitulada: *As dinâmicas corporais presentes nas práticas pedagógicas: Um estudo sobre as Atividades desenvolvidas na Educação Infantil, Na "Pré - Escola Municipal Ana Cintra" Da Cidade De Itaúna/Mg*, sob orientação da Professora Dra Vera Lúcia Nogueira.

Ciente dos objetivos e da metodologia da pesquisa acima citada, concedo a anuência para seu desenvolvimento, desde que me sejam assegurados os requisitos abaixo: O cumprimento das determinações éticas da Resolução nº466/2012 CNS/CONEP; A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa.

Não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação dessa pesquisa. No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização algum.

Itaúna, 27 de janeiro de 2014.



Assinatura e carimbo do diretor (ou vice-diretor) da instituição

Pré-Escolar Municipal Ana Cintra
Rua Newton Penido, 134
Bairro Carqueira Lima - Itaúna - MG
Telefone: 3241-4304
E-mai preescolaranacindra@hotmail.com