

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA



ANA CAROLINE OLIVEIRA DOS SANTOS

CORPO E MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL –
UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO

Rio de Janeiro
2021.1

ANA CAROLINE OLIVEIRA DOS SANTOS

CORPO E MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL –
UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como requisito para a obtenção do Título de Licenciado em Pedagogia.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Deise Arenhart

Rio de Janeiro
2021.1

AGRADECIMENTOS:

A Deus, que sempre me proporcionou ao longo deste percurso a sua presença, todos os recursos, saúde, proteção e possibilitou-me perseverar diante das difíceis circunstâncias, permitindo-me a conclusão deste curso.

Ao meu querido esposo pelos incentivos, apoio, paciência, que me impulsionaram a não desistir diante das diversidades que se apresentavam.

Aos meus pais, grandes influenciadores e apoiadores na minha jornada, que dispuseram de tempo, atenção, amor, recursos financeiros, tecnológicos e, principalmente, ensinamentos valiosos que me formaram e capacitaram física e emocionalmente durante todos os períodos.

Aos professores desta instituição, que com seus conhecimentos, respeito e paciência, trabalharam intensamente na capacitação e valorização dos meus potenciais, contribuindo decisivamente para a minha formação.

Em especial, à professora Deise Arenhart, que me proporcionou a orientação deste trabalho, pela paciência, receptividade, entusiasmo, disponibilidade, incentivo e carinho, que tanto me possibilitaram a construção do presente trabalho.

A todos, muito obrigada.

RESUMO

Como resultado de avanços nas discussões acerca da criança, do seu corpo, bem como das práticas pedagógicas necessárias a ampliação das experiências infantis, a Educação Infantil passa a compor a primeira etapa da educação básica. Entretanto, por um bom tempo, e ainda hoje, permanece nos ambientes escolares práticas pedagógicas que parecem não acompanhar o ritmo desses avanços, cuja fundamentação para o trabalho pedagógico se baseia numa visão fragmentada da criança. Assim, é objetivo deste trabalho apresentar reflexões acerca do corpo e sua linguagem na educação infantil, destacar possibilidades de um fazer que privilegia e amplia as expressões infantis, apresentando como exemplo duas propostas de atividades vivenciadas na época de estágio que valorizam o corpo em sua integralidade. Para tal, realizei uma pesquisa bibliográfica qualitativa dos documentos oficiais sobre a educação infantil, uma análise documental do material descritivo dos relatórios e registros do estágio realizado em um Espaço de Desenvolvimento Infantil e uma entrevista semiestruturada com a professora regente da turma acompanhada. Na análise, a rotina é refletida e alguns aspectos problematizados, como a prática das filas e da alimentação. Destaca-se os aprendizados construídos na relação com a professora, a forma como ela vê e acolhe o sujeito-corpo infantil, como se disponibiliza para brincar e como está atenta em ampliar as possibilidades de aprendizagem de corpo inteiro das crianças.

Palavras-chave: Corpo; Educação infantil; Prática docente.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	-6
CAPÍTULO 1 - CONCEPÇÕES DE CORPO, CRIANÇA, EDUCAÇÃO NOS DOCUMENTOS LEGAIS E O CAMPO DE ESTÁGIO	
1.1 Educação infantil e as crianças: concepções e propostas -----	9
1.2 O estágio obrigatório: uma primeira aproximação às crianças e a educação infantil-----	13
1.3 O corpo na rotina e no espaço do EDI Sargento Jorge Faleiro de Souza-----	14
CAPÍTULO 2 - APRENDIZADOS DE UMA DOCÊNCIA DE CORPO INTEIRO	
2.1 Uma prática que reconhece e acolhe o sujeito-corpo-infantil-----	23
2.2 Uma prática que acolhe a dimensão brincante do adulto -----	27
2.3 Uma prática que incorpora os indicativos das crianças e amplia suas experiências -----	29
CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	41
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS -----	42
ANEXO (ROTEIRO DA ENTREVISTA) -----	43

INTRODUÇÃO

A infância é o momento em que há múltiplas possibilidades de expressões das crianças, seja por brincadeiras, jogos e atividades lúdicas. É impossível imaginar uma criança, ou determinado grupo de crianças, sem considerar o jeito único com que elas experienciam os momentos da vida e, especificamente, o jeito com que se portam diante das mais diversas cenas do cotidiano. No que se refere ao comportamento das crianças, há quem considere a sua expressividade como indicativo de indisciplina, reflexo da falta de correções, limites, pressupondo existência de uma forma certa e outra errada de se comportar socialmente.

Em se tratando da Educação infantil, há o discurso que afirma existir relação entre a forma com que as crianças se comportam e a eficácia do aprendizado que terão, alegando, assim, ser necessário um conjunto de metodologias, organização do espaço e formas de disciplina que trabalhem com vistas a conter o corpo infantil. Este discurso defende a lógica de que, quanto mais imóvel for a criança, mais concentrada ela é e poderá aprender; ou seja, quanto mais contidos forem seus movimentos, mais condições intelectuais ela terá para o aprendizado. Evidencia-se, portanto, uma concepção pautada na valorização das funções cognitivas em detrimento das corporais, numa relação em que o corpo supostamente atrapalha o desenvolvimento do intelecto.

As reflexões acima se tornaram ponto de partida para as questões apresentadas neste trabalho monográfico, e nasceram de uma conversa com a professora regente da turma acompanhada no contexto de estágio em Prática de Ensino de Educação Infantil, realizado em uma turma de pré I, turma 42, do Espaço de Desenvolvimento Infantil Sargento Jorge Faleiro de Souza.

Naquela ocasião, foi notório perceber o quanto as práticas pedagógicas da escola, diferente de como eu as concebia, eram questionadas ou mal compreendidas, mais especificamente, por boa parte da comunidade do entorno, que reconhecia o comportamento das crianças, sua intensa expressividade, seu corpo brincante como impossibilidades para o aprendizado. Segundo a professora supervisora do referido estágio, os familiares entendiam que a proposta da escola era somente permitir que as crianças brincassem, sem comprometimento objetivo com o aprendizado; ou deixando a entender que a brincadeira e as experiências que não se caracterizam pelo controle do corpo, que não se relacionam, necessariamente, aos ditos “trabalhinhos”, as habilidades escolares da grafia e do desenho, não tenham potencial de aprendizagem. Isso parece deixar claro o quanto de desconhecimento ainda existe sobre a

qualidade, especificidades e intenções que devem caracterizar o trabalho realizado em escolas ou espaços de desenvolvimento infantil.

Desse modo, esse trabalho tem como objetivos principais desenvolver reflexões acerca do corpo e sua linguagem na Educação Infantil, como também apresentar possibilidades e potencialidades de uma prática pedagógica sensível às expressões do corpo e do brincar, a partir da análise das práticas e vivências observadas na época do estágio.

Trata-se de uma pesquisa com metodologia qualitativa, cuja ênfase está “(...) na interpretação, na compreensão das motivações, culturas, valores, ideologias, crenças e sentimentos que movem os sujeitos, que dão significado à realidade estudada.” (IVENICKI & CANEN, 2016, p. 11).

Assim, foi realizada pesquisa bibliográfica, em que analisei como o tema é trazido nos documentos oficiais vigentes sobre a educação infantil, tais como: Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular, bem como em autores de referência nos estudos do corpo, da educação e da educação infantil. Além disso, realizei análise documental dos registros e relatórios feitos durante o estágio, apresentando material descritivo das situações vivenciadas entre mim e as crianças, as crianças sozinhas em situações de momentos lúdicos ou não, as fotos tiradas por mim em momentos de atividade e brincadeiras das crianças, dos lugares como a sala da turma e ambientes internos e externos da instituição. Este material permitiu fazer um recorte da realidade para identificar e analisar a concepção da prática da professora a partir dos indicativos elucidados na sua prática, levando em consideração a interação das crianças e a organização do espaço. Conjuntamente, realizei uma entrevista semiestruturada com a professora regente da turma acompanhada na época. Em um primeiro momento, houve a elaboração de perguntas entorno de sua trajetória na profissão, sua formação, as motivações, limites e possibilidades em seu fazer, e fundamentação dos valores que ancoram sua prática. Tendo em vista o atual cenário de restrições provocado pela pandemia, as respostas foram dadas por áudio, via aplicativo social.

A relevância do tema é notória, tendo em vista a necessidade de melhor esclarecer e combater o juízo fundamentado no divórcio entre a mente e o corpo que ainda permeia tanto o meio educacional, quanto o imaginário social, favorecida ainda mais por uma lógica de vida visivelmente sedentária e escravizada pela era tecnológica. Em vista disso, torna-se urgente retomar e esclarecer os equívocos acerca deste tema clássico, e enriquecer a prática de todos que se interessam pela educação infantil, mostrando possibilidades e potencialidades de um fazer pedagógico que faz valer o desenvolvimento integral do sujeito.

O trabalho está dividido em dois capítulos. No primeiro, inicialmente, apresento os principais marcos legais que orientam as propostas pedagógicas na Educação Infantil, as DCNS e a BNCC, identificando as concepções de criança, educação infantil, currículo e os eixos orientadores para o trabalho na educação infantil, refletindo, especialmente, o lugar do corpo nessas propostas. Num segundo momento deste capítulo, apresento uma descrição da proposta do estágio em Prática de Ensino na Educação Infantil, ressaltando objetivos, dinâmica e tempo do curso, e o finalizo apresentando a instituição de realização do estágio, caracterizando e refletindo sua proposta educativa, o espaço, a estrutura e a rotina.

Já no segundo capítulo, com base na entrevista feita e registros do relatório, reflito acerca de uma educação de corpo inteiro, da criança enquanto sujeito que é corpo. Apresento também a dimensão brincante do adulto dentro da perspectiva apontada pela pesquisa e, por fim, discuto uma prática que acolhe e amplia os indicativos infantis, trazendo exemplo de duas propostas de atividades que evidenciam e valorizam o corpo e o movimento na educação das crianças.

CAP. 1 - CONCEPÇÕES DE CORPO, CRIANÇA, EDUCAÇÃO INFANTIL NOS DOCUMENTOS LEGAIS E O CAMPO DE ESTÁGIO

1.1 – A Educação Infantil e as crianças: concepções e propostas

A história da educação infantil sempre sofreu influência de concepções antagônicas a respeito da criança, do corpo e movimento, do papel da escola e do professor, sendo fortemente influenciada por acontecimentos históricos diversos. No Brasil, no início do século XX, as instituições prestavam um serviço assistencial às crianças de classes populares, atuando especialmente com objetivo de suprir necessidades básicas de higiene e saúde, assumindo, portanto, um papel que se assemelhava aos cuidados próprios do ambiente doméstico.

Naquele contexto, do ponto de vista pedagógico, não existia a preocupação com o espaço, o tempo e toda uma proposta de trabalho com as crianças, objetivando conceder-lhes condições para o pleno desenvolvimento. Dessa forma, as políticas públicas, nas formas de leis e regulamentações para a educação escolar das crianças, propunham um fazer pedagógico que não as consideravam protagonistas no processo educativo (OLIVEIRA, 2010). Com o passar das décadas, entretanto, houve o surgimento de diversos discursos e novas concepções a respeito das crianças que se opunham ao trabalho meramente assistencialista das instituições.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, promulgada em 1990, iniciam o processo de renovação da visão sobre a criança, garantindo-lhe proteção integral, o acesso à educação, definindo-a como sujeito de direitos. A partir de então, a criança é considerada indivíduo pertencente a um contexto social, no qual também pode e deve atuar e se expressar, contribuindo para a construção e transformação histórica do país.

Junto a isso, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação inclui a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, reiterando o importante papel educativo desse segmento. A LDB formaliza a Educação Infantil como momento inicial indispensável ao desenvolvimento integral de todas as crianças, situando-a no mesmo patamar do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Posteriormente, os impactos desta visão renovada a respeito do que vem a ser a criança e qual deve ser a educação dispensada a ela culminou na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009). As Diretrizes, por sua vez, não só reforçam a concepção da criança como sujeito de direitos, em conformidade com as afirmações da Constituição Federal (1988), como também lhe confere um papel ativo no processo de desenvolvimento:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p.12)

Com vistas a orientar um trabalho educativo junto às crianças que favoreçam essa conceituação sobre Educação Infantil, as DCNs trazem um currículo que se constitui essencialmente das práticas pedagógicas que intentam estabelecer relação entre conhecimentos adquiridos socialmente por elas, isto é, aqueles assimilados em sua formação familiar ou nos demais contextos extraescolares, e os conhecimentos científicos produzidos socialmente ao longo da história (BRASIL, 2009).

O currículo aqui apresentado se contrapõe a uma proposta antiga, na qual havia predominância da divisão por conteúdo ou disciplinas, complementadas por ações fragmentadas do professor, cuja ideia se aproxima mais do contexto encontrado no Ensino Fundamental. Ao invés disso, as Diretrizes conferem ao professor, por sua vez, função de mediador, identificando quais relações e significados a criança está construindo com o meio, a fim de intervir de forma significativa e enriquecedora nas experiências infantis.

O objetivo está sempre relacionado à valorização das potencialidades da criança, sua trajetória de vida e, dessa forma, encontra nas instituições de Educação Infantil locais que oportunizam o acesso a recursos e meios de aprimorar e ampliar suas experiências, de forma a desenvolver-se globalmente. Segundo o documento, tais objetivos devem ser alcançados mediante uma proposta pedagógica que considera educar e cuidar como ações indissociáveis, oferecendo uma organização do espaço, tempo e recursos que garantam a “...indivisibilidade das dimensões expressivomotora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança.” (BRASIL, 2009, p.19).

As DCNs, ao proporem o caráter indissociável entre o cuidar e o educar, revelam a necessidade de considerarmos os diversos momentos da rotina infantil como importantes ao

processo educativo; assim, o professor, ao invés de assumir uma postura despreocupada diante de atividades de higiene das crianças, ou mesmo de refeição, deve pensar em quais implicações para a aprendizagem estes contextos podem propor. Sua função aqui exige certa complexidade, sendo intencional, reflexiva, avaliando o progresso de cada criança em relação a si mesma e ao grupo, ao longo de toda trajetória escolar.

Ao valorizar a criança em sua integralidade e constituir como eixo para o trabalho pedagógico as brincadeiras e interações, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) consideram os movimentos corporais e a liberdade expressiva das crianças elementos indispensáveis ao seu pleno desenvolvimento. Tal concepção, pois, caminha no sentido totalmente contrário de sugerir práticas pedagógicas que controlam, limitam ou disciplinam o corpo infantil. Nesse sentido o documento afirma, dentre outras ações, que as práticas pedagógicas devem favorecer “... deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição.” (BRASIL, 2009, p. 20).

Se as Diretrizes apresentam a fundamentação teórica para uma prática que considere a criança o foco do processo educativo, orientando o planejamento curricular das escolas, pode-se dizer que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dialoga com as concepções defendidas e orienta de maneira mais detalhada o fazer pedagógico. Destaca-se como um avanço apresentado no documento o estabelecimento dos direitos de aprendizagem e dos campos de experiência. Tanto os direitos de aprendizagem quanto os campos de experiência infantis revelam que há um objetivo de a escola constituir-se em um ambiente de aprendizagens múltiplas, que reconhece, respeita, acolhe e amplia as vivências infantis.

Nessa perspectiva, o corpo apresenta-se como o principal canal por meio do qual poderão acontecer as aproximações e experimentações daquilo que a criança deseja conhecer. Mais que isso, conceber a criança em um papel ativo pelos seis direitos fundamentais da aprendizagem indicados na BNCC (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) evidencia-se uma defesa do corpo livre, protagonista, que deve se valer de tempos, instrumentos e espaço de forma a reconhecer sua potência e construir aprendizado.

Nessa direção, autores do campo da infância (ARENHART, 2016; SILVA, 2010) trazem o conceito de sujeito-corpo-infantil para realçar a ideia da criança como sujeito que se constitui como corpo; isso significa que ela não só tem um corpo como é corpo. Assim, no corpo manifestam-se marcas e condicionantes biológicos, sociais e culturais que, juntos, formam o indivíduo. Igualmente, há o reconhecimento da marca geracional desse corpo, portanto, da

alteridade do sujeito-corpo-infantil em relação ao sujeito-corpo-adulto. O corpo não é algo que a criança possui, como um objeto distante e que, portanto, se encontra a par da sua experiência existencial, ele faz parte de todo processo de vida do indivíduo, refletindo sua identidade. Arenhart (2016), em conformidade com essa visão, assim argumenta para se referir às crianças:

Insistentemente, elas dizem que não só têm um corpo, como também são um corpo: um corpo vivo, brincante, contestador; um corpo capaz de enunciar valores, críticas e proposições diante da realidade, essas nem sempre compreendidas pelos adultos.

Caminhando nesta perspectiva, a BNCC propõe que o trabalho na educação Infantil seja organizado por campos de experiência, sendo estes: “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos”, “Traços, sons, cores e formas”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. Ao se utilizar do termo “campos de experiências”, o documento defende a inserção das crianças em situações que as liberam para viverem seus corpos enquanto experiência. Kohan (2008, p.17) elucida o conceito de experiência pelo corpo quando afirma:

Cada sociedade contém uma série de dispositivos para produzir, legitimar e transmitir suas verdades sobre as questões que lhe interessam. O corpo não é uma exceção. Porém, há também a possibilidade de um *corpo experiência*, ou seja, de uma relação de experiência com o corpo. Neste caso, as práticas corporais não visam à consolidação e à transmissão de uma verdade sobre o corpo, mas, ao contrário, colocar em questão as verdades que o corpo carrega consigo.

Isso se dá mediante, principalmente, à liberdade necessária para as crianças experimentarem, conhecerem, se apropriarem e ressignificarem os conhecimentos apresentados. Assim, em especial nos momentos de brincadeira e pelo corpo em movimento, em experiência, as crianças constroem suas identidades e desfrutam de autonomia e autoria em suas ações (ARENHART e GUIMARÃES, mimeo).

Tanto as DCNs como a BNCC defendem uma educação comprometida com a criança enquanto sujeitos históricos e de direitos, valorizam o corpo infantil em sua potência e singularidade, desafiando-o mediante o contato da criança com realidades desconhecidas capazes de anunciar seus limites e possibilidades, a fim de proporcionar-lhe uma educação e aprendizado integrais. De outro modo, podem ser considerados materiais de críticas às práticas educativas repressivas, que fomentam a relação hierárquica entre professor e crianças.

1.2 – O estágio obrigatório: uma primeira aproximação às crianças e a Educação Infantil

No 7º período a disciplina Prática de Ensino na Educação Infantil é ofertada obrigatoriamente na grade curricular do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UFRJ. Desde 2015.2 a disciplina oferece uma carga horária total de 160h, distribuídas em 60hs de atividades na faculdade e 100hs de prática na instituição escolar.

Em um primeiro momento, nas horas de atividades dentro de sala de aula na faculdade, os alunos podem expor as vivências no campo de estágio, apresentar suas questões e reflexões articulando com o referencial teórico da área. Posteriormente, são feitas análises dos textos propostos na disciplina e trabalhados os conteúdos e conceitos importantes pertencentes ao campo de Educação Infantil, nos formatos de aula expositiva, seminários, filmes, rodas de conversa, entre outros. Nesse sentido, as aulas visam estabelecer relações entre os conteúdos teóricos apresentados pela disciplina e a prática no estágio.

O estágio na educação infantil tem como características fundamentais a observação, coparticipação e a regência do aluno. Assim, a observação acontece por meio de uma progressiva experiência no campo, em que o aluno tem a oportunidade de conviver e acompanhar a turma nas mais diversas ocasiões do turno escolar. O estágio permite desenvolver no educando uma análise crítica das concepções de educação infantil existentes no cotidiano da creche e pré-escola, possibilitando também uma prática de formação que torne os saberes do dia a dia no estágio material de análise para a produção de conhecimentos.

A coparticipação existe quando há a oportunidade do estagiário fazer parte das atividades propostas ao longo de toda a jornada na instituição, dentro e fora de sala de aula. Acontece, principalmente, a partir da permissão e/ou convite do professor regente para compartilhar a função docente. A vivência busca, assim, desenvolver uma consciência crítica considerando a organização do tempo, o espaço, bem como o Projeto Político Pedagógico da instituição e sua relação com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e a Base Nacional Comum Curricular.

Com a possibilidade de regência do aluno, este momento se torna rico em alargar a experiência em campo, fortalecendo assim a construção da sua identidade profissional. O futuro professor tem a liberdade de planejar e elaborar um plano de atividades para realizar com as crianças que considere justificativa, tempo, objetivos, materiais, desenvolvimento e, por fim, avaliação da atividade. Com a ajuda do professor da disciplina, das considerações dos colegas

de classe e da professora regente da turma observada, o plano é discutido e ajustado para que atenda, da melhor forma, as necessidades das crianças e seu contexto.

Portanto, o estágio realizado durante a disciplina Prática de Ensino na Educação Infantil promove a aproximação e articulação entre a teoria acadêmica e a prática do dia a dia da creche e da pré-escola, despertando e construindo a consciência crítica do futuro professor de educação infantil através da observação, coparticipação e regência na instituição. Semelhantemente, contribui para o fortalecimento da sua identidade profissional pesquisadora, incentiva o fazer fundamentado em princípios científicos, por meio da reflexão e análise dos fazeres pedagógicos, do Plano Político Pedagógico em conformidade com as orientações legais para a Educação Infantil.

O estágio aqui analisado foi realizado no EDI Sargento Jorge Faleiro de Souza e as vivências experimentadas serviram de base para o estudo e elaboração da pesquisa, cujas reflexões apresentarei a partir do próximo tópico.

1.3 O corpo na rotina e no espaço do EDI Sargento Jorge Faleiro de Souza

O Espaço de Desenvolvimento Infantil Sargento Jorge Faleiro de Souza localiza-se em área urbana, zona norte da cidade do Rio de Janeiro. A instituição foi fundada em 2010 e faz parte de uma proposta elaborada pela SME- Secretaria Municipal de Educação que visa atender, em um só lugar, modalidades de creche e pré-escola.

A instituição possui sete turmas no total, sendo duas do pré I, duas do pré II e três da creche. Nas turmas de pré I e II da manhã as crianças entram 07:30 e saem 11:30; já as da tarde, entram 12:30 e são liberadas 16:30. Nas turmas da creche, de período integral, as atividades iniciam 07:30 e encerram 16:30.

Sobre a infraestrutura escolar pode-se dizer que há um vasto espaço, tanto dentro quanto fora do prédio. Na área externa, que contorna todo o edifício, há o parquinho logo ao lado direito do portão de entrada. Ele é fechado por um outro portão e cadeado, que fica sob posse da diretora, da diretora adjunta ou da coordenadora pedagógica. Estes espaços eram frequentemente utilizados pelas crianças nas atividades de educação física, atividades de cunho pedagógico ou livre. Há um elevador em perfeito estado e disponível para o uso de toda a comunidade escolar, como também para os pais de alunos que possuem alguma deficiência física.

Na entrada pode-se ver um hall que permite acesso à sala da direção, na qual existe um banheiro, um pequeno espaço onde são guardados alguns brinquedos das crianças com passagem para a sala de recursos e materiais de informática, a sala das turmas do pré II (manhã e tarde), um banheiro para adultos e um banheiro para as crianças, um refeitório com cozinha e acesso à área dos fundos, onde são dispostos os materiais de limpeza e as caçambas de lixo. Neste espaço inicial existe um aparelho de televisão e almofadas, onde são passados vídeos de histórias ou de músicas para as crianças assistirem enquanto aguardam os responsáveis. No segundo andar, há quatro salas. Quando concluímos a subida da escada, logo ao lado direito, há a sala das turmas do pré I (manhã e tarde). Ela é unida à sala da creche por um banheiro de uso das crianças. Assim também são unidas a terceira e quarta salas da creche.



Imagem 1. Hall de entrada visto da escada. Criança sentada e porta de entrada ao fundo. Fonte: elaborada pela autora

Foi interessante observar que todos os espaços, desde o hall de entrada, encontraram-se modelados segundo os ideais montessorianos, exclusivamente para o melhor uso das crianças; assim, nas salas das turmas, refeitório e banheiros todo o mobiliário possui tamanho adequado ao público infantil. Não somente isso, o que se mostrou evidente desde o primeiro dia de contato com a escola, especificamente com a turma acompanhada, é que o espaço, o tempo e tudo que eles envolvem são cuidadosamente planejados e organizados de forma que possibilitem a expressividade, experimentação, exposição e aprendizagem das crianças.

Como é possível observar na primeira imagem, os objetos e enfeites fazem do local, desde sua entrada, um ambiente em que a estética é trabalhada. Assim, desde o início do dia as crianças são convidadas a experimentarem o toque, a apreciação, a observação, a exploração e o brincar, e isso se concretizava, principalmente, por meio do reconhecimento que as crianças faziam das suas produções dispostas pelos corredores.

Em relação às salas das crianças não é diferente, são todas extensas, sempre bem limpas e abrigam tantas produções quanto o espaço puder suportar. Especificamente na sala na qual estagiei, parecia haver muito mais produções e exposições que nas outras. Ali o espaço era dividido nos famosos “cantinhos”, sendo eles: cantinho dos blocos de montar, o cantinho das caixas da fantasia, o canto do mercadinho, o das sucatas e dos brinquedos diversos. No chão encontra-se um círculo, sobre o qual as crianças se organizam e sentam para participarem das atividades. Há também um grande espelho, na parede de entrada da sala, o qual é muito procurado pelos pequenos.

Embora acontecesse sempre na mesma ordem, a rotina das crianças nem sempre era realizada da mesma forma. O turno iniciava com o momento na roda; esta era a ocasião na qual se fazia a chamada das crianças, cantava-se diversas músicas, tais como: “ Boa tarde, amiguinho, como vai? ” e “ Sete dias a semana tem”. Também se desenvolvia um diálogo que buscava saber das crianças suas opiniões e experiências sobre determinado assunto, o que culminava quase sempre em alguma atividade direcionada. Nas segundas-feiras, o momento era direcionado no sentido de permitir que as crianças contassem como haviam vivenciado o final de semana. Da mesma forma, em outras ocasiões, era permitido que alguém do grupo iniciasse o momento com alguma música de sua preferência, e eram distribuídos chocalhos os quais as crianças sacudiam alegremente para acompanharem o colega.

Após este momento, ou se a atividade exigisse, as crianças eram conduzidas às mesas em formato de octógono para a realização de alguma pintura, desenho, recorte, colagem e/ou escrita. Essas atividades eram realizadas em grupo ou individualmente, e quase sempre se construía um texto coletivo, com as falas, impressões, desenhos e assinaturas das crianças. Depois, as produções eram expostas, ficando em uma espécie de varal na sala, ou, como já mencionado, eram distribuídas pelas paredes da escola. Abaixo é possível observar um canto da sala do pré I, turma 42, a qual acompanhei durante o estágio.



Imagem 2. A mesa em octógono, o canto do mercadinho ao fundo. Suspenso e preso às janelas, o varal de produção das crianças.

Fonte: elaborada pela autora.

Na época do estágio, a turma acolhia duas crianças com necessidades especiais, que também participavam dos momentos. Existe uma profissional capacitada para lidar especificamente com essas crianças, *a agente de apoio ao desenvolvimento escolar especial (AADEE)*. Esta pessoa era responsável por recepcionar as crianças na entrada e, ao longo de todo o dia, realizava os cuidados com a sua higiene, ajudava na locomoção, bem como mediava, junto à professora regente, as relações delas com os espaços interno e externos, assim como com as outras crianças. É importante revelar que a turma se mostrava sempre muito feliz com a presença dessas crianças; procuravam constantemente ajudá-las e gostavam de incluí-las nas brincadeiras. A professora incentivava a atitude se portando sempre com muito cuidado, atenção e carinho por elas, permitindo sempre, junto à AADEE, adaptações para que participassem sem reservas dos momentos.

É importante reiterar que a BNCC - Base Nacional Comum Curricular (2017), traz os cinco campos de experiências como áreas essenciais para orientar o trabalho pedagógico na Educação Infantil. Dentre eles, destaca-se o “eu, o outro e o nós”, que afirma a importância da promoção das interações sociais, como também destacam as DCNs/2009.

É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. (BRASIL, 2017, p.40).

Após o momento de atividades direcionadas, as crianças eram organizadas em filas para o lanche da tarde. Não havia organização por gênero, portanto, as crianças procuravam se organizar livremente e arranjavam algum critério para a formação das filas. Assim, a organização era feita ora por tamanho, ora por afinidade das crianças, ou seja, os amigos ficavam perto; também acontecia de alguém desejar descer de mãos dadas com a professora, o que era concedido tranquilamente.

Todavia, embora existisse certa liberdade no tocante a organização realizada pelas crianças, algo que chamou atenção era a prática de organização em filas como uma atitude constante. Assim, eram arranjadas filas para o momento de lanche no refeitório, como já mencionado, para a aula de educação física e para os momentos de brincadeira no parque. Dessa forma, evidenciou-se traços de uma pedagogia de controle e disciplinamento do corpo na instituição que representava, mesmo que por um curto período de tempo, uma espécie de domínio e repressão das expressões e movimentos naturais e potenciais das crianças. A fila parece configurar-se, portanto, em uma prática que visava ordenar as crianças e que, de maneira irrefletida, acabava privando-as do contato com os ambientes intermediários, isto é, que se localizavam entre o local de partida (sala) e o de chegada (refeitório, parque, espaço externo), e vice-versa.

Logo, se por um lado a escola caminhava disposta a defender e promover a autonomia, liberdade de expressão e o protagonismo das crianças, por outro, sustentava uma prática, às vezes, irrefletida e naturalizada, ainda bem presente na maioria das escolas públicas ou privadas. É verdade que a formação de filas existe não só em escolas, mas em quase todos os espaços sociais, tornando-se ainda mais habitual, e esconde uma lógica de disciplina, condicionamento, controle do tempo e espaço na organização das pessoas, a exemplo das instituições militares e das fábricas.

Levando em consideração a concepção de educação infantil, de criança e das práticas pedagógicas definidas pelos documentos legais, especialmente pelas DCNs/2009, é necessário questionar este tipo de prática, buscando entender de que forma ela está contribuindo, de fato, para o pleno desenvolvimento das crianças. Ou então, de que maneiras pode-se desenvolvê-la ao ponto de não mais representar um dispositivo de controle e limitação velados do corpo, e sim uma forma de potencializar e diversificar as suas atuações? Como fazer deste momento de transição entre os espaços do EDI, uma oportunidade na qual as crianças pudessem aprender a desenvolver sua autonomia? É possível desenvolver novas práticas de organização no espaço que não passem unicamente pela fila? O que a prática de organização de filas ensina às crianças? Estas perguntas buscam alinhar o fazer pedagógico à ideia de situações educativas, entendendo que toda a rotina na educação infantil merece atenção, com intuito de se configurar em oportunidade de aprendizagens.

Chegando ao refeitório, as crianças são servidas pelas merendeiras, pela professora e pela estagiária. O lanche é abundante, sendo leite com achocolatado em pó e biscoitos ou mingau de aveia ou chocolate. Com muita frequência, as crianças comiam frutas, como laranja, tangerina, banana e maçã. A repetição dos alimentos era permitida com abundância, e sempre sob observação da professora. Cada qual recebia um copo, não havia distinção de gênero por cores, logo, menino recebia copo rosa e menina copo azul sem nenhum estranhamento. Porém, quando acontecia de alguma criança levantar protesto a respeito da cor do copo que recebera, a professora pacientemente explicava que o mais importante era o conteúdo que havia no recipiente, o qual ela iria ingerir, levando assim a criança a refletir que a cor do copo não tinha o “poder” de mudar quem ela era. Ao se deparar com a informação, a criança se acalmava e até reproduzia o mesmo discurso diante de possíveis zombarias dos colegas.

Apesar disso, voltando o olhar para o momento da refeição em si, destacou-se o fato das crianças serem servidas e não se servirem. Diante dessa realidade, sendo este um momento único, onde a criança poderá experimentar uma série de alimentos, talvez alguns que não façam parte da sua realidade de vida, poderia ser este momento melhor trabalhado? Do mesmo modo, que relações a criança estabelece consigo, com o seu corpo e com o outro sendo servida? Quais os sentidos de autonomia essa prática constrói nas crianças? Qual concepção de criança e educação é possível identificar nesta ocasião?

Acredito que estas reflexões permitiram constatar, de alguma forma, o quanto que algumas práticas na educação infantil passam despercebidas do olhar pedagógico, revelando ainda a existência da dificuldade em estabelecer uma relação mais próxima entre educar e

cuidar, assim como defendem os documentos legais, mais precisamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Mesmo em uma instituição onde há um forte compromisso com a formação autônoma e integral do indivíduo, práticas são naturalizadas, especialmente, as que envolvem as dimensões da rotina e dos cuidados corporais, o que indica a necessidade de mais problematização e reflexão sobre esses momentos

Ao subirem para a sala, passados alguns minutos, dava-se continuidade às atividades propostas ou se organizavam para ir ao parquinho. O espaço do parque era frequentado em quase todos os dias da semana. Lá, as crianças participavam de atividades direcionadas ou livres, com brinquedos ou não. Na maioria das vezes, a professora desenvolvia alguma brincadeira de roda ou somente participava com as crianças das fantasias e histórias delas. O estado de conservação dos brinquedos é notório, e o local estava sempre bem higienizado e preservado de forma a buscar impedir possíveis perigos.



*Imagem 3. Crianças brincando no parquinho.
Fonte: elaborada pela autora.*

Por fim, ao voltarem para a sala, realizava-se uma atividade calma, como contação de histórias ou a distribuição de jogos para a brincadeira em grupo. Em outros dias, ao invés da ida ao parque, a professora organizava um verdadeiro baile de fantasias. As crianças escolhiam as fantasias e eram pintadas por nós; às vezes contávamos com a presença das crianças de outras turmas, o que era bastante comum. Aliás, uma prática comum entre as professoras era a junção das turmas para a realização de alguma atividade.

As professoras conversavam entre si e planejavam algumas brincadeiras, momentos calmos ou tranquilos nos quais as crianças pudessem interagir. Além disso, era comum algumas atividades extrapolarem a sala de convívio para se desenvolverem em outros espaços, como a cozinha, o hall de entrada, o espaço externo em frente à porta de entrada ou o parquinho, contando, inclusive com a participação da diretora, que sempre interagia com as crianças, em todos os momentos.



*Imagem 4. Crianças brincando com cubos de montar.
Fonte: elaborada pela autora.*

CAP. 2 – APRENDIZADOS DE UMA DOCÊNCIA DE CORPO INTEIRO

Diante de um cenário que evoca constantemente, em todas as esferas da sociedade, a dicotomia corpo x mente, concebendo o homem como sujeito compartimentalizado, não é de se estranhar que haja, no meio das instituições escolares, especialmente as de Educação Infantil, um foco em práticas que ajudam a reforçar e perpetuar esta visão.

Em contraposição a esta máxima, o objetivo desse capítulo é apresentar práticas de uma professora do tempo de estágio que me foram muito significativas e se mostraram como possibilidades de um fazer pedagógico que parte da integralidade da criança, do entendimento dela enquanto sujeito, buscando, assim ampliar seus horizontes de experiência para o aprendizado.

O estágio em Prática de Ensino na Educação Infantil e todo conteúdo trabalhado na disciplina se transformou em um momento da trajetória acadêmica no qual experienciei uma profunda ressignificação dos ideais sobre a educação, a educação infantil e a prática pedagógica que até então eu sustentava. As ideias sobre a criança, sobre sua aprendizagem e desenvolvimento até o momento fundamentavam-se nas experiências dos espaços e escolas pelos quais eu passei na infância, adolescência e juventude.

A realidade conhecida por mim era sempre muito óbvia, metódica, formatada, previsível...engessada. A escola da Educação Infantil: ambiente onde as crianças vão para aprender a ler, escrever; para, principalmente, lanchar. É um ambiente de sala, quadro, carteiras, mesas e giz...sem cor. A cor? Pouco importa, o importante é aprender mesmo o que já estava previamente definido. Para que precisa de cor se o ambiente é para aprender? E o espaço? Bem organizado para que o foco e a atenção se voltem para o quadro, sem distrações ou qualquer cenário que impeça a boa exposição dos conteúdos. Afinal, é preciso se concentrar para aprender e manter a atenção no conteúdo que se deseja ensinar. E o professor? Ah, esse toma conta das crianças, toma cuidado para não se machucarem e faz de tudo para que elas se apropriem dos conteúdos. Ele prepara aulas em casa e põe no quadro, ou dá folhinhas. Ele precisa manter o controle da turma a qualquer custo. Se precisar gritar, grita! Tem que se impor! As crianças brincam, mas na hora do recreio, que é o momento certo. Músicas a gente canta na hora do recreio, que aí pode fazer bagunça. Dançar dentro de sala não pode, isso é coisa para o recreio ou aula de educação física. Hora da aula é hora da aula, o silêncio é o ingrediente fundamental para um bom aprendizado, e de preferência que fique quieto na carteira para não atrapalhar o amigo de pensar. Não vira! Não conversa! Não se mova Presta atenção!

Todos esses entendimentos acima foram sendo confrontados desde o primeiro dia de contato com a turma 42 do Pré I, do EDI Sargento Jorge Faleiro de Souza. Assim, me permiti conhecer aquela realidade tão nova e instigante.

À vista disso, nos próximos tópicos, busco apresentar as categorias identificadas que revelam as práticas da professora de estágio e também sujeita dessa pesquisa. As categorias foram construídas tendo como base os registros de estágio e a entrevista realizada com a professora para fins dessa pesquisa.

Na entrevista realizada com a professora, ela revela que houve um momento de encanto pela educação e especialmente pela educação infantil a partir do momento que iniciou seus estudos no Colégio Estadual Heitor Lira. Lá, em aulas teóricas e práticas no estágio, pôde constatar que desejava realmente ser professora.

Durante o momento de estágio no Colégio PIO XII, pôde atuar no horário de contra turno, com atividades de higiene e cuidado com as crianças, bem como na ajuda com orientações sobre os trabalhos para casa. O tempo se passou e sua atuação agradou tanto a direção que foi chamada para assumir uma turma de educação infantil; ainda nessa época realizou vestibular para o curso de dança na UFRJ, motivada pelas suas inclinações por essa área desde a infância, quando praticava aulas de ballet e dança moderna. Assim, a professora alia sua formação em nível médio no magistério com a formação em nível superior em dança e coloca essas experiências a favor de sua prática docente.

2.1. Uma prática que reconhece e acolhe o sujeito-corpo-infantil

Infelizmente, a máxima de separação entre corpo e mente, entre movimento e aprendizado, presente ainda hoje na sociedade, especialmente nos espaços educativos, impede a concepção de educação do ser integral. Logo, cria-se uma lacuna entre o grau de importância das atividades que exigem movimento, expressão e aquelas em que a criança só precisa escrever, ou se manter na carteira para expressar de forma concentrada no papel tudo que sua mente produz.

Isto se reflete em práticas que, ao invés de promoverem cada vez mais oportunidades de movimento ao corpo infantil, o privam, cerceiam, restringem e impedem o potencial criativo das crianças, portanto:

Os adultos, por um processo de disciplinamento e controle dessa linguagem

corporal, não têm mais o corpo como mediação privilegiada de contato com a realidade, uma vez que a cultura adulta privilegia a linguagem oral e escrita e valoriza os comportamentos que emitem ajustes do corpo ao que a sociedade capitalista espera e valoriza, como posturas valores estéticos, disciplina e etc. (ARENHART, 2016, p. 107)

De acordo com a professora, porém, o movimento é a condição a partir da qual desenrola-se a educação. Perguntada sobre sua motivação e base para o trabalho com as crianças, ela afirma:

“Então, assim, a educação pra mim, ela se dá a partir do movimento, tanto falando desse movimento corporal, que não é um corpo que eu tenho que disciplinar, né, mas que eu vou permitir que essa potência corporal, que é movimento, movimento é essa capacidade do corpo de transformar-se. [...]...E também pensar que o pensamento também é um movimento, sabe? É um movimento ali de conexões, do que você viu com o que você vivenciou, né. A criança tá ali lendo um livro, tá vendo aquelas imagens, não lendo um livro de ler as palavras, mas de fazer a leitura de imagens. E, a partir do momento que ela reconhece letras, que ela faz essas associações...esses também são movimentos. ” (Déborah, professora).

O movimento seria, então, uma ação perceptível ou não aos olhos humanos, a qual a criança empreende para aprender. Semelhantemente, é todo esforço – físico, psicológico - objetivando conhecer uma nova realidade. Esta visão está mais próxima a uma concepção que considera a criança em sua integralidade existencial, uma vez que reconhece que o aprendizado se desenvolve em todos os sentidos da dimensão da vida infantil e em todos os momentos da rotina das crianças. Ainda segundo a professora, o corpo infantil deve assumir posição de privilégio dentro da proposta pedagógica. Diante disso, quando perguntada sobre o lugar do corpo e do movimento na Educação infantil, afirma:

“ Esse corpo infantil é um corpo ativo! Então, assim... o lugar desse corpo na educação infantil ele tem que ser o lugar de prioridade, sabe? É o professor mesmo olhar esse corpo como sendo o seu objeto de trabalho...E é preciso colocar pra movimentar esse corpo. ” (Débora, professora).

Em relação ainda à questão da motivação e base para o trabalho com as crianças, a professora revela o respeito e valorização como pilares da sua prática, quando reitera:

“ ...eu não sou a fonte inesgotável do saber e elas não são aquela tábua rasa, não é assim. Nós somos sujeitos históricos e todos nós trazemos a nossa bagagem, tanto eu quanto eles. ” (Déborah, professora).

Assim, a professora reforça uma visão baseada na concepção da criança como sujeito

histórico, de acordo os preceitos defendidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Além disso, demonstra ser contrária a um entendimento hierarquizado na relação adulto-criança, isto é, que concebe o adulto como o ser que sabe e a criança como o ser que nada sabe. Pelo contrário, ao enfatizar que: “...*nós trazemos a nossa bagagem, tanto eu quanto eles...*” a professora demonstra acreditar que a existência de experiências, anteriores ao espaço escolar, constituem, prioritariamente, a criança enquanto sujeito.

Ainda quando perguntada sobre a base sobre a qual desenvolve sua prática, evidencia a dimensão do respeito quando declara:

“Respeito ao caminho do outro, ao caminho que essa criança tá traçando, né, ao caminho que ela vem traçando desde quando ela nasceu, desde quando ela tava lá no útero, desde a sua formação” (Déborah, professora).

Esse respeito ao caminho do outro, destacado pela professora, afirma sobretudo a capacidade de reconhecer o outro como igual a mim, sem hierarquizar as relações geracionais, o que contribui, essencialmente, para “...constituir uma relação de horizontalidade verdadeiramente interessada em superar em si a ignorância que tem do conhecimento do outro” (ROCHA, 2010, p.15).

Esta concepção reforça e incorpora uma prática pedagógica aberta ao diálogo, que reconhece, valoriza e acolhe os interesses das crianças e traduz-se nas permissões e adaptações de atividades realizadas pela professora, fruto de um olhar atento e escuta sensível. No relato abaixo pode-se ter uma ideia de como isso acontecia, em uma ocasião cujo objetivo primordial da professora era trabalhar o folclore a partir da história do Bumba meu boi:

Após o retorno das crianças para a sala, a professora decide continuar conversando com elas sobre a história que acabaram de assistir, do Bumba meu boi. Nesse momento, no meio da conversa, uma das crianças começa a mexer no livro que estava na mão do colega. A professora dá continuidade a conversa, mas a empolgação da criança com o livro é grande: ela abre, aponta para as figuras, dá alguns gritos. A professora decide, então, encerrar o assunto sobre o Boi e permite que a criança conte a história do livro.
(Caderno de campo do estágio, 18/06/18)

Por qual motivo impedir ou interromper a continuidade de uma atividade prevista para atender a uma criança? O que isso revela em relação à prática pedagógica desenvolvida pela professora? Que possibilidades de aprendizagens poderia advir desta situação? Nota-se, aqui, uma preocupação, sobretudo, em relação à criança enquanto sujeito; mais do que a atividade, a criança é o foco das ações da professora (OSTETTO, 2000).

Não se tratava, contudo, de abrir mão de uma atividade principal do planejamento para conceder, sem intencionalidade, liberdade às vontades infantis. Antes, pode-se constatar claramente, a identificação e valorização, por parte da professora, dos interesses e a leitura do desinteresse manifesto corporalmente pela criança naquele momento. “ O corpo, aqui, é a linguagem possível e marginal que as crianças mobilizam para fazer valer seus interesses. ” (ARENHART, 2016, p. 105).

O que se podia perceber era não só as exigências de participação do corpo, de seu protagonismo, proposições, sua aparição, mas também as manifestações de suas necessidades de ausência. A cena abaixo voltou meu olhar para compreender com mais atenção as questões que envolvem a vida infantil e suas necessidades, assim como trouxe luz para se pensar quão imprescindível é figurar o educar e o cuidar como concepções indissociáveis à prática educativa com as crianças.

Durante um dos momentos de contação de história, uma das crianças começa a virar de costas, boceja, mexe no cabelo do colega, olha no espelho. Nesse momento, a professora parou de contar a história para pegar um colchonete. Ela colocou ao lado da criança que deitou e dormiu.

(Caderno de Campo, 22/05/18)

Assim, mais do que nunca, nesta cena ficou evidente não só uma atitude de respeito da professora às necessidades biológicas da criança, mas, claramente uma atitude de respeito ao sujeito. Essa atitude prática da professora demonstra uma dimensão do cuidado que “...não se restringe ao campo da introspecção, mas implica também atitudes para com o outro, [...] voltado para si e para o mundo” (GUIMARÃES, 2010, p. 35). A rotina, portanto, se adapta às necessidades das crianças, podendo sofrer alteração, como relatado acima, com objetivo de sustentar e atender às demandas infantis de forma flexível.

Vale esclarecer que a criança da cena lutou contra o sono durante alguns minutos. Ela até, de certa forma, atrapalhou a contação animada da história, mas, ao invés de receber alguma bronca, um “ presta atenção” ou “troca de lugar”, foi atendida rapidamente em sua necessidade. A professora poderia ignorá-la, como muitas fazem em algumas realidades escolares conhecidas, ainda mais por ser uma só criança, mas escolheu olhá-la como indivíduo, sua situação específica naquele momento.

Este olhar para a criança como um ser singular, ou seja, que desenvolve sua identidade a partir da vivência de experiências de formas diferentes, se propõe a considerar também os contextos nos quais esses corpos estão submersos. Assim, um indivíduo se move, se expressa e apresenta sua corporeidade pelo pertencimento a uma classe e cultura específicas. Silva

(2010, p.81) explica que:

O corpo e o movimento, ou seja, o corpo em movimento é de natureza social, cultural, biológica, e histórica, pois, é por intermédio desta simbiose dialética que é construído o desenvolvimento das crianças pequenas, que se dá, portanto, na dimensão espaço-temporal e histórico social.

Ainda, Arenhart (2016) em sua pesquisa sobre a linguagem do corpo na educação infantil, destaca que a transgressão das crianças às regras impostas pela instituição escolar evidencia seu pertencimento a um contexto familiar onde não há a prevalência de uma pedagogização dos corpos. Portanto, em instituições onde o corpo e o movimento não são valorizados, estes indivíduos são tratados como problema e discriminados naturalmente; tal atitude compromete seu processo de aprendizagem.

Ao observar o contexto de realização desta pesquisa, constatei que a proposta pedagógica ali desenvolvida caminhava no sentido oposto ao de conceber a diversidade e expressividade de forma negativa, taxativa ou discriminatória.

2.2 Uma prática que acolhe a dimensão brincante do adulto

Atualmente, podemos constatar que o divórcio entre corpo e mente, razão e emoção é, indiscutivelmente, uma problemática que permeia as discussões sobre a educação das crianças. Porém, quando os olhos se voltam para o ser adulto, sobretudo o professor, o problema parece se intensificar.

Assim, atividades mais voltadas para o brincar, imaginar, experimentar, correr, expressar-se no geral, caberiam ao ser criança; já dos adultos, espera-se um comportamento disciplinado, contido, regrado, onde o pensar e a reflexão governam, havendo assim uma espécie de superação da fase da infância.

Em relação a educação infantil, esse tipo de visão reforça a relação entre o professor e as crianças fundamentada no distanciamento, na superioridade da geração adulta em relação à criança. Essa perspectiva produz um tipo de prática pedagógica que limita os processos simultâneos de reprodução e interpretação infantil.

Na contramão desta visão, apresento abaixo uma das cenas na qual é possível perceber a atitude de empolgação da professora diante de uma ideia de atividade para as crianças:

A pedido da professora, eu estava ajudando no recorte de uma caixa de papelão para fazer um campo de futebol para os dedos. Quase que pulando, a professora se levantou, pegou um elástico e fez uma cama de gato em baixo de uma das mesas, começou a organizar as cadeiras de forma diferente, mudou as mesas de lugar, colocou todas as fantasias em cima de uma das mesas e aguardou ansiosa as crianças subirem. Depois de organizar como queria, virou para mim e disse: “ Vamos ver o que eles vão fazer”

(diário de campo, 17/06/18)

A animação e expectativa notórias na postura da professora contribuiu para que eu entendesse o quanto o trabalho pedagógico exige uma entrega por inteiro de quem nós somos. Não se tratava de organizar uma atividade por organizar, mas existia sentido, intenção, consciência, objetivo e, mais que isso, celebração. Sua grande expectativa canalizou-se para a doação também de seu corpo no desenvolver de toda a atividade. É verdade que esta postura existia a todo momento, em todas as atividades, inclusive quando não se tratavam de atividades direcionadas. O momento organizado não significava uma tentativa de ganhar tempo na elaboração ou adiantamento de outra qualquer atividade, mas de viver junto cada situação, aproveitando a companhia do outro.

Justamente, seu corpo se mostrava parceiro, presente, comunicativo, acessível. Naquele contexto, corpo de adulto e criança se encontravam para doar e receber. Se constituíam a partir das relações de aproximação, das permissões de convivência, do compartilhamento do espaço e tempo, para além das restrições impostas pelas diferenças de gerações. À vista disso, Arenhart e Guimarães (2015, p.17) refletem sobre a potência que existe na atitude do adulto brincar com as crianças:

Entregar-se à experiência de brincar com as crianças é, pois, condição para buscar aproximação e inteligibilidade sobre ser criança. E, mais do que isso, brincar com as crianças permite também ao adulto uma experiência rica de humanização, de encontro com sua dimensão lúdica, com seu corpo brincante, afetivo, estético. Brincar com as crianças é dar-se a chance de viver a vida como uma experiência de humanização que não se finda na idade adulta, mas que se enriquece desse encontro com a infância que está no Outro, ao mesmo tempo em que se continua em nós.

Isso tudo parte, principalmente, pela abertura existente na prática pedagógica que considera professor e criança como agentes ativos no processo de aprendizagem. Sobre o aspecto do relacionamento entre o professor e a criança, quando questionada a respeito da motivação e base para suas ações, a professora destaca: “ *As crianças precisam interagir entre si, e também comigo, e principalmente também porque eu aprendo com elas.*”. (Deborah, professora) A professora, assim, reconhece que essa interação da criança com o outro, e da

criança consigo é promotora de aprendizagem, não só para as crianças, mas também para o adulto. Nessa direção, ela ainda afirma:

“Eu já tô falando muito, meu corpo fala muito, né, assim como o corpo de todos...então... ali já há esse primeiro encontro que é dar a eles e eu, assim como eu vejo muitas coisas da criança que eu fui com a criança que eles são, e também os desencontros, as coisas que não são e a gente ali vai aprender” (Deborah, professora).

O contato com o outro, mediado pelos corpos e suas singularidades, permite ao adulto a identificação de si mesmo, ao mesmo tempo que há o contato com uma infância distante. O momento de brincadeira entre crianças e adultos, favorecido por uma prática liberta de concepções que hierarquizam essa relação, contribui para o aperfeiçoamento, enriquecimento de uma prática voltada aos interesses infantis. Nesse sentido, Arenhart e Guimarães (2017, p.16) refletindo sobre o ato de brincar com as crianças, ainda afirmam:

Brincar junto com as crianças parece ser o melhor meio de se conseguir uma aproximação que nos traz o confronto com elas na perspectiva da alteridade, pois compartilhando dos motivos, das fantasias, dos conflitos, das superações, enfim, dos afetos que envolvem a brincadeira, é possível compreender com mais clareza os sentidos que essa experiência tem para a criança que brinca.

2.3 Uma prática que incorpora os indicativos das crianças e amplia suas experiências

“Ter a sensibilidade de que têm encontros que só vão acontecer porque eu vou propor. Isso não é eu falando que sou a salvadora de nada não; é apenas, assim, de que o meu fazer é importante, e ele é importante não porque eu, Déborah, sou importante, mas porque a vida dessas crianças é importante, sabe?” (Déborah, professora).

Nesta fala da professora pode-se perceber o quanto a sua visão sobre a criança recai no caráter do seu fazer pedagógico; para ela, a importância da sua função reside no fato de compreender que é a criança o principal sujeito do processo educativo.

Há, portanto, uma preocupação e responsabilização do seu fazer enquanto mediador do contato das crianças com conhecimentos e realidades que seriam impossibilitadas sem sua mediação. Isso é notório quando diz: *“ Ter a sensibilidade de que têm encontros que só vão acontecer porque eu vou propor. ”*

Assim, ganha centralidade nesta questão o papel do professor enquanto mediador. Ao contrário de alguém que controla e manipula o conhecimento, seu trabalho se voltaria na direção da ampliação das experiências infantis. Essa concepção de professor produz uma prática que reconhece os direitos de aprendizagens ¹fundamentais à formação integral da criança.

Ao responder acerca de quais os limites, possibilidades e dificuldades que encontra no trabalho com os pequenos, a professora destaca a própria oportunidade de convivência com as crianças como um potencial criativo do seu fazer pedagógico e acrescenta, como linha de partida, a visão singular que as crianças têm de tudo que os cerca:

“Mas, assim, a criança olha uma caixa e a caixa não é uma caixa, ou seja, isso já abre muitas possibilidades. Até mesmo para aquele professor que olha para um objeto e pensa: Nossa, que objeto incrível. Mas às vezes a nossa limitação adulta, de querer ver uma lógica para todas as coisas, não consegue ver o porquê aquele objeto é tão incrível assim. E a criança vê isso...então, assim, possibilidades é o próprio trabalho com a criança, sabe? (...) no encontro com a criança, ela gera grandes possibilidades, principalmente se a gente tiver aberto.” (Déborah, professora).

Portanto, a abertura ao contato com a criança permite não só uma experiência do conhecimento sobre si, sobre o outro, mas a partir do outro. Como a fala nos permite supor, o contato com a criança refina o olhar adulto, ressignificando a realidade e produzindo outras, segundo uma perspectiva dialógica e de visibilidade (GUIMARÃES & BARBOSA, 2009). Assim, libera as vivências das crianças da interferência de supostas verdades imutáveis, ajudando na construção de uma *escola experiência* que considera a singularidade e diversidade infantil (KOHAN, 2008). Para a professora pesquisada, é nesse contexto de liberdade nas interações, mediado pelo olhar atento para as crianças, seus anseios e inclinações que as ações pedagógicas criativas podem surgir, objetivando mais riqueza para as experiências infantis:

“(...) Mas de se abrir, de estar disposto a ver o que pode surgir daquilo ali, entendeu? Acho que a criatividade também ela surge aí, sabe, nessa relação só de você olhar. Você não precisa na sua mente ficar trabalhando sempre, mas só da sua mente ficar aí tranquila para o trabalho com a criança. Meio que conectar aí, entendeu?” (Déborah, professora)

O que poderia, então, se caracterizar como uma prática que surge da interação mediada pelo olhar e escuta sensível da professora, que incorpore as indicações das crianças, oferecendo

¹ 1 Brincar, participar, explorar, conviver, expressar e conhecer-se são direitos de toda criança assegurando sua aprendizagem e desenvolvimento pelos eixos das brincadeiras e interações.

possibilidades e considerando a integralidade das experiências infantis?

A seguir, passarei a trazer o registro de duas atividades realizadas no decorrer de meu estágio, as quais, no meu olhar, servem de possíveis pistas para responder a essa questão. Uma proposta foi realizada pela professora no período de observação e co-participação de meu estágio e a outra foi planejada e desenvolvida por mim, constituindo-se na minha proposta de regência. Ambas são trazidas aqui com a intenção de refletir sobre uma prática educativa na concepção de corpo integral.

A CAÇA AO TESOURO



*Imagem 5: Mapa da caça ao tesouro
Fonte: elaborada pela autora.*

O mapa acima faz referência a atividade de caça ao tesouro realizada pela professora Déborah Soares, em 2018, na turma 42 do pré I, no decorrer de meu estágio supervisionado. Em conversas posteriores com a professora, ela revelou que a elaboração da atividade ocorreu a partir da ocasião de uma brincadeira na qual as crianças se imaginavam sendo piratas, encontrando tesouros no parque da escola. Logo, segundo ela, as crianças se organizavam à procura de objetos, tais como pedras, folhas e até mesmo pequenos lixos, os quais faziam de conta serem tesouros.

A partir desta observação, a professora se propôs a organizar uma atividade de caça ao

tesouro, na qual, por meio de um mapa elaborado por ela, as crianças pudessem se organizar para chegar ao objetivo final: encontrar o baú que portava o tesouro. Assim, na primeira etapa, com as crianças sentadas no chão, a professora começou uma conversa explicando que eles estavam em uma missão, na qual deveriam, a partir do mapa da ilustração acima, encontrar letras escondidas nos lugares indicados.

As crianças, então, empolgadas, se dispuseram a procurar a partir do mapa as letras: na sala encontraram a letra “t”, na caixa da sucata a letra “e”, no banheiro a letra “s”, no Bumba meu boi a letra “o”, atrás da cadeira do hall de entrada a letra “u”, perto das cestas de lixo na área externa o “r” e, finalmente, no parque e junto ao baú, encontraram o “o”.

As crianças se conduziam para os ambientes de diversas formas, como indicava o mapa. Todas descalças, caminhavam engatinhando, na ponta dos pés, de bumbum nas escadas, de costas e, por fim, de frente. Assim, o próprio mapa e as pistas sugeriam diversas formas de movimentação das crianças no percurso de caça ao tesouro. Dentro do baú se encontrava o tesouro, que consistia num papel com um texto e também algumas moedas de chocolate, dessas com formato de 1 real.

Após o achado, retornamos à sala para a leitura do papel misterioso. Nele, havia a sugestão das crianças tentarem formar uma palavra com as letras encontradas, o que resultou na palavra: “tesouro”. Também no meio de todo encanto e animação das crianças, a professora apresentou o mapa, explicando suas características e questionou se eles já conheciam.

Nenhuma criança confirmou ter tido contato com algum mapa, mas todos alegaram ter visto o objeto em filmes, desenhos e até em algumas histórias que se encontravam na escola. Por fim, houve a contagem pelas crianças da quantidade de moedas, as quais dividiram para cada um igualmente; não só isso, a professora propôs que as moedas fossem divididas para as crianças das turmas do mesmo andar, o que foi realizado pelas crianças com bastante alegria e empolgação. Na medida que distribuíram, compartilharam com os colegas como a atividade havia se realizado.

Primeiramente, é importante destacar que a atividade surgiu de um momento livre de brincadeira das crianças no parque. Observa-se que este momento, ao contrário de passar despercebido diante do olhar da professora, foi considerado em seu planejamento como uma oportunidade de ampliação dos indicativos de curiosidade das crianças. Borba (2006, p. 52) aponta as possibilidades advindas desta atitude do professor diante do brincar das crianças:

Ao observar as crianças brincando, reunimos muitas informações que nos ajudam a organizar os espaços e tempos escolares, de modo a ampliar e

enriquecer suas brincadeiras, estabelecer interações mais produtivas com elas e trabalhar com os diferentes conhecimentos e expressões artísticas.

Igualmente, Ostetto (2000) afirma que um planejamento que visa considerar os temas advindos dos diversos momentos do cotidiano das crianças possibilita a elaboração de atividades que incorporem experiências mais significativas para elas.

Na atividade destacada, a professora buscou socializar aquela experiência particular de um grupo de crianças no parque com toda a turma, promovendo, pelo menos, quatro movimentos com relação à temática da caça ao tesouro: o resgate do tema e da experiência vivida, a socialização do mesmo, a continuação e sua ampliação.

Ao apresentar a temática do grupo à turma e deixar claro que o objetivo final da atividade era encontrar o baú com o tesouro, estabeleceu-se um espírito de curiosidade e expectativas que culminou em atitudes coletivas de apoio, espera, incentivo e escuta. De outra forma, as crianças se exercitaram como atores culturais, dispostas de competências sociais de aceitação ao outro, negociação, aceitação de regras, assim como responsabilização coletiva pelo bem em comum durante todo o tempo de desenvolvimento da atividade. (ARENHART e GUIMARÃES, mimeo)

Assim, ao socializar o tema, ampliou-se a possibilidade de participação de novas crianças a partir de um novo contexto e do estabelecimento de novas relações de aprendizagem. Gouveia (2007, p.133) reflete sobre como a imersão do grupo de pares, na experiência coletiva, oportuniza o desenvolvimento e aprendizado das crianças:

É através da participação nas atividades coletivas que a criança aprende suas regras, formas de realização sem que isso seja verbalmente expresso. A observação atenta das ações das demais crianças, o caráter assistemático e não intencional da aprendizagem, aliados à participação na atividade coletiva constituem as principais estratégias de aprendizagem das ações infantis.

O mapa, recurso até então distante da realidade das crianças, desconhecido por muitas delas, pôde ser utilizado em sua função histórica e social, dando a direção para determinado lugar. Evidenciou-se que a professora se utilizou de um recurso que buscou articular as experiências e saberes das crianças com o patrimônio cultural da sociedade, segundo as orientações legais para o currículo da Educação infantil (BRASIL, 2009).

Além disso, o momento inicial de apresentação do mapa instigou as crianças a levantarem hipóteses sobre este gênero textual, retirando do seu repertório de experiências momentos de aplicação do seu uso. Assim, num primeiro momento, as crianças lançaram mão

da memória e imaginação como fontes iniciais de sua pesquisa; posteriormente, manifestaram sistematicamente o conhecimento de forma oral. Esta cena abre espaço para a promoção de um ambiente alfabetizador. Corsino (1999, p.1), define ambiente alfabetizador como:

(...) um lugar onde as pessoas possam dialogar com diferentes tipos de textos, que tenha, portanto, muita fala, muita leitura feita por você e pelos alunos, onde os textos escritos possam ser vistos, observados e produzidos coletivamente, individualmente e em pequenos grupos, mas sempre inseridos em situações e práticas significativas para o grupo.

Ainda sobre a contribuição da atividade no aspecto alfabetização e letramento das crianças, evidenciou-se que a busca pelas letras nos locais indicados no mapa inicialmente favoreceu a identificação e reconhecimento das mesmas e, pouco a pouco, também testavam verbalmente a pronúncia das letras e sílabas. Portanto, o ato de ler foi acontecendo de forma significativa na atividade, estava atrelado ao sentido e ao desafio lúdico de decifrar o tesouro, para além da codificação da palavra em si.

O mapa como recurso também possibilitou que elas tivessem clareza quanto a sequência dos fatos, contribuindo intuitivamente para identificarem o antes e depois de suas ações, antecipando-as e criando a noção de tempo. Configurou-se como instrumento para o comando das ações das crianças e despertou sua atenção e interesse.

É notória as implicações da atividade no que se refere ao corpo e movimento das crianças. Segundo Pena, Bogéa e Borges (2008, p. 31) “ É através do corpo que a criança experimenta o mundo, [...] mas para isso é necessário que ela possa se movimentar e interagir com o ambiente à sua volta”. Logo, na atividade, as crianças foram desafiadas a gerirem seus corpos, conduzindo-se em ritmos, modos e intensidades múltiplas pelo espaço.

Ao se locomoverem descalças e de diferentes formas, desfrutaram de sensações de calor, frio, umidade, bem como identificaram a diferença de textura do chão nos ambientes internos e externos da escola. Estabeleceram, portanto, uma nova relação de conhecimento do mundo por meio de seu corpo, pela mediação do corpo do outro. Isto favorece o aprendizado na medida que:

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

Ao propor uma atividade como esta, fica evidente a intencionalidade em oportunizar um

espaço especial ao corpo e ao movimento, ampliando suas experiências corporais e concedendo que as crianças experimentem sua corporeidade numa dinâmica diferente da rotina diária, por meio de “ (...) ambientes que contribuam para evitar o surgimento de travas, ou mesmo eliminar as que já tiverem se instalado, contribuindo para construir ou mesmo recuperar a liberdade e a confiança no corpo.” (TIRIBA, 2008, p.10)

Certamente, esta experiência contribuiu para que as crianças dispusessem de alguns mecanismos de comparação e categorização dos elementos dispostos no ambiente. À vista disso, por exemplo, é possível supor que as crianças puderam perceber quais os ambientes mais frescos e mais quentes, quais os mais escorregadios e os mais lisos; aqueles que apresentavam maior obstáculos e os de fluxo livre. Igualmente, sensações diferentes decorrentes da experimentação de espaços incomuns na rotina dos pequenos.

O caminho escolhido para a realização da atividade, isto é, seu início na sala, a chegada ao parque e a volta à sala, podem trazer indícios de uma proposta pedagógica que inclui todo o território escolar como ambiente que oportuniza o desenvolvimento infantil. Portanto, o lado de fora também favorece e acolhe a continuidade das experiências infantis.

Por fim, a contagem e distribuição dos “tesouros” entre as crianças da turma pesquisada e da turma convidada instauram um momento onde os conhecimentos da matemática ganharam destaque. As crianças operaram as noções de contagem ordinal e a divisão de forma prática, significativa e interativa; inicialmente, buscaram descobrir a quantidade total dos elementos para repartirem de forma igualitária entre os componentes do grupo. Na dimensão da interação, percebe-se que a proposta deu espaço à criação de laços afetivos na medida que as crianças presentearam os colegas, favorecendo assim o cultivo da amizade, aspecto importante para o amadurecimento emocional infantil.

A atividade buscou promover o contato das crianças com os campos de experiência (BRASIL, 2010). Observa-se que a proposta, ao invés de compartimentalizar os saberes, os integralizou e, acima de tudo, colocou as crianças numa experiência plena de sentido, porque movida pela brincadeira, desafio, curiosidade e pelo desejo.

O TEATRO COM AS SOMBRAS

O momento da regência é obrigatório na trajetória do aluno no estágio, podendo ser realizada após um tempo significativo de convivência no contexto da escola visitada. A regência

na disciplina de Prática de ensino na Educação Infantil levou em consideração três grandes momentos, sendo eles:

- 1) planejamento- coerência e consistência em relação às questões desenvolvidas na disciplina e às observações no campo do estágio;
- 2) ação docente junto às crianças - clareza nas proposições, capacidade de escuta das crianças, organização dos espaços e materiais, flexibilidade, criatividade;
- 3) registro reflexivo - capacidade de reflexão acerca da experiência na regência.

Desse modo, até o momento de coordenar a atividade na turma, o discente recebe apoio da professora orientadora da disciplina através de orientação em busca de uma proposta que melhor se enquadre na dinâmica da turma de estágio.

Logo, em minha experiência, a observação atenta da turma desde o início contribuiu para identificar o interesse das crianças, como se relacionavam uns com os outros e com a professora, com o espaço, o que possibilitou a elaboração de uma proposta com foco no protagonismo infantil, dando espaço para o desenvolvimento das suas múltiplas linguagens, bem como oportunizou um lugar de privilégio ao corpo e movimentos, ampliando sua potência de atuação.

Vale esclarecer que, num primeiro instante, levando em consideração que aquela já era uma turma cuja prática da professora buscava estabelecer o protagonismo infantil, a liberdade de experimentação de materiais por parte das crianças, suas falas e vivências e a organização do espaço objetivando a liberdade e ampliação das expressões corporais infantis, me vi com receio de que a atividade não despertasse o interesse e empolgação das crianças. Logo, havia uma forte preocupação de que o momento não se transformasse em nada de tão significativo para elas.

Me livre das preocupações e, num primeiro momento, portanto, houve a apresentação do livro “Sombras” de Suzy Lee, cujo enredo não envolvia palavras, somente as imagens de uma menina brincando com as sombras. A imagem abaixo resume este momento.



*Imagem 6: Momento da história.
Fonte: elaborado pela autora.*

Por se tratar de um livro sem palavras, as crianças puderam ir além da narrativa oral da história, feita pelo professor, e focalizaram nas imagens. Puderam, então, estabelecer uma narrativa sobre os fatos; buscavam definir o que acontecia nas cenas, antecipar as seguintes, por meio de observação dos movimentos da personagem. As crianças perceberam que se tratava de cenas nas quais a menina brincava em um quarto pouco iluminado, onde ela interagira pela transformação imaginativa dos objetos ali presentes.

A próxima cena mostra as crianças em um segundo momento da regência. Aqui, decidi conceder às crianças figuras de contornos de animais, casas e objetos e apresentei uma nova forma de utilizarem o giz de cera. Assim, ao passarem o giz deitado por cima das figuras posicionadas sob a folha de ofício, formaram seus contornos, como se fossem sombras das mesmas. O objetivo aqui foi oportunizar um momento diferente de utilização dos materiais, especialmente o giz de cera, demonstrando como poderiam experimentar resultados de pintura diferentes.



*Imagem 7. Figuras com giz de cera.
Fonte: Elaborada pela autora.*

Por fim, chegamos ao terceiro momento e mais esperado: o teatro das sombras. Ao fundo da sala, posicionei previamente um lençol que chamava atenção e despertava a curiosidade das crianças. Assim que o segundo momento se encerrou, as crianças começaram a se aproximar do lençol e uma delas descobriu a lanterna que eu havia posicionado próxima a ele. Logo a luz foi apagada, a lanterna ligada. As crianças, percebendo que a incidência da luz sob seus corpos refletia suas imagens no lençol, iniciaram um momento em que o movimento,

o corpo e as imagens que ele produzia ganharam destaque.

Havia um grupo de crianças atrás do lençol e outras na frente. A proposta inicial foi de brincar com os objetos na sombra, de modo que uma criança apresentava e as outras (plateia) procuravam adivinhar. Ficaram um tempo nessa exploração e, aos poucos, as crianças foram colocando mais corpo na brincadeira, fazendo desenhos na sombra com movimentos e gestos. Neste momento, a professora se apartou de mim e ligou o som da sala, o que levou os pequenos a assumirem múltiplas expressões por meio da dança. As crianças brincavam com as sombras, tendo seus próprios corpos como brinquedos numa experiência lúdica (ARENHART, 2016).



*Imagem 8. Criança interpretando uma fera.
Fonte: Elaborada pela autora.*



*Imagem 9. Silhueta do copo atrás do lençol.
Fonte: Elaborada pela autora.*

Em diversos momentos, as crianças começaram a propor formas diferentes de se apresentarem. Na primeira imagem acima, por exemplo, formaram duplas; alguns se organizaram em trios, elaboravam coreografias e imitavam os animais. Ao desenrolar da atividade, como mostra a segunda imagem, propus que utilizassem os objetos da sala, apresentando para que as crianças adivinhassem. Foram várias experiências, nas quais as crianças elaboravam movimentos, imitavam, propunham formas e gestos, dançavam, faziam imagens unindo os corpos, manipulavam objetos, se revezavam entre ser plateia e artista, brincavam com luz e sombra:

Retroprojetores simples, ou pequenos focos de luz numa sala escurecida, criam ambientes para jogos de sombra diversos. Eles enfatizam que percepções sensoriais são refinadas quando a criança pode explorá-las e expressá-las (por isso a importância da luz, cor, acústica, beleza e diversidade no espaço). (GUIMARÃES, 2006, p.75)



*Imagem 10. Crianças dançando nas sombras.
Fonte: elaborada pela autora.*

Sem dúvidas, a organização do espaço, a disposição dos elementos e a escolha dos mesmos haviam sido pensados previamente e eu já imaginava que a atividade pudesse permitir muitas experimentações por parte das crianças. Entretanto, em determinado momento, comecei a ser surpreendida pelas muitas formas de participar que as próprias crianças sugeriam,

ampliando as possibilidades de vivências.

Enquanto eu estava presa a uma noção formatada dos movimentos e ações que as crianças poderiam fazer, as crianças e a professora mostravam que a relação com o corpo se fundamentava nele enquanto experiência (Kohan, 2008). À vista disso, meu olhar se voltou para perceber o quanto as práticas pedagógicas podem se mostrar muito mais amplas, libertas de uma visão engessada sobre a criança, seu corpo, o tempo, o espaço, a própria escola quando não há o apego à verdades absolutas socialmente construídas sobre cada um desses elementos.

(...) a questão parece ir um pouco além da escola, do corpo, da disciplina, dos dispositivos pedagógicos e, ainda, da própria infância. A questão é se somos capazes de fazer não apenas do corpo, da escola e da infância, mas da própria vida, uma experiência. A questão então é se é a verdade, ou se é a experiência, que dá sentido a uma vida... dentro ou fora da escola (GUIMARÃES, 2008, p. 19).

A professora da turma assumiu uma importante posição naquele momento, ajudando a mostrar como aquelas crianças poderiam experienciar mais plenamente a atividade, tendo um efeito ampliador das experiências; ao ligar o som, por exemplo, preencheu o ambiente de música trazendo o ritmo, a dança e o canto como experiências. Para Moura (2006, p.61) “dançar, tocar e cantar são manifestações primitivas que envolvem as crianças em improvisações expressivas, que permitem a exploração de diferentes qualidades e dinâmicas do movimento”. Além disso, a professora também foi para trás do lençol e brincou, junto com as crianças, sugerindo que formassem desenhos de bichos e outras formas unindo os corpos.

Esta atitude da professora serviu para que eu ampliasse minha própria visão sobre o meu papel enquanto docente que planeja e propõe uma situação que, se quer, seja significativa às crianças. Mostrou-me que deve haver um envolvimento tal com elas durante a atividade, um olhar atento e escuta sensíveis a ponto de perceber de que maneira e quando intervir para enriquecer as situações. Logo, não basta montar o cenário e descansar sob o aspecto de que ele por si só instiga as crianças; deve haver um envolvimento ativo do professor em todo processo, como um verdadeiro cenógrafo (GUIMARÃES, 2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, a partir dos grandes avanços das ciências humanas preocupadas em compreender as necessidades e especificidades que permeiam o universo infantil, as instituições usufruem de documentos indispensáveis ao fazer pedagógico, em especial as DCN's e a BNCC. A integralidade do desenvolvimento infantil, a valorização dos interesses infantis e a centralidade do corpo e da brincadeira se evidenciam na defesa que fazem à criança enquanto sujeito de direitos e protagonista de sua própria história.

Porém, embora estes sejam preceitos inquestionáveis, no dia a dia da maioria das instituições há um forte distanciamento entre as propostas apresentadas pelos documentos e as práticas realizadas pelos professores. As formas de organização do tempo, do espaço, as permissões dadas às crianças evidenciam mais uma perspectiva de proteção, medo e controle do que uma busca pela liberdade e permissão às potencialidades infantis.

Toda atividade que envolve a liberdade e potencialização das expressividades infantis, como por exemplo a brincadeira, as atividades lúdicas, são vistos como perda de tempo por uma sociedade marcada pela superioridade do adulto, a supervalorização da produtividade e, em consequência, a separação entre a mente e o corpo. Todavia, se por um lado esta é uma realidade que pode revelar um lado do fazer pedagógico que tem como marca principal as punições e repressões às crianças, é preciso considerar que essa problemática precisa ser mais discutida na formação dos professores.

Portanto, acima de tudo, neste trabalho procuro ressaltar práticas pedagógicas vivenciadas por mim, enquanto estudante da disciplina em um contexto de estágio obrigatório no EDI Sargento Jorge Faleiro de Souza. Para tanto, demonstrei o quanto é possível dispor de fazeres significativos, que afirmam a concepção do corpo e da criança defendida pelos documentos orientadores e podem contribuir como exemplos para a prática de muitos professores.

A rotina e atividades da instituição permitiram identificar que existia esforço no sentido de dar corpo à perspectiva das interações das crianças entre si e com diferentes espaços e materiais, conforme as DCNs e as indicações de Vygotsky, que entende o aprendizado como movimento desenvolvido essencialmente através da relação com o outro, com os objetos culturais, com a sociedade, mediatizados pelo corpo. E, para isso, saber escutar, aguardar, se colocar, respeitar a si e ao outro, compartilhar, eram alguns dos valores focalizados pelo

trabalho pedagógico junto às crianças, tendo a relação entre os adultos uma referência principal. Contudo, alguns momentos e práticas merecem reflexão, como, por exemplo, as filas e a dinâmica das refeições, uma vez que parecem estar naturalizados processos de controle do corpo que não se coadunam com as concepções de criança e educação infantil almejadas pela instituição.

Para além disso, o contato com a professora entrevistada permitiu acompanhar de perto atitudes de um professor mediador, que elabora conscientemente os modos e ocasiões de sua prática. Além disso, ela demonstrava ter clareza dos efeitos que deseja causar com suas interferências, objetivando ampliar e enriquecer as experiências infantis, cujo compromisso é com o desenvolvimento integral das crianças. Mais ainda, sua postura de entrega nos momentos de atividades era expressiva, de uma entrega total de si mesma e do seu corpo, tornando-se integralmente acessível à criança.

O fato de ser adulta não se configurava num impasse para a relação com os pequenos, pelo contrário, o fundamento era fazer com as crianças, viver com as crianças, experimentar com as crianças, brincar com as crianças. Seu corpo, portanto, se tornava brincante e aberto ao universo lúdico das crianças. Finalmente, a prática da professora não era marcada pela perfeição, mas pelo desejo de melhor atender às necessidades e inclinações das crianças, a partir de um olhar e escutas sensíveis, os quais se voltavam a perceber seus limites e possibilidades de ampliação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENHART, Deise. **Culturas infantis e desigualdades sociais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2016.

ARENHART, Deise e GUIMARAES, Daniela. **Entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Sociologia da Infância: Educação Infantil, brincadeira e humanização**, 2015 (mimeo).

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 20 de maio de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica . Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de Dezembro de 2009.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 9.394/96, de 20/12/1996.

CORSINO, Patricia. (2013). **Alfabetização não tem receita, mas tem princípios**. Acesso em 03 de março de 2021. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/terccre/alfabetizacao-no-tem-receita-mas-tem-principios-patrcia-corsino>.

GOUVEIA, Maria Cristina Soares. A criança e a linguagem: entre palavras e coisas. In: PAIVA, MARTINS, PAULINO, CORRÊA, VERSIANI (orgs). **Literatura: saberes em movimento**. Belo Horizonte: CEALE, Autêntica, 2007.

GUIMARÃES, Daniela. Educação infantil: espaços e experiências. In: CORSINO Patrícia (org). **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. São Paulo: Editores Associados, 2009.

GUIMARÃES, Daniela. Educação de corpo inteiro. In: **O corpo na escola**. Salto para o futuro. Ano XVIII, p. 19-27, 2008.

KOHAN, Walter Omar. A escola, a disciplinarização dos corpos e as práticas pedagógicas. In: **O corpo na escola**. Salto para o Futuro. Vol. XVIII , p. 14-18, 2008.

OSTETTO, Esmeralda Luciana. O Planejamento na Educação Infantil, mais que atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas/ SP: Papyrus, 2000.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

SILVA, M. R. Sobre o corpo em Movimento na Educação Infantil: a cultura corporal e os conteúdos/linguagens. In: **Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil** /Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. – Florianópolis : Prelo Gráfica & Editora Ltda , 2010.

TIRIBA, L. Educação e vivência do espaço: diálogos entre Arquitetura e Pedagogia. In: **O corpo na escola**. Salto para o Futuro. Vol. XVIII, p. 40-51, 2008.

Roteiro da entrevista

Questionário:

- 1) Conte um pouco sobre a sua trajetória na EI.
- 2) Quais são as suas motivações para o trabalho com as crianças? Em que se baseia?
- 3) Quais os limites, possibilidades e dificuldades que encontra no trabalho com os pequenos?
- 4) Como você enxerga seu papel enquanto professora na EI?
- 5) Como você vê o lugar do corpo e do movimento na EI?
- 6) O que espera das crianças?
- 7) Qual importância da formação em dança e de que forma ela influencia a sua prática?