



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

Adriane Soares dos Santos

“Cuidado com o seu corpo e com o corpo do seu amigo”:
as relações corporais na Educação Infantil

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Deise Arenhart

Rio de Janeiro
2019



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

**“Cuidado com o seu corpo e como o corpo do seu amigo”:
as relações corporais na Educação Infantil**

Monografia apresentada à Faculdade de
Educação da UFRJ como requisito parcial
à obtenção do título de Licenciada em
Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Deise Arenhart

Rio de Janeiro

2019

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

Adriane Soares dos Santos

“Cuidado com o seu corpo e com o corpo do seu amigo”: as relações corporais na
Educação Infantil

Monografia apresentada à Faculdade de
Educação da UFRJ como requisito parcial
à obtenção do título de Licenciada em
Pedagogia.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Orientador (a): Prof^a Dr^a Deise Arenhat

Professor (a) Convidado (a): Prof^a Dr^a Daniela de Oliveira Guimarães

Professor (a) Convidado (a): Prof^o Dr^o André Bochetti

Rio de Janeiro, 2019

Dedico esse trabalho a todas as crianças que encontrei no caminho da minha trajetória acadêmica e que resultou em diversas trocas, novas experiências e um novo olhar para o universo da Educação Infantil. Muito obrigada por me fazerem encontrar e reencontrar a minha criança interior!

Agradecimentos

Agradeço a Deus e ao Universo por tudo que proporcionaram nesse período de graduação.

Agradeço aos meus pais, sem eles eu não estaria aqui! Foram eles que me apoiaram nos momentos mais difíceis. Foi por eles que optei trilhar este caminho e seguir o meu sonho de me tornar Pedagoga.

Agradeço a minha família por me apoiarem e compartilharem o mesmo sonho, por inúmeras vezes me ouvirem falar sobre educação; agradeço principalmente a minha prima Tamara, que como primeira membra da família a enfrentar todos os desafios e se formar em uma Universidade Pública, foi e sempre será a minha inspiração, como profissional e como pessoa.

Agradeço aos meus amigos e companheiros dessa jornada que estiveram comigo durante esses anos. Choramos, brigamos, surtamos, bebemos muito café no Asterius, sorrimos, fomos felizes e tornamos os momentos mais cansativos em momentos inesquecíveis. Milena, Niauni, Manuela, Andrezza, Breno, Nathália, Yandra, vocês fazem parte da minha história na UFRJ. Agradeço também ao Léo, que chegou na minha vida inesperadamente e intensamente, mas que já marcou a minha trajetória e me faz mais feliz, que me ensinou diversas coisas e me fez refletir sobre outras mais, principalmente sobre a minha concepção acerca das questões pertinentes ao tema deste estudo.

Agradeço a todos os professores que passaram por minha vida e me inspiraram a seguir a carreira que escolhi. Agradeço à minha orientadora Deise Arenhart por todo carinho e apoio neste percurso de escrita e pesquisa e a professora Mariana Bustamante que no meu estágio em Educação Infantil fez despertar em mim o olhar atento para as questões corporais.

Agradeço ao grupo de Biodança que me mostrou outras possibilidades de ser corpo através de encontros inesquecíveis.

Agradeço ao grupo PIBID com ênfase em na Educação Infantil 2016/2018 pela oportunidade de trocas afetivas e profissionais. Aprendi muito com cada uma das bolsistas e das supervisoras nesse período de extrema importância para minha formação. Agradeço em especial à professora Daniela Guimarães, a professora Priscila Basílio e a professora Kelsiane Matos que por dois anos no programa de iniciação à docência, me

ensinaram e me mostraram as emoções que o ato de ser professor nos faz sentir. Enfim, a todos vocês muito obrigada por fazerem parte desse capítulo da minha vida.

“Prometo nunca parar de acreditar que tenho superpoderes seja de provocar risos, alcançar voos ou conquistar o mundo...Prometo que quando crescer eu vou ser simplesmente grande!”

(Receita para bem crescer, Alessandra Roscoe)

Sumário

Introdução-----	10
Cap.1 O corpo na Educação-----	12
1.1-O Corpo como linguagem e interação: construção de relações através do corpo-14	
1.2- Corpo e corporeidades na Educação Infantil-----	15
Cap. 2 O lugar do corpo na Educação Infantil-----	18
2.1- O caminho percorrido para a produção da pesquisa: conhecendo a Instituição, as crianças e as professoras-----	21
2.2-O corpo que fala: potencialidade e limites dos corpos na Educação Infantil-----	28
2.2.1-Movimento relacional criança- criança: afeto, cuidado, força, poder, confiança-29	
2.2.2- Movimento relacional criança-adulto: afeto, confiança, transgressão-----	35
2.2.3- Movimento relacional adulto-criança: afeto, cuidado, poder, controle-----	38
2.3- Os encontros entre os corpos, os espaços e a natureza-----	42
Considerações Finais-----	49
Anexo-----	51
Referências Bibliográficas-----	52

Resumo

A presente monografia consiste em um estudo qualitativo que busca refletir sobre as relações corporais que acontecem entre os sujeitos crianças e adultos educadores na Educação Infantil, a partir de observações realizadas com um grupo de crianças de 2 anos e seus educadores na Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEI-UFRJ). Nessa direção para fundamentar esta discussão, a pesquisa foi orientada a partir de aportes teóricos selecionados como referenciais. Dentre estes destacamos Foucault, Tiriba, Le Breton, Guimarães, Ogêda, Arenhart, Sayão, entre outros que abordam questões pertinentes ao tema no que tange a relação entre corpo, corporeidade e educação. A pesquisa consolidou-se a partir de observação e registro em caderno de campo do contato entre crianças e educadores no período correspondente a 2018.2. Outro instrumento de pesquisa utilizado foi a entrevista semi-estruturada com as educadoras do grupo pesquisado, assim como a utilização da fotografia. No decorrer da pesquisa ao olharmos de forma atenta para as relações corporais no grupo de 2 anos percebemos que elas se desenvolvem a partir de 3 movimentos relacionais: o movimento criança-criança na qual a dimensão do afeto, cuidado, força e poder se destacam; o movimento criança-adulto em que sublinhamos a dimensão do afeto, da confiança e da transgressão; e o movimento relacional adulto-criança no qual ressaltamos a dimensão do afeto, cuidado, poder e controle. Além disso, se destacou no percurso investigativo, as relações corporais das crianças com os espaços e a natureza. Ao final do estudo concluímos pontuando a importância de uma formação docente que valorize as questões corporais, sendo de extrema importância que os educadores conheçam e explorem seus próprios corpos, compreendendo seus limites para que assim possam estar com seus corpos disponíveis para as crianças e as trocas e descobertas cotidianas que emanam na Educação Infantil. Compreendemos no estudo que o corpo é o meio pelo qual descobrimos o mundo, o corpo é potência e ânsia por experiências e vivências, sendo necessário ser visto e valorizado como ele é, em sua multiplicidade.

PALAVRAS – CHAVE: Educação Infantil; Corpo; Relações; Crianças; Educadores.

Introdução

O corpo, na atualidade, tem sido objeto de estudo de diversas áreas, tanto para as Ciências Biológicas como as Ciências Humanas e Sociais.

Na interlocução com autores que escrevem, estudam e pesquisam sobre o tema, pontuamos que, segundo Le Breton (2011), a todo instante o sujeito simboliza por meio do seu corpo (seus gestuais, suas mímicas, etc) a tonalidade da sua relação com o mundo. Nesse sentido, o corpo, quaisquer que sejam as sociedades humanas, está significativamente presente (idem, pag.193).

No âmbito da Educação, e mais especificamente, da Educação Infantil, os estudos sobre o corpo também vêm crescendo na medida em que o corpo vem adquirindo maior centralidade na sociedade e nas pesquisas. Nesse sentido, observar e refletir acerca da relação corporal entre os sujeitos na Ed

ucação Infantil é importante para compreendermos como as práticas pedagógicas contribuem para o desenvolvimento das crianças pequenas, assim como entendermos as especificidades e demandas desta etapa da Educação Básica.

Nesse caminhar, o presente estudo nasce das minhas inquietações e indagações a partir da experiência vivida no campo da prática de Estágio em uma escola de Educação Infantil.

No período em que realizei o estágio, a professora que eu acompanhava sempre direcionava a seguinte frase para as crianças: “cuidado com o seu corpo e com o corpo do seu amigo”, quando alguma criança vinha queixar-se do amigo ou amiga tê-la empurrado ou batido, sem intencionalidade, no momento do brincar. Tal fala, reverberou em mim questionamentos acerca das relações corporais que a professora estabelecia com as crianças e as que as crianças estabeleciam entre si: Que significações o corpo da criança tem para o adulto educador? Como esse (adulto educador) vê as manifestações infantis que são mobilizadas pelo corpo? (movimento, brincadeira, afeto, exploração, desafio, etc)? Em que perspectiva o corpo da criança é alvo da intervenção do adulto (cuidado, proteção, disciplina...)?

Nessa direção, imbuída de tais indagações e questionamentos, esta pesquisa busca evidenciar e refletir sobre as relações corporais que acontecem entre os sujeitos crianças e adultos educadores na Educação Infantil, a partir de observações realizadas com um grupo de crianças de 2 anos e seus educadores na Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEI-UFRJ).

Ademais, se ligam a esse objetivo geral os seguintes objetivos específicos: analisar o conceito de corpo e corporeidade; evidenciar como se dá a construção de diálogos através do corpo entre as crianças e os adultos educadores; identificar limites e potencialidades dos corpos dos sujeitos da pesquisa e reconhecer em que perspectiva passam os processos de intervenção do adulto no corpo da criança (cuidado, proteção, disciplinarização, autonomia, exploração, linguagem, expressão...).

Para tanto, realizamos observação com registro em diário de campo. Na fase inicial da pesquisa, isto é, no meu primeiro contato em campo, o meu olhar e observações estiveram mais direcionados para as crianças. Contudo, durante o percurso de observação, o meu olhar também se projetou de forma mais atenta para as professoras do grupo de crianças, sendo assim ambos os sujeitos da pesquisa (crianças e adultos) assumiram o protagonismo. Além das observações, na busca por compreender melhor as questões da pesquisa, considerei importante também utilizar a fotografia e a entrevista semi-estruturada com as professoras da turma. É importante ressaltarmos a utilização da fotografia no presente estudo como um recurso de linguagem que afeta o leitor e contribui de forma única para a compreensão dos momentos relatos e discutidos.

Assim, no primeiro capítulo traçamos uma breve contextualização histórica do lugar do corpo na Educação; de maneira mais singular, buscamos compreender o lugar do corpo na Educação Infantil. Refletimos acerca das possibilidades do corpo na Educação, assumindo o corpo como linguagem e interação. Destacando a riqueza de diálogos que são construídos através do corpo, buscamos ainda discutir os conceitos de corpo e corporeidade. Dessa maneira, o capítulo é dividido em dois subitens: 1.1 O corpo como linguagem e interação: construção de relações através do corpo; 1.2 Corpo e corporeidades na Educação Infantil.

No desenvolvimento do segundo capítulo descrevo minha vivência em campo, que durou cinquenta horas de forma intensiva, na Escola de Educação Infantil da UFRJ. Aqui, evidencio como as crianças se relacionavam entre si e com os adultos educadores através de seus corpos. Nessa direção, o segundo capítulo é composto por três subitens: 2.1 O caminho percorrido para a produção da pesquisa: conhecendo a Instituição, as crianças e as professoras; 2.2 O corpo que fala: potencialidades e limites dos corpos na Educação Infantil; 2.3 Os encontros entre os corpos, os espaços e a natureza.

Ao final, destaco os principais achados da pesquisa, sublinhando importância desse estudo para os educadores, pesquisadores e para minha formação como educadora da infância.

Capítulo 1: O CORPO NA EDUCAÇÃO

Um corpo não é vazio. Está cheio de outros corpos, pedaços, órgãos, peças, tecidos, rótulas, anéis, tubos, alavancas e foles. Também está cheio de si mesmo: é tudo o que é. (Jean-Luc Nancy)

O presente capítulo tem como objetivo conceituar e analisar questões relacionadas ao corpo na Educação. Em interlocução com autores, serão abordados e apresentados a concepção acerca do corpo na Educação. Buscamos também ponderar acerca do corpo como linguagem e interação e em seguida discutir o conceito que assumimos na pesquisa no que tange a definição de corpo e corporeidade.

Historicamente, a relação do ser humano com o corpo é marcada pelo controle, pudor e normatização, e esse controle adentrou as instituições escolares. Foucault (1987) utiliza-se da expressão “corpos dóceis” para pontuar acerca desse controle desmedido do corpo, no qual o racional, o pensamento, os processos mentais são priorizados em detrimento de outras experiências como as corporais, sensoriais, sentimentais, artísticas e o contato com a natureza. Segundo o autor é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado (idem,pág.118).

Ainda segundo Foucault (idem), assim como na prisão, os corpos vão sendo docilizados, na medida que a disciplinarização e o controle constituem-se como uma política que define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros a partir das regras, da organização dos espaços, das rotinas rígidas, da instrumentalização do corpo e do controle da postura corporal.

Em contrapartida a esse controle fixo e exacerbado, o corpo reage, comunica, transgride. Uma reação que se expressa através da linguagem do corpo, isto é, a linguagem corporal, que possibilita trocas singulares e sutis entre os sujeitos.

Nessa direção, no decorrer da história o dualismo entre corpo e mente foi sendo edificado e outorgado em nossa sociedade ao longo dos anos e adentrou nas Instituições Escolares desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Tiriba (2008), em suas contribuições, pondera acerca de um corpo silenciado, em detrimento da valorização dos processos mentais. Um corpo emparedado na sala de aula, controlado por carteiras

que impedem o movimento, a descoberta, a expansão corporal. Segundo a autora, nosso corpo começa a ser escolarizado logo na Educação Infantil, nossos movimentos começam a ser formatados, inicia-se o processo de empobrecimento da nossa criação e da nossa capacidade de expressar-nos com o nosso próprio corpo.

Deste modo, ao nos debruçarmos acerca das questões do corpo na educação é importante focalizarmos o lugar do corpo no espaço educacional e suas relações com o espaço relacional (sujeitos) e físico (ambiente). Pensamos então, sobre a importância de reconhecer e dar visibilidade ao corpo na Educação enquanto linguagem e interação; um corpo que fala e se comunica de forma singular, que constrói relações e estabelece vínculos e não somente no corpo passivo, instrumentalizado e dócil. A autora Nóbrega pontua que:

Pensar o lugar do corpo na educação em geral e na escola em particular é inicialmente compreender que o corpo não é um instrumento das práticas educativas, portanto as produções humanas são possíveis pelo fato de sermos corpo. Ler, escrever, contar, narrar, dançar, jogar são produções do sujeito humano que é corpo. Desse modo, precisamos avançar para além do aspecto da instrumentalidade [...] Pensar o lugar do corpo na educação significa evidenciar o desafio de nos percebermos como seres corporais. (NÓBREGA, 2005, p.610)

Conforme colocado por Nóbrega, na Educação devemos transpor a ideia de um corpo fadado à inércia, ao não movimento, a objetivação, focalizado somente na instrumentalização. É necessário nos afastarmos do que Foucault (1987) apresenta como uma "mecânica do poder", que define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina.

O corpo na Educação deve ser compreendido no sentido ampliado, somos seres corporais e devemos nos perceber como tal. Assim, no presente estudo, assumimos a concepção de um corpo múltiplo, produtor de linguagens e interações. Um corpo múltiplo que é composto por várias dimensões: a física, fisiológica, social, histórica e cultural. Um corpo que é complexo.

Desse modo, defronte a séculos de uma educação fragmentada, que supervaloriza a razão e nega a aprendizagem do corpo, que coloca que o conhecimento se dá estritamente via cognição, pontuamos que ao refletirmos sobre o corpo na Educação no presente estudo, concebemos que a educação é um processo de corpo inteiro porque o conhecimento é fruto da ação do sujeito no mundo, mobilizada pelo

desejo, possibilitada pelo corpo, guiada por processos sensoriais (GUIMARÃES,2008). Assim, ressaltamos o corpo como produtor de linguagem e interações, um corpo que fala, que mobiliza, que afeta e é afetado por outros corpos e pelo mundo.

1.1 Corpo como linguagem e interação: construção de relações através do corpo

O que pode o corpo? Indagou-se Espinosa, uma indagação que trazemos à tona fazendo-nos refletir sobre as diversas virtualidades do corpo. Pensar o corpo para além do físico e do biológico, do cuidado e da higiene. O que pode o corpo? Pode muita coisa, mas como fazemos para que o corpo possa ser corpo em toda sua potência?

Jean-Luc Nancy, em “Os 58 indícios sobre o corpo”, no indício 12 coloca que:

O corpo pode se tornar falante, pensante, sonhante, imaginante. Sente o tempo todo alguma coisa. Sente tudo o que é corpóreo. Sente as peles e as pedras, os metais, as ervas, as águas e as chamas. Não para de sentir.(NANCY, 2012, pag.45)

Nesse sentido, dentre as multifacetadas acerca do que pode o corpo e de sua potencialidade de ser e sentir, conforme pontua Nancy, ponderamos no presente estudo acerca do corpo enquanto linguagem e interação na construção de relações entre os sujeitos. É através da linguagem que nos percebemos no mundo e estabelecemos conexões intelectuais e afetivas com os outros.

O corpo é linguagem à medida que é emissor e produtor de signos. Os bebês e crianças pequenas através de seus gestos, produzem signos que são interpretados pelo adulto/cuidador. Essa interpretação faz com que a criança compreenda que seus gestos possuem significados.

Nesse sentido, é notório que as crianças revelam que falam muito por meio do corpo, sendo os gestos, toques, reações do corpo frente a determinadas situações, ações que precedem a fala no desenvolvimento infantil. O corpo da criança comunica sem que uma palavra seja proferida. A linguagem expressa pelo corpo, a linguagem corporal, possibilita trocas singulares entre os sujeitos desde a mais tenra idade.

A fala antecede a escrita, a linguagem corporal antecede a fala enquanto forma de interação e comunicação das crianças entre si, com os adultos e com o mundo. Dessa maneira, a linguagem corporal envolve as interações humanas que são estabelecidas

através do corpo, que comunicam de forma singular as emoções e sentimentos dos sujeitos, e no que tange esta pesquisa, das crianças pequenas.

Nesse caminhar, no que tange a compreensão acerca do corpo enquanto linguagem, em seus estudos acerca das culturas infantis, Arenhart(2016) pontua que mesmo em um contexto de profunda repressão do movimento e da linguagem, o corpo era, de forma transgressora, mobilizado pelas crianças para poderem se comunicar, interagir e brincar. Na impossibilidade da fala, vinha o gesto, a mímica, o toque; na impossibilidade da brincadeira, vinha o corpo como o próprio brinquedo, no qual as crianças demonstravam para a autora a relação viva e fundante dos processos de interação e linguagens, defronte a processos regulatórios e opressores. Nesse caminhar, no que tange a compreensão do corpo enquanto linguagem a autora pontua:

A forma como as crianças vivenciam seus corpos evidencia uma relação marcada pelo grande potencial interativo e comunicativo do corpo. O corpo, assim, tem sido reconhecido como portador de linguagem, e na infância é um dos principais recursos pelos quais as crianças expressam seus sentimentos, compartilham significados e emoções. (ARENHART, 2016, p. 102)

Dessa maneira, conforme exposto pela autora, o corpo e a linguagem corporal são recursos privilegiados de linguagem que as crianças mobilizam para interagirem e se comunicarem. Na pesquisa de campo realizada observamos que através do corpo as crianças estabelecem trocas e descobertas, experimentam o mundo de forma genuína, nos evidenciando a pluralidade, multiplicidade e complexidade de seus corpos.

1.2 Corpo e corporeidades na Educação Infantil

Ao nos debruçarmos a refletir sobre corpo e corporeidade, faz-se necessário ampliarmos o nosso olhar para compreendermos o corpo para além de sua dimensão física e biológica. Partimos assim da concepção do corpo como multiplicidade, corporeidade, para refletirmos então acerca do corpo repleto de linguagens e faculdades.

É notório que no decorrer da história o corpo marcou e marca os contextos culturais de diferentes formas, assim como é marcado por esses contextos em função das construções sociais e ideológicas estabelecidas. Nessa direção, falar de corporeidade na Educação Infantil é falar de 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.

Nesse caminhar, no que tange a compreensão acerca do conceito de corporeidade, Arenhart (2016) apresenta a seguinte colocação:

Olhar para as crianças como corporeidades é buscar entendê-las para além da visão mecanicista e dualista do senso comum que comumente nos ensina que cada pessoa tem um corpo, como se este fosse um suporte material a serviço da mente; a noção de corporeidade, bem como a de sujeito-corpo e a de hibridez entre natureza e cultura ajuda e tem em comum a compreensão do corpo numa perspectiva mais complexa, pela qual este é produto e, ao mesmo tempo, gerador de processos biológicos, psicológicos, sociais, culturais, etc. (ARENHART, 2016, p.100-101)

Assim, a corporeidade se expressa através de um corpo múltiplo em sua complexidade. Um corpo vivente, posto que, conforme aponta Santin (2001), o corpo não se esgota nos limites de sua pele, e de sua superfície. A corporeidade do corpo se coloca como a expressão da totalidade do sujeito, em todas suas dimensões; posto que, se é sujeito porque se é corpo. Desse modo, o corpo existe tanto em sua dimensão material, como extensão, como em sua dimensão afetiva, naquilo que se constitui a partir das relações com o outro e com o mundo.

Ademais, no que tange a concepção de corpo a autora Nóbrega pondera 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 ainda a unidade mente-corpo. (NÓBREGA, 2005, p.606)

Nesse sentido, ao refletirmos sobre as corporeidades das crianças, pensamos na diversidade de sentidos dos saberes do corpo, nas diversas experiências e possibilidades do corpo em movimento, do corpo ativo, do corpo que é vivo e complexo, extenso e afetivo. Pontuamos que a noção de corporeidade é essencial para que sejam oportunizadas às crianças vivências que permitam explorar, expressar e experimentar diferentes situações com seu corpo e com o todo.

Dessa maneira, ao pensarmos em corporeidade, pensamos nos corpos múltiplos, nas potencialidades e possibilidades, mais ainda, ao pensarmos em corporeidade na Educação Infantil, pensamos na inteireza de corpos, em que crianças e adultos brincam, correm, escorregam, pulam, (re)descobrem; que vivem seus corpos, suas histórias, em corpos que (re)constroem diálogos e exercem influências uns sobre os outros. Pensamos numa Educação Infantil de corpo inteiro.

Consideramos assim, que a Educação Infantil enquanto espaço de socialização, vivências e interações, tem a potencialidade de promover que as crianças vivenciem seus corpos em sua multiplicidade, através de atividades ligadas ao desenvolvimento de sua corporeidade, entretanto, nos indagamos acerca do lugar do corpo nesta etapa da Educação Básica. As práticas pedagógicas, num contexto geral, promovem a exploração e vivências das corporeidades dos sujeitos ou se tenta manter um corpo disciplinado, normatizado e obediente? Será que a Instituição Escola, em suas práticas cotidianas, valoriza efetivamente as questões corporais?

Capítulo 2: O LUGAR DO CORPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No contexto histórico o lugar do corpo na escola é fadado ao aprisionamento em carteiras que controlam os movimentos, a sinais sonoros que ditam os horários, a propostas pedagógicas que estabelecem e restringe os horários para brincar, para correr, se movimentar, para viver.

No decorrer do processo de construção da instituição escolar, foi sendo estabelecida a dualidade entre mente e corpo, que coloca o primeiro como superior ao segundo, que enfatiza e valoriza o conteudismo em detrimento das experiências e vivências corporais. No que tange a edificação de tal dualidade Ogêda coloca que:

A escola faz parte de um contexto histórico social amplo que diz respeito à própria concepção de conhecimento que orienta, desde a época de sua criação. Conhecimento que divorcia saber popular de saber erudito, saber do corpo do saber racional, colocando em polos distintos tais dimensões. (OGÊDA, 2008, p.60)

Nessa direção, defronte ao divórcio entre corpo e mente, as práticas escolares, em geral, associam o movimento à bagunça, a dispersão e, decorrente de tal fato, tendem a privilegiar o não-movimento, a posição estática, engessada dos corpos, a postura ereta, quieta e atenta como condição para a aprendizagem.

Maturana (2001, apud PENA; BOGÉA; BORGES, 2008, p.32) coloca que o conhecimento não é representativo, não está gravado na mente humana, mas é corpóreo, está gravado em nossos corpos, o que inclui outras dimensões que não só a mente racional humana: inclui sensações corporais e os sentimentos vivenciados.

Tiriba (2008) menciona que crianças aprisionadas em espaços que não permitem viver o corpo vão se tornando crianças despotencializadas, engessadas, adormecidas em sua curiosidade, em sua exuberância humana. Nesse caminhar, ao ponderamos sobre o lugar do corpo na Escola, e mais especificamente na Educação Infantil, se faz importante também refletimos sobre as propostas pedagógicas e a formação de professores. Tiriba coloca que:

As escolas, enquanto espaços de educação integral das crianças, devem constituir-se como ambientes que contribuam para evitar o surgimento de travas, ou mesmo eliminar as que já tiveram se instalado, contribuindo para construir ou mesmo recuperar a liberdade e a

confiança no corpo. Esta é uma das responsabilidades do educador que assume a educação integral das crianças, porque a confiança no próprio corpo está relacionada ao sentimento de confiança na vida. (TIRIBA, 2008, p.10)

Nesse sentido, tendo em vista a responsabilidade do educador pontuada pela autora, é importante considerarmos uma concepção de formação e qualificação dos profissionais da Educação Infantil que estimule o processo de autonomia, valorizando suas histórias, suas experiências, suas vivências, suas palavras, sua fala e também seu corpo, para assim, a posteriori, tais educadores possam realizar práticas que também promovam a autonomia das crianças, reconhecendo e enaltecendo suas histórias, experiências, fala e, principalmente, seus corpos.

Ademais, é marcante destacarmos que ao problematizarmos as questões referentes aos educadores e suas práticas pedagógicas em relação a questões corporais na Educação Infantil, pensando acerca de uma pedagogia que valorize o corpo, devemos considerar o contexto político-histórico atual da sociedade brasileira, no qual o conservadorismo massacrante vem corroborando para o retrocesso de avanços que foram feitos nos últimos anos, principalmente no que tange aos direitos e autonomia dos educadores brasileiros. Nesse contexto, refletindo acerca do corpo na escola, salientamos que o corpo torna-se político, um corpo de resistência, tanto dos educadores tanto das crianças que, através de suas corporiedades, transgridem as normas estabelecidas socialmente. Assim, o corpo político é um corpo expressivo, um corpo teimoso que se afirma como resistência defronte as práticas que incutem normatizações e entraves para a expansão corporal, para o exercício de ser criança e ser educador.

Deste modo, ao refletirmos acerca do lugar do corpo na Escola, desejamos uma escola que, para além de ser um direito das crianças garantido em lei, seja também uma fonte de alegria e liberdade. Nesse caminhar, ao ponderarmos sobre a Educação Infantil no Brasil, é importante nos atentarmos para a legislação que rege esta etapa da Educação Básica no país. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, os Referenciais Curriculares Nacionais e o Plano Nacional de Educação são documentos fundamentais para a garantia a Educação das crianças brasileiras. Tais documentos são aportes legais que orientam e regem as práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Nesse sentido, buscando alicerçar nossas discussões e reflexões acerca das questões corporais nos aportes legais da legislação, destacamos os artigos das DCNEI's

(Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil) que mais claramente se conectam com a perspectiva da construção de atividades que valorizem o corpo na Educação Infantil. Os artigos 8º, inciso II e o artigo 9º, inciso I orientam que:

“Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir 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. II - a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;”

“Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que: I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança”

Nessa direção, cumprir os preceitos que os artigos anteriormente apresentados expressam, significa compreender o corpo na Educação Infantil não como mero objeto de cuidado, mas enquanto potência que possibilita inúmeras vivências, experiências, descobertas, interações e comunicações. Entretanto, no que tange tal reflexão, correntemente observamos o contrário. Apesar de existirem teorias, leis, parâmetros e até mesmo um modismo sobre a necessidade de se pensar o corpo como um todo, ainda hoje, se presencia inúmeras práticas educativas nas quais o corpo é simplesmente esquecido no processo educativo. Conforme Tiriba coloca, na contramão do desejo, aprisionadas, as crianças vão sendo despotencializadas, adormecidas em sua curiosidade, em sua exuberância humana. A autora pontua que:

Só uma pedagogia que respeite as vontades do corpo poderá manter viva a potência infantil, pois o livre movimento dos corpos está na sua origem, e possibilita o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza (Art 9º, VIII).(TIRIBA, 2010, p.5)

Nessa direção, o lugar do corpo da Educação Infantil é o lugar do corpo em todos os espaços. É o lugar onde o corpo possa se expandir, se expressar, se descobrir e descobrir outros corpos. É o lugar de encontros e do movimento. Pensar o lugar do corpo na Educação Infantil é também pensar um corpo que é dependente dos cuidados do adulto e que também se descobre em seus limites e potencialidades rumo a conquistas que marcarão sua vida para sempre, como a locomoção, a linguagem, o domínio dos processos orgânicos, a sociabilidade.

Assim é importante refletirmos acerca da centralidade do corpo quando tratamos das crianças bem pequenas, como é o caso da nossa pesquisa. O corpo como a primeira linguagem da criança, que em poucos meses, vai se tornando autônomo nos processos de se manter ereto, se locomover, ganhar tônus, controlar os esfíncteres, adquirir a fala, aprender a sociabilidade entre os pares, expressar suas preferências, etc. Portanto, ao invés de ser somente alvo de cuidado no sentido de ensinar os limites desse corpo à criança, por que não ser, na mesma medida, alvo de investimento do adulto educador no sentido de tudo o que as crianças podem ser e viver como corpo?

2.1 O caminho percorrido para a produção da pesquisa: conhecendo a Instituição, as crianças e as professoras.

Com base nas ideias de Ivanicki e Canen (2016) torna-se possível compreender que na pesquisa em Ciências Humanas, o acompanhamento do cotidiano, dos sentimentos e das percepções, move os sujeitos/pesquisadores que interagem, interpretam e constroem sentido sobre o que está presente na realidade pesquisada. A partir desta perspectiva, realizei pesquisa de campo, com análise qualitativa buscando perceber os significados atribuídos pelos sujeitos estudados, a partir de uma perspectiva interpretativa. Tal metodologia nos possibilita um acompanhamento do cotidiano, construindo narrativas e conexões com o objeto de estudo.

Nesse sentido, a pesquisa foi realizada de maneira intensiva nos meses de novembro e dezembro de 2018, no período de dez dias, cinco horas por dia, totalizando 50 horas em campo. No decorrer do processo de realização deste trabalho, utilizamos como instrumentos de pesquisa a revisão bibliográfica, o caderno de campo com anotações das observações, fotografias e entrevistas com professoras.

Desta forma procuramos compreender e evidenciar as relações corporais que são estabelecidas entre as crianças, seus pares e adultos educadores no cotidiano da

Educação Infantil. Para isso, a pesquisa de campo foi realizada com um grupo de crianças de 2 anos na Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEI/UFRJ). A Escola de Educação Infantil da UFRJ iniciou seu funcionamento em 24 de junho de 1981 com um caráter de assistência aos servidores da Universidade. Entretanto, nos últimos anos uma série de discussões sobre o papel da escola se evidenciam dentro da UFRJ. O espaço estrutural da Escola de Educação Infantil da UFRJ é organizado em salas de referencia com seus respectivos banheiros, sala de leitura, salas administrativas, refeitório, banheiros dos professores. A organização estrutural é adaptada, posto que, conforme já exposto, o início do funcionamento da Instituição tinha caráter assistencialista, funcionando numa perspectiva similar a hospitalar.

A partir do ano de 2013 a escola conseguiu atingir o importante objetivo que viria a caracterizar sua atuação como uma escola pública de acesso universal, no qual a admissão das crianças na Instituição é realizada por meio de sorteio público.

Nesse caminhar, conforme apresentado anteriormente, pontuamos que a escolha desta instituição não foi feita ao acaso, posto que, a EEI-UFRJ se caracteriza como um campo de estágio, pesquisa e extensão dos alunos dos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Esse tripé, atualmente, é a principal função da escola dentro da UFRJ. Ademais, a Unidade caracteriza-se por ser uma Instituição de atuação de referência no campo da Educação Infantil, configurando-se como importante espaço público para o desenvolvimento de crianças na faixa etária de 1 ano a 5 anos e 11 meses.

Nessa direção, no que tange ao objetivo desta pesquisa, buscamos evidenciar as relações corporais que são estabelecidas entre adultos e crianças na Educação Infantil. Consideramos importante esclarecer que na Escola pesquisada há uma professora de dança que trabalha com as crianças as questões pertinentes ao corpo e ao movimento, corroborando para a manifestação de linguagens e expressões intencionais a partir do processo de trabalho corporal realizado. No entanto, o que nos interessa na pesquisa é perceber e evidenciar as formas como as crianças se relacionam com o corpo de modo a afirmarem seus interesses e interações com o grupo de pares e com os adultos educadores, não dentro de um momento específico para exploração corporal como é o espaço da dança na escola, mas sim nas trocas relacionais cotidianas, nos diversos momentos da rotina do grupo de crianças na Instituição.

Assim, optamos por realizar a pesquisa com as crianças do grupo de 2 anos, por ser uma faixa etária na qual as crianças possuem grande expressividade corporal, estando num processo de conquista da autonomia e do desenvolvimento da fala. Estive presente na instituição no período da tarde, juntamente com o grupo que variava entre 10 a 8 crianças e com 2 professoras regentes, posto que, na Escola de Educação Infantil da UFRJ é realizado o trabalho de bidocência e, em alguns dias, com a presença de um estagiária aluna do curso de Pedagogia da UFRJ.

No decorrer das minhas observações pude acompanhar diferentes momentos da rotina do grupo, como o almoço, o lanche, as brincadeiras, a ida a sala de leitura, as andanças e aventuras pelo pátio. As informações obtidas a partir das observações foram registradas em um diário de campo e também foram fotografadas.

As minhas observações em campo visavam focalizar as interações corporais das crianças entre si e com os educadores, porém, no percurso da pesquisa meu olhar também se projetou mais atentamente para a relação das educadoras com seus próprios corpos. Deste modo, realizei entrevistas com as professoras, com o objetivo de aproximar-me dos significados do corpo e das relações corporais para elas.

Com a observação realizada e as entrevistas, a partir de uma perspectiva na quais crianças e educadores são os sujeitos fundamentais no processo investigativo, organizamos os resultados, destacando dois temas relevantes na prática educativa. Os temas são: O corpo que fala: potencialidades e limites dos corpos na Educação Infantil; Os encontros entre os corpos, os espaços e a natureza.

Ademais, no que tange ao caminho percorrido para a elaboração da pesquisa, consideramos importante evidenciar os desafios e dilemas no decorrer do processo investigativo. Desafios no tange as questões burocráticas e a entrada no campo e os dilemas frente a minha posição como pesquisadora no cotidiano escolar do grupo de crianças pesquisada. Assim o primeiro desafio que tivemos foi a questão do tempo defrente as questões burocráticas que envolvem a elaboração de pesquisa acadêmica. Ocorreu um longo processo de análise de documentos e autorização dos responsáveis para a participação das crianças na pesquisa. A minha efetiva entrada no campo demandou idas e vindas a Instituição pesquisada e uma espera um tanto angustiante, até obter a autorização necessária.

Após conseguir atender todas as questões acerca de documentação, se iniciou o segundo grande desafio, a entrada no campo. A pesquisa realizada para a elaboração do

presente trabalho teve como norte a aproximação direta com as crianças, assim como a participação ativa delas como sujeitos autores e protagonistas do estudo. O desafio na minha entrada no campo foi o receio de não ser aceita pelo grupo de crianças e pelas professoras. No primeiro dia de pesquisa, me dirigi à sala de referência do grupo e fui apresentada às professoras pela coordenadora de pesquisa da Instituição. As professoras me acolheram e me apresentaram ao grupo. O primeiro contato foi permeado por uma tensão, eu estava nervosa, precisava explicar as crianças o motivo da minha presença no grupo, e pedir de algum modo a autorização delas para a realização da pesquisa, posto que, conforme já pontuado, as crianças são sujeitos ativos da pesquisa e possuem autoria no processo investigativo. Assim, após as professoras me apresentarem me aproximei do grupo e expliquei que eu era estudante e que estudava sobre as crianças, perguntei se poderia estudar e aprender com elas, as crianças me olharam, viram meu caderninho de anotações, algumas se interessaram, outras se afastaram, e logo no primeiro momento de ingresso com o grupo eu pude perceber as questões da minha pesquisa pulsando.

Nesse meu primeiro encontro com as crianças foi notório o quanto o corpo se expressa defronte às situações cotidianas que ocorrem. Destaco a seguir um relato do meu diário de campo sobre a minha entrada no campo que ilustra de maneira singular no primeiro momento a desconfiança e em seguida a naturalização da minha presença que as crianças expressaram através de seus corpos. Para dar autoria as crianças enquanto sujeitos e protagonistas da pesquisa, faço a opção de identificá-las com seus nomes verdadeiros.

Quando cheguei a sala do grupo 2, as professoras me apresentaram informando as crianças que eu estava realizando uma pesquisa e que iria passar alguns dias com o grupo. Na sala já havia uma estagiária, papel esse que já assumi inúmeras vezes, mas agora era diferente, eu estava ali como pesquisadora. Erámos 4 adultos e 10 crianças. Assim que a professora me apresentou as crianças me encararam, algumas me ignoraram, outras me olharam desconfiadas, principalmente a Gabriela, chamada pelos adultos e crianças de Gabi. Gabi me encarou, e ficou longe, tentei me aproximar dela, ela sempre se afastava. Alicia e Leticia, no primeiro momento, também não me deram assunto, mas minutos depois me convidaram a brincar puxando o meu braço e me levando em direção aos brinquedos. (Diário de Campo, 19/11/2018)

No trecho que destacado, evidencio a reação expressa pelo corpo que as crianças tiveram, Gabi em sua reação de afastamento, com seu olhar desconfiado impôs um limite espacial e corporal na nossa relação, esse limite durou cerca de 3 dias, até ela começar a se aproximar de mim. Em contrapartida, as outras crianças rapidamente aceitaram a minha presença e passaram a me incluir no cotidiano do grupo. Nesse relato, considero importante pontuar o quanto a linguagem corporal é inerente as crianças e o quanto a interpretação acerca dessa linguagem é importante para a construção de relações e interações com elas.

Ademais, no decorrer da pesquisa fui tomada por diversos dilemas no que tange a minha participação no grupo como pesquisadora. Os dilemas se entrelaçavam com os desafios, posto que, nos primeiros encontros com as crianças o desafio era conseguir um lugar no qual eu e as crianças realizássemos trocas e interações próprias juntas. Contudo, o dilema que perpassava tal desafio era como assumir o papel de pesquisadora, defronte ao cotidiano do grupo. Ao me enxergar enquanto pesquisadora percebi a necessidade de também ter uma sensibilidade para permitir me entregar aos encontros, deixando-me contagiar e surpreender pelos imponderáveis do grupo. Nesse caminhar, fui acometida por uma dificuldade de compreensão de papéis, a medida que, conforme já mencionado no grupo, tinha uma estagiária, função essa que já assumi inúmeras vezes na minha trajetória acadêmica, porém, ali eu estava como pesquisadora; esses papéis se embolavam nas minhas ações com as crianças, por vezes me indagava se eu poderia ir brincar junto e propor brincadeiras e atividades para o grupo, ou se deveria somente observar e registrar as relações corporais que do brincar emergiam.

Nesse caminhar, no processo de construção da pesquisa, percebi que, a todo o momento, as minhas relações com as crianças, professoras e estagiária do grupo deveria ser vigiado, estranhado e refletido. A todo instante eu deveria realizar o processo de alteridade, para que assim os sujeitos da pesquisa fossem me indicando os jeitos de ser e estar com o grupo.

Os dilemas expostos continuaram ao longo de toda a pesquisa. Em muitas atividades proposta pelas professoras e em outros convites para brincar realizados pelas crianças, eu me indagava sobre o meu papel como pesquisadora, eu deveria participar com o grupo? Entretanto, no decorrer do processo investigativo, percebi que vivenciar atividades junto com as crianças e educadoras aproximaria nossos vínculos, de modo que as relações e interações entre mim e o grupo se fortaleciam. Ao mesmo tempo, ponderava sobre o equilíbrio, no movimento constante de estranhar os movimentos

cotidianos que eram constituídos. Nessa direção, de modo a ilustrar essas inquietações defronte aos dilemas da pesquisa, apresentamos a seguir fotografias e o relato do meu diário de campo de uma atividade de descobertas e brincadeira no pátio com as crianças.

As professoras do grupo pediram para as crianças calçarem os chinelos pois elas iriam para o pátio. Rapidamente as crianças pegaram seus respectivos chinelos e todos se organizaram para a ida ao pátio. Chegando no pátio, as crianças correram, pegaram os brinquedos, outras brincaram na casinha, enquanto Alicia, Jovi e Guilherme ficaram olhando uma grande poça que tinha se formado no pátio, provavelmente algum grupo da escola tinha realizado o banho no chuveirão, pois o dia estava ensolarado, formando assim a poça. Eu observei a cena e tive a ideia de fazer o convite as crianças a brincarem na poça, pensei, pensei, não sabia de deveria fazer tal ação, pois ali estava com o papel de pesquisadora e não professora ou estagiária. Olhei a poça, olhei as crianças curiosas e fui em direção a elas. Levantei a calça e pisei, as crianças também entraram na poça e começaram a brincar com as folhas. Observei, brinquei com elas. Até que abaixei e coloquei a mão na água, as crianças sorriram e fizeram o mesmo. Foi um momento muito gostoso de brincadeira e descobertas. Pé e mão no chão, na água, nas folhas... enquanto eu pensando se deveria ter interagido e proposto o que eu fiz. (Diário de Campo, 20/12/2018)



Desse modo, conforme expresso no relato, o percurso da pesquisa foi perpassado por muitos dilemas e alguns desafios. Ao longo de todo o processo investigativo foi necessário refletir e ponderar sobre o meu papel como pesquisadora nas relações que foram construídas com os sujeitos da pesquisa. Destacamos que a minha participação nas brincadeiras das crianças me levou a ter ações e estar em lugares pouco comum do adulto educador estar, corroborando assim para a minha interação e troca com os sujeitos da pesquisa, a medida que, ao mobilizar o meu corpo brincante e afetivo para estar com as crianças na pesquisa; ainda que com dilemas em relação a como eu deveria me comportar como pesquisadora, o meu corpo estava vivo e me mostrou essa possibilidade de aproximação. Evidenciamos assim, que percurso da pesquisa foi de muita reflexão e observações que culminou em ponderações acerca da potencialidade e limites do corpo na Educação Infantil e na relação do corpo com o espaço e a natureza.

2.2 O corpo que fala: potencialidades e limites dos corpos na Educação Infantil

No decorrer da pesquisa, observei que as crianças, através de seus movimentos, gestos, toques e olhares mostravam formas sutis e muito próprias de diálogo corporal, produzindo diversas comunicações nas brincadeiras que criavam, assim como na relação que estabeleciam entre si e com os adultos.

Nessa direção acreditamos ser de extrema relevância para o estudo atentarmos acerca das potencialidades e limites dos corpos através de um olhar mais ampliado e atento. Dessa maneira, faz-se necessário não nos restringirmos aos limites ou potencialidades físicas do corpo, mas nos debruçarmos para além desta dimensão, isto é, olharmos para as corporeidades das crianças e dos adultos da pesquisa.

Assim, esclarecemos que ao pontuarmos na pesquisa as potencialidades e limites dos corpos na Educação Infantil, nos referimos às potencialidades no sentido do corpo para além da matéria, isto é, o corpo expressivo, afetivo e ativo; e acerca dos limites relativos à questões biológicas, sociais e espaciais que corroboram para determinadas práticas pedagógicas no cotidiano da Educação Infantil.

Nesse caminhar, pude observar na pesquisa que os aspectos acerca das potencialidades e limites do corpo são permeados pelo que denominei de três movimentos relacionais pelos quais as crianças estabelecem suas interações, vontades e desejos. Os três movimentos são: a relação criança - criança, criança - adulto educador, adulto educador - criança.

Em cada movimento relacional organizado observei que o corpo se colocava de determinada maneira em prol da necessidade específica do momento observado. Nesse sentido, no movimento relacional criança-criança percebi que as relações corporais estabelecidas perpassam a dimensão do afeto, do cuidado, da força, do poder, da confiança. No movimento relacional criança-adulto observei que as relações estabelecidas através do corpo percorreram a dimensão do afeto, da confiança e da transgressão. No terceiro e último movimento relacional adulto - criança constatei que as relações estabelecidas entre os sujeitos transitavam na dimensão do afeto, do cuidado, do poder e do controle. Evidencio que tais dimensões são as que mais se destacaram no decorrer das minhas observações, contudo outras trocas aconteciam, principalmente no momento em que as crianças do grupo 2 se encontravam com outras crianças (maiores e menores) no momento da rotina no qual desciam para pátio da Escola para brincar e explorar o espaço.

2.2.1 Movimento relacional criança-criança: afeto, cuidado, força, poder, confiança.

Nessa direção, a fim de ilustrar os movimentos relacionais acima apresentados, exibimos a seguir uma sequência de fotos que marcam o registro da brincadeira das crianças com as cadeiras que evidenciam a relação criança-criança no momento do brincar, no qual nenhuma fala foi proferida pelas crianças, somente riso e, a posteriori, o choro. Na cena estão presentes 3 crianças, Helena, Jovi e Pedro. Helena e Jovi brincam com as cadeiras, enquanto Pedro observa e logo em seguida reage corporalmente através de sua expressão facial, postura corporal e, no fim, o choro.



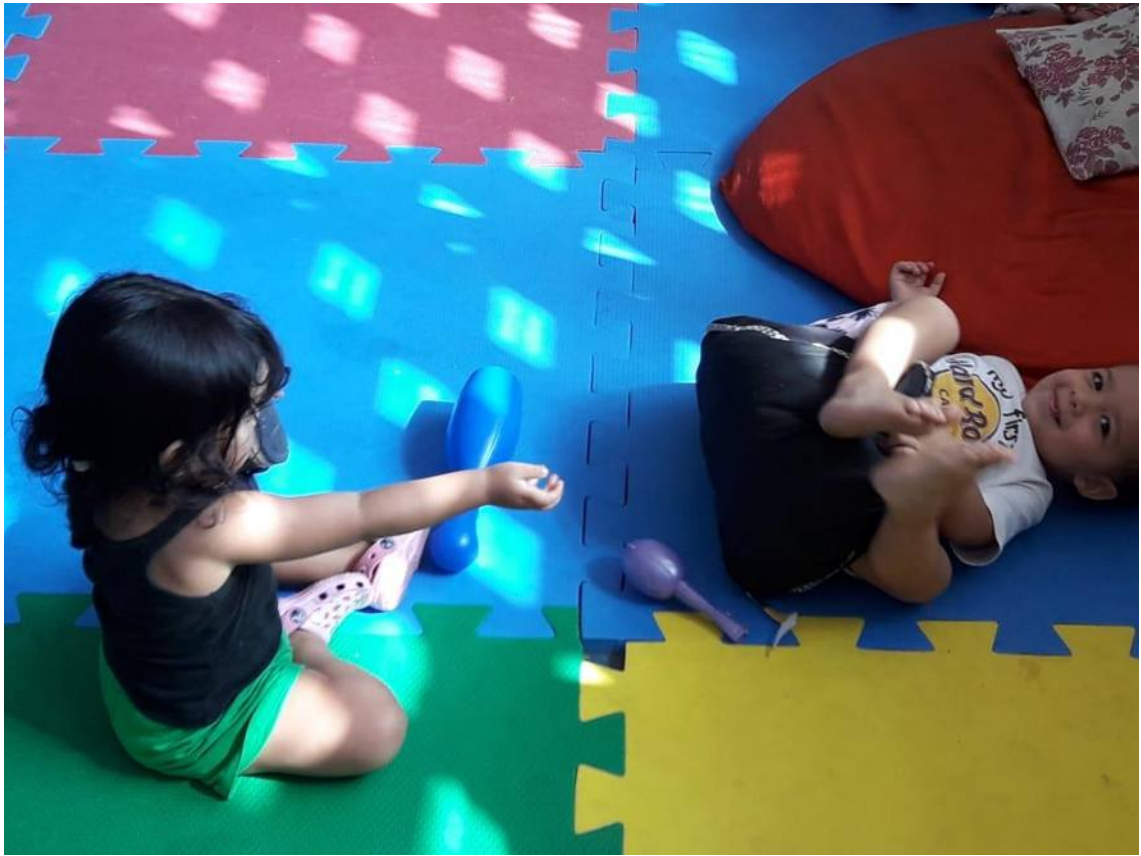


As fotos evidenciam o modo como às crianças se organizam e agem a fim de realizar seus desejos e vontades. Trago a seguir um trecho do meu diário de campo que complementa e descreve a cena das fotografias:

As crianças do grupo estão brincando na sala, quando decido observar mais atentamente a brincadeira de Helena e Jovi. As crianças brincam pulando nas cadeiras, dando risadas, se olhando. Pedro está próximo, mas somente observa. Helena e Jovi não convidam Pedro para entrar na brincadeira. Existem outras cadeiras espalhadas pela sala, mas Pedro não faz o movimento e ir buscá-las para brincar junto, ele somente olha, um olhar que expressa o desejo de brincar com os amigos. Helena e Jovi não percebem o olhar de Pedro e continuam pulando na cadeira. Pedro se percebe fora da brincadeira e em um movimento de força e poder tenta tirar Helena e Jovi de cima da cadeira. Mas as crianças se recusam a sair e continuam brincando. Pedro então começa a chorar. (Diário de campo, 27/11/2018)

Na cena descrita, podemos observar a dimensão do poder e da força que Pedro tenta impor às outras crianças no momento que tenta terminar com a brincadeira nas cadeiras. Ao ter sua força negada, no sentido das crianças não se afetarem, Pedro expressa, através de seu corpo, uma frustração e começa então a chorar.

No que tange a dimensão do afeto e do cuidado na relação e interação entre as crianças observamos que esta se expressava através dos toques, dos gestos e dos olhares. As ações entre os pares, criança-criança, que eram permeados por afetos esboçam de maneira sutil as potencialidades do corpo na construção de diálogos e interações entre os sujeitos. Nesse sentido, evidenciamos a seguir uma sequência de fotografias que exemplificam tal dimensão de afeto.



Na cena registrada nas fotografias acima, verificamos um movimento de cuidado entre as crianças. Trago a seguir a descrição da cena registrada em meu diário de campo que descreve o contexto das fotografias apresentadas:

A professora do grupo tinha solicitado que as crianças calçassem os sapatos para que todos pudessem descer para brincar no pátio. Cada criança pegou seu sapato para calçar, porém, Helena percebeu que Jovi estava sem o seu, foi até o local onde os calçados ficam, pegou o do amigo, e o chamou para calçar. Jovi levou na brincadeira, mas em seguida, defronte ao toque e a insistência de Helena, puxando seus pés e pernas, ele permitiu que amiga colocasse seu sapato. (Diário de Campo, 12/12/2018)

Conforme já pontuado, o registro expõe uma dimensão do cuidado entre as crianças. O fato de ser necessário calçar os sapatos e Helena ter o movimento de pegar o sapato de Jovi e ajuda-lo a calçar evidência as relações que as crianças estabelecem entre si, numa perspectiva de carinho e cuidado a partir do reconhecimento do corpo do outro e das experiências já vivenciadas do cotidiano do grupo.

Nesse sentido, no que tange o estabelecimento de relações através do cuidado, Arenhart, Guimarães e Oliveira colocam que:

A partir de uma perspectiva histórico-cultural e social, a criança constitui-se subjetivamente nas relações que constrói com o outro desde o seu nascimento; então, o cuidado, como modo de relação e reconhecimento do outro, pauta e marca os sentidos de si mesmas por parte das crianças. (ARENHART; GUIMARÃES; OLIVEIRA, 2008, p.1683)

Nessa direção, o momento de interação registrado evidencia o cuidado e o afeto que as crianças construíram entre si a partir da convivência cotidiana e da experiência decorrente do fato de saberem ser necessário calçar os sapatos para irem ao pátio. Helena já estava com os seus sapatos calçados quando tem o movimento de ajudar Jovi a calçar os seus.

Ademais, destacamos outra cena do brincar das crianças que realça o movimento relacional criança-criança a partir de interações através de seus corpos e de seus olhares.

A ação registrada refere-se organização das crianças entre si na brincadeira com as mochilas.



Nas fotografias destacadas as crianças constroem uma espécie de muro com as mochilas e brincam dentro do espaço que se torna delimitado. A brincadeira se inicia com Bernardo e Helena, as demais crianças primeiro observam o movimento que estava sendo construído, logo em seguida começam a se aproximar e adentram ao brincar com as mochilas. A riqueza da cena no que tange as interações corporais entre as crianças e seus pares refere-se aos olhares entre as crianças. Coutinho em seus estudos pontua que as crianças bem pequenas intervêm na ação dos pares, ainda que muitas vezes o façam recorrendo a formas de comunicação quase invisíveis aos olhos adultos, que apressados em seus cotidianos muitas vezes não se permitem capturar as fluídas formas de expressão das crianças. Tal intervenção ocorre, à medida que, no decorrer de toda brincadeira poucas palavras são preferidas, a comunicação entre as crianças ocorre através dos olhares e do corpo. Coutinho em suas contribuições também coloca que:

A questão do olhar mostra-se na relação entre as crianças como um elemento relevante de percepção do outro e de comunicação com esse outro, o olhar é um canal de estabelecimento de um complexo diálogo, muitas vezes gerido pelo corpo, entre as crianças. (COUTINHO, 2013, p. s/n)

Nesse sentido, a dimensão da confiança no movimento relacional criança - criança se expressa de modo único nas fotografias apresentadas, a medida que o olhar permite a captação dos acontecimentos e ao mesmo tempo permite a comunicação dos sentimentos, dos combinados, das ações recíprocas (COUTINHO, 2013). Deste modo, o entrelaçamento do olhar com a expressividade corpórea é de tal forma articulada entre as crianças na brincadeira que evidenciam de modo singular a relação de confiança entre eles.

2.2.2 Movimento relacional criança - adulto: afeto, confiança, transgressão

Observando as relações corporais que as crianças construíam com os adultos educadores destacamos a dimensão do afeto, da confiança e da transgressão. As relações de afeto e de confiança através do corpo se evidenciavam em diversos momentos do cotidiano do grupo, como no brincar, na alimentação e no banho. Trago a seguir uma fotografia e um recorte do meu diário de campo que evidencia essas duas dimensões.

As crianças estavam brincando com diversos brinquedos. Tinha bola, boneco, peças de madeira e animais. Pedro e Leticia estavam brincando juntos com os animais, quando começaram a disputar um dos brinquedos. Pedro puxava para um lado, enquanto Letícia puxava para o outro. Em determinado momento a menina solta o brinquedo e Pedro cai deitado no tatame. Ele então começa a chorar e olha ao seu redor buscando as professoras. As professoras estavam um pouco afastadas do grupo, dando atenção para outras crianças que não estavam brincando no tatame. O adulto mais próximo era eu. Pedro me olha, e vem em minha direção. Eu estava sentada, ele senta em meu colo e eu então o abraço. Ficamos assim durante alguns minutos até que ele se acalma, me olha e volta a brincar com as crianças, só que agora Pedro ficou mais próximo de mim, chegando a abraçar minha perna enquanto brinca. (Diário de Campo, 12/12/2018)



A dimensão da confiança e do afeto na cena descrita evidencia como os corpos das crianças buscam os corpos dos adultos de referência em situações que as mesmas se sentem desprotegidas ou frustradas. O toque, o carinho, o aconchego e a segurança que

o corpo do adulto promove para a criança são descrito no relato do diário de campo no momento em que Pedro se acalma e depois volta a brincar, só que agora mais próximo ao adulto. A seguir trazemos também um trecho da entrevista semiestruturada (ANEXO I) que realizada com uma das professoras do grupo de crianças que evidencia a percepção das educadoras no que tange a necessidade da confiança e do afeto que as crianças expressam através de seus corpos.

“A relação corporal é muito importante na relação entre professor e criança, ao longo do ano a gente vai percebendo a diferença dessa relação corporal, porque no início do ano o corpo deles em relação com o nosso tem uma restrição muito grande. Por exemplo, algumas crianças ainda não querem ter o contato, a gente também não se sente também tão prontos para estar entrando em certos tipos de contato, como na troca de fraldas, teve criança aqui na inserção que não deixava a gente trocar a fralda porque é algo muito íntimo para essa criança. Então é uma relação corporal que faz parte de uma afetividade, que necessita de uma criação de vínculos entre nós professores com as crianças e entre as crianças para que essa relação aconteça. E aí conforme foi passando o tempo, a gente vai percebendo como eles buscam o nosso corpo, o nosso colo, como a gente se torna referência para eles né. Em outros espaços eles querem a nossa presença e a presença do nosso corpo para se sentirem seguros [...]”

Ademais, além do afeto e da confiança, no movimento relacional criança-adulto destacamos também a dimensão da transgressão. O corpo que se coloca, que contraria, que desobedece a alguns pedidos das professoras. Um corpo que é movimento e busca por movimentar-se a todo o momento. No decorrer da pesquisa observamos diversos momentos em que o corpo é transgressor. Destacamos a seguir um relato do diário de campo que evidencia tal dimensão.

Após o momento de banho no chuveirão, as professoras convidam as crianças a retornarem para a sala. As professoras enrolam as crianças com suas toalhas e todos voltam para a sala de referência do grupo. Começa, então, a troca de roupa, as professoras vão chamando criança por criança para trocar a roupa, pedindo que enquanto isso as demais brincassem no tatame, pois o chão estava molhado e poderia causar acidentes. Gabi estava brincando com seu corpo, mexia em seu pé, na toalha, até que começou a sair do tatame. Quando umas das professoras viu, chamou a atenção da menina. Gabi voltou para o tatame, distraiu-se, porém, minutos depois saiu novamente do espaço. Uma das professoras então pegou Gabi no colo e a colocou novamente no tatame

dizendo que ela não poderia sair dali. Gabi então começou a observar as outras crianças e as professoras. Enquanto observava as professoras Gabi colocou um pé para fora do tatame, depois outro, depois a perna e quando me dei conta novamente ela estava fora do tatame. A menina começou a correr pela sala e acabou escorregando e levando um tombo no molhado. (Diário de Campo, 21/12/2018)

Na cena descrita a dimensão da transgressão evidencia-se na ação corporal da criança defronte a ação do adulto educador. Gabi, diante de uma ordem para manter-se no tatame, através de seu corpo se expressa de modo a refutar o pedido da professora.

Assim, no movimento relacional criança - adulto observamos que as crianças se expressam corporalmente de modo a buscarem seus desejos e vontades, tanto no âmbito do afeto quanto da transgressão.

2.2.3 Movimento relacional adulto-criança: afeto, cuidado, poder, controle.

O último movimento relacional destacado é o movimento adulto-criança. Conforme já colocado, no decorrer das observações ressaltamos que este movimento é permeado pela dimensão do afeto, do cuidado, do poder, do controle. Ressaltamos também a percepção da posição de um adulto que brinca e explora junto com as crianças e que, através do seu corpo, evidencia seus limites e potencialidade nas práticas e propostas cotidianas.

Nesse caminhar, consideramos importante pontuar que nesse movimento relacional a questão acerca do cuidado, não focaliza a perspectiva sanitária e higienista, que no decorrer da história da Educação Infantil se tornou arraigadas nas práticas cotidianas. Ao focalizarmos e evidenciarmos a dimensão do cuidado no movimento relacional adulto -criança na pesquisa, assumimos a concepção expressa por Arenhart, Guimarães e Oliveira que pontuam:

Mais do que como momento da rotina institucional, ação sobre a ação das crianças, cuidar é um modo de relação do adulto com a criança nos atos pedagógicos/educacionais. Ao considerarmos a ação adulta, cuidar é estar atento a si e ao outro, é desenvolver um modo responsivo e responsável de contato, é escutar (com todos os sentidos), responder, compreender ativamente a criança.(ARENHART; GUIMARÃES; OLIVEIRA, 2018, p.1683)

Desde modo, na contramão da perspectiva do cuidado meramente protetivo e assistencial é importante construirmos um olhar para a criança pequena como sujeitos ativos, relacionais. É importante compreendermos a qualidade das ações dos educadores nas relações institucionalizadas com as crianças, considerando suas possibilidades de afetá-las, desenvolvendo diálogo, atenção e contato. Nessa direção, a fotografia a seguir ilustra a dimensão do cuidado e do afeto do momento de relação entre adulto-criança na troca de fralda.



No momento registrado a professora convida o Yan que estava brincando para trocar a fralda que, aparentemente, estava cheia. De mãos dadas, a professora e o menino se dirigem ao local da troca de fralda. Alicia, logo que percebe tal movimento, pega uma cadeira e se coloca ao lado da professora, observando suas ações. A seguir trago o meu registro no diário de campo da cena apresentada.

A professora convida o Yan para trocar a fralda. O menino tinha um brinquedo em suas mãos e de mãos dadas com a professora vai em direção ao local destinado para a troca da fralda. Yan continua brincando, enquanto a professora conversa com ele, pergunta se ele fez cocô, tira sua roupa de maneira lenta e carinhosa. É notório o cuidado e

o olhar atento que a professora tem durante todo o processo. Alicia observa a movimento da professora com o Yan, então pega uma cadeira e se coloca ao lado da educadora. A menina então pergunta “Tem coco?”. A professora ri e explica que não. Alicia continua ali conversando com a professora e com o Yan, observando, acariciando a cabeça do amigo. (Diário de campo, 20/12/2018)

A ação registrada é potente e importante para refletirmos acerca da dimensão do cuidado nas interações corporais entre o adulto e a criança, a medida que tal ação não ocorreu de forma mecânica e sistemática, mas sim de modo zeloso e atencioso. A escuta e olhar atento da professora, tanto para o Yan quanto para Alicia, evidenciaram um modo responsivo e responsável de contato permeado por cuidado e afeto, nos fazendo ponderar sobre as sutilezas de momentos de cuidado como o banho, a troca de roupa e a alimentação que promovem contato e interações entre professoras e crianças singulares, fortalecendo relações e o estreitamento de vínculos entre o adulto e a criança.

No que tange a dimensão do poder e do controle nas relações construídas entre adultos e crianças, é importante evidenciarmos que tal categorização foi construída a partir da projeção do meu olhar de forma mais atenta para as professoras do grupo no decorrer da pesquisa, observando assim como elas colocavam seus corpos defronte às demandas, rotina e desenvolvimento das atividades com as crianças.

Nessa direção, a dimensão do controle e do poder emergiram à medida que, por vezes, a postura corporal das educadoras evidenciavam os limites corporais entre ser adulto e ser criança, isto é, por não terem um corpo disponível no momento defronte às demandas das crianças, as professoras utilizavam o seu poder de ser professora controlando ações do brincar com falas como: “ Não pode correr. Não pode subir. Não mexe nisso...”

Assim, indagamo-nos acerca da relação corporal que as professoras possuem de si e das crianças. A partir de tal questionamento realizamos uma entrevista semiestruturada com as educadoras (ANEXO I), de modo a compreendermos melhor as questões acerca das relações corporais que as professoras construíam e valorizavam nas suas práticas pedagógicas cotidianas.

Nesse caminhar, a partir da entrevista, observações e anotações evidenciamos a necessidade de refletirmos sobre a nossa postura diante do nosso próprio corpo e movimento, para, conseqüentemente, refletimos sobre como lidamos com o corpo e o movimento das crianças. Segundo Sayão:

A cultura adultocêntrica leva-nos a uma espécie de esquecimento do tempo da infância. Com este esquecimento passamos, então, a cobrar das crianças uma postura de seriedade, imobilidade e linearidade, matando pouco a pouco aquilo que elas possuem de mais autêntico - sua espontaneidade, criatividade, ousadia e sensibilidade expressas em seus gestos e movimentos.(SAYÃO,2002, p.3)

Nesse sentido, conhecer os gestos e as expressões corporais de cada criança é uma forma de conhecê-la integralmente, estreitando laços com ela e ampliando nossa possibilidade de comunicação. A autora Sayão (2002), em suas contribuições, também considera ser necessário que, nos processos de formação dos profissionais que atuam com as crianças pequenas, seja incluído o olhar para nós mesmos; é preciso aprender a conhecer as reações de nossos corpos ao toque, a música, aos odores. Tal movimento de autoconhecimento do corpo é possível também ser construído juntamente com as crianças, ao se permitir tocar e ser tocado nas brincadeiras, a dançar junto e sentir os diferentes ritmos com as crianças, a experienciar em conjunto as sensações corporais permitidas pelo meio e pelas propostas realizadas. Nessa direção, conforme pontuado na entrevista por uma das professoras do grupo pesquisado:

“com o tempo colocamos tantas outras coisas como prioridade e acabamos esquecendo do nosso corpo[...] muitos adultos esquecem como brincar, e o legal de estar com as crianças é que elas te ensinam a como brincar, a como viver, a como ter a relação com o corpo e com o espaço. Porque na verdade elas aprendem a brincar brincando, só que elas estão dispostas a fazer isso. Elas não estão nem aí para o que o mundo vai pensar, elas querem viver, elas querem vivenciar intensamente, que é uma coisa que as vezes eu acho que nós professoras precisamos fazer, sair dessa padronização e tentar aprender com as crianças como viver intensamente, descobrir o mundo intensamente[...] A possibilidade de aprender com as crianças a conhecer esse mundo, a conhecer esse outro, a nos reconhecer , porque eu acho que a gente acaba com o tempo, a gente não reconhece mais o nosso próprio corpo [...] Olhar as possibilidades do nosso corpo e as possibilidade do nosso corpo no espaço e na relação com as crianças”

Deste modo, ao observarmos o movimento relacional adulto-criança muitas reflexões emergiram. A dimensão do afeto, cuidado, do poder e do controle foram as que mais se destacaram no processo investigativo. As questões referentes às interações e

relações corporais entre os adultos e crianças investigados, evidenciaram que as crianças possuem uma forma singular de se expressarem e vivenciarem o mundo através do corpo. Entretanto, nós adultos, decorrente do longo processo de disciplinamento e controle da nossa linguagem corporal que vivemos ao longo dos anos na Escola e na sociedade, não possuímos mais o nosso corpo como recurso privilegiado de contato com a realidade, posto que, em nossa cultura adulta passamos a valorizar a linguagem oral e escrita, enaltecendo os comportamentos de ajustes do corpo, com posturas e disciplinas (ARENHART, 2016). O controle dos corpos é passado dos adultos para as crianças que vão sendo enclausuradas em casulos que não permitem sair para voar.

Nessa direção, no processo investigativo observamos que se faz necessário que o adulto educador conheça o próprio corpo, conecte-se com as suas próprias sensações e sentimentos para, assim, poder ter o olhar e a escuta atenta ao corpo do outro, estando aberto às emoções infantis, ao ritmo das crianças, planejando atividades que cuidam e valorizam seus corpos. É preciso termos sensibilidade para compreender que cada criança tem sua forma própria e singular de ser e se expressar como o corpo.

2.3 Os encontros entre os corpos, os espaços e a natureza.

É através do corpo que a criança descobre e experimenta o mundo, conhecendo diversas sensações como a de frio, calor, dor, aconchego, prazer, medo. Entretanto, se faz necessário que ela possa se movimentar e interagir com o ambiente a sua volta para que esse universo novo possa ser descortinado pelas crianças, posto que, aprendemos de corpo inteiro. Nesse sentido, no que tange as práticas pedagógicas das instituições educativas, Guimarães coloca que:

Na escola, é importante focalizar quais as experiências sensoriais, afetivas e relacionais das crianças, tendo em vista percebermos quais mundos criam e como são constituídas como sujeito. A experiência produz conhecimento e produz a própria criança, como exploradora, criadora, confiante em si. (GUIMARÃES, 2008, p.27)

A escola, enquanto espaço de interação e desenvolvimento das crianças, possui a potencialidade de prover experiências diversas, ricas em afeto, descobertas e interações.

Assim, no decorrer da pesquisa observamos os movimentos, as interações e as relações corporais que as crianças produziam nos encontros de seus corpos com os espaços e, principalmente, com a natureza presente na Escola, de modo que no decorrer

do processo investigativo nos fizeram a olhar mais atentamente as vivências e interações que nesses espaços emergiam. Dessa maneira, em diversos momentos da rotina, principalmente nas brincadeiras no pátio, verificamos que as interações corporais estabelecidas promoviam diálogos e descobertas singulares entre as crianças.

No que tange a relação com a natureza, é primoroso evidenciar a riqueza de experiência que o pátio da Escola de Educação da UFRJ promove. Um espaço grande, repleto de verde, árvores, terra, insetos. Um local onde cada criança pode escolher com quem e com o que deseja brincar, um espaço que possibilita diversas trocas, descobertas e encontros.

Ao longo da pesquisa, observamos diversos desses momentos de encontros entre as crianças com o espaço e a natureza. Esses momentos foram registrados através das anotações no diário de campo e por meio de fotografias. As fotos das cenas expressam por si só a energia, beleza e a potencialidade que o contato com a natureza promove. Por esse motivo, privilegiamos o registro fotográfico ao escrito, de modo a utilizarmos as fotografias como texto polissêmico que afeta o leitor deixando aberto para as suas interpretações. Assim, foram registrados os encontros com a água, com a terra, com a grama, de maneira a nos fazerem refletir sobre a potencialidade dos corpos das crianças nas interações com os espaços e a natureza.



Nesse sentido, ao nos debruçarmos de modo mais atento às observações acerca do encontro com natureza e os espaços, consideramos importante pontuar que, segundo Tiriba :

Diante de uma cultura que silencia a unidade e valoriza a dicotomia, afirmamos, desde a primeira infância, a importância da Educação Ambiental enquanto processo que religa ser humano e natureza, razão e emoção, corpo e mente, conhecimento e vida. Afirmamos a necessidade de uma educação infantil ambiental fundada na ética do cuidado, respeitadora da diversidade de culturas e da biodiversidade. (TIRIBA, 2010, p.2)

Assim, é importante ressaltarmos e garantirmos os direitos das crianças, o direito a infância, ao brincar, ao correr, ao pular, ao cair, ao explorar, a pisar na lama, a se conhecer a criar memórias e histórias com o seu próprio corpo na e com a natureza, fazendo assim um movimento de afeto, de descobrimento, de explorar, experienciar e respeitar o natural, tornando-se “crianças da natureza”. (TIRIBA, idem)



A riqueza e potência que emerge do encontro das crianças com a natureza se evidencia de modo singular na foto destacada. Alicia se deleita com o toque da água em seu rosto e corpo. Sente. Vibra. Brinca. Logo em seguida a esse registro, Alicia pega o balde em que está em suas mãos, coloca embaixo da água, espera encher e vai mostrar para outra criança seu balde cheio, derramando a água sobre o seu corpo.

A seguir apresentamos uma sequência de imagens, de um outro momento de ida ao pátio do grupo. Nas fotografias estão Bernardo e Yan, brincando na grande árvore do pátio.





Nestas fotografias, Bernardo está brincando sozinho aconchegado nas raízes da árvore. Em suas mãos, tem um balde e um potinho menor. Dentro do balde há terra, folhas, pedrinhas e gravetos. Bernardo brinca, toca no tronco da árvore, pega terra, coloca no balde, mistura tudo utilizando o graveto como colher. Depois observa, olha suas mãos sujas de terras e continua brincando. Logo em seguida chega Yan, conforme veremos na fotografia a seguir.



Yan olha para o amigo e tenta se juntar a ele no espaço entre as raízes da árvore. A princípio inicia-se um conflito, posto que Bernardo não deixa Yan se aninhar no espaço entre as raízes, mas, logo em seguida o conflito é resolvido quando os dois começam a brincar com as folhas ao redor.

Nas cenas registradas, o contato das crianças com os espaços e, principalmente, com a natureza, ocorre de modo a construírem relações de cuidado, afeto, respeito, entre si e com o meio através das experiências com o corpo. Nesse caminhar, no que tange o contato com a natureza, o poeta Manoel de Barros traduz em seus versos, de modo singular, o que as fotografias apresentam:

“Por viver muitos anos dentro do mato moda
O menino pegou um olhar de pássaro_
Contraíu visão fontana.
Por forma que ele enxergava as coisa por igual

Como os pássaros enxergam.
As coisas todas inonimadas.
Água não era ainda a palavra água.
Pedra não era ainda a palavra pedra.
E tal.
As palavras eram livres de gramáticas e podiam ficar em
qualquer posição.
Por forma que o menino podia inaufurar.
Podia dar às pedra costumes de flor.
Podia dar ao canto formato de sol.
E, se quisesse caber em uma abelha, era só abrir a palavra
abelhar e entrar dentro dela.
Como se fosse infância da língua.” (BARROS, 2004, p.11)

A infância da língua no modo como as crianças se relacionam e integram com a natureza e os espaços, (re) criando, (re)significando, imaginando, descobrindo, evidenciam os modos próprios de ser crianças sem estar presos as “ normas gramaticais” impostas pela sociedade. Percebemos, nos registros realizados, que as crianças se envolvem em sua inteireza nos encontros com os espaços e, principalmente, com a natureza, evidenciando assim a necessidade de nós, enquanto educadores, promovermos esses encontros nas nossas práticas cotidianas na Educação Infantil, posto que as relações corporais evidenciadas expressam a potência de interações que emergem desses encontros.

O corpo é natureza. As crianças só se constituirão integralmente se forem sujeitos de seus corpos e de seus movimentos nos espaços onde vivem e convivem (TIRIBA, 2010). O corpo fala, aprende, afeta e se afeta pelo e com o corpo do outro, com o espaço, com a natureza, sendo de extrema importância que nós, enquanto educadores, promovermos esses encontros em nossa prática cotidianas na Educação Infantil.

Considerações Finais

Nesta pesquisa, a partir da reflexão que emergiu da frase “cuidado com o seu corpo e com o corpo do seu amigo”, refletimos e discutimos acerca do conceito de corpo e corporeidade como caminho fundamental para a realização de práticas pedagógicas na Educação Infantil que possibilitem ampliar as trocas e a construção de relações corporais entre as crianças e seus pares, assim como entre crianças e os adultos educadores. Para compreendermos tais conceitos, foi necessário adentrarmos a história da Educação Infantil e refletirmos o lugar que o corpo vem ocupando ao longo do tempo nesta etapa da Educação Básica.

No segundo capítulo do presente estudo, descrevemos a pesquisa de campo que realizamos com as crianças e educadoras do grupo 2 da Escola de Educação da UFRJ. Evidenciamos as questões que mais se destacaram no processo investigativo no que tange as relações e interações corporais entre os sujeitos da pesquisa. A partir das observações realizadas, elaboramos uma categorização que denominamos por três movimentos relacionais: movimento criança-criança; criança-adulto e adulto-criança, esclarecendo as dimensões das interações corporais que dessas relações emergiam. Ademais, destacamos também as relações corporais dos sujeitos da pesquisa no encontro com os corpos, os espaços e a natureza, de modo a traçarmos caminhos para a reflexão da importância da promoção de tais encontros na Educação Infantil.

Nesse caminhar, através a pesquisa de campo realizada podemos pontuar que o empoderamento dos sujeitos pela linguagem corporal, a construção de relações e experiências através do corpo e a ressignificação desse corpo no processo de aprendizagem não deve ocorrer somente para a criança com relação ao seu corpo, mas, também para os professores, na medida que somente poderemos libertar as crianças de um corpo adestrado quando nos libertamos também de nossas amarras corporais. Deste modo, será somente a partir de sua própria experiência, permitindo-se ser corpo inteiro, que o docente poderá pensar em estratégias pedagógicas que incluam o corpo em toda sua corporeidade.

Desse modo, sabemos que quinhentos anos de dualismo entre corpo e mente não são fáceis de serem superados. Porém, o presente estudo nos proporciona refletirmos acerca de caminhos em que a unidade corpo-movimento-mente- relações- afeto-natureza sejam entrelaçados no cotidiano das práticas pedagógicas na Educação Infantil. É notório que diversas questões foram surgindo durante nossa pesquisa, diversas dessas podem e devem ser aprofundadas e é por este motivo que vislumbramos novas

investigações acerca dessa temática tão instigante e importante para o campo da Educação Infantil.

Ademais, no que tange a colaboração do presente estudo para a academia, mais especificamente ao campo da formação de professores, consideramos importante pontuarmos que é de extremamente importante que os educadores conheçam e explorem seus próprios corpos, compreendendo seus limites para que possam estar com seus corpos disponíveis para as crianças e as trocas e descobertas cotidianas na Educação Infantil. A formatação do nosso movimento que é desenvolvido com o passar dos anos promove o empobrecimento da criação e da expansão da nossa criatividade, da nossa capacidade de nos expressarmos via corpo. Nessa direção é imprescindível atentar-nos para as nossas práticas de modo a não promovermos ações que formatem esse corpo potente das crianças, que não apague as multiplicidades e corporeidades, que não finde as cem linguagens (MALAGUZZI apud EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, P.5) infantis valorizando somente duas, a linguagem oral e escrita.

Dessa maneira, concluímos o presente estudo pontuando que a linguagem do corpo se amplia e se potencializa no encontro com a outra-criança, com o outro-adulto e com o espaço e a natureza. As relações e interações corporais entre as crianças, adulto e ambiente possibilitam trocas potentes e singulares para o desenvolvimento infantil. Assim, pensamos então numa pedagogia do corpo, do cuidado, do afeto. Uma educação de corpo inteiro (GUIMARÃES, 2008).

ANEXOS

Anexo I

Roteiro de entrevista com as professoras

Perguntas:

- 1) Para você o que significa corporeidade?

- 2) Como você compreende a sua relação corporal com as crianças?

- 3) Para você quais relações podem ser construídas entre e com as crianças através do corpo?

- 4) Quais as dificuldades e as possibilidades que você encontra no dia a dia para estar de corpo inteiro na relação com as crianças?

- 5) Você inclui em seu planejamento atividades que focalizam o corpo e o movimento das crianças? Quais?

- 6) O que você aprende na relação com as crianças que faz você refletir seu corpo?

- 7) Como você vive seu corpo fora da instituição creche?

- 8) A formação inicial lhe deu suporte para o trabalho com o corpo e o movimento na Educação Infantil?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENHAT, Deise. *Culturas Infantis e desigualdades sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

ARENHAT, Deise; GUIMARÃES, Daniela; SANTOS, Núbia Oliveira. *Docência na Creche: o cuidado na educação das crianças de zero a seis anos*. Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1677-1691, out./dez. 2018.

BARROS, Manoel de. *Poemas rupestres*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

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

BOGÉA, Isabel C; BORGES, Leonor Pio; PENA, Alexandra. *Aconchegando o corpo na escola: as perspectivas- Pensando lugar do corpo na escola*. In: O corpo na escola. Salto para o futuro- TV Escola, ano XVIII, boletim 4, 2008.

COUTINHO, Angela Maria Scalabrin. *As relações sociais dos bebês na creche: um estudo numa perspectiva sociológica*. In: 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07_3324_texto.pdf. Acesso em: 20/04/2019

DELEUZE, Gilles. *Espinoza, filosofia prática*. São Paulo: Escuta, 2002.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 20. ed. Tradução Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1999

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Tradução: Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2016.

GUEDES, Adriane Ogêda. *O corpo nosso de casa dia*. In: O corpo na escola. Salto para o futuro- TV Escola, ano XVIII, boletim 4, 2008.

GUIMARÃES, Daniela. *Educação de corpo inteiro*. In: O corpo na escola. Salto para o futuro- TV Escola, ano XVIII, boletim 4, 2008.

LE BRETON, D. *A sociologia do corpo*. Petrópolis: Vozes, 2007.

KOHAM, Walter. *Escola, experiência e verdade*. In: O corpo na escola. Salto para o futuro- TV Escola, ano XVIII, boletim 4, 2008.

NANCY, Jean Luc. *58 indícios sobre o corpo*. Revista UFMG, Belo Horizonte, v.19, n.1 e 2, p.42-57, jan./dez. 2012.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. Educ. Soc. [online]. maio/ago. 2005, vol.26, no.91[citado 05 Julho 2006], p.599-615. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a15v2691.pdf>. Acesso em: 12/02/2018

SANTIN, Silvino. Corpo simplesmente corpo. Movimento, Rio Grande do Sul, v. 7, n. 15, p.57-73, out./dez. 2001.

SAYÃO, Deborah Thomé. *Corpo e movimento: alguns desafios para a Educação Infantil*. Revista zero a seis, UFSC, Santa Catarina, v. 4, n. 5, p.1-11, jan/jul. 2002.

TIRIBA, L. Crianças da natureza. In: Anais do I seminário Nacional: currículo em movimento- Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, p.1-20, novembro de 2010.

TIRIBA, L. *O corpo na Escola*. In: O corpo na escola. Salto para o futuro- TV Escola, ano XVIII, boletim 4, 2008.

TIRIBA, L. *Educação e vivência: diálogos entre a arquitetura e a pedagogia*. In: O corpo na escola. Salto para o futuro- TV Escola, ano XVIII, boletim 4, 2008.