

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Irene Carrillo Romero Beber



Porto Alegre

2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Irene Carrillo Romero Beber

**AS EXPERIÊNCIAS DO CORPO EM MOVIMENTO DAS CRIANÇAS
PEQUENAS: REFLEXÕES PARA A PEDAGOGIA DA INFÂNCIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa

Linhas de Pesquisa: Estudos da Infância

Porto Alegre

2014

CIP - Catalogação na Publicação

Beber, Irene Carrillo Romero

As experiências do corpo em movimento das crianças pequenas: reflexões para a pedagogia da infância / Irene Carrillo Romero Beber. -- 2014.
194 f.

Orientadora: Maria Carmen Silveira Barbosa.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

1. Educação Infantil. 2. Movimento. 3. Corpo. 4. Cuidado. 5. Ação Autônoma. I. Barbosa, Maria Carmen Silveira, orient. II. Título.

Irene Carrillo Romero Beber

**AS EXPERIÊNCIAS DO CORPO EM MOVIMENTO DAS CRIANÇAS
PEQUENAS: REFLEXÕES PARA A PEDAGOGIA DA INFÂNCIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em 24 de Março de 2014.

Prof.^a Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa – UFRGS - Orientadora

Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista - UFRGS

Prof.^a Dra. Jaqueline Pasuch - UNEMAT

Prof.^a Dra. Marynelma Camargo Garanhani – UFPR

Prof.^a Dra. Sandra Regina Simonis Richter - UNISC

DEDICATÓRIA

Às crianças que se mostraram através das rotas de movimentação e me ensinaram
a ver e perceber seus modos de ser e aprender.

AGRADECIMENTOS

É tempo de agradecer...

A tantas pessoas que “encantaram” este processo, por isso elas são importantes, “são presença” nesta experiência de doutorado. Meus parceiros e parceiras, a todos vocês eu agradeço!

A Deus,

Por me sustentar pela sua palavra: *“seja forte e corajosa [...] somente seja muito corajosa”* (Josué 1:6).

A minha família,

Meu porto seguro!

Ao esposo amado Roberto que sempre me apoiou, incentivou e durante o tempo de permanência em Porto Alegre foi *Pãe* de nossos pequenos, te amo.

Aos meus três filhos Vinicius, Vitória e Lucas, minha alegria de viver, vocês são minha maior realização.

As minhas irmãs Joana e Ana pela torcida.

A minha sobrinha Carmem pelo incentivo e auxílio na formatação das fotos.

Aos colegas de Grupo de Pesquisa: Gardia, Paulo, Raquel, Cintia, Altino, Aruna, Rosele, Lóide, Luciane, Carol e Ângela, que sempre tiveram uma palavra de ânimo nos momentos em pensei em desistir e voltar para casa. Foi muito importante contar com vocês durante a permanência em Porto Alegre.

Aos colegas do DINTER, pelo apoio e pelas trocas de informações, o fortalecimento de nossas amizades é mais um legado deste doutorado.

A Egeslaine, Regiane e Quim pela amizade fortalecida nos muitos telefonemas, nos apoios mútuos,

A Estela, Iasmim e Miguel, muito obrigada pelas acolhidas em sua casa nas vindas a Porto Alegre.

Aos amigos de Sinop, companheiros de trabalho,

Jaqueline, Peripolli, Hélio, Alceu e Leonir, do Grupo MOPEC- Múltiplos Olhares sob a Educação do Campo, foi a partir das experiências de pesquisa neste grupo que aprendo o valor da pesquisa etnográfica e a importância de ouvir os sujeitos.

A Márcia, por ler os meus rascunhos e por me estimular a explorar meus devaneios,

À Cristine e Isabela companheiras de muitas conversas...

Ao PPGEDU- UFRGS e a UNEMAT responsáveis pelo **Projeto DINTER** - Doutorado Interinstitucional, em especial, aos coordenadores Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista e o Prof. Dr. Aumeri Carlos Bampi.

À **CAPES e a FAPEMAT** pelo apoio financeiro.

À **UNEMAT**, a Universidade na qual trabalho, pela liberação do tempo necessário aos aprendizados apresentados neste texto.

A Secretaria de Educação Sinop,

A diretora, coordenadora, professoras e demais funcionárias do Centro Municipal de Educação Infantil Cecília Meireles, obrigada pelo acolhimento e a gentileza em que se disponibilizaram a contribuir com a pesquisa, a vocês devo uma devolutiva dos aprendizados nesta pesquisa.

Aos pais das crianças que autorizaram o direito de uso da imagem dos seus filhos, mesmo sem compreender o que significava.

Às encantadoras 25 crianças que tornaram realidade esta experiência de pesquisa, com vocês aprender foi uma grande aventura!

Aos membros da banca que tão gentilmente aceitaram o meu convite,

A Prof.^a Dra. Sandra Regina Simonis Richter, que teceu contribuições fundamentais no projeto de qualificação, não sei se consegui alcançá-las.

A Prof.^a Dra. Marynelma Camargo Garanhan, pela carinhosa acolhida, pois, mesmo sem ainda me conhecer pessoalmente aceitou o desafio em participar da avaliação da minha tese.

A Prof.^a Dra. Jaqueline Pasuch companheira desde a elaboração do projeto de entrada no doutorado e agora no momento final contribui com as suas sugestões.

Ao Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista por aceitar o desafio de avaliar meu trabalho e, também por ter sido sempre solícito nos momentos de dificuldades com as burocracias do projeto Dinter.

Às minhas duas orientadoras por me ensinar tantas coisas,

A Prof.^a Dra. Carmem Maria Craidy, que me orientou na primeira etapa do doutorado, com você aprendi muitas coisas, mas principalmente sobre postura ética e política.

A Prof.^a Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa, a Lica, por me acolher em seu grupo de pesquisa e me ensinar o significado da escuta. Com sua *mirada* permitiu o exercício das minhas ações autônomas de pesquisa e mesmo longe, em Sinop, sentia-me protegida e segura nos momentos de tomada de decisão.

A todos vocês muitíssimo obrigada!

É crucial que a criança descubra por si mesmo tanto quanto seja possível. Se a ajudamos a finalizar cada tarefa, estamos privando-a do mais importante aspecto do seu desenvolvimento. Uma criança que consegue as coisas através de suas experiências independentes adquire um tipo de conhecimento completamente diferente daquela criança que se oferecem soluções feitas.

(Emmi Pikler)

RESUMO

Este estudo tem por objetivo desenvolver argumentos que evidenciem a dimensão corpórea presente nos processos de aprendizagem das crianças pequenas. A pesquisa foi realizada com 25 crianças entre 2 e 3 anos, durante o período de 9 meses entre Abril e Novembro de 2012 num Centro de Educação Infantil no município de Sinop-MT. A metodologia foi inspirada nos preceitos da pesquisa etnográfica. Com o intuito de ampliar as possibilidades de captura das manifestações da corporeidade das crianças foi elaborado um instrumento metodológico denominado “olhar 3D”, resultado da composição da abordagem fenomenológica, a escuta sensível e a descrição densa. Três etapas marcam o itinerário da pesquisa: as ações anteriores à imersão no trabalho de campo; a imersão no campo de pesquisa e a convivência com os sujeitos; e a etapa de distanciamento e análise dos dados. Pela observação das crianças foi possível inferir que elas constroem rotas de movimentação e a partir delas interagem e apreendem o mundo que as cercam. As rotas de movimentação se configuram numa sequência de ações que representam a interpretação do mundo pela criança, e na maioria das vezes não está centralizada na comunicação oral. Nestas situações o movimento assume um papel fundamental no processo de comunicabilidade. As rotas de movimentação são evidências da potência de aprendizagem que o corpo em movimento da criança possui. Essa inferência remete a compreensão da dimensão corpórea presente nos processos de aprendizagem. Três elementos se articulam e dão sustentação às rotas de movimentação: a presença do adulto, o meio (espaço físico e social) e ação autônoma das crianças. Além disso, a experiência de pesquisa traz dois outros elementos importantes a serem considerados acerca da educação de crianças pequenas. O primeiro se refere à forma escolar presente nos ritos pedagógicos, especialmente no que diz respeito ao controle dos corpos e de como a forma escolar formata os modos de agir das adultas e das crianças. Outro aspecto destacado remete à dimensão ética e pedagógica do cuidado, implicado num duplo papel exercido pelos adultos nos processos de aprendizagem. O que prepara o meio, organiza os espaços e ambientes propícios para o desenvolvimento e o de quem oferece a segurança e proteção. Sendo assim, o trabalho de campo evidenciou a importância do tempo livre pedagogicamente preparado, como um tempo necessário para mover-se em liberdade, numa ação pedagógica pensada com e para as crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil. Movimento. Corpo. Cuidado. Ação Autônoma.

ABSTRACT

This study main objective is to develop arguments to consolidate an understanding about the corporeal dimension present in young children learning. The research was conducted with 25 children between 2 and 3 years during nine months between April and November 2012 in an Early Childhood Center at Sinop - MT. The methodology was inspired by the precepts of ethnographic research. Aiming to extend the possibilities of capturing the expressions of children corporeality, it was developed a methodological instrument called "3D look", result of a composition between the phenomenological approach, the sensitive listening and thick description. Three stages mark the research itinerary: actions prior to immersion in fieldwork; immersion in the research field and interaction with subjects; distancing and data analysis. Through observation of children it was possible to infer that they construct routes of movement and from them interact and learn about the world around. The routes of movement are configured by a sequence of actions that represent a particular interpretation of the world by the child, and that most often it is not centered on oral communication. In these situations the movement plays a key role in the process of communicability. The routes of movement are evidence of children's moving body learning power. This inference leads to the understanding of corporeal dimension in learning processes. Three elements fit together and give support to the routes of movement: the presence of the adult, the environment (physical and social space) and autonomous action of children. Besides that, the research experience brings two other important elements to consider about early childhood education. The first concerns the school form present in pedagogical rites, especially regarding the control of bodies and how this form formats the behavior of adults and children. Another aspect refers to the ethical and pedagogical dimension of care, implicated in a double role played by adults in learning processes. The one who prepares the environment, organizes spaces and conducive environments to development and who offers security and protection. Thus, the fieldwork highlighted the importance of free time pedagogically prepared as a necessary time of freedom to move on one's own, in a pedagogical action designed with and for children.

Keywords: Early Childhood Education. Movement. Body. Care. Autonomous Action.

RÉSUMÉ

Cette étude a pour objectif principal développer des arguments à consolider une compréhension de la dimension corporelle présente dans l'apprentissage de jeunes enfants. Cette recherche a été réalisée avec 25 enfants, âgés de 2 et 3 ans, pendant neuf mois entre Avril et Novembre 2012 dans un centre d'éducation de jeunes enfants à Sinop - MT. La méthodologie a été inspiré par les préceptes de la recherche ethnographique . Visant à étendre les possibilités de capturer les expressions de la corporéité des enfants, il était développé un instrument méthodologique appelé « regard 3D », résultat d'une composition entre l'approche phénoménologique, l'écoute sensible et la description épaisse. Trois étapes marquent l'itinéraire de recherche: actions avant l'immersion dans le terrain de travail ; l'immersion dans le terrain de recherche et l'interaction avec les sujets; la distanciation et l'analyse des données. Grâce à l'observation des enfants, il était possible d'en déduire qu'ils construisent des routes de mouvement et de leur interaction apprennent sur le monde autour. Les routes de mouvement sont configurés par une séquence d'actions qui représentent une interprétation particulière du monde par l'enfant , et que le plus souvent il n'est pas centré sur la communication orale. Dans ces situations, le mouvement joue un rôle clé dans le processus de communicabilité. Les routes de mouvement sont la preuve de la puissance d'apprentissage du corps en mouvement de l'enfant. Cette conclusion mène à la compréhension de la dimension corporelle dans les processus d'apprentissage. Trois éléments s'emboîtent et apportent un soutien aux routes de mouvement: la présence de l'adulte, l'environnement (l'espace physique et sociale) et l'action autonome des enfants. En dehors de cela, l'expérience de recherche apporte deux autres éléments importants à considérer au sujet de l'éducation des jeunes enfants. Le premier se réfère à la forme scolaire présente dans les rites pédagogiques, en particulier en ce qui concerne le contrôle des corps et comment cette forme formate les moyens d'être de l'adulte et des enfants. Autre aspect se réfère à la dimension éthique et pédagogique du soin, impliqué dans une double rôle joué par les adultes dans les processus d'apprentissage. Celui qui prépare l'environnement, organise des espaces et des environnements propices au développement et qui offre sécurité et protection. Ainsi, le travail de terrain a mis en évidence l'importance du temps libre pédagogique préparé comme un temps nécessaire de se mouvoir en liberté, dans une action pédagogique conçu avec et pour les enfants.

Mots-clefs: Education infantile. Mouvement. Corps. Soins. Action Autonome.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Os eixos centrais da discussão da tese.....	26
Figura 2 - Esquema Etapa I.....	31
Figura 3 - Projeto e fachada do Centro de Educação Infantil adequado ao Proinfância.....	37
Figura 4 - Esquema Etapa II.....	41
Figura 5 - Planta Baixa da Sala de Aula.....	49
Figura 6 - Esquema da Etapa III.....	60
Figura 7 - Tríade que articula as rotas de movimentação.....	71
Figura 8 - Relações entre a tríade que sustentam as rotas de movimentação.....	76
Figura 9 - Espaços onde ocorreram as rotas de movimentação.....	80
Figura 10 - Processo de desenvolvimento dos grandes movimentos motores baseados na própria iniciativa da criança.....	169

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Aspectos relevantes da primeira etapa de observação	51
Quadro 2 - Aspectos discutidos na primeira avaliação das observações.....	51
Quadro 3 - Mudanças promovidas no CMEI	52
Quadro 4 - Sala antes das mudanças	53
Quadro 5 - Sala após mudanças.....	54
Quadro 6 - Pontos destacados após as mudanças no CMEI.....	56
Quadro 7 - Aspectos de negociação entre crianças e adultas	57
Quadro 8- Cena fazendo massinha.....	82
Quadro 9 - Cena da corrida da Farinha	87
Quadro 10 - Núcleos da cena do banho	94
Quadro 11 - Cena do banho.....	95
Quadro 12 - Cena do Parque.....	109
Quadro 13 - Brincadeiras nos tempos livres.....	118
Quadro 14 - Crianças na tenda	121
Quadro 15 - Brincadeiras nos diversos espaços de convivência.....	124

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados demográficos de Sinop.....	35
Tabela 2 - Dados Educacionais de Sinop – Parte 1.....	35
Tabela 3 - Dados Educacionais de Sinop - Parte 2	36
Tabela 4 - Número de crianças matriculadas no Centro de Educação Infantil	38
Tabela 5 - As Profissionais atuando no Centro de Educação Infantil - Ano de 2012	38
Tabela 6 – Crianças matriculados na creche III	39
Tabela 7 – As Profissionais que atuavam na Creche III.....	41
Tabela 8 - Rotina diária das crianças na 1ª Fase de Observações.....	48

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
1.1 JUSTIFICATIVA E IMPORTÂNCIA DO ESTUDO	17
1.2 CONTEXTO TEÓRICO: A PEDAGOGIA E OS ESTUDOS DO CORPO	21
1.3 METODOLOGIA	24
1.4 ARGUMENTO CENTRAL DO ESTUDO	25
1.5 OBJETIVOS DO ESTUDO	27
1.6 TRAMA DOS CAPÍTULOS: A ORGANIZAÇÃO DO TEXTO	27
2. OS ITINERÁRIOS DA PESQUISADORA.....	30
2.1 ETAPA I: AS AÇÕES ANTERIORES À ENTRADA NO CAMPO.....	30
2.2 ETAPA II: O PROCESSO DE IMERSÃO	34
2.2.1 O LOCUS DA PESQUISA.....	34
2.2.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA	39
2.2.3 O PROCESSO DE GERAÇÃO DOS DADOS.....	41
2.2.4 OS INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA GERAÇÃO DOS DADOS	58
2.3 ETAPA III: O EXERCÍCIO DE TEORIZAR O VIVIDO	59
2.3.1 A ARQUITETURA DAS ANÁLISES	60
3. O OLHAR 3D SOBRE AS ROTAS DE MOVIMENTAÇÃO DAS CRIANÇAS	77
3.1 AS NARRATIVAS DOS EPISÓDIOS	78
3.1.1 O ENSINO DIRIGIDO	80
3.1.1.1 EPISÓDIO 1 - FAZENDO MASSINHA	81
3.1.1.2 EPISÓDIO 2 - A CORRIDA COM A FARINHA.....	87
3.1.2 EPISÓDIO 3 - O BANHO	91
3.1.3 EPISÓDIO 4 - NO PARQUE.....	106
3.1.4 EPISÓDIO 5 - AS BRINCADEIRAS EM DIFERENTES ESPAÇOS DE CONVIVÊNCIA.....	114
4. A EXPERIÊNCIA DE PESQUISA: IMPLICAÇÕES SOBRE A AÇÃO EDUCATIVA DE CRIANÇAS PEQUENAS	127
4.1 AS MARCAS DA FORMA ESCOLAR PRESENTE NAS DINÂMICAS ENTRE AS ADULTAS E AS CRIANÇAS.....	128
4.1.1 O CONTROLE DISCIPLINAR SOBRE O CORPO	138
4.2 A DIMENSÃO CORPÓREA DAS APRENDIZAGENS	140

4.3	CORPOREIDADE, CUIDADO E EDUCAÇÃO.....	154
4.4	ATITUDES PEDAGÓGICAS E A DIMENSÃO CORPÓREA DAS APRENDIZAGENS.....	162
4.4.1	A IMAGEM DE CRIANÇA E SEUS MODOS DE APRENDER.....	166
4.4.2	A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS: OS USOS DO TEMPO E A SELEÇÃO DOS MATERIAIS.....	170
4.4.3	A PRESENÇA DO ADULTO	172
5.	PALAVRAS FINAIS	174
	REFERENCIAS	183
	APÊNDICES.....	190

1. INTRODUÇÃO

A experiência, e não a verdade é o que dá sentido à escritura. Digamos, com Foucault, que escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferente do que vimos sendo. (Larrosa e Kohan).

A epígrafe que abre o texto trata a experiência como um aspecto que dá sentido a escritura. Uma experiência em palavras que “nos permita deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferente do que vimos sendo”, que nos permita transformarmos no que não somos. As reflexões apresentadas ao longo deste texto são fruto da intensa experiência de pesquisa com 25 crianças e 6 adultas, uma experiência que me permitiu ser outra coisa diferente do que eu vinha sendo.

A pesquisa ora apresentada teve como objetivo central a elaboração de argumentos teórico-metodológicos no sentido de redimensionar a importância do corpo em movimento da criança pequena, enquanto força pedagógica. Evidenciando o protagonismo da dimensão corpórea presente nas manifestações de exploração que se dão nas experiências vividas, nas brincadeiras e de como estas podem ser potencializadas pelas intervenções pedagógicas na educação da pequena infância. Problematisa a corporeidade das crianças pequenas, com o intuito de buscar compreender as suas necessidades de estar em movimento, bem como refletir sobre os meios que elas utilizam para produção dos sentidos sobre o mundo e significação de sua existência.

As reflexões tecidas ao longo do texto sinalizam para perspectivas de organização dos tempos e espaços na educação infantil que acolham as implicações do mover-se em liberdade, do corpo em movimento. Destaca-se neste processo a importância do adulto, do cuidado e de espaços seguros, amplos em possibilidades de exploração para a criança pequena. Assim, pensar o mundo das crianças, a partir da sua presença corpórea foi o grande desafio deste estudo.

1.1 JUSTIFICATIVA E IMPORTÂNCIA DO ESTUDO

A proposta de pesquisa acolhe as lentes da pedagogia da infância para “ver e perceber”¹ a corporeidade da criança pequena, uma reorganização de olhares e conversão de perspectivas para teorizar com as crianças, a sua corporeidade e suas aprendizagens. A corporeidade da criança pequena é um campo teórico em desenvolvimento, uma vez que historicamente os estudos sobre corporeidade não tem a infância como o seu foco de atenção e a pedagogia da infância não tem a problemática da corporeidade como centro de suas discussões e proposições. Portanto, a partir deste cenário, procuro articular os meus saberes advindos de dois campos de atuação: a Pedagogia e a Educação Física².

O projeto de pesquisa emerge do movimento de reorganização de meus saberes na fronteira entre dois campos de minha atuação profissional. Do primeiro campo trago as experiências na disciplina de Educação Física, os estudos sobre o movimento humano, as brincadeiras, os jogos e os esportes. Do outro campo de atuação, o de docente no curso de formação em pedagogia trago, o convívio com as professoras pedagogas e a observação da sua ação pedagógica, especialmente no que diz respeito à organização das brincadeiras e dos espaços livres. Ambas as perspectivas de atuação me permitiram ampliar as possibilidades de compreensão sobre a corporeidade da criança pequena.

Todavia, é importante destacar que, o objeto de estudo desta tese, as experiências do corpo em movimento da criança pequena, é fruto das minhas vivências no lugar social no qual atuo como docente no curso de Pedagogia na Universidade do Estado do Mato Grosso, no Campus de Sinop, um curso de

¹ O “ver- perceber” é apropriado da fenomenologia, expressa uma compreensão na qual o enxergar não se processa apenas com os olhos, mas sim se enxerga/percebe com o corpo inteiro, na complexa inter-relação dos sentidos. Outro entendimento construído ao longo da pesquisa para o “ver-perceber” é apropriado da concepção de “*mirada*”, presente na abordagem Pikleriana na qual o adulto se “faz-presente” sem intervir diretamente. Observam atentamente com todos os sentidos os sinais que a criança envia. Uma observação, um “olhar-ver” que consegue captar as necessidades da criança, um olhar acolhedor que percebe nas suas ações suas intencionalidades e necessidades.

² Logo após a graduação em Educação Física no ano de 1998, inicio minhas atividades profissionais na Educação Básica, ministrando a disciplina curricular de Educação Física em turmas de educação infantil, ensino fundamental e médio. Por 10 anos atuo exclusivamente na Educação Básica. Em 1997, inicio o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura na Universidade do Desenvolvimento de Santa Catarina – UDESC. Na dissertação analiso a prática pedagógica dos professores de Educação Física e suas compreensões sobre a relação entre teoria e prática.

graduação voltado para formação de pedagogas³ para atuação na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As experiências no curso de pedagogia, nos últimos anos, tem permitido ampliar a discussão sobre a ação pedagógica com crianças pequenas, no sentido de valorizar a importância do brincar, do movimento, para o desenvolvimento das crianças. Ou seja, perceber a corporeidade das crianças pequenas, suas brincadeiras e jogos, mas também refletir sobre ação pedagógica das professoras de pedagogia, de como organizam suas práticas pedagógicas e como as crianças significam os espaços e tempos nas escolas de educação infantil.

Ao longo do estudo o conceito de percepção foi ganhando cada vez mais importância, e contribuiu para a ampliação do olhar, do ver, ampliou a minha capacidade de observar. O que neste texto nomeio de “um olhar em perspectiva” para o universo infantil. Para Chauí, (1995, p. 236), a percepção é:

Um modo de nossa consciência relacionar-se com o mundo exterior pela mediação de nosso corpo. Em segundo lugar, é um certo modo de a consciência relacionar-se com as coisas, quando toma as realidades qualitativas (cor, sabor, odor, tamanho, forma, distâncias, agradáveis, desagradáveis, dotadas de fisionomia e de sentido, belas, feias, diferentes umas das outras.). A percepção é uma vivência dotada de estrutura: há o ato de perceber (pela consciência) e há o correlato percebido (a coisa externa); a característica principal do percebido é a de oferecer-se por faces, por perfis ou perspectivas, como algo interminável que nossos sentidos nunca podem apanhar de uma só vez e de modo total [...] é uma vivência da consciência, um ato cujo correlato são qualidades percebidas pela mediação do nosso corpo; é um modo de estarmos no mundo e de nos relacionarmos com a presença das coisas diante de nós, é um modo diferente, por exemplo, da vivência imaginativa, da vivência reflexiva.

Esta compreensão da percepção delineada pela autora ajudou sobremaneira a compreender as interações e as manifestações da corporeidade da criança pequena. Uma vez que a percepção se inscreve no corpo, se processa pelo corpo, portanto, não haveria percepção e nem aprendizagens que não passem pelo corpo. Dessa forma, no cuidado e educação de crianças pequenas esta compreensão se torna fundamental, pois os adultos precisariam desenvolver muito mais suas

³ A opção pelo termo no feminino é em função de no curso de pedagogia de Sinop, haver um número muito reduzido de acadêmicos do sexo masculino, bem como no município de Sinop, não haver nenhum professor do sexo masculino atuando no 0 a 3 anos. Esta questão não será abordada na tese, porém ao longo do texto sempre usarei os termos: educadora e docente, professora, sempre no feminino.

percepções para captar as manifestações da corporeidade da criança pequena. O tempo de convivência com as crianças reitera este aspecto, isto é, precisamos aprender mais sobre os modos das crianças aprenderem, captar cada vez melhor os seus sinais, como descreverei ao longo deste texto.

Portanto, este estudo é resultado destas necessidades de compreensão acerca das complexas relações que envolvem a corporeidade e as aprendizagens das crianças, a partir do entendimento da criança competente, capaz de interagir e produzir cultura desde a sua inserção no mundo. Uma percepção da criança como um ser corpóreo que potencializa suas ações de movimento, como forma privilegiada de interação e compreensão do mundo que a cerca. Entender a criança como um ser corporificado, que aprende de corpo inteiro, interage e produz significados no seu agir, experimenta e tem o corpo como expressão de sua imanência⁴, do seu estar no mundo.

Logo, realizar esta pesquisa se apresentou como uma oportunidade de revisitar os espaços das escolas de educação infantil, já visitados em outros momentos de minha trajetória profissional, agora sob outra perspectiva, a de pesquisadora.

Todavia, ao analisar as produções de dissertações de mestrado e teses de doutorado, no Banco de Dados da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pude constatar que, apesar de no Brasil na última década ter crescido de maneira substancial o número de estudos nos Programas de Pós-Graduação que enfocam os temas da pequena infância. Entretanto, a corporeidade

⁴ O conceito de imanente como tudo que, fazendo parte da substância de uma coisa, não subsiste fora dessa coisa (Abbagnano, 1998, p.551). Para o dicionário da língua portuguesa Michaelis On Line: imanente é o que está compreendido na própria essência do todo, permanente, perdurável. No texto a compreensão da imanência tem como referência o entendimento de Deleuze e Guattari (2010), em que o plano de imanência tem como referência o existir humano, seus planos de ação. Seus modos de pensar e agir. Nesta perspectiva o ser não é ligado ao transcendental, mas ao seu “plano de imanência”. Ao fazer uma relação direta entre os conceitos e o plano de imanência os autores explicitam que os conceitos são formas de pensar e o plano é o platô. “Os conceitos são acontecimentos, mas o plano é o horizonte dos acontecimentos, o reservatório ou a reserva de acontecimentos puramente conceituais: não o horizonte relativo que funciona como um limite que muda com um observador e engloba estado de coisas observáveis. [...] O plano de imanência não é um conceito pensado nem pensável, mas a imagem do pensamento, a imagem que ele se dá que significa pensar, fazer uso do pensamento, se orientar num pensamento.” (Deleuze e Guattari, 2010, p.47).

da criança pequena⁵ ainda é um tema que tem se apresentado de maneira muito tímida, conforme os dados disponíveis no Banco de dissertações e teses da CAPES (1987/2013).

Ou seja, os trabalhos sobre a pequena infância não tem apresentado como foco central de discussão, o corpo e a corporeidade da criança pequena. No grupo de pesquisa, na linha Estudos da Infância, coordenado pela professora Maria Carmem Silveira Barbosa, do qual pude participar nos últimos 4 anos. A temática da corporeidade se apresenta como tema que tangencia alguns dos trabalhos já concluídos como Gobbato (2011), Pereira (2011) e Fochi (2013).

Nesses estudos a dimensão corpórea, manifesta-se nas formas em que as crianças ocupam e significam o espaço, nas brincadeiras e nas culturas infantis e nos processos de interação, da ação e das aprendizagens dos bebês. Uma vez que estes estudos evidenciam os processos interativos entre os bebês, ou entre crianças muito pequenas e nesses o movimento e as interações são entendidas como formas de apreender o mundo na medida em que as crianças são compreendidas como seres capazes de produzir e potencializar suas ações desde muito pequenas.

Oliveira (2010), ao abordar esta questão, sinaliza que apesar da preocupação com o corpo e movimento não ser recente na Educação Infantil, ela é muito presente nas recomendações sobre a educação corporal desde as primeiras sistematizações pedagógicas, especialmente a partir da idade moderna. No Brasil tais preocupações aparecem a partir do século XIX. Mas, segundo a autora, apesar de nos últimos 15 anos pesquisas apresentarem discussões importantes em relação à temática, no entanto, no cotidiano das instituições, de acordo com sua pesquisa, é perceptível a dificuldade que as professoras possuem para pensar o movimento e a corporeidade da criança pequena em sua complexidade.

⁵ O levantamento foi realizado em dois momentos, o primeiro por ocasião da elaboração do projeto de qualificação, na oportunidade o levantamento no banco de dados da Capes de 1987 a 2010, indicava que dentre as 63 teses de doutorado que abordam a questão do corpo/corporeidade, apenas 03 tematizam especificamente a questão da corporeidade na infância. No levantamento no domínio público das 26 teses sobre corpo/corporeidade, 02 abordavam a educação infantil e das 81 dissertações, 06 tratam a corporeidade na educação infantil. A análise dos trabalhos se deu a partir dos termos: corpo e corporeidade. No segundo momento ao realizar novamente a consulta no processo de finalização do texto a consulta compreendeu os anos de 2010 a 2013, 48 trabalhos abordam a temática corpo/corporeidade, no entanto nenhum deles aborda a especificidade da infância.

Oliveira acrescenta que, no que diz respeito às questões relacionadas ao corpo e movimento na educação infantil, é notável um tímido movimento nas pesquisas realizadas, a partir da década de 1990, muitas delas situadas no âmbito da Educação Física, pois dentre outros fatores, o corpo na cultura ocidental, historicamente tem sido negligenciado como forma de ser e estar no mundo, e os seus movimentos contidos, principalmente em nome da disciplina e da ordem.

Tendo estes dados como referência, este estudo procura problematizar a corporeidade na criança pequena, ampliar a discussão a partir dos aportes teóricos da pedagogia da infância. Ao longo do texto procuro evidenciar o protagonismo do corpo, a inteireza e a complexidade das conexões entre corporeidade e aprendizagem. Para tanto, opto pela terminologia “dimensão corpórea das aprendizagens”, uma intencionalidade que busca evidenciar pedagogicamente a presença do corpo, do corpo em movimento que aprende pelos processos de interação e exploração.

1.2 CONTEXTO TEÓRICO: A PEDAGOGIA E OS ESTUDOS DO CORPO

Com intuito de delinear o cenário no qual as discussões serão abordadas, procuro sintonizar o debate sobre corporeidade e as questões da pedagogia da infância. Um exercício teórico onde procuro desvendar as complexidades do corpo infantil. Entendendo-o como substancialmente físico, na sua dimensão biológica, mas igualmente social e cultural. Isto é, o corpo como um complexo de natureza biológica e social, no qual os processos de desenvolvimento se dão na interconexão entre estas duas dimensões. Como sinaliza Wallon (1975, p.159) “o individuo é essencialmente social, não por contingências exteriores, mas por uma condição genética”.

Portanto, este exercício teórico foi marcado pelo movimento de traçar elementos de conexão entre os estudos sobre a pedagogia da infância e os estudos do corpo. Uma vez que estes campos teóricos nem sempre se aproximam, pois, os estudos do corpo nem sempre tem como referência a infância. E a pedagogia da infância quando aborda a temática do corpo infantil, o faz a partir dos estudos da psicologia do desenvolvimento.

Neste estudo, a pedagogia da infância, o primeiro eixo teórico da discussão, será considerada como um núcleo de saberes da pedagogia que busca conceber a organização e sistematização de conhecimentos que permitam valorizar a participação das crianças, uma concepção de escola para e com as crianças.

Segundo Barbosa (2006, p.25)

As pedagogias da educação infantil têm como centro de sua teorização a educação das crianças pequenas, situando-a tanto em sua construção como um sujeito de relações, inserido em uma cultura, em uma sociedade, em uma economia e com formas específicas de pensar e expressar-se, quanto também, com proposições instrumentais em relação aos aspectos internos ao funcionamento institucional e aos projetos educacionais, isto é, seus aspectos didáticos, como, por exemplo, os programas, as estratégias, os objetivos, a avaliação, a definição dos usos do tempo e do espaço, sua organização, suas práticas, seus discursos, enfim, sua rotina.

Barbosa (2010) amplia esta compreensão e ratifica que:

A pedagogia da infância constitui-se de um conjunto de fundamentos e indicações de ação pedagógica que tem como referência as crianças e as múltiplas concepções de infância em diferentes espaços educacionais. [...] A Pedagogia da Infância compreende que toda e qualquer ação educativa exige considerar as crianças e os contextos socioculturais que definem sua infância. Toma *as crianças* como seres humanos dotados de ação social, portadores de história, capazes de múltiplas relações, produtores de formas culturais próprias construídas com seus pares, apesar de profundamente afetados pelas culturas e sociedades das quais fazem parte. [...] Admite como pressuposto básico a criança como um sujeito de direitos, [...] exige a definição de indicativos pedagógicos que possibilitem às crianças a experiência da infância de forma a tomar parte em projetos educacionais fundados na democracia, na diversidade, na participação social, a partir de práticas educativas que privilegiem as relações sociais entre todos os segmentos envolvidos (crianças, familiares e educadores).

Nestes dois momentos a autora reitera a pedagogia da infância como um núcleo de estudos que problematiza a ação pedagógica com crianças e tem a infância e suas complexidades como eixo central de discussão. Na mesma direção, Formosinho (2007) considera que a pedagogia da infância busca outras formas de pensar a função educativa da escola, qual seja, a de dar conta da diversidade e dos múltiplos interesses que as crianças⁶ já trazem quando vêm para a escola. Uma ação

⁶ “são vozes antigas que transportam uma sabedoria que precisamos escutar com urgência, para desenvolver outra pedagogia: uma pedagogia transformativa, que credita a criança com direitos, compreende sua competência, escuta a sua voz para transformar a ação pedagógica em uma atividade compartilhada. A pedagogia da infância pode reclamar que tem uma herança rica e

pedagógica que considere as potências e o protagonismo das crianças nos seus processos de conhecimento. Dessa forma, os espaços e tempos pedagógicos são pensados e elaborados no sentido de valorizar as potências criativa e participativa das crianças.

Dentre os interlocutores teóricos principais que contribuem com a discussão pedagógica se encontram, além das citadas anteriormente, Barbosa (2006), Formosinho (2007), Malaguzzi (1999, 2004, 2006), Pikler (2010), Feder (2006, 2011), Bàrcena e Mèlich (2000).

Os estudos sobre o corpo, o segundo eixo teórico da discussão, têm como campos privilegiados de interlocução a filosofia, a sociologia, a antropologia e a biologia. Discussões estas que nem sempre priorizam as questões da infância, como já destacado anteriormente. Nesse estudo, aproprio-me tanto dos estudos que abordam a dimensão biológica do corpo, em especial os que tratam sobre a questão do movimento e dos aspectos do desenvolvimento da criança, bem como os estudos que abordam a dimensão simbólica e interativa da corporeidade e tem sua ancoragem na filosofia, sociologia e antropologia.

Entretanto, é importante destacar que historicamente os estudos sobre o corpo têm, na maioria das vezes, polarizado estas duas dimensões, ora destacando a dimensão biológica (os processos de maturação, as estruturas funcionais e orgânicas, a biomecânica, a fisiologia do movimento humano), sem que haja a devida valorização dos processos sociais. Ora, os estudos evocam a dimensão cultural e social, negando as influências da dimensão biológica, nos processos que envolvem a socialização e as interações humanas.

O estudo procurou problematizar a dimensão corpórea como um elemento central nos primeiros momentos de vida da criança, nos seus começos. O corpo como uma marca presente em suas relações e nas interações com o mundo físico e social. Uma noção complexa da corporeidade manifesta nas conexões entre as dimensões biológicas (o corpo físico), mas igualmente a dimensão simbólica e relacional do corpo fenomenológico como marca da presença humana, ou seja, o existir humano é corpóreo.

diversificada para pensar a criança como ser participante, não como um ser em espera de participação” (Formosinho, 2007)

Ao problematizar a questão da corporeidade da criança, busco compreender a necessidade da criança estar em movimento, bem como os recursos que ela utiliza para produção de seus sentidos sobre o mundo. Isto é, valorizar as culturas de movimento que se dão nas experiências vividas nas brincadeiras, nas rotas de movimentação. Neste transcurso alguns teóricos contribuíram de maneira especial, dentre eles Merleau-Ponty (1996, 2000, 2006a, 2006b, 2009), Wallon (1971, 1975, 1989, 2007, 2008), Pikler (2010), Le Breton (2009, 2010, 2011) e Mèlich (2005, 2010), Maturana (2001, 2004, 2005).

1.3 METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada com 25 crianças de 2 a 3 anos, no período de 9 meses de Abril a Novembro de 2012 num Centro de Educação Infantil no município de Sinop-MT.

O estudo apresenta uma inspiração fenomenológica. Para Carmo (2000) a fenomenologia é o estudo do fenômeno e a busca pela sua coerência lógica.

Implica permitir que as coisas se manifestem como são, sem que projetemos nelas nossas construções intelectuais. Inverte-se filosoficamente a orientação a que estamos acostumados. Pela fenomenologia, não somos nós que interferimos nas coisas: são elas que se mostram a nós, ou melhor, que se deixam revelar. Neste caso, a tarefa filosófica dos fenomenólogos consiste em descrever os fenômenos e não explicá-los. (p.22)

A fenomenologia me inspira a pensar a corporeidade infantil, numa perspectiva em que o observar, o ver, o perceber a criança em ação, em suas rotas de movimentação, não se efetiva apenas com os olhos, mas sim se enxerga e percebe com o corpo inteiro, na complexa inter-relação dos sentidos. “Ver é entrar em um universo de seres que se mostram”, afirma Merleau-Ponty (1996, p.105). O autor valoriza sobremaneira, a dimensão perceptiva “corpórea”, em contrapartida a uma concepção de ciência positivista que negava o uso dos sentidos e pregava a neutralidade do pesquisador.

Buscar a essência da percepção é declarar que a percepção é não presumida verdadeira, mas definida por nós como um acesso a verdade. [...] descrever a percepção do mundo como aquilo que funda para sempre a

nossa ideia da verdade. Portanto, não é preciso perguntar-se se nós percebemos verdadeiramente um mundo, é preciso dizer, ao contrário: o mundo é aquilo que percebemos. [...] o mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; eu estou aberto ao mundo comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável (MERLEAU-PONTY, 1996, p.14).

Outra orientação presente na pesquisa é a etnografia. Segundo Ludke e André (1986) a abordagem etnográfica em pesquisas educacionais, desenvolve suas investigações percorrendo três etapas⁷: a exploração, a decisão e a descoberta.

A primeira fase “envolve a seleção e a definição de problemas, a escolha do local onde será feito o estudo e o estabelecimento de contatos para a entrada em campo” Ludke e André (1986, p.15). Nessa etapa inicial estão incluídas as primeiras observações, com finalidade de adquirir maior conhecimento sobre o fenômeno e possibilita a seleção de aspectos que serão sistematicamente investigados.

O segundo estágio, segundo as autoras, “consiste numa busca mais sistemática dos dados em que o pesquisador selecionou como os mais importantes para compreender e interpretar o fenômeno estudado” (Ibid, p.16).

O terceiro estágio, segundo as autoras, consiste na “explicação da realidade, isto é, na tentativa de encontrar os princípios subjacentes ao fenômeno estudado e de situar as várias descobertas num contexto mais amplo. Esta fase envolve o desenvolvimento de teorias, um processo que vai sendo preparado durante o desenrolar do estudo” (Ibid, p.16).

1.4 ARGUMENTO CENTRAL DO ESTUDO

As reflexões tecidas ao longo do estudo foram elaboradas com intuito de evidenciar que as crianças aprendem em movimento, num processo sincrético diferenciado dos adultos. Esta dimensão sincrética do desenvolvimento infantil necessita de uma pedagogia, de uma ação pedagógica, que acolha as necessidades da criança estar em movimento, sua presença físico-corpórea é manifesta em movimentos e ações frente ao mundo. Esta percepção implica em alterações significativas nos modos de perceber a criança, numa ética da singularidade que

⁷ No segundo capítulo apresento detalhadamente a aplicação neste estudo dos procedimentos da pesquisa etnográfica.

permita a ação autônoma e as explorações das crianças, a fim de propiciar o desenvolvimento pleno, ou seja, nos aspectos físicos, sociais, culturais e afetivos.

Isto é, a criança se faz presença, seu modo operante é estar em movimento. O que implica dizer que tudo principia no corpo e as aprendizagens se inscrevem nele. Portanto, a criança é um ser de ação, age no e sobre o mundo através das rotas de movimentação⁸, ou seja, há uma dimensão corpórea nos processos de aprendizagem da criança. Sendo assim, a ação pedagógica deveria considerar os modos de ser e agir em movimento ao propor formas de organização dos espaços e tempos coletivos.

A experiência de observar as crianças reposicionou os eixos centrais do projeto de qualificação: a corporeidade, a pedagogia da infância e a linguagem. As observações trouxeram um elemento novo à discussão: as rotas de movimentação. Ao perceber que as crianças constroem rotas de movimentação, desloco meu foco inicial entre a corporeidade e linguagem, para a corporeidade e os processos de exploração através da ação autônoma. Sendo assim, os três elementos presentes na Figura 1, possibilitam a criação das rotas de movimentação e o desenvolvimento das aprendizagens das crianças pequenas. E a partir deles construo argumentações no sentido de evidenciar a dimensão corpórea das aprendizagens.

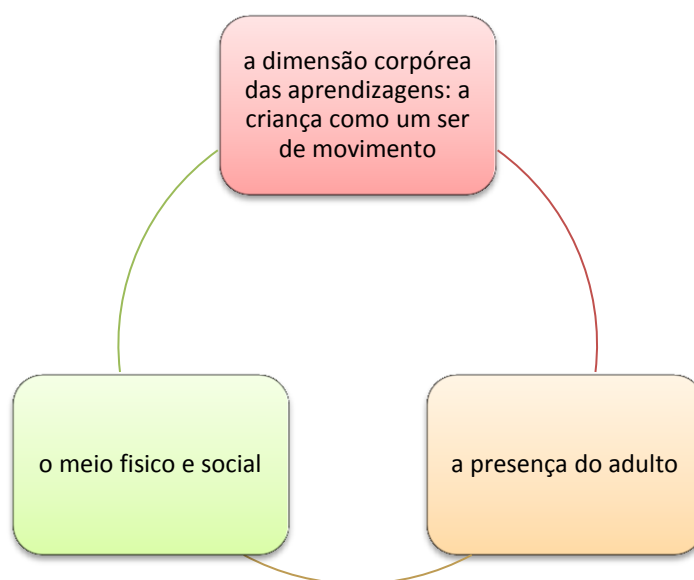


Figura 1 - Os eixos centrais da discussão da tese

⁸ O conceito de rotas de movimentação será mais detalhadamente discutido no Capítulo 2.

Sendo assim, os argumentos procuram evidenciar que as ações autônomas, as rotas de movimentação das crianças são propiciadas por um espaço mobilizador, instigante, um ambiente acolhedor, seguro, estimulante e afetivo. Ou seja, as interações sociais e afetivas potencializam o desenvolvimento pleno da criança e neste contexto o papel do adulto é central exercendo uma dupla função o de oferecer segurança e acolhimento e o de preparar os ambientes propícios às aprendizagens.

1.5 OBJETIVOS DO ESTUDO

a) Evidenciar as positivities das experiências do corpo em movimento, como oportunidades para o desenvolvimento das crianças pequenas.

b) Analisar pedagogicamente a dimensão corpórea das aprendizagens em crianças de 0 a 3 anos, destacando que estes processos são construídos nas interatividades do corpo em movimento.

c) Compreender as dinâmicas do cotidiano da turma pesquisada, buscando sinalizar que a criança constrói suas rotas de movimentação a partir da tríade: presença do adulto, meio e sua ação autônoma.

d) Analisar as implicações na ação pedagógica com crianças pequenas (0-3 anos) do reconhecimento de que a criança aprende em movimento por meio das rotas de movimentação.

1.6 TRAMA DOS CAPÍTULOS: A ORGANIZAÇÃO DO TEXTO

A convivência intensa com as crianças me instigou e encorajou a escrever sobre os mistérios dos seus corpos em movimento, desafiando-me a construir um olhar reflexivo, com o intuito de compreender e apreender seus movimentos de aprender. Portanto, a compreensão do mundo das crianças e da sua presença corpórea é o desafio proposto ao longo da escrita dessa tese.

Sendo assim, a escrita do texto é inspirada no dito por Marques (1997, p. 13) “necessitamos nos reeducar para fazer do escrever um ato inaugural; não

apenas transcrição do que tínhamos em mente, do que já foi pensado ou dito, mas inauguração do próprio pensar”. O autor propõe que a ação de escrita acolha a experiência vivida, uma escritura que transforme o escritor, que modifique o seu próprio pensar e não apenas a “transcrição do ato pensado” (p.13), isto é, escrever e pensar, não fazê-lo a partir do pensamento do outro, mas um ato de criação.

A tessitura do texto foi elaborada a partir do exercício desta experiência de aprendizagem na e por meio da escrita. Chauí (2002, p.161) ancorada em Merleau-Ponty, esclarece:

A experiência já não pode ser o que era para o empirismo, isto é, passividade receptiva e resposta a estímulos sensoriais externos, mosaico de sensações que se associam mecanicamente para formar percepções, imagens e ideias, nem pode ser o que era para o intelectualismo, isto é, atividade de inspeção intelectual do mundo. Percebida, doravante como nosso modo de ser e de existir no mundo, experiência será aquilo que ela sempre foi: iniciação aos mistérios do mundo.

Narrar a experiência vivida, reconhecendo os limites da escrita, uma vez que não se pretende reproduzir a experiência, mas teorizá-la e compartilhá-la. O texto é um convite ao leitor a pensar o tema, a partir de um exercício teórico do vivido. Sendo assim, a escrita é marcada por fragilidades e encontros. Um exercício teórico que busca a compreensão das interações entre as crianças e as adultas⁹. Como afirma Chauí (2002, p.19) pela escrita, o escritor:

Não convida o que lê a reencontrar o que já sabia, mas toca nas significações existentes para torná-las destoantes, estranhas, e para conquistar, por virtude dessa estranheza, uma nova harmonia que se apossa do leitor, fazendo-o crer que existira desde sempre e que desde sempre lhe pertencera. Escrever é essa astúcia que priva a linguagem instituída de centro e de equilíbrio, reordena ou reorganiza os signos e o sentido e ensina tanto ao escritor como ao leitor o que sem ela não poderiam dizer nem pensar, pois a palavra não sucede nem antecede o pensamento, porque é sua contemporânea.

A escrita do texto assume uma postura de “abertura aos mistérios do tema” no qual procuro construir linhas de articulação entre o referencial teórico e a experiência de campo. Operando conexões entre conceitos, deslocamentos de

⁹ Uso o termo **adulta** ao me referir às ações das profissionais envolvidas diretamente na pesquisa, mas sem uma relação efetiva de definição de papéis entre elas e uso o termo **adulto**, no masculino ao me referir ao conceito genérico de adulto, sem uma referência direta aos envolvidos na pesquisa.

entendimentos acerca do desenvolvimento da criança e suas formas de aprender e apreender o mundo. Um desafio de escrita que assume a complexidade entre teoria e método. Um olhar reflexivo sobre a experiência de pesquisa.

No primeiro capítulo, apresento as questões introdutórias, as dinâmicas, o percurso e as diretrizes teórico-metodológicas que guiaram a atuação e intervenção no campo de pesquisa, bem como a descrição dos momentos e tempos que propiciaram as condições da discussão da tese.

No segundo capítulo, apresento o itinerário e as ações de pesquisa, os movimentos e deslocamentos que a experiência no campo empírico propiciou. Além desse aspecto, descrevo como a metodologia desenvolvida ao longo do processo de desenvolvimento da pesquisa.

No terceiro capítulo são apresentadas as narrativas de 5 episódios capturados durante o período de convivência com as crianças. Estes foram selecionados por fornecerem elementos importantes acerca de como as crianças através de suas ações autônomas, em rotas de movimentação, constroem hipóteses sobre as coisas e elaboram aprendizagens. Neste capítulo pretendo por meio das narrativas dos episódios, estabelecer as conexões entre as rotas de movimentação e a dimensão corpórea das aprendizagens, procurando estabelecer um olhar expansivo tanto sobre as ações das crianças, como sobre as atitudes das adultas e as possibilidades oferecidas pelo espaço físico.

No quarto capítulo, busco a ampliação do debate sobre a educação de crianças de 0 a 3 anos, ao apresentar três questionamentos oriundos das narrativas. As questões evocam reflexões sobre as ações de cuidado e educação das crianças nesta faixa etária. Uma vez que a experiência de campo trouxe elementos significativos entre as complexas interações entre corporeidade, cuidado e educação, que serão tratados com o intuito de valorar a dimensão corpórea das aprendizagens.

Nas considerações finais, trago reflexões sobre a experiência de pesquisa, as minhas aprendizagens e também a discussão acerca do envolvimento afetivo no processo de pesquisa, a complexa relação entre aproximação e distanciamento, quando se opera com os princípios da pesquisa etnográfica e da fenomenologia.

2. OS ITINERÁRIOS DA PESQUISADORA

Neste segmento do texto apresento as ações de pesquisa, os instrumentos, e técnicas utilizadas na produção, geração dos dados, bem como a elaboração da arquitetura das análises.

Três etapas compõe o processo de pesquisa. Na primeira etapa se encontram as ações anteriores à imersão no campo de pesquisa e dizem respeito à elaboração do projeto de pesquisa. A segunda etapa foi dedicada às ações relativas ao processo de imersão e as interações com os sujeitos no campo empírico. Nesta etapa, evidencia-se, em que medida, as interações operaram deslocamentos nos dispositivos teórico-metodológicos propostos no projeto inicial, esta etapa foi finalizada com a saída do campo. A terceira etapa da pesquisa é marcada pelo processo de distanciamento, pelo exercício de teorização da experiência vivida no campo de pesquisa.

2.1 ETAPA I: AS AÇÕES ANTERIORES À ENTRADA NO CAMPO

A primeira etapa consiste na elaboração da proposta de estudo qualificada em Abril de 2012. O objetivo central da investigação era o de analisar as relações entre a corporeidade e a linguagem nos processos de interação das crianças de 2 a 3 anos. Sendo assim, três eixos teóricos articulavam os objetivos delineados no projeto: o primeiro, a compreensão da corporeidade enquanto uma forma de estar no mundo, o corpo-presença, ou seja, um entendimento que haveria uma dimensão dialógica da corporeidade, presente nos processos interativos e exploratórios das crianças pequenas.

A linguagem, o segundo eixo presente no projeto, apresentava a compreensão da linguagem enquanto modo de interagir, um entendimento de que o humano é um ser biologicamente interativo e a corporeidade como um dos elementos centrais da linguagem e nos processos comunicativos e terceiro eixo teórico presente no projeto de estudo era a pedagogia da infância enquanto um núcleo teórico que estuda os processos pedagógicos na primeira infância e compreende a criança como um ser capaz, presente nos processos de aprendizagem.

As atividades relacionadas a essa etapa estão apresentadas esquematicamente na Figura 2:

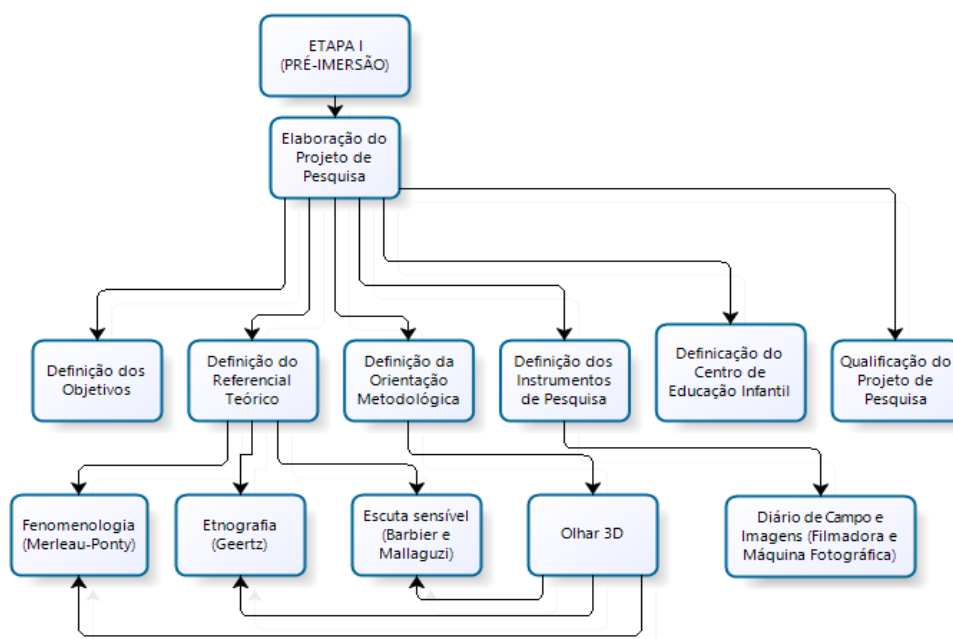


Figura 2 - Esquema Etapa I

A proposta de investigação delineada no projeto de pesquisa apresentava a pesquisa etnográfica como referência e orientação metodológica. Uma vez que propúnhamos que para apreender a complexidade da corporeidade, o estudo exigiria um período de imersão no campo, o “estar junto” e observar diretamente as ações das crianças, a fim de compreender a dimensão dialógica da corporeidade.

A etnografia, enquanto metodologia de pesquisa prevê a necessidade de estar com o outro em seu habitat natural e compreender suas lógicas de vida, neste estudo recorro às orientações de Geertz (1989, p.20), no qual define a etnografia como uma descrição densa:

A etnografia é uma descrição densa. O que o etnógrafo enfrenta de fato é uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas uma as outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e implícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar.

Para o autor, o comportamento humano é visto como ação simbólica. O papel do etnógrafo é de tentar descrever, capturar, interpretar as complexidades:

O etnógrafo “inscreve” o discurso social: ele o anota. Ao fazê-lo ele transforma o acontecimento em passado, que existe apenas em seu próprio momento de ocorrência, em um relato, que existe em sua inscrição e que pode ser consultado novamente. [...] O que o etnógrafo faz? Ele escreve. (p.29 e 30)

Além da abordagem etnográfica, o projeto apresentava outras duas orientações metodológicas: a fenomenologia e a escuta sensível. Para Chauí (2002), a fenomenologia não é precisamente um método de estudo, mas se constitui num estilo de pensar, uma estratégia para olhar e pensar o mundo. “Pensar, diz Merleau-Ponty, não é possuir uma ideia, mas circunscrever um campo de pensamento”. (Ibid, p.23)

A outra orientação, presente no projeto inicial, era a escuta sensível. Para Barbier (2007, p.94), a escuta sensível se trata de:

Um escutar-ver [...] a escuta sensível apoia-se na empatia. O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para “compreender do interior” as atitudes, os comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos. [...] A escuta sensível reconhece a aceitação incondicional do outro. Ela não julga, não mede, não compara. Ela compreende sem, entretanto, aderir às opiniões ou se identificar com o outro, com o que é enunciado ou praticado. A escuta sensível afina a coerência do pesquisador. Este comunica suas emoções, seu imaginário, suas perguntas, seus sentimentos profundos. Ele está “presente”, quer dizer, consistente.

Encontro na escuta sensível um instrumental metodológico importante para compor os processos metodológicos. Uma vez que a atitude de escuta auxiliaria na aproximação dos sujeitos, em especial das crianças. Dessa forma, essas três orientações: a descrição densa, a escuta sensível e o olhar fenomenológico foram abordagens que se completaram com intuito de compor o que denomino de “olhar 3D”.

A metáfora do olhar tridimensional (3D) teve por objetivo construir um dispositivo metodológico que permitisse “olhar em perspectiva” para o campo e buscar perceber as manifestações da corporeidade da criança pequena. Uma ação de observar e estar com as crianças de corpo inteiro. De olhar não apenas com os olhos, mas com os diferentes sentidos, em ângulos e perspectivas diferenciados, com recursos tecnológicos distintos na tentativa de capturar a complexidade da corporeidade presente nas interações das crianças entre elas, e delas com as adultas.

Tendo em vista que na perspectiva positivista de ciência, os fenômenos são estudados como coisas e o pesquisador assume uma atitude de distanciamento, todavia, nesta pesquisa houve desde o início uma atitude de escuta que procurou a aproximação com os sujeitos da pesquisa.

Para observar as complexidades das manifestações da corporeidade das crianças pequenas, o “olhar 3D” foi uma metáfora que compôs a metodologia, com o intuito de ampliar o campo de visão. Ou seja, uma metáfora que ajudaria a ver, pensar e observar os diferentes ângulos, com diferentes recursos, uma visão tridimensional, com qual se poderia tentar apreender a complexidade das manifestações da corporeidade infantil.

Sendo assim, o recurso metodológico do olhar 3D, teve a metáfora a imagem cinematográfica produzida em 3D, ou seja, a relação de amplitude entre as imagens produzidas em 2D e 3D. Para Morgado (2010) em computação gráfica são usualmente chamados os objetos e entidades com duas dimensões (2D), os que se constituem de largura e comprimento. As imagens em três dimensões (3D) são imagens de duas dimensões elaboradas de forma a proporcionarem a ilusão de terem três dimensões.

Acrescenta o autor que a animação em 3D se refere a uma sequência de imagens criadas a partir de programações computacionais que permitem que um objeto possa ser observado de vários ângulos, criando um efeito visual mais realista como, por exemplo, as suas sombras. Salienta Morgaro (2010) que o 3D deve ser entendido como uma linguagem e não apenas um adereço e, o uso indiscriminado, sem planejamento, o recurso do 3D perde o sentido. Acrescenta que, quando um filme ou uma imagem é planejado para ser criada em três dimensões existe um propósito maior por trás disso. Trata-se da linguagem do filme, isto é, uma maneira de mostrar uma determinada cena, de torná-la mais real.

No cinema um dos maiores responsáveis pelo sucesso do 3D é James Cameron, diretor do filme *Avatar*. Um dos seus méritos na produção foi desenvolver uma câmera na qual é possível acompanhar, em tempo real, o resultado obtido por cada uma das lentes já em 3D. Quando um filme é convertido para 3D, o que acontece nada mais é do que um ofuscamento da camada de fundo (ou segundo plano)

em prol do primeiro plano. Com isso, as imagens que estão à frente em uma cena são ressaltadas criando uma sensação similar ao efeito 3D. Ou seja, se a imagem não for planejada com antecedência em 3D, o resultado final estará longe do ideal. Portanto, não se trata de uma simples conversão do 2D para o 3D.

Embora os resultados possam ser consideravelmente satisfatórios, ainda não há como substituir ou reproduzir fielmente uma imagem que seja filmada completamente em 3D. Isso acontece graças ao processo adotado na conversão de imagens. A imagem é duplicada e o primeiro plano ganha maior destaque. Já o segundo plano ganha um leve desfoque. O resultado final é uma imagem com maior sensação de profundidade de campo.

Neste sentido, a metáfora do 3D nos ajuda a compor uma estratégia de pesquisa na qual haja a escuta aos sujeitos e permita a profundidade da experiência afetiva de estar com o outro na sua inteireza, uma maneira de estar em relação com o outro de corpo inteiro na complexa relação dos sentidos, em perspectiva.

O olhar 3D foi fundamental não apenas no processo da captura das cenas, mas também se fez presente no momento das análises. O olhar 3D é o fio que articula todo o processo de interação com os sujeitos do campo, bem como a geração e a análise dos dados. Visto que a partir dele constituí um jeito muito particular de observar e apreender as rotas de movimentação das crianças.

2.2 ETAPA II: O PROCESSO DE IMERSÃO

2.2.1 O LOCUS DA PESQUISA

A pesquisa se desenvolveu na cidade de Sinop, situada na Região Norte do Estado de Mato Grosso, a 505 km da capital Cuiabá. O município de Sinop foi emancipado política e administrativamente pela Lei nº 4.156/79. De acordo com dados do Censo Demográfico do IBGE¹⁰ 2010, conta com 113.099 habitantes, a Tabela 1 demonstra a evolução populacional nas últimas duas décadas.

¹⁰ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

Sequencialmente, a Tabela 2 demonstra o contingente atendido pela Educação Básica no município de Sinop¹¹ no ano de 2012.

Tabela 1 - Dados demográficos de Sinop

Ano	Sinop	Mato Grosso	Brasil
1991	38.374	2.027.231	146.825.475
1996	53.959	2.208.665	156.032.944
2000	74.831	2.504.353	169.799.170
2007	105.762	2.854.642	183.987.291
2010	113.099	3.035.122	190.755.799

Fonte: IBGE - Censo demográfico, 2010.

O crescimento populacional na última década foi da ordem de 50%, o que explica em parte o grande déficit no atendimento, em especial, às crianças de 0 a 3 anos, como evidenciam os dados educacionais do município. Apresentados nas Tabelas 2 e 3, com destaque para o atendimento de crianças (em azul).

Tabela 2 - Dados Educacionais de Sinop - Parte 1

Número de Alunos Matriculados 2012							
Município	Dependência	Matrícula Inicial					
		Ed. Infantil		Ensino Fundamental		Ensino Médio	Educação Profissional (Nível Técnico)
		Creche	Pré-Escola	1ª a 4ª série e Anos Iniciais	5ª a 8ª série e Anos Finais		
SINOP	Estadual	0	0	1999	5239	5734	307
	Municipal	1405	2506	6460	1844	0	0
	Privada	344	481	1265	1160	949	11
	Total	1749	2987	9724	8243	6683	318

Fonte: INEP, 2012

¹¹ A origem do nome da cidade está associada à sigla Sociedade Imobiliária Noroeste do Paraná, a empresa responsável pela colonização da Gleba Celeste. Pasuch (2000) em sua dissertação de mestrado "Entrelaçamento de vozes num Mundo Analfabetizado: o contexto da Amazônia" faz alusão à cidade de Sinop, como a "cidade fabricada", resultante do processo de ocupação da Amazônia Legal promovido a partir do Plano de Integração Nacional na década 60.

Tabela 3 - Dados Educacionais de Sinop - Parte 2

Número de Alunos Matriculados 2012												
Dependência	Matrícula Inicial											
	EJA (presencial)		EJA (semi-presencial)		Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)							
	Fundamental ²	Médio ²	Fundamental	Médio	Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Médio	Ed Prof. Nível Técnico	EJA Fund ^{1,2}	EJA Médio ^{1,2}
Estadual	1311	1889	210	0	0	0	10	36	14	0	1	0
Municipal	469	0	0	0	8	8	92	24	0	0	20	0
Privada	0	0	0	0	17	13	53	2	1	0	121	0
Total	1780	1889	210	0	25	21	155	62	15	0	142	0

Fonte: INEP, 2012

Destaco nas tabelas acima o atendimento da Educação Infantil da Rede Municipal de Sinop em 2012, das 3911 crianças matriculadas, 1405 estão em creches e 2506 na pré-escola. Segundo os dados da Secretaria de Educação, a rede municipal, contava no ano de 2012 com 181 turmas, distribuídas em 18 Centros de Educação Infantil. Destas 67 turmas são de 0 a 3 anos e 110 de pré-escola, sendo que 4 turmas de pré-escola estavam abrigadas em Escolas de Ensino Fundamental em 2012.

A escolha da Escola de Educação Infantil a ser pesquisada, ocorre por sugestão da própria Secretaria de Educação. Em Novembro de 2011, quando procurei o contato com a Secretária de Educação do município de Sinop, com o intuito de apresentar minha proposta de pesquisa no doutorado e reafirmar a intenção em realizar a pesquisa numa Escola de Educação Infantil da Rede Municipal de Sinop. Após este primeiro contato, uma entrevista foi agendada com a Coordenadora Municipal de Educação Infantil da Secretaria de Educação de Sinop e na oportunidade apresento-lhe os objetivos da pesquisa e solicito uma indicação de uma escola de Educação Infantil para que pudesse realizar a pesquisa. A coordenadora sugeriu dois Centros de Educação Infantil, que no ano de 2011, estavam reorganizando suas propostas pedagógicas, a partir das Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (Resolução nº5 de 7/12/2009) e, portanto, poderiam atender aos requisitos da minha pesquisa.

Dentre os centros de Educação Infantil sugeridos pela coordenadora, encontrava-se a primeira escola do Programa Proinfância¹² construída e inaugurada no município. As informações da coordenadora indicavam que a esta escola já havia elaborado a sua proposta pedagógica no sentido de atender as orientações das diretrizes curriculares da Educação Infantil. Opto por este Centro Municipal construído sob os moldes do Proinfância. Uma vez que parto do pressuposto que ele atenderia as recomendações da legislação vigente.

Ainda no mês de Novembro de 2011, faço a primeira visita ao Centro de Educação Infantil e apresento à direção da unidade, os objetivos do meu estudo. Nesta oportunidade pude conhecer as dependências da instituição e ficou definido que após a qualificação do projeto, previsto para acontecer no início de 2012, iniciariam as observações.

A Figura 3 apresenta o modelo do Proinfância no qual o Centro foi construído.



Figura 3 - Projeto e fachada do Centro de Educação Infantil adequado ao Proinfância
Fonte: Adaptado de Secretaria Municipal de Educação de Sinop.

¹² O governo federal criou o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (PROINFÂNCIA), por considerar que a construção de creches e escolas de educação infantil, bem como a aquisição de equipamentos para a rede física escolar desse nível educacional são indispensáveis à melhoria da qualidade da educação. O programa foi instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, e é parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação.

O Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) foi autorizado pelo Decreto de Autorização: Portaria 04/2011 SME/Sinop. Iniciando seu funcionamento em 23/03/2011. No ano de 2012, em que a pesquisa foi desenvolvida, haviam 365 crianças matriculadas, conforme a tabela abaixo:

Tabela 4 - Número de crianças matriculadas no Centro de Educação Infantil

NOMENCLATURA E FAIXA ETÁRIA	NÚMERO DE CRIANÇAS MATRICULADAS	NÚMERO DE TURMAS
CHECHE I: 0 -1 ANO	0	0
CHECHE II: 1-2 ANOS	20	01
CHECHE III: 2-3 ANOS	25	01
CHECHE IV: 3-4 ANOS	50	02
PRE I: 4-5 ANOS	74	04
PRE II: 5-6 ANOS	196	12

Fonte: Secretaria do Centro Municipal de Educação Infantil

Tabela 5 - As Profissionais atuando no Centro de Educação Infantil - Ano de 2012

PROFISSIONAIS	NÚMERO
Gestão	01 Diretora 01 Coordenadora Pedagógica
Professoras com Formação em Pedagogia	08 Efetivas 09 Contratadas
Técnicas em Desenvolvimento Infantil	06
Bolsistas	09

Fonte: Secretaria do Centro Municipal de Educação Infantil

2.2.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA

A) AS CRIANÇAS

As 25 crianças da turma da creche III tinham idade entre 2 e 3 anos, conforme a tabela abaixo. Opto por usar o nome real das crianças. Uma vez que utilizo imagens, o que permite a identificação das mesmas¹³.

Tabela 6 – Crianças matriculados na creche III

NOME DA CRIANÇA	DATA DE NASCIMENTO	DATA DE MATRÍCULA	IDADE DAS CRIANÇAS
ALAN	02/01/2010	23/05/2011	2 anos e 10 meses
ANA ALICE	05/04/2009	23/05/2011	3 anos e 8 meses
ANDRESSA	10/04/2009	25/11/2011	3 anos e 8 meses
BRUNO	09/12/2009	23/05/2011	2 anos e 11 meses
EDUARDO	21/01/2010	22/11/2011	2 anos e 10 meses
EMANUELLY	12/03/2010	23/05/2011	2 anos e 8 meses
FERNANDO	26/03/2010	23/05/2011	2 anos e 8 meses
GABRIEL	06/12/2009	06/09/2011	2 anos e 11 meses
GABRIELLY	07/10/2009	23/05/2011	3 anos e 1 mês
JOAQUIM	04/11/2009	23/05/2011	3 anos
JOSÉ GABRIEL	26/12/2009	22/11/2011	2 anos e 11 meses
JUAN	04/03/2010	04/10/2011	2 anos e 8 meses
KAMILA	27/07/2009	01/03/2012	3 anos e 4 meses
KIMBERLY	17/04/2009	23/11/2011	3 anos e 7 meses
LUIZ GUSTAVO	21/06/2009	23/05/2011	3 anos e 5 meses
LUIZ HENRIQUE	24/08/2009	23/05/2011	3 anos e 3 meses
MARIA EDUARDA	23/06/2009	23/05/2011	3 anos e 5 meses
MARIA LUIZA	26/12/2009	23/11/2011	2 anos e 11 meses

¹³ O consentimento dos pais (Anexo I) especifica esta possibilidade. A idade das crianças apresentada na tabela tem como referência o mês de novembro de 2012, o tempo de saída do campo de pesquisa, uma vez que a maioria das cenas analisadas ocorreu no final do processo de observação.

NATAN	25/05/2009	22/11/2011	3 anos e 6 meses
ROGERSON	11/07/2009	23/05/2011	3 anos e 4 meses
STHEFANY	23/04/2009	02/06/2011	3 anos e 7 meses
THIERRY	25/05/2009	06/09/2011	3 anos e 6 meses
KAIQUE	23/04/2009	10/04/2012	3 anos e 7 meses
KAUANNY	18/06/2009	23/04/2012	3 anos e 5 meses
VICTOR	10/09/2009	09/05/2012	3 anos e 2 meses

Fonte: Secretaria do Centro Municipal de Educação Infantil

B) AS PROFISSIONAIS

São 6 profissionais diretamente envolvidas na pesquisa. A proposta pedagógica do município prevê uma professora¹⁴ regente com regime de trabalho de 40 horas semanais, que acompanha todas as dinâmicas que envolvem as crianças. Na carga horária da professora regente está prevista 30% de hora atividade, que será dedicada ao planejamento e é cumprida nas dependências da escola e em horas de treinamento e capacitação.

No momento da hora atividade da professora regente, a proposta pedagógica do município prevê que outras professoras denominadas de *professoras de projeto* atendam às crianças com atividades previstas num projeto de trabalho. Há um planejamento geral que é supervisionado pela coordenadora pedagógica da escola. Uma vez que nem sempre as profissionais se encontram para planejar coletivamente. Cada professora tem o seu planejamento individual, que deverá estar de acordo com o planejamento geral para aquela turma. Ao todo, na turma

¹⁴O termo professora está relacionado à ação pedagógica e diretiva. Conforme o disposto na Proposta Pedagógica do Município de Sinop, no item que trata da Organização Administrativa da Educação Infantil, ao nomear os profissionais que atuam na Rede Municipal a proposta utiliza-se da terminologia “professor” e assim expressa: “Estes deverão ter formação em Pedagogia, conforme o Art. 87 das disposições transitórias da LDBEN 9394/96. Compete-lhe a elaboração do plano de trabalho em articulação com o Projeto Pedagógico da unidade, participar de ações coletivas, proposição de práticas educativas consoantes com os princípios da Educação Infantil, fazer observação e avaliações do desenvolvimento da criança [...] o professor deverá propor e se envolver em processos de formação em serviço no âmbito da unidade e fora dela. Deve também envolver a família e sempre proporcionar que todos tenham conhecimento do seu trabalho pedagógico, bem como de todas as atividades desenvolvidas”. (Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Sinop, p.13). Como neste estudo todas as profissionais envolvidas na pesquisa são do sexo feminino, uso o termo no feminino, professora.

observada, são 4 professoras formadas em pedagogia, e duas auxiliares, conforme a tabela abaixo.

Tabela 7 – As Profissionais que atuavam na Creche III

FUNÇÃO	FORMAÇÃO	VINCULO EMPREGATÍCO	CARGA HORÁRIA
01 Professora Regente	Graduação em Pedagogia	Contrato temporário	40 h
03 Professoras de Projeto	Graduação em Pedagogia	Contrato temporário	20 h
01 Técnica em Desenvolvimento Infantil	Ensino Médio	Efetiva	40 h
01 Estagiária	Cursando Pedagogia à Distância	Contrato temporário	20 h

Fonte: Secretaria do Centro Municipal de Educação Infantil, 2012.

2.2.3 O PROCESSO DE GERAÇÃO DOS DADOS

O processo de geração dos dados foi guiado pelos objetivos propostos no projeto, mas logo de início houve abertura tanto no processo de escuta e interlocução com os sujeitos da pesquisa, como no reposicionamento e uso dos dispositivos e técnicas de pesquisa propostos. Assumindo que pesquisar implica numa atitude de estar aberto ao outro, numa relação de alteridade de espera ao tempo e as solicitações do outro.

O esquema a seguir destaca os processos na etapa de imersão:

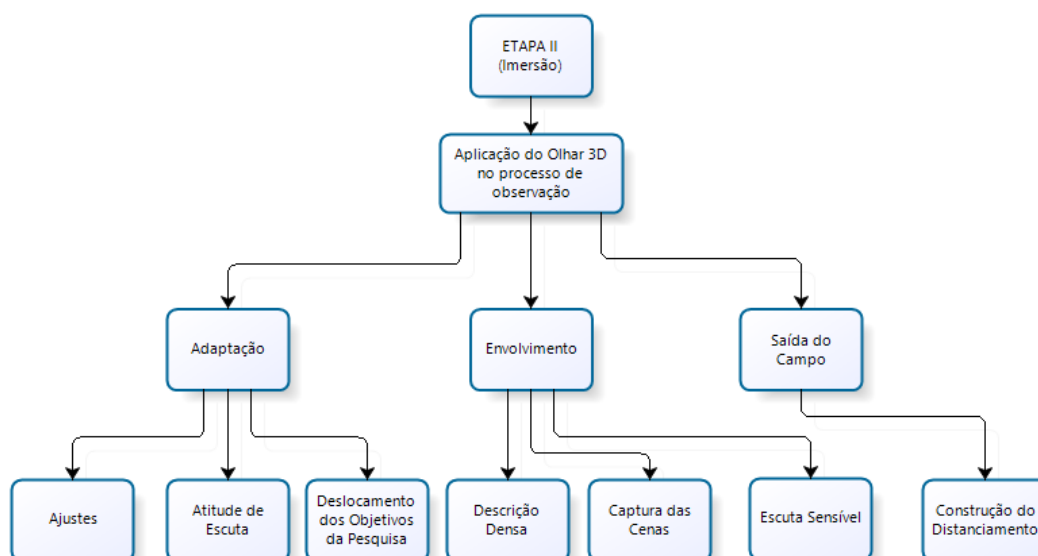


Figura 4 - Esquema Etapa II

A atitude de escuta se apresentou como um elemento fundamental na aproximação do universo infantil. Um complexo movimento operado entre o distanciamento do olhar de pesquisadora e o intenso envolvimento com as crianças. Um aprendizado sobre como fazer pesquisa que foi constantemente reflexivo, realimentado tanto pelo processo de abertura da pesquisadora, quanto dos sujeitos da pesquisa.

Dessa forma, a escuta sensível se constituiu numa relação de alteridade entre a pesquisadora e os sujeitos do campo, uma postura determinante no processo de busca de apreensão das complexidades, das dinâmicas, das interações entre criança-criança e professor-criança. No sentido de perceber os processos vividos pela criança nos espaços da escola de Educação Infantil.

Momentos de aprender a apreender as dinâmicas que envolviam as adultas e as crianças. Aprender com as crianças sobre suas atitudes e posturas frente ao mundo físico e social, suas escolhas, seus desejos e afetos. Como formavam os grupos, trabalhavam em equipe, expressavam afinidades, compartilhavam descobertas e exploravam seus sentidos de muitas maneiras. Fui aprendendo a olhar sem inferir julgamento, a observar atentamente as interações entre crianças, as relações de poder e as formas de fugir do controle institucional. Dos afetos e afinidades entre as adultas, dos afetos delas com as crianças, momentos de entrega intensa nas interações com as crianças.

A postura de pesquisadora foi sendo construída ao longo do processo, na relação direta com a empiria, nas observações, nas vivências e interações com as crianças e adultos. A experiência de escuta foi aprendida e apreendida na interação direta com os sujeitos da pesquisa, numa relação de afeto construída com tempo e paciência.

Como aponta Barbier (2007) “a escuta sensível se apoia na empatia, o pesquisador que deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para ‘compreender do interior’ as atitudes e os comportamentos, o sistema de ideias, de valores e de símbolos. (p.94)”.

Foi necessário um tempo de aprendizagem para escutar e observar o outro. Um tempo de abertura e de aprendizagem, “uma educação do olhar” para observar,

perceber para além dos objetivos propostos no projeto de tese, um olhar aberto para os deslocamentos do campo empírico, “ver” e buscar compreender as relações e interações produzidas entre as crianças e delas com os adultos.

Para Wallon (2007, p.17), todo processo de observação é de alguma maneira dirigido.

Não há observação sem escolha ou sem alguma relação, implícita ou não. A escolha é dirigida pelas relações que possam existir entre o objeto ou o acontecimento, e nossa expectativa, em outras palavras, nosso desejo, nossa hipótese ou mesmo nossos simples hábitos mentais. Seus motivos podem ser conscientes ou intencionais, podem também nos escapar, pois se confundem antes de tudo com nossa capacidade de formulação mental. Só podem ser escolhidas as circunstâncias em si mesmas exprimíveis. E, para exprimi-las, temos de remetê-las a algo que nos seja familiar ou inteligível, ao quadro de referências que utilizamos intencionalmente ou sem saber.

Um tempo para avaliar os afetos, para compreender em que medida a minha presença afetava o grupo e ele me afetava, transformava-me, interferia na minha maneira de observar. Uma atitude de observação que não julgasse *a priori*, mas buscasse entender e aceitar o outro, como legítimo outro na relação, uma relação construída pela alteridade e reconhecimento do outro. Como aponta Maturana (2005, p.24):

O amor é a emoção que constitui o domínio das condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro na convivência, e é esse modo de convivência que conotamos quando falamos do social. Por isso, digo que o amor é a emoção que funda o social. Sem a aceitação do outro na convivência, não há fenômeno social. Em outras palavras, digo que só são sociais as relações que se fundam na aceitação do outro como legítimo outro na convivência, e que tal aceitação é o que constitui uma conduta de respeito.

Assim, no curso da pesquisa, os elementos definidores do método foram testados, técnicas foram experimentadas e os dispositivos foram possibilitando “apreender” o objeto de pesquisa de maneira criativa (inventiva). Procurando respeitar igualmente aos sujeitos e ao rigor epistemológico, conforme salienta Bourdieu (2007, p.26):

A pesquisa é uma coisa demasiado séria e demasiado difícil para se tomar a liberdade de confundir a *rigidez*, que é o contrário da inteligência e da invenção, com o *rigor*, e se ficar privado deste ou daquele recurso entre

vários que podem ser oferecidos pelo conjunto das tradições intelectuais da disciplina.

Portanto, as ações investigativas no campo de pesquisa foram ganhando novos contornos, sendo que a escuta aos sujeitos e o respeito aos seus tempos deram a forma e a dinâmica dos tempos e dos ritmos no processo de observação. Neste sentido, a pesquisa de campo nos possibilitou exercer o que Becker (1997) propõe que todo pesquisador poderia com ousadia desenvolver sua própria metodologia.

Prefiro o modelo artesanal de ciência no qual cada trabalhador produz as teorias e métodos necessários para o trabalho que está sendo feito [...] Eu sempre trabalhei desta maneira, desenvolvendo minhas próprias teorias e métodos à medida que as circunstâncias da pesquisa exigiram. (p. 12 e 13)

Essa atitude artesanal proporcionou deslocamentos nos usos dos dispositivos e técnicas de pesquisa propostas no projeto. Assim, o olhar 3D possibilitou estar atenta aos sinais das crianças, uma atitude que propiciou apreender os sentidos da corporeidade, do corpo em movimento das crianças. Permitiu afinar a percepção, numa constante atitude de escuta, que me ensinou a olhar, observar atentamente os sujeitos no campo.

O olhar 3D foi sendo testado ao longo do processo no contato direto com os sujeitos da pesquisa, em especial, com as crianças. O “olhar perceptivo” foi afinado com o uso das imagens, fotografias e filmagens capturadas por uma máquina fotográfica, uma filmadora, a câmera do celular e pela descrição das cenas vividas no caderno de campo. Dentre os deslocamentos importantes que o olhar 3D provoca está a questão do envolvimento, dos afetos, de como o estar próxima às crianças numa relação corpórea interfere no processo de geração dos dados. A questão dos afetos se apresenta como um elemento central na arquitetura das análises.

A seguir narro as etapas do processo de imersão:

a) A entrada no campo

Toda aproximação com o campo de pesquisa pressupõe um processo de adaptação e uma abertura tanto dos sujeitos do campo, como da pesquisadora, para que as interações com os interlocutores da pesquisa acontecessem com calma.

Houve muita cautela no início. Nos primeiros momentos das observações entrava na sala apenas munida do caderno de campo e uma caneta. A quebra das resistências foi gradualmente acontecendo. A minha presença gerou, a princípio, algumas resistências. O que já era esperado, uma vez que em nossa cultura escolar, a sala de aula, muitas vezes é entendida com uma célula independente e o docente encontra nela um território no qual tem o domínio total e qualquer intervenção é percebida como evasiva.

Na turma observada, mais do que romper com esta resistência inicial, havia outro complicador, o fato da professora regente estar iniciando as suas atividades na turma e estar num processo de adaptação. Duas outras professoras já haviam estado com as crianças e havia clima de tensão e apreensão tanto por parte das crianças que estavam se adaptando ao ritmo das atividades e ao comando da professora, bem como da docente e da coordenação.

Na primeira etapa da pesquisa, as observações aconteciam das 07:30 as 10:30, no momento em que as crianças eram preparadas para almoçar me retirava da sala, gradativamente fui avançando no tempo até chegar o momento em todas as crianças já haviam dormido. Nestes primeiros momentos de observação a minha presença causava agito nas crianças, o que acabava por incomodar as adultas, quando percebia que estava atrapalhando o curso das rotinas, me retirava. Estes primeiros momentos foram de conquista do espaço de pesquisadora, de observadora.

Depois de um mês de observações tive a oportunidade de conversar com a professora regente sobre a minha inserção em sala de aula. Na oportunidade conversamos sobre as suas impressões e pude ouvir atentamente suas sugestões para tentar minimizar e suavizar os impactos de minha presença.

Dentre as sugestões indicadas pela professora regente, houve a de me envolver mais com as atividades das crianças e não assumir uma postura de distanciamento, assim, segundo ela, com o tempo as crianças se acostuariam comigo e a minha presença não causaria mais tumulto. Outra sugestão foi que eu chegasse ao início dos períodos, antes das crianças. Pela manhã deveria chegar as 06:45 e a tarde as 13:00.

Depois dessa conversa, procuro interagir mais com as crianças e os tempos de observação se modificam, passo a ficar até em torno das 11:00 horas momento em todas as crianças já estavam dormindo. O momento do sono não foi alvo de minhas observações.

A partir de então passo a revezar os períodos de observação, ora pelas manhãs,oras as tardes, uma vez que o objetivo desta etapa das observações era compreender as dinâmicas da sala sem precisar perguntar, mas que pudesse construir as minhas impressões sobre as rotinas e as práticas desenvolvidas com as crianças. Procurei observar e estar muito atenta às dinâmicas e evitei fazer perguntas sobre as atividades desenvolvidas. Sendo assim, fui alternando os dias da semana e os momentos com o intuito de compreender as dinâmicas e como se desenvolviam as rotinas.

A conversa de avaliação com a professora regente foi um marco significativo, pois, a partir de então, ela passou a perceber que eu a ouvia e estava atenta ao que ela me dizia. A partir deste momento, ela também passou a abrir pequenas possibilidades de contribuições, comentários sobre as atividades. O meu envolvimento maior com as crianças propiciou uma maior intensidade na relação com elas e o uso dos equipamentos foi substituído pelo contato mais afetivo com as crianças. Somente nos momentos das atividades dirigidas¹⁵ é que fazia o uso dos equipamentos, mas mesmo assim com muito cuidado para não atrapalhar as dinâmicas em sala de aula.

¹⁵ Neste estudo, o termo *atividade dirigida* é utilizado para definir as atividades propostas pelas professoras, em especial as atividades mais fechadas quanto ao planejamento e a participação das crianças. É importante destacar que em se tratando da ação pedagógica, toda atividade é dirigida, mas neste caso o dirigido ganha uma conotação de mais uma “atividade com o planejamento mais fechado”.

Esta relação com os adultos e crianças me impulsionava a desenvolver outros jeitos de olhar e perceber. Uma forma de observar que se construía na interação e não apenas pela postura distanciada do observador. O olhar era mais reflexivo nos momentos em que analisava as vivências no campo de pesquisa, descrevia e narrava os acontecimentos de cada dia no diário de campo¹⁶. Estes momentos foram fundamentais para a “desfragmentação” do meu olhar de pesquisadora, para um olhar mais intimista que foi se construindo na interação com as crianças e os adultos, uma ação de observação em 3D.

A minha atitude de abertura e de escuta criou laços afetivos entre mim, as crianças e as adultas, que a cada dia ficavam mais a vontade com a minha presença. Gradativamente fui conquistando as crianças, fortalecendo laços de amizade e, nesse processo às adultas foram compreendendo que meu objetivo era o de observar as crianças e suas interações.

Estas aprendizagens me permitiram entender o significado de “pesquisar com as crianças”. A entender que pesquisar com as crianças é estar com elas, o que implica em “estabelecer uma relação corporal”. E, nesta pesquisa implicou em estar mais solícita as suas demandas e convites para brincar, para servir água, acompanhá-las ao banheiro, ajudar durante as refeições. Este envolvimento com as ações cotidianas foi fundamental para construir laços de afeto e interação profundos com as crianças e com as adultas, fatores marcantes no processo de geração dos dados.

Com a aproximação mais corpórea com as crianças e a intimidade relacional que foi se constituindo entre mim e as crianças, em alguns momentos tive que me distanciar dos instrumentos como a filmadora, máquina fotográfica, para me envolver mais nas dinâmicas com as crianças.

Nestes momentos, o caderno de campo era utilizado, principalmente após a saída do campo. Pois, toda vez que pegava o caderno e a caneta, para fazer anotações, as crianças se aproximavam e queriam pegar a caneta para pintar ou

¹⁶ A escrita no diário de campo sempre era fora do campo de pesquisa, quando chegava em casa, eu fazia as anotações no diário e também gravava comentários e questionamentos sobre o vivido, estas anotações sempre indicavam leituras e reflexões teóricas sobre o vivido.

desenhar. Essa situação causava tumulto, então, guardava o caderno e retornava às atividades.

Esta fase foi muito importante, nela pude observar os modos da organização da ação pedagógica docente, além de perceber as rotas que as crianças construíam para fugir do controle institucionalizado. Uma vez que as rotinas eram definidas pelas adultas e os brinquedos ficavam guardados, na maioria do tempo, em dois grandes tonéis embaixo da bancada da pia. Apesar de não estar previamente descrita, ou seja, não estar fixada em nenhum local, a rotina nesta etapa se constituía da seguinte maneira:

Tabela 8 - Rotina diária das crianças na 1ª Fase de Observações

HORÁRIO	ATIVIDADE
6:45 às 7:30	Recepção das crianças
7:30 às 8:00	Café da manhã ¹⁷
8:00 às 9:00	Atividade dirigida pela professora pedagoga como recitação de história, pintura, bricolagens, recorte, colagens e etc.
9:30 às 10:30	Tempo do banho
10:30 às 11:00	Almoço
11:00 às 13:30	Hora do sono das crianças e intervalo de almoço para as professoras
13:30 às 14:00	Tempo de recolher os colchões e pentear os cabelos das crianças
14:00	Lanche
14:30	Outro momento de atividade dirigida
15:30	Tempo do brincar livre na sala
16:00	Jantar
16:30 às 17:00	Saída da sala (geralmente as professoras ocupavam o espaço gramado na frente da escola e lá ficavam até os pais começarem a chegar)

Fonte: Diário de campo da pesquisadora.

Outro aspecto relevante nesta etapa das observações era quanto ao número de vezes que as crianças frequentavam o parque. Cada turma tinha o seu horário definido, uma vez por semana, a Creche III tinha seu tempo de parque das 08:30 as 09:00, nas quartas-feiras. Esta situação se modifica na segunda etapa das

¹⁷ Na primeira etapa das observações o café da manhã e as demais refeições aconteciam na sala de aula, após a retirada das mesas para o refeitório, as refeições passaram a acontecer no refeitório com as demais crianças.

observações, em que as crianças passam a ir ao parque todos os dias, por 30 minutos.

O banho acontecia todos os dias entre as 09:30 e as 10:30. Nesta etapa, o momento do banho era marcado por momentos de espera. Como o foco das atenções das adultas estava no banho, na maioria das vezes era disponibilizado um vídeo como o da *Galinha Pintadinha* ou de histórias cantadas, para que as crianças ficassem sentadas assistindo, mas nem todas ficam passivamente sentadas. Algumas corriam, outras subiam na mesa, entravam debaixo dos bancos ou disputavam os poucos brinquedos que estavam disponíveis.

Pela Figura 5 é possível perceber os espaços disponíveis para a movimentação das crianças no interior da sala e também a relação de proximidade entre a sala e o banheiro. É importante destacar que o espaço do *solarium* não era ocupado pelas crianças, pois apresentava problemas de segurança, já que as professoras haviam identificado alguns tijolos soltos na parede que dividia o *solarium* e o fundo do terreno que dava acesso à área do parque. Na área do *solarium* havia um longo varal, onde as toalhas das crianças eram estendidas após o banho.

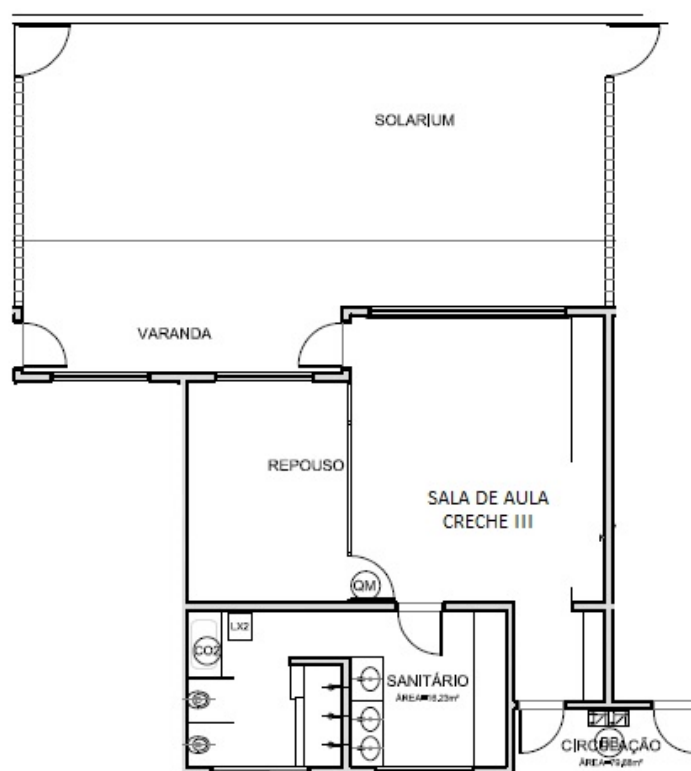


Figura 5 - Planta Baixa da Sala de Aula

Fonte: Secretaria do Centro Municipal de Educação Infantil

O tempo de observação foi me instigando a perceber as relações entre as crianças e adultas, começo a ver além dos objetivos propostos. Nas crianças começo a capturar que elas construíam o que poderia ser denominado *rotas de movimentação*. Elas sempre buscavam explorar as poucas possibilidades que o espaço oferecia, queriam brincar, buscavam formas de interagir e construir brincadeiras nestes tempos de espera no momento do banho.

Enquanto nas ações das adultas percebia uma preocupação com a dimensão do cuidado do corpo físico, representado no asseio, na alimentação e também na preocupação com os riscos iminentes que as mesas e os bancos ofereciam. Desse modo, havia um forte controle sobre o corpo em movimento. Um controle para que não corressem, caíssem ou se machucassem. Todavia, havia uma preocupação muito evidente para que as crianças estivessem bem cuidadas, ou seja, bem alimentadas, higienizadas, seguras de riscos de se machucar.

Entretanto, o cuidado das necessidades do corpo infantil de se movimentar, construir rotas investigativas, experimentar, não se apresentava como algo a ser potencializado, ao contrário, esta dimensão do corpo era muitas vezes silenciada, pois se esperava que as crianças ficassem passivamente sentadas assistindo ao vídeo, ou que esperassem passivamente que todo o processo do banho fosse concluído. Esses tempos de espera não eram planejados com o mesmo cuidado pedagógico que as ações dirigidas. As iniciativas das crianças de construir brincadeiras não eram percebidas como um tempo rico de aprendizagens.

Conforme minha presença se intensificava, minha participação nos momentos de espera foi se tornando cada vez mais ativa, pois as crianças me convidam para brincar. Todavia, as nossas possibilidades eram pequenas. Uma vez que os recursos materiais eram escassos, os brinquedos e jogos ficavam a maioria dos tempos armazenados nos tonéis, fora do alcance das crianças.

Buscávamos formas de construir brincadeiras, como, por exemplo, a brincadeira de esconder-nos nos poucos espaços que disponhamos, atrás dos bancos, cadeiras e pilares. As crianças também gostavam de brincar de mímica. Uma das preferidas era a de *“acorda seu urso”*. Atividade na qual eu narrava uma pequena história sobre o urso que iria *“dormir”* em sua caverna, após um longo tempo, ele

deveria ser acordado do seu longo sono. No entanto, as crianças não conseguiam esperar por muito tempo e logo acordavam o urso e a brincadeira se reiniciava. Nestes momentos, utilizávamos somente os recursos do próprio corpo.

Na primeira etapa das observações, alguns aspetos merecem apontamentos e serão retomados no momento das narrativas dos episódios e nas análises:

Quadro 1 - Aspectos relevantes da primeira etapa de observação

- Uma centralidade nas decisões com relação às atividades pelos adultos.
- Uma dicotomia entre as ações de educar (o pedagógico) e o cuidar (as atividades de cuidado com o corpo, higiene, limpeza, alimentação).
- Longos tempos de espera.
- Os brinquedos não estão acessíveis a todo tempo às crianças.
- As atividades pedagógicas são marcadas pela execução em etapas: uns fazem e os outros observam e esperam a sua vez.
- É sempre exigido que as crianças fiquem quietas e ouçam atentamente a descrição do que se pede a elas.
- Os momentos de alimentação aconteciam na sala de aula. Os pratos são servidos prontos e as crianças comem sozinhas, não é servido nenhum líquido junto com a refeição.
- Todas as crianças teriam que dormir após o almoço.

Fonte: Diário de campo da pesquisadora

Três meses após a primeira avaliação e antes do recesso de Julho tivemos outra conversa para a avaliação das observações. Nesta oportunidade conversamos sobre:

Quadro 2 - Aspectos discutidos na primeira avaliação das observações

- As rotinas e as atividades desenvolvidas. Nessa oportunidade pude fazer alguns questionamentos sobre as dinâmicas desenvolvidas.
- A professora regente na oportunidade relata o seu desejo de construir os “cantinhos pedagógicos” e eu me disponibilizo a contribuir.

Fonte: Diário de campo da pesquisadora

b) Retorno após o recesso

Depois do retorno do recesso de julho, havia um grande agito na escola, pois a direção estava se preparando para receber a consultora do Proinfância do Ministério da Educação e Cultura. Numa primeira visita a escola, a consultora já havia feito sugestões de mudanças nas rotinas. Entre as demandas da consultora estavam à consolidação do espaço da brinquedoteca. Uma vez que este espaço estava sendo utilizado pelas professoras no processo de preparação das atividades.

Outra demanda era com relação ao brincar, aos tempos fora da sala de aula e a organização do espaço coletivo do refeitório para as crianças. O refeitório deveria ser organizado no local destinado no projeto e as refeições feitas fora da sala (ver Figura 9).

Apesar do brincar estar presente na proposta pedagógica da escola, ele não era o eixo central e articulador das atividades, não se apresentando como forma e meio pelo qual as aprendizagens deveriam ser propiciadas.

As observações se seguiram no mês de Agosto e Setembro, e só no início do mês de Outubro foi confirmada a visita da consultora do Proinfância. Na oportunidade, além de visitar a escola, a consultora realizaria uma série de palestras sobre a proposta pedagógica para Educação Infantil. Para receber a visita da consultora algumas mudanças aconteceram na escola:

Quadro 3 - Mudanças promovidas no CMEI

- Compra de brinquedos para as crianças;
- Organização da brinquedoteca;
- Novo cronograma de ocupação do parque. A partir de então, as crianças passariam a ir ao parque todos os dias, compartilhando o espaço com mais turmas. A creche III passou a compartilhar o espaço do parque com as turmas da creche II (crianças de 1 e 2 anos) e a creche IV (crianças de 3 e 4 anos).
- Os brinquedos na sala passariam a estar acessíveis a todo tempo às crianças.
- Foi adquirida uma piscina de bolinha e duas tocas de TNT que seriam

revezadas entre as turmas da creche II e III.

- Foi organizada a semana da criança que previa atividades diferenciadas: brincadeiras, tempo livre no parque, uma tenda para contação de histórias e um cronograma foi montado para que todas as crianças da escola pudessem brincar na brinquedoteca;
- O refeitório é organizado e os bancos e as mesas que estão na Creche III são deslocados para o refeitório.

Fonte: Diário de campo da pesquisadora

As mudanças na sala ampliam significativamente os espaços de movimentação das crianças e as possibilidades de organização de brincadeiras. A sequência de fotos abaixo evidencia o espaço da sala de referência antes e depois das mudanças.

a) Sala antes das mudanças

Quadro 4 - Sala antes das mudanças





Fonte: Acervo de fotos da pesquisadora

b) A sala após as mudanças, com a retirada dos bancos e chegada dos novos brinquedos.

Quadro 5 - Sala após mudanças





Fonte: Acervo de fotos da pesquisadora

As mudanças na organização do espaço e tempos ampliaram e potencializaram as possibilidades de combinações de brincadeiras e de ações autônomas de experimentação das crianças.

É importante destacar que as mudanças não ocorreram apenas na dimensão física do espaço, que ficou mais amplo, com a retirada das mesas e dos bancos, mas houve mudanças nas atitudes das adultas, com elementos novos na rotina. Uma nova rotina foi proposta às educadoras. A organização das rotinas foi proposta pela equipe pedagógica e posteriormente foi discutida com as educadoras em pequenos grupos no horário do tempo de preparação pedagógico, na hora atividade.

Alguns aspectos que se reconfiguraram merecem destaque, dentre eles:

Quadro 6 - Pontos destacados após as mudanças no CMEI

- a) A reconfiguração interna da sala, com a disposição dos brinquedos em caixas e acesso livre a todo tempo pelas crianças;
- b) A construção pela professora regente de uma tenda de tule, feita a partir de um mosquitoireiro, que se torna um espaço rico de brincadeiras e convivências entre as crianças;
- c) O tempo no parque passou a fazer parte da rotina, todos os dias as crianças ficariam pelo menos 30 minutos no parque;
- d) A visita vigiada à brinquedoteca;
- e) A construção da tenda, um espaço criado para o conto de histórias, um local de uso coletivo para todas as turmas da escola.

Fonte: Diário de campo da pesquisadora

Estes aspectos serão retomados e discutidos nas narrativas dos episódios, uma vez que estas mudanças impactaram os processos interativos entre as crianças e as adultas. A partir de então, todos os espaços da sala se tornam espaços de brincadeiras, tornando as rotas de movimentação muito mais intensas e criativas.

Nesta fase das observações, tive a oportunidade de gerar dados muito importantes: a observação dos momentos de interação e produção de rotas de movimentação e aprendizagens, a partir da ação autônoma das crianças. Essa mudança no espaço produziu novas formas de interações entre os adultos e as crianças, o processo de negociação e divisão do poder se modificou.

Anteriormente, o poder de decisão de quando brincar e do que brincar era definido somente pelas adultas, que tinham o poder sobre a organização do espaço e dos materiais. Nessa fase, o processo de negociação é sempre necessário e ações coletivas entre as crianças e as adultas são construídas, tais como:

Quadro 7 - Aspectos de negociação entre crianças e adultas

- Guardar e juntar os brinquedos. As crianças precisam aprender a guardar os brinquedos e ajudar na manutenção da organização da sala;
- Não deixar a sala bagunçada nos momentos em que houver atividades programadas para fora da sala;
- Cuidado com os brinquedos, não quebrar, não atirar no outro, dividir os brinquedos, compartilhar os espaços, dividir a atenção das adultas na participação das atividades;
- No entanto, apesar das mudanças potencializarem as rotas de movimentação, não há um enfoque pedagógico na organização do espaço interno da sala, pois os brinquedos são dispostos sempre em grandes caixas, sem muitos desafios novos.
- O brincar se caracteriza como “o brincar livre” e muitas vezes a criança é entendida como alguém especialista em brincar, não precisando da intervenção pedagógica do adulto. Esta questão será retomada nas análises. É importante destacar a presença da adulta no processo de elaboração das rotas de movimentação das crianças. Em se tratando das rotas de movimentação, a presença da adulta assume um caráter pedagógico.
- A intervenção da adulta é fundamental na gestão dos conflitos, bem como na orientação e cuidado com o uso dos materiais e brinquedos. Os brinquedos quebravam, não só porque eram de baixa qualidade, mas também por não saberem utilizá-lo de acordo com sua função específica, ou mesmo quando as crianças nos momentos de raiva e de disputa entre si os atiravam ao chão.
- Nos momentos de brincadeiras, há em muitas situações, a ausência da presença “reguladora” das adultas que por não acompanhar diretamente as rotas de movimentação das crianças, perdem ricos momentos de aprendizagem social das crianças. Nesses momentos, há uma situação polarizada na qual ou há uma centralidade sem abertura a intervenção da criança, como nos momentos de atividades dirigidas, ou uma ausência da intervenção pedagógica nos momentos do brincar livre.

- Nesta etapa é possível perceber uma revolução nas relações entre as crianças e as adultas. As rotas de movimentação se tornam mais criativas e potentes. As crianças estão em todos dos lugares, produzido aprendizagens, mas nem sempre as adultas conseguem captar e potencializar estas aprendizagens, ponto que será retomado ao longo desse estudo.

Fonte: Diário de campo da pesquisadora

c) A saída do campo

A saída do campo foi marcada pelas entrevistas com a diretora, as docentes, a técnica em desenvolvimento infantil e a bolsista. Esta entrevista foi gravada e os roteiros de perguntas se encontram no apêndice A. Na despedida das crianças entreguei uma foto impressa de cada uma, juntamente com um pequeno brinquedo e alguns doces. Esse foi um momento de celebração, as crianças ficaram eufóricas ao se identificarem nas fotos, foi um momento de muita emoção.

2.2.4 OS INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA GERAÇÃO DOS DADOS

A geração dos dados¹⁸ foi elaborada a partir da observação direta com auxílio de filmagens, fotografias e anotações no diário de campo, nos quais busquei compreender como as crianças vivenciam sua corporeidade e como pelas ações autônomas e criativas produzem sentido aos seus fazeres, significando os objetos e os espaços.

O registro em vídeo e as fotografias foram utilizados como mais um recurso técnico para aproximação dos fazeres das crianças, dos seus movimentos, de suas brincadeiras e da forma em que estas ocupam os espaços, com o objetivo de captar as nuances das manifestações da corporeidade. Estes recursos técnicos me ajudaram a captar os detalhes, as relações criança-criança e criança-professora. Durante o processo de captação das imagens foram utilizados uma câmera fotográfica, uma filmadora, um celular e um tripé para fixar os equipamentos. Ao

¹⁸ Este termo *geração dos dados* é utilizado por compreender que os dados de pesquisa, foram elaborados a partir de uma relação muito próxima com os sujeitos da pesquisa, não foram apenas coletados, foram construídos, desenvolvidos a partir do olhar 3D numa relação de escuta e alteridade.

longo do processo de observação estes instrumentos foram sendo testados e repensados quanto ao seu uso.

O recurso do diário serviu como um elemento de reflexão sobre o acontecido no campo, para destacar elementos importantes a serem observados nos momentos seguintes. Algumas vezes utilizei do diário gravado, em vez de escrever no caderno, gravava minha própria narrativa do acontecido no dia, minhas impressões e as provocações dos sujeitos do campo.

A escrita no diário de campo permitiu a reflexão sobre as observações, o registro do vivido com as crianças, além dos processos e relações entre as crianças e os adultos. Os relatos proporcionaram a análise sobre as ações das crianças, “o corpo em ação”, as narrativas “capturadas e descritas” e o que as crianças apresentavam com seus corpos em movimento.

A descrição densa é resultante do olhar fenomenológico e da escuta sensível, propiciados pelos processos de aproximação e de abertura para compreender e interpretar o fenômeno observado. O desafio proposto pela descrição densa me impulsionava a não apenas capturar as imagens das cenas, mas também descrevê-las no diário de escrita. Estas multiplicidades de nuances se somaram na tentativa de capturar as rotas de movimentação das crianças.

A geração de dados já evidenciava que as crianças ao produzirem formas diferentes de brincar através das rotas de movimentação, criavam e recriavam os objetos e os espaços. Nestes momentos a corporeidade assumia uma dimensão dialógica e interativa.

2.3 ETAPA III: O EXERCÍCIO DE TEORIZAR O VIVIDO

A terceira etapa da pesquisa foi dedicada à avaliação dos dados gerados nas etapas anteriores. O esquema apresentado na Figura 6 delineia como a aplicação do Olhar 3D direcionou a metodologia de análise dos dados, que a partir de então será nomeada de Arquitetura das Análises.

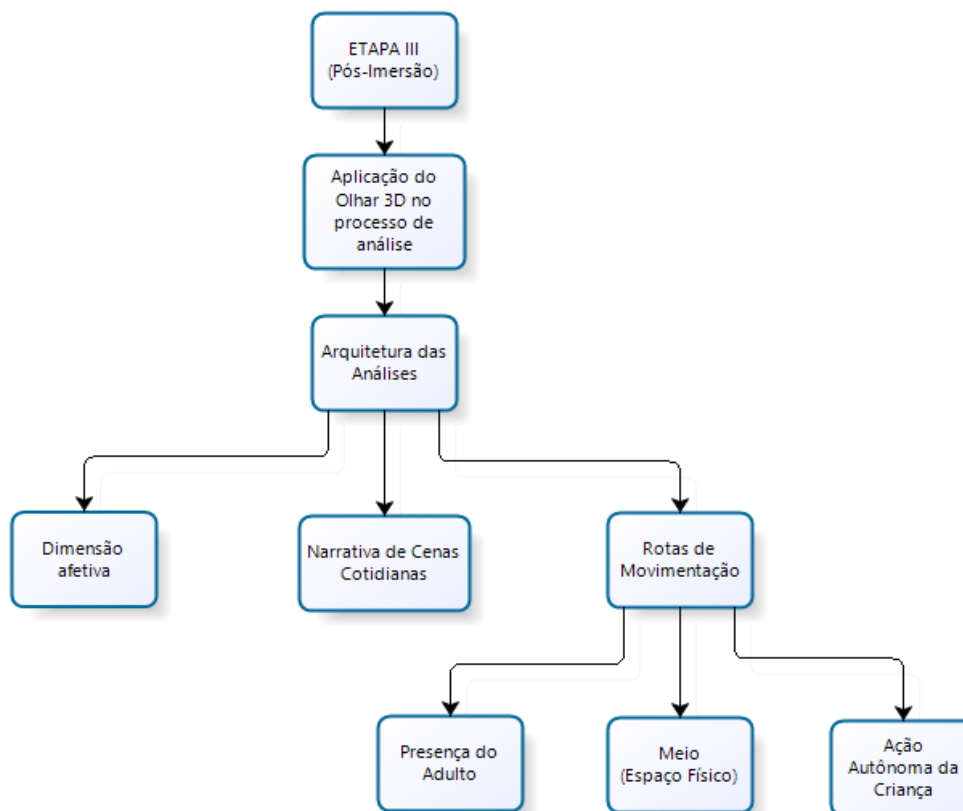


Figura 6 - Esquema da Etapa III

2.3.1 A ARQUITETURA DAS ANALISES

A tessitura das análises é um exercício de escrita no sentido de compor e agregar a complexidade dos movimentos de pesquisa empreendidos, no sentido de buscar a compreensão das dinâmicas que envolvem as rotas de movimentação das crianças e a dimensão corpórea das aprendizagens.

Nas análises, apesar do necessário distanciamento para a teorização da experiência de pesquisa, mesmo com todo o esforço, permanece a marca da emoção de observar e estar com as crianças numa relação corpórea, um processo marcado pela observação em perspectiva, o olhar 3D.

Neste sentido, as narrativas das cenas trazem a dimensão dos meus afetos, uma vez que a todo tempo eles atravessam o processo, tanto no momento da captura das cenas, como agora no momento da elaboração das narrativas e análises. Os afetos se confundem: o vivido com as crianças, o que a minha memória reteve, o narrado no diário de campo e o que as cenas gravadas revelavam.

O segundo aspecto presente na arquitetura das análises, diz respeito à opção pela descrição na forma de narrativa com o uso de imagens como um recurso para compor as narrativas. A produção da narrativa foi elaborada através das análises das cenas capturadas. Portanto, a tessitura das narrativas se dá neste entrelaçar entre as memórias do vivido, o narrado na escrita do diário e a interpretação das cenas gravadas. Essas diferentes percepções se complementam na composição das narrativas, bem como nas análises e reflexões que delas emergem.

O terceiro elemento que compõe a trama das análises é o delineamento do conceito de rotas de movimentação, um dispositivo elaborado no sentido de valorizar as potências do corpo em ação da criança. Esse conceito está sustentado numa tríade: a presença do adulto, o meio (espaço físico e social) e as ações autônomas das crianças.

a) A dimensão afetiva presente nas análises

A experiência de campo ensina que pesquisar com crianças, implica numa relação de estar de corpo inteiro com elas, vivenciar uma intensa conexão corporal. Ocupar o espaço de observação pressupõe interferir nele com sua presença¹⁹, envolver-se com os sujeitos, afetar e ser afetado por eles.

As análises e reflexões sobre os dados empíricos têm por objetivo compreender as dinâmicas que são construídas no espaço social da escola pesquisada, decifrar as rotas de movimentação e as formas como as crianças e os adultos significam este espaço de vida coletiva. Avaliar as possibilidades que este espaço escolar oferece às crianças para se desenvolverem. As narrativas dos episódios têm como perspectiva solidificar uma compreensão de que há uma dimensão corpórea nos processos de aprendizagem da criança.

O olhar em perspectiva para as rotas de movimentação das crianças me permitiu perceber a criança como ser competente, que produz saberes e interage

¹⁹ Biesta (2013) trata sobre a questão da presença ao abordar sobre a “morte do sujeito”. Para o autor, na modernidade o “sujeito era visto como a fonte autônoma, pré-social e trans-histórica da verdade, da racionalidade e de sua identidade” (p.55), porém, a morte do sujeito “orgulhosamente proclamada *urbi et orbi*, há não muito tempo, foi sucedida por um novo e difundido interesse em questões sobre a subjetividade e identidade” (Ibid, p.55). Argumenta o autor que “nos tornamos presença por meio de nossas relações com os outros que não são como nós”. O que nos torna únicos nessas relações, o que nos constitui como seres singulares e únicos, deve ser encontrado na dimensão ética das relações (Biesta, 2013, p. 56).

com o mundo. Para Malaguzzi (1999, p.83) numa pedagogia da escuta, o desafio dos professores é:

Ingressar na estrutura de tempo das crianças, cujos interesses emergem apenas no curso da atividade ou das negociações que surgem dessa atividade. Devem perceber que escutar as crianças é tanto necessário quanto prático. Devem saber que as atividades devem ser tão numerosas quanto às teclas de um piano, e que todas envolvem atos infinitos de inteligência quando as crianças recebem uma ampla variedade de opções para escolher.

Nesta perspectiva os professores “seguem as crianças e não seguem os planos. Os objetivos são relevantes e não serão perdidos de vista, mas o porquê e como se chegar até eles são mais importantes” (Ibid, p.100):

Há que descobrir cem sinais potentes e vitais das crianças que a escola de educação infantil envia ao mundo dos adultos, para que este mundo aprenda a entender quais os códigos de suas próprias linguagens que convergem em uma paixão muito grande de viver e de conhecer. (MALAGUZZI, apud HOYELOS, 2004, p.322).

Acrescenta o autor que deveríamos ver e imaginar melhor a natureza, a qualidade dos processos e a multiplicidade das intervenções e contribuições, as intencionalidades, a memória, a corporeidade, o uso do raciocínio, o tato, a simbolização, a fantasia, a emoção, a sociabilidade e a tenacidade das crianças.

Segundo ele, essas são capacidades que as crianças possuem para fazer frente às pressões, aos modelos e as tensões do meio físico e social, para defender seus próprios espaços de liberdade de expressão, de crítica e gosto pessoal. Nesse estudo, evidencia-se que essas capacidades são manifestas nas rotas de movimentação, ou seja, pelas narrativas é possível afirmar como as crianças utilizam suas “cem linguagens”, narram sua existência, conhecem e se lançam nos processos de iniciação aos mistérios do mundo.

As narrativas das cenas demonstram que as rotas de movimentação das crianças estão presentes tanto nas atividades delineadas pelos adultos (rotinas fixas, atividades “pedagógicas”), bem como nas experiências do “mover-se em liberdade” vividas pelas crianças e na maioria das vezes aconteciam nos tempos em que as atividades não eram propostas pelos adultos, como, por exemplo, nos tempos do

parque, das brincadeiras livres. Momentos em que as crianças tinham mais liberdade para elaborar rotas de movimentação, a partir da materialidade que o espaço da escola oferecia. Sendo assim, há uma intencionalidade na escolha dos episódios e a partir deles se pretende destacar nas rotas de movimentação, a dimensão corpórea das aprendizagens.

b) Narrativa de cenas cotidianas

A opção pelas narrativas com o uso de fotos é outro elemento central presente na arquitetura das análises. Uma vez que é a partir da descrição pormenorizada das narrativas das cenas, dos episódios, das ações das crianças e das adultas é que são tecidas as análises.

Para Clandinin e Connelly (2011, p.18) “A pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver e contar histórias, de reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas também aquelas dos pesquisadores.” Nesta perspectiva de pesquisa, os autores sinalizam que “as pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros” (Ibid, p.27).

Os autores inspirados em Catherine Bateson afirmam que: “a narrativa nos permite aprender”. Segundo os autores: “Para Bateson, aprender é transformar-se. A continuidade é o resultado porque as pessoas improvisam e adaptam, quer dizer elas aprendem” (Ibid, p. 36). Eles ainda afirmam que “é a narrativa que permite a Bateson aprender, como antropóloga e sua narrativa também nos permite aprender” (Ibid, p.37).

Portanto, a partir das narrativas procuro destacar que a presença da criança é corpórea, ela apreende o mundo em rotas de movimentação e através delas interage com o meio físico e social. Descrevo cenas que procuram evidenciar os diversos tempos e lugares vivenciados pelas crianças, como, por exemplo, atividades na sala, no pátio, no banho. A seleção dos episódios leva em consideração a dimensão da ocupação dos diversos espaços de convivência pela criança. Abaixo estão apresentadas as justificativas das cenas que foram selecionadas para serem analisadas no Capítulo 3:

- **Fazendo massinha:** apresento uma atividade de “fabricação de massinha”. Nesta cena procuro explicitar a necessidade da criança ser um sujeito ativo no seu aprendizado, participando em todas as etapas do processo.
- **A corrida com a farinha:** nesta narrativa, também evidencio a ação diretiva dos processos pelas adultas. Destaco a dificuldade das adultas acolherem as iniciativas das crianças, e devido às crianças repetirem a atividade sem inovação, acabam se desestimulando. As crianças tentam criar novos significados para a brincadeira, mas acabam sendo inibidas pelas professoras, que não entendem o motivo da insatisfação das crianças.
- **O banho:** narrativa do momento do banho, apresentando evidências da importância do Cuidado²⁰, tanto do ponto de vista da higienização quanto do afeto, e também como uma oportunidade de aprendizado sobre o próprio corpo. Além de apresentar cenas que comprovam a capacidade das crianças aprenderem (de forma autônoma) por suas “rotas de movimentação” e compartilharem aprendizados entre si (evidências da dimensão interativa da corporeidade).
- **No parque:** a narrativa demonstra as iniciativas de ação autônoma das crianças, de como elas criam hipóteses e constroem estratégias para desenvolver suas ações. E, como a repetição com inovação é capaz de produzir aprendizados. Destaco também a importância do ambiente seguro e da presença do adulto. Fatores que unidos permitem o desenvolvimento de rotas de movimentação.
- **As brincadeiras em diferentes espaços de convivência:** narrativas que evidenciam a capacidade das crianças em ressignificar objetos e espaços, para desenvolverem aprendizados.

²⁰ Doravante usarei o termo cuidado escrito em maiúsculo (*Cuidado*) para designar o sentido de cuidado enquanto uma dimensão ética e o cuidado no minúsculo (*cuidado*) ao designar as ações de cuidado integrantes da rotina.

c) O delineamento do conceito de rotas de movimentação

O conceito de rotas de movimentação é um dispositivo teórico-metodológico elaborado a partir de uma arquitetura teórica que permita descrever as dinâmicas e as ações das crianças. Busco conectar os sentidos entre conceitos e fabricar meus entendimentos, a fim de compreender a dimensão corpórea das aprendizagens presentes nas rotas de movimentação e nos processos de exploração das crianças. Para Deleuze (1988, p.9) “os conceitos são formas de pensar” e nos ajudam a compreender o problema.

Os conceitos devem intervir como uma zona de presença, para resolver uma situação local. Modificam-se com os problemas. [...] eu faço, refaço e desfaço meus conceitos a partir de um horizonte movente, de um centro, sempre descentrado, de uma periferia sempre deslocada, que os repete e os diferencia. (DELEUZE, 1988, p. 9).

Dessa forma, as rotas de movimentação são um dispositivo pensado com o intuito de abarcar a dimensão interativa do corpo, um entendimento que agrega outros conceitos já consolidados, pequenos “roubos²¹”. Segundo Deleuze e Guatarri (2010, p. 26) “num conceito, há, no mais das vezes, pedaços ou componentes vindos de outros conceitos, que respondiam a outros problemas e supunham outros planos. Não poderia ser diferente, já que cada conceito opera um novo corte, assume outros contornos, deve ser reativado e recortado”.

O delineamento do entendimento de rotas de movimentação foi fundamental no processo de tessitura das narrativas e nas análises. Uma vez que ao evidenciar as ações de exploração das crianças, destaca-se que para a criança, o movimento e a exploração são uma forma de pensamento, como esclarece Wallon (1989; 2008) a criança pequena, a partir de itinerários sensório-motores, elabora seu pensamento.

Sendo assim, nesse estudo, as rotas de movimentação não são apenas as ações motoras da criança, mas sim, uma narrativa produzida pelo corpo em ação,

²¹ Gallo (2008, p.10) ao apresentar as ideias centrais de Deleuze, na obra “Deleuze e a educação”, afirma que para Deleuze “a criação de conceitos é, também, um ato de roubar conceitos de outros”. Para Deleuze, o roubo é criativo, pois sempre transformamos aquilo de que nos apropriamos. A produção para Deleuze depende de encontros, encontros são roubos e roubos são sempre criativos; roubar um conceito é produzir um conceito novo (Ibid, p.30).

portanto, envolvem os aspectos físicos, cognitivos, sociais e afetivos. Num entendimento de que a experiência de exploração da criança é sempre um fenômeno global e sincrético.

Cabe destacar que o entendimento de rotas de movimentação foi pensado a partir das observações das crianças e de como estas se mostravam sempre em movimento, em deslocamentos. Todavia, a compreensão das rotas também inclui as ações sem movimento, ou seja, o estar parado. Estar sem se movimentar também traduz uma intencionalidade, portanto, faz parte de suas rotas de movimentação.

De igual modo, seria importante considerar acerca das crianças que apresentam algum tipo de dificuldade nos movimentos, como o caso das paralisias ou as com qualquer dificuldade de ordem motora²². Porém, saliento que as análises apresentadas no decorrer do texto têm como referência o movimento, o manifestar-se a partir dos movimentos. Uma vez que as 25 crianças observadas não apresentavam nenhuma disfunção motora.

Para o delineamento do conceito de rotas de movimentação recorro a alguns deslocamentos de conceitos já consolidados. Inspirada em Deleuze e Guatarri (2010), para quem os conceitos são formas de perceber, compreender e estão no plano teórico e imanente. Nesta perspectiva, o conceito é sempre provisório, ser provisório não significa ser relativo, mas sim reconhecer e acolher que o movimento de conhecer é dinâmico e temporal. Mudam-se as circunstâncias, mudam-se as formas de perceber. O fenômeno nunca pode ser totalmente apreendido, neste sentido o conceito é uma elaboração possível do conhecimento.

O primeiro deslocamento proposto na composição do conceito de rotas de movimentação foi inspirado em Merleau-Ponty. Para o autor o corpo não é apenas a união de órgãos justapostos, como apresenta a fisiologia mecanista, pode-se, segundo o autor, falar nos sentidos traduzindo-se um no outro. O corpo permite que haja conexão entre os campos de sensibilidade, há neste sentido uma dimensão

²² De todo modo é importante destacar que as rotas de movimentação não estão circunscritas apenas nas ações que envolvem deslocamentos e que neste estudo não foi possível ampliar a discussão sobre a questão da importância do movimento (das rotas de movimentação) em crianças que apresentam algum tipo de disfunção motora, tema igualmente relevante para a Educação Infantil.

interativa e expressiva do corpo. Para Merleau-Ponty (1996, p.202): “é preciso entender o corpo como espaço é eminentemente expressivo”.

Eu não tenho um corpo, eu sou meu corpo. Um corpo que percebe e simultaneamente é percebido, ele deve deixar de ser compreendido como coisa, como objeto. É a partir do corpo próprio, do “corpo vivido” que posso entrar no “mundo” em relação com os outros e com as coisas. O corpo exerce pelo sensível essa comunicação vital com o mundo que faz com que ele se torne presente como local familiar em nossa vida. A consciência e estar na coisa por intermédio do corpo. (Ibid, p.207 e 208)

Ainda a o autor ressalta que,

A percepção exterior e a percepção do corpo próprio variam conjuntamente, porque elas são as duas faces de um mesmo ato. [...] Toda percepção exterior é imediatamente sinônima de certa percepção de meu corpo, assim toda percepção de meu corpo se explicita na linguagem da percepção exterior. [...] Se o corpo não é um objeto transparente e não nos é dado por sua lei de constituição assim como o círculo ao geômetra, se ele é uma unidade expressiva que só pode ser assumida se pode aprender a conhecer, então essa estrutura vai comunicar-se ao mundo sensível. (Ibid, p.276 e 277)

Para Merleau-Ponty (1996, p.79) "a corporeidade que se torna palavra" é a expressão da linguagem, não há como dissociar o movimento gestual do seu significado, do mesmo modo que é impossível separar a existência humana do seu contexto histórico, social e cultural. “Percebemos o mundo com o nosso corpo [...] já que, se percebemos com o nosso corpo, o corpo é um eu natural e como que sujeito da percepção.” (Ibid, p.278). Assim, através das narrativas das rotas de movimentação das crianças, pretende-se evidenciar a complexa integração entre corpo e ação, a experimentação e as aprendizagens.

Ainda Rocha (2011, p.11) destaca que para Merleau-Ponty “o corpo é dotado de uma intencionalidade encarnada”. O corpo se constitui, sobretudo, na troca com o outro, em que significados de suas ações estão entranhados neste, nos movimentos, nos pensamentos. Salienta também que o corpo é fundamental nos processos de apreensão, um corpo que se movimenta que tem sentimentos, emoções, que sente tristeza, alegria, dor. No entanto, há sempre um movimento de busca numa intencionalidade encarnada. Esta intencionalidade encarnada que buscamos apreender nas rotas de movimentação das crianças.

O segundo deslocamento é o entendimento de experiência. Para Chauí, (2002, p. 153) a experiência pode ser compreendida “como um ato inaugural de iniciação aos mistérios do mundo”:

O que torna possível a experiência criadora é a existência de uma falta ou de uma lacuna a serem preenchidas, sentidas pelo sujeito como intenção de significar alguma coisa muito precisa e determinada, que faz do trabalho para realizar a intenção terminada, que faz do trabalho para realizar a intenção significativa o próprio caminho para preencher seu vazio e determinar sua indeterminação, levando à expressão o que ainda e nunca havia sido expresso. Há uma intenção de significar que é, simultaneamente, um vazio a ser preenchido e um vazio determinado que solicita o querer-poder do agente, suscitando sua ação significadora a partir do que se encontra disponível na cultura como falta e excesso que exigem o surgimento de um sentido novo.

Portanto, de acordo com Chauí (2002) a ação de experimentar nos impulsiona ao que ainda não somos. Projeta-nos ao que ainda não é, ao novo, ao mistério do não vivido, do território não percorrido. Movimento que a criança realiza a todo o momento, pois ela se sente instigada e impulsionada a descobrir, manusear, tocar, pegar, subir e através das rotas de movimentação explora as mais diversas situações.

Malaguzzi (1999, p.90) destaca a importância de criar situações para que as crianças possam explorar, experimentar e criarem possibilidades novas.

Quanto mais ampla for a gama de possibilidades que oferecemos às crianças, mais intensas serão as suas motivações e mais ricas as suas experiências. Devemos ampliar a variedade de tópicos e objetivos, os tipos de situações que oferecemos e o seu nível de estrutura, os tipos de combinações de recursos e materiais e as possíveis interações com objetos, companheiros e adultos.

O autor ressalta a importância dos espaços ricos para a interação e experiências novas para as crianças. Este fato pôde ser corroborado no campo de pesquisa, pois, após as mudanças na configuração no interior da sala, com a ampliação dos espaços, com uma maior variabilidade de objetos e brinquedos, as rotas de movimentação se tornaram muito mais criativas. Esse aspecto será amplamente desenvolvido no Capítulo 3.

De todo modo, é importante destacar a centralidade das interações nos processos de desenvolvimento, como um elemento constitutivo e que estas deveriam estar pautadas nos preceitos da alteridade.

Desde o início da vida, as relações são construídas a partir das “interações”. Isto é, de ações partilhadas e interdependentes. Essas ações se estabelecem por meio de processos dialógicos, nos quais cada pessoa tem seu fluxo e comportamentos continuamente delimitado, recortado e interpelado pelo (s) outro (s) e por si próprio, através da coordenação de papéis ou posições dentro de contextos específicos. (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIN E SILVA, 2004, p.25)

Nesta perspectiva se argumenta que os relacionamentos deverão ser interativos, fundamentados nos princípios da horizontalidade e no respeito mútuo, que ambos reconheçam os modos de conhecer e apreender o mundo um do outro. O que as crianças fazem a partir das rotas de movimentação.

O terceiro entendimento que agrega sentido às rotas de movimentações é o deslocamento da compreensão da ação autônoma, do “mover-se em liberdade” desenvolvido por Pikler (2010). Para a autora o bebê, ou a criança pequena é um ser de ação e não apenas de reação. A criança é desde o nascimento um sujeito de ação.

Nos seus mais de 30 anos de pesquisa, Pikler comprovou que desde muito pequenas as crianças apresentam iniciativas de movimento e de interação. Para a autora a criança nasce com um equipamento (motor e biológico) e com condições para estabelecer interações com seu entorno. A autora destaca que:

É preciso prestar atenção às iniciativas das crianças, é igualmente necessário responder-lhes, satisfazer suas curiosidades mediante respostas e explicações. É preciso estimular-lhe para que os sinais que elas nos enviam sejam cada vez mais numerosos e ativos. Temos que introduzi-las na comunidade em que vivem fazê-las compreender as regras da vida social. Está é uma tarefa extremamente complexa. No entanto, nos parece que esta tarefa é mais facilitada quando há um comportamento mais independente, mais tranquilo, mais relaxado da criança, cuja motricidade é livre. [...] Essa criança se mostra mais atenta e concentrada. Persevera em suas tentativas, e se não consegue realizar seu intento, busca alternativas. Se a criança é mais ativa, desde que é um bebê, seus jogos são mais variados porque, a partir de posturas escolhidas por ele, e que ele domina, pode buscar sozinho por jogos, brinquedos. Ademais, ao construir um equilíbrio estável, pode utilizar melhor os seus movimentos e posturas. (PIKLER, 2010, p.17)

A autora ressalta a importância das iniciativas, de proporcionar às crianças liberdade para construção de possibilidades de exploração pelas crianças, o que ela denomina de “ação autônoma”, alerta quanto à importância da presença do adulto neste processo, como no trecho abaixo:

[...] é preciso que nos ocupemos da criança com amor, com paciência. Temos que ensinar-lhes muitas coisas, coisas que só poderá aprender conosco, e através de nós. Porém é inútil e até desvantajoso ensinar-lhes coisas que ele pode aprender por si mesmo, por sua própria iniciativa, com maior qualidade, mediante tentativas carregadas de alegrias e de segurança. Ademais, estaríamos privando-o de uma possibilidade de aprendizagem que abriria infinitas possibilidades favoráveis ao seu desenvolvimento. (PIKLER, 2010, p.17)

Feder (2011) também reitera a importância da ação autônoma para o desenvolvimento das crianças e valoriza a liberdade motriz, que a criança tenha liberdade de escolha de seus movimentos, ou seja, que exercite, prove, e brinque, a partir da atividade autônoma, de sua livre iniciativa. É fundamental, segundo ela, que o adulto não exponha a criança a situações que não queira realizar, que seja conduzida a realizar ações e repetir movimentos que não sejam de sua iniciativa, realizando atividades que ainda não estão prontas. O brincar nesta perspectiva é entendido como a ação autônoma de estabelecer relações com os objetos e com as pessoas e consigo mesma.

O quarto deslocamento é o entendimento reiterado por Wallon (1989, 2007, 2008) “a dimensão sincrética do desenvolvimento infantil”. O autor afirma que na criança o desenvolvimento se processa do “ato ao pensamento”, destaca sobremaneira os aspectos motores e manipulativos para o desenvolvimento e aprendizagem da criança pequena. Para o autor, há uma inteligência prática, ou seja, a partir da ação, do ato motor, a criança estrutura o pensamento, constrói seus sentidos para o mundo.

As narrativas das rotas têm por objetivo evidenciar que as movimentações das crianças não são aleatórias, mas intencionais, são formas de apreender o mundo pelo toque, pela manipulação, pela experimentação, pelas repetições e pelos ajustes. Elas são as manifestações da potência interativa da corporeidade. Pelas rotas de movimentação as crianças constroem situações para fugir do controle do adulto. As

rotas são formas singulares de interação produzidas pela necessidade de conhecer, são manifestações da ação autônoma das crianças.

d) A tríade que articula as rotas de movimentação das crianças

As observações das rotas de movimentação indicam a existência de uma tríade que articula e possibilita as rotas de movimentação das crianças. Em todos os episódios narrados procuro destacar os três elementos presentes nas rotas de movimentação das crianças: a presença do adulto, o meio (espaços físicos e sociais para a exploração) e a ação autônoma da criança. Esses elementos estão representados na Figura 7. Nesse contexto, o olhar 3D procura destacar a complexa conexão entre esses três elementos.



Figura 7 - Tríade que articula as rotas de movimentação

A presença da adulta é o primeiro elemento da tríade, um dos fios articuladores que envolvem as interações entre as crianças. Está associada principalmente à segurança, à proteção e ao cuidado, para que a criança se arrisque em suas aventuras de explorar e experimentar. O papel do adulto é central, cabendo

a ele a preparação dos espaços e ambientes. Ele age como mediador dos processos, nesse sentido Craidy (2004, p. ix) nos ajuda a pensar o conceito de mediação:

O professor é um mediador de diferentes relações: entre as crianças e o saber, entre as crianças e o mundo que as cerca, entre elas mesmas, entre elas e o mundo imediato. [...] a noção de mediação não é simples. Não significa que o professor está no “meio de todas as relações”, ou que elas não ocorram sem ele, mas que ele intervém e organiza o ambiente para as relações e aprendizagens possam ser otimizadas.

Afirmar que a presença adulta é central nos processos educativos, não significa defender que os processos devam estar centrados nela. Na mesma medida em que garantir o protagonismo da criança não significa diminuir a presença da adulta, mas que ela assume o lugar de mediação, como indica Craidy (2004).

Ou seja, a participação das professoras é pedagógica²³, diretiva, mas igualmente aberta à participação efetiva das crianças na organização dos processos. O que se pretende destacar é ser pedagógico e diretivo, não significa ser fechada, hermética a participação do outro, neste caso, à participação das crianças.

A presença das adultas é determinante em se tratando da ação pedagógica, na educação das crianças pequenas. No processo de pesquisa durante o período das observações essa importância pode ser destacada em dois momentos. O primeiro momento foi na mudança da configuração dos espaços, com a retirada das mesas e dos bancos, tornando os jogos e brinquedos disponíveis a todo tempo, já que anteriormente eles ficavam guardados em tonéis, fora do alcance das crianças. Essa iniciativa das adultas, apesar de ter sido motivado por fatores externos (visita da consultora do Proinfância), operou transformações significativas nas interações entre as crianças. Essa atitude das adultas reitera, de modo contundente, a importância do meio como lócus das interações, central nos processos de aprendizagem, algo que não era suficientemente valorizado pelas adultas antes das mudanças ocorridas.

²³ Nos Capítulos 3 e 4 retomo esta questão, apesar de compreender que toda ação pedagógica é diretiva e propositiva. Nestes capítulos, a partir das narrativas dos episódios, discuto a questão pedagógica, ou seja, a ação das adultas nos processos que envolviam as interações e as rotinas e atividades na escola pesquisada.

A segunda atitude das adultas diz respeito à maior disponibilidade e variedade de brinquedos, que ampliam as possibilidades de combinações de brincadeiras. Este novo cenário enriquece as rotas de movimentação, que transformam o espaço e os objetos a partir das iniciativas e das ações autônomas. Estas duas atitudes pedagógicas vão ressignificar todo o conjunto de interações entre as crianças, bem como propiciar novas rotas de movimentação e investigação.

O meio, compreendido aqui como espaço físico e social, é outro elemento da tríade, uma vez que é a partir dele que as interações e aprendizagens são potencializadas. As mudanças nos espaços, já destacadas no item anterior, ampliam significativamente a criação das rotas de movimentação. Ele, enquanto espaço físico e social é lócus do desenvolvimento e das aprendizagens, um recurso fundamental para que as iniciativas das crianças sejam cada vez mais criativas e inovadoras.

O meio é socialmente construído e, portanto, precisa ser pedagogicamente pensado e preparado para que as crianças possam criar situações de interações e aprendizagens. Nesse sentido, o espaço não é algo dado, mas deve ser avaliado diariamente, preparado para o acolhimento das iniciativas das crianças, da mesma forma, o espaço deve ser intencionalmente provocativo para o desenvolvimento das potencialidades das crianças, das suas “cem linguagens”, como diria Malaguzzi (1999).

Para Malaguzzi (1999, p.157) “o espaço ensina”. O ambiente é visto como algo que educa a criança e considerado pelo autor como o terceiro educador, juntamente com a equipe de dois professores.

Gandini (1999) acrescenta que para agir como um educador para a criança, o ambiente precisa ser flexível, deve passar por uma modificação frequente pelas crianças e pelos professores, a fim de permanecer atualizado e sensível as suas necessidades de serem protagonistas na construção de seu conhecimento. Tudo o que cerca as pessoas na escola (os objetos, os materiais e as estruturas) não são vistos como elementos cognitivos passivos, mas, ao contrário, como elementos que condicionam e são condicionados pelas ações dos indivíduos.

Valorizamos o espaço devido ao seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar

um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolas e atividades, a seu potencial para iniciar toda espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e segurança nas crianças. Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário que espelhe as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele. (MALAGUZZI, apud GANDINI, 1999, p157).

Os autores acima citados irão evidenciar a importância dos espaços e ambientes para o desenvolvimento das crianças. O espaço como um terceiro educador que possibilita as ações autônomas, as iniciativas inovadoras das crianças. As observações comprovam esta importância. As cenas evidenciam que o ambiente livre de riscos iminentes, com objetos e brinquedos acessíveis a todo o tempo, potencializa as rotas de movimentação, as manifestações motoras e as experimentações. Assim, a ação pedagógica é fundamental na organização de um ambiente potente para que as rotas de movimentação sejam criativas e produzam aprendizagens, ou seja, a presença da adulta exerce um duplo protagonismo, pois além preparar os ambientes, selecionar os materiais, ela oferece segurança para que as iniciativas, as ações autônomas das crianças se manifestem cada vez mais criativas e inovadoras.

Sendo assim, as ações autônomas, as iniciativas do mover-se em liberdade das crianças são o terceiro elemento da tríade. As ações produzidas pelas crianças no movimento de aprender, com corpo em movimento, expresso nas rotas de movimentação, experimentações e brincadeiras. Uma atitude de sempre buscar experimentar situações novas, transformar situações e “as utilidades e vocações dos brinquedos”. Nas rotas de movimentação, “com corpo em ação” que a criança investiga as possibilidades e cria brincadeiras, este agir autônomo pode ser considerado um dos elementos fundantes dos processos de aprendizagem da criança pequena.

Pikler (2010) propõe uma ação educativa centrada no “mover-se em liberdade”, nas iniciativas e na vontade de aprender da criança. Uma proposta marcada pela confiança que a criança possui recursos para se desenvolver, e que o adulto e o espaço seguro terão importância cabal no processo de desenvolvimento infantil. Uma proposta que estimula as ações autônomas, o que não significa

diminuir a ausência da presença do adulto, muito pelo contrário. Uma vez que a intervenção se dá numa outra ordem.

Partindo desta compreensão, procuro evidenciar nas narrativas, como as crianças dialogam com o mundo com seus corpos em movimentos e como se estabelece a articulação entre os elementos da tríade. Os episódios buscam destacar que as crianças aprendem e apreendem o mundo a partir das interações e experimentações, do vivido em suas rotas de movimento. Uma aprendizagem que é corpórea, afetiva, social, cognitiva e motora, em se tratando de crianças bem pequenas em que a fala ainda não regula as interações e os processos de comunicação, as rotas de movimentação são formas privilegiadas das crianças de estar no mundo.

Muitos outros estudos já abordaram as evidências do projeto moderno sobre o disciplinamento no corpo, as marcas da socialização que se dão no/pelo corpo e em que medida a escola contribui com este assujeitamento do corpo. Todavia, nas cenas narradas procuro evidenciar a potência contida nas rotas de movimentação das crianças, uma percepção de que as aprendizagens passam pelo corpo, pela dimensão relacional. Portanto, a ação pedagógica em vez de cercear essa potência de aprender com o corpo em movimento, deveria estimulá-la através de um ambiente rico e seguro para que as rotas sejam cada vez mais potentes e criativas.

O que já foi preconizado por Malaguzzi (1999), que explicita que os professores devem entender as crianças como produtoras e não como consumidoras, que deveriam estar mais atentos às percepções que elas constroem sobre o mundo, os adultos e suas ações. Ressalta ainda, que os professores deveriam perceber que escutar as crianças é tanto necessário quanto prático.

Dessa forma, a ação motora autônoma, o mover-se em liberdade da criança; os espaços seguros e ricos em possibilidades para a exploração e a presença do adulto formam o tripé que sustenta as rotas de movimentação e propiciam o desenvolvimento infantil. O espaço físico e a presença do adulto são fundamentais para a construção da segurança dos vínculos afetivos, sem os quais a criança não se

sentirá habilitada a explorar o ambiente. Na Figura 8 destaco alguns elementos importantes a serem destacados nas narrativas dos episódios.



Figura 8 - Relações entre a tríade que sustentam as rotas de movimentação

e) Questões problematizadoras que emergem das narrativas

As narrativas das rotas de movimentação suscitam questionamentos importantes sobre a educação de crianças pequenas. Três questões emergem e compõe o processo analítico: a primeira é a questão da forma escolar incorporada pela educação infantil; a segunda diz respeito à dimensão corpórea das aprendizagens e a terceira refere-se à dimensão ética do cuidado. Essas questões serão analisadas no quarto capítulo.

3. O OLHAR 3D SOBRE AS ROTAS DE MOVIMENTAÇÃO DAS CRIANÇAS

[...] Encontramos aqui, essa ideia de que o homem não é um espírito e um corpo, mas um espírito com corpo, que só alcança a verdade das coisas porque seu corpo está como que cravado nelas.

(Merleau-Ponty, 2004)

Quando se permite à criança experimentar os objetos em todas as possibilidades e ações diferentes que pode fazer com ele, a criança descobre suas propriedades. Descobre que o mundo tem sentido e também se dá conta que é capaz de entendê-lo.

(Kállo; Balog, 2013)

As duas epígrafes que abrem este capítulo apresentam os dois elementos centrais a serem evidenciados na tessitura das narrativas dos episódios. O primeiro deles, dimensão do corpo presente, do corpo cravado, inteirado nos processos de compreensão. O segundo é um corpo que age e interage com o mundo das coisas e partir dele constrói estratégias. Como veremos descritos nas cenas, experimentações propiciadas pelas rotas de movimentação.

Ao apresentar os episódios é importante destacar o dispositivo do olhar 3D, presente desde o momento de captura das cenas, na descrição e nas análises. O olhar 3D se manifesta como um instrumento fundamental, como já destacado anteriormente.

O olhar 3D foi construído ao longo da experiência de campo. Uma ação de pesquisa que procurou observar não apenas com os olhos, mas a partir da interação e conexão com os sujeitos da pesquisa. Laços que foram construídos pelo tempo e pelos processos de abertura, afetos e arranjos, pelos quais fui percebendo e aprendendo o quanto afetava o grupo e igualmente permitia ser afetada por eles. Um exercício reflexivo que permitiu perceber a diversidade presentes nas interações entre as adultas e as crianças, das crianças entre si e em suas rotas de movimentação.

Dessa forma, o olhar 3D foi resultante dessa relação afetiva construída ao longo do processo de inserção no campo, agora, no momento da descrição dos episódios e das análises, propiciará o distanciamento necessário para o exercício

reflexivo de teorização do vivido e análise das cenas. O olhar 3D se volta para as cenas capturadas, para o descrito no diário de campo, com o intuito de buscar compreender a dimensão corpórea das aprendizagens presentes nas rotas de movimentação das crianças.

3.1 AS NARRATIVAS DOS EPISÓDIOS

As narrativas evidenciam as rotas de movimentação das crianças e como elas aprendem e apreendem o mundo com e pelo corpo em movimento. Abordam as relações e as atitudes das adultas e crianças, narram sobre o compromisso, o cuidado e o afeto das adultas no atendimento às necessidades das crianças.

Entretanto, as cenas também demonstram o quanto os ritos pedagógicos permeavam as interações entre as adultas e as crianças, apresentam uma compreensão da ação pedagógica e do processo educativo centrado na transmissão dos saberes das adultas para as crianças. Esta percepção da ação pedagógica revela uma dualidade entre a atenção e o cuidado, uma ação educativa muitas vezes restrita à prescrição de atividades pelas adultas.

Assim, percebe-se o quanto as posturas pedagógicas das adultas apresentam uma dualidade: ora, momentos extremamente centralizados, em que dirigiam todo o processo, com a prescrição detalhada das etapas que as crianças deveriam executar, como nas cenas do “fazer massinha” e a “corrida com a farinha”.

Ora, momentos de extrema doçura e acolhimento das iniciativas às ações autônomas das crianças, como na cena do banho e no parque, em que as adultas operam um acompanhamento vigiado das rotas e iniciativas. Estimulando atitudes de independência, como, por exemplo, tirar a roupa sozinha, aprender a lavar o cabelo, identificar seus objetos pessoais. Igualmente na cena do parque, a adulta acompanha os processos sem interferir diretamente, a sua presença é a garantia da manutenção da regra, intervindo somente em raros momentos. Essa atitude permite rotas de movimentação de diferentes outras possibilidades.

Nas cenas de brincadeiras procuro destacar as diferentes situações em que o espaço da sala de aula é explorado pelas crianças e como a presença do adulto

muda de perspectiva. Em algumas situações, há o acolhimento, o brincar junto, no qual as professoras se sentam e participam ativamente do processo de construção das brincadeiras. Entretanto, em outros momentos, o brincar ocupa “espaços livres” entre as atividades da rotina, como nos tempos do banho, ou até mesmo em situações, onde o foco central das professoras está na elaboração de um trabalho para apresentar na “mostra pedagógica”, em que, enquanto uma criança está participando da atividade dirigida diretamente pela professora, as outras crianças estão brincando e explorando as possibilidades que os espaços e os objetos oferecem.

É importante frisar que os episódios narrados contam situações do cotidiano da escola, nos quais a criança se utiliza de recursos motores, do corpo, do movimento para se relacionar, interagir e apreender o mundo que a cerca. As cenas evidenciam a dimensão relacional da corporeidade, na qual a criança através de uma relação corpórea, dos gestos e movimentos, encontra formas de se comunicar, mobilizando diversos sentidos e saberes para realizar a ação.

Igualmente as cenas demonstram as dimensões do cuidar e do educar como elementos indissociáveis e intercambiáveis, bem como o brincar e as interações, como elementos fundantes das rotas de movimentação. Expressam a presença e protagonismo do corpo em movimento, numa dimensão sincrética com o mundo. Uma vez que a criança não separa o mundo de si. As aprendizagens são produzidas pelo desejo ontológico de conhecer e de viver com intensidade. O corpo é para a criança, o veículo que a conecta com o mundo físico e social.

Na Figura 9 está identificada a área de circulação das crianças (em vermelho), que compreende a sala de aula, o banheiro, o parque e a área externa coberta, onde ficava o refeitório e aconteciam às atividades.

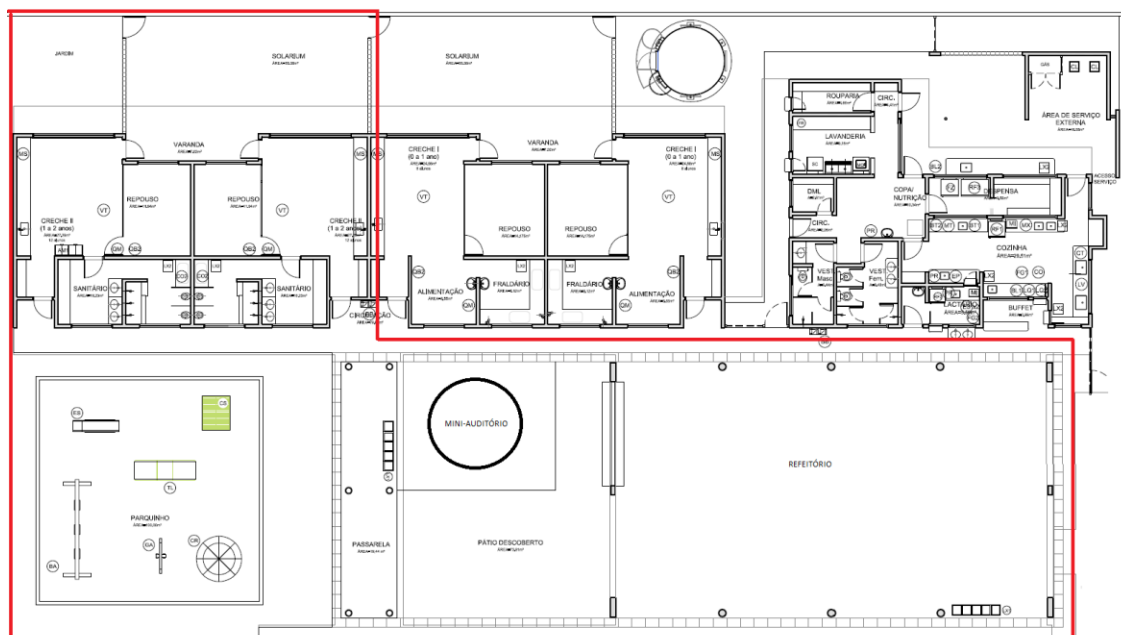


Figura 9 - Espaços onde ocorreram as rotas de movimentação
 Fonte: Adaptado de Secretaria do Centro Municipal de Educação Infantil

3.1.1 O ENSINO DIRIGIDO

Toda atividade pedagógica pressupõe uma diretividade, como sinaliza Freire (1986, p. 61):

[...] Não posso deixar os estudantes entregues a si mesmos. [...] Por outro lado não posso ser autoritário. Tenho que ser radicalmente democrático responsável e diretivo. Não diretivo dos estudantes, mas diretivo do processo no qual os estudantes estão comigo. Enquanto dirigente do processo, o professor libertador não está fazendo alguma coisa aos estudantes, mas com os estudantes.

Entretanto, as atividades dirigidas narradas a seguir destacam o que Freire aponta como “a direção dos estudantes”. Nas cenas fica evidente o controle sobre a ação da criança e não apenas sobre o processo didático-pedagógico.

Tanto na primeira, como na segunda etapa de observações, os momentos das atividades “pedagógicas dirigidas” eram centralizadas em orientações previamente determinadas pelas professoras. Essa característica é observada em ambas as cenas, tanto em “fazendo massinha”, que é da primeira fase de observação, quanto na “corrida com a farinha” que é da segunda etapa. Trago estas duas

situações para evidenciar que nos momentos da ação propositiva, a postura das educadoras pouco se ressignificou.

Na mesma direção, Tardos (2008) irá discutir sobre as atividades dirigidas, para ela “por atividades dirigidas se entende em geral o tempo no qual a professora ensina alguma coisa às crianças” (p.70). Nesta perspectiva considera a autora que as professoras julgam ser muito importante organizar atividades, pois, por meio dessas atividades dirigidas às crianças recebam estímulos e conseguem ampliar seus conhecimentos.






Entretanto, ressalta Tardos, que essas atividades são organizadas baseadas na conversação, pelos estímulos orais e visuais. Pelas explicações, perguntas e pela visualização de imagens. Dessa forma, desconsideram as necessidades de manipulação das crianças. Ensinam-lhes coisas narrando, demonstrando a elas para que possam visualizá-las. Porém, esquecem de proporcionar-lhes uma experiência “real” de manipulação. Esta situação poderá ser observada em detalhes nas duas cenas dirigidas, descritas na sequência.






3.1.1.1 EPISÓDIO 1 - FAZENDO MASSINHA

Destaco nesta cena a diferença entre a perspectiva de participação da professora e a das crianças. A professora apresenta uma possibilidade de “participação” e as crianças esperam e manifestam outra forma de participar. As crianças são convidadas para “fazer massinha”, porém todo o processo de execução das etapas de preparo da massa é efetuado apenas pela professora.

A narrativa da cena suscita algumas reflexões, dentre elas a de que no processo de preparação da atividade, não houve o planejamento para que as crianças pudessem de fato “colocar a mão na massa” e contribuir na ação de fabricação da massinha de modelar. Isso pode ser observado na sequência de fotos a seguir:

Quadro 8- Cena fazendo massinha

	<p>Antes de iniciar a atividade a professora solicita que todas as crianças se sentem em círculo.</p> <p>Pega uma bacia, um quilo de farinha de trigo, mostra para as crianças e diz: "Vamos fazer massinha?"</p> <p>Coloca a bacia no chão, acomoda carinhosamente todas as crianças em torno da bacia para que possam visualizar e observar o processo.</p>
	<p>A professora mexe a farinha no interior da bacia e faz muitas perguntas sobre a farinha:</p> <p>"Vocês sabem para que serve a farinha de trigo?"</p> <p>"Sabem o que a mamãe faz com a farinha?"</p> <p>As crianças respondem várias coisas diferentes.</p> <p>Ela responde: "É com a farinha que a mamãe faz bolos, pães..."</p>
	<p>Enquanto ela conversa sobre a farinha, continua a mexer a farinha no fundo da bacia.</p> <p>As crianças ficam agitadas e querem colocar a mão, mexer, e ela diz: "esperem, depois..."</p> <p>Pega o sal e diz: "sabem o que é isto?"</p> <p>Mistura o sal com a farinha e vai jogando água aos poucos, mas só ela manipula os ingredientes.</p>
	<p>Algumas crianças conseguem colocar uma mãozinha, mas ela diz: "esperem, depois a professora vai deixar vocês amassarem também".</p> <p>Vai misturando a água e o sal na farinha.</p>
	<p>Algumas crianças se dispersam e se afastam, pois não conseguem chegar mais perto. Nem tocar na massa.</p>

	<p><i>A professora pega a tinta guache vermelha</i></p>
	<p><i>Coloca a tinta e a água</i></p>
	<p><i>Só depois de todos os ingredientes estarem misturados, ela permite que as crianças possam manipular a massa.</i></p>
	<p><i>O tumulto é grande, todas querem amassar ao mesmo tempo. Então, ela intervém!</i></p>
	<p><i>Controla o processo e propõe um rodízio para que todas as crianças possam manipular a massa que está pronta no interior da bacia.</i></p>

	<p><i>As crianças gostam de tocar a massa! Há uma algazarra muito grande, todas querem tocar e amassar!</i></p>	
	<p><i>Neste momento há uma intervenção da professora que faz o revezamento entre as crianças! Controla os tempos, afasta umas crianças, coloca outras que ainda não conseguiram se aproximar.</i></p>	
	<p><i>Assim que todas passam pela experiência de mexer a massa pronta. Ela pega a bacia e diz: “Agora a gente vai dividir”.</i></p>	
	<p><i>Divide a massa em pequenas porções e coloca as crianças sentadas em torno da mesa para brincar de massinha, como veremos nas três fotos a seguir.</i></p>	
		

Fonte: Acervo de fotos da pesquisadora

O episódio evidenciou o processo de centralidade das ações na professora. Pois, ela coordena as ações, os tempos e os movimentos das crianças, mesmo demonstrando muita paciência, tranquilidade com as crianças, repetindo várias vezes que elas esperassem somente depois do processo de mistura estar concluído é que as crianças podem efetivamente participar.

Essa maneira de organizar a atividade apresenta um modo de agir para com as crianças, na qual a participação é parcial e não efetiva, uma vez que as crianças não tiveram a liberdade de participar de todo o processo decisório. O processo de participação estava focado mais nas percepções visuais, do que em ações manipulativas de exploração.

Na etapa de fabricação da massinha as crianças só puderam explorar a massa pronta. Ou seja, todo processo de elaboração e compreensão sobre a transformação dos materiais foi propiciado apenas pelos estímulos visuais e auditivos. Uma vez que elas deveriam olhar passivamente, em silêncio, o desenvolvimento do processo de mistura dos ingredientes e só então poderiam manipular a massinha pronta.

Entretanto, as crianças entendem a participação de uma maneira diferente da professora, demonstram interesse, querem ajudar a mexer a massa. O entendimento de participação das crianças é de corpo inteiro, como afirma Wallon (2008): o pensamento, a elaboração do conhecimento pela criança é sincrético, ou do ato ao pensamento. Wallon irá defenderá o que pode ser entendido como inteligência prática, já que para ele um gesto prático é:

Inventivo e é guiado por uma espécie de intuição plástica que o leva a experimentar e utilizar as qualidades ou propriedades das coisas. Seus tateamentos guiam o conjunto das operações, onde combinam e se fundem as circunstâncias favoráveis ao sucesso. Ele é a fonte de um *savoir-faire* ou habilidade que pode desenvolver-se seja em simples destreza, seja em posse latente de procedimentos familiares (Wallon, 2008, p.116).

Portanto, há nessa cena em análise, considerações importantes sobre a forma de aprender e apreender da criança que precisam ser consideradas. Como forma de potencializar as aprendizagens, a criança poderia estar em contato corporal direto com os ingredientes da massa (a farinha, o sal, a água, a tinta) e não

apreendê-los apenas pelo ouvir da narrativa da professora. Seria preciso, nesse caso, que houvesse o entendimento por parte da professora sobre a dimensão sincrética das aprendizagens da criança, que o aprender para a criança pequena, não acontece apenas pelo ouvir, mas pelo experimentar e fazer junto. Sendo assim, muitas aprendizagens poderiam ser efetivadas, como, por exemplo: a exploração das cores, das texturas, a compreensão sobre os processos de mistura, sobre a composição dos ingredientes, do que acontece com a farinha em contato com a água, dentre outras.

Para tanto, o planejamento dessa atividade deveria considerar as possibilidades das crianças participarem de todo o processo de fabricação da massinha. O que poderia ter sido realizado, se a professora tivesse previsto para a atividade uma maior participação das crianças, com a formação de pequenos grupos, pois, neste momento três adultas estavam presentes na sala.

Assim, as crianças poderiam aprender muitas coisas durante o processo de fabricação da massinha. E o brincar de fazer massinha poderia se constituir em momentos para aprender sobre misturas, transformações da matéria, sobre processos químicos. Uma oportunidade de desenvolvimento de rotas de movimentação e exploração sobre a fabricação da massinha e não apenas da manipulação da massa pronta. Certamente haveria muita bagunça, farinha derramada, dentre outras situações, mas as crianças poderiam ter exercido o protagonismo no decorrer de todo o processo.

3.1.1.2 EPISÓDIO 2 - A CORRIDA COM A FARINHA

Esta cena ocorreu no dia 27 de Outubro de 2012, portanto, na segunda etapa das observações, após as mudanças no espaço interno da sala e das rotinas. Observa-se que a atitude das adultas pouco se ressignificou, nesta outra atividade proposta, mais uma vez todo o processo já está previamente planejado, como podemos observar na narrativa.

A professora regente prepara os materiais para realização da atividade. A dinâmica da atividade prevê uma série de deslocamentos das crianças com uma colher cheia de farinha de trigo, de uma a outra extremidade de um circuito formado por quatro cadeiras, quatro pratos e duas colheres de plástico.

As crianças são conduzidas em fila para o pátio, onde o circuito será montado (ver Figura 9, p.70). Um circuito é preparado, com quatro cadeiras. Duas cadeiras são dispostas, uma de frente para a outra, a uma distância de aproximadamente cinco metros. Sobre uma das cadeiras é depositado um prato cheio de farinha, ao lado uma colher e na outra extremidade do circuito, em cima da outra cadeira, encontra-se um prato vazio. A atividade consistia em transportar a farinha de um prato a outro, nas duas extremidades do circuito.

Quadro 9 - Cena da corrida da Farinha



A atividade é preparada para acontecer no pátio da escola, próximo ao mini auditório.

A atividade consiste em transportar a farinha de trigo de um prato a outro.

Após o sinal da professora as crianças deveriam pegar a colher, enchê-la de farinha de trigo e percorrer a distância o mais rápido possível e depositar a farinha no outro prato que estava vazio sobre a outra cadeira na outra extremidade do circuito.



As adultas corrigem o posicionamento das crianças na fila, enquanto todas não estão em silêncio ouvindo a professora que prescreve a execução da tarefa.

As crianças ouvem as instruções e há uma certa resignação. Vencidas pelo ordenamento disciplinar, acatam as determinações das adultas.



As posturas das adultas são emblemáticas.

Uma olha firmemente com a mão na cintura!

A outra reconduz a criança para seu lugar na fila.

A professora que está no comando se posiciona entre as duas colunas de crianças e com o dedo levantado, num sinal evidente de comando.

Começa a detalhar as etapas da atividade. Informando não só verbalmente, mas corporalmente quem está no controle.

Os rostos e os corpos expressam resistência e resignação.

Fonte: Diário de campo e acervo de fotos da pesquisa

As crianças executaram a atividade pela primeira vez e não quiseram mais repetir a operação do mesmo jeito. Elas começaram a ter outras iniciativas, como manipular a farinha, fazendo outras experimentações. A professora tentou motivar as crianças para que continuassem a realizar o circuito proposto, mas elas se dispersaram do foco da atividade e a professora abortou o processo criativo das crianças. A atividade durou cerca de 5 minutos e as crianças retornaram para a sala.

Essa cena é rica em aspectos a serem refletidos. O primeiro diz respeito à ação pedagógica e mediadora do educador nas aprendizagens das crianças. A atividade proposta é “fechada” quanto às possibilidades de participação efetiva das iniciativas de ação autônoma das crianças, cabendo a elas apenas a execução do comando da tarefa proposta.

Há uma falta de compreensão e de acolhimento às iniciativas autônomas das crianças, ou seja, as crianças sugerem outras formas de realizar a atividade, de repetir a operação, no entanto, as adultas não conseguiram mediar às intervenções das crianças, que após a primeira execução não queriam mais repetir a atividade proposta inicial e se dispersaram.

Há novamente nessa cena a representação de uma compreensão da ação pedagógica, na qual as crianças devem assumir um papel passivo de executoras da ação. Entretanto, as crianças se recusaram a repetir a atividade passivamente, procurando interferir no processo, como, por exemplo: mexer o trigo com as mãos, mudar o trajeto, explorando outras possibilidades de brincar com a farinha. Essas atitudes das adultas levantam uma série de questionamentos, dentre eles:

- a) Por que as crianças após executaram uma vez, não quiseram mais repetir?
- b) Qual seria o sentido para as crianças, de repetir mais uma vez, da mesma forma?
- c) A repetição assume que perspectiva pedagógica se as crianças não podiam incluir inovações?

As adultas entenderam as iniciativas das crianças de inovar como atos de indisciplina, quando as crianças começaram a inovar e fazer ajustes nas posturas, a professora tenta motivá-las a seguir o roteiro proposto. Finalmente, após não conseguir fazer com que as crianças se concentrassem na atividade, ela resolve encerrá-la.

Nessa situação fica evidente como a professora não consegue “abrir mão do seu poder” e permitir que as crianças interferissem na proposta, inventando outras possibilidades de experimentações. Para as professoras, as ações autônomas não são percebidas como ações que proporcionem aprendizagens, e no momento em que as

crianças se “recusam” a realizar a atividade, tal como foi proposta elas são “corrigidas”. Não conseguindo mais controlar as atitudes das crianças, a atividade é abortada.

Essa atividade poderia redundar em outras experimentações e aprendizagens que poderiam ser potencializadas, como, por exemplo, a sensibilidade, a textura da farinha, as cores e efeitos dela no ar. Essa cena reforça uma compreensão de criança incapaz de ter iniciativas, dependente do adulto para produzir suas aprendizagens.

Em Malaguzzi (1999, 2004, 2006) encontramos elementos para pensar uma ação pedagógica que permita e estimule as rotas de movimentação e investigação das crianças. O pensador reitera a importância do professor “seguir as crianças e não seus planos”. Essa atitude implica necessariamente reconhecer a participação ativa da criança em suas rotas de movimentação, de a criança ter suas hipóteses sobre o mundo.

A pedagogia tradicional muito fechada, com seu planejamento todo pronto, não permite espaços para mudanças. Todo o processo já está previamente planejado. Entretanto, Malaguzzi (1999, p.102), aponta outros caminhos para a pedagogia.

Desejamos estudar se as aprendizagens possuem seu próprio fluxo, tempo e lugar; como a aprendizagem pode ser preparada, que habilidades e esquemas cognitivos valem a pena apoiar, como oferecer palavras, gráficos, pensamento lógico, linguagem corporal, simbólica, fantasia, narrativa e argumentação; como brincar; como fingir; como as amizades se formam e se dissipam; como a identidade individual e de grupo se desenvolve; e como emergem as diferenças e as similaridades.

A professora ao comentar sobre a atividade, ao falar sobre o planejamento, assim se expressa: “Eu não entendi por que não deu certo. Por que as crianças só quiseram fazer uma vez. Normalmente as crianças gostam mais de atividades de correr, que envolvem grandes movimentações e nesta não sei por que elas só fizeram a atividade uma vez e preferiram fazer outras coisas”.

É importante destacar que no planejamento, há uma consideração sobre o que as crianças gostam, ou não gostam das atividades que funcionam, ou não.

Entretanto, o que falta é uma maior abertura às iniciativas autônomas das crianças, um planejamento mais flexível e aberto e caberia também acrescentar que as professoras deveriam apresentar um conhecimento mais aprofundado sobre os processos de aprendizagem da criança pequena.

3.1.2 EPISÓDIO 3 - O BANHO

Na cena do banho busco ampliar as questões acerca do Cuidado enquanto um elemento presente na rotina diária, de asseio, higiene e alimentação. Um valor presente nas relações humanas, uma compreensão do cuidar do outro como algo que nos humaniza. O Cuidado do adulto com o pequeno, que acolhe as fragilidades do corpo infantil, mas igualmente reconhece e potencializa as iniciativas das crianças. Mas também se evidencia que o tempo de Cuidado é um tempo de aprendizagens e deve igualmente receber um tratamento pedagógico.

Na escola pesquisada o banho foi categorizado pelas adultas como um tempo do Cuidado²⁴. Neste sentido, é importante alargar o entendimento de cuidado para além da higiene e pensá-lo enquanto momento de regozijos, que proporciona prazer, bem-estar e aprendizagens. Um tempo para compartilhar a vida, as aprendizagens, estimular e preservar a vida um do outro.

O banho faz parte da rotina diária da escola pesquisada, uma vez que em Sinop vivenciamos altas temperaturas ao longo do ano. O contato com água está também relacionado a momentos de muita alegria para as crianças, além de fazer parte da cultura local, pois as crianças estão acostumadas a tomar muitos banhos por dia. Banho de chuveiro, no tanque, de banheira, de mangueira.

Nesse sentido, o banho tem uma dimensão de cuidado para além da higienização e da limpeza, ele é um tempo de alegria e aprendizagem, como demonstra a cena. Não apenas um rito de preparação para o tempo do almoço e o “soninho”, como pensado nas minhas primeiras impressões.

²⁴ Nas entrevistas concedidas todas as adultas tanto as professoras, com as auxiliares foram unânimes ao configurar o banho como um tempo do cuidar.

Na rotina da escola pesquisada, os tempos do cuidado com o corpo, o banho e a alimentação ocupavam parte significativa nos tempos das crianças e professoras. Em muitas situações as atividades com as crianças eram interrompidas porque o banho era uma ação que se repetia de maneira invariável. Todos os dias pela manhã, antes do almoço, as crianças tomavam banho. Para Barbosa (2000, p.53) “a rotina pedagógica é um elemento estruturante da organização institucional e de normatização da subjetividade das crianças e dos adultos que frequentam os espaços coletivos de cuidados e educação”.

O tempo do banho obedecia a uma dinâmica definida: duas adultas ficavam no interior do banheiro e a terceira adulta ficava fora do banheiro cuidando das outras crianças, já que nem todas as crianças poderiam entrar no banheiro ao mesmo tempo. O banho acontecia de maneira alternada, num dia todas as meninas tomavam banho primeiro e depois os meninos e vice-versa.

O banho sempre foi alvo das minhas reflexões, eu me perguntava por que dar banho em todas as crianças, todos os dias e sempre da mesma forma. Em algumas situações as crianças nem haviam saído da sala e iam tomar banho da mesma forma, o banho nesse sentido se apresentava para mim como uma rotina-rotineira. Barbosa (2006, p. 43):

As rotinas podem ser vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade. São rotineiras um conjunto de atividades, como cozinhar, dormir, estudar, trabalhar e cuidar da casa, reguladas por costumes e desenvolvidas em um espaço e tempo social definido e próximo, como a casa, a comunidade ou o local de trabalho. É preciso aprender certas ações que, com o decorrer do tempo, tornam-se automatizadas, pois é preciso ter modos de organizar a vida. Do contrário, seria muito difícil viver se, todos os dias, fosse necessário refletir sobre todos os aspectos dos atos cotidianos.

Entretanto, com o decorrer do processo de observação fui entendendo a riqueza dos momentos do banho e de como estes se tornaram momentos de trocas, de intimidade entre as crianças e as adultas, momentos ricos de aprendizagens. O tempo do banho numa primeira impressão se constituía como uma ação rotineira, mas com o “olhar 3D” fui compreendendo que essa repetição sempre agregava

novas possibilidades de aprendizagens e ações autônomas das crianças, pois elas eram estimuladas a participar de todo processo.

O território do banho foi o último a ser conquistado. Fiz várias tentativas de observar os tempos do banho, mas encontrava resistência e recuava. Somente nos dois últimos meses de observação consegui quebrar as resistências e ir gradativamente observando as dinâmicas no interior do banheiro. A cena descrita revela aspectos dessa conquista do espaço de observação, pois tanto as crianças com as adultas se sentem confortáveis com a minha presença. Essa cena foi filmada na última etapa de observações.

Com a observação das dinâmicas no interior do banheiro, pude visualizar e compreender que apesar dos processos serem aligeirados, apresentando uma aparente “pressa”, pois, o número de crianças era muito grande, esses momentos eram de afetos, trocas, brincadeiras e aprendizagens sobre o corpo.

Lições de autonomia, de conhecimento das suas coisas, reconhecimento de seus pertences, suas roupas, noção de espaço, de tempo, como nas frequentes frases de “espera que a próxima é você”. Noção de quantidade nos momentos em que elas diziam “coloque pouco xampu na mãozinha”, frases de incentivo à autonomia como, “esfregue bem o cabelo, esfregue o pé com espoja”. Trocas carregadas de muito afeto, palavras delicadas como “cuidado com o piso molhado”, “você sabe qual é a sua toalha?”, “nossa que bonita é sua toalha, é nova?”.

Cenas que indicam uma atitude de empoderamento das crianças, de estímulo às ações autônomas e da iniciativa das crianças, para que participassem do processo do banho, que tentassem tirar as suas roupas e fraldas, ir ao banheiro sozinhas. Atitudes importantes de cuidado/educação que revelavam uma profunda conexão e conhecimento do processo de desenvolvimento de cada criança pelas adultas.

Entretanto, esse tempo não era percebido pelas adultas como um tempo pedagógico, os saberes que as adultas apresentavam não haviam sido aprendidos nos processos de formação, mas era saberes do cotidiano, principalmente de suas experiências como mães. Nas dinâmicas que envolviam o banho não havia uma hierarquização das tarefas, como havia nos momentos das atividades “pedagógicas

dirigidas”, onde o planejamento da atividade era responsabilidade da professora pedagoga.

Por uma atitude ética de pesquisa, decido não apresentar os corpos nus das crianças, uma vez que a autorização dos pais não foi específica quanto ao uso das imagens das crianças nuas. Opto pelo mascaramento do corpo das crianças. Recurso que não impede a compreensão e análise das cenas, porém impede o reconhecimento e a exposição das mesmas.

Descrição da cena

O banho acontece em dois núcleos de convivência. O núcleo 1: o chuveiro, onde uma professora dá o banho. Além do núcleo 2: as trocas, que envolve o processo de trocas, no qual a professora auxilia tanto no processo de despir, como de vestir e pentear os cabelos.

Quadro 10 - Núcleos da cena do banho

	<p><u>NÚCLEO 01: O CHUVEIRO</u></p> <p><i>As dinâmicas são muito intensas no núcleo de convivência do chuveiro:</i></p> <p><i>Quando começo a registrar a cena, três meninas estão no elevado onde ficam os dois chuveiros.</i></p>
	<p><u>NÚCLEO 02: AS TROCAS</u></p> <p><i>No núcleo das trocas as dinâmicas também são intensas. As crianças ficam em torno da adulta. Umas ajudam as outras, identificam seus objetos, conversam e contam muitas histórias.</i></p>

Fonte: Acervo de fotos e diário de campo da pesquisadora

Alterno meu foco entre os dois núcleos. Como a minha presença não causa estranhamento e as crianças já estão ambientadas comigo e com a câmera. As meninas se sentem confortáveis para me perguntar o que estou filmando,

demonstrando interesse pelo que estou fazendo. Entretanto, o envolvimento maior das crianças é com as dinâmicas que envolvem o banho.

A cena narrada trata das rotas de movimentação de Manu (2 anos e 8 meses) e Ana (2 anos).

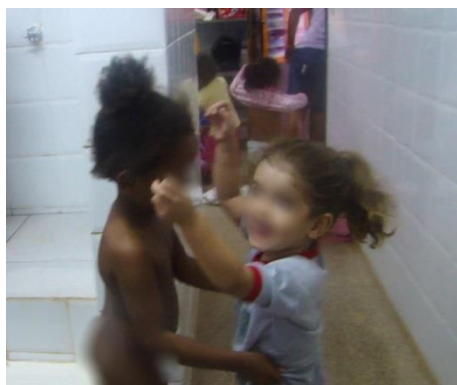
Manu, no dia anterior, havia tentado tirar a sua roupa, mas não havia conseguido e ficou por último, pois conforme as meninas iam tirando as roupas se aproximavam do chuveiro, já que o banho obedecia à ordem de chegada. Ela havia reclamado que “não conseguia tirar a sua roupa sozinha”, mesmo com os estímulos das adultas, ela respondia: “Não, a Manu não consegue”.

Nesse episódio, estou com a câmera na mão capturando as imagens. Ela olha para a adulta que está no chuveiro e pede ajuda. A adulta responde a Manu: “espere um pouco”.

Ela olha para mim e pede que eu a ajude. Eu digo: “tente que você consegue”. Entretanto, Ana que já havia tirado a sua roupa e estava esperando a sua vez de ir para o chuveiro, se oferece a ajudar. Passo então a focar as rotas de movimentação de Manu e Ana.

Manu tenta tirar a sua blusa sozinha, mas não consegue, decidindo aceitar a ajuda de Ana. Descrevo o restante da cena na sequência de fotos a seguir:

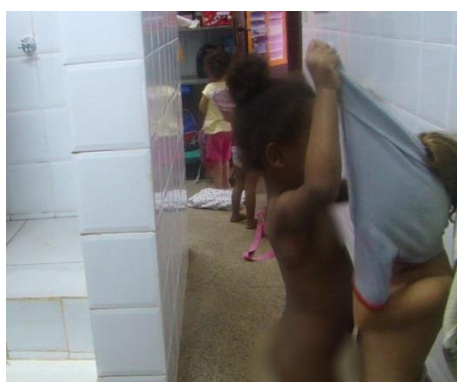
Quadro 11 - Cena do banho



Ana ajuda a puxar a blusa, Manu levanta os braços. Olha para câmera, com um olhar de felicidade.



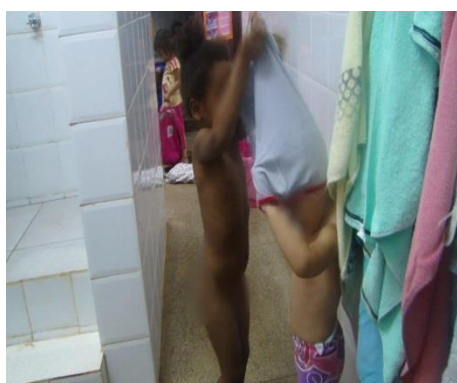
*Ana puxa a blusa que fica presa.
Manu se desespera. Mas Ana com muita calma tenta puxar a blusa que está presa nos braços.
Manu chora.
Eu digo: "calma Manu, você vai conseguir".
Ana puxa um braço.
Depois o outro.*



*Puxa a blusa que está presa na cabeça.
Manu chora!
Ana com muita calma puxa a blusa, Manu tenta ajudar.
Manu e Ana fazem ajustes.
Puxam de um jeito.
Manu ajuda empurrar com os braços, se alonga!*



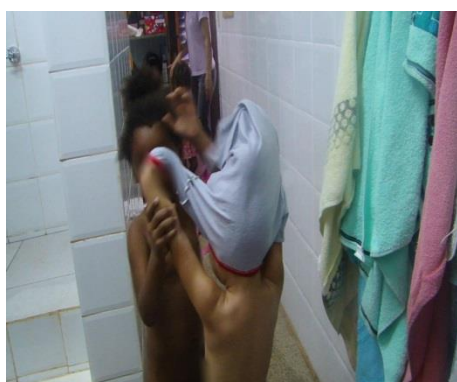
Finalmente, um dos braços se desprende e a blusa fica presa num dos braços e na cabeça.



*Ana com muita calma continua a puxar a blusa.
Manu se vira, ajuda com as mãos a puxar a blusa.*



Ambas somam forças, puxam de um lado e de outro. Manu tem pressa, e chora!



As duas se esforçam para liberar a cabeça.



Tentam de vários jeitos.



Manu também se esforça para ajudar a conseguir tirar a blusa que continua presa na cabeça.



Ana não desiste de ajudar Manu.



Elas giram de um lado para outro.



*Finalmente as duas conseguem!
Olham pra mim com um olhar de conquista,
De riso e de felicidade.*



*Manu se sente aliviada e feliz por ter conseguido
tirar a blusa.
Volta-se para mim e diz que irá tirar o short.
Eu digo que o short será mais fácil.*



*Manu conversa com Ana!
Ana se dispõe a ajudar a tirar o short,
Mas Manu responde que não.
O short ela irá tirar sozinha!*



*Tenta puxar o short de um lado e outro.
Consegue achar um jeito de descer o short.*



*Devagar ela puxa de um lado.
Depois do outro.*



*Consegue baixar o short.
Olha para a câmera.*



*Os pés ainda estão presos.
Mas o olhar de Manu é tranquilo.*



Puxa um pé, depois o outro.



*Mostra para Ana que conseguiu sozinha.
E diz que vai tirar a fralda*



Puxa de um lado, depois do outro.



Descola os adesivos.



Solta a fralda com facilidade.



Pega a fralda na mão.



Dirige-se ao cesto de lixo.



Procura a abertura do cesto.



Tenta novamente achar a abertura do cesto.



Coloca a fralda no lixo.



Olha mais uma vez para câmera e espera meu sinal de aprovação.



Sobe no elevado e começa a brincar com a água e as demais meninas que estão no chuveiro

Fonte: Diário de campo e acervo de fotos da pesquisadora

A cena continua, nesse momento estão quatro meninas no elevado do chuveiro. A adulta diz calmamente: “agora vocês devem esperar um pouco”.

No chuveiro há muitos risos, conversas, uma grande alegria, uma ajuda à outra. Revezam-se debaixo do chuveiro. Conversam o tempo todo, contam histórias do que aconteceu com elas.

Mas duas querem subir!

Uma termina e desce.

As que querem subir perguntam: “posso subir?”.

A adulta responde: “espere”.

Elas respondem: “eu fico no cantinho!”.

A adulta responde: “então suba, mas fique quietinha no canto”.

Os tempos parecem correr ligeiros, as ações são intensas. A adulta se movimenta, pega o sabonete, passa shampoo no cabelo de uma criança, pega a toalha, segura a criança no colo e leva até o chão, abaixa/levanta.

Os gestos da adulta são sempre delicados, segurando pela mão, conduzindo a criança com cuidado, envolvendo a criança na toalha, pegando no colo e colocando no chão para que ela vá sozinha até o outro grupo. Esse processo exige um grande esforço físico das adultas.

Apesar da aparente rapidez, os tempos são de participação e protagonismo das crianças. A adulta a todo tempo estimula as aprendizagens dizendo: *“Eu vou passar o shampoo e você esfrega”*.

A expressão das crianças é de alegria, elas participam do processo, já sabem o que fazer para ajudar. Desloco o foco da câmera para o outro núcleo de convivência, onde as crianças estão terminando de se secar e trocar de roupa.

A adulta está sentada e ajuda as crianças a se vestirem. Pede que as crianças peguem sua mochila no armário, observa atentamente o que a mãe colocou na mochila, se há uma troca de roupa, calcinha, fralda.

As crianças participam do processo de se vestir, ficam todas em torno da adulta. Fazem muitos comentários sobre suas roupas, do que gostam.

Stefani olha para a câmera e comenta: “olha tia, minha blusa que a mãe comprou no Machado²⁵ longe!”.

A educadora responde: “ah é?”.

Enquanto isso a educadora que estava no chuveiro e já havia terminado de dar banho em todas se aproxima, e passa a ajudar na troca e vestimenta das meninas.

Comento sobre a sua habilidade em colocar fralda na criança em pé. Ela responde, olhando para a câmera: “Eu não sabia, aprendi aqui!”. Pergunto se as crianças ajudam no processo e ela responde: “Sim, todas ajudam levantando a perninha!”.

Também comento sobre a agilidade que elas têm e elas dizem: “Vamos colocar a Irene para dar banho nas crianças”. Eu respondo: “acho que terei que começar logo após o café da manhã”.

Esses momentos demonstram o quanto elas já estavam à vontade com a minha presença e com a ação intimidadora de filmá-las no seu fazer cotidiano.

²⁵ Machado é uma rede de supermercados que tem várias lojas na cidade de Sinop, as lojas nos bairros são menores e na região central as lojas são maiores, com departamento de roupas.

Essa cena traz elementos importantes para reflexão tanto no que diz respeito às rotas de movimentação das crianças quanto à participação efetiva e corpórea das crianças, em seus movimentos de ajudar, ter iniciativas e propor seus jeitos de fazer.

A narrativa evidencia como nesses momentos há um acolhimento e um estímulo das adultas para a ação autônoma das crianças. Tempos que elas caracterizam como de “cuidar”, mas onde há um estímulo muito maior a participação, do que nos tempos “pedagógicos”, nos quais as atividades são muito mais “fechadas” e determinadas pelas adultas.

Esse fator é extremamente relevante para discutirmos o papel do adulto. Nos tempos do Cuidado, elas têm como referência a sua experiência de mãe, e nesses momentos as adultas valorizam a autonomia e as iniciativas de aprendizado, de fazer sozinhas. Entretanto, no momento das atividades pedagógicas, as ações das adultas representam a forma escolar na qual a criança assume o lugar de “infante” que não sabe e precisa do ensinamento detalhado do adulto.

No banho, as manifestações da forma escolar, do ensino simultâneo não aparecem com tanta evidência, a ação educativa está mais relacionada às aprendizagens da vida secular, portanto, menos sistematizada. O banho como uma atividade presente na rotina cotidiana das crianças deve ser praticado também na escola. Um aprendizado que se aprende fazendo, sendo assim, as crianças podem e devem ter iniciativas, construir suas hipóteses. Entretanto, o conhecimento “reconhecido como educativo-escolar”, este deve ser planejado previamente e ser transmitido.

Para o conhecimento escolar, faz-se necessário uma metodologia previamente formulada. Planejar nesta perspectiva significa antever e preparar todas as etapas do processo educativo, porém, no banho esta rigidez do planejamento não aparece com tanta ênfase e sim muitas situações de incentivo à participação das crianças.

Apesar de o planejamento estar presente, este era muito mais flexível e aberto ao imprevisto que as atividades mais de caráter “pedagógico”, que volto a

repetir se apresentavam com as características do ensino dirigido e do planejamento rígido e pouco aberto às inovações das crianças.

Outro fator a ser destacado é que no banho não havia uma divisão clara das tarefas, todas assumiam as ações de forma não hierárquica, tal que as adultas se revezavam, não havendo destaque de umas para as outras. Entretanto, no momento das atividades dirigidas (pedagógicas) as tarefas eram apresentadas e planejadas pelas pedagogas, que tinham a incumbência de planejar e executar as atividades. As adultas e as auxiliares assumiam nessas, uma tarefa de ajudar e colaborar, principalmente no controle dos corpos e do movimento das crianças.

3.1.3 EPISÓDIO 4 - NO PARQUE

O Cuidado com o corpo pôde ser evidenciado em duas grandes preocupações das adultas. A primeira foi descrita na cena anterior e envolvia a higienização, o asseio do corpo e a alimentação. A segunda preocupação a ser destacada era a de que as crianças não se machucassem.

Assim, os momentos no parque representam uma constante tensão entre o risco e a segurança. Entre a oportunidade de experimentar situações novas e o risco iminente de se machucar. Sendo assim, as adultas recorriam a atitudes de contenção para tentar coibir iniciativas das crianças que as envolvessem em situações de risco, ou seja, situações que oferecesse a elas um perigo iminente de se machucarem. Uma vez que havia uma preocupação com a integridade física das crianças.

No entanto, as crianças no processo de exploração e nas brincadeiras sempre rompiam esse limite entre o risco e a segurança. O risco era para elas um elemento presente na aventura de aprender, de se desafiar em situações novas. A aventura é sempre marcada pelo risco, por pequenos acidentes.

Mas é importante destacar a relação intrínseca entre o risco e a segurança presentes nos processos de experimentação e na aprendizagem. O aprendizado é um risco, ou seja, o rompimento de uma barreira já conhecida.

O risco é algo sempre iminente, uma vez que o corpo humano é frágil e a qualquer momento pode se machucar. Todavia, as crianças tensionavam esta

barreira da segurança, e sem medo, lançavam-se ao desconhecido, no que ainda não sabiam.

O corpo frágil da criança é um dos elementos de potência nos processos de exploração e aprendizagem. São as fragilidades e as incompletudes do corpo das crianças que as movem a aprender e agregar novos saberes e habilidades.

É certo que o corpo infantil demanda atenção e Cuidado do adulto, o corpo precisa de acolhimento e proteção. Entretanto, o aprender e o explorar sempre envolvem o paradoxo entre risco e segurança, isto é, aprender implica numa aventura de se arriscar, fugir do lugar comum da segurança. A segurança é um aspecto diretamente ligado ao Cuidado da criança e envolve as condições físicas dos espaços. Para que a criança possa explorar, o espaço seguro, livre de riscos iminentes é fundamental. Neste sentido, Pikler (2010) destaca a importância da segurança dos espaços ao propor a liberdade de exploração para as crianças.

Os tempos no parque se constituíam em momentos de abertura às iniciativas das crianças, mas sempre supervisionadas diretamente pelas adultas. Porém, uma supervisão com um olhar cuidadoso que permitia as rotas de movimentação das crianças, como veremos na narrativa a seguir.

No parque as crianças tinham muito mais oportunidades de experimentar e explorar situações novas do que no espaço interno da sala de aula. Havia, portanto, menos controle sobre os corpos em movimento que nos espaços internos da sala.

Entretanto, os momentos do parque, analogamente, apresentavam momentos de apreensão com os riscos iminentes que a ação livre oferecia. Nesse sentido, as regras eram muito bem delimitadas. As adultas mapeavam o espaço e cada uma ficava responsável por um setor. Esses acertos não eram verbalizados, mas era perceptível a forma como as adultas detinham o domínio territorial do espaço de movimentação das crianças.

No momento em que observo esta cena, mais de uma turma compartilhava o espaço do parque. Os escorregadores e os balanços recebiam uma atenção especial de cuidado por parte das adultas, por haver uma maior disputa entre as crianças, bem como oferecerem maiores riscos das crianças se machucarem.

A cena evidencia uma atitude de escuta, cuidado e proteção da adulta que não limita as iniciativas das crianças. Essa atitude de escuta é fundamental para construção dos vínculos afetivos e para a segurança, sem a qual a criança não se sente potente para experimentar situações novas, como afirma Pikler (2010).

O Cuidado e o acolhimento foram determinantes nos processos de exploração, experimentação e aprendizagens de Eduardo, como vemos na sequência. A adulta teve a sensibilidade de esperar as iniciativas dele e acompanhou todo o processo sem interferir diretamente.

A cena foi filmada no dia 07 de Novembro de 2012, os protagonistas são: Eduardo, uma criança de 2 anos e 10 meses e Sandra, a adulta que observa atentamente as rotas de movimentação das crianças no escorregador.

Eduardo não está sozinho no escorregador, como pode ser percebido na sequência de fotos. Minha atenção se foca nas suas explorações, em suas rotas de movimentação no escorregador. Ele e seus colegas experimentam muitas possibilidades diferentes no escorregador e é perceptível que há sempre uma avaliação dos riscos por parte deles.

Eduardo faz várias tentativas até que ele adquira a confiança necessária para a execução do seu intento. Este dado é importante a ser considerado, pois as crianças ao experimentarem situações novas, também ponderam sobre os riscos e as várias tentativas são um indicativo de que ele avalia os riscos, aprende novas posturas e adquire confiança antes de executar um movimento novo.

Descrição da cena

Eduardo pretende descer em pé no escorregador. Na primeira tentativa de ficar em pé no escorregador, Eduardo avalia o risco, desiste e senta. Ele tenta se levantar, desequilibra-se e volta novamente a sentar. Na sequência o colega se aproxima, o puxa pela mão e o ajuda a descer do escorregador sentado.

Quadro 12 - Cena do Parque

Há neste momento uma relação de cumplicidade do colega que o acompanha. Entretanto, Eduardo não desiste, volta ao escorregador e passa a disputar o espaço com os outros colegas. Na sequência, observa-se a nova tentativa de Eduardo, dessa vez bem mais estruturada.





Dessa vez ele sobe pelo escorregador, ao chegar ao topo fica em pé e tenta soltar as mãos, equilibra-se, ajusta sua postura, analisa os riscos e inicia cuidadosamente a sua descida.



Pára. Olha para nós que estávamos observando, abre um lindo sorriso e inicia a descida.



Desequilibra-se novamente, busca o equilíbrio, ajusta a sua postura.



Mas rapidamente conclui a descida sem cair.

Ele se afasta do escorregador, vai brincar com um outro objeto, retorna ao escorregador e repete mais uma vez sua descida.



Nesta nova descida é perceptível mais uma vez que Eduardo faz ajustes nos movimentos, recuperando o equilíbrio antes da descida. A todo momento a adulta o acompanha com olhar atento. Em muitos momentos Eduardo busca o olhar de consentimento da adulta que o observa. Faz ajustes finais e desce com muita rapidez.



Após conseguir seu grande feito, ele muda de foco e passa brincar com outro objeto. A adulta se aproxima do escorregador e restabelece a regra: no escorregador se desce sentado.

Fonte: Diário de campo e acervo de fotos da pesquisadora

Nessa cena, há uma intensa comunicação não verbal entre as crianças e entre a adulta e as crianças. Há uma atitude de escuta da adulta para com as crianças, um tempo para a exploração e para a aventura delas.

Uma observação atenta que representou a proteção e a segurança no momento em que Eduardo se desafiava no risco de explorar as rotas de movimentação no escorregador. Neste episódio, Eduardo e a adulta concordam que é possível “correr o risco” e experimentar diversas possibilidades de descer pelo escorregador.

A troca de olhares entre Eduardo e Sandra sempre foi intensa. O olhar encorajador “permite” que as ações inovadoras e de ousadia de Eduardo se efetivem. O risco foi gradativamente calculado por ambos, mas antes que esta “ousadia de descer em pé no escorregador” se tornasse uma possibilidade para as demais crianças. A regra é novamente restabelecida: “no escorregador é para descer sentado”.

Sendo assim, o risco e a segurança podem ser percebidos como aspectos de um mesmo fenômeno e não como um binômio que se antagoniza. Em outras cenas, pode ser percebido que nos acordos e diálogos tanto entre as crianças, como delas com os adultos, nem sempre a palavra é a mediadora central. As trocas de olhares ou a forma de agir tanto das adultas como das crianças, um permitir ou não permitir, diz muito sobre o processo comunicativo, uma dimensão corpórea presente nas interações. As crianças buscam através do corpo e do movimento, as linguagens para se comunicar, estabelecendo interações.

Mesmo se tratando de crianças pequenas, como é o caso das observadas, em que já há um bom domínio da fala, nos momentos de brincadeiras e nas interações mais intensas a fala diminui, aparecendo com mais evidência uma “dimensão dialógica da corporeidade” ou um “corpo-sujeito²⁶” que se movimenta com intencionalidade, que comunica suas vontades e mobiliza suas potências motoras e psíquicas para vencer os desafios que ela mesma se propõe e que compartilha com os adultos e as outras crianças.

No entanto, para que a dimensão corpórea da aprendizagem se manifeste é fundamental a ação autônoma da criança, que o adulto confie nas capacidades da criança e permita que a ação exploratória aconteça.

Todavia, se a adulta que observa o Eduardo, tivesse assumido a perspectiva de uma pedagogia moderna, tradicional, mais centrada nos comandos da professora, as iniciativas de Eduardo poderiam ser reprimidas, uma vez que a obediência, nesta perspectiva, é entendida como um fator primordial, e nesta situação a regra seria estabelecida antes, “no escorregador se desde sentado”.

Esse episódio nos permite teorizar sobre as rotas de movimentação como maneiras das crianças através da ação autônoma, da livre iniciativa e dos seus processos motores interagirem, aprender coisas novas e adquirir novas habilidades. Nesses momentos não só os recursos motores são potencializados, mas a ação autônoma mobiliza outros saberes, de ordem cognitiva, social e afetiva. Várias são as

²⁶ B. Charlot no artigo “Ensinar a Educação Física ou ajudar o aluno a aprender o seu corpo- sujeito”. Neste texto, o autor faz uma discussão interessante de como aprender o seu corpo- sujeito em vários ambientes e contextos intersubjetivos. “Aprender o seu corpo-sujeito significa controlar, transformar, melhorar a relação do seu corpo com o ambiente, em contextos de espaço, tempo, material, regras, normas, relações com os outros, em variáveis diversificadas.” (Charlot, 2009, p.243).

situações que se interpõem, tais como: a negociação do espaço com outros colegas, as estratégias e ajustes internos, como a lei da gravidade e o controle postural, bem como o processo de negociação entre ele e a adulta.

3.1.4 EPISÓDIO 5 - AS BRINCADEIRAS EM DIFERENTES ESPAÇOS DE CONVIVENCIA

As narrativas a seguir destacam as criações de brincadeiras nos processos de aprendizagem, algo que têm sido amplamente abordados em diferentes trabalhos que tratam da educação de crianças de 0 a 3 anos²⁷. O brincar é reconhecido, nesses estudos, como uma das formas privilegiadas das crianças interagirem e compreenderem o meio no qual estão inseridas, visto que, o brincar e as interações são os dois eixos centrais que articulam os processos pedagógicos propostos pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (Brasil, 2010).

Entretanto, os dados empíricos deste estudo, evidenciam que há uma resistente “forma escolar” que nem sempre permite que as brincadeiras sejam o centro das interações, das aprendizagens e da organização da vida coletiva das crianças.

Com essa afirmativa não pretendo afirmar que as crianças não brincam em espaços de vida coletiva, mas que os adultos não conseguem valorizar pedagogicamente o brincar das crianças. Na realidade pesquisada o tempo das brincadeiras era muito mais reservado aos “tempos livres”, ou espaços entre as atividades dirigidas pelas adultas. A brincadeira era entendida como algo recorrente, ou seja, para brincar não precisa de preparo pedagógico, nem a organização dos espaços pela adulta.

Nesta perspectiva, faço referência a uma compreensão do “senso comum”, presente na cultura escolar brasileira na qual “as atividades livres” podem ser caracterizadas, como atividades de “tempo livre”, onde as crianças têm a liberdade de realizar o que “querem”. Nestes momentos, nem sempre haveria uma

²⁷ Destaco as discussões presente em Kishimoto (2008); nas Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (2010); no livro “Brincar: aprendizagem para a vida (2011)” e na produção do “Manual: Brinquedos e brincadeiras de creches (2012)”.

intencionalidade pedagógica ou um objetivo definido, por parte das professoras. Isto é, nestas ocasiões as atividades ganham um caráter mais de ocupação do tempo livre, do que a construção de saberes. Nesta perspectiva, haveria liberdade para realizar as tarefas, no entanto, nem sempre haveria uma intencionalidade pedagógica.

Todavia, Masschelein e Simons (2013) apresentam uma reflexão interessante sobre o tempo livre. Os autores recuperam a perspectiva histórica do termo “tempo livre”, associando-o aos tempos livres para aprender, ou seja, “tempo livre para o estudo e a prática oferecida às pessoas que não tinham nenhum direito a ele” (p. 9). Isto é, a escola “*skholé*” era, portanto, “uma fonte de conhecimento e experiência disponibilizada como um bem comum”, assim, um direito de todos. Os autores irão defender o espaço da escola como um tempo livre para aprender e um direito de todos.

Na mesma direção de Masschelein e Simons (2013), Pikler (2010) no prólogo do seu livro “Mover-se em liberdade” alerta para o entendimento equivocado de sua proposta, esclarece que permitir a ação autônoma da criança, “o mover-se em liberdade” não significa não se ocupar das crianças. Contudo, a autora afirma que há uma confusão de alguns que interpretam sua proposta pedagógica. Reafirma Pikler (2010) que é necessário ocupar-se da criança pequena, “é absolutamente necessário ocupar-se delas”, atender as suas necessidades corporais, e que seu desenvolvimento dependerá em grande parte da criação de condições humanas adequadas.

Acrescenta Pikler que se ocupar da criança implica em estar atenta as suas necessidades. E o brincar é uma delas. Salieta então que os espaços da vida coletiva deveriam valorizar estas necessidades e investir na elaboração de espaços seguros que propiciem as ações autônomas das crianças.

Destaco a seguir diferentes formas pelas quais as crianças elaboram brincadeiras e traçam rotas de movimentação. Uma vez que a movimentação, o estar em movimento, neste estudo é identificado como um dos elementos centrais nos processos interativos e criativos da criança.

Kálló e Balog (2013, p.15) apresentam a importância das brincadeiras, momentos em que elas podem exercer a sua ação autônoma. Nestes processos há, segundo as autoras, uma intensa pesquisa e investigação sobre o espaço e os objetos.

Uma criança emocionalmente bem ajustada tem infinitas ideias [...] a impossibilidade de brincar de maneira independente acentua inevitavelmente o sentido de dependência da criança a respeito do adulto. Da mesma maneira a atividade independente lhe permite experimentar autonomia. Decide com que quer brincar e depende dele continuar experimentando, ou abandonar a investigação e escolher outra coisa.

Na cena descrita abaixo²⁸ pode ser percebido como as crianças a partir de suas iniciativas constroem possibilidades e transformam os brinquedos, descobrem noções fundamentais como tamanho, forma, funções.

A maioria dos brinquedos estava armazenada em caixas, classificados por tamanho e outros ficavam dentro da tenda de tule, fixa num dos cantos da sala.

Conforme as crianças vão chegando, pegam os brinquedos de sua preferência. As adultas (a professora e as duas auxiliares) estão envolvidas na recepção. Acolhem as crianças que estão chegando, acariciam, pegam no colo. Eu fico numa posição de observadora, atenta observo as interações das crianças e delas com as adultas.

Foco minha atenção num grupo de meninos no tapete. Joaquim e Fernando pegam primeiramente um brinquedo novo que foi incluído no dia anterior. O carrinho que tem desenhos no teto (triângulo, retângulo, quadrado e um círculo no centro). Procuram nas caixas, no meio dos outros brinquedos, as peças que estão faltando.

Encontram vários objetos e começam a compor uma nova brincadeira. Juntam um martelo de plástico e círculos de matéria de um jogo de montar de construção. Joaquim tenta colocar os círculos de madeira nos buracos, mas não consegue na primeira tentativa.

Fernando pega outro círculo de madeira que está no chão e tenta colocar no buraco, mas a peça não entra, bate com o martelo até que a peça de madeira ultrapasse o buraco.

Pronto! Uma nova e divertida brincadeira foi criada. Os dois se levantam e vão procurar com rapidez as outras peças de madeira, juntam um número de aproximadamente 10 peças e sentam em torno do carrinho e vão repetir o gesto de bater com o martelo até que a peça de madeira ultrapasse o buraco.

Após todas as peças estarem dentro do carrinho, vira-se o carrinho para que as peças caiam no chão. Rapidamente, há um revezamento entre eles e

²⁸ Nesta cena não foi possível capturar imagens e apenas descrevo a cena a partir das anotações no diário de campo.

a outra criança pega o martelo para bater peça por peça até que todas estejam dentro do carrinho. (Diário de campo 23/10/2012)

É interessante ressaltar como as crianças a partir da ação autônoma encontram outros usos para o carrinho que apresentava uma forma estruturada para brincar, mas as crianças subvertem a ordem definida, dando ao brinquedo outra função.

O martelo e as peças de madeiras também assumem uma função diferente, além disso, as crianças conseguem administrar os conflitos e se revezam entre elas para que todas possam brincar. A brincadeira desperta a atenção de muitas crianças e quando um número maior de crianças se junta em torno da brincadeira se torna mais difícil administrar os conflitos, pois elas não querem “esperar” a sua vez e neste momento há a necessidade de mediação dos conflitos pelas adultas. Esta cena tem duração de, aproximadamente, 20 minutos e acontece entre a chegada das crianças e o café da manhã. Efetivamente demonstra o quanto as crianças são capazes de transformar, criar e recriar os brinquedos e como elas são capazes de cooperar mutuamente, de dividir espaços e tempos.

Nesta outra cena, destaco a criação de brincadeiras nos momentos de atividade planejada pelas professoras. As crianças criam brincadeiras no tempo em que esperam o momento de participar da atividade dirigida pela professora.

As professoras estão confeccionando materiais com as crianças para apresentar numa mostra pedagógica que reunirá trabalhos produzidos por crianças de todos os Centros de Educação Infantil do Município de Sinop.

Quadro 13 - Brincadeiras nos tempos livres

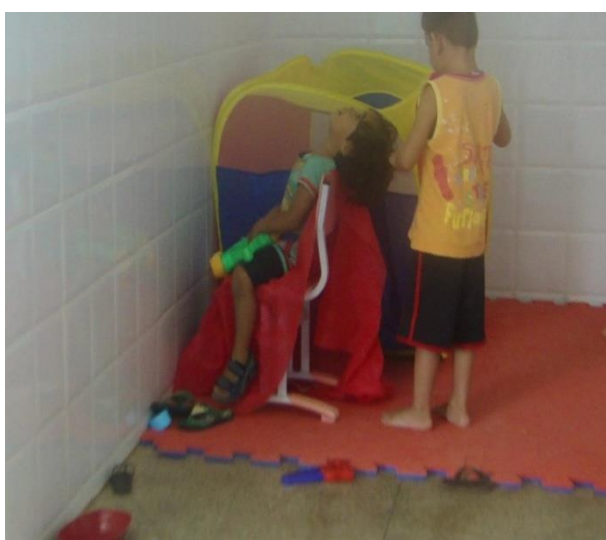


As duas professoras estão no canto da sala, no balcão preparando materiais para apresentar na “mostra pedagógica” que reunirá trabalhos de todos os Centros de Educação Infantil do município.

A atividade é feita individualmente. Enquanto a criança contribui com “sua arte” para a mostra, as outras crianças brincam livremente pela sala com todos os brinquedos disponíveis.



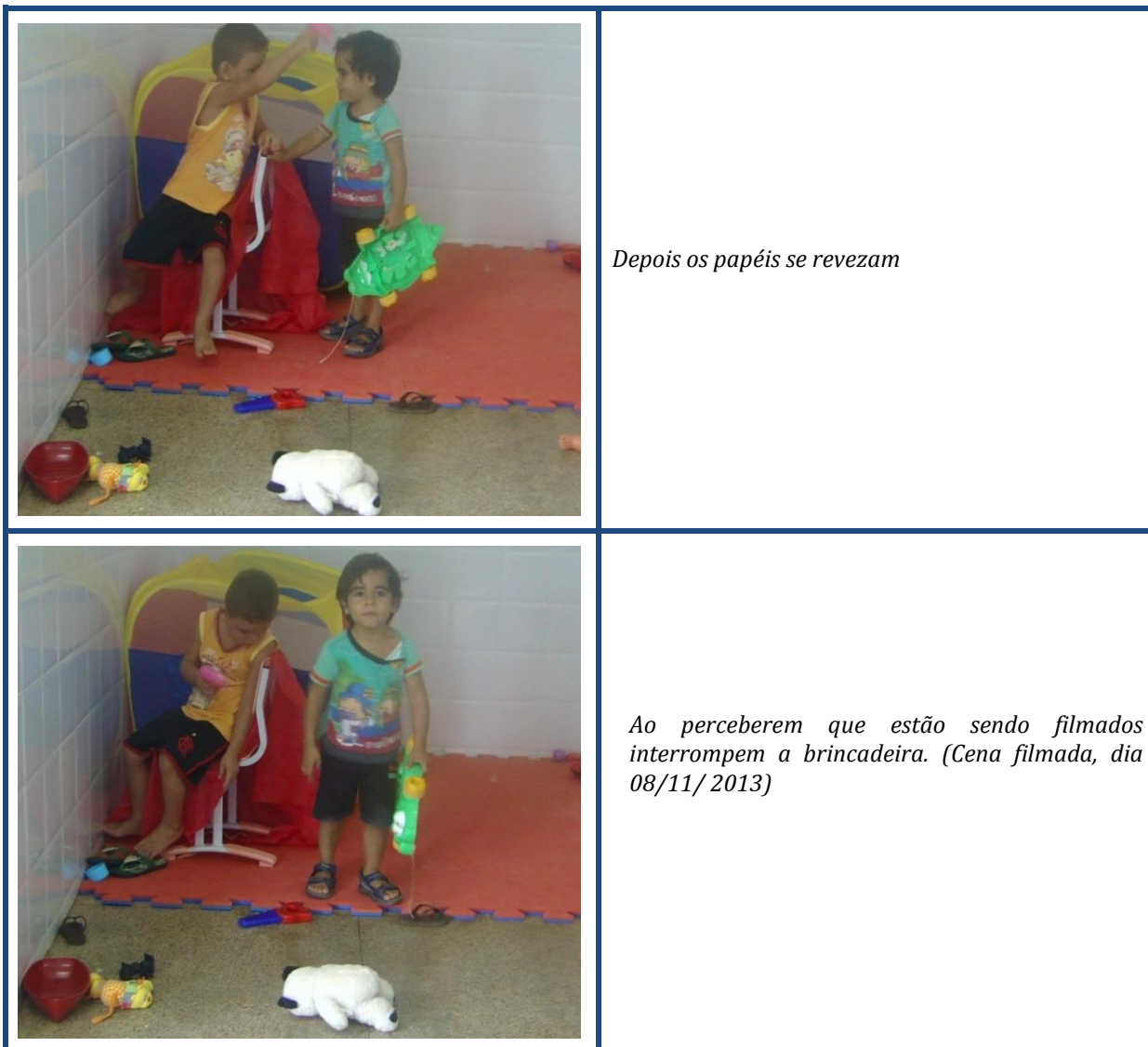
As professoras estão preparando pequenas “histórias” construídas a partir de pegadas com as mãozinhas das crianças. A atividade acontece com a supervisão direta da professora que conduz a mãozinha da criança e delinea os traços das mãos das crianças.



Desvio o foco da câmera, para observar o que está acontecendo no fundo da sala. Identifico que Bruno e Tierry começam uma brincadeira

Os dois pegam uma cadeira e um pedaço de TNT vermelho de mais ou menos um metro quadrado. Colocam o pano sobre a cadeira e Tierry senta e coloca a cabeça para trás.

Bruno é o cabelereiro, faz o gesto de quem está lavando a cabeça de Tierry, depois começa a cortar o cabelo e finalmente pega o secador para secar o cabelo.



Depois os papéis se revezam

Ao perceberem que estão sendo filmados interrompem a brincadeira. (Cena filmada, dia 08/11/2013)

Fonte: Diário de campo e acervo de fotos da pesquisadora

Dois aspectos merecem destaque na análise destas duas cenas. O primeiro recai sobre a atenção das professoras que está focada na confecção do material para mostra. Em segundo plano se encontra a atividade autônoma de Bruno e Thierry que desenvolvem toda uma narrativa sem a utilização da linguagem falada, pelos gestos, olhares, comunicam-se. Ações e movimentos que compõem um enredo no qual há uma efetiva troca de intencionalidades e que o corpo, define os entendimentos entre eles.

Aprendizagens significativas podem ser identificadas, nestes dois processos, no primeiro a professora dirige o processo, demonstrando às crianças sobre a combinação de cores, e como estas podem produzir significados. Assim, a

partir das pegadas das mãozinhas das crianças criam uma história, as crianças estão felizes por participarem deste processo criativo.

No segundo, as duas crianças alocam recursos, transformam objetos para compor um enredo da brincadeira, ambos por meio de suas ações autônomas também produzem aprendizagens. No entanto, importa destacar que nestes momentos, “o brincar” era considerado pelas professoras, como uma ocupação de “tempo livre”. Uma vez que a atividade proposta pelas adultas era a que recebia maior destaque das professoras.

O foco da preparação, do planejamento se voltou para a atividade que seria apresentada na mostra e as ações de brincadeiras das crianças não receberam o mesmo tratamento pedagógico. O ambiente não foi preparado antecipadamente pelas professoras. Apesar dos brinquedos estarem disponíveis, não houve uma preparação/seleção dos objetos e materiais. Eles ficavam em grandes caixas, todos misturados, espalhados pelo chão da sala. O que nos permite inferir que para as professoras os espaços para brincadeiras não precisariam receber o mesmo tratamento pedagógico que as atividades dirigidas por elas.

Entretanto, para que as brincadeiras se desenvolvam os instrumentos e os materiais são recursos fundamentais. Na primeira etapa da pesquisa, em que os brinquedos estavam na maioria do tempo guardados e só eram disponibilizadas em alguns momentos, as crianças buscavam criar situações de brincadeiras, mas as possibilidades ficavam muito mais restritas. É certo que com a liberdade de acesso, potencializam-se as situações criativas das crianças, porém, se o espaço fosse preparado pedagogicamente, as criações poderiam ser ainda mais potencializadas.

Todavia, a partir desse episódio, é possível considerar que “o simples aumento da diversidade não garante o aumento da complexidade” (TANI, 1998, p.54), o autor argumenta que dar liberdade de ação tem diferentes conotações. Basicamente, “existem dois tipos de liberdade a ser considerados: a liberdade de e liberdade para algo. O primeiro muito enfatizado pelos que fazem a apologia ao lúdico, que significa ser livre de restrições externamente impostas. O segundo significa liberdade para fazer algo, o que implica necessariamente competência, isso inevitavelmente envolve aprendizagem” (p. 55).

A brincadeira é um jogo social no qual as crianças estabelecem trocas interativas e produzem narrativas de uma experimentação. Para Jay (2009), um dos sentidos da palavra experiência, remete aos mistérios do mundo, uma atitude de abertura. Neste sentido, pode-se dizer que viver uma experiência é estar aberta a interação com o mundo das pessoas e dos objetos. Poderíamos dizer que ao brincar a criança se inicia nos processos de conhecer o mundo. “A experiência é o que nos inicia ao que não somos” (Chauí, 2002, p.41).

Na cena a seguir destaco outra situação na qual as crianças produzem aprendizagens novas. A cena narrada acontece no interior da tenda construída pela professora a partir de um mosquiteiro. O espaço da tenda se torna um ambiente de convivência e interação entre as crianças. Esta cena acontece logo depois que bonecas novas são introduzidas ao repertório de brinquedos. A cena foi narrada no diário de campo do dia (30/12/2012):

Depois de perceber que as meninas disputavam a única boneca em bom estado de conservação, tomo a iniciativa de providenciar mais duas bonecas. Pego caixas numa loja próxima a minha casa, revisto-as de TNT, coloco uma pequena almofada no fundo da caixa e as levo para o próximo dia de observação.

Ao chegar à sala com as bonecas, consulto a professora sobre como integrá-las, ela sugere que coloquemos as bonecas em seus “berços” dentro da tenda. Observo de longe o processo, conforme as crianças vão chegando, meio sonolentas ainda, vão percebendo a novidade e começam a interagir com o novo brinquedo, meninas e meninos brincam juntos. A novidade contagia e gera um grande encontro das crianças em torno das bonecas e seus berços no interior da tenda.

Esta sequência de fotos demonstra as ações das crianças ao perceberem que colocamos as bonecas no interior da tenda. As bonecas chamam a atenção tanto das meninas como dos meninos.

Quadro 14 - Crianças na tenda





Fonte: Diário de campo e acervo de fotos da pesquisadora

Logo percebo que elas começam a inovar/desconstruir. Saem da tenda, com a caixa-berço na mão, formam pequenos grupos. Retiram as bonecas do berço, deitam no berço no lugar da boneca. “Desmancham” os “berços”. Fazem outros usos do berço. Brincam com as bonecas em diferentes espaços. Tiram a roupa das bonecas. Negociam papéis, entrada e saída de membros na brincadeira. Limitam a entrada de novos integrantes, definem a ocupação dos espaços.

Esta cena evoca discussões interessantes sobre o brincar, as possibilidades de criação de brincadeiras e a partilha de aprendizagens que acontecem entre as crianças nos momentos em que brincam, como sinalizam as autoras:

O brincar e a brincadeira emergem como uma das práticas culturais mais constantes na educação infantil. Não apenas por ser na infância que esta se apresenta com maior intensidade, mas por ser a experiência inaugural de experienciar o mundo e experimentar-se, de aprender a criar e inventar linguagens na simultaneidade que aprende a recriar-se e a reinventar-se através do exercício lúdico da liberdade de repetir e reiniciar movimentos no mundo. (RICHTER; BARBOSA, 2009 p. 14)

As autoras destacam que, a criança se constitui e se humaniza nas relações que estabelece com o mundo das coisas e com as pessoas. Nas crianças pequenas as suas experiências com o mundo se apresentam como formas de linguagem nas narrativas do corpo, as brincadeiras são possibilidades privilegiadas de significação e elaboração de sentido pelas crianças. Nas brincadeiras, a criança aprende e apreende os valores sociais e culturais, pelas ricas e intensas trocas nas experiências vividas com seu corpo, ela se faz extensão do mundo.

A prática social das brincadeiras exige, para a sua realização, o encontro entre as diferentes linguagens. Concebidas como experiência cultural, as brincadeiras deixam de ser caracterizadas apenas como um determinado momento vivido no pátio ou uma prática utilizada para ensinar às crianças um conteúdo. As crianças brincam nos momentos da sala, durante a

alimentação, nas atividades de higienização, no pátio. As crianças estão sempre se expressando como brincantes. Assim, faz-se necessário aprender com as crianças, colocar-se em escuta ao que elas têm a dizer e mostrar quando brincam as linguagens com as quais inventam outras realidades em suas brincadeiras, o que conseguem interpretar e narrar sobre a vida, suas interpretações e conhecimentos sobre o mundo. Enfim, é a cultura da infância sendo produzida pelas crianças que dela participam através das narrativas compartilhadas. (RICHTER; BARBOSA, 2009 p. 14)

Nesta perspectiva, entende-se que as crianças ao brincarem, narram experiências de vida, suas compreensões do mundo, bem como assimilam valores e reproduzem e reinterpretem a cultura. Para Maturana e Verden Zölller (2004), a brincadeira se constitui como um espaço-tempo de compartilhar, de conviver, de estar junto. O brincar como fundamento humano representado como os momentos vividos, em que o compartilhamento é mais importante que a própria atividade em si. Neste entendimento o brincar é linguagem de comunicar e estar em relação com o outro.

Como um comportamento que constitui o outro como um legítimo outro na coexistência, o amor segue junto com a ternura e a sensualidade; e a brincadeira, como modo de viver no presente, acompanha a abertura sensorial, a plasticidade do comportamento e o prazer de existir (MATURANA; VERDEN ZÖLLER, 2004, p. 247).

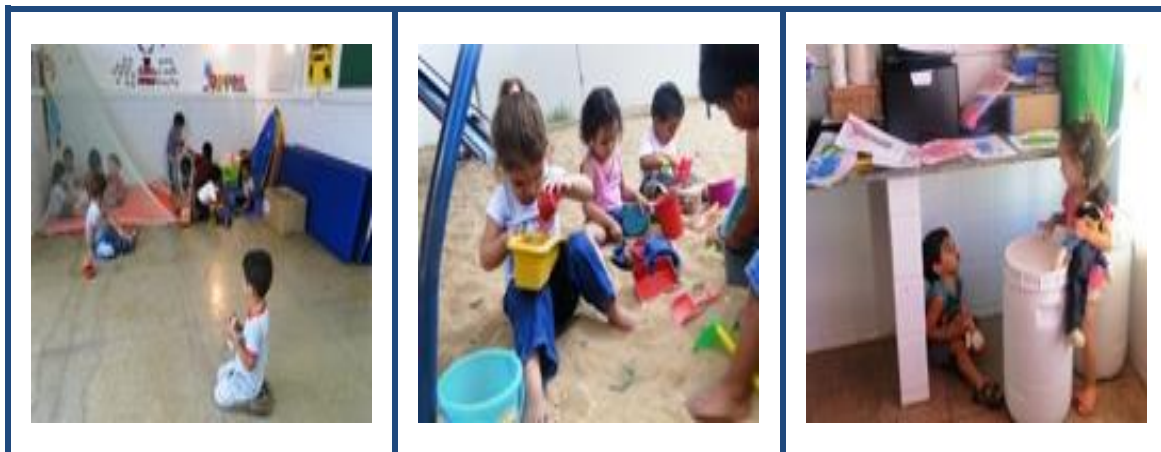
Ao brincar as crianças exploram, conhecem, desenvolvem habilidades das mais variadas e estas se constituem como elementos para o seu desenvolvimento. Pela brincadeira a criança reúne, realoca os saberes e estabelece relação com os outros, com os objetos e com o mundo. Nas ações autônomas do brincar, a criança vive intensamente sua corporeidade, a criança se utiliza do movimento como linguagem e a brincadeira como elemento fundante nos processos de interação e de aprendizagem do mundo.

Pelo brincar o movimento humano se reveste de uma intencionalidade. Através do movimento, das brincadeiras, desde muito pequena, a criança se comunica, conhece, compreende, desvenda o mundo das coisas e das pessoas. Portanto, o brincar como forma de explorar e reinterpretar o mundo se torna uma atividade fundamental para o seu desenvolvimento.

O olhar 3D sobre as brincadeiras das crianças reforçou a importância do movimento e da brincadeira como elementos importantes no processo de desenvolvimento. Como pode ser percebido nesta sequência de imagens que evidenciam as diversas possibilidades que as crianças criam para brincar.

Quadro 15 - Brincadeiras nos diversos espaços de convivência





Fonte: Diário de campo e acervo de fotos da pesquisadora

As crianças ocupam os diferentes espaços. Dentro e fora da sala, debaixo das bancadas, cantinhos, nichos privilegiados pelas crianças. Elas inventam situações, arrumam cenários para suas brincadeiras, os espaços da sala são explorados pela a criação de brincadeiras. Doherty *et al.* (2011, p.127) reforçam a importância da brincadeira para crianças pequenas.

A brincadeira para crianças mais jovens é uma atividade importante na qual eles compreendem o mundo ao redor, se expressam e estabelecem relacionamentos com os outros. Quando as crianças estão brincando, elas estão construindo as fundações de toda a sua aprendizagem.

Os autores apontam a brincadeira como um elemento fundamental no processo de desenvolvimento da criança, as movimentações que as crianças vivenciam no processo do brincar são fundamentais para aquisição de habilidades motoras básicas para o desenvolvimento equilibrado.

Tudo o que descobrimos sobre a vida, descobrimos por meio do movimento [...] uma visão de brincadeira baseada no movimento como um modo de as crianças gastarem a energia excessiva é subestimar totalmente o seu potencial para a aprendizagem e estabelecer uma separação falsa entre a brincadeira física que é ativa e aprendizagem que é sedentária [...] O desenvolvimento físico influencia todos os outros aspectos do desenvolvimento: mobilidade, relações sociais e emocionais, autoconceito sobre a própria aparência, comunicação com os outros, linguagem, fazer amigos, formar um entendimento do *self*. Desde os seus primeiros momentos, os bebês comunicam as suas necessidades, sentimentos e formam as suas primeiras impressões do mundo por meio do movimento. (DOHERTY et al., 2011, p.143)

A partir do autor, pode-se evidenciar que a criança brinca e na brincadeira, descobre e interage com o mundo. Sendo assim, caberia aos educadores que atuam na educação infantil incentivar cada vez mais essa potência da criança.

4. A EXPERIÊNCIA DE PESQUISA: IMPLICAÇÕES SOBRE A AÇÃO EDUCATIVA DE CRIANÇAS PEQUENAS

Devemos pensar a educação como dizendo respeito antes de tudo às oportunidades de os seres humanos virem ao mundo, encontrarem sua própria voz, virem a se constituir como seres únicos, singulares. O primeiro interesse da educação, em outras palavras, consiste em determinar como as crianças e os estudantes podem aprender com sua própria voz.

(Biesta, 2013)

Skholé, isto é, tempo livre para o estudo e a prática oferecida às pessoas que não tinham nenhum direito a ele [...]. A escola era, portanto, uma fonte de conhecimento e experiência disponibilizada como um “bem comum”.

(Masschelein, Simons, 2013)

A experiência de conviver com as crianças e observar as suas rotas de movimentação modificou significativamente a minha percepção sobre as manifestações da corporeidade das crianças pequenas. Entretanto, apesar das narrativas dos episódios não conseguirem abarcar inteiramente a complexidade dessa experiência, as cenas descritas evocam questionamentos sobre as dinâmicas que envolvem a Educação e o Cuidado de crianças pequenas em espaços coletivos.

Portanto, neste segmento procuro ampliar e “afinar” as discussões tendo, como referência, três aspectos que nos pareceram centrais nesta experiência de pesquisa. O primeiro diz respeito à manifestação da forma escolar presente na organização da vida coletiva da escola pesquisada.

Contudo, apesar dos dados revelarem que a organização das atividades e das rotinas na turma pesquisada apresenta uma perspectiva escolarizada, ou seja, uma orientação pedagógica dirigida pelas adultas, com proposições definidas e reguladas a partir do ensino simultâneo, no qual todas as crianças deveriam executar a mesma atividade no mesmo momento. Entretanto, mesmo neste contexto, as crianças procuravam encontrar formas de subverter a rigidez das prescrições e apresentavam alternativas diferenciadas às propostas estabelecidas.

Esta atitude das crianças suscitou outro questionamento que diz respeito às rotas de movimentação e a dimensão corpórea das aprendizagens. Uma vez que as crianças atestaram com seus corpos em movimento o seu modo de agir e aprender. Deste modo, as cenas analisadas revelam que as crianças podem muitas coisas com seus corpos em movimento, por meio deles se expressam, interpelam, aprendem coisas novas, participam ativamente dos processos de aprendizagem com ousadia.

As crianças ao construírem suas rotas de movimentação, evidenciam que este é o seu modo operante de explorar e compreender. Com esta atitude demonstram a importância e a necessidade de estar em movimento. Por conseguinte, este modo de “ser criança” deveria ser considerado pelas adultas. Consequentemente, a organização dos espaços e tempos da vida coletiva na creche deveria valorizar muito mais as potências da corporeidade das crianças, bem como proporcionar espaços seguros e ricos em possibilidades para a exploração e construção de novas aprendizagens.

Finalmente, o terceiro questionamento presente nas narrativas diz respeito à dimensão ética do Cuidado, a saber, da relação entre corporeidade, Cuidado e educação. As narrativas suscitam reflexões interessantes sobre ato de Cuidar e sua centralidade nos processos pedagógicos, a inseparabilidade entre a ação de cuidar e o de educar.

Os dados apresentados ao longo da pesquisa indicaram que a concepção de Cuidado que predominava entre as adultas era mais circunscrito à atenção ao corpo físico, isto é, as ações ligadas à alimentação, ao banho, à higienização e ao sono. Contudo, o valor pedagógico Cuidado nem sempre se apresentava de maneira contundente. Uma vez que como pudemos observar, os tempos do cuidado ofereciam ricos momentos de exploração e aprendizagens para as crianças.

4.1 AS MARCAS DA FORMA ESCOLAR PRESENTE NAS DINÂMICAS ENTRE AS ADULTAS E AS CRIANÇAS

As cenas evidenciam uma organização da prática pedagógica centrada nas proposições das adultas, cabendo a elas não apenas a proposição das atividades, mas também o controle sob as ações das crianças. Nesta perspectiva pedagógica, as

crianças deveriam ficar quietas, de preferência sentadas, para ouvir atentamente à orientação e compreender a prescrição da atividade proferida pela professora cabendo a elas seguir as orientações previamente determinadas pela professora, como vimos na cena da “Corrida da Farinha” (Seção 3.1.1.2).

Este contexto pedagógico marca uma percepção da ação pedagógica na qual a professora deve deter o controle sobre a organização e a sistematização dos conteúdos, dos espaços, dos tempos e das atitudes da criança, logo, invariavelmente, este controle se dava de maneira a disciplinar o corpo e a controlar as iniciativas das crianças de explorarem livremente.

Portanto, nessa concepção, o ensino simultâneo é o modelo que conforma, padronizando as experiências e os comportamentos. As regras são muito bem definidas, a participação da criança e o exercício de sua autonomia são pouco valorizados. Uma vez que cada ação a ser executada pela criança, já está previamente definida e todas as crianças devem executar as mesmas tarefas no mesmo tempo pedagógico: hora de comer, de dormir, de tomar banho, de ouvir uma história, de brincar no parque, dentre outras.

Malaguzzi (1999, p.83) aponta que os professores “devem aprender a interpretar os processos contínuos, em vez de esperar para avaliar os resultados.”. Essa postura pedagógica é também corroborada por Formosinho (2007), pois, para a autora, na pedagogia da participação a interatividade entre saberes, práticas e crenças é construída pelos atores; na construção de seu itinerário de aprendizagem, em interação com seus contextos de vida e com os contextos da ação pedagógica. Salienta ainda que “a participação implica escuta, o diálogo e a negociação, o que representa um importante elemento de complexidade desse modo pedagógico.” (Ibid, p.19).

Sendo assim, parece-nos importante destacar alguns aspectos teóricos que nos permitam refletir acerca desta “herança histórica”, ou seja, rememorar alguns dos elementos centrais constituidores deste formato escolar, dessa maneira de pensar a escola e o processo educativo que ainda se faz presente na maioria das instituições de Educação Infantil.

É importante rastrear algumas destas marcas históricas, com intuito de buscar compreender as razões históricas deste pensamento, bem como buscar a compreensão dos motivos pelos quais o controle sobre os corpos das crianças acontecia com maior intensidade nos momentos em que as atividades propostas pelas professoras assumiam o modelo escolar. Fato que se tornava mais evidente nos momentos denominados pelas professoras de “tempo pedagógico”. Por outro lado, nas situações denominadas como “tempo do cuidado” havia um maior estímulo à ação autônoma das crianças, como já destacado na cena do banho (Seção 3.1.2).

Esta cisão, ou polaridade entre o educar e o cuidar tem raízes no pensamento platônico dualista, na divisão entre corpo e mente²⁹. Uma percepção na qual os cuidados com o corpo, apresentam-se com uma importância menor, não sendo percebidos como atos educativos. Uma vez que nessa perspectiva, a reflexão é o mais importante, o pensamento, o espiritual, o cognitivo, a formação intelectual, em detrimento de uma percepção corporal.

É inegável que as ideias platônicas foram incorporadas pela forma e cultura escolar, estabelecendo uma percepção de corpo como um objeto, parte do espaço perceptível, mensurável, sensível, que sofre e adocece. Portanto, sendo perecível e temporal, apresenta-se em oposição ao espírito, a alma, a mente mais elevada, imortal. Essa dualidade entre mente e corpo se reverbera na forma escolar, na qual o corpo é em princípio negado, reprimido e até mesmo castigado como em outros momentos da história pedagógica recente. O corpo, assim, representa a irracionalidade, o instinto, o que não se pode controlar.

Sobretudo, fica evidente nas observações, que nos momentos das atividades “pedagógicas”, o corpo da criança era submetido ao controle das adultas, havendo, neste sentido, uma necessidade de contenção do movimento. Uma vez que o movimento, nesta perspectiva educativa, é percebido como um sinal de desatenção. Prestar a atenção significa ficar imóvel, em silêncio e com o olhar dirigido para a instrução da adulta.

²⁹ Esta discussão é recorrente nos trabalhos que abordam a questão da corporeidade dentre eles destaque: Campanholi (2008), Prospêncio (2010), Rasesa (2010) e Oliveira (2010).

No momento da atividade proposta, para maior eficiência e melhor aproveitamento da instrução da adulta o corpo deveria ser neutralizado. Pois, nesta abordagem de ensino, o saber vem de fora, do outro, portanto, o corpo não é percebido como um instrumento para potencializar as aprendizagens, ao contrário, pode atrapalhar.

Larrosa (2010) atribui este fato ao entendimento que se perpetua na pedagogia/educação:

A educação é obra de um pensamento calculador e de uma ação técnica, em que se trata de conseguir um produto real mediante a intervenção calculada num processo concebido como um campo de possibilidades. Uma prática técnica, definitivamente, em que o resultado deve se produzir segundo o que foi previsto antes de iniciar. (p.193)

Esta atitude impede a imprevisibilidade do corpo em movimento, às iniciativas de exploração das crianças. Este modo de perceber a ação pedagógica, segundo Tardif (2010), tem raízes históricas na tradição pedagógica ocidental, que se origina com os gregos, os fundadores, na civilização ocidental, da perspectiva humanista que é sustentada por três princípios: (a) valorização do pensamento racional, (b) valorização da palavra, (c) valorização do ser humano.

Para o grego a “palavra e pensamento racional” remete a mesma noção: *logos* (*ratio*, em latim), a razão, a capacidade de pensar e falar. Os gregos são considerados os “descobridores” da razão e os inventores da racionalidade, uma noção que consiste em fundar ideias, discursos e atos sobre argumentos. Os gregos reconhecem no ser humano um valor intrínseco.

[...] O humanismo repousa sobre o princípio de que o ser humano não é uma coisa, um objeto, um ser determinado uma vez por todas, um animal adestrado e condicionado para todo o sempre pela sua genética ou pelo seu meio; pelo contrário, ele considera o ser humano como um “ser aberto” um ser cuja natureza não é definida antecipadamente e de uma vez por todas, um ser capaz de modificar-se, transformar-se, melhorar-se. (TARDIF, 2010, p.40).

Para o autor, a educação se constitui numa atividade antropológica fundamental, ao educar-se, “o ser humano não faz apenas alguma coisa; ele faz

alguma coisa de si mesmo, transforma sua personalidade e assim define-se através da sua própria ação formadora. [...]”. (Ibid, p. 43).

Entretanto, a escola como um espaço educativo, tal como a conhecemos hoje, pode ser atribuída aos movimentos em defesa da universalização do acesso à educação como um direito de todo cidadão. Estes movimentos estão em grande medida, associados à criação e à consolidação dos Estados Nacionais e a valorização da prática de educação coletiva, que começa a ser amplamente defendida a partir do século XVI na Europa³⁰.

A educação de grandes grupos opera uma mudança conceitual e relacional nos modos de organizar a ação pedagógica. A educação individual, ou em pequenos grupos, passa a dar lugar à educação coletiva em grandes grupos. Na proposta de educação coletiva, há uma maior centralização nos processos no adulto (professor) e um maior controle sobre o aluno. O ensino simultâneo, em grandes grupos³¹, passa a ser a marca nos processos educativos formais.

Assim, em torno desta concepção de ação educativa se desencadeia uma série de atitudes com o intuito de “ensinar tudo a todos integralmente”. Como sonhava Comenius, em pleno século XVII, que se encontra expressa no conhecido e citado trecho da Pampedia:

Nosso primeiro desejo é que todos os homens sejam educados plenamente, em sua plena humanidade, não apenas um indivíduo, não alguns poucos, nem mesmo muitos, mas todos os homens, reunidos e individualmente, jovens e velhos, ricos e pobres, de nascimento elevado e humilde, numa palavra, qualquer um cujo destino é ter nascido ser humano, de forma que afinal toda espécie humana seja educada, homens de todas as idades, todas as condições, de ambos os sexos e de todas as nações. (COMENIUS, apud SEVERINO, 2011, p. XIV).

Este modo de se operar a educação formal irá apresentar a mesma episteme. A partir de Foucault é possível compreender que em cada época há uma

³⁰ Este movimento só irá começar a ter força no Brasil com a proclamação da República em 1889, mas, de fato, a universalização do acesso só passa a ser uma realidade a partir do final do século XX e na Educação Infantil, esta é uma bandeira de luta dos movimentos sociais, pela conquista, de fato e de direito, de uma educação de qualidade para as nossas crianças.

³¹ Segundo Tardif (2010) os grupos passam de um número que variava entre 7 a 15, para cerca de 70 alunos por classe. Até mesmo a terminologia é modificada. O mestre que tinha contato direto com o discípulo, acompanhava todos os seus passos, para aquele que profere, professa um conhecimento que deverá ser assimilado simultaneamente por todos.

episteme que controla, conforma os modos de pensar e agir. Segundo Veiga-Neto (2007), Foucault usa a palavra episteme para definir:

O conjunto de regras que governa a produção de discursos numa determinada época, em outras palavras, a episteme designa um conjunto de condições e princípios, enunciados, e regras que regem sua distribuição, que funcionam como condições de possibilidade para que algo seja pensado numa determinada época. (p.95).

Portanto, a escola enquanto instituição educativa nasce conduzida pelo sonho de Comenius, influenciada pela episteme moderna, ideários civilizatórios e a consolidação dos Estados Modernos. Para Bauman (1999, 2001,2010), Le Breton (2011) e Elias (1994), as características mais evidentes da episteme moderna estão ligadas à forma de ordenamento da vida social, ao controle dos processos, da natureza e à concepção de que o futuro pode ser planejado.

Na modernidade, a instituição escolar terá um papel fundamental nos processos de socialização das crianças. Neste contexto, frequentar uma escola passa a ter uma importância no processo de acesso ao saber necessário a vida social. A escola passa a ter a função de socializar, não apenas no sentido humanista, mas também no sentido do ordenamento, de civilidade e da formação moral e ética. O que se reverbera numa prática disciplinar, a criança será doravante introduzida às regras e normas sociais (Foucault, 1998).

Nesta perspectiva caberia aos professores à transmissão das regras de vida social e do saber historicamente construído, e às crianças caberia entender e internalizar as regras, as lógicas de funcionamento e ajustar-se a elas. A ação educativa agiria no controle dos impulsos, o que Foucault (2004) denomina de formação de corpos dóceis, isto é, educar significaria a partir de então, assumir uma forma de conduta socialmente apropriada.

Segundo Cambi (1999), a pedagogia no sentido próprio nasceu entre os séculos XVIII e XIX, e desenvolveu-se no decorrer deste último como pesquisa elaborada por pessoas ligadas à escola, empenhadas na organização de uma instituição cada vez mais central na sociedade moderna para formar técnicos e cidadãos, preocupados, portanto, em sublinhar os aspectos atuais da educação-instrução e as ideias mestras que haviam guiado seu desenvolvimento histórico.

Cambi, (1999, p.199), acrescenta que com a modernidade nasce a pedagogia como ciência: como saber da formação humana que tende a controlar racionalmente as complexas e inúmeras variáveis que ativam esse processo.

Nasce também uma pedagogia social que se reconhece como parte orgânica do processo da sociedade em seu conjunto, na qual ela desempenha uma função insubstituível e cada vez mais central: formar o homem cidadão e formar o produtor, chegando depois, pouco a pouco até o dirigente. Como também nasce uma pedagogia antropológico-utópica que tende a desafiar a existente e a colocar tal desafio como verdadeiro sentido do pensar e fazer a pedagogia.

Na mesma direção Tardif e Gauthier (2010) afirmam que a pedagogia, enquanto área de conhecimento emerge de um processo de codificação de saberes próprios ao docente, isto é, “um conjunto de regras, de conselhos metódicos que não devem ser confundidos com os conteúdos a ensinar, e que são formulados para o mestre, a fim de ajudá-lo a ensinar o aluno, para que este aprenda mais, mais depressa e melhor.” (p.126). Neste sentido, a pedagogia, para os autores, terá uma orientação científica e filosófica. Uma vez que se mudam as orientações, mudam-se as perspectivas, outras possibilidades de pensar a ação pedagógica são gestadas.

Os autores destacam que a ação educativa sempre esteve presente nas sociedades desde mais antigas até as contemporâneas, no entanto, a pedagogia enquanto um método, ou seja, só se torna objeto de consideração sistemática a partir do século XVII³². O conhecimento pedagógico está relacionado a um aumento no número de alunos e escolas. Aumento que acarreta na necessidade de uma reflexão consciente e organizada sobre a estrutura completa da classe para resolução dos novos problemas de ensino.

Para Tardif (2010), solidifica-se o entendimento da ação pedagógica, segundo a qual a criança deve imitar o adulto, que é seu modelo. O mestre se constitui como o polo ativo da relação pedagógica. A criança deve essencialmente escutar. O saber flui do mestre para o aluno. A aprendizagem se faz de modo tradicional, através da obediência e imitação.

³². Tanto em *Pedagogia* de Tardif e Gauthier (2010), quanto em *História da pedagogia* de Gambi (1999) afirma-se que só a partir deste século podem-se identificar os elementos da pedagogia tal como a conhecemos hoje.

Acrescentam os autores que a pedagogia se funda no estabelecimento de um método e de procedimentos detalhados e precisos para organizar e sistematizar o ensino. Esses processos implicam a consideração da organização do tempo, dos espaços, dos conteúdos a serem vistos, da gestão disciplinar. Trata-se de gerir a totalidade da vida escolar. Um discurso e uma prática de ordem que visa a se contrapor a toda forma de desordem na classe.

Gauthier salienta que a organização da prática pedagógica pressupõe: o controle sobre o tempo, sobre o espaço, sobre os conteúdos, sobre as atitudes dos educandos e sobre as formas de aprender. Para Gauthier (2010, p.121), o nascimento da pedagogia como uma prática social se consolida, com o intuito de fornecer instruções básicas no processo de organização da ação docente.

Trata-se de anunciar um método preciso e processos detalhados e exatos de educação. Todas as dimensões da prática educativa são abordadas em função do controle e da gestão – grupo-classe, tempo, espaço, conduta e postura do aluno, conteúdos de saber, formação dos mestres – submetidas a uma codificação estrita e detalhada. Assiste-se a uma divisão dos saberes em três grandes territórios, cada um com suas subdivisões. A emulação se torna uma noção importante no século XVII, e a classe um sistema fechado para a realidade exterior. Tratados pedagógicos e a formação dos mestres aparecem. Em suma, a pedagogia como prática de ordem e de controle assinala o início de uma tradição, não provisória que se perpetuará no tempo.

O autor destaca que o método pedagógico está sustentado em cinco grandes aspectos: (a) o domínio simultâneo do grupo, (b) a gestão do tempo, (c) a gestão do espaço, (d) a gestão e direção do educando e (e) a organização dos saberes.

a) O domínio do grupo: o ensino simultâneo

No ensino simultâneo o mestre precisaria ver o conjunto de alunos “num só golpe de vista, a fim de melhor dominá-lo. Situando-se diante da classe, diante dos alunos, muitas vezes sobre um pequeno degrau chamado tribuna.” (p.135). Assim, o mestre poderia ministrar a sua aula, prescrever suas indicações a todos os seus alunos, para a execução de um mesmo trabalho, e com um simples olhar, controlar o funcionamento do grupo.

b) A gestão do tempo

Em segundo lugar, o mestre deve gerir o tempo. O horário é cuidadosamente preparado para que, “desde a chegada dos alunos até a sua saída, não haja nenhum tempo ocioso” (Ibid, p. 136). O tempo não é deixado ao acaso: é previsto, cronometrado, preenchido. Cada atividade se desenvolve na hora marcada e com todos os alunos a realizando ao mesmo tempo.

c) A gestão do espaço

O terceiro aspecto destacado pelos autores é que o mestre deve gerir o espaço e, nesse aspecto, há orientações claras e diretivas para o educador. Várias recomendações estão relacionadas às edificações das escolas: “Esta deve ser num local fechado para o mundo exterior, para evitar qualquer distração que poderia causar desordem” (Ibid, p.137). Ou ainda, segundo as orientações de La Salle, a escola não deve ter janelas a menos de dois metros do solo.

Outra recomendação se refere à organização da classe, cujo espaço é cuidadosamente dividido. “Cada um dos alunos em particular terá o seu lugar fixo, e nenhum deles deixará ou mudará o seu, a não ser por ordem ou consentimento do inspetor das escolas” (La Salle, *apud* Gauthier, 2010, p.137). Esta divisão do espaço é regulamentada segundo toda uma série de critérios precisos, por exemplo, os primeiros lugares serão destinados aos mais adiantados, muitos outros critérios são elaborados no sentido de classificar e ordenar todos os alunos.

d) A direção da criança

A direção é o quarto aspecto a ser gerido pelo mestre. Ele deve gerir a criança em suas posturas, deslocamentos e conduta. Quanto à postura, evidencia-se que: “Uma má postura é sinal de relaxamento (desordem); o exterior é a imagem do interior. [...] Um corpo bem posicionado é a expressão da alma forte. [...] Trata-se da aplicação de um verdadeiro mecanismo de controle sobre os corpos” (Gauthier, 2010, p. 13).

O outro aspecto diz respeito aos deslocamentos: não só a postura era objeto de um controle minucioso, mas também os deslocamentos. Os deslocamentos dos alunos no exterior da classe (ou da escola) se executam em ordem, em fila. “Cada

aluno tem um lugar destinado segundo critérios precisos, (por exemplo, o tamanho, do menor para o maior). A fila se torna o método, por excelência, para gerir os deslocamentos.” (Ibid, p.138).

O terceiro aspecto a ser observado se refere à conduta: além da postura e dos deslocamentos da criança, as escolas do século XVII exercem um verdadeiro sistema de vigilância. “A base desse sistema consiste em nunca deixar o aluno sozinho, fazendo com que ele seja sempre vigiado, mesmo simbolicamente” (Ibid, p. 140). Este sistema se compõe, primeiramente, de dispositivos de vigilância que possam ser utilizados pelo mestre. Além desse sistema de vigilância, modificou-se a estrutura dos castigos e das recompensas.

e) A organização dos saberes

A última função do mestre delineada por Gauthier (2010) é a organização dos saberes, para o autor, a escola sempre foi organizada em torno dos saberes a transmitir, e a organização desses saberes é objeto da especificação há vários séculos. Primeiro, o território dos saberes a transmitir foi analisado. “Três ordens de saberes foram assim delimitadas: em primeiro lugar, a formação cristã; em segundo lugar, o domínio dos rudimentos (ler, escrever, contar) e em terceiro lugar o aperfeiçoamento dos costumes, a civilidade” (Ibid, p. 142).

Desse modo, é possível perceber o quanto a organização dos espaços e tempos na educação infantil, bem como na escola pesquisada, assumem estas orientações pedagógicas. Mesmo não atendendo todos os quesitos na integralidade, essas orientações marcam a forma das professoras organizarem os tempos pedagógicos.

Aspecto discutido por Barbosa (2006) ao analisar a constituição das rotinas enquanto categoria pedagógica para a Educação Infantil. Ao identificar os elementos organizadores presente na constituição interna das rotinas na educação infantil, a autora aponta que, além das regularidades explícitas nas atividades de rotinas, outros fatores estavam a elas relacionados implicitamente.

A esses fatores que fundamentam e apoiam a operacionalização da estruturação interna das rotinas pedagógicas resolvi denominar de elementos constitutivos da rotina e são eles: a **organização dos**

ambientes, os usos do tempo, a seleção e as propostas de atividades e a seleção e oferta de materiais. Esses elementos definem os modos de pensar e prescrever uma rotina (BARBOSA, 2006, p.117, **grifo meu**).

Como delineado no estudo de Barbosa (2006, p.115), as rotinas são uma categoria pedagógica: “as regularidades das rotinas fazem que elas se constituam de uma série de ações que se repetem, com um padrão estrutural característico, que possui certa invariância e é reconhecível por todos aqueles que pertencem à área”. Uma vez que segundo a autora “a rotina é compreendida como uma categoria pedagógica da educação infantil que opera como a estrutura básica organizadora da vida coletiva diária em certo tipo de espaço social, creches ou pré-escolas” (Ibid, p. 201). Barbosa identifica os mesmos aspectos apresentados por Gauthier na organização da vida coletiva das crianças

4.1.1 O CONTROLE DISCIPLINAR SOBRE O CORPO

Nós não precisamos de nenhuma educação
 Não precisamos de nenhum controle de pensamento
 Nenhum humor negro na sala de aula
 Professores deixem as crianças em paz
 Ei professores deixem as crianças em paz
 E é mais um tijolo no muro
 No fim, você é apenas outro tijolo no muro ³³.

A letra da música *Another brick in the wall* de Pink Floyd é denunciadora de um modelo de escola, como um elemento de controle sobre as mentes e corpos das crianças e acusa: “no fim todos são apenas outro tijolo no muro”. Todas acabam perdendo suas identidades, como pode ser observado no videoclipe da música³⁴. Ou seja, um controle excessivo, sem acrescentar muito nos processos de formação.

Apesar do enfoque da letra da música estar no controle dos professores sobre as crianças, a forma escolar conforma também a maneira de pensar e agir dos

³³ *We don't need no education/ We don't need no thought control/ No dark sarcasm in the classroom/ Teachers leave the kids alone/ Hey teachers! Leave the kids alone! / All we are it's just another brick in the wall/ All in all you're just another brick in the wall.*

³⁴ Música da banda Pink Floyd, de protesto contra a forma rígida de ensino das escolas do Reino Unido. No videoclipe dirigido por Gerald Scarfe em uma das cenas todas as crianças passam por uma moedora de carne e a seguir se tornam todas iguais, sentadas em suas cadeiras em fila e com os mesmos trajes.

professores como “você é apenas outro tijolo no muro”. A forma escolar, muitas vezes é incorporada aos modos de organização dos ritos, assumidas de maneira irrefletida, e dita modos de ser e estar no mundo tanto para os adultos (professores) como para as crianças.

Sendo assim, a educação de crianças, tem perpetuado o modelo de socialização, baseado no controle disciplinar do corpo, do século XVII e XVIII.

A disciplina é que impede o homem de desviar-se do seu destino, de desviar-se da humanidade, através das suas inclinações animais. [...] a disciplina submete o homem às leis da humanidade e começa a fazê-lo sentir a força das próprias leis. Mas, isto deve acontecer cedo à escola, não para que aí se aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentados tranquilamente e a obedecer pontualmente àquilo que lhes é mandado, a fim de que no futuro elas não sigam de fato imediatamente cada um de seus caprichos. (KANT, 1996, p.13).

Como fica evidenciada nesta afirmativa do autor, a escola tem o papel de socialização, e disciplinarização das crianças, que desde muito cedo devem aprender obedecer, ficar quietas, ouvir e dominar seus instintos. Para além da educação no ambiente familiar se consolida uma instituição que irá auxiliar na educação das crianças: a escola mais que ensinar deve socializar os comportamentos das crianças.

O homem é a única criatura que precisa ser educada. Por educação entende-se o cuidado de sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução. Consequentemente, o homem é infante, educado e discípulo. [...] A disciplina transforma a animalidade em humanidade. (KANT, 1996, p. 11)

Essa compreensão é indicativa de uma perspectiva que foi basilar para a educação moderna que é fundamentada no controle dos processos, na racionalidade. Ao se analisarem os processos educativos na escola de Educação Infantil pesquisada, é facilmente perceptível a função socializadora e os princípios da educação moderna, ainda se fazem presentes na composição dos ritos, atitudes, valores, bem como nos procedimentos didáticos e pedagógicos. Assim, ao assimilar este modelo escolar, as instituições de Educação Infantil também adotam o controle sobre o corpo, sobre as subjetividades e a padronização de comportamentos nos fazeres e nos saberes das crianças.

Entretanto, as observações das crianças nos instigaram a perceber como elas burlam esta forma escolar, e com seus modos de agir encontram formas de estar em movimento, e a partir da materialidade dos espaços, traçam rotas de movimentação e por meio delas desenvolvem brincadeiras, explorando os objetos e potencializando as interações. Esta constatação nos permitiu inferir que haveria uma dimensão corpórea presente nos processos de aprendizagem da criança pequena, fato que será desenvolvido no segmento abaixo.

4.2 A DIMENSÃO CORPÓREA DAS APRENDIZAGENS

O tempo de inserção no campo, a convivência com as crianças e a ampliação do olhar 3D fui gradativamente sendo instigada a focar mais detidamente sobre os processos de interação e aprendizagem das crianças. Neles passo a identificar o que neste estudo denomino de “dimensão corpórea das aprendizagens”. Um entendimento que argumenta que as crianças através de suas rotas de movimentação, pela experiência corporal, exploram os objetos, os espaços, produzem narrativas corporais que nos permitem interpretar as suas intencionalidades, pela manifestação da corporeidade significam o mundo.

A dimensão corpórea das aprendizagens é um argumento que se solidifica ao longo do processo de pesquisa, ou seja, apresenta-se na etapa de imersão, intensifica-se com convívio com as crianças e me desafia a teorizá-la no momento das análises. Este entendimento visa dar destaque ao argumento de que a criança aprende a partir das interações, com o corpo em movimento, nos processos de exploração. Pelas rotas de movimentação explora e significa os espaços e objetos. Uma premissa que reconhece a criança com um ser de presença desde a sua inserção no mundo.

O delineamento do entendimento da dimensão corpórea das aprendizagens, não tem por intuito fragmentar os processos de aprendizagem em múltiplas dimensões, mas evidenciar a presença corpórea nestes processos. Dar destaque ao corpo presente, que é um todo complexo e que ao pensarmos nos processos pedagógicos esta dimensão está presente, não como mais uma, mas presente.

Estes argumentos são destacados nas narrativas das cenas que evidenciam o quanto as crianças são capazes de produzir soluções para os problemas do cotidiano, inventando alternativas e desenvolvendo aprendizagens. Como vimos na cena do banho (Seção 3.1.2) protagonizadas por Manu e Ana, as duas meninas buscam alternativas para tirar a blusa de Manu. Ana nos mostra que ela já possui saberes sobre o processo de como tirar a blusa, portanto, disponibiliza-se a compartilhá-los com Manu. Entretanto, Manu também tem participação ativa, desde o início da cena ela apresenta hipóteses sobre o processo de “como tirar a blusa”, pois ela se movimenta e a partir de várias tentativas encontra possibilidades de apresentar soluções para soltar o braço que está preso à blusa. Ana e Manu somam esforços e saberes para realizar seu intento.

Igualmente na cena de Eduardo, no parque (Seção 3.1.3), suas ações denotam que ele avalia os riscos, mobiliza seus saberes para realizar a sua hipótese de descer em pé do escorregador.

Em ambas as cenas, as crianças demonstram um grande interesse por aprender e vivenciar situações novas, isto é, apresentam iniciativas para solucionar os problemas por elas enfrentados. Nas duas cenas, o corpo é uma marca presente nos processos de aprendizagens e um recurso às hipóteses por elas apresentadas.

Sendo assim, na sequência apresento alguns argumentos com intuito de validar a percepção de que as crianças realizam rotas de movimentação, e a partir delas evidenciam a dimensão corpórea nos processos de apreensão pela criança pequena. Dentre os argumentos destaco:

- a) A criança aprende nos e pelos processos de exploração, ou seja, é possível estabelecer uma relação direta entre a ação de explorar e o pensamento, ou seja, a criação de hipóteses para os problemas por elas enfrentados. Nesse sentido, o “mover-se em liberdade”, a liberdade para exploração dos objetos, espaços, texturas, cores é condição necessária para os processos de aprendizagem.
- b) O segundo argumento encontra fundamentação no acolhimento da dimensão dialógica da corporeidade, na compreensão que há uma dialogia presente nas ações das crianças e que as rotas de movimentação

são formas de interação. A ação motora comunica as intenções e as elaborações das crianças. O corpo, nesta perspectiva, é presença e fonte para experimentação e apreensão do contexto no qual ela está inserida.

- c) O terceiro argumento está assentado na complexa relação entre fragilidade e potência do corpo infantil. O reconhecimento da fragilidade e falibilidade do corpo. O corpo humano é frágil, perecível e necessita de muitos cuidados, todavia, esta fragilidade é potência para conhecer. A fragilidade se torna potência de interação, isto é, o corpo infantil está longe de estar formado ao nascer, no entanto, apresenta os elementos necessários para os processos interativos fundamentais a sobrevivência da criança, como afirma Wallon (2008).

Sendo assim, para Wallon, no curso do desenvolvimento infantil os processos orgânicos e as interações socioculturais se complementam numa relação dialética. Entretanto, para o autor, a dimensão biológica é suporte para o desenvolvimento e as interações com o meio físico e social são fundamentais para que as complexas estruturas do organismo se desenvolvam.

a) **A necessidade de experimentar: o explorar para pensar**

A necessidade vital da criança de explorar é o primeiro argumento a ser desenvolvido e está ancorado nos estudos de Wallon (1971; 1975; 1989; 2007; 2008) sobre o desenvolvimento humano nos quais o autor destaca a importância da dimensão corpórea, como um elemento fundante na constituição da pessoa. Para o autor, a criança desenvolve, desde o nascer, uma inteligência perceptiva e sincrética, que envolve o corpo, os movimentos e as emoções.

Na criança, cuja atividade começa por ser elementar e descontínua, esporádica, cuja conduta não tem objetivos em longo prazo, a quem falta o poder de diferir a suas reações e escapar assim às influências do tempo presente, o movimento é tudo que pode dar testemunho da vida psíquica e traduzi-la completamente, pelo menos até ao momento em que aparece a palavra. Antes disso, a criança, para se fazer entender, apenas possui gestos, ou seja, movimentos relacionados com as suas necessidades ou seu humor, assim como com as situações que sejam susceptíveis de as exprimir. (WALLON, 1975, p.75).

Acrescenta o autor que, o movimento além destas significações socialmente adquiridas pela sua natureza contém em potência diferentes manifestações da

atividade psíquica, na evolução psicológica da criança. Neste sentido, Wallon (1989, 2008) reitera a existência de uma inteligência prática ligada aos rudimentos do instinto, mas para o autor, em se tratando do humano, o instinto sempre assume um caráter social.

No animal, e com maior evidência, nas espécies mais próximas do homem, nos antropóides superiores, observam-se atos que implicam uma intuição variável e apropriada das circunstâncias, a qual seria difícil negar o título de intelectual. Encontrando-se também na criança e, de resto, nos homens de qualquer idade, há nestes atos algo de imediato, que os torna irredutíveis ao conhecimento e às formulas de raciocínio. Dependem da chamada inteligência prática, que poderia ser chamada de inteligência das situações, para melhor lhe ressaltar o essencial, mas a condição de não englobar nela as puras situações mentais reduzindo-as àquilo que elas são originalmente: um concurso de circunstâncias que se impõem do exterior, atuais e materiais. (WALLON, 2008, p.18).

A inteligência prática, segundo o autor, traz elementos do instinto, porém, uma ação instintiva que manifesta as nuances da sociabilidade. Neste sentido, a inteligência prática opera numa dimensão ontológica, numa aptidão para agir, para comunicar, “estar em interação”. Para o Wallon (2008) esta potência interativa se manifesta primeiramente através do corpo, nos movimentos e na emoção. E, só depois com o complexo processo de internalização dos símbolos, signos e da linguagem esta interação passa a ser cada vez mais simbólica.

O que contrapõe esta inteligência das situações ao conhecimento é que, em vez de distinguir entre os objetos e as circunstâncias, ela realiza uma espécie de organização dinâmica, onde com os apetites, repugnâncias e disposições afetivas do sujeito, e com as atitudes ou os movimentos que daí possa resultar, fundem-se o campo das percepções exteriores, ele próprio incessantemente modificável conforme as necessidades do momento, as possibilidades da ação e as veleidades do desejo. [...] É nas modalidades desta estrutura, na diversidade, na maleabilidade e na extensão de sua organização que consiste a inteligência prática. Sua eficácia depende da capacidade que ela tem de juntar as impressões do momento, todas aquelas que melhor podem contribuir para o êxito da ação. Fornecendo-lhes meios e objetivos adequados. O que chamamos de “meios” funde-se na estrutura que une o ao objeto o desejo do sujeito que o realiza. A inteligência intervém para suprir a insuficiência dos simples automatismo, quando os movimentos espontâneos e simples do animal não conseguem fazê-lo atingir seu objetivo. (WALLON, 2008, p. 18)

Sendo assim, o que se apresenta primeiramente de “forma rudimentar”, processualmente assume nuances do social e cultural. Os movimentos e a emoção

vão cada vez mais assumindo uma dimensão simbólica, e neste processo o meio físico e social será determinante no processo de desenvolvimento. “A história de um ser é dominada pelo seu genótipo e constituída pelo seu fenótipo”. (Wallon, 2007, p.31)

O gesto, em si mesmo, é menos do que a figuração simbólica de um ato. As consequências procuradas não estão nele, mas nas forças que ela tende a evocar, ou seja, naquilo que ele representa. O rito introduz a representação, por meio dele, a representação torna-se intermediária ou condensadora de uma eficiência. Que não pode estar no simples manuseio bruto das coisas, na simples ação muscular em contato com os objetos. [...] Um gesto prático é inventivo e guiado por uma espécie de intuição plástica que o leva a experimentar e utilizar as qualidades e propriedades das coisas. Seus tateamentos guiam o conjunto das operações onde se combinam e se fundem as circunstâncias favoráveis ao sucesso. (Ibid, p.116).

Esta inteligência prática, segundo Wallon, gradativamente assume uma dimensão cada vez mais simbólica. Neste sentido, os processos de experimentação e de investigação da criança precisam ser acompanhados de perto pelo olhar atento do adulto. Para Wallon (1989, 2007) e Pikler (2010), a interação é sempre mediada por sinais que, primeiramente estão no plano motor e nas emoções, complexificam-se, tornando-se signos, símbolos no processo de interação social.

Assim, oportunizar situações nas quais esta inteligência seja desenvolvida é fundamental nos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Quanto mais ricas forem as percepções, os sinais e os signos, maiores serão as combinações de possibilidades, quanto maior for à capacidade da criança de combinar objetos, maior serão as suas possibilidades de apreensão do mundo da cultura, maior será a sua percepção simbólica.

O que permite à inteligência esta transferência do plano motor para o plano especulativo não pode ser evidentemente explicado, no desenvolvimento do indivíduo, pelo simples fato de suas experiências motoras combinarem-se entre si, para melhor se adaptar às exigências múltiplas e instáveis do real. O que está em jogo são as aptidões da espécie, particularmente, as que fazem do homem um ser essencialmente social. Esta influência se sente desde os estágios mais elementares do seu comportamento e de seus movimentos. Mas eles se antecipam de longe à capacidade de pôr a atividade motora a serviço da representação, nem por isso são capazes de explicá-la. (WALLON, 2007, p.117)

Para Wallon (1989, p.vii): “o pensamento opera sobre símbolos ou com ajuda destes”.

Ele impõe as coisas, a fragmentação das imagens e dos sinais que são necessários para a sua análise. Ele se utiliza das palavras e do discurso. [...] o poder de combinar esses elementos, que suas diferenças de significação inicialmente individualizam, a fim de que, aproximados voluntariamente, eles possam encontrar as significações desejadas, é essencial ao exercício do pensamento. (Ibid, p. viii)

Portanto, tanto nos estudos de Wallon, como nos estudos de Pikler, os aspectos de ordem motora e a percepção simbólica estão presentes nos processos de interação. De acordo com as duas abordagens se poderia afirmar que com o corpo e no corpo são produzidas as narrativas do que somos e como somos. O corpo comunica e os aspectos de ordem biológica e os simbólicos se complexificam no processo de desenvolvimento.

A concepção do “mover-se em liberdade”, desenvolvida por Pikler (2010), está ancorada na compreensão de que a criança, a partir do seu nível de maturação biológica, das suas iniciativas, da ação autônoma e num ambiente seguro, rico em possibilidades para experimentação poderá aprender e se desenvolver. Um processo interativo entre os movimentos de autoconhecimento das suas próprias potencialidades, dos ajustes e do controle sobre o seu próprio corpo. Como nos ensina Pikler (2010, p.57):

No instituto se evita “ensinar”, fazer com que as crianças executem diferentes movimentos, nem mesmo se incita por ordens, nem por repetidas chamadas de atenção a que realizem conforme nossos desejos.
Por ensinar entendemos: fazer, realizar, regularmente com a criança certos movimentos com o objetivo de que os assimile. Durante um tempo mais ou menos longo o adulto mantém a criança, por si mesmo ou com ajuda de diversos acessórios em posições que ainda não domina. Fazê-lo repetir movimentos que, todavia, não sejam capazes de realizar sem ajuda e os que não servem em suas atividades cotidianas.

Nesta perspectiva há uma concepção implícita de segurança como acolhida ao pequeno ser que permeia toda a proposta, em especial nas dinâmicas entre as adultas e as crianças. O que garante à criança o direito ao cuidado, uma atenção individualizada e a momentos de interlocução e aprendizagem mútua.

A atitude do adulto reforça as iniciativas das crianças, ou seja, a adulta, a partir de uma *mirada*³⁵ atenta, procura decifrar os sinais emitidos pelas crianças e procura atendê-los prontamente. Em ambas as situações, tanto no cuidado individualizado, como nas situações oportunizadas à criança para “mover-se em liberdade”, a linguagem é mediadora dos processos de comunicação e as iniciativas. A ação autônoma, o “mover-se em liberdade”, nesta abordagem, traduzem-se em oportunidades para aprendizagem.

Dessa forma, é possível inferir que para Pikler (2010), educar não significa ensinar, transmitir, mas inserir a criança no mundo da cultura, no meio social afetivamente seguro e propício às aprendizagens.

É preciso se ocupar intensamente das necessidades corporais da criança. O desenvolvimento dependerá da criação de relações humanas adequadas, uma íntima relação com sua mãe ou com a pessoa que se ocupa dela. Atribuímos uma importância fundamental ao elo que se estabelece entre a mãe ou a cuidadora durante os cuidados que lhe preste, contatos serenos e afetuosos, durante os quais os dois se mostrem um atento ao outro, captem bem os significados do comportamento do outro, que se conheçam e se queiram bem. É evidente que é preciso falar com a criança pequena, que é preciso que os dois falem, tem que se prestar a atenção a suas iniciativas e é necessário respondê-las. Tem que satisfazer sua curiosidade mediante respostas e explicações. [...] Porém, resulta inútil e até desvantajoso ensinar-lhe a sentar, sentando-lhe, a por em pé, pondo-o de pé etc. Coisas que pode aprender por ele mesmo, por sua própria iniciativa, com uma melhor qualidade, mediante tentativas carregadas de alegria e de segurança. Ademais, seria privado de uma possibilidade de aprendizagem que influenciaria favoravelmente em todo o seu desenvolvimento (PIKLER, 2010, p.17)

Desse modo, nas obras de Pikler e de Wallon a dimensão corpórea nos processos de desenvolvimento é valorizada. Ambos destacam que as aprendizagens são propiciadas pelas iniciativas de exploração das crianças e pelos ambientes ricos em oportunidades para as interações. Isto é, nas duas abordagens as aprendizagens são resultantes de uma ação ativa da criança em relação ao ambiente que a cerca.

³⁵ Neste estudo não faço a tradução do termo *mirada* do espanhol para o português. Mas busco traduzir e ampliar a compreensão do sentido que a palavra *mirada* representa, principalmente na abordagem pikleriana. A “*mirada*” pode ser traduzida como um olhar atento do adulto para com a criança. É uma forma de comunicação corporal, e não apenas centrada na oralidade e na linguagem. O uso deste termo está associado à compreensão de um olhar que é atento, fixo ao que se mira, que não se dispersa do que vê. Como num processo em que se mira com uma arma de fogo em que há uma sintonia, um sincronismo entre o sujeito que mira e o objeto mirado. Quando o objeto se move o que mira se move em sincronia.

Tardos (2008) irá também abordar esta questão ao discutir sobre o equívoco que muitas professoras cometem ao organizar as atividades para as crianças, centram-se numa forma discursiva e com a apresentação de gravuras, que explicam os processos. Fazem muitas perguntas, tentam interagir com as crianças, porém se esquecem de permitir às crianças que experimentem, manipulem, explorem todos os sentidos e não apenas os visuais e auditivos. Este aspecto pode ser analisado nas duas cenas dirigidas apresentadas nas seções (3.1.1.1 e 3.1.1.2).

No entanto em outros momentos da pesquisa a compreensão da dimensão corpórea das aprendizagens pôde ser observada. Pois, na primeira etapa da pesquisa, as crianças ficavam muito dependentes das adultas. Uma vez que acessos aos brinquedos e às possibilidades de movimentação eram limitados. Na segunda etapa, depois das mudanças no ambiente, as rotas de movimentação aparecem com muito mais intensidade e se tornam igualmente mais criativas, já que havia muito mais possibilidades de combinação de brincadeiras e formas de exploração do espaço da sala, evidenciando a importância dos movimentos de exploração como fundamentos das novas aprendizagens.

b) A dimensão interativa da corporeidade

O segundo argumento está fundamentado nos dados gerados, que nos permitiram inferir que em se tratando de crianças pequenas as narrativas produzidas pelo corpo se constituem numa forma privilegiada de interação e comunicação.

Movimento e percepção (nesse modo específico de acontecer) são mutuamente relacionados. As capacidades de nossa percepção sensível (sensório) e nossa capacidade de movimentação (motor) não podem ser isoladas, separadas uma da outra. De modo específico, elas são presas uma a outra de tal forma que são, simultaneamente, os dois lados, mas também o mesmo lado de uma moeda [...] movimentar e perceber são atos biológicos que, por sua vez abrangem ao mesmo tempo, atualizam as limitações entre organismos e o meio em que vivem. (TREBELS, 2006, p. 25 e 26)

Para o autor, uma abordagem relacional pode ser entendida pela sua visão de unidade e supera uma imagem dualista de ser humano. Trata-se da relação do ser humano com seu corpo e o mundo. A dimensão relacional do ser humano pode ser

entendida por meio de um diálogo que se desenvolve num jogo de perguntas e respostas entre o corpo, (a ação) e as emoções.

Na ação de movimento, o mundo e as coisas são questionados pelo sujeito e ator do movimento que, por sua vez, responde ao mundo com sua presença. Movimentar-se significa também se relacionar intencionalmente com o mundo, ou seja, estar relacionado internamente a ele. Neste sentido, pode-se falar em um fluxo de intencionalidade no movimento humano, do mundo para o ator do movimento e vice-versa.

Nas rotinas e fazeres das crianças nas escolas de Educação Infantil esta compreensão dialógica da corporeidade deveria se fazer mais presente nos processos pedagógicos, nos fazeres das crianças, como apontam Richter e Barbosa (2009, p.13):

Na infância, as linguagens são aprendidas nas ações materiais e simbólicas significativas. São as ações corporais, gestuais e verbais, que acontecem no encontro entre crianças e crianças, ou, então entre crianças e adultos, propiciadas através de experiências complexas que podem ser as do dia-a-dia como correr, falar, chorar, ou aquelas que podem ser ficcionadas a partir da presença de fantoches, do teatro de sombras [...] e outros materiais que favoreçam o encontro entre o movimento do corpo e as linguagens para a produção de significados.

Ou seja, a dimensão interativa da corporeidade se manifesta nos modos da criança ocupar e se relacionar com os outros e é definidora das suas possibilidades de desenvolvimento, pelas maneiras nas quais se conecta ao meio físico e social, ou ao espaço-físico e social, como no caso da Escola de Educação Infantil influencia de maneira contundente todo o seu processo de desenvolvimento.

Assim, para que haja um desenvolvimento saudável da criança, ela precisa estar em relação com este ambiente, habitá-lo física e socialmente, numa atitude de protagonista, como ser corporificado que produz linguagem através da ação, dos gestos, do toque, do movimento, ou seja, pelas complexas manifestações da sua corporeidade.

O gesto é uma figura da ação, ele não é simples acompanhamento decorativo da palavra. A educação dá forma ao corpo, modela seus movimentos e o rosto, ensinam maneiras físicas de enunciar, ela faz das

atuações do homem o equivalente de uma criação de sentido perante aos demais. Ela suscita a obviedade daquilo que é, no entanto, socialmente construído. [...] Imediatamente o indivíduo exprime e corporifica as palavras e gestos, compreendendo desde logo o conteúdo da fala e dos movimentos dos outros, caso pertençam a um mesmo grupo, ainda que ele nem sempre consiga analisar seus próprios gestos, nem explicar por que pode sentir um desacordo entre o enunciado e a expressão corporal de um interlocutor. (LE BRETON, 2009, p.40).

O que nos possibilita afirmar que, o corpo expressa, narra sua existência nas brincadeiras e experimentações, sendo que muitas destas experiências motoras, “ficam armazenadas”, agregadas num repertório, numa espécie de memória corporal.

Para Merleau-Ponty (1994), o simbólico é característico do homem, permite-lhe transcender a situação, antecipando através da intenção seu próprio futuro. O humano não vem dotado de uma conduta preestabelecida, rígida, está aberto a respostas improvisadas e criativas, vai além do real, concebendo uma multiplicidade de possíveis.

Seu corpo pode ser entendido como expressão e realização de intenção, desejos e projetos. Aprender, em seu sentido amplo, dirá Merleau-Ponty (1994, p.275), não significa apenas tornar-se capaz de repetir o mesmo gesto, mas fornecer à situação uma resposta adaptada através de diversas maneiras. A corporeidade é a posse indivisa do ser “eu sei a posição de cada um dos meus membros por um esquema corporal em que eles estão todos envolvidos”.

Esta compreensão nos indica que a criança não percebe apenas com os órgãos dos sentidos em suas especialidades, mas também pela percepção corpórea que agrega e complexifica a ação dos sentidos, a partir das experiências vividas. Logo, não se vê apenas com os olhos, ouve-se com os ouvidos, mas apreende-se com o corpo inteiro, e somente depois se realiza a síntese. “Eu não poderia apreender a unidade do objeto sem a mediação da experiência corporal”. (MERLEAU-PONTY, 1994, p.275). Neste sentido, para Merleau-Ponty, o sentido dos gestos (movimento) não é um fenômeno que está posto, mas compreendido. A comunicação ou a compreensão dos gestos adquirida pela interação entre aquele que pretende expressar algo e seu interlocutor. Afirma o autor que:

É por meu corpo que compreendo o outro, assim como é por meu corpo que percebo as coisas. Assim compreendido, o sentido do gesto não está atrás dele, ele se confunde com a estrutura do mundo que o gesto desenha e que por minha conta eu retomo, ele se expõe no próprio gesto assim como, na experiência perceptiva. (MERLEAU- PONTY, 1994, p.253).

O autor argumenta no sentido de defender não apenas a importância da materialidade do corpo, mas a indivisibilidade do ser que se manifesta nas multiplicidades dos sentidos.

Para Le Breton (2009), os usos do corpo dependem de um conjunto de sistemas simbólicos. Do corpo nascem e se propagam as significações que fundamentam a existência individual e coletiva. Ele é o eixo da relação com o mundo, o lugar e o tempo nos quais a existência toma através da fisionomia singular do ator.

Desse modo, para o autor, pelo corpo, o homem apropria-se da substância de sua vida traduzindo-a para os outros, servindo-se dos sistemas simbólicos que compartilha com os membros da comunidade. O ator abraça fisicamente o mundo se apoderando dele, humanizando-o e, sobretudo, transformando-o em universo familiar, compreensível, carregado de sentido e valores que, enquanto experiência, possa ser compartilhado, pelos atores inseridos, como ele, nos mesmos sistemas de referências culturais.

O existir significa em primeiro lugar se mover em determinado espaço de tempo; transformar o meio graças à soma de gestos eficazes, escolher e atribuir significado aos inúmeros estímulos do meio através das atividades perceptivas, comunicar aos outros a palavra.

Pela corporeidade, o homem faz do mundo a extensão de sua experiência; transforma-o em tramas familiares e coerentes, disponíveis à ação e permeáveis à compreensão. Emissor e receptor, o corpo produz sentidos continuamente, assim insere o homem, de forma ativa, no interior de dado espaço social e cultural. (LE BRETON, 2010, p.8)

Na mesma direção, Maturana (1999) irá afirmar que o humano é justo aquilo que se constitui no entrelaçamento do emocional com o racional. Ainda para Maturana (2004), a emoção age no corpo e na ação do corpo. Biologicamente, as emoções são disposições corporais que determinam e especificam domínios de

ações. O humano se constitui no entrelaçamento do emocional com o racional. O racional se constitui nas coerências operacionais dos sistemas argumentativos que construímos na linguagem para defender e justificar nossas ações, a dimensão do humano se dá na linguagem.

Para o autor, a ação e o comportamento surgem da operação da corporeidade do organismo de acordo com sua estrutura no momento de sua ação ou conduta. A estrutura de um organismo é, a cada instante, o presente de sua história biológica, num devir epigenético que começa na sua concepção. Por isso, ninguém pode agir ou comportar-se fora do domínio de possibilidades que sua corporeidade implica.

Acrescenta ainda que, os processos de escolarização têm marginalizado o corpo, no sentido de domesticá-lo, dominá-lo sob a égide da cognição. Por outro lado, a expressão do corpo, a corporeidade não tem ocupado os espaços nas organizações dos currículos, das rotinas, dos conteúdos: este fator tem razões históricas, mas esta também deveria ser uma tarefa, as dimensões expressivas do corpo deveriam ser consideradas como conteúdos da escola.

Os dados evidenciam que a partir das rotas de movimentação as crianças expressam não apenas uma linguagem corporal expressa pela motricidade, pelos gestos e movimentos.

As crianças pensam – na corporeidade de suas mentes e de suas emoções – a partir da ação do corpo no mundo, da fantasia, da intuição, da razão, da imitação, da emoção, das linguagens, das lógicas e da cultura. [...] Todas as práticas sociais são expressões languageiras e, as linguagens, não se apresentam separadamente, as práticas sociais são composições de linguagens. (RICHTER; BARBOSA, 2009 p.7)

Maturana e Verden-Zöllner (2004) afirmam que os seres humanos, na qualidade de entes biológicos, estão constitutivamente dotados de uma corporeidade dinâmica que, ao adotar configurações distintas, dão origem às emoções diferentes com disposições corporais dinâmicas diversas. Estas especificam diferentes domínios de ações, os quais constituem por esse meio, o fundamento operacional de tudo o que fazemos, inclusive o que chamamos de comportamento, pensamentos e discursos racionais.

c) A fragilidade e a potência do corpo infantil

E o terceiro argumento se assenta na complexa relação entre fragilidade e potência do corpo infantil. Mèlich (2010) pondera sobre as dimensões simbólicas do corpo, uma percepção da corporeidade que acolhe tanto a fragilidade, como a potencia do corpo.

É importante advertir, para evitar mal entendidos, que não somente somos corpo, mas corpóreos, porque o corpo dá uma sensação de peso, de imobilidade, enquanto a corporeidade remete a um cenário sempre cambiante. [...] Porque o ser corpóreo remete a um cenário aberto, sempre em movimento, um cenário que remete ao passado, a lembrança do que foi, do que foi realizado, uma herança recebida, uma gramática em que foi educado e, ao mesmo tempo nos remete ao porvir, não somente ao um futuro mais ou menos previsível, programado, se não ao porvir sempre por vir, sempre aberto aos acontecimentos que rompem qualquer projeto, qualquer identidade, qualquer fixação. [...] há uma alteridade que nos constitui, uma alteridade que nos atravessa uma alteridade que nos interpela. (MÈLICH, 2010 p. 11)

O autor acrescenta um elemento importante a nossa reflexão, ao tratar o corpo como frágil, cambiante, mutante, que adocece e morre. Assim o autor se expressa: “porque somos corpóreos nossa vida é precária” (Ibid, p.13), se toda a vida é frágil, a humana é precária, precisa de ser cuidada, acompanhada e necessita de não apenas de condições física, mas também simbólicas para sobreviver.

A fragilidade, do corpo infantil, já foi tantas vezes destacada, no entanto esta fragilidade do corpo infantil se torna potência para explorar situações novas. A criança está constantemente criando possibilidades de experimentar, ou seja, a criança pode muito em suas fragilidades. Ela é um ser capaz em suas possibilidades, mas estas só operam numa ética do Cuidado, do acolhimento, num sistema de proteção que o adulto constrói, permitindo a ação de aprender.

Não há uma vida humana coisificada em um logos, organizada classificada em uma trama categorial. A vida é singular. Por isso não pode haver uma metafísica da vida, se não uma poética, uma narração. Porque a nossa vida está circunscrita a uma condição corpórea, uma condição exposta a dor, a enfermidade, aos *avatares*³⁶ do tempo, das leis políticas, jurídicas e morais,

³⁶ O autor usa o termo *avatar* para se referir ao que ele denomina de “*los otros de nosotros mismos*” (Ibid, p.11), num entendimento que não somos um, mas múltiplos. O avatar é uma imagem gráfica escolhida por um utilizador para representá-lo em determinados jogos e comunidades virtuais. Isto é, o eu que não é exatamente eu. Ou um eu em outro plano.

as modas, as oscilações culturais, vivemos em risco, a mercê e esta exposição é radicalmente única. [...] a vida é uma poética com nome próprio, uma narração de um trajeto nunca antes percorrido, nem tão pouco poderemos voltar ao vivido. (MÈLICH, 2010 p.14)

Há nesta compreensão elementos importantes a serem considerados na ação pedagógica com crianças pequenas. Avaliar as fragilidades do corpo infantil, não significa cerceá-lo de suas possibilidades, mas acolher suas fragilidades e entender que as possibilidades e os desafios do aprender estão no movimento de superação destas fragilidades, esta é a condição humana como ressalta anteriormente o autor.

Uma ação de conhecer que desafia o “precário”, o provisório, contingente, uma reflexão antropológica apresentada por Mèlich (2005, p.22).

A vida cotidiana que tem como protagonistas os homens e mulheres como seres inevitavelmente culturais (simbólicos), contingentes e relacionais, deve ter como premissa iniludível o tratamento da questão do corpo. Precisamente porque o ser humano não só tem um corpo, mas propriamente é corpo. Um corpo que não é simplesmente um artefato objetivado e objetivável, mas uma forma de presença que, de melhor ou pior forma, afeta radicalmente a todos os momentos e a todas as situações de sua existência, e que no trajeto biográfico de cada pessoa, terá que expressar-se simbolicamente. A partir daqui o corpo humano se revela (metamorfose) corporeidade. Então se impõe uma busca das múltiplas maneiras desde que a corporeidade se expressa, se dá a conhecer, se insinua, e em torno do mundo. Onde o novo, intervém no cenário, a *mise-en-scène* do corpo humano que é, com efeito, a mesma corporeidade, o cenário privilegiado do homem.

Esta percepção do corpo e da corporeidade pode se reverberar numa ação pedagógica que reconhece igualmente que a criança pode em seus limites. Ou seja, a fragilidade do corpo infantil, suas imperícias são fonte do desenvolvimento. A criança se encontra num processo contínuo de aprender, de busca e superação, seus limites são desafios. Ela procura romper com sua incompletude, a sua potência exploradora caminha rumo ao desconhecido. Seu corpo é um cenário cambiante e simbólico, portanto presença nos processos e aprendizagens.

O que ela ainda não sabe é fonte para saber e aprender, uma ação investigativa que a impulsiona a superação. No impulso pela superação adquire, para si habilidades, saberes que não possuía. Diferente do adulto, a criança não tem

medo de tentar e aprender, de errar e fazer de novo, repetir a mesma operação até conseguir obter sucesso no seu intento.

4.3 CORPOREIDADE, CUIDADO E EDUCAÇÃO

As observações das rotinas da turma evocam questionamentos acerca dos tempos do cuidado, uma vez que eles ocupavam grande parte do tempo e das tarefas das adultas. Sendo assim, alguns aspectos foram alvo de minhas reflexões ao longo do tempo de permanência no campo de pesquisa.

Por uma estratégia de pesquisa, procurei como já mencionei anteriormente, não fazer muitas perguntas diretas sobre a organização das rotinas e quando o fiz recebi a seguinte resposta: “a rotina vem pronta e, é a mesma para todas as escolas”. Ao receber essa resposta decido então, que o caminho seria observar e buscar compreender as nuances presentes nas rotinas. Assim, as dinâmicas denominadas pelas adultas de “cuidado” passam a ser alvo das minhas atenções.

Dois aspectos chamam a atenção. O primeiro diz respeito às dinâmicas que envolviam o tempo do banho, as trocas e a alimentação. O segundo aspecto são as muitas regras propostas com o objetivo de controlar o ímpeto das crianças em se movimentarem, este aspecto do controle tinha como pressuposto uma concepção de cuidado. É bom lembrar que nesta fase ainda permaneciam no interior da sala as mesas, os bancos, e os acidentes eram iminentes. Sendo assim, muitas palavras de ordem eram ouvidas a todo o momento:

“Não correr!”

“Não subir na mesa!”

“Não pode brincar debaixo da mesa e dos bancos!”

Portanto, percebo que num primeiro momento, os focos das minhas observações estavam muito dirigidos às ações do cuidado e atenção ao corpo das crianças, isto é, o asseio, as trocas, os momentos alimentação e o banho. Entretanto, o olhar 3D sobre as manifestações de cuidado foram “desfragmentando o meu

olhar”. Passo, então, a capturar outros matizes presentes nestas ações do cuidado, a observá-las com mais detalhes, como por exemplo:

- O carinho com que as adultas penteavam as meninas depois que acordavam do soninho.

- Os estímulos constantes das adultas para que as crianças utilizassem o banheiro com autonomia.

- A alegria presente nos tempos do banho, as brincadeiras e aprendizagens no chuveiro.

- A liberdade de se movimentar que as crianças exerciam no parque.

- A forma como elas distribuíaam o espaço da área externa para acompanhar as rotas de movimentação das crianças.

Essas atitudes denotam outra dimensão do Cuidado. Não apenas um cuidado preventivo, mas percebo então que, além do cuidado do corpo físico, a presença das adultas emitia segurança às crianças. Ou seja, em muitas situações em vez de repreender, controlar a presença das adultas emitia confiança às suas iniciativas. Portanto, nestas situações o olhar atento da adulta, mais que coibir, acolhia às iniciativas das crianças, como já destacamos na cena em que a adulta e Eduardo protagonizaram.

Estas situações destacadas acima nos remetem a reflexão sobre a dimensão ética e o valor pedagógico das ações de Cuidar. Uma vez que no dia a dia da escola, em várias oportunidades, ouço comentários entre as adultas que tratam sobre a sobrecarga de trabalho advinda das tarefas cotidianas com as crianças, que fizeram faculdade de pedagogia e queriam aplicar seus conhecimentos.

Nesses comentários proferidos pelas adultas, elas também comentavam sobre o cansaço físico, ou, o esforço físico que demandava as ações de cuidado, como, por exemplo, “pegar uma criança no colo”, “dar banho em todas as crianças”, “fazer a higienização das crianças que ainda usavam fraldas”, “sentar e levantar do chão muitas vezes”, “recolher os brinquedos no chão”. Atividades que somadas umas as outras, provocavam um grande desgaste físico.

É certo que as condições de trabalho não eram as ideais, no entanto, era notório que as reclamações com relação às “ações de cuidado” apresentavam muitas vezes um tom negativo, ao afirmarem que “as ações de cuidar assumiam um lugar de preponderância sobre as atividades pedagógicas”.

Essas narrativas das adultas nos remetem a uma discussão sobre o ato de Cuidar do outro, como um dos elementos mais contundentes da convivência humana. Ou seja, a compreensão de que estar com o outro implica uma atitude de Cuidado. Portanto, o Cuidar é uma ação que nos engrandece, que nos humaniza. Dependemos do cuidado uns dos outros outro para sobrevivermos.

Cabe, portanto, ressaltar o valor pedagógico e propedêutico do cuidar do outro e da ação pedagógica nos momentos de cuidar. Parece-nos então, que é preciso elevar esta discussão, no sentido de fomentar não apenas a quebra da polaridade entre o cuidar e o educar, mas também apregoar que estes momentos recebam o mesmo tratamento pedagógico. Não só em importância, como no planejamento detalhado das ações nestes tempos.

O reconhecimento por parte das profissionais que estes momentos se configuram também em tempos de aprendizagem. As crianças aprendem muitas coisas nestas situações. Aprendem não só sobre o seu corpo e o cuidado de si, mas como destacamos na cena do banho (Seção 3.1.2), muitos outros saberes foram aprendidos pelas crianças.

Esta questão nos parece ter uma forte relação com os processos de formação dos profissionais que atuam nas Escolas de Educação Infantil, a construção de um olhar 3D para as ações das crianças passaria também por uma formação reflexiva que “desfragmentaria” os modos como as adultas percebem as crianças, a imagem de criança e de aprendizagem que elas possuem. Voltaremos a ampliar esta discussão sobre as aprendizagens no tempo nos momentos do cuidar na seção seguinte do texto.

Nesta direção, Pagni (2010) alerta que, “a educação geral tem sido concebida desde a sua gênese na modernidade, como sinônimo de cuidado para que o homem se converta em humano e saia do estado em que nasce” (p.63).

Embora, acrescenta o autor, que “a educação se proponha a cuidar do homem desde o seu nascimento, formando-o tanto para enfrentar os desafios da vida quanto para ingressar no mundo, especificamente, a educação escolar se caracterizou por prepará-lo muito mais para essa última tarefa do que para a primeira”, (Ibid, p.63).

Esta afirmação de Pagni nos coloca diante da necessidade de ampliarmos o entendimento de Cuidado, o desafio ético de pensarmos o outro, “descobrir”, nas formas de um Cuidado para com o outro e a experiência de igualdade que nutre essa relação, a diferença entre as subjetividades implicados na ação educativa, abrangendo não apenas os seus modos de agir no mundo, como também, e principalmente, as suas atitudes éticas diante da vida (p. 64).

O que nos remete a uma atitude que implica numa relação de alteridade e acolhimento, como salientam Arendt (2009, 2010), Bàrcena e Mèlich (2000), o cuidado com o outro e não apenas sobre o outro. Uma compreensão do Cuidado que emerge da percepção do humano como um ser social e, que Cuidar do outro implica em entender a fragilidade do humano, a precariedade da vida humana. Todavia, o que nos fortalece é o compartilhamento da vida social, o que nos coloca numa rede permanente de Cuidado, com e para o outro.

Essa perspectiva se pode, segundo (Bàrcena, Mèlich, 2000, p. 14) entender a ação educativa como “um acontecimento ético” e não apenas uma ação pedagógica que reproduza uma cultura tecnológica na qual o educar se constitui numa tarefa de “fabricação do outro”, com o objetivo de torná-lo competente para a função para qual está destinado. “Em vez de entendê-la como um acolhimento hospitaleiro aos recém-chegados, uma prática interessada na formação e na identidade dos sujeitos” (p.15).

Em nossa proposta pedagógica, a relação com o outro não é uma relação contratual negociada, não é uma relação de dominação nem de poder, senão de acolhimento. É uma relação ética baseada em uma nova ideia de responsabilidade. É uma pedagogia que reconhece que a hospitalidade precede a propriedade, porque quem pretende acolher o outro, foi antes acolhido pela morada que ele mesmo habita e que crer possuir como sua (Bàrcena, Mèlich, 2000, p. 15).

Este reposicionamento do sentido do Cuidado na educação de crianças pequenas possibilita uma ação pedagógica cuidadosa que acolha a dimensão interativa das rotas de movimentação, pois percebe as dinâmicas interativas e a pulsão por estar em movimento que as crianças apresentam, bem como, o seu desejo de compartilhar uma com as outras as descobertas.

Na maioria das cenas registradas e em todas as cenas analisadas, as crianças estão em grupo. Elas sempre buscam a proximidade uma das outras. Elas dificilmente se afastavam do campo de visão das adultas. O olhar, a supervisão da adulta é um sinal, um elemento de segurança para elas.

Esta valorização da presença da adulta pela criança pode ser percebida em muitas outras cenas. Como na cena no parque, registrada no diário de campo de 20.11.12, em que Stefani faz um bolo de areia, em seguida, olha para mim e me chama: “Olha tia o que eu fiz, é um bolo, você quer um pedaço?”.

Sendo assim, o Cuidado abrange todo o processo educativo e não apenas os processos de asseio, higienização, alimentação ou na contenção e da proteção sobre o corpo físico. Entretanto, uma compreensão mais ampliada e complexa do Cuidado, remete a compreensão da segurança enquanto suporte ao novo ser. O Cuidado ontológico de apresentar-lhe o mundo oferecer-lhe condições de experimentar propiciando-lhe segurança, bem como numerosas possibilidades de interação com o mundo. Como destaca Erikson (1976, p. 228 e 229) ao discutir sobre confiança básica *versus* desconfiança básica, salienta o autor:

O estado geral de confiança implica não só que um indivíduo aprendeu a confiar na uniformidade e continuidade dos provedores externos, mas também pode confiar em si mesmo e na capacidade de seus órgãos de enfrentar os desejos urgentes. [...] As mães criam em seus filhos um entendimento de confiança por meio daquele tipo de tratamento em que a qualidade combina o cuidado sensível das necessidades individuais da criança e o firme sentimento de fidelidade pessoal dentro do arcabouço do estilo de vida de sua cultura.

Em situações citadas anteriormente, o Cuidado assume uma dimensão ética, esta noção de Cuidado³⁷ emerge de uma compreensão das complexas possibilidades do humano, das suas fragilidades e potências do corpo, ou seja, um entendimento de abrigo e segurança, como afirma Mèlich e Bàrcena (2010) O corpo é frágil, “o ser humano é um ser contingente, nascemos, vivemos, nos *enamoram*os, adoecemos, nos curamos e, afinal sempre morremos. [...], porém a morte nos faz únicos e insubstituíveis. Pois somente o sujeito singular pode morrer” (Ibid, p.16).

No entanto, essa percepção acerca do Cuidado, nos remete a pensar não somente nas fragilidades do corpo, mas igualmente a pensá-lo na sua individualidade e diferença. Uma vez que as potências exploratórias da criança se dão no corpo e pelo corpo e as aprendizagens são sempre uma ação ativa do sujeito que aprende.

Assim, Cuidar implica numa visão mais alargada da relação entre dependência e autonomia da criança, ou seja, a noção da dependência e da necessidade de proteção que a adulta oferece para a criança. Na mesma direção Arendt (2009, p.234) nos ajuda a compreender a dimensão ética do cuidado-educação ao afirmar que:

A educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos. Esses recém-chegados, além disso, não se acham acabados, mas num estado de vir a ser. Assim, a criança, possui um duplo aspecto: é nova em um mundo que lhe é estranho e se encontra em processo de formação. [...] a criança partilha o estado de vir a ser com todas as coisas vivas: com respeito à vida e seu desenvolvimento, a criança é um ser humano em processo. [...] se a criança não fosse um recém-chegado nesse mundo humano, porém simplesmente uma criatura viva ainda não concluída, a educação seria apenas uma função da vida e não teria que consistir em nada além da preocupação para com a preservação da vida e do treinamento e na prática de viver que todos os animais assumem em relação a seus filhos.

O filhote do humano é um dos seres vivos que mais depende do outro para sobreviver, uma vez que o humano tem na sua constituição um longo período de

³⁷ É importante destacar que outros estudos também apresentam esta percepção do cuidado ligado muito mais a dimensão ética e ontológica do humano do que as tarefas que dizem sobre a manutenção da vida. Dentre os trabalhos pesquisados destaco o de Guimarães (2011) e Tiriba (2005).

infância e de aprendizagens. O humano diferente dos outros animais depende do outro para se desenvolver e superar as suas imperícias, precisa que o adulto o acolha e o proteja.

A psicogênese no homem está relacionada a dois tipos de condições, umas orgânicas, outras relativas ao meio de que a criança recebe os motivos de suas reações. O recém-nascido de nossa espécie é um ser ainda longe de estar concluído. As suas insuficiências motoras, perceptivas e intelectuais testemunham-no. Se ele possui já todos os neurônios de que poderá até nunca chegar a dispor, a maior parte deles não está ainda em estado de funcionar por falta das interconexões necessárias. (WALLON, 1975, p.59)

No trabalho de campo foram encontrados vários elementos, como já citamos anteriormente, que nos habilita a inferir que a dimensão corpórea das aprendizagens implica e se reverbera numa ressignificação da dimensão do cuidado, reposicionando a sua importância e explicitando a inseparabilidade entre o cuidar e o educar. Esta percepção nos leva a considerarmos de maneira sintética os seguintes aspectos, que dizem respeito a condição humana.

O primeiro diz respeito a noção e compreensão da complexa relação entre completude-incompletude, presente nos processos de desenvolvimento humano. Ou seja, a imperícia do humano ao nascer não deve ser percebida como algo menor a ser superada. Ao nascer trazemos as condições necessárias para interagir. Uma vez que somos seres biológica e socialmente dependentes, seres de natureza relacional e que necessitamos do convívio em sociedade e, o ato educativo nos potencializa para a vida em sociedade. Educamo-nos constantemente, ao longo de nosso processo de existência, isto é, a relação de dependência-independência nunca se resolve totalmente.

Esta assertiva nos remete a uma segunda consideração que a relação de dependência-independência não nos fragiliza, isto é, a dependência do outro invés de nos fragilizar, nos humaniza, nos faz percebermos uma das mais sublimes características do humano. Nesta perspectiva de entendimento do cuidado a criança não é inferior porque depende do adulto para sobreviver, uma vez que, a convivência em sociedade, o compartilhar a vida, nos humaniza e nos completa. E esse deveria ser o objetivo central da ação educativa, o entendimento que como

humanos nos humanizamos com e para o outro, nos humanização em comunhão um com o outro, afirma Freire (1979).

O terceiro argumento da dimensão ética do Cuidado se sustenta sobre a relação de alteridade e amorosidade, uma atitude de amorosidade implica na relação de alteridade, “num importar-se com o outro.” Cuidar é se importar com o bem estar do outro, e este é um dos elementos centrais da convivência, da vida em sociedade. A afetividade e amorosidade nos humanizam, e os vínculos nos asseguram e nos dão estabilidade emocional e afetiva. Como afirma Freire (1979, p.29) “quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita”.

Ao acolhermos os argumentos anteriores podemos reposicionar a compreensão da dependência da criança. A criança é um ser capaz, potente enquanto ontologia, ser potente não significa não ser dependente. Igualmente acolher a fragilidade do corpo infantil, não implica em tê-lo como incapaz de ter iniciativas e produzir suas aprendizagens.

Nesta perspectiva a corporeidade, cuidado e educação se complementam, se valorizam mutuamente. A dimensão interativa da corporeidade, anteriormente apresentada, necessita da acolhida e do cuidado do adulto, sem o qual a educação não existe. A criança precisa de cuidado, o corpo precisa de cuidados, mas igualmente o corpo precisa de liberdade, para “mover-se em liberdade”, explorar, experimentar, sem uma corporeidade ativa, as aprendizagens ficam muito mais limitadas.

Na proposta de Pikler, o cuidar e o educar são dimensões indissociáveis. O cuidar manifestado tanto no atendimento individualizado (o banho, as trocas, a alimentação, o sono), bem como na preparação dos ambientes, do espaço seguro, livre de riscos iminentes, jogos atrativos e estimuladores das múltiplas linguagens. Uma proposta educativa na qual a dimensão corpórea das aprendizagens seja um aspecto relevante, pois uma vez que a abordagem defende “o mover-se em liberdade”, para a criança explorar a riqueza do ambiente numa relação corporal e interativa.

Assim, para que possamos acolher os modos de ser de aprender/apreender da criança, suas rotas de movimentação e investigação, terão igualmente de ter uma ação pedagógica que acolha o movimento, que esteja aberta ao diálogo, que esteja em movimento.

Se nos tempos pedagógicos, havia um planejamento definido, isto é, havia uma proposta definida de atividade; havia uma organização do ambiente, seleção de materiais e um uso do tempo definido, como aponta Barbosa (2006). Nos tempos do cuidado nem sempre era possível identificar esses elementos, uma vez que nos parecia que às ações do cuidado iam acontecendo, seguindo seu próprio curso. Nestes momentos não havia uma hierarquização dos comandos, todas as adultas exerciam todas as atividades de cuidado indistintamente, porém a valorização deste tempo qualitativo para as aprendizagens não era evidenciado na escola pesquisada.

4.4 ATITUDES PEDAGÓGICAS E A DIMENSÃO CORPÓREA DAS APRENDIZAGENS

As crianças com seus corpos em movimento nos convocam a pensar as possibilidades pedagógicas que acolham suas rotas de movimentação. Dessa forma, os dados da pesquisa nos habilitam inferir que o trabalho com crianças pequenas demanda um “olhar 3D” que capture as potências criativas presentes nas iniciativas das crianças. Essa assertiva nos coloca diante do desafio de que reconheçamos o que elas podem, suas formas de interagir e comunicar sobre as suas percepções e aprendizagens. Como afirma Merleau-Ponty, (2006, p.165):

Ao contrário do que se pensava a criança não é um adulto em miniatura, com uma consciência semelhante a do adulto, porém inacabada, imperfeita - essa ideia é puramente negativa. A criança possui outro equilíbrio, e é preciso tratar a consciência infantil como um fenômeno positivo.

Na mesma direção Malaguzzi (1999, p.88), afirma que:

[...] existe outra razão para a experimentação: a necessidade de revelarmos em toda a sua força a imagem de uma criança competente. Todas as pessoas – quer dizer estudiosos, pesquisadores e professores que em qualquer lugar se propuseram a estudar as crianças seriamente – terminaram por descobrir não tanto os limites e a deficiência das crianças, mas, em vez disso, suas qualidades, capacidades surpreendentes e extraordinárias aliadas a uma necessidade inexaurível por expressão e realização.

Portanto, os dois autores destacam a importância de observarmos a criança em suas habilidades, a construir outra imagem de criança. Além disso, o adulto deveria assumir uma atitude de escuta frente às crianças, que perceba as suas potências criativas, seus sinais, sua forma de ver e perceber o mundo. Sendo assim, para Malaguzzi (1999) existe uma sintonia entre as *cem linguagens* das crianças e as *cem escutas* dos adultos.

Afirma o autor que temos que procurar descobrir os “*cem sinais*” potentes que as crianças nos enviam. Aprender sobre seus códigos, suas linguagens, a sua paixão de viver e de conhecer. Precisamos estar dispostos a ver e imaginar tanto a natureza, quanto as qualidades dos processos, ou seja, as multiplicidades de suas intervenções e contribuições. (Malaguzzi, apud Hoyelos, 2004).

Desse modo, ao longo do texto, procuramos destacar a dimensão corpórea das aprendizagens, como um dos modos da criança ser e estar no mundo. Na sequência teceremos alguns dos aspectos que consideramos mais relevantes a serem observados nos processos pedagógicos com crianças de 0 a 3 anos.

Alguns dos argumentos já foram anteriormente abordados. Isto é, a aceitação da dimensão corpórea como um dos modos da criança agir e aprender traz implicações na ação pedagógica, principalmente nos modos que a forma escolar se apresenta, como já apontamos na Seção 4.1.

Bàrcena e Mèlich (2000, p.11) nos inspiram a refletir sobre os processos de aprendizagem da criança, seu espírito investigativo, inquieto. Os autores nos instigam a pensar a ação pedagógica não pela previsibilidade do planejamento “fechado” em que todas as variáveis já foram pensadas, cabendo à criança a execução das ações prescritas, mas pensar o planejamento como uma atitude de escuta, aberta ao outro, o que necessariamente implica em aceitar a imprevisibilidade, o ato de ensinar e aprender como uma aventura partilhada.

A vida de todo ser humano pode ser experimentada como uma aventura em grau maior ou menor de intensidade, de risco e de atrevimento. Muitas coisas que nos ocorrem podem prevêê-las, e neste sentido, tratar de controlar e dominar suas consequências mais penosas. Porém, nem sempre ocorre assim. Não é sempre que podemos programar o que vai nos acontecer.

Entendemos que esta atitude pedagógica precisa ser aprendida, fomentada nos processos de formação. Apesar de não serem o nosso foco de reflexão, os processos de formação, não podem ficar fora do debate. As atitudes das adultas na escola pesquisada não são uma realidade isolada. São em grande parte reproduzidas no interior das instituições de Educação Infantil. Essa realidade precisa ser ressignificada com propostas de formação continuada e nos cursos de formação em pedagogia. Fato mencionado por Barbosa e Richter (2013, p.88):

A tradição do curso de Pedagogia traz elementos importantes para a formação de professores de creche, mas a ausência de conhecimento específico para atuar com bebês e crianças pequenas nas creches ainda é uma realidade nas licenciaturas. Como ser um profissional que respeite os bebês e as crianças, que acredite em seu potencial e em suas capacidades? [...] Estar com os bebês e ser professora de crianças pequenas exige outra formação. Uma formação que considere também a experiência lúdica de aprender, como selecionar e contar histórias, como conhecer e vocalizar poemas, cantar, dançar, pintar, desenhar e também refletir sobre como se convida um bebê a segurar sua própria colher para comer com independência. Como formar o professor universitário que não conhece nem estuda a creche para ensinar seus alunos a serem professores de uma nova *skholé para a infância de 0 a 3 anos?*

Estas colocações das autoras tratam das questões relativas aos processos de formação e as suas implicações na ação pedagógica das professoras, isso quer dizer que ação nunca é neutra, exige um amplo processo de formação, como ressalta Malaguzzi:

[...] a professora “dotada” não existia, nem mesmo existe hoje: constrói-se trabalhando junto com as crianças e com os adultos, experimentando junto, errando junto, corrigindo, revendo e refletindo sobre o trabalho realizado. A cultura das nossas professoras não é somente o saber e a pesquisa, creio que se exprime também estilo, uma postura em relação a inteligência, à imaginação, à necessidade de afetividade e de segurança das crianças. E estas creem substancialmente ser uma espécie de recurso para a professora, uma capacidade de resistência, de adquirir paixão pelo trabalho que faz. (MALAGUZZI, apud, FARIA, 2007, p. 283).

Estas reflexões dos autores reforçam a importância dos processos formativos e do quanto escutar as crianças no que elas fazem é fundamental ao planejarmos a ação pedagógica com bebês e crianças pequenas. Para estes a experiência, a ação, o fazer, são estruturantes das aprendizagens e que estes processos são individuais. Sendo assim, com Larrosa (2002, p. 27), aprendemos que:

A experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna.

Se com Larrosa (2002), aprendemos que a experiência “é o que nos passa”, que a experiência é algo singular, não apenas acontece, mas nos toca. Com as crianças aprendemos que se “a experiência é o que nos passa”, as aprendizagens é o que fica enquanto legado. Ou seja, toda experiência agrega em nós aprendizagens sobre a vida. E as crianças não tem medo de experimentar situações novas, elas exploram os ambientes de modo inovador. A repetição de um gesto, de uma atividade, de uma brincadeira, sempre se reveste de novidade, inovação, pois sempre elas descobrem uma nova nuance ainda não percebida. Como afirma Deleuze (1988, p.210):

A repetição está em toda parte, tanto no que se atualiza como na atualização. Ela está em primeiro lugar na ideia, percorre as variedades de relações e a distribuição dos pontos singulares. Ela também determina a reprodução do espaço e tempo, como retomadas da consciência. Mas em todos esses casos, a repetição é potência da diferença e da diferenciação: seja porque ela condensa as singularidades, seja porque ela precipita e desacelera os tempos, seja porque ela varia os espaços. A repetição nunca se explica pela forma de identidade no conceito nem pelo semelhante na representação

O autor acima citado ao discutir sobre “repetição e diferença” nos instiga a pensar a aprendizagem numa perspectiva mais ampliada.

Aprender vem a ser tão-somente o intermediário entre o não-saber e o saber, a passagem viva de um para outro. Pode-se dizer que aprender, afinal de contas é uma obra infinita, mas esta não deixa de ser rejeitada para o lado das circunstâncias e da aquisição posta para fora da essência supostamente simples do saber como inatismo, elemento *a priori* ou mesmo, ideia reguladora. E, finalmente, a aprendizagem está, antes de qualquer coisa, do lado do rato no labirinto, ao passo que o filósofo fora da caverna considera somente o resultado - o saber - para ele extrair princípios transcendentais. (DELEUZE, 1988, p. 271)

Portanto, a ação pedagógica deveria reconhecer que a criança quer ser criança e tem o direito de ser criança, aprender sendo criança, aprender sem deixar de ser criança. Uma atitude que possibilita perceber, bem como valorizar as

características do desenvolvimento infantil, tendo em vista as suas possibilidades e não apenas as limitações, bem como compreender que as aprendizagens são as suas ações agora e não uma reserva para o futuro.

Dentre os argumentos, dois merecem destaque ao acolhermos a dimensão corpórea:

- a) A imagem de criança: não pensar mais apenas nas suas fragilidades e imperícias, mas nas suas habilidades em criar hipóteses sobre o mundo. Para conhecer e interagir, ela manipula, explora, experimenta, os objetos, sons, texturas, cores. As aprendizagens, ou os efeitos destas experiências se acumulam numa “memória” corporal.
- b) O desenvolvimento da criança precisa de um meio ambiente saudável e rico em possibilidades. Neste processo de desenvolvimento, depende diretamente de três aspectos da tríade: meio, presença da adulta e ação autônoma, já abordados no Capítulo 2.

Este complexo processo tem implicações importantes a serem consideradas pela ação pedagógica: a imagem de criança e a compreensão sobre os seus modos de aprender; a organização dos espaços; a seleção dos materiais e os usos do tempo; e a ação e a presença da adulta.

4.4.1 A IMAGEM DE CRIANÇA E SEUS MODOS DE APRENDER

Sendo assim, é preciso que se tenha confiança de que a criança aprende nos processos de exploração e não somente nos momentos em que o adulto lhe ensina coisas e prescreve atividades.

Nas orientações pedagógicas de Malaguzzi (1999, 2004, 2006) é possível perceber uma dimensão corpórea na compreensão de como se efetivam os processos de aprendizagem pela criança. Para o autor, a escola deve ser um lugar onde a criança possa desenvolver as suas potencialidades, ter uma relação segura e positiva com seus pares e com os adultos. “Uma escola que proclama que o saber é contingente e variável. Uma escola que investiga, onde a construção do

conhecimento se converte em experiências compartilhadas, com uma importante dimensão regeneradora e emancipadora”. (MALAGUZZI, apud HOYELOS, 2004, p.18)

Isso significa que os adultos deveriam eticamente privilegiar formas autônomas das crianças, criando nelas confiança e esperança em suas possibilidades de conhecer e interferir no mundo que as cercam. A escola nesta perspectiva, não apenas poderia como deveria fornecer às crianças situações e experiências enriquecedoras. Uma vez que pelo longo tempo que permanecem na escola neste espaço/tempo suas potencialidades devem ser amplamente estimuladas. Com essa atitude se assume um compromisso social e político com o desenvolvimento de todas as *cem linguagens*.

Esta perspectiva coloca as crianças na condição de sujeitos do processo de educação. Fazendo-nos pensar o ato educativo, não apenas na relação criança-adulto, mas multiplicidades de relações e interações que possam ocorrer no espaço/tempo da escola, buscando entender e problematizar a questão da corporeidade da criança pequena e suas formas de linguagem.

Uma ação criativa que exige que a escola de educação infantil, não seja apenas a reprodução do modelo de escola moderna que valorizou apenas uma forma de saber, mas que encontre outras formas de abrir as suas portas para as manifestações das *cem linguagens* das crianças (Malaguzzi, apud, Hoyelos, 2004). A dimensão corpórea das aprendizagens nos coloca diante do desafio de reconsiderar, de repensar imagem de criança que temos, de reconhecê-la com o capaz de produzir interações e aprendizagens.

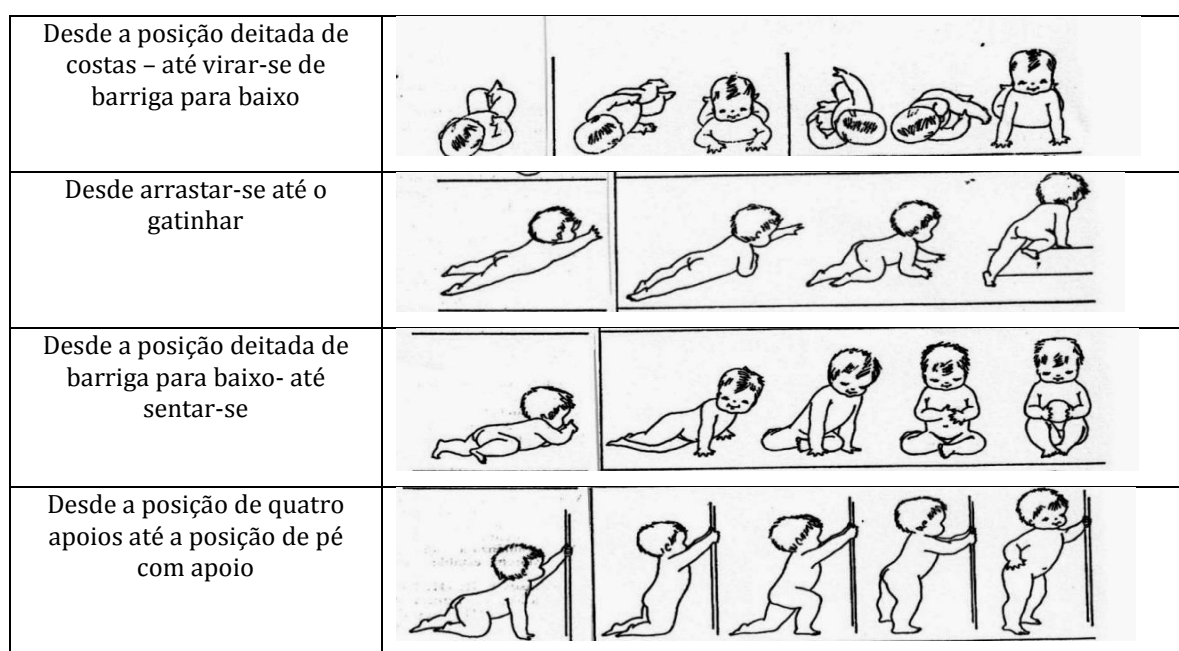
Com Pikler (2010), aprendemos que a liberdade de movimentos é uma condição fundamental para o desenvolvimento infantil.

Facilitar a liberdade de movimentos quer dizer que: a partir de assegurar as condições do entorno material, o cuidado, se brinda a criança com a possibilidade de mover-se a seu gosto. Fazendo isto se permite descobrir, unicamente por si mesmo, por sua própria iniciativa a seu próprio ritmo, os sucessivos estados de desenvolvimento, suas posturas e movimentos, experimentá-los, aperfeiçoá-los, e logo utilizá-los de acordo com sua conveniência. (p.63)

Portanto, a abordagem pikleriana considera a ação corporal autônoma da criança como um elemento fundamental para a aprendizagem e desenvolvimento. No qual se compreende que a criança no seu tempo, por suas iniciativas e interesses, realiza múltiplas tentativas, movimentos dos mais variados até atingir seu objetivo, este processo gera um fortalecimento muscular, que irá interferir nos seu equilíbrio. A criança faz muitas tentativas, ajustes corporais, cria movimentos novos, aprende a realizar tarefas que não conseguia antes, neste processo quatro aspectos são relevantes:

- a. Fazer "com" e não "pela" criança
- b. Nunca submeter às crianças a situações em que não possam entrar ou sair dela sozinha, por si mesmas;
- c. Permitir às crianças tempo ininterrupto para o jogo
- d. Capturar os sinais que as crianças nos enviam o tempo todo.

Portanto, em mais de 30 anos de observação do desenvolvimento das crianças, Pikler esquematizou uma série de movimentos que representam o processo de desenvolvimento propiciado pelos movimentos livres, pelas iniciativas das crianças. Uma sequência de movimentos, ajustes e arranjos que as crianças operam, desde a posição de decubito ventral até a estabilidade, como visto na Figura 10.



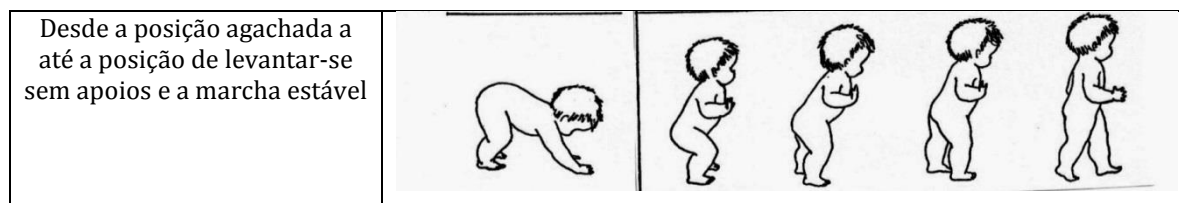


Figura 10 - Processo de desenvolvimento dos grandes movimentos motores baseados na própria iniciativa da criança

Fonte: Adaptado de Pikler (2010, p.68 e 69)

A partir desta perspectiva, infere-se que a ação pedagógica deveria partir do pressuposto que as crianças são por natureza seres investigadores e que elas têm seu modo de agir perante o mundo, experimentam, pensam, criam novas alternativas, elaboram, sistematizam e todos esses processos acontecem pela via corpórea, ou seja, quando a criança vive sua corporeidade, sua motricidade, exercita pelo movimento, não apenas o plano motor, mas através dele pensa, compreende o seu entorno.

Esta assertiva se reverbera em outro aspecto central que é o meio e os espaços ricos e possibilidades para explorar e aprender coisas novas, combinar diferentes rotas de movimentação. Sendo assim, ela precisa de espaços de liberdade e oportunidades para explorar, criar suas rotas de movimentação e igualmente precisa de segurança para exercer suas explorações, para exercer seu protagonismo e ter iniciativas criativas. Ter liberdade sem interrupções, interferências, sem a intervenção direta dos adultos.

Para Galvão (2007) a noção de meio para Wallon é central.

Usada sempre no plural, os meios são campos sobre os quais a criança age com os recursos que lhe são disponíveis e ao mesmo tempo se constituem em instrumentos para o seu desenvolvimento. Entre a criança e seus meios, as relações são de determinação recíproca: de diferenciação, especificação mútua e solidária. Logo, não se pode pensar na criança como determinada linearmente por um dos meios em que se insere, mas como um sujeito que vai se constituir na relação entre os diferentes meios, como a família, a comunidade onde mora, a escola, as mídias. Isso obriga os educadores a assumirem suas responsabilidades e aceitarem seus limites. (Galvão, 2007, p. XII)

Para Wallon o meio representa simultaneamente dois aspectos: o de ambiente, contexto (social e cultural) e o de recurso, instrumento para o desenvolvimento. Para Rossetti Ferreira, (2004, p.26) “O meio social, o espaço de

experiência da pessoa, representa assim um (instrumento, recurso) para o desenvolvimento”.

O que implica em dizer que “o meio que impõe à atividade de um ser seus recursos, seus objetos, seus temas e, quando se trata do homem, o meio social se superpõe ao meio natural para transformá-lo de idade em idade e praticamente substituí-lo. Quanto menor a criança, ou seja, quanto mais ela precisa de cuidados, mais estritamente depende dele” (Wallon, 2007, p.61)

Nesta perspectiva, o desenvolvimento está diretamente relacionado com as condições de existência. O meio social, a cultura constituem as condições, as possibilidades e os limites de desenvolvimento para o organismo.

4.4.2 A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS: OS USOS DO TEMPO E A SELEÇÃO DOS MATERIAIS

Para Malaguzzi (apud Hoyelos, 2004), dispor de um espaço qualificado em que a criança possa construir ativamente suas experiências é uma das dimensões do direito à educação da criança. Que a criança se sinta livre para viver experiências, encontre gosto por fazer, e desta maneira, lhe seja reconhecido o direito a errar e a aprender. Neste sentido, para o educador a organização do espaço não é neutra, é necessário garantir o máximo de compatibilidade que viabilize os vínculos entre as crianças e os ambientes.

Nesta perspectiva, a criança ativa e competente, necessita de uma escola que estimule ao máximo suas potencialidades, amplie suas possibilidades de experiências, das mais variadas formas. Uma escola que seja um território, um lugar para crianças. Um lugar pensado para elas e com elas.

Ao longo do texto defendemos a importância do elemento segurança, do quanto o espaço pode ser representativo deste elemento. Espaços seguros e diversos e que nesses processos de exploração existe uma relação de corporeidade. Um corpo que manifesta, sente, percebe, avalia, reprograma, age com prudência. Neste sentido, o adulto precisa considerar que toda elaboração precisa de tempo de processamento, e o adulto precisa esperar e confiar que a criança será capaz de encontrar respostas as suas próprias indagações sobre o mundo.

Os usos dos tempos são outro aspecto relevante, uma vez que na forma como os adultos organizam as rotinas e as atividades, nem sempre foi priorizado um tempo amplo para exploração. Como toda atividade, o processo de exploração e a criação de brincadeiras obedecem a um ciclo, ou seja, tem o tempo de preparação, seleção dos materiais, criação dos enredos e o tempo da experimentação. Os tempos da brincadeira obedecem à outra lógica que não o tempo do relógio. Barbosa (2006), Bondioli (2004) e Elias (1998) vão abordar amplamente esta questão ao tratar da rigidez com o que os tempos são marcados. Esses são organizados muito mais em função de elementos externos do que a própria atividade da criança.

Este aspecto pode ser constatado ao observarmos que em muitas situações as atividades das crianças eram interrompidas, porque estava na hora do lanche, do almoço, ou mesmo o tempo do banho.

Sendo assim, alguns aspectos sobre uso dos tempos marcam a experiência de pesquisa, dentre eles destaque: (a) O tempo de espera: caracterizado pelos tempos em que as crianças ficavam ociosas entre as atividades, ou mesmo esperando sua vez para iniciar uma atividade, (b) os tempos livres: onde as crianças tinham oportunidade de brincar livremente e traçar suas rotas de movimentação, (c) os tempos pedagógicos: que eram marcados pelas atividades dirigidas e com um planejamento bastante definido, início, desenvolvimento e término, e os tempos do cuidado: que eram marcados pelo cuidado com o corpo, principalmente ligados aos processos de higienização e asseio.

Portanto, os usos do tempo se constituem como um elemento central na organização das rotinas e sempre estão de alguma forma conectados com a dimensão dos espaços. Devendo ser pensados, não apenas sob o ponto de vista da adulta, mas também sob o ponto de vista da criança. Isto é, numa perspectiva aberta e dialógica do planejamento, onde os tempos são negociados entre os protagonistas do processo: as adultas, as crianças e o meio.

4.4.3 A PRESENÇA DO ADULTO

Para finalizar, destaca-se a função do adulto nos processos de aprendizagem, como terceiro elemento da tríade, sua importância é vital. Uma vez que ele exercerá uma dupla função: a primeira já destacada anteriormente, diz respeito, à organização dos espaços, dos usos dos tempos e a seleção dos materiais. A segunda não menos importante, é a função de assegurar a proteção e a segurança, como um interlocutor direto com a criança, cabe a ele introduzir a criança, mostrar-lhe as coisas, apresentar a ela o mundo que a cerca.

Na proposta educativa de Pikler (2010) encontram-se alguns aspectos importantes a cerca das interações entre adultas e crianças. O primeiro diz respeito à interação entre adulto e criança que se efetiva na complexa relação entre a atenção individualizada e liberdade de iniciativas.

Nesta abordagem, Pikler (2010) destaca a presença física da adulta, que através do olhar atento, “a *mirada*” que acolhe, protege, cuida sem interferir diretamente nas ações das crianças. Ao não impor-lhes posturas, determinar suas atividades, não cerceia suas iniciativas da criança. Ao contrário estimula-as para que cada vez sejam cada vez mais numerosas. A participação da adulta nos processos de aprendizagem é imprescindível. Não é daquela que ensina, mas daquela que valoriza o que a criança pode fazer e valoriza as necessidades da criança de experimentar.

Sendo assim, apresenta-se nesta perspectiva uma complexa relação dependência/ independência entre a adulta e a criança. Ou seja, o que a criança pode fazer pelas suas próprias iniciativas e o que ela depende diretamente da adulta. Há neste sentido, um forte vínculo entre a adulta e a criança, uma vez que a adulta está atenta aos sinais e às possibilidades da criança. Para Pikler (2010), a presença do adulto é fundamental para garantir a segurança, o afeto e proteção. A participação do adulto é vital nos processos de desenvolvimento da criança no momento em que ao confiar nas possibilidades da criança exercer sua ação autônoma, brinda a criança com espaços seguros, com uma multiplicidade de materiais para explorar. (Tardos, 2008)

Na ação educativa de Lóckzy, o ato de cuidar se constitui numa profunda relação de convívio que se efetiva numa interação constante entre os adultos e as crianças. Nestes dois momentos, procura-se atender as necessidades básicas da criança, nesta perspectiva o cuidar e o educar entendidos como aspectos indissociáveis. A mirada é tanto protetora, como acolhedora das iniciativas das ações autônomas das crianças pequenas.

Quanto às relações entre os adultos e as crianças, há um profundo respeito às iniciativas e atitudes das crianças, sendo assim é possível inferir que para Pikler (2010), o desenvolvimento infantil se processa num sincretismo entre as iniciativas da criança; o ambiente seguro, rico em possibilidades; e o processo de maturação e fortalecimento motor, o equilíbrio postural e a segurança advinda dos processos de autoconhecimento.

Finalmente, a presença da adulta, nesta abordagem, reforça para a criança a consciência e o valor de suas iniciativas, a confiança em si mesmo, nas suas respostas. No ambiente seguro se sente desafiada a encontrar as suas respostas, aos seus desafios, constrói-se gradativamente um vínculo afetivo que permite a criança gravitar entre risco e a sensação de segurança. Entre o que pode e o que não pode fazer, numa relação de autonomia construída pela cumplicidade entre adultos e crianças.

5. PALAVRAS FINAIS

A importância de uma coisa não se mede com fita métrica, nem com balanças, nem com barômetros, etc.
A importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.
(Manoel de Barros)

No fechamento do processo escrita, destaco as experiências e as aprendizagens que produziram encantamentos. Dentre as vivências mais significativas que marcam este trabalho de pesquisa destaco a oportunidade de me aproximar do universo das crianças, de viver a experiência de observá-las, de abrir-me à experiência de estar com elas de corpo inteiro. Como ensina Merleau-Ponty (1996, p.105) “Ver é entrar em um universo de seres que se mostram”, com a experiência de pesquisa aprendo que não é possível adentrar no mundo das crianças se não for de corpo inteiro. Portanto, ao teorizar sobre esta experiência de pesquisa com as 25 crianças e 6 adultas, ousou afirmar que pesquisar com as crianças é assumir uma relação corpórea, afetiva, construída no plano dos afetos.

O olhar 3D propiciou uma metodologia muito particular de desenvolvimento da pesquisa, permitiu aguçar a percepção e captar as rotas de movimentação das crianças. Neste processo de composição da tridimensionalidade, a escuta sensível, o olhar fenomenológico e a descrição densa foram abordagens metodológicas ressignificadas na composição da profundidade e complexidade do objeto. Neste sentido, a metáfora da linguagem do cinema em 3D ajudou a construir este princípio, qual seja evidenciar as multiplicidades de planos e nuances presentes no fenômeno.

Sendo assim, esta metáfora a imagem cinematográfica do cinema em 3D ajudou a pensar a relação entre o envolvimento, a dimensão afetiva da pesquisadora com a ambiência da pesquisa, o olhar 3D instigou a pensar e refletir sobre os diversos aspectos que envolvem o objeto em análise, ampliar as percepções, na complexa inter-relação dos sentidos.

A experiência de pesquisa propiciou-me afirmar que pesquisar com as crianças é interagir com elas, numa relação de presença e alteridade. Neste sentido,

o olhar 3D permitiu a construção de uma atitude de escuta, na qual se assume que ao realizar a pesquisa, afetamos as relações com a nossa presença e somos igualmente afetados pelas interações com os sujeitos.

Nesta experiência de pesquisa foi importante viver intensamente o desafio de buscar compreender como as crianças estabelecem as suas interações nos espaços e tempos da escola, dimensionar a questão da corporeidade nas interações entre as crianças e as professoras. Aprender a ver e perceber, “desfragmentar” o olhar com o intuito de permitir ao outro “mostrar-se”. A atitude de escuta foi uma das grandes aprendizagens que o olhar 3D proporcionou.

A experiência de pesquisa foi intensa, vibrante e apaixonante e a dimensão emocional-afetiva foi uma marca desta experiência e me ensina aspectos interessantes a serem partilhados. Pois, as crianças só se mostraram a mim, quando me abri para elas. Entretanto, operar com a emoção nos processos de pesquisa não é uma situação fácil de ser administrada. É importante considerá-la, redimensionar sua presença. Sendo assim, saio desta vivência de pesquisa convencida que é possível atender os critérios de cientificidade e trazer o emocional como um elemento central nos processos de produção de pesquisa com crianças pequenas.

Todavia, a vigilância epistemológica necessita ser preservada para que não nos escape a capacidade de reflexão, pensamento e crítica, fundamentais nos processos de teorização constante das experiências vividas e que nos permita perceber o inusitado.

É igualmente importante primar por uma atitude em que o “estado de emoção” não possa interferir sobremaneira na geração dos dados. Portanto, importa focar que a emoção é importante nesse processo de construção dos laços de afeto, mas estes precisam ser “monitoradas” e um ponto de equilíbrio deve ser buscado, ou seja, o equilíbrio entre o envolvimento e o distanciamento.

Sendo assim, a experiência de pesquisa me permitiu apreender um pouco mais sobre o universo infantil, suas rotas de movimentação, de como a partir delas significam o mundo, produzem aprendizagens. Uma compreensão que remete a concepção de uma criança potente, capaz de interagir e produzir seus sentidos ao mundo que a cerca.

As observações das crianças me permitiram ver e perceber que as rotas de movimentação se configuram numa sequência de ações que representam a interpretação do mundo pela criança, e que na maioria das vezes não está centralizada na comunicação oral, mas num jogo simbólico no qual as ações assumem um papel fundamental no processo de comunicabilidade e o movimento uma centralidade maior que a fala nos processos de interação. Estas ações se explicitam em dinâmicas não faladas que denotam uma íntima relação de cumplicidade entre os pares envolvidos na interação. Aproprio-me, então, do termo rotas de movimentação por entender que ele abarca a potência de aprendizagem que a criança possui. O que remete a compreensão da dimensão corpórea presente nos processos de aprendizagem, ou seja, as ações e as interações se dão pelo corpóreo.

As crianças me ensinaram que pelas rotas de movimentação, aprender é uma grande aventura de descoberta. Uma vez que elas aprendem e compreendem explorando. Do ato ao pensamento como explicitou Wallon (2008), da ação para a elaboração conceitual, ou seja, elas exploram para pensar.

As crianças me dizem que precisam de espaços seguros e amplos, com muitas possibilidades para explorar. Para elas os espaços são fundamentais para os processos de aprendizagem. Ensinaram igualmente, que precisam muito dos adultos, para lhes dar segurança, organizar suas atividades para que possam se desenvolver, um planejamento aberto e criativo.

De igual modo, as crianças interpelam com seus corpos em movimento, quanto a sua participação no planejamento e na execução das atividades, sugerem que acolhamos suas iniciativas. Isto é, elas querem realizar as tarefas no seu próprio ritmo, dormir só se tiverem sono, ficar mais tempo debaixo do chuveiro, lavar o cabelo com bastante xampu, repetir as atividades do seu modo. Como precisam brincar o tempo todo, precisam que os brinquedos estejam disponíveis e acessíveis a elas.

Desse modo, a experiência com as crianças me diz que o seu empoderamento, implica numa reconfiguração do poder do adulto. As crianças como “especialistas em compartilhar”, desde muito pequenas percebem que é

melhor brincar junto do que sozinhas. Portanto, as adultas precisariam entender a ação pedagógica como um ato de partilha, de compartilhamento de saberes e de decisões.

As narrativas dos episódios indicam que as crianças não precisam ser “ensinadas” na perspectiva do processo dirigido processual e simultâneo, mas as aprendizagens se efetivam a partir de uma dimensão relacional com o mundo das coisas e com as pessoas. Não precisam que lhes transmitam os saberes como processos acabados. Assim, é preciso, como já apontou Formosinho (2007), que procuremos romper com a herança pedagógica da transmissão. Com a forma escolar que conforma as mentes e as atitudes das adultas e muitas vezes impedem que possamos perceber as potências contidas nas rotas de movimentação e nas ações autônomas das crianças.

As observações proporcionaram possibilidades diferenciadas de apreender os processos interativos entre as crianças e as adultas, os modos de organização das rotinas e das atividades propostas dirigidas pelas adultas. E, de como as crianças produzem rotas de movimentação, organizam brincadeiras, criam e recriam funções para os objetos e brinquedos. O que confirma e reforça o importante papel do adulto na organização dos espaços, como aquele que acolhe e prepara o ambiente no qual as aprendizagens possam ser potencializadas pelas crianças.

As mudanças na configuração dos espaços, com a retirada das mesas e dos bancos e a acessibilidade aos brinquedos, trouxeram uma nova condição para as interações, para as rotas de movimentação e as aprendizagens para as crianças. De modo que, alguns dos elementos centrais da ação pedagógica ganharam outra dimensão.

Entretanto, a experiência de pesquisa me permite inferir que reconhecer pedagogicamente a potência do corpo em movimento, como elemento de significação e aprendizagem, talvez seja um dos grandes desafios da ação pedagógica com crianças pequenas. Isto é, “propor alternativas significativas para uma pedagogia em que a criança ativa e competente é respeitada nos seus direitos de participação” (Formosinho, 2007, p.15). Assim, acolher pedagogicamente as rotas de movimentação implica em aceitar a criança como um ser ativo no processo de

aprendizagem, e, portanto, não depende totalmente do adulto para lhe ensinar a fazer coisas a todo o momento. Ela poderá através das relações autônomas, construídas a partir de suas iniciativas, apreender o mundo que a cerca.

Desse modo, oportunizar que as crianças se movimentem livremente não se constitui como uma prática pedagógica livre de intencionalidades, e nem mesmo demonstra uma ausência da presença do adulto como responsável e articulador dos processos de aprendizagem da criança, mas seu papel opera noutra dimensão. Não mais daquele que ensina e transfere seus saberes às crianças que não sabem, mas daquele que prepara o ambiente, que percebe as necessidades da criança, e pelo olhar atento aos fazeres da criança percebe as suas possibilidades e procura organizar os ambientes de forma a potencializar rotas seguras e formas de exploração cada vez mais criativas.

Nesta perspectiva educativa, o papel do adulto é tão fundamental como o da criança, ambos argumentam e a partir de processo dialógico, um preserva a existência do outro. Neste entendimento, o Cuidado assume uma dimensão ontológica e o adulto como um interlocutor privilegiado, constitui-se como um elo entre a criança e o mundo social e cultural.

Assim, a presença do adulto é um fundamento de segurança para a criança. Nesta relação, busca-se um equilíbrio de forças entre criança e adulto. Assim, é salutar que o adulto reconfigure o seu entendimento sobre a criança, percebendo-a como um sujeito de direitos que possui estatuto epistemológico próprio e não apenas enquanto projeto do vir a ser adulto, ou, em vias de se tornar, mas pronto a estabelecer relações e interações com potências e habilidades.

Assim, a adulta ao acolher as iniciativas e as rotas de movimentação das crianças, cria e prepara um ambiente rico em possibilidades e dialogicamente propicia a inserção da criança no mundo da cultura, bem como, considera as formas de aprender da criança. Nesta perspectiva, a ação educativa se torna um ato de acolhimento ao novo. Esta atitude traz implícito o reconhecimento dos limites, das imperícias das crianças, mas igualmente reconhece as suas possibilidades.

Essa compreensão da ação pedagógica que amplia a dimensão do Cuidado e considera as complexidades que envolvem o cuidar e o educar a criança pequena,

traz o reconhecimento tanto da vontade de conhecer humana, como a percepção de que o humano se constitui na vida social, na convivência em sociedade. Esta assunção pressupõe uma relação de dependência/independência de uns para com os outros.

Neste sentido, a ação pedagógica deveria considerar a dimensão ética e pedagógica do Cuidado, manifesto pela complexa relação entre as fragilidades e potências do corpo. O cuidado se dá no corpo e com o corpo. Uma vez que Cuidar implica numa visão mais alargada da dependência e autonomia da criança, ou seja, pelo cuidado as crianças aprendem muitas coisas. Portanto, educar as crianças não significa apenas ensinar-lhes coisas.

Neste estudo, busco significar a dimensão do cuidado, reposicionando a sua importância e explicitando a inseparabilidade do ato de cuidar/educar. Uma compreensão do cuidado que remete repensar a interconexão entre completude e incompletude, ou seja, as imperícias e as potências do humano.

Como seres biológico e socialmente dependente, de natureza relacional, necessitamos do convívio em sociedade e assim, a ação educativa nos potencializa para a vida em sociedade. Educamo-nos constantemente, ao longo de nosso processo de existência. A relação dependência/independência nunca se resolve totalmente.

A relação de dependência uns para com os outros nos humaniza e não nos fragiliza. A criança não é menor porque depende do adulto para sobreviver, a convivência em sociedade nos humaniza e completa. Ao reconhecer a necessidade do outro, ao me importar com outro, eu o educo. A educação é uma das formas de cuidado com o ser humano.

Com Pikler (2010) aprendo que pela dimensão do cuidado são propiciadas às crianças momentos de íntima relação de afeto, proteção e segurança, e estes momentos se constituem em possibilidades de aprendizagem. Nesta perspectiva, a presença física do adulto exerce uma dupla função a de quem cuida e acolhe as iniciativas das crianças, oferecendo-lhes proteção e segurança, mas também daquele que organiza os espaços, as escolhas dos objetos e materiais que potencializem as interações das crianças com o ambiente.

Sendo assim, posso inferir que a abordagem pikleriana praticamente inverte a polaridade entre cuidado e educação. Isto é, a partir do Cuidado, da proteção, do preparo dos espaços e dos tempos de relacionamentos íntimos, a ação educativa da criança pequena se efetiva. E, não somente nos momentos em que o adulto “ensina” alguma coisa a criança.

Esta compreensão de cuidado remete a outras perspectivas de socialização para as crianças em espaços coletivos. Assim, para que possamos acolher os modos de ser e de aprender/apreender da criança, teremos igualmente que apresentar uma ação pedagógica que acolha o movimento, que esteja aberta ao diálogo. Planejar, nesta perspectiva, não seria uma ação sem direção, mas se reverteria o sentido tradicional de método, sem abrir mão da orientação da prática pedagógica.

O desafio se constitui em realizar uma reversão do sentido tradicional de método, “não mais um caminhar para alcançar as metas pré-fixadas (*metá-hódos*), mas o primado do caminhar se traça, no percurso” (Passos e Barros 2009, p.17). Um planejamento dialógico que se está atento aos efeitos do processo educativo, sobre a vida e o desenvolvimento das crianças.

Por conseguinte, o desafio teórico da pesquisa foi o de apresentar argumentos que fortalecessem a presença da dimensão corpórea nos processos de aprendizagem. Uma percepção que em certa medida, já contemplada nas Diretrizes Curriculares para Educação Infantil e ao estabelecer como eixos centrais a interação e as brincadeiras, busca garantir espaços e tempos de qualidade para a brincadeira e a experimentação de situações novas e sugerem que as crianças juntamente com a docente sejam protagonistas dos seus processos de aprendizagem.

As observações das crianças me permitiram constatar a importância do movimento como forma de significar o mundo, as coisas, o espaço no qual elas vivem. Elas constroem brincadeiras, elaboram sentidos para o que fazem. Portanto, ao longo deste estudo busquei agregar aportes teóricos que sustentassem a discussão sobre a corporeidade da criança e que considerasse os seus modos de aprender em movimento.

Argumentos que permitam valorizar o protagonismo da criança como ser-no-mundo, um corpo em ação e interação. Uma compreensão em que procuro

reafirmar que a criança pequena não separa o explorar do aprender. Ela aprende e significa o mundo das coisas e estabelece interações pelo corpo. Ou seja, as interações sociais e as aprendizagens, nesta etapa do desenvolvimento são mediadas pela relação corporal, pela emoção e pelos sentidos. Então, gradativamente essas interações se tornam cada vez mais simbólicas e representativas à medida que se internalizam os elementos da cultura e da oralidade.

Desta forma, entendo que, desde o início da vida as relações são construídas a partir de interações. Isto é, as aprendizagens são partilhadas e interdependentes. Essas ações se estabelecem por meio de processos dialógicos nos quais a criança tem seu fluxo de comportamentos continuamente delimitado, recortado, interpretado e interpelado pelos outros e por si próprio, através de uma complexa relação entre as suas iniciativas, suas percepções e os elementos externos a ela. Ao longo do ciclo da vida humana o desenvolvimento se dá numa complexa interação entre os recursos internos de cada indivíduo, as suas necessidades, as suas vontades de explorar e as condições do ambiente externo a ele.

Ao tratar a complexidade da corporeidade da criança, é necessário reconhecer interconexão existente entre as dimensões biológicas (os processos e potências do corpo biológico) e as dimensões sociais e culturais. Pensar o desenvolvimento da criança pequena implica em compreender os nexos que articulam as ações motoras, o movimento e as significações que esta ação motora expressa nos processos de comunicação e linguagem.

Concluo esta experiência sinalizando que pesquisar implica em uma busca constante por desvendar o objeto de estudo, ir ao encontro do que não se sabe, uma atitude que exige humildade, perseverança e acolhida ao outros e às aprendizagens partilhadas. Uma atitude a todo tempo exercida, uma vez que desde o início do processo de imersão no campo de pesquisa procurei não estar apegada às primeiras impressões, mas assumi uma atitude de abertura, de escuta, de diálogo com as crianças e as adultas acolhendo o que elas queriam me dizer, procurando captar seus sinais, estar aberta a interação.

Se toda experiência nos modifica, impacta a nossa maneira de pensar o mundo, esta em especial me proporcionou aprender um pouco mais sobre o mundo das crianças. Uma experiência singular, cheia de encantamentos, um ato inaugural, que me impulsiona a novas experiências de convívio com as crianças, novos desafios, outros encontros, com outras crianças e adultas.

Uma vez que a experiência de pesquisa a todo o momento me colocou diante do desafio de superação, numa atitude de ousadia “lançar-me aos mistérios do mundo”, de andar por territórios estrangeiros de pensar o ainda não pensado, neste sentido as crianças me ensinaram: “é bom experimentar o novo”.

REFERENCIAS

ALMEIDA, Felipe Quintão de; GOMES Ivan Marcelo; BRACHT, Valter. **Bauman & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BARBIER, René. **A pesquisa ação**. Brasília: Líber livro, 2007.

BARBOSA, Carmen Silveira. **Por amor e por força, rotinas na educação infantil**. Artmed: Porto Alegre, 2006.

_____. Pedagogia da Infância. <http://www.gestrado.org/dicionario-verbetes>, 2010.

BARBOSA, Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. **Creche: uma estranha no ninho educacional**. Dialogia, São Paulo, n.17, p. 75-92, jan/jun. 2013.

BÁRCENA Fernando; MÈLICH, Juan Carles. **La educaciòn como acontecimiento ético: Natalid, narraciòn y hospitalidad**. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica, 2000.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo: Editora Planeta, 2008.

BAUMANN, Zygmunt. **Legisladores e interpretes**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

_____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BECKER, Howard S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: Educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BONDIOLI, Ana. (org). **O tempo no cotidiano infantil: Perspectivas de pesquisa e estudo de caso**. São Paulo: Cortez, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação Secretaria da Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras na creche: manual de orientação pedagógica**, Brasília: MEC/SEB, 2012.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

_____. **Diretrizes curriculares para a Educação Infantil**, Brasília, 2010.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado, 1996.

BROCK, Avril [et al.]. **Brincar: aprendizagem para vida**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

CAMPANHOLI, Carolina Aparecida de Oliveira. **Unidualidade humana para o ensino da Educação Física: uma proposta não linear do corpo sob o paradigma da complexidade**. Dissertação de Mestrado apresentado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, 2008.

CARMO, Paulo Sérgio do. **Merleau-Ponty: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2000.

CHARLOT, Bernard. Ensinar a Educação Física ou ajudar o aluno a aprender o seu corpo-sujeito. In. DANTAS Jr. Hamilcar; Kuhn Roselaine; RIBEIRO Sérgio Dorenski Dantas (org.). **Educação Física, esporte e sociedade: temas emergentes**. São Cristovão: Editora UFS, 2009.

_____. **Da relação com o saber**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHAUÍ, Marilena. **Experiência do pensamento: ensaios sobre a obra de Merleau-Ponty**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Convite à filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 1995.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CRAIDY, Carmem Maria. Prefácio. In. HORN. Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: A organização dos espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**, Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.

DORHERTY, Jonathan (et. al.) Nascidos para brincar: os bebês e as crianças pequenas brincando. In. BROCK, Avril [et al] **Brincar: aprendizagem para vida**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DUPOND, Pascal. **Vocabulário de Merleau-Ponty**. São Paulo: Martins Fontes, 2010

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

ERIKSON, Eric. **Infância e sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

_____. **O processo civilizador: uma revolução dos costumes**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Loris Mallaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In. FORMOSINHO, Júlia Oliveira (et.al). **Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FEDER, Szanto Agnès. (org.). **Lóczy ¿ Un nuevo paradigma? El Instituto Pikler es um espejo de múltiples facetas**. Mendoza: Ediunc, 2006.

_____. **Uma mirada adulta sobre el niño activo: el sentido del movimiento en la protoinfancia**. Buenos Aires: Ediciones Cinco, 2011.

FOCHI, Paulo Sérgio. **Mas os bebês fazem o que, heim? Documentando as ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva**. Dissertação de mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira (et.al.). **Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1994.

_____. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

GALLAHUE, David; OZMUN John. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. São Paulo: Phorte Editora, 2005

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. Apresentação da tradução brasileira. In. WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

GALLO, Silvio. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GANDINI, Lella. Espaços educacionais e de envolvimento pessoa. In. EDWARDS, Carolyn. **As cem linguagens da criança: a abordagem Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GOBBATO, Carolina. **Os bebês estão por todos os lados! Um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contextos da escola infantil**. Dissertação de mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética**. São Paulo: Cortez, 2011.

HOYELOS, Alfredo. **La ética en el pensamiento y obra de Loris Malaguzzi**, Barcelona: Octaedro- Rosa Sensat, 2004.

_____ **La estética en el pensamiento y obra de Loris Malaguzzi**, Barcelona: Octaedro- Rosa Sensat, 2006.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE ESTATÍSTICA. **Censo**, 2010.

JAY, Martin. **Cantos de experiencia: variaciones modernas sobre um tema universal**. Buenos Aires: Paidós, 2009

KÁLLÓ, Éva; BALONG, Györgyi. **Los orígenes del juego libre**. Budapest: Magyarországi Pikler-Lóczy Társaság, 2013.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: Editora Unimep, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning Editores, 2008.

_____ **Brincadeiras e narrativas infantis: contribuições de J.Brunner para a pedagogia da infância**. In. FORMOSINHO, Júlia Oliveira (et.al). **Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado, construindo o futuro**, Porto Alegre: Artmed, 2007.

KOHAN, Walter Omar. **Infância e filosofia**. In. SARMENTO, Manuel; GOUVEIA Maria Cristina Soares. **Estudos da infância: educação e práticas sociais**, Petrópolis: Vozes, 2008.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**, **Revista Brasileira de Educação**, p. 20-28, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.

_____ **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**, Belo Horizonte, Autêntica, 2010.

LE BRETON. **Antropologia e modernidade**. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____ **A sociologia do corpo**. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____ **As paixões ordinárias.** Petrópolis: Vozes, 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRE Marli E.D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MALLAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In EDWARDS Carolin (et al.) **As cem linguagens da criança.** Porto Alegre, 1999.

MARQUES, Mário Osório. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa.** Ijuí: Editora Unijuí, 1997.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana.** São Paulo: Palas Atenas, 2001.

MATURANA, Humberto; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano.** São Paulo: Palas Atenas, 2004.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS Maarten. **Em defesa da Escola: uma questão pública.** Belo Horizonte: Autentica, 2013

MÈLICH, Joan Carles. **El outro de si mismo: por uma ética desde el cuerpo.** Barcelona: Book-Print S.L, 2010.

MÈLICH, Joan Carles; DUCH LLuís. **Escenários de la Corporeidad: Antropologia de la vida cotidiana.** Madrid: Editorial Trotta, 2005.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção.** Martins Fontes, 1996.

_____ **Psicologia e pedagogia da Criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____ **Conversas-1948.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MORGARO, Pedro. **Animações 2D e 3D.** <http://www.tecmundo.com.br/cinema>, 23 de Abril de 2010.

MORIN, Edgar. **O método – as ideias: habitat, vida, costumes, organização.** Porto Alegre: Sulina, 2008.

_____ **Ciência com consciência.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

OLIVEIRA, Nara Rejane Cruz. **Corpo e movimento na educação infantil. Concepções e saberes docentes que permeiam as práticas cotidianas.** (Tese de doutorado) - Tese apresentada ao Programa de Pós – Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, 2010.

PAGNI, Pedro Angelo. Um ensaio sobre a experiência, a infância do pensamento e a ética do cuidado: pensar a diferença e a alteridade na práxis educativa. In: KOHAN, Walter Omar. **Devir-criança da filosofia: infância e educação**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

PASUCH, Jaqueline. **Entrelaçamento de vozes num mundo analfabetizado: o contexto da Amazônia**. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

PASSOS, Eduardo; KRASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (orgs) **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção da subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PEREIRA, Raquel Freitas. **As crianças bem pequenas na produção de suas culturas**. Dissertação de mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

PIKLER, Emmi. **Mover se en Libertad: Desarrollo de la Motricidad Global**. Madrid: Narcea S.A Ediciones, 2010.

PROSPÊNCIO, Patrícia Alzira. **Concepções de corporeidade de professores de Educação Infantil e sua atuação docente**. Dissertação de mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, 2010.

RASERA, Adriana Almeida Nogueira Costa. **A construção de significados atribuídos ao corpo na Educação Infantil**. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda. Ribeirão Preto, 2010.

RICHTER, S. R. S. ; BARBOSA, M. C. S. . Educação Infantil: qual currículo com crianças pequenas? In: **VI Congresso Internacional de Educação - Educação e Tecnologia: sujeitos (des)conectados?** São Leopoldo: UNISINOS, 2009, p. 1-18.

ROCHA, Maria Alice de Castro. **O corpo: um “santuário” em relação ao outro**. Revista do Instituto Humanitas Unisinos, São Leopoldo, 31 de outubro de 2011, edição 378.

ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde, et al. **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SARMENTO, Manuel; GOUVEIA Maria Cristina Soares. **Estudos da infância: educação e práticas sociais**, Petrópolis: Vozes, 2008.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Prefácio. In. COMENIUS. **A escola da infância**. São Paulo: Editora da Unesp, 2011.

TANI, Go. Liberdade e restrição do movimento no desenvolvimento motor da criança. In. KREBS, Ruy; COPETTI, Fernando; BELTRAME, Thais S. (org.). **Discutindo o desenvolvimento infantil**. Santa Maria: Pallotti, 1998.

TARDIFF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. **A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis: Vozes, 2010.

TARDOS, Anna. Autonomia y/o dependência. In. FALK Judit (ed.) **Lóczy, educación infantil**. Barcelona: Octaedro, 2008.

TREBELS, Andreas H. A concepção dialógica do movimento humano. IN. KUNZ Elenor; TREBELS. Andreas H. **Educação Física crítico-emancipatória: Com uma perspectiva da Pedagogia alemã do esporte**. Ijuí: Unijuí, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2007.

VIEIRA DA SILVA, Daniel. **Educação psicomotora no Brasil Contemporâneo: de como as propostas tangenciam a relação educação-trabalho**. (Tese de Doutorado)- Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Área Educação e Trabalho - da Universidade Federal do Paraná, 2007.

VIÑAO FRAGO. Antonio. **História da educação e história cultural: possibilidades, problemas e questões**. Campinas: Traduzido por Sérgio Montes Castanho. Texto impresso. 22p. 2005

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento**. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____ **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____ **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

_____ **Psicologia e Educação da infância**. Lisboa: Editora Estampa, 1975.

_____ **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971.

APÊNDICES

A seguir estão anexados os seguintes documentos:

- a) Roteiro de questões para as entrevistas
- b) Termo de Consentimento Informado – Pais e Responsáveis
- c) Termo de Consentimento Informado – Educadores e Funcionários da Escola

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A DIRETORA

1. Na função de gestora como avalia o trabalho das suas docentes no ano de 2012? Você na condição de gestora, conseguiu desenvolver no coletivo a concepção pedagógica que está prevista na Proposta pedagógica da escola? Quais foram os desafios? Quais são os desafios a serem enfrentados no próximo ano?
2. Como e quando acontecem as reuniões e as conversas entre as professoras? Qual é o papel da gestão e como é feito o acompanhamento do planejamento das professoras?
3. Qual o nível de autonomia que a escola tem? Quanto a organização de suas rotinas: a rotina diária, a alimentação, planejamento de projetos, orçamento financeiro, contratação de funcionários, horários dos funcionários?
4. Eu notei um volume significativo de mudanças no mês de setembro na escola, você poderia explicar o contexto como foram construídas estas novas organizações e como você avalia o nível de participação da equipe de professoras e TDIs, no processo?
5. Como a gestão oferece “treinamento” e formação continuada para a equipe de funcionários?
6. Qual a função das professoras dos “projetos” na proposta pedagógica da escola?

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A PROFESSORA REGENTE

1. Quais os principais desafios que você enfrenta no cotidiano com as crianças?
2. Como você organiza os tempos do planejamento? Qual a participação das TDIs neste planejamento?
3. Você poderia evidenciar ou caracterizar a ação pedagógica no planejamento das ações cotidianas? Como você compreende o cuidar e o educar?
4. Como na sua avaliação é a integração da equipe? Como se dão os aceitos entre vocês? Qual é o papel da gestão na organização destes tempos?
5. Como você definiria a sua autonomia? Qual é na sua avaliação o nível de autonomia que cada docente tem nos planejamentos e execução das atividades?
6. Podendo escolher no próximo ano você continuaria a trabalhar com 0-3 anos? Quais foram às aprendizagens mais significativas neste período e como você definiria a ação pedagógica com crianças pequenas?

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM AS AUXILIARES DAS PROFESSORAS

1. Como você se sente nesta função?
2. Quais são os seus principais desafios no cotidiano?
3. Como é a integração da equipe (as professoras e a gestão)?

4. Qual a sua participação na organização dos tempos, das atividades e no planejamento?

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS DE PROJETOS

1. Como é a integração com a equipe (as outras professoras, as TDIs, e a gestão)
2. Quais são os principais desafios?
3. Como é elaborado o planejamento das atividades que são desenvolvidas com as crianças?
4. Como você entende a dimensão do cuidar e do educar com crianças pequenas?
5. Você poderia evidenciar ou caracterizar a ação pedagógica no planejamento das ações cotidianas? Como você compreende o cuidar e o educar?
6. Você podendo escolher continuaria a trabalhar com as crianças de 0-3 anos?

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Aos pais e responsáveis

Estamos realizando uma pesquisa com o objetivo de investigar como as crianças constroem relacionamentos, interagem entre elas e com os adultos, movimentam-se, manipulam objetos, constroem brincadeiras e como nesta etapa do desenvolvimento os aspectos motores são importantes para comunicação e o desenvolvimento da linguagem. Entendendo que os espaços de vida coletiva na creche podem ser ricos momentos potencializadores do seu desenvolvimento. Pretendemos com este estudo qualificar o trabalho pedagógico realizado com as crianças pequenas.

Informamos que os dados da pesquisa serão registrados através da escrita das observações, da captura de imagens com máquina fotográfica e também de gravações em vídeo realizadas no período de abril a novembro de 2012.

O material coletado será utilizado apenas para fins exclusivos do trabalho acadêmico como: relatório de pesquisa, publicação e divulgação científica, atividades formativas de educadores. A divulgação das imagens fotografadas e filmadas, assim como dos relatos das observações terão como referência as regras sobre o uso ético das imagens na pesquisa (Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde).

Os pesquisadores responsáveis por este Projeto de Pesquisa são a Professora Maria Carmen Silveira Barbosa, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e a doutoranda Irene Carrillo Romero Beber pertencente ao curso de Pós-Graduação em Educação da UFRGS - telefone para contato: (066) 99193021 ou (66) 35320446.

Eu, _____, autorizo que a criança _____, pelo qual sou responsável, a participar da pesquisa intitulada: **Corporeidade e linguagem: as crianças nos espaços e tempos da educação infantil**, coordenada pela Professora Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa e a doutoranda Irene Carrillo Romero Beber.

Pelo presente consentimento, declaro que fui informado dos objetivos da pesquisa e de que estou ciente de que terei total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento durante a coleta dos dados, e deixar de participar do estudo sem que isso traga qualquer prejuízo.

A participação de meu/minha filho (a) é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não me trará nenhum retorno financeiro, dano ou despesa. Autorizo a divulgação das imagens fotográficas e filmadas, assim como dos relatos das observações para fins de pesquisa.

Todas as minhas perguntas quanto à pesquisa foram respondidas e as pesquisadoras colocaram-se a disposição para esclarecimento de quaisquer dúvidas que eu tiver durante a realização da mesma.

Sinop, ____ de _____ de 2012.

Assinatura do responsável: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Aos educadores e funcionários da escola

Estamos realizando uma pesquisa com o objetivo de investigar como as crianças constroem relacionamentos, interagem entre elas e com os adultos, movimentam-se, manipulam objetos, constroem brincadeiras e como nesta etapa do desenvolvimento os aspectos motores são importantes para comunicação e o desenvolvimento da linguagem. Entendendo que os espaços de vida coletiva na creche podem ser ricos momentos potencializadores do seu desenvolvimento. Pretendemos com este estudo qualificar o trabalho pedagógico realizado com as crianças pequenas

Os dados da pesquisa serão registrados através da escrita das observações, da captura de imagens com a máquina fotográfica e também de gravações em vídeo realizadas entre os meses de abril a novembro de 2012.

O material coletado será utilizado apenas para fins exclusivos do trabalho acadêmico como: relatório de pesquisa, publicação e divulgação científica, atividades formativas de educadores. A divulgação das imagens fotografadas e filmadas, assim como dos relatos das observações terão como referência as regras sobre o uso ético das imagens na pesquisa (Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde).

Os pesquisadores responsáveis por este Projeto de Pesquisa são a Professora Maria Carmen Silveira Barbosa, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e a doutoranda Irene Carrillo Romero Beber pertencente ao curso de Pós-Graduação em Educação da UFRGS - telefone para contato: (066) 99193021 ou (66) 35320446

Eu, _____, aceito participar da pesquisa intitulada: **Corporeidade e linguagem: as crianças nos espaços e tempos da educação infantil**, coordenada pela Professora Maria Carmen Silveira Barbosa e a doutoranda Irene Carrillo Romero Beber.

Pelo presente consentimento, declaro que fui informado dos objetivos da pesquisa e de que estou ciente de que terei total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento durante a recolha dos dados, e deixar de participar do estudo sem que isso traga qualquer prejuízo.

Minha participação é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não me trará nenhum retorno financeiro, dano ou despesa.

Autorizo a divulgação das imagens fotográficas e filmadas, assim como dos relatos das observações para fins de pesquisa.

Todas as minhas perguntas quanto à pesquisa foram respondidas e as pesquisadoras colocaram-se a disposição para esclarecimento de quaisquer dúvidas que eu tiver durante a realização da mesma.

Sinop. ____de_____de 2012.

Assinatura do educador/funcionário_____

Assinatura da pesquisadora_____