

Uma conversa sobre as vivências do corpo na Educação Infantil: mas, de que corpo estamos falando, professores.

Edilane Oliveira da Silva

Graciele Andrade Rangel

Resumo

O objetivo do trabalho é investigar como o corpo vem sendo vivenciado nas instituições de E.I e como a formação do professor afeta a formação da criança. Para isso, fizemos entrevistas com professoras de duas instituições, sendo uma municipal e outra comunitária, ambas localizadas no Rio de Janeiro. Em nossas análises nos apoiamos principalmente nos estudos de Duarte Jr., Larrosa, e Foucault. As discussões tecidas foram entendidas como questões para posteriormente serem debatidas em lócus.

Introdução

Pensando nas possibilidades de uma formação que priorize a sensibilidade, a percepção e a expressão como forma de desenvolvimento do humano é que surge a temática desta pesquisa. As inquietações aqui apresentadas ganharam peso e um novo delineado a partir das experiências vividas no Curso de Extensão “Educação Infantil: Corpo, Arte e Natureza”¹ e também nos encontros proporcionados pelo grupo de pesquisa FRESTAS². Nestes dois espaços fomos convidados a reavivar todas as nossas linguagens e formas de expressão, pelo viés do corpo, das artes visuais, da literatura e da música.

O foco nesta pesquisa é o papel do corpo dentro dos espaços que atendem a Educação Infantil, pois entendemos que o mesmo é um dos principais canais de construção do conhecimento que se concretiza através das formas de se expressar, sentir, tocar, relacionar-se com o outro e de se posicionar diante do mundo, ou seja, aprender de forma integrada onde o sensível e o inteligível caminhem juntos. Algumas pesquisas, porém, apontam que muitas vezes esse corpo infantil tem sido esquecido, calado, moldado, escolarizado, aprisionado e disciplinado. Outra questão é pesquisar se, e como, a formação dos professores nas instituições interfere em suas práticas relacionadas à linguagem do corpo. Como um professor que foi educado na escola da razão e que se encontra mergulhado nela, tendo ele próprio seu corpo aprisionado, poderia dar conta de romper com estes limites? Como o corpo deste professor reflete em suas práticas?

Pensar em uma reformulação da escola significa pensar no educador: quais são suas concepções, suas experiências, sua forma de estar no mundo? Ouvir o professor e proporcionar vivências que o façam repensar ou reafirmar suas práticas pode ser o primeiro passo para um fazer pedagógico mais autoral, mais dinâmico e criativo.

Por ainda estarmos imersos numa concepção de escola racionalista, nascida entre os séculos XVII e XIX e ao professor, dentro desta concepção, caberia apenas nutrir as mentes com informações já adquiridas previamente por eles. E o corpo? O corpo deve auxiliar o pensamento, estando imóvel, mudo, devidamente moldado pela disciplina. A respeito deste momento em que se intensifica o aprisionamento do corpo discursa Foucault (2008):

Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. (...) A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis” (FOUCAULT, 2008, p.119).

Vasconcellos (2000, p.39), corrobora com a discussão trazendo o conceito de disciplina atrelado à obediência.

O conceito de disciplina associado à obediência está muito presente no cotidiano da escola, mais ou menos conscientemente; isto porque há uma verdadeira “luta de classe”, onde o professor está procurando sobreviver, num contexto de tantos desgastes. O trabalho do educador é estressante, ele procura um pouco de paz para poder respirar; daí esperar o comportamento dócil, passivo do aluno.

Dessa forma, as concepções de infância e de criança vão se modificando e as pesquisas nesta área vão se solidificando, afinal “(...) Se temos que repensar o pensamento, o que temos que colocar em questão antes de tudo, é a escola.” (MOSÉ, 2012, p.17). A escola como lugar de instrumentalizar adoece, pois para obter informações contamos com uma gama infinita de meios eletrônicos nos dias atuais. Precisamos repensar a função dos espaços educativos e do professor, pois nos parece urgente buscar formas de se propor um espaço/tempo de criação, expressão e experiência dentro de nossas salas.

Diante dessa urgência nos perguntamos: de que forma se concretiza uma formação integral na Educação Infantil que perpassa pelo corpo da criança? Questionamo-nos: Como este corpo vem sendo tratado nos espaços educacionais? Ele tem tido espaço para se expressar? Ou essa linguagem corporal é vista como indisciplina? Torna-se então fundamental pesquisar como essa aprendizagem por meio do corpo vem acontecendo. Por acreditarmos que tais questões perpassam também pela formação do professor, iremos discuti-las tendo como foco a forma como o corpo em movimento vem sendo vivenciado na construção do conhecimento e de que forma essa formação docente afeta a formação da criança. Para tal, fizemos entrevistas com professores de uma Creche Municipal e uma Comunitária conveniada ao respectivo município.

1. Corpo disciplinado

Diante das questões já citadas e também de alguns discursos cotidianos que envolvem expressões como: domínio de turma, crianças indisciplinadas, falta de controle, crianças sem limite, bagunceiros etc. observamos que em sua maioria, as falas sobre as crianças remetem as expressões de seus corpos. Pautaremos-nos no conceito de disciplina de Foucault para as reflexões acerca do corpo na Educação Infantil. Pois segundo o autor (2013, p. 132), durante a época clássica, o corpo foi descoberto como um objeto que poderia se tornar alvo de poder. Um corpo que “se manipula, modela-se, treina-se, que obedece, responde, torna-se hábil ou cujas forças se multiplicam”, ou seja, o corpo passa a ser moldado de acordo com cada instituição.

Nesse sentido, Foucault (2013) ainda ressalta que o corpo em qualquer sociedade é objeto de poder, estando no interior de poderes muito apertado que lhe impõe limites, proibições ou obrigações, mudando na verdade as operações técnicas. Pois, não se trata de cuidar do corpo em massa, mas sim de trabalhá-lo detalhadamente, exercendo uma coerção de força, de mantê-lo ao mesmo nível da mecânica-movimento, gestos, atitudes, rapidez sobre o corpo ativo.

Para o autor, a disciplina pode ser constituída de métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo que realizam a sujeição constante das forças que lhes impõe uma relação de docilidade/utilidade. Diferencia-se da escravidão apenas por não se fundamentar na apropriação do corpo, mas sua manutenção é custosa e violenta, obtendo feitos de utilidade pelo menos igualmente grande; diferente da domesticação que é uma relação constante de dominação. O autor ressalta que a disciplina é a arte dos detalhes.

Os discursos, a forma/tempo como as crianças brincam, a rotina, a fila, as atividades direcionadas sempre da mesma forma, passam a ser vistas como natural no decorrer do tempo. O autor nos mostra que isso não acontece de forma brusca, mas vai acontecendo em detalhes. As técnicas são sempre minuciosas, muitas vezes íntimas, mas têm sua importância porque definem certos modos de investimento político e detalhado do corpo, uma nova “microfísica do poder”, onde o controle acontece de forma quase imperceptível, numa busca de fazer do múltiplo algo mais homogêneo.

1.1 Experiência e formação Estética

É sabido que desde a constituição de 1988 a criança passa a ter seus direitos reconhecidos, sendo que o Estado nesta perspectiva divide a responsabilidade da Educação com as famílias, como explicitado no artigo 208: “O dever do Estado com a Educação será efetuado mediante a garantia de (...) atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade”. Dois anos

depois, foi aprovado o Estatuto da criança e do adolescente (ECA) – Lei 8.069/90, que reafirma os direitos da criança, já referendados na constituição.

Entretanto, foi com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) que a Educação Infantil passou a fazer parte da primeira etapa da Educação básica, sendo, portanto, uma conquista histórica ao proporcionar notoriedade e reconhecimento a esta modalidade. Diante do contexto supracitado, são pensadas políticas públicas direcionadas para as instituições de formas planejadas e específicas. Em 1999, são criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI's), um documento mandatório que vem com o objetivo de nortear o trabalho pedagógico, pautada nos seguintes objetivos:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (p. 18).

Sendo assim, entendemos que para a efetivação dessa emancipação é necessário que existam experiências como parte da construção social do indivíduo e que estas possibilitem que a criança adquira criatividade, criticidade e a sensibilidade por meio de experimentos³. Para tanto, é necessário que o educador tenha um olhar sensível, aberto a novas experiências, que busque compreender o outro. Mas, como é possível que essas atitudes aconteçam na Educação Infantil? Como abrir espaços para a sensibilidade com rotinas tão engessadas?

Dentro dos espaços da Educação Infantil a criança tem possibilidades de desenvolver a identidade e a autonomia de forma significativa, mas para isso é necessário planejamento com experimentos que propiciem e despertem os sentidos. Destarte, um dos fatores para despertar uma educação mais sensível são as artes, que possibilitam experiências infantis mais humanizadas, unindo corpo e mente e colocando-as em contato com o mundo.

Durante o nosso ano de pesquisa, almejamos conhecer o que seria Educação Estética, entendendo o porquê da fragmentação entre corpo e mente e buscando conhecer a amplitude dessa perspectiva. Nesse sentido dialogamos com Duarte Júnior (2000), Ostetto (2004), Ferreira Haddad (2011) e Ormezzano (2007) que trazem contribuições importantes no intuito de compreendermos esses conceitos. Durante a pesquisa nossos olhares ficaram mais aguçados e os ouvidos mais criteriosos, fazendo com que começássemos a enxergar o corpo das crianças de outra forma. Justamente por isso, nos inquietamos com a forma como o corpo infantil se expressava dentro da creche – em especial nas unidades nas quais trabalhamos.

Resolvemos então estudar e focar especificamente neste condutor da experiência, entendendo esse corpo como um instrumento sensível, ou seja, que é realmente percebido por meio da sensibilidade e não apenas como o condutor do movimento de correr, pular, cair. A Educação Estética que defendemos, agrega em si conhecimentos, experiências e um ensino que possibilite o desenvolvimento da percepção, da sensibilidade, da criatividade. É fundamental que esta se propague dentro dos espaços escolares, rompendo assim com a lógica da Educação Artística, focada no conhecimento enquanto disciplina. Torna-se, portanto, primordial a formação integral dos sujeitos.

Na proposta das DCNEI's o princípio da Estética está definido como o da sensibilização do outro, sendo parte de como agimos e aprendemos também através da cultura. Dessa forma traz um pensamento que ganha vida através da absorção feita pelo indivíduo, ela dialoga com a nossa realidade, está entrelaçada com o nosso cotidiano.

Assim, entendemos que a Educação Infantil é uma modalidade de ensino que dialoga com o espaço escolar, priorizando o desenvolvimento integral da criança. Exatamente por isso, não cabe que se torne um espaço limitador, nem que proponha práticas educacionais, tais como: crianças sentadas a maior parte do tempo, com conteúdos enrijecidos sem possibilidades de flexibilização, ações que não possam ser experimentadas pela vivência, interesse e curiosidade das crianças, ou mesmo problematizadas quando surgidas em situações pontuais em sala de aula (gênero, religiosas, sociais, raciais, etc.).

Diante disso, nos apoiamos na perspectiva de Larrosa (2014) para defender o conceito de experiência utilizado neste texto, pois compreendemos que a experiência só acontece se tiver significado e for importante em nossa trajetória; diferenciando-se do experimento, que passa, mas não toca. Portanto, fica assim definido:

Experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece (...) e ao nos passar nos forma e nos transforma (...) Distinguindo essa de experimento, pois o experimento é genérico e a experiência singular (...) não há como repetir". (P.18-34).

O autor pontua ainda as dificuldades de vivenciarmos a experiência, atribuídas à falta de tempo, ao excesso de informações e opiniões. Por conseguinte, todos esses acontecimentos fazem com que os sujeitos sejam inquietos, insaciáveis por informação, e por este motivo estão cada vez mais com uma memória fragmentada, uma vez que os acontecimentos são rapidamente substituídos. Sendo assim, o sujeito da experiência é aquele que se “ex-põe”, ou seja, está aberto a sua própria transformação.

E o saber desta, é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se 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 um singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. (P.32)

Esse então será o conceito abordado quando tratarmos da experiência ao longo do nosso projeto.

2. A pesquisa

2.1 Unidades pesquisadas

A pesquisa foi realizada em duas creches, sendo uma conveniada e outra que faz parte do quadro do município do Rio de Janeiro. Estando localizadas respectivamente nos bairros de Inhaúma e Copacabana.

A Creche conveniada com a prefeitura localiza-se em uma das Comunidades que formam o Complexo do Alemão, no bairro de Inhaúma. A creche tem uma boa estrutura física, é bem arejada e iluminada. A divisão do espaço é a seguinte: duas salas de aula com pias adaptadas para higiene. Cada sala possui um banheiro com três sanitários adaptados. Outras duas salas, uma usada como sala de biblioteca/televisão e outra como brinquedoteca. As outras dependências são o refeitório, a cozinha, a secretaria, um banheiro para adultos, o almoxarifado, a dispensa e uma área de porte médio utilizada como pátio. A Creche atende cinquenta crianças e conta com duas professoras, três recreadoras, uma coordenadora, uma cozinheira e uma faxineira.

A creche Municipal situa-se no bairro de Copacabana, foi inaugurada em 2008, num terreno próprio, ou seja, comprado para esta finalidade, portanto é relativamente nova. Atende apenas a Educação Infantil na modalidade creche. Apesar ter sido construída a partir de um terreno para tal fim, ao observarmos o prédio, podemos perceber que sua estrutura deixa a desejar quanto à concepção de Educação infantil, Infância, Criança e Professor defendida neste trabalho, pois com três andares a locomoção se dá apenas por meio de escadas, não tendo acessibilidade. O parque é no subsolo e não possui banheiros; os berçários situam-se no último andar; os murais estão fixados no alto; falta um local para que os profissionais possam trocar suas experiências, sendo muitas das vezes o refeitório este local. Diante de evidências como essas, pensamos que seria fundamental que houvesse uma maior interação entre todos que de alguma forma constroem e participam das unidades educativas (arquitetos, engenheiros, educadores, representantes da comunidade), pois acreditamos que assim teríamos um espaço facilitador de aprendizagens significativas.

A creche é composta por seis turmas: dois berçários, dois maternais I e dois maternais II. Cada turma tem Professores e Agentes de Educação Infantil que trabalham diretamente com as crianças.

A pesquisa se deu por meio de entrevistas, nos remetendo mais a uma conversa para que pudéssemos aproveitar ao máximo a troca. Jobim e Albuquerque (2012) endossam nosso pensamento ao salientar que:

O foco não está na fala do sujeito da pesquisa tomada isoladamente, mas a cena dialógica que se estabelece entre o pesquisador e seu outro, produzindo sentidos, acordos e negociações sobre o que pensam sobre um determinado assunto, em um contexto definido por atos de falas recíprocas. (P.115)

Por isso, as entrevistas se deram numa perspectiva dialógica, uma vez que juntas – entrevistadora e entrevistadas – buscamos construir o que entendemos sobre o tema pesquisado. No total, sete profissionais das duas unidades participaram. As entrevistas aconteceram no período de junho a agosto de 2015. A demora se deu pela dificuldade de encontrar tempo para que tais profissionais pudessem sair de suas salas, já que ainda temos um déficit bastante considerável de profissionais diariamente nas unidades, dificultando as trocas coletivas.

Na Creche conveniada todos os cinco profissionais foram convidados a participar. Na unidade pública optamos por convidar um professor por grupamento, já que temos um total de trinta e um profissionais, sendo sete Professoras e vinte e dois Agentes de Educação Infantil. Ainda fazem parte da equipe de Gestão uma Professora Articuladora (P.A.) e a Diretora.

2.2 Metodologia

A entrevista se deu em um total de sete professoras, sendo três da creche Municipal e quatro da Conveniada, com idades entre 22 e 55 anos e tempo de atuação na área que varia de seis meses a vinte e cinco anos. Todas as profissionais que atuam na creche do Município do Rio possuem formação superior, porém em áreas afins, sendo o Curso normal e a (Pós Graduação Lato-sensu) que as habilitam para atuar na Educação Infantil. Quanto as da creche conveniada, três possuem o curso Normal, duas estão cursando pedagogia e apenas uma tem formação superior (Pedagogia).

As entrevistas foram realizadas em lócus com uma abordagem qualitativa, pois de acordo com Marconi e Lakatos (2004, p.269), esta nos oferece uma maneira mais ampla para análise e coleta de dados, pois “[...] em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano, fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc.”. Escolhemos em conjunto o horário em que as crianças estavam dormindo, para que pudéssemos ter mais tranquilidade nas trocas. Algumas

inquietações se tornaram latentes por conta das nossas trocas e das reflexões tecidas nos encontros da pesquisa, pois divergiam em alguns aspectos, sendo este o nosso ponto de partida para a investigação. Ficou claro que era necessário conversarmos, trocarmos com nossos pares para entendermos a questão da expressão corporal, pois apesar de ambas as instituições estarem localizadas dentro de comunidades – uma na zona norte e outra na sul – observávamos diferenças, que também apareciam pelo fato de uma ser comunitária e outra Pública.

Optamos por nomes fictícios, uma vez que preservaremos as identidades dos profissionais, nesse caso concordando com Arenhart (2012) ao defender que não usaria as falas das crianças em sua pesquisa por temer sanções e constrangimentos. No nosso caso também, principalmente pela comunidade local e pela possibilidade de socializarmos o material. Ao longo do trabalho utilizamos a Sigla (*G1*) para as professoras da Creche Municipal e (*G2*) para a Comunitária.

No princípio era nítido o desconforto com o gravador, mesmo com as autorizações prévias. Porém, ao conversarmos sobre as experiências, o incômodo se torna quase imperceptível.

2.3 Análises das Narrativas

Ao iniciar nossas conversas buscamos refletir acerca das vivências/experiências dessas professoras em seus primeiros anos na escola, ressaltando se haviam passado pela Educação Infantil. O que ficou registrado? Que memórias ficaram marcadas? Nesse sentido entendendo memória, como aquela que nos faz rememorar lembranças de família, lugares, escolas, num determinado espaço-tempo, ou seja, uma revisitação. Elizeu (2007, p. 64) endossa nossa reflexão ao ampliar que: “a memória é escrita num tempo, um tempo que permite deslocamento sobre as experiências. Tempo e memória que possibilitam conexões com as lembranças e os esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas, da família, da escola e das dimensões existenciais do sujeito narrador”. Dois fragmentos ilustram bem essa questão da memória e da experiência defendida por Larrosa – conceito exposto no item anterior – pois as narrativas demonstram que houve afetamento e algumas ações as tocaram, como podemos observar nestas rememorações extraídas da conversa: “na Educação Infantil, lembro que quebrei um filtro de barro, pois não queria ficar, depois disso acho que minha mãe me tirou da escola” (Maria G1); “Não lembro da minha Educação Infantil, mas o que meus pais me contam” (Lana G1); “[Educação Infantil] foi muito boa, pois vi uma ovelha ser tosquiada e isso me marcou muito (...) mas tinha medo da professora, só lembro dos gritos e suas unhas grandes” (Joana G1). No Grupo 2, nossa atenção foi despertada pelo fato das memórias terem sido marcadas pela presença do adulto e no tratamento que recebiam de suas professoras, aparecendo de forma positiva (carinho e delicadeza) ou de forma negativa como podemos perceber nesse relato: “uma vez que a

diretora veio tomar leitura, ela disse que eu não lia direito e que eu iria ser reprovada”. Percebemos que os grupos foram tocados por acontecimentos isolados e pelo profissional que ali estava, mas apenas algumas se tornaram de fato experiências na Educação Infantil. Percebemos o quanto essas memórias interferem nesse professor que hoje também atua com crianças, marcando suas práticas.

Ao ampliarmos nossas conversas, percebemos que concepções de escola, criança e Educação estética sobressaiam nos discursos proferidos. Nos primeiros anos de inserção nas escolas as professoras falam com entusiasmo e até nostalgia,

“o que marcou não sei se foram os professores, mas as atividades, o lugar, aqueles prédios, aquela escola maravilhosa, o barulho do mar o tempo inteiro, foi uma experiência solar, mesmo aquele barulho do mar, quando eu olhava assim, via as pegadas das pessoas. Eu me lembro dessa cena e agora das pegadas. Lembro em detalhes” (Joana G1).

Neste instante em que as conversas aconteciam, percebíamos que todos os sentidos estavam conectados, como se sentir o cheiro daqueles espaços fosse possível, pois se reportavam aos fatos com euforia “agora lembro dos detalhes”, como se estivessem por alguns instantes capturando algo que estava adormecido. Joana (G1) ainda acrescenta: “acho que foi isso que me fez tornar professora”. Ana (G2) se emociona ao pensar na professora: “Eu sinto até saudade dela. Ela valorizava muito a gente, sabe? Quero ser igual ela”. Em seguida, pede desculpas. Neste momento ela chora mais uma vez, e diz: “ai que raiva”. Notamos que ela não se permite chorar, pois entende isso como fraqueza. Nessas perspectivas que elas se tornam professoras. Larrosa (2014, p. 32) nos mostra que “a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida”. Isso fica claro ao analisarmos os caminhos que as fizeram professoras: Maria (G1) buscou essa profissão por já estar no campo, dando prosseguimento; Lana (G1) problematiza que independente de onde esteja, é professora, já que acredita que se tornar professor é um processo que vai além da sala de aula, não ficando reduzido à institucionalização, pois considera todo aquele que tem um determinado conhecimento e que o compartilha, troca, escuta, independente de onde estiver, como tal.

Sendo assim, fomos em busca do objetivo central da pesquisa, que insere o corpo⁴ nos espaços da Educação Infantil. Para isso, buscamos entender: quem são esses professores? Que experiências trazem das suas escolas da infância? As questões trabalhadas são pensadas cotidianamente em conjunto com as crianças?

Diante disso, conversamos sobre a forma as rotinas diárias como são planejadas e vivenciadas nas instituições. Analisamos que existem sim diversas concepções se fazendo presentes, umas mais engessadas e automatizadas “Ah, eu chego faço a rotina diária com eles, canto

musiquinhas, depois eu dou atividades. Levo-os lá fora, faço recreação, assisto televisão, lavo as mãos, dou almoço e coloco pra dormir” (Lara G1). Nesta perspectiva o educador está no centro do processo, como aquele que planeja e executa e a tal “rotina diária” deve acontecer da mesma maneira, ou seja, uma repetição automática de ações, mesmo sabendo que ao lidarmos com seres pensantes que são; não há como ser igual. Há outras onde as crianças participam e constroem em conjunto com os adultos: “tenho uma ordem da sequência das atividades, pois a criança pequena precisa. Não construo uma rotina, um planejamento sem que haja uma porta, uma janela para que seja modificado, acrescentado, etc” (Lana G1). Nessas atividades diárias as crianças são observadas e dão pistas de suas construções, e também são questionadas em diversos momentos como forma de avaliação.

Dentro dessa perspectiva de Rotina e Planejamento indagamos: como esse corpo era vivenciado/experenciado na instituição? Observamos que diversas formas de perceber o corpo apareceram. Ora entendido como algo apenas relacionado à falta de espaço:

“Cada dia mais a gente acaba punindo as crianças por conta da falta de espaço livre. Essa criança precisa brincar. Vamos diminuindo essas oportunidades por falta de espaço, quando vamos propor algo, temos que empurrar tudo, e assim mesmo às vezes eles caem. Na corrida de saco (coelhinho na toca) a gente teve que dividir números de meninas e meninos porque não tinha espaço para todos. E ainda houve dificuldade, pois ficaram tão ansiosos para participar, aí eles ficavam vindo todos juntos” (Joana G1)

Ora como permeado por atividades: “gosto de trabalhar através das brincadeiras de rodas, bambolês, trabalho dentro e fora, as cores.” (Andrea G2). Podendo ainda ser percebido de modo mais amplo, não apenas resumido a atividades dirigidas e ou/livres, como nas falas de Maria, Isabel e Lana: “Olha eu percebo esse corpo como a primeira linguagem da criança. É o corpo! Então, a criança fala através do corpo no berçário, aqueles balbucios, a gente vai entender através dos gestos, mas não é só isso. É mais uma forma de se expressar.” (MariaG1), “Fazendo movimentos com o corpo. Isso é legal, porque a criança consegue aprender e conhecer o seu corpo também e suas dificuldades. De repente ela pode até vencer suas dificuldades.” (Isabel G2), “Entendo que a criança entra de corpo todo. O professor deve entender isso, e não cercear o corpo da criança, não tolher a livre expressão. Na minha concepção devemos compreender a linguagem corporal e oral para que possamos de fato perceber a criança em sua integralidade e potencializada.” (Lana G1)

No primeiro fragmento percebemos que parece haver um disciplinamento para que possam pular um de cada vez, de forma organizada, ou seja, “exerce sobre [elas] uma coerção de força, de mantê-[las] ao mesmo nível da mecânica - movimentos, gestos, atitudes, rapidez: poder infinitesimal” (Foucault, p.132). Enquanto Maria, Isabel e Lana nos apresentam um corpo que fala, se comunica, que tem significado, que aprende e constrói, corroborado por Duarte Jr. (2000, p. 136)

que nos esclarece que “nosso corpo [e toda sensibilidade que ele carrega] consiste, portanto, na fonte primeira de significações que vamos emprestando ao mundo, ao longo da vida”. E ainda acrescenta que “o corpo conhece o mundo antes de reduzi-lo a conceitos e esquemas próprios de nossos processos mentais.” (p.132). Nesse sentido, pensamos num corpo em unidade, não apenas como reprodutor de atividades lúdicas coreografadas e disfarçadas de expressão corporal.

Entendendo o corpo em sua inteireza, interpelamos sobre o que em suas concepções seria um corpo sensível. As professoras do Grupo1 foram precisas e objetivas em suas reflexões, expondo que é aquele que está inteiro com todos os sentidos e sentimentos. Para isso usaram exemplos dotados de sutilezas, como o olhar de uma criança ao descobrir o som do pandeiro. Seu corpo expressava o seu encantamento.

“Um corpo que tá conectado com os sentidos. Assim como [quando] falei da lembrança do cheiro e barulho do mar eu estava conectada com que estava ao redor. Lembro das tintas, do pelo do animal, que se transformou quando tiraram aquela lã. É estar conectado com os sentidos. Então, isso é um corpo sensível.”

Portanto, concordamos com Herman Parret apud Duarte Jr (2000, p. 136) ao nos revelar mais uma vez a beleza de sermos seres complexos e interligados, pois “produzir sentido, interpretar a significância, não é uma atividade puramente cognitiva, ou mesmo intelectual ou cerebral, é o corpo, esse laço de nossas sensibilidades, que significa, que interpreta.”. Contudo, no Grupo 2 as professoras responderam que realmente não sabiam e precisavam estudar sobre esse tema, mas trazem pistas ao relatarem que o corpo apenas vem sendo trabalhado de forma motora. Dizem também que já ouviram falar da temática; reconhecem que este corpo precisa ser compreendido, pensado, respeitado e sabem o quanto essa perspectiva vem ganhando espaço na Educação Infantil, contudo não compreendem a essência, a inteireza que faz corpo e mente indissociáveis.

Neste contexto acreditamos ser necessário, saber um pouco mais sobre suas formações iniciais e/ou continuadas. Explorar se já tiveram contato com temáticas ligadas a corporeidade e nos casos afirmativos, descobrir se houveram direcionamentos e orientações sobre como explorar esse aspecto com as crianças na Educação Infantil. Queríamos saber também se este contato na formação faria diferença no trabalho com as crianças. Os dois grupos falaram que sim, mas de maneiras diferentes. Um já não lembra mais como foi, alegando já ter acontecido há muito tempo; outras acabaram de participar de formações (extensão e especialização), mas ressaltaram que estes cursos apesar de falarem pouco das questões relacionadas ao corpo, permitiram uma reflexão. Maria (G1) fala: “*serviu pra mim*”. Outras reclamam dos cursos, alegando que propõem que os adultos imitem as crianças. Joana (G1) traz a seguinte fala: “eu acho que falta uma formação (reflexão) para quem forma, assim como para nós que estamos sendo formados, é necessário troca.”. Diante disso, o que realmente precisamos saber para que as crianças vivenciem experiências que sejam enriquecedoras

nas suas vidas? Para que sejam tocadas positivamente, e que suas diferentes linguagens sejam respeitadas na sua integralidade? Lara (G2) nos dá indícios relevantes pautados em sua experiência: “lembro até hoje da dança, porque a professora falava que já que a gente quer se formar em professora, a gente tinha que saber lidar com o corpo das crianças e seria através de dança, teatro, brincadeiras.”. Então para além da teoria, entendemos ser fundamental vivenciarmos essa formação *pratica-teoria-pratica*, de forma constante no nosso cotidiano.

3. Considerações Finais

As análises das entrevistas revelam que os dois grupos, apresentam diversas concepções do que seria um corpo sensível. Em algumas entrevistas percebe-se que este tema é refletido, a partir das práticas experienciadas cotidianamente, onde as sensações são compreendidas juntamente com o movimento e este acompanha o espaço no qual está inserido. Entende-se que durante o dia a dia esse corpo ocasionalmente se apresenta contido por alguns entraves que vão além da vontade dos professores. Algumas vezes também essa contenção “faz-se” necessária como forma de organização. No entanto, sabemos que o corpo necessita de espaço, pois compreendemos que o movimento é uma das múltiplas linguagens dos seres humanos.

Evidencia-se em que algumas professoras têm objetivos em seus planejamentos e que sua rotina é trabalhada através da escuta, da fala e dos interesses que as crianças trazem, abrangendo desse modo o desenvolvimento e as experimentações. Sob essa perspectiva concordamos que o corpo é o principal dispositivo para o conhecimento do meio, de si e do outro.

O que o diferencia de outras, uma vez que este trata o corpo como um meio para a compreensão de conteúdos, mesmo quando se utiliza das brincadeiras são para atingir tal finalidade, percebe – se que há uma separação inconsciente desse corpomente. Durante as conversas, elas assumem que há necessidade de se aprofundarem sobre o assunto e que dentro da unidade escolar o corpo vem sendo pensado de forma motora. E veem nos estudos uma forma eficaz de repensarem as práticas, deste modo à enriquecerem as significações e experiências infantis, e em consequência compreender esse o corpo não apenas de modo casual, mas sim em sua totalidade.

Desse modo e em decorrência deste contexto constatamos o quanto a formação docente, reflete diretamente na formação das crianças, pois ao pensar a sua própria prática as professoras podem alterar significativamente o cotidiano infantil, já que assim se colocam no lugar do fazer-se e desfazer-se continuamente, um ser em construção, pois as práticas de ensino-aprendizagem ocorrem de modo recíproco, entendemos que esta é uma vertente de encorajar as crianças a perceber a si, os outros, suas ações e o ambiente ao seu redor. Os debates, as reflexões, as trocas compartilhadas nos

mostram que muitos desdobramentos ainda não de vir em nossos percursos, visto que formação docente representa papel determinante no que tange à qualidade da educação, e esta depende sobretudo da qualidade de educação professor.

Referências bibliográficas

ARENHART, Deise. **Entre a favela e o castelo: efeitos de geração e classe social nas culturas infantis**.2012.

BRASIL. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: Formação Social e Pessoal**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto / Secretaria de Educação Fundamental, 1998 a.

_____. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: Conhecimento de Mundo**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto / Secretaria de Educação Fundamental, 1998b.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009.

_____. Lei nº 9.394: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. Diário Oficial da União, Brasília, dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 13/12/2014

_____. **Parecer CNE/CEB nº. 20/2009** aprovado em 11 de novembro de 2009.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 2000. 234f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

FERREIRA, Luciana Haddad. **A arte de olhar: percursos em educação**. Campinas, SP: Ilion Editora, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, Rj: Vozes, 2003.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo horizonte: Autêntica, 2014. (Coleção Educação: Experiência e sentido).

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2004. 305p.

MOSÉ, Viviane. **O homem que sabe: o homem sapiens á crise da razão**. Rio de Janeiro: Civilização, 2012.

ORMEZZANO, Graciela. **Educação Estética: abordagens e perspectivas**. [Editorial]. Em Aberto, v. 21, n. 77, p. 15-38, jun. 2007.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; LEITE, Maria Isabel (Orgs). **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão**. São Paulo: Papyrus, 2004.

SOUZA, Elizeu Clementino (Org.). **(Auto)biografias, histórias de vida e práticas de formação**. IN: NASCIMENTO, Ad; HETKOWSKI, TM (Orgs). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-04.pdf>

SOUZA, Solange Jobim; ALBUQUERQUE, Elaine Deccache Porto. **A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana / Research in human Sciences: a bakhtinian reader**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bak/v7n2/08.pdf>.

VASCONCELLOS, Celso. **Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola**. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

Notas

¹Curso oferecido pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) em convênio com o Ministério da Educação aos professores do segmento de Educação Infantil da rede pública do Rio de Janeiro.

²FRESTAS: Formação e Resignificação do Educador: Saberes, Troca, Arte e Sentidos. Grupo de pesquisa da UNIRIO composto a partir do “Curso de Extensão em Educação Infantil: arte, corpo e natureza” acima referido.

³Larrosa define experimento como algo genérico e a experiência singular, ou seja, o experimento pode ser repetido.

⁴Corpo entendido integrado (corpomente).