

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LEONICE MATILDE RICHTER

**MOVIMENTO CORPORAL DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: EXPRESSÃO, COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO**

UBERLÂNDIA – MG

2006

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R535m RICHTER, Leonice Matilde, 1980-
Movimento corporal da criança na educação infantil : expressão,
comunicação e interação / Leonice Matilde Richter. - 2006.
174f.

Orientadora: Maria Veranilda Soares Mota.

**DISSERTAÇÃO (MESTRADO) – UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.**

Inclui bibliografia.

1. Educação de crianças - Teses. 2. Psicologia do movimento - Teses. I.
Mota, Maria Veranilda Soares. II. Universidade Federal de Uberlândia.
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 372.3

LEONICE MATILDE RICHTER

**MOVIMENTO CORPORAL DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: EXPRESSÃO, COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Linha de Saberes e Práticas.

Orientadora: Prof^ª. Maria Veranilda Soares Mota, Dra.

UBERLÂNDIA – MG

2006

LEONICE MATILDE RICHTER

**MOVIMENTO CORPORAL DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: EXPRESSÃO, COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Linha de Saberes e Práticas.

Orientadora: Prof^ª. Maria Veranilda Soares Mota, Dra.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Maria Veranilda Soares Mota – Orientadora, Dra.

Profa. Lúcia Helena Ferreira Mendonça Costa, Dra.

Profa. Sara Quenzer Matthiessen, Dra.

Uberlândia, 31 de março de 2006

Às crianças

Assim como Reich (1983), destaco a felicidade de ter estado e aprendido com elas. Quero expressar minha gratidão pelo carinho a mim conferido. Obrigada, minhas pequenas amigas!.

Leonice M. Richter

*À Ana, minha mãe, amiga, confidente, por quem tenho
profundo amor e admiração.*

*À Veranilda, mais que uma orientadora, uma amiga, que
está presente em meu coração. Pessoa verdadeiramente
humana e que tem profundo amor pelas crianças.*

*Amor e gratidão por me acompanharem nesse momento
importante da minha vida.*

AGRADECIMENTOS

À profa. Dra. Maria Veranilda Soares Mota, pela compreensão, amizade e carinho na orientação desta pesquisa, meus agradecimentos sinceros.

Às professoras Dras. Lúcia Helena Ferreira Mendonça Costa e Arlete Aparecida Bertoldo Miranda, pelas importantes contribuições no exame de qualificação.

À Banca Examinadora, profa. Dra. Sara Quenzer Matthiesen e profa. Dra. Lúcia Helena Ferreira Mendonça Costa, que cooperaram com intervenções, questionamento e sugestões, que vieram a contribuir no aperfeiçoamento desse estudo.

À profa. Dra. Olenir Maria Mendes, pela força e por ter me ensinado a dar os “primeiros passos” como pesquisadora.

Às crianças, às professoras e profissionais da instituição pesquisada, que muito me ajudaram na realização deste trabalho e confiaram em mim.

À CAPES, pelo apoio financeiro, que permitiu a realização deste estudo.

Às minhas irmãs Solange Richter, Aline Richter e Daniela Richter, por sempre me apoiarem em minha caminhada e serem minhas amigas.

Especialmente a minha mãe, pela força, amizade e cumplicidade. Ela que sempre foi a fonte de energia nos momentos mais difíceis e a quem eu amo de forma incomensurável.

Ao meu pai, que, mesmo muitas vezes distante pelas estradas do Brasil, enviou-me força e estímulo para continuar meu trabalho.

À minha amiga Raquel Aparecida de Souza, por sempre estar comigo, apoiando-me e torcendo por mim, o meu muito obrigada.

Agradeço a todos que de alguma forma me ajudaram e compartilharam comigo este momento da minha vida, que viveram comigo essa conquista.

Viver e crescer em seu corpo.
Sentir e criar com seu corpo.
Expressar e comunicar com seu corpo.
Stokoe & Harf, 1987.

RESUMO

Este estudo discute o movimento corporal da criança na educação infantil, forma essencial de expressão, comunicação e interação. Objetivamos compreender o movimento, a expressão corporal da criança de 5 e 6 anos no espaço de uma instituição de educação infantil situada em uma região periférica do município de Uberlândia. Diante de tal propósito, buscamos uma metodologia que nos possibilitasse apreender o movimento corporal da criança sem ferir, sem limitar o próprio movimento, a dinâmica, a vida presente no espaço da instituição pesquisada. Encontramos na pesquisa qualitativa trilhas que nos conduziram à construção de conhecimentos na interação com os sujeitos pesquisados. Nessa direção, a observação foi a maior aliada no desenvolvimento de nossa pesquisa, por se tratar de sujeitos/crianças e por termos como objeto de estudo o movimento corporal delas. Permanecemos por cinco meses, três dias da semana na instituição, perfazendo um total de 193 horas de acompanhamento. Utilizamos as notas de campo na qual registramos as observações realizadas na instituição e fizemos entrevistas com as professoras da turma e com a Coordenadora Pedagógica da instituição. Fizemos uso também da imagem fotográfica, buscando o registro do movimento corporal da criança. Nossas análises apontam para a percepção de que o movimento corporal é entendido como desatenção; por isso, normalmente, é cerceado. Como o movimento não é assumido pelos profissionais enquanto elemento importante para o desenvolvimento da criança, também não é tomado como foco de atenção, seja no momento da organização do espaço, da rotina e da organização do trabalho docente. Mas, os diálogos tecidos nos levaram a perceber a distância entre o discurso proferido e a prática executada. Na realidade, isso não significa simplesmente que essas professoras expressam oralmente uma teoria e na prática assumem uma nova postura. As professoras, na verdade, colocam em prática o que elas interpretam das teorias, dentre elas a do desenvolvimento infantil. Desse modo, a formação de professores é foco de atenção em nossas análises finais, pois se constitui em um dos elementos essenciais para a realização de uma prática docente atenta à importância do movimento corporal da criança como forma de expressão, comunicação e interação com seus pares no ambiente escolar.

ABSTRACT

This study discusses the movement of children's bodies in children's education, an essential way of expressing, communicating and interacting. With it, we aim at understanding the movement, or else, the body expression of five- and six-year-old children within the space of an institute for children's education located in the periphery of the city of Uberlândia (Minas Gerais, Brazil). With such purpose defined, we searched for a methodology likely to make us learn the body movement of children without breaking or limiting the movement itself, or its dynamics, or the expression of life in the space of the institution being researched. We found "trails" in the qualitative research that led us to build knowledge in how to interact with the subjects of the research. Following such "trails" we noticed that the observation was our greatest ally in our research, because we were dealing with infant subjects and because we had in their body movement the main objective of our study. We remained five months in the mentioned institute, not more than three days per week, which added up to 193 (one hundred and ninety-three) hours of observation. We used our field notes which registered the observations held in the institute and interviewed the class teachers as well as the institute's Pedagogical Coordinator. We also made use of pictures in a way to register the children's body movement. Our analyses point to the perception that the body movement is seen as "lack of attention"; therefore, it is normally discouraged. As the body movement is not acknowledged by the professionals as an important element for the children's development, it is not as well given the proper focus of attention either at the moment of organizing space and routine or when the teachers themselves plan their performance. However, the dialogues developed made us realize the distance between the discourse and the praxis. In fact, this not merely means that the teachers orally express a theory while assuming a new posture at practice. Those teachers, indeed, put in practice what they interpret from the theories, including the one about the children's development. So, the formation of teachers surely cannot be taken for granted in our final analyses, for it is one of the essential elements for carrying out a practice which is attentive enough to the importance of children's body movement as a means of expressing, communicating and interacting with their peers in the school environment.

LISTA DE FOTOS

FOTO 01	Reação corporal da criança diante da disciplinarização (01-07-2006)	31
FOTO 02	Forma de utilização do espaço do refeitório (21-06-2005)	75
FOTO 03	Corredor que conduz ao banheiro e ao berçário (12-04-2005)	77
FOTO 04	Organização das carteiras na sala de atividades (10-06-2006)	79
FOTO 05	Organização das carteiras na sala de atividades (12-04-2006)	80
FOTO 06	Área externa – Parque (12-04-2006)	82
FOTO 07	Crianças exploram um “morrinho” de terra (28-06-2005)	83
FOTO 08	Crianças exploram um “morrinho” de terra (28-06-2005)	83
FOTO 09	Criança explora o ambiente natural do parque (07-06-2005)	84
FOTO 10	Diferentes formas de brincar com um objeto (14-06-2005)	87
FOTO 11	Diferentes formas de brincar com um objeto (14-06-2005)	87
FOTO 12	Movimento na exploração dos brinquedos do parque (14-06-2005)	88
FOTO 13	Movimento na exploração dos brinquedos do parque (14-06-2005)	88
FOTO 14	Forma de organização dos materiais (17-06-2005)	91
FOTO 15	Atividades que requerem atenção focada (escrita) (27-06-2005)	94
FOTO 16	Atividades que requerem atenção focada (escrita) (12-04-2005)	94
FOTO 17	Atividades diferenciadas na rotina da turma pesquisada (20-06-2005)	95
FOTO 18	Atividades diferenciadas na rotina da turma pesquisada (20-06-2005)	96
FOTO 19	Organização no momento do lanche (17-06-2005)	97
FOTO 20	Organização no momento do lanche (17-06-2005)	97
FOTO 21	Atividade de Educação Física desenvolvida em sala (03-05-2005)	103
FOTO 22	Atividade de Educação Física desenvolvida em sala (28-06-2005)	104
FOTO 23	Crianças subindo pela rampa do escorregador (07-06-2005)	108
FOTO 24	Criança seguindo percurso de toquinhos (17-06-2005)	114
FOTO 25	Crianças se equilibrando no gira-gira (17-06-2005)	115
FOTO 26	Imita o tropeçar (13-06-2006)	117
FOTO 27	Extenso período de imobilidade exigido das crianças (13-05-2005)	119
FOTO 28	Momentos de atenção e dispersão (17-06-2005)	121
FOTO 29	Momentos de atenção e dispersão (17-06-2005)	121

FOTO 30	Estratégia para movimentar-se (10-06-2005)	122
FOTO 31	Movimento: fonte de atrito (06-06-2005)	123
FOTO 32	Movimento: fonte de atrito (06-06-2005)	123
FOTO 33	Música e limitação do movimento 10-06-2005	124
FOTO 34	Música e movimento definidos (28-06-2005)	125
FOTO 35	Crianças criando novas interpretações dos comandos da música (28-06-2005)	126
FOTO 36	Castigo e resistência das crianças (14-06-2005)	128
FOTO 37	Expressão corporal de dúvida (09-05-2005)	130
FOTO 38	Expressão da criança diante do erro (09-05-2005)	131
FOTO 39	Expressão corporal e o processo cognitivo (10-06-2005)	132
FOTO 40	Expressão corporal da criança diante de uma avaliação da professora (06-05-2005)	133
FOTO 41	Comunicação pela linguagem corporal entre as crianças (06-04-2005)	134
FOTO 42	Expressão corporal de desagrado diante da troca de lugares (21-06-2005)	136
FOTO 43	Expressão corporal de desagrado diante da troca de lugares (21-06-2005)	136
FOTO 44	Movimentos e gestos na representação de objetos: binóculo (06-06-2005)	138
FOTO 45	Formas de representações corporais realizadas pelas crianças (12-04-2005)	139
FOTO 46	Formas de representações corporais realizadas pelas crianças (12-04-2006)	139
FOTO 47	Dispersão da criança no momento da contação de história (13-07-2005)	141
FOTO 48	Grupo de crianças se envolve na contação de história	141

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	-	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EMEI	-	Escola Municipal de Educação Infantil
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	-	Ministério da Educação e Cultura
PCC	-	Professor Complementador de Carga Horária
RCN/EI	-	Referenciais Curriculares Nacional de Educação Infantil
UFU	-	Universidade Federal de Uberlândia
UNESCO	-	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	V
RESUMO	VII
ABSTRACT	VIII
LISTA DE FOTOS.....	IX
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	XI
SUMÁRIO.....	XII
INTRODUÇÃO	14
1 A ESCOLA “TATUADA” NO MEU CORPO: LEMBRANÇAS DE UMA TRAJETÓRIA	14
2 ENCONTROS E DESENCONTROS NA MINHA CAMINHADA ACADÊMICA	16
CAPÍTULO I	21
REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL	21
1 CENÁRIO ATUAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	26
2 CORPO DISCIPLINADO MOVIMENTO CASTRADO.....	29
3 A PRÉ-ESCOLA E O MOVIMENTO CORPORAL DA CRIANÇA	34
CAPÍTULO II.....	40
MOVIMENTO CORPORAL DA CRIANÇA: MOTOR DA VIDA.....	40
1 COMPREENSÃO FISIOLÓGICA DO MOVIMENTO	41
2 DESENVOLVIMENTO DO MOVIMENTO CORPORAL: INDISSOCIavelmente ORGÂNICO E SOCIAL.....	46
3 O MOVIMENTO CORPORAL E O PERCURSO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL	52
3.1 O Movimento Expressivo no Processo de Desenvolvimento Infantil.....	55
CAPÍTULO III	60
RUMOS DA PESQUISA: COMO E POR ONDE CAMINHAMOS	60
1 INSTITUIÇÃO PESQUISADA.....	62
2 QUEM SÃO AS PROFESSORAS DA TURMA PESQUISADA?	64
3 A OBSERVAÇÃO.....	66

4 ENTREVISTA.....	68
5 IMAGEM FOTOGRÁFICA	70
CAPÍTULO IV	72
CORPO, MOVIMENTO E INTERAÇÃO: O COTIDIANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	72
EIXO 1: O MOVIMENTO CORPORAL E A DINÂMICA INSTITUCIONAL	73
1.1 Movimento Corporal e o Espaço Físico	74
1.2 Rotina e o Movimento Corporal da Criança	89
1.2.1 O dia-a-dia na sala de aula com a professora regente	90
1.2.2 A terça-feira chegou: atividades com a professora de Educação Física e PCC	101
1.3 Organização do Trabalho Docente	108
EIXO 2: INTERAÇÃO PROFESSORAS/CRIANÇAS COM AS FORMAS DE MOVIMENTO	113
2.1 Movimento Passivo ou Exógeno: Equilíbrio da Criança Diante no Mundo	113
2.2 Movimento Autógeno ou Ativo: Fonte de Atrito Entre Professoras e Crianças	118
2.3 Deslocamento de Segmentos Corporais ou de Frações: Forma de Comunicação	129
LIMITES, POSSIBILIDADES E CONQUISTAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	146
ANEXOS	155
Anexo I Exemplo do registro da rotina no diário de campo	156
Anexo II Roteiro da primeira entrevista com as professoras.....	160
Anexo III Roteiro da segunda entrevista com as professoras e com a pedagoga.....	162
Anexo IV Planta baixa da instituição pesquisada.....	173
Anexo V Construção real da instituição	174

INTRODUÇÃO

1 A ESCOLA “TATUADA” NO MEU CORPO: LEMBRANÇAS DE UMA TRAJETÓRIA

Nesta pesquisa, as crianças são compreendidas como seres que pensam, sentem, agem e se manifestam de forma muito própria; são sujeitos criativos, que questionam o ambiente em que vivem, apresentam uma compreensão do mundo, são sujeitos produtores de cultura e história, ao mesmo tempo em que são influenciados pela história e cultura que lhes são contemporâneas. Compreendemos que a criança é integrada pelas dimensões afetiva, cognitiva, social e motora, como já afirmava Henri Wallon no início do século XX. E essas dimensões que constituem o sujeito se desenvolvem em interação com o meio, principalmente com outros indivíduos. É nesta perspectiva que buscamos, nesta pesquisa, compreender como o corpo, o movimento corporal da criança é trabalhado na educação infantil. A forma como a criança faz uso do movimento corporal para se relacionar com o meio é uma, dentre outras, de suas especificidades¹.

O despertar para o desenvolvimento desta pesquisa está relacionado com a minha trajetória de vida, com a minha caminhada. Proponho-me a apresentar um pouco quem sou por entendemos como Nóvoa que “é impossível separar o eu profissional do eu pessoal” (1995, p.17), e, dessa forma, entendo que os caminhos que me conduziram para o encontro desse tema de pesquisa estão vinculados, também, com a minha história de vida. Segundo Wilhelm Reich (2001), a nossa história de vida se encontra registrada em nós, em nosso corpo, por isso, acredito que buscar entender o movimento corporal da criança na educação infantil foi um objetivo ao qual cheguei conduzida, também, pelas tatuagens da escola em mim, no meu corpo.

¹ Em nossa sociedade é cada vez mais presente o entendimento da infância como uma fase da vida dotada de especificidade com essencial importância para a constituição da identidade humana, seja do ponto de vista subjetivo, seja do ponto de vista social. Especificidades entendidas aqui como o conjunto de características próprias à criança, como por exemplo, a intensa relação com o mundo da fantasia, o brincar, a ampla utilização da linguagem corporal como forma de comunicação com o meio.

O estudo das primeiras experiências da criança no espaço escolar foi um dos fatores que me conduziu ao ingresso no curso de Pedagogia, e é um interesse que me acompanha até hoje, embora, no início de minha formação, não tivesse clareza dos motivos que despertavam em mim tal desejo. Atualmente, compreendo-os melhor, pois acredito que esse desejo está concatenado com os meus próprios problemas enfrentados nos primeiros anos escolares. As minhas primeiras experiências com a escola não foram muito agradáveis, uma vez que, por “causa dela”, tive que me separar dos meus pais², pois morávamos no Paraguai, e eles consideraram que seria melhor se eu fosse morar com os meus avós no Brasil, para assim me alfabetizar na língua portuguesa. Acostumada com a liberdade do pular, do brincar, do movimento livre de quem mora em um vilarejo, a escola na cidade grande parecia, para mim, uma grande “jaula” com corpos enclausurados, onde o movimento era compreendido como indisciplina.

A maioria dos alunos que compunham a turma da primeira série do 1º grau³ em que ingressei (1987) possuíam habilidades que eu ainda não havia desenvolvido, já que não tive acesso à educação Infantil. A professora não teve muito interesse para atender às minhas necessidades, pois as atividades eram as mesmas para todos os alunos, mesmo que só fosse possível desenvolvê-las quem tivesse alguns conhecimentos prévios e, como não havia tempo para explicações individuais que suprissem minhas dúvidas, não consegui acompanhá-los. Em consequência de tal situação, fui reprovada e, no ano seguinte, mesmo lendo com dificuldade e não conseguindo escrever, passei para a próxima série.

Na segunda série, a situação agravou-se ainda mais e, devido a tantas dificuldades, retornei ao Paraguai, o que acredito tenha sido um dos meus maiores desafios, uma nova língua, novas regras ortográficas e pouca compreensão por parte do professor em relação às minhas particularidades. Sentia-me inferior, envergonhada e acreditava que nunca iria aprender a ler e escrever. Passaram quase três anos para que eu realmente começasse a acompanhar os colegas. Nesse momento, já estava na quinta série, mas eis que uma nova mudança me conduziu novamente para o Brasil, em 1992, e nesse ano, ao passar por um

² Esta compreensão foi estabelecida por mim na infância, que deve ser entendida dentro de uma lógica, “por eu ter que ir para a escola me afastaram dos meus pais, então a culpa era de quem? Da escola é claro”. Não estou defendendo essa lógica, apenas apontando que na condição de crianças/alunos temos as nossas “lógicas” e que devem ser entendidas. Para Charlot (2005), numa pesquisa, o entendimento da relação aluno/escola, o problema não é saber quem está certo ou errado, o problema do pesquisador é entender em qual lógica o aluno e o professor estão se baseando, essa é a diferença, cada um está certo nessa “lógica”, o professor está certo, na sua lógica na escola, mas o aluno também entende estar certo dentro de sua lógica, enquanto, o trabalho do pesquisador é saber quais são essas diferentes lógicas.

³ Atual Ensino Fundamental.

exame de capacitação, tive que retornar para a quarta série do ensino fundamental, isso foi muito frustrante, pois passei a estudar na mesma turma que a minha irmã três anos mais nova do que eu. O sentimento de inferioridade em relação aos outros colegas e, principalmente, em relação a minha irmã se fez mais forte em mim. Com isso, lembrar da minha história escolar deixa-me com um “aperto no coração”, essas são as palavras que realmente definem o que sinto.

Ao redigir estas linhas, vejo o processo de “encolhimento”⁴ que vivi no espaço escolar. Embora a trajetória aqui apresentada não seja algo “muito acadêmico”, considero relevante apresentá-la, pois são as marcas registradas em mim mesma, da força que as primeiras experiências escolares representam na constituição do que somos. Além disso, acredito ser esta trajetória responsável pelo interesse pelo espaço da educação infantil, no qual, atualmente, a maioria das crianças vive suas primeiras experiências escolares. Portanto, neste trabalho, direcionamos nosso olhar para a educação infantil, mais especificamente, para a faixa etária de 5 e 6 anos.

2 ENCONTROS E DESENCONTROS NA MINHA CAMINHADA ACADÊMICA

Ao longo da graduação, desenvolvemos uma pesquisa de iniciação científica⁵, a qual desempenhou um papel fundamental em minha constituição como profissional da educação e pesquisadora. Participei, ao longo desses dois anos, da rotina de duas instituições de educação infantil, sendo uma pública e outra particular, ambas situadas no município de Uberlândia. Tínhamos como objetivo compreender a prática pedagógica dos profissionais de educação infantil, centrando nossa atenção no momento da avaliação formal e informal. Mas, ao acompanhar essas instituições, uma das questões que observávamos e chamava nossa atenção era que, geralmente, as atividades propostas raramente permitiam o movimento corporal, ao contrário, este era rigorosamente reprimido. Na sala de aula, eram severas as críticas à criança que se levantava. As crianças ficavam, muitas vezes, seguidamente, duas horas sentadas. Diante de situações que desagradassem a professora, o movimento corporal era o primeiro a

⁴ Sentia vergonha de mim mesma, desejava ser invisível, por isso, a cada dia me encolhia mais, retraía-me e pouco interagía com os colegas, que, muitas vezes, riam de mim.

⁵ Pesquisa “A prática avaliativa dos profissionais de educação infantil” desenvolvida entre 2001 a 2003 e que teve como órgão de fomento o CNPq/UFU.

ser alvo de proibições. Como, por exemplo, diante de uma conversa entre as crianças, era comum a professora privá-las das atividades do parque.

Mencionamos esse fato, pois inquieta-nos pensar que aos corpos infantis se impõem posturas rígidas num momento da vida em que a sensibilidade corporal é um meio de conhecimento do mundo e de exploração desse mundo.

Tal situação, embora não constituísse o foco central da pesquisa de iniciação científica, intrigava-me e despertava em mim o interesse de compreender como o corpo da criança, o seu movimento corporal, é trabalhado no espaço da educação infantil e qual a sua importância no desenvolvimento da criança. Esta questão, gestada ao longo da pesquisa de iniciação científica, impulsionou mais tarde ao desenvolvimento desta pesquisa de mestrado. Vale ressaltar que as leituras do pensamento de Wilhelm Reich (1897-1957) me fizeram mais atenta para a dimensão corporal e o movimento da criança, pois esse autor dedicou grande parte de seus estudos na busca de compreender o ser humano integrado, em que o psíquico e somático estão em constante relação.

Com o olhar atento às questões apontadas por Reich, observamos a sala de aula. Era notório o quanto as professoras desconsideravam a dimensão corporal ou reprimiam o movimento da criança. Constatamos, a partir disso, que tais práticas são decorrentes de um modo de pensar no qual o desenvolvimento cognitivo é considerado o eixo central do trabalho docente. Assim sendo, o corpo passa a ser julgado como fonte de desvio de atenção, visto como prejudicial à aprendizagem, exigindo, para tanto, um corpo o mais imóvel possível. Nas turmas observadas, eram constantes expressões como o mundo lá fora quer gente esperta, que saiba ler e escrever, reforçando concepções de que o ler e escrever são focos absolutos de atenção, e as demais dimensões são secundárias, dentre elas, o movimento corporal.

O estudo de algumas obras de Reich⁶ conduziu-me a uma visão mais dinâmica e relacional do ser humano. Reich tem características que o diferenciam muito dos pesquisadores da sua época e mesmo da época atual.

Reich foi um pioneiro no que se refere à mudança de paradigma. Teve idéias brilhantes, uma perspectiva cósmica e uma visão holística e dinâmica do mundo que superou largamente a ciência de seu tempo e não foi apreciada por seus contemporâneos. (CAPRA, 1993, p.337)

⁶ Diante das inquietações provocadas pelos estudos realizados na busca de entender a expressão corporal da criança, iniciei, em 2005, o curso de “Análise corporal” no Instituto Neo-Reichiano - LUMEN - em Ribeirão Preto SP. Curso com duração de três anos, ainda em andamento. WWW.institutolumen.com.br

Entre as reflexões desse autor, que nos ajuda a tecer nossa teia teórica, está sua compreensão de funcionamento integrado do ser humano. Tal pressuposto torna-se fundamental para nós, uma vez que buscamos uma visão inter-relacionada entre o corpo (como organismos biológico, emocional e social); o movimento (como dimensão do desenvolvimento humano); e a educação infantil (como espaço a contribuir com esse desenvolvimento).

O organismo vivo se expressa em movimentos; por isso falamos em movimentos expressivos. O movimento expressivo é uma característica inerente ao protoplasma. Distingue o organismo vivo de todos os sistemas não-vivos. A palavra sugere literalmente - e é assim que devemos considerá-la - que alguma coisa no sistema vivo “pressiona a si mesmo para fora” e, portanto, se ‘move’. Isso só pode significar o movimento (REICH, 2001, p.332).

Percebemos, na compreensão de Reich (2001), uma relação profunda entre o movimento e a emoção, pois, no sentido literal, “emoção” significa “mover para fora” - ela se constitui em um movimento expressivo -, ou seja, esse autor sustenta que o movimento expressa uma emoção, e a emoção está incorporada no movimento.

Na busca de entender o movimento integrado às outras dimensões da criança, deparamo-nos, com Henri Wallon (1879–1962), outro autor que contribuiu para a nossa construção teórica, por destacar o papel central da motricidade expressiva, isto é, a dimensão afetiva do movimento. Ele atribui à função motora um sentido psíquico e compreende a emoção como um fator fisiológico e também como um comportamento social. Para esse autor, o sujeito é compreendido como ser total físico-psíquico. Entendemos, assim, que o movimento corporal não representa o mero deslocamento do corpo ou de segmentos corporais no espaço, mas envolve inclusive significados, expressões, emoções, que nos contam, muitas vezes, mais do que as palavras da pessoa. O movimento envolve os desenvolvimentos motor, cognitivo, social e afetivo.

Nesse processo, autores como Reich (2001, 1999) e Wallon (1971; 1975; 1979), entre outros, têm nos fornecido alicerces e indicado para a necessidade do trabalho e o entendimento do movimento corporal como uma dimensão do processo de desenvolvimento humano que proporciona o entendimento, a expressão e a comunicação de significados presentes no meio sócio-cultural.

Destacamos, assim, as contribuições de Wilhelm Reich e Henri Wallon. Reich, pesquisador Austríaco, que se formou em medicina e, ao longo de suas formulações teóricas, fez severas críticas ao processo de institucionalização dos corpos, compreendendo as marcas

do processo histórico registrado no corpo dos indivíduos. Reich, de certa forma, deu início “a psicologia das expressões não verbais”, como afirmou Gaiarsa (1982, p.3). O francês Henri Wallon, formado em filosofia e medicina, base teórica que o levou a tecer ricas reflexões voltadas para a psicogênese. A partir do estudo de vários distúrbios neuropsíquicos, Wallon⁷ aprendeu a conhecer a complexidade do dinamismo motor e de suas relações com a atividade mental, ou seja, evidenciou as relações entre movimento e psiquismo.

O estudo do movimento na criança tem ainda vastas perspectivas. Está, em primeiro lugar, ligado ao processo das suas noções e das suas capacidades fundamentais e, quando estas passam sob o controle dominante da inteligência, fica ainda implicado nos modos sob os quais se exterioriza e se despende a atividade psíquica (WALLON, 1975a, p.82).

Nesse processo de indagação e busca da compreensão do movimento, da expressão corporal da criança de 5 a 6 anos no interior de uma instituição de educação infantil, algumas questões foram norteando este trabalho.

- ✓ Como se trabalha com o corpo da criança, com o seu movimento corporal na educação infantil?
- ✓ Como se organiza a rotina em uma instituição de educação infantil em relação à dimensão do movimento corporal da criança?
- ✓ As professoras de educação infantil compreendem o movimento como dimensão do desenvolvimento da criança?
- ✓ Como está organizada espacialmente a instituição escolar em relação ao movimento da criança?

Diante dessas questões, no primeiro capítulo – REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL –, apresentamos uma breve contextualização da educação infantil no Brasil e um diálogo com autores que, de alguma forma, salientam em suas reflexões teóricas, a atenção ao aspecto do movimento como dimensão do desenvolvimento infantil.

Partindo da visão de que a existência do homem é, indissolivelmente, biológica e social, propomos, portanto, no segundo capítulo – MOVIMENTO CORPORAL DA CRIANÇA: MOTOR DA VIDA –, um entendimento geral do movimento como elemento da vida, forma de comunicação e interação no meio social e suas bases biológicas.

⁷ Wallon pesquisou pessoas com distúrbios, para compreender o saudável. “A patologia funciona como uma espécie de lente de aumento que permite enxergar, de forma acentuada, fenômenos também presentes no indivíduo normal” (GALVÃO, 2003, p.33).

No terceiro capítulo – RUMOS DA PESQUISA: COMO E POR ONDE CAMINHAMOS –, traçamos a trajetória realizada ao longo do desenvolvimento da pesquisa, destacando os primeiros contatos com a escola, a caracterização da escola e da turma entrelaçados à nossa compreensão da pesquisa na condição de produção coletiva do conhecimento, como forma de estabelecer uma interpretação da realidade.

No quarto capítulo – CORPO, MOVIMENTO E INTERAÇÃO: O COTIDIANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL – discorreremos, de forma mais direcionada, sobre o conhecimento que construímos coletivamente (sujeitos da pesquisa e pesquisadora) sobre o movimento corporal da criança no espaço da educação infantil.

Este estudo, portanto, relaciona-se com as pesquisas que tecem a discussão sobre a educação infantil e que vêem a criança como sujeito que interage com seu ambiente. Esperamos contribuir com essa discussão, investigando o movimento corporal das crianças de 5 a 6 anos que freqüentam essa etapa da educação.

CAPÍTULO I

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL

Criança é vida
(*Toquinho*)

“Em qualquer lugar criança quer o que?
Criança quer sonhar
Criança quer viver

Agente quer
Agente quer
Agente quer ser feliz
Criança é vida
E agente não se cansa
De ser pra sempre criança.”

A preocupação com a educação infantil é algo recente na história da humanidade. Por um longo tempo, não se pensava a singularidade da criança, sendo esta considerada um adulto “em miniatura”. Apenas a partir do século XVI, começou-se a pensar sobre as características específicas da criança pequena e a atribuir um significado a essa fase da vida humana (ARIÈS, 1981). Mas, de acordo com Zabalza (1998, p.64), “somente nas páginas do álbum correspondente ao século XX reconhece-se à infância a identidade de sujeito social, sujeito de direitos”.

O percurso histórico do atendimento à criança pequena, no cenário brasileiro, envolve as próprias transformações do contexto social. A “atenção”⁸ hoje destinada à infância⁹ foi definida a partir de modificações econômicas e políticas da estrutura social, permeadas por interesses de grupos sociais. Entretanto “a história das instituições pré-escolares não é uma sucessão de fatos que se somam, mas a interação de tempos, influências e temas” (KUHLMANN, 2005, p.81). Esse autor ressalta que pela desvalorização da história, muitas vezes, incorremos em discussões que nos parecem descoberta atual, mas que, na verdade,

⁸ Atenção entre aspas, por corroborarmos Rosemberg (2005), sobre as dificuldades que a educação infantil ainda enfrenta. Embora, não possamos desconsiderar as conquistas legais obtidas nos últimos anos, como veremos ao longo deste capítulo.

⁹ A palavra infante, em sua origem latina, recebe um campo semântico ligado à idéia de ausência de fala: in: prefixo que indica negação; fante: significa falar, dizer. A noção de infância como qualidade ou estado do infante, sugere aquele que não fala.

muitas delas já eram abordadas em longa data. Desse modo, entendemos a importância em nos dedicarmos, neste momento, a traçar elementos históricos da pré-escola no Brasil, ainda que sumariamente.

A história das instituições infantis brasileiras seguiu uma trajetória diferente da européia. Segundo Kramer (1982), enquanto surgiram creches na Europa desde o século XVIII, os jardins-de-infância apareceram somente a partir do século XIX, no Brasil, tanto as creches quanto os jardins de infância são instituições criadas no mesmo período histórico¹⁰.

No Brasil, até meados do século XIX, quase não existiam instituições de atendimento à infância. Existiam, nesse período, apenas a “Roda dos expostos”¹¹, onde se oferecia assistência às crianças da primeira idade que eram abandonadas. No Brasil, diversas instituições, como esta, foram criadas e tinham um cunho de assistência às necessidades básicas da criança.

A roda de expostos foi uma das instituições brasileiras de mais longa vida, sobrevivendo aos três grandes regimes de nossa História. Criada na Colônia, perpassou e multiplicou-se no período imperial, conseguiu manter-se durante a República e só foi extinta definitivamente na recente década de 1950! Sendo o Brasil o último país a abolir a chaga da escravidão, foi ele igualmente o último a acabar com o triste sistema da roda dos enjeitados. Mas essa instituição cumpriu importante papel (MARCILIO, 2003, p.53).

Essas instituições, geralmente, eram mantidas por religiosos, e a infância não era algo a ser aproveitado; a criança era vinculada às condições de rejeição, e sua educação se preconizava, sobremaneira, a moralização. O caráter de substituto dos cuidados familiares, de assistência, das primeiras instituições de atendimento extrafamiliar marcou profundamente a história das instituições destinadas a atender a criança. Tais práticas ficaram arraigadas na nossa cultura, deixando vestígios que permanecem até os dias de hoje, como podemos perceber ao observarmos a valorização do profissional que trabalha na educação infantil, principalmente, nas creches, vemos que não se têm reconhecido a formação necessária para exercer tal função, o que é constatado nos baixos investimentos na formação desses profissionais.

¹⁰ Em 1879, tem-se a primeira referência sobre a creche em nosso país (COSTA, 1999, p.10) e o primeiro jardim-de-infância brasileiro foi inaugurado em 1875 (KRAMER, 1982, p.54).

¹¹ As “rodas de expostos” tiveram origem na Idade Média, na Itália. No Brasil, a primeira foi implantada em Salvador, outra no Rio de Janeiro e em Recife, todas no século XVIII, com a finalidade de abrigar almas “inocentes” que tivessem sido abandonadas. Também chamada de “Casa dos Expostos” ou “Casa dos Enjeitados” (MARCILIO, 2003, p.54).

Nos períodos que antecedem a Proclamação da República (1889), vivemos, no Brasil, uma fase marcada por iniciativas de grupos particulares de proteção à infância, especialmente médicos e higienistas, mobilizados, notadamente, devido ao elevado número de mortalidade infantil. As descobertas científicas da época, particularmente na área médica, contribuíram também para tal mobilização. Interesse que não era igualmente caloroso por parte da administração pública, que permanecia indiferente às condições das crianças brasileiras, essencialmente em relação às provenientes de camadas sociais subalternas.

A chegada ao Brasil de algumas idéias do movimento da Escola Nova, que estava se desenvolvendo na Europa, impulsionou a criação dos primeiros jardins-de-infância pela iniciativa privada, considerando a importância da educação nos primeiros anos de vida. O primeiro jardim-de-infância foi criado no Rio de Janeiro em 1875. Logo em seguida, em 1877, criou-se o segundo, em São Paulo. A proposta pedagógica era inspirada em Froebel, num contexto de uma educação “nova”, “moderna” que se concebe

a natureza da criança como inocência original; a educação deve proteger o natural infantil, preservando a criança da corrupção da sociedade, e salvaguardar sua pureza. A educação não se baseia no autoritarismo do adulto, mas na liberdade da criança e na expressão de sua espontaneidade (KRAMER, 1982, p.22).

Essa perspectiva, ainda que avance na direção da valorização da infância, trata a criança como ser abstrato, camuflando ideologicamente a significação social da infância; esta tendência romântica aponta a pré-escola como jardim-de-infância¹², onde as crianças são plantinhas ou sementinhas, cujo desenvolvimento natural deve ser favorecido por meio da educação.

Em relação ao atendimento público de educação infantil, a primeira referência oficial à pré-escola ocorreu em 1878. Na Reforma Leôncio de Carvalho (1878), encontram-se “citações aos jardins-de-infância, cuja metodologia estava baseada no ensino ativo” (PACHECO, 2004, p.43). O jardim-de-infância da Escola Normal Caetano de Campos foi o primeiro jardim-de-infância público do Brasil, criado em 1896 em São Paulo, como afirma Oliveira (2002).

¹² Vygotsky (2003, p.26), ao discutir sua perspectiva do desenvolvimento infantil, lança crítica à concepção que compara o estudo da criança à botânica, na qual se tem a “noção corrente da maturação como um processo passivo”, por meio de tal concepção, diz-se que os primeiros anos de educação da criança ocorrem no “jardim-de-infância”.

Ao longo da história do atendimento pré-escolar brasileiro, percebe-se, uma diferenciação no atendimento destinado à criança de acordo com a sua classe social. Às crianças de famílias mais abastadas se requeria e se apontava a necessidade de um ambiente estimulador, que promovesse o seu desenvolvimento afetivo e cognitivo. Já para as crianças pobres o atendimento oferecido era mais o de guarda (OLIVEIRA, 1992).

Outro elemento importante na história do atendimento institucional à criança, nesse momento, final do século XIX, foi a fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil, com sede no Rio de Janeiro, em 1899, que tinha como propósito atender aos interesses das crianças menores de 8 anos. Dentre outros objetivos, dedicar-se-ia à criação de maternidades, creches e jardins-de-infância. Em 1919, temos, por iniciativa da equipe fundadora desse instituto, a criação do Departamento da Criança no Brasil. Nesse período, as autoridades governamentais, que haviam permanecido inertes em termos de realizações objetivas a favor da criança pobre e abandonada, começaram a proclamar a necessidade de seu atendimento, em parte, devido às manifestações do operariado, especialmente nas duas primeiras décadas do século XX, quando este ganhava corpo como categoria social. Dentre suas reivindicações, estava a cobrança por atendimento institucional à criança. Entretanto, somente a partir da década de 30 do século XX, o setor público, no Brasil, passou a participar com uma contribuição direta no atendimento ao pré-escolar (KRAMER, 1982).

Foi na conjuntura das transformações econômicas, da passagem da monocultura latifundiária para o início do desenvolvimento da industrialização, no processo de urbanização e, conseqüentemente, na redefinição do papel da mulher na sociedade, ou seja, a ausência de mães trabalhadoras dos seus lares, que se constituíram os elementos fundamentais para a mobilização da criação das instituições educacionais infantis.

Dado o contexto político dos anos 30, o papel do Estado frente à criança era defendido pelas próprias autoridades governamentais de forma mais veemente que nos primórdios da República: enfatizavam-se as relações entre “crianças” e “pátria” e introduzia-se uma nova argumentação sobre a necessidade de formação de uma raça forte e sadia (KRAMER, 1982, p.62).

Entre os anos 30 e 80 do século XX, vivemos uma fase marcada por trabalhos de assistência social e educacional à infância, tendo em vista, segundo Kramer (1982), principalmente o desenvolvimento nacional. As necessidades de uma sociedade urbano-industrial impulsionavam, nesse período, a expansão de instituições infantis destinadas ao atendimento de crianças de 0 a 6 anos.

O cenário internacional, particularmente a partir de 1960, revelava uma tendência à educação compensatória, baseada no princípio da privação cultural¹³. As crianças menos favorecidas, que, em decorrência de sua condição social, passaram por privações culturais, teriam a oportunidade de, na pré-escola, serem compensadas em relação aos padrões estabelecidos, ou seja, às crianças privadas culturalmente faltariam determinados atributos, padrões de atitude ou conteúdos que deveriam ser nelas introjetados na pré-escola, assim, buscava-se a hegemonização. Essa estratégia de educação compensatória foi assumida no contexto brasileiro, no nível do discurso, como solução para os problemas educacionais e sociais, num momento em que essa forma de educação já era “comprovadamente fracassada em outros países” (KRAMER, 1982, p.12).

No Brasil, foram criados, principalmente a partir de meados da década de 1970, programas pré-escolares de caráter compensatório, com o objetivo de suprir as deficiências de saúde, nutrição e as “carências culturais” do meio sociocultural ao qual a criança pertencia. Segundo essa concepção, sem tais medidas, as crianças não teriam condições de iniciarem o ensino formalizado, ou seja, evitar-se-iam, por antecipação, problemas da escola de 1º grau. Assim, julgava-se necessário um ambiente pré-escolar, como o nome sugere, anterior à educação escolar, como se fosse possível um nivelamento entre as crianças, visto que a maioria das famílias era percebida como incapaz de educar seus filhos pequenos.

Portanto, as primeiras instituições destinadas ao atendimento infantil apresentavam um caráter assistencial, durante um longo percurso, marcado por uma concepção de educação compensatória. Vale ressaltar que a adesão das mulheres de classe média ao mercado de trabalho foi um importante elemento para “o reconhecimento das instituições de educação infantil como passíveis de fornecer uma boa educação para as crianças que a frequentassem”. (KUHLMANN, 2004, p.199).

Nas décadas de 1980 e 1990, tivemos, no Brasil, o reconhecimento efetivo por parte do Estado em relação ao atendimento em instituições de educação infantil. A etapa histórica que estamos vivendo, fortemente marcada pela transformação tecnológico-científica e pela mudança ético-social, cumpre todos os requisitos para tornar efetiva a conquista do último salto da educação da criança, legitimando-a, finalmente, como figura social, como sujeito de direitos na condição de sujeito social (ZABALZA, 1998).

¹³ A pré-escola era encarada no cenário internacional, por educadores como Froebel (Alemanha - Revolução Industrial), Montessori (Itália - final do século XIX, início século XX) e McMillan (contemporâneo de Montessori) como uma forma de superar a miséria, a pobreza, a negligência das famílias. Sobre tal discussão, ver Kramer, 1982.

Segundo Kramer (2002), temos feito, nos últimos vinte anos, um sério esforço para consolidar uma visão da criança como cidadã, sujeito criativo, indivíduo social, produtora da cultura e da história, ao mesmo tempo em que é produzida, na história e na cultura, que lhe são contemporâneas.

A constituição de uma concepção de criança como sujeito de direitos que possuem características específicas, impulsiona-nos na busca, nesse início do século XXI, pela compreensão dessas especificidades, de modo que possamos desenvolver não apenas o atendimento, mas um trabalho de qualidade, que promova o desenvolvimento da criança em suas diversas dimensões. Neste estudo, buscamos compreender uma dentre essas características próprias da criança, qual seja, o seu movimento corporal.

1 CENÁRIO ATUAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Pesquisas desenvolvidas em vários países e em diversos campos de conhecimento destacam o grande valor das primeiras experiências na primeira infância. Tivemos, nas últimas décadas, acesso a pesquisas que demonstram, a curto prazo, a importância de experiências precoces e de qualidade para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança e, a longo prazo, para seu sucesso na escola e na vida (UNESCO, 2002).

No Brasil, a industrialização, a urbanização, a explosão demográfica nas cidades, as mudanças da estrutura familiar, a intensificação da participação da mulher no mercado de trabalho, o desenvolvimento de pesquisas nacionais sobre a criança, entre outros fatores, ensejaram, nas últimas décadas, movimentos em favor do reconhecimento do direito da criança pequena¹⁴ à educação institucionalizada.

Consideramos que esse *interesse* pela criança é marcado também pela realidade que se estampa diante dos nossos olhos nas últimas décadas do século XX e no início do nosso século. Crianças são atraídas à rua por força da luta pela sobrevivência nas grandes cidades, vivendo o encontro com a marginalidade social e com a morte prematura por desnutrição ou pela violência. Essa realidade, que não dá para ser negada, é também um forte fator de mobilização para a atenção sobre a infância.

¹⁴ Ao utilizarmos a expressão *criança pequena*, referimo-nos à faixa etária de 0 a 6 anos. Esta expressão é utilizada por vários autores que se dedicam ao estudo da criança e da educação infantil, como Faria (2003); Cerisara (2002); Kuhlmann (2004), entre outros.

O que desejamos destacar é que a organização governamental não “acordou da noite para o dia” e percebeu simplesmente a dramaticidade da situação da criança pequena e, “generosamente”, resolveu agir em torno do problema, realizando, dentre outras medidas, a regularização do atendimento institucional a essa fase da vida humana.

Diante desse quadro, a infância tornou-se uma questão relevante para o Estado, para políticas governamentais e não governamentais, legisladores, educadores, psicólogos, antropólogos, criminologistas. A situação da infância, no Brasil, é alarmante a ponto de, segundo Leite (2003), já no século XX, as comunicações apresentadas na Reunião de Antropologia apresentarem, acentuadamente, trabalhos focalizando os “meninos de rua”, o trabalho infantil, a pobreza, a delinquência e a violência, que envolvem a criança, realidade que não pode mais ser mascarada.

A falta de instituições de qualidade de atendimento à criança representa um dentre tantos problemas que afetam crianças brasileiras e, se a garantia legal da Educação Infantil foi obtida, isto ocorre, em grande parte, devido à luta de educadores que batalharam por espaços voltados tanto para o cuidar quanto para o educar, por meio de grupos sociais mobilizados, trabalhadores que se dedicam à causa da criança/filhos. Essas conquistas legais são frutos de muita batalha, em que ainda há muito a ser conquistado.

Atualmente, presenciamos, no cenário nacional, por intermédio de ações políticas, os frutos dessa mobilização em favor da educação infantil. A educação destinada à criança pequena (0 a 6 anos) passa a ser reconhecida como direito da criança e dever do Estado na Constituição Federal de 1988. O Estatuto da Criança e Adolescente, de 1990, sustenta, também, o direito dela a esse atendimento. Reafirmando o caráter educativo, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96) integra a educação infantil à Educação Básica, juntamente com o Ensino Fundamental e Médio. A educação infantil passa a ser considerada um nível de ensino, primeira etapa da Educação Básica, a qual deve se efetivar mediante atendimento em creches (0 a 3 anos) e pré-escola (4 a 6 anos) de forma gratuita, não obrigatória e independente da classe social, gênero, etnia e raça.

A constituição do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil¹⁵ (RCN/EI, 1998) também deve ser lembrada como uma importante conquista dos últimos anos,

¹⁵ O referencial é apresentado em três volumes. No primeiro volume - Introdução -, temos uma reflexão sobre a educação infantil no Brasil, sinalizando as concepções de criança, de educação, de instituição e de profissionais que foram consideradas na definição dos objetivos gerais para esse nível de educação. No segundo volume - Formação Pessoal e Social -, a discussão está centrada no processo de construção da identidade e autonomia da criança. Por fim, o terceiro volume - Conhecendo o mundo - apresenta eixos de trabalho (Movimento; Música;

cujo objetivo é direcionar o trabalho com as crianças pequenas, subsidiando a elaboração de propostas pedagógicas institucionais. Entretanto, em muitos casos, este Referencial não é assumido enquanto proposta, mas sim compreendido, literalmente, como algo a ser diretamente aplicado na prática. Segundo Silva & Rossetti-Ferreira (2002), nesse caso, acaba sendo desconsiderado a riqueza do conhecimento oriundo da experiência construída no cotidiano do espaço escolar.

Os princípios que o RCN/EI afirma seguir envolvem o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais; a socialização das crianças por meio da participação e da inserção em diferentes práticas sociais; direito de brincar, como forma particular de pensar, interagir, comunicar e expressar, e o direito aos cuidados essenciais.

Centrar uma pesquisa na educação infantil exige que consideremos tanto os avanços como os impasses dessa área, dentre eles, a discussão sobre o binômio cuidar e educar que, embora tenha sido intenso foco de debate nos últimos anos e a própria LDB (9394/96) apresentar o educar e o cuidar como forma complementar um do outro, ainda hoje, se divide em duas tendências que estão presentes em várias instituições de educação infantil (CERISARA, 2004). É necessário avançar em direção à integração dessas funções. A divisão, gerada em parte pela hierarquia entre as instituições e profissionais, de acordo com a faixa etária que atendem (0 a 3 anos - voltada para o cuidado - ou 4 a 6 anos - voltada para a preparação para o ensino fundamental), ou seja, entre creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 a 6 anos). Tal hierarquia está marcada pela maneira como se constituíram as creches e a pré-escola no Brasil, o caráter assistencial das creches e a perspectiva mais voltada para a educação escolar da pré-escola. Destacando nossa compressão de que a pré-escola não deve ser uma modeladora de crianças, a fim que esta se adapte à estrutura das séries iniciais do ensino fundamental.

Nesse processo de delineamento de sua identidade como espaço do cuidar/educar, as pesquisas que focam essa etapa da educação podem contribuir na constituição de suas características na condição de instituição educativa de modo a compreender e respeitar as especificidades da criança, uma vez que devemos evitar a cristalização de práticas que dificultem o seu desenvolvimento para depois tentarmos modificá-las.

Consideramos importante destacar essas *conquistas*, pois o momento atual não deve exercer em nós o efeito de um bálsamo autocomplacente, que leve à perda de uma visão crítica sobre a situação da educação infantil no Brasil, mas, ao contrário, instigue em nós mobilizações, pesquisas e discussões, a fim de que esses direitos adquiridos sejam efetivados e possamos agir no intuito de que não ocorra apenas a expansão desse nível de ensino, mas também condições para práticas educativas de qualidade para a criança pequena. Pois como destaca Campos (2005) o momento em que vivemos hoje em nosso país é marcado pelo divórcio entre a legislação e a realidade. Temos uma tradição cultural e política assinalada por essa distância e, “até mesmo, pela oposição entre aquilo que gostamos de colocar no papel e o que de fato fazemos na realidade” (CAMPOS, 2005, p.27). Nesse sentido, concordamos com ela, de que é necessário refletir e buscar alternativas para diminuir esse abismo entre as idéias e a realidade, a fim de conseguirmos avançar em direção a uma educação infantil mais democrática e humana.

2 CORPO DISCIPLINADO MOVIMENTO CASTRADO

O corpo como espaço recortado por práticas de saber, por práticas de poder e por práticas de subjetivação. O corpo como palco de lutas e de conflitos, o corpo como lugar de história (ALVAREZ, 2000, p. 67).

Discutir sobre o movimento corporal da criança no espaço de uma instituição de educação infantil, leva-nos a questionar a forma como o corpo é considerado, trabalhado em nossa sociedade e no espaço escolar.

O corpo dos indivíduos está entre os vários mecanismos marcados pelo poder. É no corpo que o poder intervém materialmente, “atingindo a realidade mais concreta dos indivíduos (...) penetrando na vida cotidiana e por isso podendo ser caracterizado como micro-poder” (FOUCAULT, 1988, p. XII). Isso se desvela com a organização social capitalista em que o corpo torna-se objeto e alvo de poder, ao ser cotidianamente modelado, adestrado, manipulado e treinado.

O controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade biopolítica (FOUCAULT, 1988, p.80).

Partindo desse pressuposto, podemos entender que Foucault discorre-nos sobre os corpos dos indivíduos enclausurados. No corpo, age uma forma específica de poder por meio da utilização de uma tecnologia própria de controle - a disciplina. Essa tecnologia é utilizada em prisões, hospitais, escolas, fábricas, exército, e permite o controle minucioso do corpo. Ao impor uma relação de docilidade, fabrica corpos submissos e exercitados, garantindo a sua utilidade. Assim, a disciplina é uma forma de poder que trabalha o corpo dos homens e os fabrica de forma a atender ao funcionamento da sociedade vigente, uma vez que “o corpo só se torna força de trabalho quando trabalhado pelo sistema político de dominação característico do poder disciplinador” (FOUCAULT, 1988, p. XVII).

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente ao aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas à formação de uma relação que, no mesmo mecanismo, o torna tanto mais obediente quanto mais útil, e inversamente (FOUCAULT, 1987, p. 127).

Segundo Foucault (2004) a disciplinarização do corpo já existia antes do afloramento do capitalismo, mas tais processos passaram por mutações, tornando-se sutis, de aparência inocente, que procuram coerções sem grandeza, micro coerções. Esta é a forma de disciplina amplamente assumida na contemporaneidade. As técnicas utilizadas são sempre minuciosas, muitas vezes, íntimas, mas que apresentam notória importância porque definem certo modo de investimento político e detalhado do corpo, uma microfísica do poder, como define Foucault.

Nessa educação do corpo, o controle do ato corporal é organizado pela elaboração temporal, ou seja, o quando movimentar, a disposição das necessidades fisiológicas, entre outras ações do corpo, passam a ser disciplinados pelo tempo. “O tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder” (FOUCAULT, 1987, p.138). Assim como o tempo, o espaço também é uma estratégia para esquadrihar os corpos. Esse processo é fortemente presente na organização escolar, que tem acompanhado o desenvolvimento do capitalismo. Conforme Foucault (1987), a escola é uma instituição de sequestro, uma vez que ela retira o indivíduo por um período da sociedade para depois devolvê-lo de forma adaptada e, desse modo, acaba reforçando os valores consensualmente aceitos. Assim, nesse processo de adaptação, a disciplina se torna um importante instrumento ao fabricar corpos “dóceis” (FOUCAULT, 2004, p.119).

O corpo é produzido culturalmente, e a escola se constitui em um espaço que realiza de forma significativa essa função de produção/adaptação dos corpos dos educandos. O corpo,

tal como a vida, está em constante mutação, cada corpo, longe de ser apenas constituído por leis fisiológicas, supostamente imutáveis, não escapa à história (SANTA'ANNA, 2000). Ele é, sobretudo, histórico e alvo principal das relações de poder e saber.

Entretanto não consideramos que nossos corpos sejam totalmente apáticos e pacíficos, que ficam inertes diante desse processo, mas, ao contrário, também se manifestam, rebelam-se, encontram meios de se oporem a esse mecanismo de “docilização”. Durante as observações realizadas por nós, percebemos significativos momentos de manifestação corporal das crianças burlando as regras definidas pela professora, elas encontram meios para movimentar/tocar/brincar de modo variado e criativo. Na foto 1, duas crianças brincam com os lápis de cor em um momento de silêncio em que a brincadeira estava proibida na sala e para que não fossem repreendidas elas buscam uma alternativa: escondem as mãos embaixo da mesa. Estas imagens revelam mecanismos encontrados por elas diante da disciplinarização. Revelam corpos que se inter-relacionam, que brincam, que aprendem, apontando para indivíduos que são influenciados pela história de seu tempo, mas que também são sujeitos ativos nessa produção.



FOTO 01: Reação corporal da criança diante da disciplinarização (01-07-2006)

Fonte: Leonice M. Richter

Hoje, as instituições de educação infantil organizam rotinas em que o tempo para brincar, para o movimento corporal fica cada vez mais restrito. Isso pode ser visto no próprio

dia-a-dia das instituições de educação infantil¹⁶, principalmente as particulares, que pulverizam o tempo escolar com várias disciplinas, com vários professores (rotinas cansativas em aulas de inglês, canto, computação e tantas outras atividades). O dia-a-dia da criança torna-se, em muitos casos, tão “estressante” como o de muitos adultos, com inúmeras atividades a cumprir e, geralmente, com pouco sentido para elas.

Foucault (1987, p. 127) salienta que essa forma de trabalhar com o corpo no espaço escolar gera “modos permanentes e petrificados de ação”, produzindo, assim, comportamentos físicos tensos, que conduzem a doenças respiratórias, gástricas, dentre outras. Em função dos diversos tipos de estresses. Para ele, o meio social é percebido como portador de efeitos positivos ou negativos para a saúde (FOUCAULT, 1985, p.107).

Autores como Reich (2001) e Luckesi (1995), também, destacam a influência das práticas que ocorrem na escola e a relação com a própria saúde corporal. Segundo Luckesi (1995), as atitudes ameaçadoras, posturas rígidas ao ficar horas sentadas, o medo, a ansiedade empregados repetidas vezes e a postura corporal de defesa que o aluno assume diante dessas manifestações são percebidos de forma mais clara pela dificuldade de respirar diante dessas situações de tensão. A respiração presa parece um antídoto possível contra sensações que se pretende anestesiar, pois, ao respirar menos, há uma diminuição da oxigenação, o corpo trabalha como se estivesse “em uma voltagem reduzida”, por isso, sente menos (REICH, 2001). Essa forma de organização corporal vai sendo cristalizada prejudicando o corpo, a saúde e a própria participação da criança nas atividades propostas.

Vivemos as marcas de uma educação que tolhe o movimento, a expressão corporal, como se este atrapalhasse o desenvolvimento da criança. No espaço escolar, expressões como: *fique sentado; sente-se direito; fique quieto; não se mexa*, fazem, geralmente, parte do repertório dos educadores. O corpo parece, muitas vezes, ser considerado como inimigo da aprendizagem, por isso, é cristalizado, disciplinado.

Pereira (1992), em sua pesquisa de mestrado, mostra as dificuldades de relação entre a professora e as crianças geradas pela restrição do espaço/tempo permitido para o movimento infantil. Segundo ela, a observação dessas interações causava a impressão de um permanente desencontro de intenções entre as duas partes, enquanto a professora buscava atenção concentrada e a contenção motora das crianças, estas procuravam a expansão do movimento.

¹⁶ Em nossa pesquisa de Iniciação Científica (RICHTER, 2002/2003), observamos que as crianças passavam, muitas vezes, mais tempo se organizando para desenvolver as diferentes atividades em diferentes disciplinas do que as realizando. Na escola pública, a organização não é tão fragmentada com várias professoras, mas a formatação de corpos “fique quieto, presta atenção” é muito marcante.

Nesse sentido, observamos o movimento corporal como elemento de atrito entre as crianças e a professora, que gera um desgaste nessa relação, uma perda de energia. Justamente nessa dimensão, ressaltamos a necessidade de um novo olhar sobre o movimento corporal da criança, especialmente, na educação infantil.

A concepção que orienta tais práticas aponta para a crença da possibilidade de “imobilizar” o corpo para que, desse modo, a mente “trabalhe melhor”. Na base dessa forma de pensar, está a visão dualista entre o corpo e a mente, como se estes fossem partes dissociadas, fragmentadas.

Contudo a mente e o corpo humano apresentam um funcionamento integrado, não há dualismos. As pesquisas e experiências de Reich relevam-nos esta unicidade. Reich (2001) constata que as experiências emocionais dão origem a certos padrões musculares que bloqueiam o fluxo de energia do corpo, ou seja, há uma relação entre o psíquico e o somático. Tal conclusão leva-nos a compreender que o movimento corporal, a pulsação do nosso corpo, relaciona-se com as experiências emocionais.

Nossa maneira de ser, nosso modo de andar, de movimentar, de nos relacionar com o nosso corpo, onde tocar ou não nossos corpos... o corpo, enfim, é modelado, construído, adequado aos padrões que atendem aos moldes da organização social vigente por meio da disciplina. “O corpo é objeto de investigação tão imperioso e urgente; em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações” (FOUCAULT, 1987, p. 126). A construção dos corpos se dá em meio a relações de poder, marcados pelas técnicas de disciplinarização.

Para compreendermos mais profundamente tais questões, é necessária a análise da estrutura social em que vivemos, dos valores capitalistas que reforçam e conduzem a essas ações. Não há como dissociarmos tais questões da necessidade de buscarmos um novo paradigma de vida, de mundo¹⁷.

¹⁷ O Grupo de pesquisa “Corpo e Educação”, coordenado pela prof^a. Dra. Maria Veranilda Soares Mota, vem, desde 2001, buscando compreender a relação corpo/educação. Algumas pesquisas desenvolvidas pelos integrantes do grupo contribuem para o estudo desta temática: MOYZÉS, Márcia Helena Ferreira (2003); BACRI, Ana Paula Romero (2005); RICHTER, Leonice Matilde (2002, 2003) PEREIRA, Valéria Rezende, (2005); LELIS, Maria Terezinha Cararra (2006), FERNANDES, Daniela Mora (2005).

3 A PRÉ-ESCOLA E O MOVIMENTO CORPORAL DA CRIANÇA

O organismo vivo possui uma linguagem expressiva própria, antes de, para além de, e independente de toda a linguagem verbal (REICH, 2001, p.333).

Pensar a educação e o cuidado das crianças que se encontram na Educação Infantil é pensar numa fase da vida em que se vivenciam as primeiras experiências escolares, concomitantemente às expressões afetivas, emocionais e relacionais extrafamiliares. Tal fato exige a concepção de uma prática pedagógica que conceba a criança como um ser que pertence a um contexto sócio-econômico-cultural, possuidora de uma história de vida e, que apresenta várias dimensões (psicomotora, cognitiva, afetiva e social) a serem desenvolvidas e que, acima de tudo, são crianças. Por isso, na educação infantil, elas têm direito de se desenvolverem em um ambiente que valorize o mundo da fantasia, da brincadeira, do movimento, do lúdico, no qual muito se aprende.

As questões levantadas pela criança pré-escolar, usualmente, são respondidas com conhecimentos fragmentados e ordenados e, com a insatisfação da criança diante das respostas, são lançadas promessas como: *quando você crescer vai aprender*. O interesse de conhecer da própria criança é deixado sempre para depois. Agindo desse modo, segundo Estebam (2001), sufocamos a natural curiosidade da criança, que vai aprendendo que a escola não é lugar de perguntas, mas para aprender o que o professor ensina.

A educação infantil é um espaço de aprendizagem, mas isso não denota que, nesse espaço físico, deva-se reproduzir a forma de organização tradicional de outros níveis de ensino, já tão criticados ao longo do século.

Portanto, estabelecida em torno da compreensão de que a criança só aprende se o ambiente estiver organizado em salas de aula, com crianças sentadas em carteiras enfileiradas, corpos imóveis por várias horas seguidas, onde paira o silêncio profundo, a escola tradicional é marcada pela limitação do movimento. Diante desta, muitos profissionais adotam, na educação infantil, o ranço de uma prática que já causou muitos problemas na educação, assumindo que “o papel da pré-escola é desenvolver hábitos, atitudes, habilidades e comportamentos necessários à sua vida escolar” (ESTEBAM, 2001, p.23), ou seja, nessa percepção, a educação infantil é vista como espaço para moldar a criança de maneira que esta se encaixe perfeitamente nos princípios da escola, no ensino fundamental. Os primeiros anos de permanência da criança na escola são considerados, por muitos, como momento de *adaptação*, principalmente do corpo, às normas do ambiente escolar.

Percebemos ser ainda forte a noção de que, para haver aprendizagem, as crianças devam ser enquadradas em ambientes organizados de modo tradicional, tendo em vista a disciplinarização dos corpos. Além disso, a educação infantil definida, notadamente nas últimas décadas no Brasil, como espaço do *cuidado* e educativo, vem adquirindo, não raro, conotação propedêutica, particularmente com as crianças de faixa etária de 5 e 6 anos, como uma forma de legitimar o seu cunho educativo.

O que a criança descobre poder realizar com seu corpo, os movimentos que gostaria de saber fazer, ou os conhecimentos que desejaria adquirir, não têm lugar na escola. Tal descoberta é substituída pelos movimentos “necessários” a uma “boa aprendizagem”, em especial, da leitura e da escrita (ESTEBAM, 2001, p.25).

A educação infantil de qualidade deve potencializar o desenvolvimento global da criança, deve

contribuir para que as crianças vivenciem as diferentes linguagens utilizadas na sociedade, aprendendo a ler essas linguagens e a usá-las para se expressar - a linguagem corporal, a linguagem musical, a linguagem plástica, a linguagem televisiva, a linguagem cinematográfica, a linguagem fotográfica, a linguagem do vídeo, a linguagem da mímica, a linguagem teatral e, por que não, a linguagem da informática (GARCIA, 2001, p. 19).

Dentre as linguagens pouco trabalhadas, ou muitas vezes cerceadas do espaço escolar, está a linguagem corporal, pois o movimento do corpo, via de regra, é compreendido como bagunça. Segundo o RCN/EI, evidenciam-se, na educação infantil brasileira, práticas de contenção do movimento, parece haver a idéia de que o movimento impede a concentração e a atenção. Mas não seria a proibição excessiva do movimento, a fonte da dificuldade em manter a atenção?

É muito comum que, visando garantir uma atmosfera de ordem e de harmonia, algumas práticas educativas procurem simplesmente suprimir o movimento, impondo às crianças de diferentes idades rígidas restrições posturais. Isso se traduz, por exemplo, na imposição de longos momentos de espera - em fila ou sentados - em que a criança deve ficar quieta, sem se mover; ou na realização de atividades mais sistematizadas, como de desenho, escrita ou leitura, em que qualquer deslocamento, gesto ou mudança de posição pode ser visto como desordem ou indisciplina (RCN/EI, 1998, p.17).

Como se vê, o “movimento” é um dos eixos de trabalho apresentados no RCN/EI como essenciais para o desenvolvimento das crianças. Nesse referencial, compreende-se que o movimento para a criança pequena “é muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-

se no espaço. A criança se expressa e se comunica por meio dos gestos e das mímicas faciais e interage utilizando fortemente o apoio do corpo” (RCN/EI, 1998, p.18).

A dimensão subjetiva do movimento deve ser acolhida no cotidiano da educação infantil, permitindo e propiciando que a criança explore os movimentos como forma de se comunicar, fazendo conhecer idéias, emoções, sentimentos, ou seja, expressando-se. Nesse sentido, devemos ampliar as possibilidades expressivas do movimento nas diversas formas de interação da criança, seja em brincadeiras, danças, teatros, etc. As manifestações de gestos e movimentos vinculados à cultura com que a criança convive também devem ser realçadas no espaço da educação infantil.

Reich (1950) faz-nos compreender essa questão quando constata que todo movimento de um organismo vivo tem uma expressão compreensível, isto é, significativa, pois corresponde a um movimento definido. Para tanto, a linguagem expressiva do organismo está além da expressão verbal. Salienta Wallon (1975b, p.75) que o “movimento, pela sua natureza, contém em potência as diferentes direções que poderá tomar a atividade psíquica”. Entre movimento e a atividades psíquicas há uma forte relação e não uma negação. A ampliação dos trabalhos com o movimento possibilita às crianças a própria exploração da atividade psíquica, uma vez que não somos formados por segmentos dissociados, somos um todo (corpo-mente) em movimento.

Crianças são mais sensíveis à comunicação do corpo e exprimem suas emoções e pensamentos por esse meio, são capazes de captar a linguagem corporal do professor valorizando-a, muitas vezes, mais do que a comunicação verbal. Como destaca Lowen (1982, p.86), “as crianças estão mais cômicas da linguagem corporal do que os adultos que, após anos e anos de escolarização, aprenderam a dar mais atenção às palavras e a ignorar a expressão do corpo”. O corpo fala da nossa história de vida e “fala” não apenas na infância, mas em todas as fases da vida. Na educação infantil, a valorização do movimento corporal é ainda mais necessária, considerando que, nesse momento do desenvolvimento do indivíduo, ele tanto lê quanto se expressa de forma mais acentuada por meio do corpo. A criança pulsa vida, busca conhecer o mundo, para isso, o movimento é um elemento essencial.

No entanto o corpo da criança, logo que chega à escola, é tolhido de seus movimentos. O cognitivo é tomado como a base do objetivo do que é desenvolvido na escola e o movimento é visto, em alguns casos, como obstáculo ao desenvolvimento desse objetivo, ou ainda, como se o movimento do corpo prejudicasse o processo de aprendizagem. Mas, assim como afirma Fernandez (1991, p.60), compreendemos que, desde o princípio até o fim, o processo de aprendizagem passa pelo corpo, “não há aprendizagem que não esteja no corpo”.

Tradicionalmente, de acordo com uma visão racionalista e dualista do ser humano, considerou-se a aprendizagem exclusivamente como um processo consciente e produto da inteligência, deixando o corpo e os afetos de fora; mas se houve humanos que aprenderam é porque não fizeram caso de tal teoria (FERNANDEZ, 1991, p.47)

Segundo a autora, há muitas discussões infrutíferas sustentadas em reflexões que consideram o ser humano como se este “fosse construído pela soma entre as partes”, mas é preciso compreender que “o organismo transversalizado pelo desejo e pela inteligência, conforma uma corporeidade, um corpo que aprende, goza, pensa, sofre ou age”, ou seja, busca firmar o “lugar do corpo no aprender” (FERNANDEZ, 1991, p.57). O nosso corpo tanto possibilita trazermos o mundo para dentro de nós como registra as suas experiências (seja de dor, prazer, medo...) e, por isso, faz parte do aprendizado.

Wallon amplia e esclarece a compreensão do caminho do ‘ato ao pensamento’, mostrando como, desde o início, o corpo não é neutro, mas se nutre das relações pessoais e culturais, constituindo-se no principal instrumento da criança no seu diálogo com o mundo social, possibilitando-lhe aproximar-se da cultura e construir o pensamento (DIAS, 1996, p.13).

Moyzés (2003) desenvolveu uma pesquisa, por meio da qual realizou um trabalho de sensibilização e conscientização corporal com um grupo de professoras e observou, após esse trabalho, uma significativa transformação em suas práticas pedagógicas e salienta que, após esse trabalho de despertar a consciência corporal das professoras, acentuou-se a interação e o contato entre elas e seus alunos. Compreendemos que isso ocorre, em parte, devido ao fato de que o professor, ao tomar consciência do seu corpo, passa a valorizar também as informações corporais que os alunos lhe apresentam, o que contribuiu para a ampliação dessa inter-relação, já que a expressão corporal entra em cena como importante fonte de comunicação.

É interessante destacar que, como afirma Moyzés (2003), discutimos de forma significativa sobre a subjetividade docente nos cursos de formação, mas o corpo do professor poucas vezes é mencionado, mesmo estando o corpo diretamente relacionado ao que somos. Enfatiza Louro (2000) que é possível perceber, explicitamente, o quanto o corpo ‘fala’ sobre a alma, o quanto ele está implicado e envolvido na sua construção e também na construção da inteligência, da razão, enfim, na construção do sujeito, mas ele parece permanecer despercebido nas discussões educacionais.

As teorias educacionais e as inúmeras disciplinas que constituem os cursos de formação docente pouco ou nada nos dizem sobre os corpos - dos estudantes ou dos nossos. Com exceção da Educação Física, que faz do corpo e de seu adestramento o foco central de seu agir, todas as demais áreas ou disciplinas parecem ter conseguido produzir seu “corpo de conhecimento” sem o corpo (LOURO, 2000, p. 60).

Entretanto não ocorreu simplesmente o esquecimento do corpo, há um interesse velado, o corpo despertou e desperta a atenção no espaço educacional, nas práticas pedagógicas, mas não como elemento importante na aprendizagem e, sim, como dimensão a ser neutralizada, imobilizada. Os processos de escolarização sempre estiveram - e ainda estão - preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir, construir os corpos de meninos e meninas, de jovens homens e mulheres (LOURO, 2000). Consolidaram-se, nos últimos séculos, uma educação¹⁸ preocupada em dar determinada formatação ao corpo, formatação esta marcada pela imobilidade.

Ao olharmos não só para o corpo da criança, mas para a relação do adulto/educador e da criança, observamos uma relação de poder. Nesta relação, o adulto estabelece, detalhadamente, como deve ser organizado o mundo da criança, o que deve aprender; os horários a seguir; quando pode ou não brincar; como se comportar. Mas, quais são os parâmetros que assumimos para definir e avaliar tais questões? Definimos de acordo com as especificidades da criança ou de acordo com o que consideramos importante como adultos?

Entre os desdobramentos na busca da compreensão de tais questões estão os estudos e pesquisas que pretendem que à própria criança seja vista e ouvida em suas especificidades. O que propomos é o estudo de uma dessas características marcantes na criança, que é o movimento corporal, característica essencial em uma instituição que realmente atenda às necessidades de formação do sujeito criança.

Portanto, ao nos depararmos com o percurso histórico anteriormente apresentado e os debates políticos/legais atuais da educação infantil, percebemos que, mais do que nunca, devemos centrar nossos olhares na criança e percebermos o que é próprio a elas e, como nós na condição de educadores, devemos agir para viabilizar um trabalho que atenda às especificidades da criança pequena e que, assim, seus direitos como tal sejam respeitados, dentre eles, a necessidade de um ambiente que permita a exploração, o conhecimento do seu

¹⁸ Palavra educação justamente como derivação da palavra *educare*, que vem do latim e que significa endireitar o que é torto ou malformado. Nesse sentido, o corpo que é retificado com uma estaca que opõe sua força na posição reta à força contrária do corpo, levando a uma correção para o que se entendia como “desvios do corpo”. (FOUCAULT, 2004).

corpo e que permita o movimento, elemento essencial para isso. Pois o trabalho, a exploração, o conhecimento do corpo e do movimento é condição para a construção do conhecimento da criança, no processo de tomada de consciência de si e na sua diferenciação eu-outro, ou seja, da própria constituição de si como sujeito.

CAPÍTULO II

MOVIMENTO CORPORAL DA CRIANÇA: MOTOR DA VIDA

Estar cheio de vida é respirar profundamente, mover-se livremente e sentir com intensidade. Essas verdades não podem ser ignoradas se valorizamos a vida. (LOWEN, 1984, p.31)

Neste capítulo, propomos uma discussão referente ao movimento corporal da criança. Buscamos entender o desenvolvimento do movimento corporal e como esse processo é concebido em nossa cultura, mais especificamente em escolas de educação infantil, onde se trabalha com a criança pequena.

Essa discussão pressupõe a compreensão de uma concepção sistêmica da vida que, consciente da inter-relação e interdependência de fenômenos físicos, biológicos, psicológicos, sociais e culturais, percebe a dinâmica do mundo marcada pelo movimento.

No início do século XX, Albert Einstein introduziu tendências revolucionárias no pensamento científico tradicional, como a teoria da relatividade, que abalou a visão mecanicista cartesiana. Do estático passamos a considerar o movimento. O átomo, entendido na física clássica como partícula dura e sólida, começou a ser compreendido como vastas regiões onde partículas extremamente pequenas - os elétrons - se movimentam em redor do núcleo.

A física moderna representa a matéria não como inerte e passiva, mas num estado de contínuo movimento dançante e vibrante, cujos modelos rítmicos são determinados pelas configurações moleculares, atômicas e nucleares. Acabamos por compreender que não existem estruturas estáticas na natureza. Existe estabilidade, mas essa estabilidade é a do equilíbrio dinâmico, e quanto mais penetramos na matéria mais precisamos entender sua natureza dinâmica (CAPRA, 1993, p.83)

A vida, a natureza, o mundo é gerido em movimento, o homem, com suas explicações marcadas por um olhar estático, foi quem conferiu dimensões passíveis ao mundo. O ser humano, assim como tudo no universo, também vive marcado pelo movimento. Nosso corpo é constantemente pulsação, expansão e contração. Neste capítulo, não discutimos o movimento apenas como deslocamento no espaço, mas também como elemento que mobiliza

a vida, como o coração que pulsa, contrai, movimenta, vive. Buscamos entender o movimento e a sua relação com a criança a partir de um olhar que o compreende como princípio da vida, vida que é dialética, que é movimento. Ressaltamos essa concepção de movimento por compreendermos que a convivência em vários espaços sociais conduz nossos corpos a um processo de institucionalização, em que o movimento é, muitas vezes, negado, cerceado, restringido, o que contradiz a própria especificidade do corpo, que tem no movimento uma fonte de interação, de comunicação com seu meio e a própria dinâmica da vida.

Toda a psicologia ocidental evoluiu durante dois séculos quase sem falar nesta coisa simples: o personagem humano se move - e seu movimento é uma linguagem completa e complexa, a seu modo tão elaborada quanto a linguagem verbal, duas linguagens que não podem ser postas em confronto, muito menos em competição (GAIARSA, 1977, p.9).

Seguindo essa compreensão, entendemos que as pessoas comunicam muito com a expressão não-verbal, ou seja, por meio dos gestos, da tonalidade da pele, as atitudes e movimentos corporais.

1 COMPREENSÃO FISIOLÓGICA DO MOVIMENTO

A palavra fisiologia define a ciência que estuda o funcionamento dos organismos vivos, seu estudo é de grande importância para a explicação da própria vida. (GUYTON, 1988).

O movimento é o resultado da atividade muscular e de estruturas cerebrais responsáveis pela sua organização. O sistema muscular é formado pelos músculos, órgãos constituídos, principalmente, por tecido muscular especializado em contrair e realizar movimentos. Os seres humanos e quase todos os animais¹⁹ utilizam-se de músculos para movimentar o corpo.

Os nossos músculos apresentam três tipos básicos de tecido muscular: o estriado esquelético (possibilita o movimento corporal); o liso (presente em órgãos internos, como bexiga, útero, tubo digestivo etc. e na parede dos vasos sanguíneos, cuja contração é geralmente involuntária); e o estriado cardíaco (presente apenas no coração dos vertebrados e apresenta contração involuntária).

¹⁹ Exceção das esponjas e alguns celenterados que não possuem tecido muscular.

O órgão do movimento “sob qualquer uma das formas, é a musculatura estriada” (WALLON, 1975b, p.76), na qual observamos duas atividades que são estreitamente consecutivas e complementares. Ocorre, por um lado, a atividade de encolhimento e alongamento simultâneo das miofibrilas²⁰, que é denominada como função cinética ou clônica do músculo, e, por outro lado, a atividade de tensão muscular, denominada de função tônica ou postural.

A função cinética (clônica) é visível, pois é a mudança da posição corporal ou de segmentos do corpo para determinada direção, é o movimento propriamente dito. Para tanto, exige um mecanismo de contração muscular, que, para ocorrer, segundo Guyton & Hall (2002), obedece a uma determinada sequência: potencial de ação, que se dirige ao longo de um nervo motor até suas terminações nas fibras musculares, se propaga ao longo da fibra muscular atingindo o retículo sarcoplasmático, o qual libera íons de cálcio no citoplasma. Os íons de cálcio geram forças atrativas entre os filamentos de actina e de miosina, levando-os a deslizar ao longo dos demais, o que constitui o processo contrátil.

A fibra muscular, geralmente, é enervada “apenas por uma só terminação nervosa, localizada próxima da parte média da fibra” (GUYTON & HALL, 2002, p. 63), formando, entre fibras nervosa e muscular, um espaço sináptico, por onde se propaga o impulso nervoso.

A função tônica (postural) desempenha uma íntima relação com essa função cinética (clônica) do movimento, pois é a atividade tônica que dá estabilidade ao corpo para a realização do movimento, é ela que garante, por exemplo, que, ao estendermos o braço para apanhar um objeto, o corpo permaneça em uma posição que dê sustentação a tal ação, caso contrário, todo o corpo se direcionaria para a direção do objeto. Por isso, todo movimento necessita de equilíbrio.

Os movimentos se apóiam num estado de tensão tônica que, no fundo, é o meio pelo qual se torna possível o equilíbrio mecânico indispensável para que possa acontecer coordenação entre os movimentos dos vários segmentos corporais entre si e no seu todo. Assim como não pode haver movimento sem atitude de fundo, também não pode haver coordenação de movimento sem equilíbrio de fundo (FONSECA E MENDES, 1987, p.128).

²⁰ Cada miofibrila é formada por filamentos de miosina e actina, que são grandes moléculas protéicas, responsáveis pela contração muscular propriamente dita. Cada fibra contém de várias centenas a vários milhares de miofibrilas. (GUYTON & HALL, 2002, p.63).

Como sustenta Wallon (1975c), é a função tônica que mantém no músculo certo nível de tensão, ou seja, o tônus, o qual varia de acordo com as condições fisiológicas próprias do sujeito ou com as dificuldades do ato em vias de realização. No sistema nervoso, é o cerebelo o responsável em dar um ponto de apoio ao movimento, em regular sempre o equilíbrio do corpo, função fundamental, pois qualquer deslocamento de um membro origina um deslocamento do centro da gravidade, assim, por exemplo,

se estendo horizontalmente o braço de uma boneca posta em pé, ela cai para o lado do braço levantado. Se tal acidente não nos acontece é por se produzir uma ação contrária em músculos que, no entanto, permanecem imóveis. Tomam, sem mudar de forma nem de volume, um grau de consistência em relação ao esforço a sustentar para manter o corpo na sua atitude de equilíbrio, seja quais forem as forças que nele se exerçam. É aquilo a que se chama a função tônica do músculo. Exige uma regulação constante em relação a intensidade e a direção das pressões que suporta ou que exerce. O cerebelo é o órgão que mantém essa função (WALLON, 1975, p. 129-130).

O tônus²¹ apresenta-se como tensão que regula e controla a atividade postural - suporte do movimento -, e como “o verdadeiro indicador da personalidade humana”, (FONSECA & MENDES, 1987, p.125) e, de acordo com Wallon (1975h, p.131), a palavra personalidade é considerada “no sentido de ser total, físico-psíquico e tal como ele se manifesta pelo conjunto do seu comportamento”.

Segundo o referencial reichiano, as tensões corporais podem ser vistas como uma série de constrições, cuja função é limitar o movimento, a respiração e a emoção, funciona como uma blindagem que anestesia a pessoa. E essas partes tensas do corpo contêm a história de sua origem. Por exemplo,

a criança ou adulto saudável possui músculos que podem expressar a vasta gama de emoções de acordo com as exigências da ocasião. Sua face é móvel e adaptável. A pessoa tensa é restrita e limitada a uma gama estreita de expressões faciais que adquiriu a fim de enfrentar situações de stress. Não pode facilmente, de forma consciente, alterar essas expressões. Reich descobriu que mudanças fundamentais ocorriam somente quando as emoções presas pelas expressões faciais pudessem ser liberadas (BOADELLA, 1985, p.115-116).

A função tônica viabiliza a manifestação da emoção. Existe entre a função tônica e a emoção uma correlação, uma complementaridade.

²¹ Tônus: nível de tensão da musculatura necessária à manutenção do equilíbrio corporal e o que constitui as atitudes.

O tônus dá forma, “esculpe o corpo, dando-lhe um aspecto que é capaz de comunicar ao meio que tipo de emoção que o sujeito está vivendo” (MAHONEY, 2000, p.26). O nosso corpo não “mente”, revela realmente o que estamos sentindo. O corpo revela o que realmente somos, como expresso na teoria reichiana, principalmente no que se denomina Couraça Muscular do Caráter, que

pode ser expressa também pelo termo atitude. Assim, a conexão psicossomática ou psico-muscular se faz completa. (...) Há um componente muscular claro nesse termo e neste conceito, pois toda a atitude pode ser vista nas pessoas ainda antes que elas declarem sua posição (GAIARSA, 1977, p.13).

A couraça “funciona sob a forma de atitudes musculares crônicas e fixas” (REICH, 2001, p.313), o indivíduo com o tônus cronificado tem dificuldade na expressão natural. A esse respeito “recordamo-nos da grande importância da agitação motora na infância, como meio de descarregar energia” (REICH, 2001, p. 315). Por exemplo, segundo esse autor, pacientes com bloqueios afetivo deitam-se no divã como tábuas, totalmente rígidos e imóveis. Há unidade da função psíquica e somática. As observações clínicas realizadas por Reich revelaram que a inibição da agressão, da angústia, do prazer ou de qualquer emoção forte, estava regularmente associada a um distúrbio da musculatura corporal, ou na direção do aumento do tônus: espasmo; ou na direção da redução do tônus: flacidez (BOADELLA, 1985, p.113). Em ambos os casos, essa tensão da musculatura do corpo relaciona-se com a personalidade do indivíduo.

O corpo, por meio de nossa musculatura, registra a nossa história de vida. Tonificamos nosso corpo de acordo com a nossa interação com o ambiente e sujeitos com os quais nos relacionamos. As condições nas quais nosso corpo se constitui influencia na forma como nos expressamos e nos manifestamos corporalmente em nosso meio.

Na criança pequena, a expressão corporal é viva, ou seja, manifesta suas reais sensações, sentimentos e emoções, mas, ao conviver com seu grupo social, ela interage com normas e valores que “justificam” o modo como ela deve se comportar, dessa ou daquela maneira, ou seja, será fortemente “adaptada” àqueles padrões social-culturais. Em nossa sociedade é comum bloquearmos o que estamos sentindo e apresentar comportamentos mascarados, os quais são socialmente aceitos, mas um olhar atento nos conduz a entender o que realmente o corpo nos fala.

A forma de comunicação do indivíduo, no caso de interesse dessa pesquisa, da criança, está intimamente vinculada à função tônica, pois o tônus é a base material da vida afetiva.

Tanto o tônus como o movimento, propriamente dito, fazem parte do processo de comunicação corporal.

A função tônica regula o equilíbrio corporal, no movimento ou na imobilidade, mas é a expressão de emoções a sua principal finalidade. As emoções sempre vêm acompanhadas de uma mímica facial e corporal, traduzidas em atitudes que têm significados específicos conforme a cultura a que pertence (GARANHANI, 2004, p.23).

Consideramos de suma importância para este trabalho a perspectiva de Wallon, ao apresentar três formas de movimento: o passivo ou exógena, os deslocamentos autógenos ou ativos e o deslocamento de segmentos corporais ou de frações. Acreditamos ser relevante expressar esse aspecto por compreendermos que o movimento, geralmente, é percebido em apenas uma de suas formas, que são os deslocamentos ativos no espaço, já que se mostra de forma mais visível. No entanto o movimento é mais amplo, está envolvido com as características posturais da espécie humana, com a forma de ocupação e deslocamento no espaço físico, com a comunicação e expressão entre os homens.

A forma passiva ou exógena, como aponta Wallon (1975b), refere-se a movimentos de reequilíbrio do corpo, de reajuste diante da dependência de forças exteriores, entre as quais sobressai a da gravidade. Essas reações do corpo são reguladas por um aparelho muito arcaico na série dos vertebrados e podem manifestar-se desde o período pré-natal. Portanto, é a busca de posições e pontos de apoio apropriado que levará a criança da posição de deitada para a de sentada, depois de joelhos e, finalmente, à posição em pé. Cada uma dessas sucessivas etapas terá uma influência decisiva na interação da criança com seu meio e, conseqüentemente, no progresso de seu comportamento.

A segunda forma de movimento – deslocamento autógeno ou ativo – é o deslocamento do corpo e dos objetos no espaço, ou seja, movimentos de locomoção e de preensão, que permitem à criança a exploração mais intensa do meio físico. Essa dimensão do movimento é trabalhada e desenvolvida com muito prazer pela criança, ao aprender a andar. Não raro, a criança irrita-se se lhe privam do deslocamento livre, naturalmente, ela passa a recusar o colo.

O deslocamento de segmentos corporais ou de suas frações é a terceira forma de movimento apresentada por Wallon (1975b). Trata-se, como ele afirma, de reações posturais que se exteriorizam como atitudes e como mímicas. Esse movimento relaciona-se com o íntimo do sujeito, com suas emoções. As atitudes estão relacionadas tanto com a acomodação ou mobilização, quanto com a vida afetiva.

Portanto, compreendemos o movimento corporal da criança de forma mais ampla, envolvendo essas três formas (passivo ou exógena, os deslocamentos autógenos ou ativos e o deslocamento de segmentos corporais ou de frações) específicas do próprio movimento do indivíduo. Pois, ao entendê-lo como uma das formas de comunicação/interação do sujeito, não podemos nos limitar a vê-lo como o mero deslocamento do corpo ou segmentos corporais no espaço. Entendemos, para além disso, que, no movimento, a criança também revela a construção de sua subjetividade, sendo ainda uma forma de se comunicar com seu grupo social-cultural. O movimento relaciona-se com as dimensões cognitiva, social e afetiva. O movimento faz parte da vida, pois onde há vida há movimento, mesmo que em nível microscópico.

2 DESENVOLVIMENTO DO MOVIMENTO CORPORAL:

INDISSOCIABELMENTE ORGÂNICO E SOCIAL

Ao compreendermos a relação entre orgânico e social, podemos afirmar que a interação social é condição no desenvolvimento do ser humano. As características individuais que adquirimos dependem da nossa interação com o meio físico e com a dinâmica social. Nessa direção, as crianças não são passivas, não são meras receptoras das informações que estão a sua volta, mas, sim, partícipes de um processo dinâmico.

Wallon²² (1975d), ao desenvolver sua compreensão da psicogênese humana, sustenta que somos geneticamente sociais. A psicogênese humana está ligada às condições orgânicas e às condições relativas ao meio, entendidas estas como esferas interpessoal e cultural. A esfera interpessoal refere-se ao ambiente humano, enquanto a esfera cultural é constituída por um conjunto de técnicas e conhecimentos produzidos pelo homem e por suas condições físicas. Sendo assim, não se pode pensar em meio puramente natural, pois a ação cultural do homem está sempre presente. O meio torna-se elemento indispensável no desenvolvimento da criança,

²² Wallon desenvolveu o que podemos definir como a psicogênese da pessoa completa e concreta. Completa ao entender a pessoa como um ser físico-psíquico, em seu domínio motor, afetivo, cognitivo (1975h), ele considerava que “desde o princípio existem relações extremamente estreitas, extremamente importantes entre o desenvolvimento biológico da criança e o seu desenvolvimento psíquico (1975g, p.207) e concreta por buscar entender a criança no contexto e em suas condições de existência, “o estudo da criança exige o do meio ou dos meios onde ela se desenvolve” (1975f, p.193).

ela recebe elementos que motivam suas reações e é nessa relação com esse meio que ela vai desenvolver suas funções orgânicas.

Em se tratando da linguagem oral, por exemplo, não existe, nos centros de linguagem do nosso cérebro (condição orgânica), um sistema pronto de língua falada antes de sua aprendizagem. A capacidade da linguagem é um dos traços da espécie humana, mas é inconcebível a existência dela sem a interação com o outro, sem a existência da sociedade (condição relativa ao meio), por isso, o homem necessita da interação social para o desenvolvimento dessa função mental superior, ou seja, a linguagem oral. O aprendizado, nesse caso da linguagem, desperta processos internos de desenvolvimento biológico.

As reflexões de Reich (2001b, p.314) destacam a forte interferência do meio ambiente na formação do indivíduo, até mesmo o medo encontra-se profundamente enraizado na constituição biológica do homem contemporâneo, pois esta constituição não é inata no homem, ela resulta da sua história. Segundo esse autor “a ênfase exagerada no fator hereditário provém, sem dúvida, de um receio inconsciente de uma correta avaliação da influência exercida pela educação” (REICH, 2001a, p.161).

Esses processos de aprendizagem e desenvolvimento estão imbricados, ainda que sejam dimensões diferentes e amplamente relacionadas ao meio. Nesse sentido, encontramos também uma compreensão semelhante no pensamento vygotskyano:

aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento de funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humana (VYGOTSKY, 2003, p.118).

O homem, dessa forma, só é compreendido em um contexto sócio-cultural, pois a sociedade “marca a sua linguagem, (...) seus valores, suas relações e suas significações” (BASTOS, 2003, p.15). Indivíduo e sociedade formam uma unidade indissolúvel.

Cindir o homem da sociedade, opor, como, aliás, é freqüente, o indivíduo à sociedade, significa lhe descorticar o cérebro. Pois se o desenvolvimento e a configuração de seus hemisférios cerebrais constituem, por assim dizer, os elementos que seguramente estabelecem a distinção entre a espécie humana e as espécies vizinhas, esse desenvolvimento e essa configuração devem-se ao aparecimento de campos corticais (WALLON, 1975f, p.11-12).

O desenvolvimento do sujeito não se dá de forma linear e mecanicista, é marcado por rupturas, retrocessos e reviravoltas, em condições e conflitos de ordem emocional, afetiva, cognitiva e motora.

O recém-nascido, na nossa espécie, é um ser 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. Os seus prolongamentos neuro-fibrilares só muito gradualmente se tornam capazes de conduzir o influxo nervoso²³. Assim se vão progressivamente fechando os circuitos que correspondem ao exercício de cada função (WALLON, 1975d, p. 59).

No contexto socio-cultural, na interação com o meio humano, o sujeito vai se construir, ou melhor, o homem se humaniza em meio à cultura. A “cultura não é apenas um ornamento da existência humana, mas uma condição especial para ela - a principal base de sua especificidade” (GEERTZ, 1978, p.58). Segundo esse autor, a cultura é essencialmente semiótica, pois o homem é um animal amarrado a uma teia de significados que ele mesmo teceu, e a cultura é essa teia.

Entre os planos básicos para a nossa vida, que os genes estabelecem e o comportamento preciso que de fato executamos, existe um conjunto complexo de símbolos significantes. Construídos culturalmente, não existe o que chamamos de natureza humana que seja independente da cultura, sem o homem não haveria cultura, e sem cultura não haveria o homem (GEERTZ, 1978, p.61). De acordo com o grupo social-cultural com que a criança convive, ela vai aprendendo os significados dos seus gestos e expressões corporais. Mas cada indivíduo constitui de forma única essa interação com a cultura de seu ambiente, somos únicos, dessa forma, as estruturas psicomotoras (assim como outras funções) “podem diferenciar-se de um indivíduo para outro, consoante as suas experiências e os seus hábitos pessoais” (WALLON, 1975e, p.110).

²³ A teia de ligações entre os neurônios, a transmissão de “impulsos nervosos” se dá pelas funções sinápticas (conexões neurais). Sinapse é uma região entre a extremidade do axônio de um neurônio (células nervosas capazes de receber e transmitir impulsos nervosos) e a superfície de outras células, que podem ser tanto outros neurônios como, por exemplo, células musculares. Embora o espaço entre ambas seja muito próximo, elas não se tocam. Em cada indivíduo essas conexões vão se desenvolver de acordo com a relação que ele realiza com o meio, o que o torna ser único, é o que nos leva a perceber a heterogeneidade entre os indivíduos (GUYTON & HALL, 2002). Como já afirmava Reich (2001), cada pessoa tem registrada, (literalmente), em seu corpo, a sua história de vida. Segundo o neurologista Domingues (2002), a capacidade cognitiva de uma pessoa está na “dependência do número de sinapses existente entre os neurônios do sistema nervoso”.

Nessa perspectiva, entendemos que é da natureza do organismo humano ser social. Devemos considerar, ainda, que o meio não é uma entidade estática e homogênea, mas transforma-se juntamente com a criança. Tanto o meio transforma a criança como este é transformado no processo de interação. Uma das afirmações fundamentais na obra walloniana é justamente o reconhecimento da vida psíquica como conseqüente da interação do indivíduo com o meio físico e humano.

Reich procurou entender como se dá a constituição do psiquismo e ao longo de seus estudos afirmava que essa constituição se dá na relação da criança com o meio que a envolve, marcada fortemente pelas interações com as figuras humanas mais próximas a ela. Ele buscou compreender a constituição da criança concretamente ao tentar entendê-la no processo de interações com o meio do qual faz parte, com os indivíduos os quais que tece sua relação.

Numa criança recém nascida, um sistema bioenergético altamente maleável emerge do útero e será influenciado por uma multidão de impactos do meio ambiente que irão começar a formar o tipo específico de relação da criança ao prazer e ao desprazer (REICH, 1983, p.91).

A compreensão aprofundada do desenvolvimento da criança e da aprendizagem, muitas vezes, é dificultada entre nós profissionais da educação, pela própria limitação do entendimento da relação entre nossa estrutura orgânica e o meio social-cultural. Essa deficiência acarreta percepções errôneas de estudos clássicos referentes ao desenvolvimento humano, já que, não raro, ficamos presos a deduções superficiais, presos a chavões, expressões nem sempre realmente compreendidos. Como anuncia Dantas (1983), filósofos, psicólogos e pedagogos muito lucrariam estudando e procurando informar-se da “organização biológica” do homem. Assim como sustenta Charlot (2005), não podemos negar, ou olhar partes isoladas do indivíduo, de acordo com o que consideramos ser o foco de interesse da nossa área de estudo, somos um todo.

Somos cem por cento sociais, somos também cem por cento subjetivos, individuais e o grande mistério das ciências humanas é que o total não é duzentos por cento, ainda é cem por cento, vou explicar. (...) A relação entre o social e o individual, ou seja, a relação entre o genético e o adquirido não é uma relação aditiva (...) Os meus genes provocam efeitos através da minha vida. O meu comportamento é efeito conjunto do meu material genético e de toda a minha vida, de toda a minha história (CHARLOT, 2005).

É nessa relação do sujeito, da sua estrutura biológica com seu meio, que se inicia dentro desse processo de desenvolvimento e aprendizagem do indivíduo, a organização de um

sistema de signos que possibilita entendermos o movimento corporal como forma de comunicação com o mundo e aquisição do mundo.

A criança transforma em símbolos aquilo que pode experimentar corporalmente e o pensamento se constrói, primeiramente, sob a forma de ação. A criança precisa agir para compreender e expressar significados presentes no contexto histórico-cultural em que se encontra (GARANHANI, 2004, p.22).

No início, do processo de interação inter-pessoal e inter-cultural da criança, a emoção, constitui o elemento mobilizador do elo, da relação do bebê com os sujeitos presentes em seu ambiente. Nesse início, ocorre uma fusão do bebê com o adulto parceiro (geralmente a mãe), “a emoção estabelece uma comunhão imediata dos indivíduos entre si (...). O único meio de expressão de que dispõe o lactante em face do ambiente é a emoção” (WALLON, 1975h, p.126).

É por meio do grande poder de contágio²⁴ que a emoção possui que a criança apresenta condições de mobilizar seus parceiros, pois, sendo as crianças “seres essencialmente emotivos, e trazendo a sua emoção a tendência forte, porque funcional, a se propagar, resulta daí que os adultos, no convívio com elas, estão permanentemente expostos ao contágio emocional” (DANTAS, 1992, p.88). É essa alta contagiosidade que torna a emoção fundamentalmente social, ainda que suas raízes estejam na vida orgânica (tônus), pois ela possibilita o primeiro e mais forte vínculo entre os indivíduos e supre a insuficiência da articulação cognitiva nos primórdios da história do ser e da espécie, pois, na espécie humana, há um prolongado período de dependência da criança em relação aos demais indivíduos e, sem a emoção, a criança perece.

Em relação ao movimento, a emoção apresenta um papel central. Ela representa a fonte de ligação entre o puro automatismo e a vida mental. Nos movimentos descoordenados de um bebê, percebemos uma descarga de energia e, ao mesmo tempo, a mobilização do meio vinculado à emoção.

A emoção serviria de transição entre o puro automatismo, que permanece subordinado aos estímulos sucessivos do meio, e a vida intelectual, que, precedendo por representações e símbolos, pode fornecer à ação motivo e meio diferentes do instante presente e da realidade concreta (WALLON, 1975h, p.88).

²⁴ O caráter “altamente contagioso da emoção vem de fato de que ela é visível, abre-se para o exterior através de modificações na mímica e na expressão facial. (...) A emoção esculpe o corpo, imprime-lhe forma e consistência, por isso Wallon a chamou de atividade proprioplástica”. Portanto, essa visibilidade se dá por um “diálogo tônico”, pelo intermédio da atividade tônico-postural (DANTAS, 1992, p.89).

Wallon, após analisar as alterações fisiológicas (viscerais e metabólicas)²⁵ que acompanham a emoção, percebeu, nas emoções, uma correspondente flutuação tônica, ou seja, mudanças emocionais eram acompanhadas por flutuações tônicas. Está “na atividade tônica a raiz comum daquilo que virá a ser a atividade mental ou atenção, e da emoção” (WALLON, 1975h, p. 82). Diante de tal análise, Wallon passou a utilizar o tônus como critério de classificação das emoções. As sensações agradáveis na criança, por exemplo, são geradas à medida que se mantenha um equilíbrio constante entre a excitação e o tônus, e entre este e as descargas musculares. O tônus “é o material de que são feitas as atitudes e as atitudes estão em relação, por um lado, com a acomodação ou expectativa perceptiva e, por outro, com a vida afetiva” (WALLON, 1975, p.77). No caso do mal-estar, ele é causado na criança pelo hipertono, ou seja, tensão intensa do músculo.

Reich esclarece-nos bem essa questão, ao afirmar que os “estados psíquicos de ansiedade e prazer são experimentados como funções concretas da motilidade²⁶. Experimentamos diretamente o prazer como um movimento de expansão, de ampliação; a ansiedade como o movimento de contração, como no medo” (REICH, 1950, p.133).

A valorização do movimento expressivo, como especificidade do ser humano é destacada por autores como Wallon, Reich e Lowen. O movimento expressivo é uma especificidade do ser humano, são contrações musculares personalizadas, subjetivas, relacionadas com a história particular de cada indivíduo.

Qualquer mudança na maneira de pensar de uma pessoa, e, portanto, em seus sentimentos e comportamento, está condicionada a uma mudança no acontece, não podem ser resolvidos até que as tensões sejam liberadas (LOWEN, 1984, p.30).

Podemos, pois, perceber que o movimento corporal não se constitui apenas do deslocamento no espaço, está também vinculado à expressão das emoções, aos sentimentos e à formação psíquica do indivíduo. Desse modo, a reflexão sobre o movimento não se restringe a algo mecânico, de deslocamento do corpo ou segmentos corporais, ao contrário, é uma dimensão integrada a outras (emocional, motora, cognitiva e social), que se inter-relacionam em nós, constituindo pessoas completas e globais.

²⁵ Visceras: Designação genérica de qualquer órgão alojado em uma das três cavidades (craniana, torácica ou abdominal). Metabolismo: Mudança da natureza molecular dos corpos.

²⁶ Motilidade: Habilidade de se mover.

3 O MOVIMENTO CORPORAL E O PERCURSO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A caracterização do período do desenvolvimento, na qual a criança se encontra ao vivenciar a situação escolar do último ano da pré-escola, é o propósito deste tópico. Wallon, ao discutir o desenvolvimento infantil, possibilita-nos entender a relação entre especificidades de momentos/períodos desse desenvolvimento e a dimensão do movimento corporal da criança. Não temos como objetivo detalhar essas etapas, mas contextualizar apenas a faixa etária de 5 e 6 anos, idade das crianças por nós observadas. Para isso, respaldamo-nos em Wallon, que assume uma perspectiva sócio-interacionista do desenvolvimento infantil.

A definição de etapas do desenvolvimento humano deve-se à identificação de características, interesses e necessidades próprias de um determinado período do indivíduo. Em cada etapa, constitui-se uma forma específica de a criança relacionar-se com o meio (humano e físico), ora orientada para a realidade das coisas, ora para a edificação da pessoa, ou seja, há uma alternância das fases, em que, ao mesmo tempo, há dependência e contrariedade. Essa visão do desenvolvimento como um processo descontínuo e não-linear, em que cada estágio apresenta mudanças profundas nas formas de atividade anterior, suplanta a noção de uma simples adição de sistemas progressivamente mais complexos.

Há diferentes noções de fases na psicogênese, umas mais fortemente hierarquizadas²⁷ outras com uma noção menos sistemática. Portanto, utilizar-se de etapas pode “fazer-se de maneira mais qualitativa, se as diferenças sucessivas de aptidões forem reunidas em sistemas e se for apreciado um determinado período do crescimento em cada sistema.” (WALLON, 1995, p.13). Dessa forma, somos forçados a ultrapassar nossa razão clássica, a romper com nossa inteligência linear para melhor compreender as crianças (DANTAS, 1983, p.93).

Inicialmente, no desenvolvimento da criança, os movimentos, após o nascimento, são impulsivos, descoordenados, revelando sinais para o meio mediante os estados de bem e mal-estar. Os movimentos “assemelham-se a simples descargas ineficientes de energia muscular, onde se misturam, sem se combinar, reações tônicas e clônicas” (WALLON, 1975b, p.77) e, por meio do processo de amadurecimento das estruturas mesoencefálicas do sistema

²⁷ As fases propostas por Piaget, segundo Wallon (1975, p.62) são um exemplo de “fases fortemente hierarquizadas.

piramidal, vinculado à representação social do ambiente, sob a forma de interpretação do significado (bem-estar e mal-estar) dos movimentos, se introduz a fase expressivo-emocional.

Wallon denominou *impulsivo-emocional* o período de desenvolvimento referente ao primeiro ano de vida, no qual predominam as relações emocionais. A criança, nesse período, está voltada, primeiramente, para sua sensibilidade interna - visceral e afetiva. Entre a emoção e a razão, ao mesmo tempo em que se desenvolvem etapas de alternância, de predominância de uma sobre a outra, de conflitos, há entre elas uma complementaridade, assim, por exemplo, quanto mais elaborada a emoção melhor fluirá a razão.

É na região sub-hemisférica do cérebro, em que se realizam majoritariamente as funções e manifestações do recém-nascido, que, mais tarde, vão “constituir o fundamento da vida afetiva do adulto”. Assim, Wallon (1975h, p.41) considera que a emoção é a dimensão predominante na criança e instrumento de sobrevivência característico da espécie humana.

Exteriorização dos estados fisiológicos de satisfação ou insatisfação, os reflexos e movimentos impulsivos do recém-nascido causam impactos afetivos, isto é, provocam contágio emocional no meio humano. A acolhida concedida pelo meio confere significado a essas manifestações, transformando-as em meio de expressão. Pela interação com o outro e pela maturação dos seus sistemas de sensibilidade, o bebê estabelece correspondência entre seus atos e os efeitos causados no ambiente, passando a agir com a intenção de obter efeitos determinados (PEREIRA, 1992, p.19).

A partir, mais ou menos, de 1 ano de idade, a criança, fortemente marcada pelo movimento ativo (exógeno), busca conhecer, entender corporalmente o ambiente em que vive e os objetos característicos do seu meio cultural. Quanto mais rico, instigante for o ambiente em que ela vive, mais propícias serão as suas descobertas. Essa questão, que não é nenhuma novidade, deve ser a nosso ver, ressaltada, pois o espaço físico e as possibilidades do movimento da criança, muitas vezes, são negligenciados nas discussões referentes à educação infantil. Várias instituições reservam somente salas pequenas, nas quais as crianças ficam “presas” tanto pela organização espacial como pela rotina da instituição. No parque, elas não podem se sujar e, na sala, devem se manter em ordem; sobram-lhes, geralmente, espaço entre a mesa e a cadeira, local que lhes é reservado para a permanência da maior parte do tempo em que se encontram na instituição²⁸.

O período que se estende entre 1 a 3 anos é, predominantemente, de predomínio cognitivo. Wallon (1975d) denomina *Sensório-Motor e Projetivo* a fase em que a criança

²⁸ Tais reflexões foram tecidas num trabalho de iniciação científica realizado entre 2002 e 2003, no qual acompanhamos a rotina de duas instituições de educação infantil.

apresenta potente curiosidade, que está direcionada para objetos exteriores, é uma fase de investigação do meio que a cerca. “Esta atividade investigadora diferenciada está ligada a todo um conjunto funcional que é próprio da espécie humana (...) está em relação com a posição vertical que, dispensando a mão de ser o ponto de apoio ou meio de agarrar, libertou a sua sensibilidade para o conhecimento” (WALLON, 1975d, p.64).

Por volta do terceiro ano de vida, inicia-se um período chamado por Wallon de *Personalismo*, que se estende, aproximadamente, até os seis anos de idade. É marcado por uma orientação subjetiva, nele, a criança vai buscar a construção da própria subjetividade por meio de atividades de oposição, sedução e imitação. É o período de discriminação entre o eu e o outro. Foi justamente tomando como objeto essa etapa que realizamos nossa pesquisa.

Entretanto, ao longo desses três anos, a criança apresenta características que parecem se contrastar entre si. A primeira característica, que se inicia por volta dos três anos, é a fase da *oposição*, fase de recusa ou de reivindicação, na qual a criança, “face aos outros, são opositores sem outro motivo aparente a não ser o de experimentar o sentimento de sua independência” (WALLON, 1975d, p.66). Essa oposição marca a busca de afirmação de si, de diferenciação em relação ao outro. Nesse momento, a criança sente prazer em confrontar-se com as pessoas de seu meio e o corpo é um dentre os elementos utilizados por ela para retratar essa oposição.

Após a fase da oposição, emerge uma nova necessidade na criança, a de fazer valer a sua pessoa, de chamar a atenção, de fazer admitir os seus méritos, de dar espetáculos para os outros, esta é a fase da *sedução*, a idade da graça. Nessa altura, começa a chorar por qualquer inconveniente ou inadvertência e, inversamente, tira delas motivos de graça ou de diversão. As caretas e facécias grotescas divertem-na. Gosta de rir e de se ver rir (WALLON, 1995, p.220). A criança agora sente a necessidade de ser olhada, admirada, prestigiada, ou seja, precisa sentir que agrada aos outros, pois só assim conseguirá admirar-se também. Adota expressões de sedução, que buscam chamar a atenção, como: *olha como eu consigo!..., olha como eu faço!...* A criança descobre e mostra as habilidades desenvolvidas, ainda que desengonçada.

Os méritos que a criança encontrava em si própria e tentava apresentar já não são suficientes na terceira fase, passará a ostentar os méritos das pessoas que a rodeiam e que ela admira, as quais serão tomadas como modelos. A imitação irá marcar essa fase, mas agora a “imitação ultrapassa o nível do gesto, está no da personagem (...). Imitar alguém é, primeiro admirá-lo, mas é também, em certa medida, querer substituir-lhe” (WALLON, 1975d, p.67). Portanto, nessa última fase do personalismo, às vezes, é comum a expressão de confusão e

mesmo de culpabilidade ao ser surpreendida enquanto realiza uma das suas imitações. A imitação será a fonte para a incorporação do outro, o que irá ampliar as suas competências.

Segundo Pereira (1992, p.28), no personalismo, o movimento possui essencialmente um caráter expressivo “apesar de desenvolver-se o caráter pragmático do movimento, permanece preponderantemente seu caráter expressivo. O gesto não se submete completamente ao uso próprio do objeto, usa-o como apoio para sua comunicação expressiva.”

Estaremos, nesta pesquisa, focando nossa atenção para o personalismo, uma vez que, aos cinco e seis anos de idade, a criança está nessa etapa de desenvolvimento. Quanto às fases do personalismo, estaremos em contato mais com a fase da sedução e da imitação/usurpação. Buscamos, portanto, nessa fase do desenvolvimento infantil, compreender como a criança utiliza o movimento corporal como meio de interação como os pares (criança/criança e criança/adulto) em uma instituição de educação infantil. Como se manifesta o movimento expressivo da criança de 5 e 6 anos no espaço da educação infantil.

Após o personalismo, a criança passa pela Etapa Categorical, que se estende entre 6 e 11 anos e da *Puberdade e adolescência*, que ocorre a partir dos 11 anos.

Percebemos, portanto, nesse percurso, como Wallon (1975f, p.199-200) entende a criança e sua relação com o meio social ao longo do seu desenvolvimento, ambos ativos e inter-fluenciáveis, quando a criança, ser essencialmente social, passa pelo processo de individualização. Ao discutir sobre o estudo psicológico e sociológico da criança, ele salienta que a “criança não passa do individualismo ao social, mas, pelo contrário, que deve individualizar-se a partir destas impressões e destas reações que começam por a integrar no seu meio ambiente”.

3.1 O Movimento Expressivo no Processo de Desenvolvimento Infantil

“... preciso do corpo não só para me comunicar com o outro, como também para comunicar-me comigo mesmo” (GAIARSA, 1982).

No início do desenvolvimento da criança, o movimento assume uma função afetiva, ao agir de forma a mobilizar o meio humano em que vive para as suas necessidades por meio do seu teor expressivo. A criança, para se fazer entender, apenas possui gestos. Sob a dependência da mãe, os únicos atos úteis que a criança tem para mobilizá-la “limitam-se a

chamar a mãe em seu socorro com os gritos, as suas atitudes e as suas gesticulações. (...) são gestos virados para as pessoas, são gestos de expressão” (WALLON, 1975g, p.205).

A criança pequena mobiliza o outro por meio do tônus postural, em um contágio mimético que invade e que o leva à necessidade de atender as manifestações dela, ou seja, é na relação eu-outro e pelo tônus que as expressões emocionais são significadas. Portanto, ao nascer, o bebê começa a comunicar-se com o mundo por meio da expressão emocional/tônica/corporal não intencional, mas, ao estar em contato com o outro, no espaço sócio-cultural a que pertence, seus gestos, expressões, movimentos vão sendo significados pelo outro, o que leva a criança a construir uma linguagem corporal que é, ao mesmo tempo, sócio-cultural e subjetiva, pois cada cultura possui suas representações sobre os movimentos corporais e cada pessoa constrói, ao longo da sua história de vida, de acordo com sua vivência, uma forma própria, pois única, de compreender e sentir esse mesmo movimento. O movimento é, pois, uma grande possibilidade de tradução do mundo interior da criança.

Inicialmente, o ato motor se expressa muito mais na sua função cinética (clônica) como mecanismo de ação e expressão da criança no mundo. De acordo com Dias (1996, p.13), o auge desse pensamento via movimento observa-se no período sensório motor e prolonga-se durante toda a primeira infância (0 a 3 anos), justificando a afirmação de que a criança pensa na ação. Mas, ao longo do desenvolvimento da criança, o ato motor vai sendo substituído pelo movimento tônico (postural), e o enfraquecimento da função cinética também é proporcionalmente relacional à fortificação do processo ideativo, pois o processo de aquisição dos signos culturais leva o ato motor a desenvolver o ato mental. Mas “embora imobilizada no esforço mental, a musculatura permanece envolvida em atitude tônica que pode ser intensa; pensa-se com o corpo em sentido duplo - com o cérebro e com os músculos” (DANTAS, 1992, p.38).

O movimento expressivo, mesmo que não atue sobre o meio físico, expõe alto grau de mobilização sobre o meio social. Essa atividade expressiva do corpo (tônus muscular) o acompanhará ao longo da vida. A expressividade está entre os movimentos involuntários (controlados em nível subcortical - sistema extrapiramidal²⁹), que permanecem inconscientes.

²⁹ Sistema Extrapiramidal: termo muito usado nos círculos clínicos para denotar todas as partes do cérebro e do tronco cerebral que contribuem para o controle motor e que fazem parte diretamente do sistema corticoespinhalpiramidal.

É só no final do primeiro ano, com o desenvolvimento das praxias, gestos como o de pegar, empurrar, abrir ou fechar, que se intensificam as possibilidades do movimento como instrumento de exploração do mundo físico, voltando a ação da criança para a adaptação à realidade objetiva (GALVÃO, 2003, p.70).

A criança passa por um processo crescente do domínio das praxias culturais, mas, segundo Pereira (1992, p.28), “apesar de desenvolver-se o caráter pragmático do movimento, permanece preponderantemente seu caráter expressivo”. O movimento é de natureza social, dado que é por ele e por intermédio dele que se processa, provoca e detona a maturação do sistema nervoso da criança, que é, no seu acabamento e formação individual, função do misto das relações e correlações entre ação e a sua representação.

Observamos, dessa forma, que, antes mesmo que a criança desenvolva a linguagem falada, ela já iniciou um processo de internalização de um complexo sistema de signos, de desenvolvimento da linguagem corporal. A linguagem é um “sistema de signos que possibilita o intercâmbio social entre indivíduos que compartilham desse sistema de representação da realidade” (REGO, 2003, p.54). O gesto/expressão/movimento corporal como signo produz uma idéia (significado) e apresenta uma materialidade (significante). Por exemplo, a criança na interação com seus pares, aprende/interioriza, que ao mover sua cabeça para cima e para baixo (materialidade), expressa/comunica algo ao meio (idéia), nesse caso, em nossa cultura a idéia de afirmação. Temos, dessa forma, a função de comunicação entre indivíduos de um grupo social, função semelhante à língua falada. Com o tempo, a criança pode usar essa função de modo intencional.

Nesse processo de interiorização da linguagem corporal, a imitação é um elemento fundamental, ela é um elemento importante na constituição da linguagem corporal do meio cultural da criança. Por meio da imitação, a criança irá incorporar modelos, nesse caso, modelos corporais do ambiente em que vive, mas a criança “só consegue imitar aquilo que está no seu nível de desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2003, p.114). Assim, a imitação, ao longo do desenvolvimento, possui características diferentes. Segundo Wallon (1975b), no início, a imitação se dá pela repetição de um gesto que a criança mesma acabou de executar e que, realizado em frente ao seu campo visual, coloca em jogo um estímulo recente e, por isso facilmente avivado no aparelho psicomotor. Com o tempo, o modelo imitado já não precisa ter sido “precedido do mesmo gesto executado espontaneamente, é preciso supor a existência de sistemas de ligação perceptivo-motoras” (WALON, 1975b, p.80). Em um nível ainda mais elevado, a imitação não está subordinada a um modelo atual, há entre a observação do modelo

e de sua reprodução um período de incubação, nesse caso, entra em relação com a esfera das representações. Na citação abaixo, Wallon explica com clareza esta questão, ao afirmar que a criança

não imita senão pessoas por quem se sente profundamente atraída ou senão que a cativam. No âmago das suas imitações, existe amor, admiração e também rivalidade, porquanto o seu desejo de participação se transforma rapidamente em desejo de substituição; muitas vezes, até coexistem os dois, inspirando-lhe para com o modelo um sentimento ambivalente de submissão e revolta, de tímido fideísmo e de depreciação (WALLON, 1995, p.162).

Ao retratarmos o tônus muscular, apontamos as especificidades da linguagem corporal, qual seja, a expressão emocional. Como ressalta Galvão (2003, p.69), uma característica da psicogenética walloniana é dar ênfase “à motricidade expressiva, isto é, à dimensão afetiva do movimento, como mostram os estudos sobre as emoções”. Por meio do corpo expressamos o que estamos sentindo, o que pode ou não ser consciente. Ao ficarmos com a face vermelha, por exemplo, em uma situação de constrangimento, comunicamos algo, que pode ser interpretado de diferentes maneiras, pois, implicam significados, ou seja, a linguagem corporal é cheia de expressão emocional, a qual só é compreendida no contexto em que se realiza, deve ser vista de forma concreta e, contextualizada nas relações que mobilizaram a flutuação tônica, como afirma Wallon (1975a). É válido destacar que o corpo possui uma linguagem que tem particularidades que precisamos compreender. Nosso corpo não mente, por mais que tentemos com as palavras, nosso corpo expressa-nos de forma a retratar o que somos e sentimos e, por mais que esta dimensão da linguagem corporal seja negada, ela marca nossa vida.

Corroboramos Reich (2001), ao enfatizar que nosso corpo revela o que realmente estamos sentindo, o que somos. É nele que registramos as marcas dos nossos conflitos, medos, vergonhas, conquistas, enfim, nossa história. Na criança, essa linguagem é ainda mais afluída, a criança é o seu corpo. As pessoas nos comunicam muitas coisas verbalmente, mas, segundo Reich (2001a), devemos prestar atenção em como as pessoas nos falam, nesse caso, a atenção ao corpo torna-se a grande aliado na compreensão do indivíduo. Ressaltamos, portanto, a riqueza comunicativa do movimento. O corpo revela muito sobre a criança, algumas vezes, mais que a linguagem verbal. Não se trata de forma alguma da desvalorização da expressão verbal na interação com a criança pequena, mas, sim, de ampliar essa relação, valorizando também o movimento corporal como uma forma de comunicação não verbal.

Portanto, é por meio da interação com seus pares, nesse contexto sócio-cultural, que a criança constitui sua linguagem corporal, pois o movimento, os gestos, também vão ganhando

sentido de acordo com os significados culturais presentes no ambiente vivido pela criança, “a especialização é um processo estreitamente vinculado ao ambiente cultural, já que demanda o aprendizado do uso próprio (cultural) dos objetos” (GALVÃO, 2003, p.74). E a linguagem corporal é apreendida em meio à cultura, sendo “a linguagem o instrumento que vai elaborar e organizar a expressividade no mundo dos símbolos. Assim, o corpo como um conjunto de dimensões física, afetiva, histórica e social assume um papel fundamental no processo de constituição da criança pequena como sujeito cultural” (GARANHANI, 2004, p.25).

Como afirma Wallon (1975, p.142), “seria irrisório limitar a linguagem, por exemplo, ao simples fato da fonação e não distinguir entre gestos, mesmo exteriormente semelhantes, segundo as situações que os provocam e o gênero de resultado para que tendem”.

Se a interação entre a criança e seu meio é a base do processo de desenvolvimento do indivíduo, e a criança pequena utiliza principalmente a linguagem corporal para realizar essa interação, então, consideramos essencial que os profissionais que atuam na educação infantil estejam abertos a empregar tal linguagem para, assim, contribuir de forma significativa em tal processo, pois as escolas de educação infantil devem adequar-se de modo a atender às especificidades do desenvolvimento infantil em cada uma de suas etapas.

CAPÍTULO III

RUMOS DA PESQUISA: COMO E POR ONDE CAMINHAMOS

O universo não é uma idéia minha.
A minha idéia do universo é que é uma idéia minha.
A noite não anoitece pelos meus olhos,
A minha idéia da noite é que anoitece por meus olhos.
(FERNANDO PESSOA, 1981, p.172)

No presente capítulo, apresentamos os caminhos que percorremos ao longo do desenvolvimento da pesquisa, evidenciando por onde e como caminhamos na busca de compreender o movimento, a expressão corporal da criança de 5 a 6 anos no espaço de uma instituição de educação infantil situada em uma região periférica do município de Uberlândia-MG. Defendemos o estudo contextualizado da criança e, nessa perspectiva, a educação infantil, meio peculiar à infância, é um contexto privilegiado para nossa investigação. Ao discutir sobre as pesquisas que têm como objetivo estudar as crianças, Wallon (1995) conclui que não há dúvida de que, para o conhecimento de seu comportamento, torna-se indispensável observá-la nos diferentes espaços e exercícios de sua vida cotidiana, dentre eles, a escola.

Diante de tal propósito, buscamos uma metodologia que nos possibilitasse apreender o movimento corporal da criança sem ferir, sem banir o movimento, a dinâmica, a vida presente no espaço da instituição pesquisada. Encontramos na pesquisa qualitativa, trilhas que nos conduziram à construção de conhecimentos na interação com os sujeitos pesquisados.

Na pesquisa qualitativa, os imprevistos, os momentos informais que ocorrem ao longo da pesquisa são considerados como importantes elementos embebidos de significado. Para nós, essa característica da pesquisa qualitativa é fundamental, visto que os principais sujeitos deste trabalho (as crianças) apresentam especificidades que devem ser consideradas, como a de gerar situações totalmente inesperadas, imprevistas para o pesquisador. Segundo González Rey (2002), na pesquisa qualitativa, a informação que aparece nos momentos informais da pesquisa é tão legítima como a procedente dos instrumentos usados.

A definição do qualitativo não se refere “a uma questão instrumental, nem tampouco uma questão definida pelo tipo de dados que devem ser incluídos, mas que se define essencialmente pelos processos implicados na construção do conhecimento, pela forma como

se produziu o conhecimento” (GONZÁLEZ REY, 2002, p.24). Desse modo, compreendemos que, na pesquisa qualitativa, é fundamental deixarmos claro como fomos desenvolvendo a pesquisa, o que deu e o que não deu certo, as perguntas que ficaram sem respostas. É essa a proposta deste capítulo, mostrar um pouco dessa trajetória .

No início da pesquisa, inquietava-nos o fato de desenvolver um trabalho que abrangesse a observação de apenas uma turma de crianças de uma instituição de educação infantil, mas, após os estudos e as reflexões realizadas, principalmente pelos apontamentos de González Rey (2002), percebemos que o conhecimento científico, a partir desse ponto de vista qualitativo, não se legitima pela quantidade de sujeitos a serem estudados, mas pela qualidade de sua expressão. Segundo esse autor, um dos aspectos que caracterizam a produção de conhecimento na pesquisa qualitativa “é a atenção ao caráter singular do estudado, que se expressa na legitimidade atribuída ao estudo de casos” (GONZÁLEZ REY, 2002, p.70).

Nesse contexto, o trabalho de campo é um processo permanente de estabelecimento de relações e de construções de eixos relevantes de conhecimento dentro do cenário em que pesquisamos o problema, o que se diferencia da coleta de dados, que é “um momento de acúmulo de informação, à qual será atribuído um significado só posteriormente” (GONZÁLEZ REY, 2002, p.97).

Em nossa cultura, estamos acostumados a simplesmente impor às crianças o que consideramos certo ou errado, o que podem ou não fazer, geralmente, não ouvimos, apenas falamos. Wallon (1995, p.27), ao discutir sobre o estudo da criança, ressalta que ela sabe apenas viver a sua infância, conhecê-la pertence ao adulto. A preocupação cabível é sobre a forma como se buscará esse conhecimento: guiado pelo ponto de vista do adulto ou o da criança. Kramer (2002) ressalta que, normalmente, é a visão adultocêntrica que marca o estudo da criança, o qual limita a nossa compreensão dessa fase da vida. Acreditamos que o estudo do desenvolvimento infantil deva tomar a própria criança como ponto de partida, procurando compreendê-la no conjunto das possibilidades que representa.

Consideramos, pois, a necessidade de voltar a nossa atenção para elas e, deixar que elas se expressem de modo que as possamos entender. Temos que dar voz às crianças, não apenas falarmos delas como se fossem totalmente passíveis e sem possibilidade de se manifestarem. No caso desta pesquisa, intencionamos dar voz às suas expressões corporais, entender o movimento corporal a partir do próprio movimento das crianças no espaço de uma instituição de educação infantil.

1 INSTITUIÇÃO PESQUISADA

O fator principal da seleção da instituição em que estamos realizando esta pesquisa é o fato de nela já termos realizado uma pesquisa de iniciação científica no ano de 2003 e, ao longo dessa experiência, termos estabelecido laços que favoreceram a realização deste novo trabalho. Acreditamos que esse foi um dos fatores que viabilizou uma recepção positiva por parte dos profissionais, ainda que um número significativo de professores que conhecemos em 2003 já não trabalhe mais na instituição.

Dessa forma, como já havíamos realizado um trabalho na instituição, os primeiros contatos, na realidade, constituíram-se em um momento de reencontro, retomada do trabalho. Propomos, então, um trabalho conjunto, de construção coletiva de conhecimento sobre o movimento corporal da criança, no qual todos estaríamos aprendendo, participando e partilhando as descobertas. Os profissionais da instituição foram receptivos e aceitaram participar da pesquisa, sentimo-nos acolhidas pela escola, havia, por parte das professoras, o interesse em participar desse processo.

Os profissionais da instituição que contribuíram com a investigação e nós, como pesquisadoras, passamos a ser sujeitos ativos da produção desta pesquisa. Por compreender o conhecimento como construção humana, coletiva, apresentamos, numa reunião organizada pela diretora, o processo proposto para a pesquisa, bem como os seus objetivos. Estiveram presentes a essa reunião três professoras (do pré-quatro, do pré-cinco e do pré-seis), a pedagoga e a diretora da instituição. Nessa oportunidade, foi-nos solicitado um retorno dos resultados da pesquisa para a instituição e que a escola também fosse beneficiada e não apenas utilizada como *objeto de pesquisa*, como corriqueiramente ocorre. Essa afirmativa das professoras fez-nos confirmar o compromisso de que, uma vez finalizada a pesquisa, retornaríamos para a sua apresentação, aproveitando para assim discutirmos com as profissionais da instituição sobre o movimento corporal da criança. Acreditamos que a própria construção de uma pesquisa que respeite os sujeitos e a instituição, como um espaço cheio de vida, que como tal não podem ser tratados como *objetos* utilizados e descartados, já se constitui um trabalho recompensador para ambas as partes e não apenas para o pesquisador.

É válido ressaltar que a pesquisa não pode estar envolvida com a lógica utilitarista, como se a finalidade única da pesquisa fosse imediatamente prática, ou seja, como se tudo o que pesquisamos tenha que ter rapidamente uma finalidade prática, uma utilidade imediata. Podemos supor, por exemplo, como sustenta Kramer (2003), que as nossas publicações

favorecem retornos indiretos para outras equipes e professores que se apropriem de tais conhecimentos.

A equipe da instituição é constituída pela diretora, por uma pedagoga, três profissionais, que acompanham em período integral o maternal; uma professora eventual; uma professora de Educação Física, que ministra aulas de manhã e de tarde em alguns dias da semana; uma Professora Complementadora de Carga Horária; uma ajudante, que acompanha as crianças no momento do lanche e outras funções; duas profissionais, que atuavam como merendeiras e serviços gerais; e um secretário (no meio da pesquisa, esse cargo que era ocupado por um homem foi assumido por uma mulher, constituindo, assim, um espaço ocupado apenas por mulheres).

A Escola Municipal de Educação Infantil selecionada atende do maternal à pré-escola. No ano de 2005, a instituição trabalhou com 176 crianças, sendo 17 crianças no maternal e nas outras turmas, tanto no período matutino como vespertino; variava-se o número de crianças por turma, sendo que, no pré-quadro, havia em média 24 crianças por turma. Na instituição pesquisada, o maternal atende em período integral, e a pré-escola, em dois períodos (das 7h. às 11hs:10 e das 13hs às 17hs.10) com turmas de quatro, cinco e seis anos, denominados respectivamente, pré-quadro, pré-cinco e pré-seis.

A escola atende a criança de família de baixa renda, assim como crianças de classe média baixa. O bairro fica em uma região periférica, sendo a instituição de educação infantil em referência a única entidade pública, o que a faz ter uma considerável lista de espera.

Nos primeiros contatos com a instituição, ocorrido no mês de março de 2005, tínhamos a finalidade de acompanhar, conhecer a escola, sentir o contexto, a rotina da instituição em sua totalidade, somente no mês seguinte nos direcionamos para a observação de uma turma específica – pré-seis – de forma mais sistemática. Esse mês inicial foi fundamental, pois possibilitou-nos, ao vivenciar e participar da rotina da escola, entender melhor a própria turma pesquisada. Também foi por meio dessa participação geral da rotina escolar que conseguimos estabelecer diálogos mais informais com as professoras, deixando-as mais à vontade, caso não desejassem participar da pesquisa.

É válido ressaltar que um fator relevante da escolha da turma do pré-seis foi a manifestação da vontade das professoras da turma (professora regente, Professora Complementadora de Carga horária, Professora de Educação Física) em cooperar com este estudo.

A turma era formada por crianças na faixa etária de 5 a 6 anos de idade, sendo ao todo 28 crianças, dentre elas, 11 meninas e 17 meninos.

No início do ano letivo, constava no diário da turma a matrícula de 31 crianças. Duas não compareceram e uma passou para o turno vespertino, resultando, então, 28 crianças. No entanto, no mês de maio, uma menina de 6 anos foi transferida para a primeira série do Ensino Fundamental, por ser considerada pela professora regente como *adiantada*, uma vez que já sabia ler e escrever. Diante da vaga, uma nova criança, que estava na lista de espera (menina), foi chamada, retornando novamente ao número de 28 crianças na turma.

2 QUEM SÃO AS PROFESSORAS DA TURMA PESQUISADA?

O trabalho de pesquisa realizado na instituição envolveu a participação da professora regente, a professora de Educação Física e a professora Complementadora de Carga Horária da turma observada, como destacamos anteriormente.

A *professora regente* possuía trinta e um anos, formação em magistério, graduou-se em pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e fez especialização na área de psicanálise. Trabalha há dez anos com a educação, sempre atuando na educação infantil. Trabalha há dois anos na instituição pesquisada, especificamente, na turma de pré-seis. Uma professora que demonstra realmente gostar de sua labuta, pois atua como professora em dois turnos, mãe de dois filhos, sendo um deles uma menina de apenas dois anos de idade, mas, ainda que em situações muito difíceis, tem desejo por continuar seu processo de formação³⁰, como ela declarou na entrevista.

... O tempo todo eu trabalhei em período integral, mas eu não tinha criança pequena. Então por exemplo, ela [filha] fica o dia inteiro na escolinha³¹, quando eu chego em casa ela não desgruda de mim, é o tempo inteiro, tem vezes que eu tenho que fazer comida [janta] com ela no colo. Então quando ela vai dormir (até nove horas ela está dormindo), mas quando ela vai dormir eu já estou arrebitada, eu não tenho mais ânimo (...), mas meu sonho é fazer mestrado. (Entrevista com a Professora Regente, 10/11/2005)

³⁰ A professora dentro dos objetivos que se propõe e, considerando a forma que ela busca atingir esses objetivos, é uma profissional muito responsável. Não observamos momentos de descansos, mas sim de trabalho intenso e profundo empenho. Ela, de acordo com o seu modo de pensar, quer oferecer o melhor para as crianças, por isso, exige muito delas. É uma, dentre tantos exemplos do nosso Brasil, mulher guerreira, que ao mesmo tempo é mãe, professora, mulher, dona de casa e, ainda assim, tem desejos de continuar sua formação. Antes de tudo, temos muito a agradecer a essas batalhadoras, sentimos-nos muito felizes em partilhar com elas esta pesquisa.

³¹ O tom de voz indica uma culpabilidade por deixá-la o dia inteiro na creche, segundo Volnovich (2001), esse sentimento que as mulheres carregam é fruto do discurso ideológico que surgiu no último terço do século XVIII, que tinha por finalidade a preservação da vida das crianças, para isso, utilizou o poder médico e o poder da Igreja, fundamentalmente, para influenciar e inculcar nas mulheres sua função de mãe, a qual deve dar o melhor de si à função materna.

A turma pesquisada possuía, nas terças-feiras, três horários de cinquenta minutos com uma professora que foi apresentada a mim como PCC. Compreendemos, na entrevistas com a professora que desempenhava essa função na instituição, e com a pedagoga, que, na realidade, pairava uma dúvida sobre a real função dessa profissional. Como percebemos pelo trecho da entrevista abaixo, a própria sigla PCC permaneceu como uma incógnita para a professora que ministrava aquelas aulas. Ao ser perguntada sobre o que significa PCC, ela afirmou:

... Professor Complementador de Carga horária. (...) O nome exato mesmo eu vim a aprender faz pouco tempo, eu perguntava para as pessoas e ninguém sabia o que me falar (...) Os meus colegas mesmo têm muitos que dão e que fazem a mesma coisa. Sempre um falava uma coisa outro falava outra, aí um colega pegou e explicou, o PCC é o Professor Complementador, é só para complementar a carga horária (ENTREVISTA, 28/10/2005).

Certamente, isso gera mal estar, a incerteza do que significa a função que se está desempenhando, ter que perguntar aos outros - que fazem a *mesma coisa* - o que significa o nome que atribuem a esses professores, no mínimo, é muito desconfortável. Mas a situação se agrava quando encontramos a definição do que significa PCC, quando entendemos que este é um profissional que está ali, essencialmente, para cobrir a falta do professor regente. Ou ainda, qual será a importância atribuída ao trabalho que esse profissional realiza com as crianças? E, seguindo essa lógica, qual é o valor atribuído às atividades realizadas com a PCC?

A PCC da turma tem trinta e um anos, solteira e não possui filhos. Coursou magistério devido à influência de uma irmã, que era professora. Após essa formação, por um longo período, não trabalhou na área da educação, iniciando sua carreira docente somente anos depois ao passar em um concurso para professores contratados pela prefeitura, em 2002. Atua há três anos como professora, um ano no ensino fundamental e dois com a educação infantil. Ao iniciar sua atuação como docente, resolveu ingressar no Normal Superior, em uma instituição particular, curso que concluiu no final de 2005. Essa profissional buscou na educação a possibilidade de melhorar suas condições profissionais, não se voltou para a docência como algo que tenha definido por afinidade.

A professora de *Educação Física* da turma é casada e tem duas filhas. Esta professora, por falta de opção, em decorrência das limitações de uma cidade pequena onde morava, cursou magistério e formou-se em Educação Física pela UFU no ano de 1997. Segundo ela, essa era a área em que, desde a infância, gostaria de atuar. Ela é especialista na área de Recreação e Lazer e agora está realizando uma nova especialização em Educação

Psicomotora em uma instituição particular, que concluirá no final de 2006. Atua na área da educação há três anos e meio, sendo que destes trabalha há dois anos na instituição pesquisada como professora de Educação Física. Em sua carreira, no primeiro ano em que atuou como docente, teve uma breve experiência em sala de aula como professora regente, trabalhando com crianças de 6 anos, o que, segundo ela, não foi uma experiência muito agradável.

Essas três profissionais compõem o grupo que atua junto à turma pesquisa e com as quais desenvolvemos este trabalho.

3 A OBSERVAÇÃO

A técnica da observação em pesquisa é, segundo Helena Vianna (2003), praticamente, uma das mais importantes fontes da pesquisa qualitativa em educação. Wallon, no seu livro “A evolução psicológica da criança” (1995, p.33), ao tecer reflexões de como estudar a criança, reconhece que a psicologia infantil depende quase que exclusivamente da observação, ela permite o conhecimento da criança contextualizada. Como desejávamos compreender a criança no contexto da instituição infantil, encontramos na observação uma importante aliada.

A observação, como destaca Vianna (2003, p.14), é uma “técnica metodológica valiosa, especialmente para coletar dados de natureza não-verbal”, como é o nosso caso, que temos como objeto de estudo o movimento corporal da criança. Esta é uma tarefa árdua, pois a fórmula que damos ao movimento corresponde, muitas vezes, às nossas subjetivas relações com a realidade,

por isso, é muito difícil observar a criança sem lhe atribuir algo dos nossos sentimentos ou das nossas intenções. Um movimento não é um movimento, mas o que nos parece exprimir, e, a menos que o hábito seja enraizado, o que registramos é o significado suposto (WALLON, 1995, p.36).

Diante do nosso problema de estudo, tínhamos a necessidade de observar a relação entre as educadoras da turma e as crianças, em que a fonte principal de observação seria a relação entre a proposta de trabalho da professora (considerando a organização da escola) e a reação da criança quanto ao seu movimento corporal. Ficariamos atentos à criança em relação às necessidades dessa faixa etária, visto que ela utiliza o movimento corporal como forma de expressão, comunicação e interação, quanto à possibilidade de desenvolver essa dimensão na educação infantil por meio de atividades propostas pelas profissionais. A teoria Walloniana

acompanha-nos nesse processo de interpretação, uma vez que esse autor destaca o movimento corporal como um elemento importante para compreendermos a constituição do sujeito.

No início das observações, ao começar a realizar os registros, um impasse surgiu: utilizar ou não nomes fictícios. No caso da nossa pesquisa, consideramos, inicialmente, que as crianças não sofreriam danos quanto à identificação de sua identidade, o que é um elemento importante nesse processo de decisão quando da utilização ou não do nome fictício, como destaca Kramer (2002). Mas, ainda assim, definimos pela utilização de nomes fictícios tanto para as crianças como para os profissionais da instituição, visto que, como as profissionais da instituição não seriam identificadas, como nos comprometemos com elas, consideramos que, ao identificar a criança, afetaríamos esse compromisso.

A observação da instituição selecionada ocorreu ao longo dos cinco meses, entre março a julho de 2005, três vezes por semana, das 7:00 às 11:15. As observações realizadas no período em que estivemos presentes na instituição foram registradas em um diário de campo (ANEXO I - Exemplo de uma observação registrada em diário de campo), de forma parcial, por meio de palavras chave para reavivar a memória e, em outros momentos, de forma mais literal³².

Considerando que “só podemos entender as atitudes da criança se entendemos a trama do ambiente no qual está inserida” (PEREIRA, 1992, p.49), no mês de março, acompanhamos as atividades gerais da escola, pela manhã e pela tarde. Atividades como a chegada e a saída de todas as turmas, o horário do lanche, a utilização do pátio e do quiosque, além de acompanharmos as atividades específicas de cada turma no interior da sala de aula. No mês em referência, permanecemos cerca de 55 horas e 25 minutos na instituição, nossa intensa presença era uma forma de sentir a instituição em sua totalidade, e mesmo tornar a pesquisadora uma figura mais conhecida tanto para as professoras de turma que iríamos pesquisar, como das crianças, que, nesse período, ficaram mais acostumadas com a minha pessoa.

³² A forma de registro, seja literal ou por palavras chave, definia-se de acordo com as condições vivenciadas, ou seja, em alguns momentos, como quando a professora conversava ou destacava os motivos de atuação na sala, anotávamos apenas palavras chave e, depois, retomávamos tais registros e os detalhávamos em arquivos no computador de forma mais próxima possível do contexto de tais comentários. Importante destacar que procurávamos realizar esse trabalho logo ao retornar da instituição.

Selecionada a turma, passamos a observar, a partir de abril, as atividades realizadas tanto no interior da sala com a professora regente, a professora de Educação Física e a Professora Complementadora de Carga Horária (PCC), quanto fora da sala de aula, como no momento do parque, refeitório e nas atividades festivas.

Como a proposta era de acompanhar o cotidiano da turma de crianças do pré-seis, envolvendo a interação destas com as professoras que trabalhavam com a turma, escolhemos três dias da semana para estarmos presentes, na segunda e sexta-feira, com a professora regente³³, e na terça-feira, dia de módulo da professora regente, acompanhamos a professora de Educação Física³⁴ e da professora Complementadora de Carga Horária³⁵. Optamos por realizar este trabalho com as três professoras da turma, já que as aulas de Educação Física e PCC eram os únicos momentos, dentro da rotina da própria escola, em que as crianças trabalhavam fora da sala de aula, e se permitiam movimentos mais livres, como a ida ao pátio e ao quiosque.

O período de observação na turma selecionada fez um total de 138 horas. Ao longo de todos os meses, participamos, por cerca de 193 horas e 25 minutos, da rotina da instituição.

4 ENTREVISTA

A entrevista representa, para nós, uma situação de interação humana, que envolve sentimentos, emoções e expectativas, que se dá em uma construção de ‘entrefalas’, ‘entretextos’, ‘conversa’, de diálogo (SOUZA & KRAMER, 1996, p. 27). No estabelecimento do diálogo entre entrevistador e entrevistado, há um processo coletivo de produção de informação.

As entrevistas foram realizadas com as três professoras que ministravam aula na turma pesquisada, ou seja, com a professora regente, professora de Educação Física e com a professora Complementadora de Carga Horária. Buscando estabelecer relações da sala de aula com a dinâmica da instituição, também realizamos uma entrevista com a pedagoga da instituição.

³³ Nesse trabalho a professora regente será denominada prof. R.

³⁴ Nesse trabalho a professora de Educação Física será denominada prof. E.

³⁵ Nesse trabalho a professora de PCC será denominada professora P.

Nessa entrevista com a pedagoga, orientamo-nos a partir de três eixos de questões: o planejamento, a rotina e o espaço físico da escola. Relacionando-as com a discussão sobre o movimento corporal da criança.

Optamos por trabalhar com entrevista semi-estruturada com as professoras da turma com a qual desenvolvemos a pesquisa. No primeiro roteiro de entrevista das professoras (ANEXO II), buscamos dados sobre sua formação, tempo de trabalho na área de educação, em específico, com a educação infantil, e outras informações sobre a história de vida dessas profissionais. No segundo roteiro de entrevista (ANEXO III), buscamos possibilitar às professoras momentos para elas explicitarem e refletirem sobre a forma de organização do seu trabalho docente e como elas trabalham no ambiente escolar com o movimento corporal, pois “o movimento reflexivo que a narração exige acaba por colocar o entrevistado diante de um pensamento organizado de uma forma inédita até para ele mesmo” (SZYMANSKI, 2002, p.14).

A realização das entrevistas ocorreu no domicílio das professoras, opção feita por elas. Consideramos, também, esse local mais oportuno, pois, na instituição, não havia espaço para conversarmos de forma mais reservada. Desse modo, as entrevistas ocorreram em lugares sem muita agitação e sem pressa, exceto com a professora regente, com a qual realizamos a entrevista intercalando-a com os cuidados com sua filha pequena, o que exigiu um tempo maior, dividido em dois dias. A pedagoga considerou a escola como o melhor espaço para a realização da entrevista.

A entrevista foi uma possibilidade de aprofundarmos nosso entendimento sobre os significados que as profissionais da instituição atribuem ao movimento corporal da criança, de entendermos como as educadoras compreendem o movimento (o que é o movimento corporal para elas?).

Nesse processo, o diálogo “é fonte essencial para o pensamento e, portanto, elemento imprescindível para a qualidade da informação produzida na pesquisa” (GONZÁLEZ REY, 2002, p.55) e o momento da entrevista, é um dentre os instantes do estabelecimento desse diálogo, em que ocorre uma influência mútua entre pesquisador/pesquisado. Segundo Szymanski (2002), a natureza das relações entre entrevistador/entrevistado influencia tanto o seu curso como o tipo de informações que surgem na entrevista.

Além disso, tivemos a oportunidade de observar a própria expressão corporal das professoras, já que, como salienta Souza & Kramer (1996), é importante o pesquisador perceber os não-ditos presentes no gesto, no olhar, na entonação e no corpo, pois tudo isto é parte integrante do sentido do diálogo. Considerando a importância dessas informações,

procuramos registrá-las, somando-as ao conteúdo da entrevista. O estabelecimento do diálogo entre a pesquisadora e as professoras foi muito significativo para desenvolver o entendimento que tivemos acerca do nosso objeto de estudo.

5 IMAGEM FOTOGRÁFICA

Utilizamos, também, a máquina fotográfica digital, para registrarmos os fatos e as expressões corporais das crianças. Mas a questão da exposição da imagem da criança foi uma preocupação desde o início da pesquisa, como usar a fotografia como metodologia de pesquisa qualitativa sem ferir os direitos da criança pequena? Utilizar tarjas para a não identificação da criança? Mas sabíamos que, em se tratando de um estudo sobre a expressão do corpo da criança, o registro fotográfico era algo importante, pois acreditávamos que, nesse caso, e em muitos outros, a fotografia “fala” mais do que muitas palavras.

Diante dessa preocupação, logo no início das atividades da pesquisa, realizamos um encontro com os pais para explicar os objetivos da pesquisa e destacamos que, diante do nosso propósito de investigação, necessitávamos de alguns instrumentos que possibilitassem-nos tais registros. Desse modo, solicitamos a eles a permissão para realizar o registro fotográfico das crianças e usar as fotos no relatório final da pesquisa, bem como na apresentação de trabalho em evento de caráter científico. Os pais responderam positivamente às solicitações e mostraram-se, de certa forma, felizes por seus filhos serem participantes da pesquisa, como demonstraram, em alguns comentários, no dia em que realizamos o encontro, “acho bom que haja pesquisas sobre as crianças, é bom para elas”. Em relação à utilização ou não de recursos para preservar o reconhecimento da imagem da criança, os pais consideraram que isso não traria nenhum prejuízo aos seus filhos, e como a expressão das crianças é muito importante neste trabalho, muitas fotos são apresentadas sem tarjas.

A fotografia é, segundo Kramer (2002), um constante convite à releitura, a uma forma diversa de ordenar o texto imagético. Pode ser olhada, muitas vezes, em diferentes ordens e momentos, pode ter outras interpretações: ela é sempre uma outra foto ali presente, pois uma foto se transforma cada vez que é contemplada, revive a cada olhar.

Ao longo de nossa permanência na instituição pesquisada, fomos tecendo os fios da trama de nossa análise das estruturas e possibilidades do movimento corporal da criança nessa instituição. As dimensões discutidas no capítulo seguinte surgiram no contexto da instituição

pesquisada, elementos percebidos entre os registros de pesquisa como essenciais para a compreensão de nossos propósitos.

Entrelaçamos, nessa tecitura, os registros em diário de campo, organizados mediante as observações, as vozes das professoras e da pedagoga da instituição, construídas no processo de entrevista e fotos que focam o movimento corporal da criança. Essa tecitura foi percebida e compreendida mediante uma reflexão respaldada no referencial teórico anteriormente apresentado.

CAPÍTULO IV

CORPO, MOVIMENTO E INTERAÇÃO: O COTIDIANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dedicamo-nos a entender o movimento corporal das crianças, sujeitos desta pesquisa, tendo em vista o relacionamento estabelecido com a professora regente, com a professora de Educação Física e com a Professora Complementadora de Carga Horária (PCC). Envolvemos, na pesquisa, as três professoras, que trabalhavam com a turma do pré seis, para buscar um olhar mais global de como o movimento corporal se insere na rotina das crianças na educação infantil.

Este capítulo foi sendo constituído de leituras e releituras dos dados organizados ao longo de nossa investigação, por meio da observação, das entrevistas, dos registros iconográficos e dos registros em diário de campo. Buscando tecer a compreensão sobre o que vivemos e construímos acerca do nosso problema, organizamos o trabalho em dois eixos de análise. Um eixo relativo aos elementos da dinâmica da instituição, mais especificamente, a dimensão do espaço físico, da rotina e do planejamento. Este marca profundamente o segundo eixo, no qual centramos diretamente nosso olhar para a relação da criança com as professoras. Para tanto, consideramos as três formas de movimento apresentadas por Wallon (1975b), quais sejam, o movimento passivo ou exógeno, o movimento ativo ou autógeno e o deslocamento de segmentos corporais ou frações. Os eixos de análise não foram definidos a priori, mas foram gestados no cotidiano da escola estudada, ao se destacarem diante de nossos olhos como elementos importantes na compreensão de nosso problema de pesquisa.

Vale ressaltar que, embora nosso olhar incidisse para a forma como o movimento está presente na relação educadora e criança, no primeiro eixo, identificamos a questão espacial e temporal, dimensão, segundo Garanhani (2004)³⁶, necessária para entender o movimento no ambiente escolar.

³⁶ Garanhani (2004) realizou a análise dos saberes das educadoras da pequena infância sobre o movimento corporal da criança. Para isto, a autora em referência busca a relação de quadro dimensões - temporal, institucional, espacial, instrucional.

Dessa forma, analisaremos a relação professor-crianças, tendo em vista as três formas de movimento walloniano e a dinâmica da instituição, tendo por referência as três dimensões - espaço físico, rotina e o planejamento - que interferem diretamente no segundo eixo de análise.

Segue abaixo a definição da estrutura de análise:

Eixos	Eixo 1: O Movimento corporal e a Dinâmica da instituição	Eixo 2: Interação professora/criança com as formas de movimento
Elementos de análise	O movimento corporal e o espaço físico; A rotina e o movimento corporal da criança; O dia-a-dia de sala de aula com a professora regente; A terça-feira chegou: atividades com a professora de educação Física e PCC; Organização do trabalho docente.	Movimento ativo ou autógeno; Movimento passivo ou exógeno; Deslocamento de segmentos corporais ou frações.

Esses elementos foram discutidos separadamente para a melhor organização textual, mas, na realidade, estão entrelaçados, imbricados, constituindo um olhar único sobre o cotidiano da instituição pesquisada. Certamente, outras questões são importantes e não foram trabalhadas, em parte, pela necessidade de realizar recortes, e outras, pela nossa própria limitação, pois, diante da complexidade da realidade escolar, apenas abrimos fendas, olhares...

EIXO 1: O MOVIMENTO CORPORAL E A DINÂMICA INSTITUCIONAL

Neste eixo de análise, buscamos entender o ambiente da instituição pesquisada, para, assim, podermos apreender a dinâmica da forma como as professoras se relacionam com o movimento corporal da criança. Para tal propósito, abordamos abaixo o *Movimento corporal e o espaço físico*³⁷; a *Rotina escolar e o movimento corporal da criança*; e a *Organização do trabalho docente*.

³⁷ Zabalza (1998) atribui conotações diferenciadas para os termos espaço e ambiente. O termo espaço refere-se ao espaço físico, aos locais destinados a atividades caracterizadas pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração. O termo ambiente refere-se ao conjunto de espaço físico e às relações que se estabelecem nos mesmos, os afetos, as relações interpessoais entre as crianças, entre as crianças e os adultos. Neste trabalho, fazemos uso desses dois termos considerando essa diferenciação.

1.1 Movimento Corporal e o Espaço Físico

A instituição pesquisada foi construída em 1992, especificamente, para atender à educação infantil, e seu projeto arquitetônico indica áreas que ficaram definidas como uma etapa seguinte a ser concluída. Passados 13 anos da sua inauguração, o projeto continua apenas no papel, o que pode ser observado na comparação da planta baixa do projeto idealizado (ANEXO IV) e a construção real da instituição (ANEXO V). A diretora, bem como os demais profissionais da instituição não tinham conhecimento desse projeto, o que foi percebido mediante as entrevistas e conversas informais. Até indagarmos por ele, todos acreditavam que o projeto não se encontrava na escola. A fala da pedagoga, destacada abaixo, explicita o fato em referência.

Eu não tenho acesso à planta da escola, porque, quando eu vim para cá, a escola já tinha dez anos e não fica na escola essa planta. Então não tive acesso. (Entrevista com a pedagoga, 01/11/2005).

A instituição dispõe, na área interna, de três salas de atividade destinadas às turmas do pré quatro, cinco e seis, um berçário, um refeitório, diretoria, uma cozinha com despensa, uma lavanderia, um banheiro para as profissionais da instituição e outro com sanitários adaptados para as crianças. Na área externa, há um quiosque e um parque.

Além das atividades específicas do refeitório (lanche das crianças), nele se encontram a mesa de trabalho da pedagoga, uma mesa para o trabalho das professoras eventuais e materiais da secretaria, como um computador, armários, arquivos com pastas etc. Isto denota que o trabalho da pedagoga e da secretária se realiza no refeitório, o que implica desconforto e controle dos movimentos da criança. Mesmo no horário de lanche, as crianças são postas em fila de forma a conter possível agitação e movimentos que comprometeriam a “ordem” daquele espaço, que tem funções diversas. Exige-se, pois, uma forma de comportamento da criança para que se viabilize o trabalho dos outros profissionais que ocupam aquele espaço. Nesse caso, é sobre a criança que cai o papel de adaptar-se, de agir de forma a não dificultar o trabalho dos demais profissionais. Assim, é a criança que perde o direito de se movimentar em um espaço que deveria servir a ela. A criança não é tomada como prioridade. Esse espaço não lhe permite mobilidade, a ponto de não ser autorizado às crianças buscarem seu próprio lanche (FOTO 02).

Diante da limitação do espaço físico, percebemos que os profissionais buscam possíveis adaptações, em que o movimento da criança, geralmente, é o mais restringido.

Observamos que, na definição das prioridades quanto à ocupação do espaço, é o movimento da criança o mais afetado.

A aceitação desse fato revela o quanto o profissional da educação não compreende a forte influência que o espaço físico exerce sobre o desenvolvimento das crianças. Segundo Barbosa e Horn (2001), os autores que falam sobre o desenvolvimento infantil são unânimes em destacar que as aquisições sensoriais e cognitivas das crianças têm estreita relação com o meio físico e social. Inerente ao papel da pedagoga³⁸, deveria estar a preocupação com tais aspectos e, nesse caso, deveria impulsionar as profissionais da instituição a encontrar soluções, como requerer à secretaria municipal de educação o término da construção do espaço físico visto, que há um projeto inacabado há 13 anos.



FOTO 02: Forma de utilização do espaço do refeitório (21-06-2005)

Fonte: Leonice M. Richter

O espaço físico representa um importante elemento na organização e desenvolvimento de qualquer atividade na instituição, dentre eles, a forma como os corpos ocupam tal espaço e se movimentam nele. Notório se fez o quanto tal questão afeta diretamente a forma como as

³⁸ Entendemos que a forma de utilização do espaço está intimamente relacionada à concepção de desenvolvimento que as profissionais possuem. A pedagoga ainda que em diversos momentos tenha utilizado em nossa entrevista o termo interacionismo para apresentar suas explicações sobre o trabalho desenvolvido na instituição, no dia-a-dia registramos limitações quanto à organização espacial que viabilizasse de forma mais intensa a interação da criança com e nos diversos locos da escola.

profissionais organizam as atividades dentro e fora da sala de atividades por nós observadas. As crianças, nesse ambiente físico rigidamente organizado, ficam expostas a situações de estresse, corpos rígidos, o que prejudica suas funções motoras, sensoriais e afeta o próprio processo de interação entre as crianças, as quais devem permanecer sentadas ao longo de quase todas as atividades.

Essa questão se faz importante a ponto de ser uma variável constante nas discussões da educação infantil. Como destaca Oliveira (2005, p. 192), “cada vez mais o ambiente físico e os arranjos espaciais existentes nas creches e pré-escolas têm sido apontados como setores que requerem especial atenção e planejamento”.

É questionável o fato de a instituição, ora em análise, ter sido projetada para ser uma instituição de educação infantil e, muitas especificidades da criança pequena, já discutidas no momento de sua criação, não terem sido consideradas. Outro fato é que, desde 1998, o RCN já aponta em suas discussões a importância do movimento para a criança, o que, conseqüentemente, requer espaços apropriados. Pelo visto, existe um fosso entre o que se cobra dos profissionais e as condições materiais disponibilizadas.

No projeto arquitetônico assim executado (ANEXO IV), o berçário está situado no final de um corredor estreito, o que dificulta a passagem dos carrinhos dos bebês, que, muitas vezes, se chocam contra os cantos da porta da entrada do berçário. Outras vezes, os carrinhos obstruem a passagem no corredor, o qual dá também acesso ao único banheiro das crianças, que está localizado em frente ao berçário. As portas do berçário e do banheiro ficam frente a frente - o que provoca uma série de transtornos (FOTO 03).

Além disso, a limitação física do espaço observado, com seus dois corredores estreitos, dificulta também a entrada da cadeira de rodas das crianças com deficiência física, já que a cadeira não entra. Tal situação obriga a professora levar a criança nos braços até esse espaço e, ao deixar a cadeira na portas acaba obstruindo a entrada e saída do berçário e o uso do banheiro por outras crianças, como observamos em algumas situações.

O fato de o único banheiro das crianças ficar de frente ao berçário, além dos problemas citados, perturba o sono dos bebês, o que acontece freqüentemente, desconsiderando que esses períodos de adormecimento estão relacionados às necessidades da criança de “restauração ou de instauração biopsíquica” (WALLON, 1995, p.106-107). Muitas vezes, o sono dos bebês é interrompido pelo barulho das crianças maiores, gerando conflito entre crianças e professoras. Tanto os bebês como as outras crianças são prejudicadas, uma vez que a agitação das crianças, principalmente nos momentos em que retornam do parque

após uma atividade livre, é reprimida de forma veemente pelas professoras, ou mesmo pelas profissionais que orientam as crianças no momento de irem para o lanche.



FOTO 03: Corredor que conduz ao banheiro e ao berçário (12-04-2005)

Fonte: Leonice M. Richter

O corpo das crianças, tanto ao retornar de uma atividade no pátio, quanto ao saírem da sala depois de um longo tempo sentado, realizando atividades, anseia pela realização de movimentos. No entanto isso não é considerado. As profissionais da instituição pesquisada agem como se as crianças estivessem realizando algo impróprio, inadequado à sua natureza, quando, na verdade, o pedido para que se mantenham acentuadamente quietas corporalmente e em silêncio nos diversos momentos observados é que é impróprio, pois a criança é movimento.

Como já evidenciamos, a escola tem um amplo espaço de área livre. Mas o acesso a esse espaço, como ir para o parque, exige atravessar por um outro corredor situado atrás do berçário, quando também se reprime a expressividade das crianças.

Em alguns episódios, observamos as profissionais responsáveis pelo berçário chamando a atenção das professoras das turmas das crianças maiores, que, ao voltarem do parque, faziam barulho nas proximidades do berçário. As professoras, por sua vez, repassavam para as crianças as advertências, que vão aprendendo a conter seus corpos. A criança encontra-se, pois, no final de uma cadeia hierárquica de advertência, que, em grande parte, se refere ao comportamento corporal - exigindo-se dela uma adaptação às limitações do espaço -, instituindo o que definimos como “silêncio corporal”. E, caso ocorram problemas, sucedem-se os conflitos entre as crianças e as professoras.

É interessante perceber que esses episódios tão corriqueiros e simples, com o passar do tempo, parece tornarem-se naturais para as profissionais que ali trabalham. Por serem tão recorrentes, já não despertam atenção. No entanto, para nós, tais fatos se evidenciavam e notamos o quanto dificultam a movimentação corporal da criança, bem como o seu processo de desenvolvimento.

As crianças são reprimidas, pois o mover de seus corpos e suas manifestações vocais atrapalham a rotina do berçário. Nas entrevistas, as professoras revelam a presença do problema, como no episódio abaixo relatado pela professora de educação física:

teve um dia, falta de experiência, sei lá o que (...), eu saí com os meninos e os meninos saíram conversando, e eles acordaram os bebês. Eu queria um buraco para me esconder, porque eu nunca tinha ligado para essa coisa, que aquele horário era o horário dos meninos do berçário estar dormindo e que a conversa dos meninos ia atrapalhar. Sabe quando você não percebe isso, aí acordou os meninos. Nossa senhora! Que vergonha! (nesse momento a professora se encolheu na cadeira, parecia reviver de novo a experiência, fica com o rosto vermelho). (...). Ela [professora do maternal] saiu lá de dentro do maternal e veio danar com os meninos. Estavam comigo, né! Nossa eu fiquei super constrangida, porque era uma coisa que eu nunca tinha parado para poder pensar, que aquele horário era dos meninos estarem dormindo e que os meus poderiam acordar. E aí ela veio... e como ela já é velha de casa, já conhece as coisa... aí ela danou com os meninos, tanto é que ela nem me chamou atenção, nadinha comigo, mas foi tudo com os meninos. Mas eu sei que aquilo era uma carapuça. (Entrevista com a professora de Educação física, 27/10/2005).

Em tal circunstância, que, inicialmente, envolve o espaço físico, ressalta-se uma questão mais profunda da relação entre esses profissionais, visto que, na situação, a professora do berçário não considera nem mesmo a presença e a autonomia da professora de Educação Física. Esse fato se refletirá diretamente nas crianças, tanto pela via da repressão da professora do berçário ocorrida naquele momento, quanto da professora de Educação Física,

que fica tensa e assim intensifica ainda mais as cobranças quanto ao comportamento da criança.

Outro fator que merece ser analisado refere-se ao mobiliário do espaço físico em destaque. A mobília da sala de atividade não é coerente ergonomicamente à dimensão corporal das crianças. As cadeiras são altas para elas, deixando algumas sem apoio do chão. O espaço para o número de crianças é pequeno. A sala é organizada em filas, sendo que em duas filas nas laterais da sala as crianças sentavam-se em duplas, e, no centro ficava uma fila a qual se destinava às crianças que não mantinham um comportamento adequado, segundo a avaliação da professora e, portanto, permaneciam individualmente (FOTOS 04 e 05). Para a professora regente, essa organização permite-lhe garantir maior mobilidade pela sala.



FOTO 04: Organização das carteiras na sala de atividades (10-06-2006)

Fonte: Leonice M. Richter



FOTO 05: Organização das carteiras na sala de atividades (12-04-2006)

Fonte: Leonice M. Richter

No entanto as crianças percebem uma intencionalidade de castigo, a ponto de, quando indicados para se sentarem na fila do centro, é comum dizerem “mas, eu estava quietinho!” A professora atribui outros motivos na justificativa dessa organização, como, por exemplo, ajudar de forma mais próxima³⁹.

O berçário, a secretaria, o banheiro e a cozinha possuem laje de alvenaria, as três salas de aula são cobertas com forro de madeira, e as janelas são instaladas no alto da parede, o que gera uma limitação na circulação de ar, provocando calor que apenas o ventilador, instalado em cada sala, não é capaz de amenizar. Até junho de 2005, o refeitório, coberto com telha de amianto, não possuía nenhum tipo de forro, o que deixava o espaço escuro e com uma aparência descuidada. Somente treze anos após a construção, o refeitório foi forrado, o que proporcionou um ambiente mais claro e aconchegante.

Diante desses dados, buscamos saber com a direção da escola se os problemas referentes ao espaço físico já haviam sido apresentados à Secretaria Municipal de Educação.

³⁹ Ao dar explicações usando a lousa, a professora pouco se movimentava, o que fazia intensamente no momento em que as crianças estavam desenvolvendo atividades. Durante o trabalho em sala de aula, raramente, a professora se sentava.

Ficou evidente que a Diretora não tem percepção da gravidade das limitações espaciais impostas à criança em desenvolvimento.

Tal fato torna-se contraditório, principalmente num momento em que “as pesquisas são claras em demonstrar a importância da significação que a criança pequena empresta ao ambiente físico, que pode lhe provocar medo ou curiosidade, irritabilidade ou calma, atividade ou apatia” (OLIVEIRA, 2005, p.192). O que percebemos é que o projeto arquitetônico, de alguma maneira, perdeu a conexão com o corpo humano (SENNET, 2003, p.15). Destacamos, assim, a importância de um acompanhamento pedagógico na construção e organização do espaço físico das instituições educacionais, em especial, de educação infantil, tendo em vista que a

a educação infantil possui características muito particulares no que se refere à organização dos espaços: precisa de espaços amplos, bem diversificados, de fácil acesso e especializados (...). O espaço acaba tornando-se uma condição básica para poder levar adiante muitos outros aspectos-chave (ZABALZA, 1998, p.50).

Ainda em relação ao espaço físico, a área externa é estruturada em duas instâncias, o quiosque e o parque. O quiosque é utilizado, geralmente, nas atividades de educação física e pela PCC. O parque (FOTO 06) ocupa parte considerável do espaço, e nele se encontram brinquedos fixos (escorregador, balanço, tocos de madeira, traves de futebol) e móvel (gira-gira). Alguns brinquedos estão danificados, o que não limita o interesse das crianças, pois a imaginação e a flexibilidade de usar e transformar o mundo é muito aguçada na criança. As crianças reinventam as possibilidades de utilização dos brinquedos quebrados. Elas transformam o cenário com imaginação e muita criatividade, ora em um campo, ora em casinha, ora em passarela...

Para ilustrar este fato, observamos a utilização de uma elevação de terra, denominado pelas crianças de “morrinho”, e o uso de uma pequena árvore. No “morrinho” (FOTO 07 e 08), as crianças, em momentos livres, rolavam, subiam e desciam correndo, escorregavam, gerando desafio ao corpo, variadas sensações corporais. Muitas vezes, permaneciam por um longo tempo inventando situações naquele morrinho e mesmo se esquecendo de outros brinquedos. Na árvore, observamos a exploração criativa da criança em movimentos corporais que lhes oferecem muitas experiências (FOTO 09).



FOTO 06: Área externa – Parque (12-04-2006)

Fonte: Leonice M. Richter

Sabemos da importância de áreas livres onde a criança possa explorar corporalmente a própria instabilidade natural do espaço. O viver em cidades impõe a convivência com espaços amplamente *cimentados*, o que nos leva a pensar na necessidade de um espaço escolar que possibilite a experiência infantil em contato com a terra, árvores, grama... Atualmente, o espaço de algumas instituições de educação infantil tem limitado cada vez mais os não cimentados. Encontramos escola, como a observada por nós, na pesquisa de Iniciação Científica (2002), em que toda a área externa era toda coberta por concreto. Falamos sobre a importância do respeito à natureza e oferecemos experiências em uma selva de pedras para a criança. A exploração de ambientes naturais possibilita experiências significativas na relação da criança com a natureza.



FOTO 07: Crianças exploram um “morrinho” de terra (28-06-2005)

Fonte: Leonice M. Richter



FOTO 08: Crianças exploram um “morrinho” de terra (28-06-2005)

Fonte: Leonice M. Richter



FOTO 09: Criança explora o ambiente natural do parque (07-06-2005)

Fonte: Leonice M. Richter

Um ambiente em que a criança tenha liberdade para explorar diferentes movimentos, sensações corporais, interações com seus pares em situações imprevistas, aprender um novo salto, promove condições mais favoráveis de aprendizagem. Como ressalta Faria (2003), o espaço físico não se resume à sua metragem,

grande ou pequeno, o espaço físico de qualquer tipo de centro de educação infantil precisa tornar-se um ambiente, isto é, ambientar as crianças e os adultos: variando em pequenos e grandes grupos de crianças, misturando as idades, estendendo-se à rua, ao bairro e à cidade, melhorando as condições de vida de todos os envolvidos (...) e que permitam emergir as múltiplas dimensões humanas, as diversas formas de expressão, o imprevisto, os saberes espontâneos infantis (FARIA, 2003, p.70).

Junto ao parquinho, a instituição dispõe de uma considerável área livre, gramada, que possibilita o movimento livre, sem, no entanto, ser utilizado satisfatoriamente. Esse espaço tão adorado pelas crianças é, não raro, negado a elas, a ponto de ser alvo de castigo ou premiação. As crianças acabam aprendendo que um bom comportamento é premiado com o parque, e o mau comportamento simboliza a sua proibição, como notamos nas falas da PCC citadas abaixo:

PCC: Vai ter [parque], mas depende de como vocês se comportarem.

PCC: Esse negócio do parque funciona bem!

PCC: Matheus você foi um dos que ficaram sem brincar na semana passada e vai ficar de novo. (Registro em diário de campo, 05/04/2005)

Percebemos que há uma relação de hierarquia inversa da importância atribuída ao espaço na instituição de Educação Infantil, entre as crianças e os profissionais. As crianças veneram o parque e os profissionais o assumem como passa-tempo, valorizando, essencialmente, a sala de aula, o que indica uma concepção de educação infantil voltada, notadamente, para a alfabetização. Nas falas das professoras, o parque aparece como recompensa diante do comportamento e do bom desenvolvimento das atividades em sala. A fala da PCC evidencia a importância dada à tarefa: *“Todo dia da minha aula eu levo vocês ao parque, mas tem que fazer a tarefa direito”* (Registrado em diário de campo em 12/04/2005). Já para as crianças, a expectativa é de vivenciar outras experiências que o espaço possibilita: *“Ah.! eu vou andar, vou correr, vou pular, brincar”* (Registrado em diário de campo em 12/04/2005).

No episódio abaixo, essa relação de interesse também fica bem evidente:

Criança: Tia e agora? (pergunta a criança após terminar a atividades)

PCC: Depois que limpar a sala nós vamos para o parque.

Criança: Nós vamos ao parque - diz a criança para os colegas (rapidamente, todas se mobilizam e começam a ajuntar os papéis e organizar a sala, ficam eufóricos e trabalham em conjunto)

PCC: Não precisa ajuntar os papéis, porque a gente vai varrer tudo. (Registrado em diário de campo em 05/04/2005).

As possibilidades de trabalho no parque são pouco exploradas pelas profissionais da instituição, limitando a liberdade de movimentos corporais das crianças. Ao longo do semestre observado, o espaço livre da escola foi utilizado somente nas terças-feiras pela PCC.

O corpo e seu movimento são negados diante das limitações do espaço da instituição. Mas há um elemento que envolve mais que a construção física. Há uma construção das pessoas que ocupam esse espaço, visões, concepções que, de certa forma, são mais rígidas e fixas que a construção de alvenaria do prédio. A criança pequena vive um momento em que a exploração no espaço físico é fundamental, pois ela está sujeita a uma dupla história, a “de suas disposições internas e a das situações exteriores que encontra ao longo de sua existência” (GALVÃO, 2003, p.29).

Entendemos que o espaço é histórico, a sua utilização é histórica. E a forma de utilizar, de (re) construir esse espaço envolve conflitos, interesses, valores, relação de poder. A criança também é sujeito dessa construção, pois encontra meios para modificá-lo, organizá-lo de forma a atender às suas necessidades, buscando transformar a função da utilização dos espaços, seja brincando nos corredores, seja empurrando a carteira de forma a aproximar-se de um colega, seja ocupando áreas definidas como proibidas ou ir para o parque quando era hora de ficar no quiosque. Tais fatos indicam que a criança também é ativa nessa produção do ambiente, o que pode ser observado nas fotos abaixo (FOTOS 10, 11 e 12), em que as crianças criam e recriam estruturas imaginárias e, assim, experienciando constroem sua aprendizagem. Nas fotos indicadas, a mesma estrutura é imaginada por uma criança como um túnel por onde ela passa, para outra um túnel por onde passa com seu carro, enquanto outras crianças iniciam movimentos de equilíbrio e outras se imaginam em seus cavaleiros. Para uma das crianças, esses brinquedos se transformam em um trampolim, a criança experimenta a busca do equilíbrio, usa os braços como auxílio nessa busca (FOTO 13) e, ao encontrar o equilíbrio, experimenta o salto que o conduz a infinitos conhecimentos, dentre eles, sensações corporais, gravidade e a possibilidade do seu próprio corpo. Buscamos apontar a criança na condição de sujeito que forma e transforma o espaço que ocupa. O movimento corporal é, pois, fonte da exploração e aprendizagem da criança nesse processo de apreensão da realidade que a circunda. Nesta situação e em muitas outras observadas, em que os movimentos estão vinculados a objetos, percebemos que “o objeto não é o que é e sim o que significa” (DANTAS, 1992, p.93).

Em diversos momentos em que as crianças estavam livremente explorando o espaço observamos criatividade e autonomia na ocupação desse meio físico. No entanto, muitas vezes, a orientação dos profissionais indicava restrições ao invés de instigarem esse trabalho criativo de exploração do meio.



FOTO 10: Diferentes formas de brincar com um objeto (14-06-2005)

Fonte: Leonice M. Richter



FOTO 11: Diferentes formas de brincar com um objeto (14-06-2005)

Fonte: Leonice M. Richter



FOTO 12: Movimento na exploração dos brinquedos do parque (14-06-2005)

Fonte: Leonice M. Richter



FOTO 13: Movimento na exploração dos brinquedos do parque (14-06-2005)

Fonte: Leonice M. Richter

A observação da forma de organização desse espaço leva-nos a concluir, juntamente com as entrevistas, que o movimento da criança, além de não ser estimulado, é limitado pela estrutura do espaço e por seu planejamento quanto à sua utilização. Como define Oliveira

(2005, p.194), “todo ambiente, sem exceção, é um espaço organizado segundo certa concepção educacional, que espera determinados resultados”. No caso observado, verificamos que tanto a construção física do espaço quanto a sua utilização estão orientadas por uma concepção de pré-escola como um espaço de preparação para o ensino fundamental, em que a escola opta por favorecer a apropriação da linguagem escrita e acaba por limitar a possibilidade da exploração das demais linguagens que a criança pode utilizar como forma de comunicação com seu meio, dentre elas, a corporal. Assim, como Stokoe e Harf (1987), salientamos que a

importância que damos à expressão está baseada na seguinte idéia: quanto mais meios de expressão o ser humano puder desenvolver, tanto maior será a sua riqueza existencial. O indivíduo que só pode expressar sua vida interior através de uma única via (seja esta escreve, pintar, falar, etc.), não realiza todas as suas potencialidades. Não queremos dizer com isso que o corpo seja o meio mais importante de expressão, mas sim que é uma via a mais, que tem a vantagem de ser a única via utilizada pelo homem desde que ele nasce (STOKOE E HARF, 1987, p.20).

O ambiente da educação infantil deve possibilitar a expressão corporal, o movimento da criança, por isso, o profissional da educação deve estar atento à estrutura física, que exerce influência direta na questão do movimento, pois o movimento supõe a existência de espaço.

1.2 Rotina e o Movimento Corporal da Criança

No contexto da educação infantil utilizamos o termo “rotina” para designar a organização do tempo. A discussão acadêmica em torno desta questão se faz mediante a concepção de que a criança, sujeito histórico e social, a qual se constitui pelas interações sociais, deve ser considerada em suas especificidades. Como ser de natureza singular, não deve ser exposta ao cumprimento de horários e programações rigidamente cristalizados, tornando-se cansativa, desmotivadora, cerceadora.

Segundo Freire (1998), a compreensão da rotina para a educação infantil envolve a expressão do pulsar do coração (com diferentes batidas rítmicas) vivo do grupo, e, dessa forma, torna-se uma seqüência de atividades, mas que se desenvolvem em um ritmo que é próprio para cada grupo. A autora ressalta a importância do ritmo como partícipe da rotina da criança, nesse caminho, podemos encontrar espaço de autonomia e liberdade diante dos ditames do relógio, o respeito ao pulsar do grupo, do corpo das crianças.

A rotina garante tanto para o professor como para as crianças a organização e a localização das ações e atividades desenvolvidas no tempo e no espaço. Ela deve, ao mesmo

tempo, “oferecer referência, segurança e organização sem se contrapor ao pulsar, ao movimento e ao prazer” (SERRÃO, 2003, p.28).

Nas nossas observações, a rotina manteve-se rígida ao longo de todo o período observado. Entre os dias da semana, apenas na terça-feira havia atividades diferenciadas, mas diferenciadas apenas dos outros dias da semana, pois, entre as terças-feiras, pouca variação ocorria, conforme especificado no quadro abaixo:

Professora	Rotina geral dos dias da semana	
Professora regente	Segunda; Quarta; Quinta e Sexta-feira.	7:00 às 7:15 (Horário de Entrada) 7:00 às 9:00 Atividades de sala; 9:00 às 9:15 Lanche 9:15 às 11:10 Atividades de sala; 11:10 Começa a liberar as crianças
Professora de Educação Física; Professora Complementadora de Carga horária.	Terça-feira.	7:00 às 7:15 (Horário de Entrada) 7:00 às 7:50 Educação Física; 7:50 às 8:40 Aula com PCC 8:40 às 8:55 Lanche 8:55 às 10:35 Aula com PCC 10:35 às 11:25 Educação Física.

1.2.1 O dia-a-dia na sala de aula com a professora regente

Com exceção da terça-feira, a turma pesquisada possuía aula somente com a professora regente, permanecendo, basicamente, envolvidos em atividade que ocorriam dentro da sala de aula. As crianças permanecem na escola um total de 4 horas e 15 minutos, deste tempo, a rotina exige que elas fiquem sentadas por cerca de três horas e quarenta minutos, isso sem considerar o momento do lanche no qual também se mantêm sentadas.

Na chegada à instituição, as crianças ficavam em frente à escola com seus pais ou adulto responsável até dar o horário da entrada (7h às 7h:15). Ao abrir o portão, geralmente, uma professora do maternal e a diretora ou pedagoga recebiam as crianças, auxiliando as do maternal. As crianças do pré direcionavam-se diretamente para a sala de atividade e acomodavam-se em seus lugares, que com a chegada da professora eram, habitualmente, redirecionados. Como já mencionado anteriormente, alguns lugares eram definidos pela

professora motivados pelo comportamento corporal da criança, ou seja, os que se movimentavam mais ativamente eram postos em lugares que facilitassem o seu controle.

No início do ano letivo, a professora da turma observada normalizou que as mochilas deveriam ser guardadas no fundo da sala (FOTO 14). A criança que não cumpria a norma estabelecida era advertida, e a professora, quase todos os dias, alertava para não se esquecerem de guardar as mochilas, o que, em alguns momentos, confundia as crianças diante de outras normatizações.

Professora Regente: Tem uma coisa que vocês esqueceram de novo” (as crianças nesse momento começam a trocar de lugar)

Professora Regente: Gente eu não estou mandando trocar de lugar, é para colocar a pasta lá atrás;

Professora Regente: Mas que coisa, essas cabecinhas estão muito fracas, vocês não prestam atenção;

Professora Regente: Agora eu não vou mais falar, vou chegar e falar: __ ‘Vinícius você está esquecendo de alguma coisa’” Ela se aproxima da criança exemplificando como vai fazer, está com uma expressão de reprovação no rosto, na verdade, essa expressão e o tom da voz avisam mais do que as palavras proferidas por ela nesse momento. (Registrado em diário de campo, 10/06/2005)



FOTO 14: Forma de organização dos materiais (17-06-2005)

Fonte: Leonice M. Richter

Na maioria dos dias observados, a professora iniciava suas atividades cantando três ou quatro músicas de um mesmo repertório, geralmente, selecionadas por ela⁴⁰. No momento da música, as crianças permaneciam sentadas, mesmo nas músicas em que faziam gestos e que por isso seria mais apropriado serem cantadas movimentando-se. Durante o período de observação, uma única música foi trabalhada com as crianças em pé, movimentando-se, possibilitando a expressão do corpo todo, pois era impossível realizá-la sentados, visto que os gestos eram realizados em dupla, mas, mesmo assim, havia recomendações quanto à organização do movimento.

Professora Regente: Pode levantar, mas fica pertinho da sua mesa, pode até ficar atrás da cadeira” (Música: Pegue o seu par e vamos começar, a palma da minha mão com a palma da sua mão, que bom que bom que bom elas se encontraram...);

Alexandre: Mais uma, a da barata;

Professora Regente: Só que a da barata pode cantar sentados (as crianças se sentaram e cantaram a música). (Registrado em diário de campo, 13/06/2005)

A rotina instituída pela professora incluía outros momentos de trabalho com músicas, no entanto o objeto desses momentos não era explorar a linguagem musical, mas, sim, a alfabetização. Como observamos no episódio abaixo:

Professora: Tem que cantar, porque cantando a gente aprende o alfabeto. Levanta as mãos quem quer aprender as letrinhas. (Algumas crianças não levantaram as mãos, estavam desanimadas e não se sentiam motivadas pela música).

Professora: Vamos gente força nesses bracinhos. (Uma criança permanece com os braços abaixados);

Professora: Leandro você não quer aprender as letrinhas?

Leandro: Não, por que eu já sei;

Professora Regente: E você não quer aprender mais;

Leandro: Quero. (Registrado em diário de campo, 09/05/2005).

Nesse episódio o gesto da criança revela que a atividade (música do alfabeto), assim como outras observadas não despertam interesse nas crianças, as quais acabam, diante da exigência da professora, realizando-as de forma mecanizada. É justamente nessa questão que o corpo pode ser um forte aliado da professora ao revelar como está a receptividade das crianças ao que lhe é proposto. Na situação discutida acima, ainda que a criança responda oralmente “*quero*”, seu corpo literalmente fala “*não quero*”. A “expressão do corpo é incapaz

⁴⁰ Músicas que compõe repertório geralmente utilizado: “A barata”; “O Pintor”; “Pegue o seu par”;

de mentir. Podemos ler a verdade se soubermos ler a linguagem expressiva do movimento da face ou do modo de andar de cada homem” (REICH, 1999, p.26).

Dessa forma, a linguagem corporal deve ser vista e considerada como um meio para a professora perceber como as crianças estão caminhando em relação ao conhecimento trabalhado. Olhar o que o corpo comunica envolve redimensionar as atividades, planejá-las, pois, por essa linguagem, a criança realmente revela o que é importante para si. Assim, podemos utilizar as informações passadas pelo corpo das crianças em nossa avaliação diária, verificando, no desenvolvimento do trabalho, se conseguimos ou não alcançar nossos propósitos. A linguagem corporal pode ser uma aliada do professor para organizar a rotina de acordo com as necessidades do grupo.

Depois de cantar diuturnamente, a professora trabalhava com o *calendário*. Havia uma folha afixada no caderno contendo a estrutura do calendário, que todos os dias as crianças eram orientados pela professora a completar.

Após o trabalho do calendário, a professora, normalmente, propunha atividades voltadas para a escrita. A ênfase dada centrava-se na leitura e na escrita, deixando em segundo plano as atividades voltadas para a matemática ou outros saberes. Após as explicações usando a lousa, distribuía as atividades mimeografadas e afixadas, por ela, no caderno das crianças. Esse momento ocupava o tempo entre 7:30 às 9:00, quando se exigia uma atenção focada, nesse caso, nas atividades mimeografadas.

Geralmente, nesse momento da rotina, a turma encontrava-se organizada de forma semelhante à estrutura das fotos 15 e 16. Diante das características das atividades propostas (folhas e atenção focada), o movimento corporal não se constituía em elemento inerente a esse quadro.

Questionada, na entrevista, sobre a rotina da instituição, a professora salientou a dificuldade enfrentada na realização de atividades diferenciadas na turma, o que, provavelmente, implicaria uma movimentação mais presente e, com isso, o medo da perda do controle da turma e, conseqüentemente, da avaliação dos outros profissionais da instituição. Atividades que exigem comportamentos mais contidos são mais fáceis para manter a organização.

Professora: (...) você está ali com vinte e oito crianças na sua mão, que por algum momento a gente não tem o domínio da sala inteira e que (...) a qualquer momento o pessoal entra na sala. Então, a gente fica meio ansioso, meio apreensivo mesmo. (Entrevista com a professora regente, 14/11/2005)



FOTO 15: Atividades que requerem atenção focada (escrita) (27-06-2005)

Fonte: Leonice M. Richter



FOTO 16: Atividades que requerem atenção focada (escrita) (12-04-2005)

Fonte: Leonice M. Richter

Ao longo das observações, constatamos dois dias nos quais a professora organizou o trabalho com jogos. No primeiro dia, as crianças ficaram eufóricas diante da mudança da cristalizada rotina com a qual conviviam, isso provocou movimentação além da esperada pela professora, o que a levou, no final desse dia, a manifestar a sua insatisfação com o grupo, destacando que não seria mais possível esse tipo de trabalho. A movimentação e a euforia eram naturais, principalmente por haver possibilidade de maior manifestação da criança nessa forma de atividade, por ser algo novo, diferente, ou mesmo pela dúvida de algumas crianças de como funcionava essa atividade, visto que era a primeira vez que estava ocorrendo. Ainda que a professora promettesse que não aconteceria mais esse tipo de atividade com jogos, em outro dia, ela propôs essa atividade e a participação foi intensa e promissora. Vale ressaltar que, nesse dia, as manifestações corporais das crianças (FOTOS 17 e 18) eram visíveis no olhar, no movimentar dos objetos, no envolvimento, trabalho coletivo e participação das crianças.



FOTO 17: Atividades diferenciadas na rotina da turma pesquisada 20-06-2005

Fonte: Leonice M. Richter

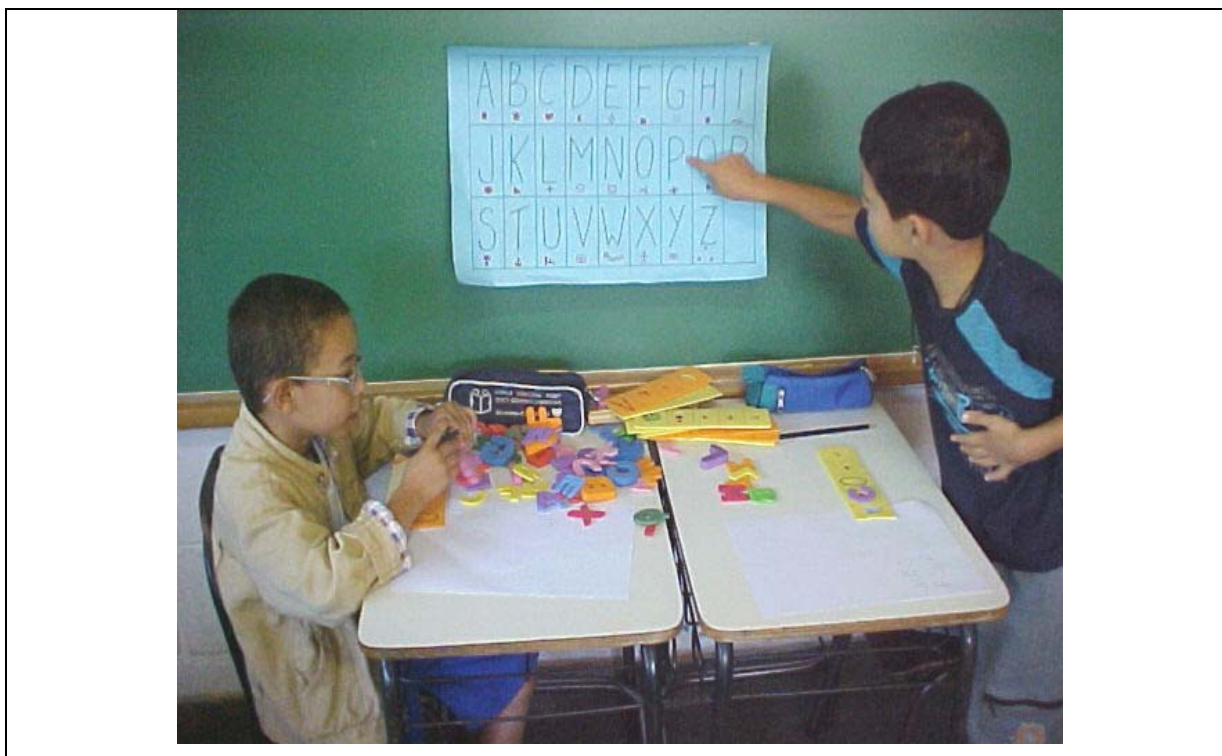


FOTO 18: Atividades diferenciadas na rotina da turma pesquisada (20-06-2005)

Fonte: Leonice M. Richter

Evidencia-se, na instituição, uma preocupação excessiva com relação ao controle a ponto de excluírem a prática do recreio do universo vocabular daquelas crianças. Depois de quase duas horas de atividades sedentárias em sala, às 9:00 as crianças, em fila, são acompanhadas, habitualmente, pela professora eventual, ao banheiro para lavar as mãos, conduzidas, em seguida, para o refeitório (FOTO 19 e 20), onde se acomodam à mesa, fazem oração, recebem o lanche, lancham, bebem água, retornando, em seguida, para a sala de aula em fila (mesmo sendo a distância muito pequena), para, então, reiniciar uma nova etapa de atividades e ali permanecem até o momento de saída. A duração do lanche é, portanto, de 15 a 20 minutos. É comum, nesse momento, a repreensão das crianças por parte dos funcionários, com expressões como:

- Vamos gente, fica aí conversando, logo o tempo de vocês acaba, eu já vou buscar a outra turma;
- Olha lá o relógio não pára; (Fala às crianças que estavam conversando na hora do lanche)
- Agora não é hora de brincar é hora de lanche (Registro em diário de campo, 12/07/2005).

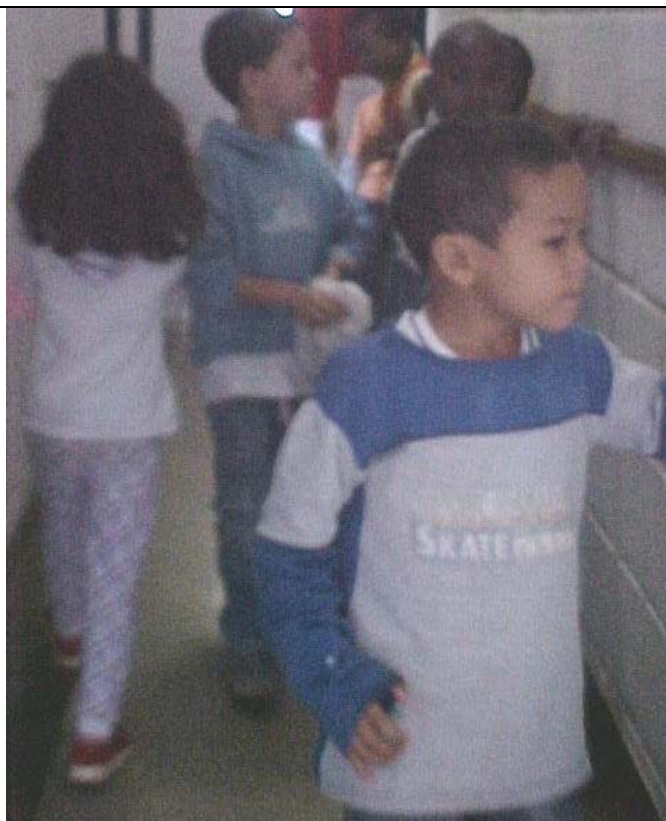


FOTO 19: Organização no momento do lanche (17-06-2005)

Fonte: Leonice M. Richter



FOTO 20: Organização no momento do lanche (17-06-2005)

Fonte: Leonice M. Richter

As crianças da instituição pesquisada não possuem recreio. Segundo o Dicionário Novo Aurélio Brasileiro, a definição de recreio é “divertimento, prazer; coisa(s) que recreia(m)” e recrear tem o sentido de causar prazer, alegria, divertir, jogar, brincar, o que está muito envolvido com as características expansivas das crianças. Diante dessa definição, na instituição pesquisada, as crianças contam apenas com o intervalo para lanche, logo, não podendo ser definido como recreio. A própria professora regente reconhece esse fato

Eu não concordo com a postura da escola. Eu acho que os profissionais que cuidam do lanche são muito agressivos, porque é um momento..., a gente tem que colocar as regras de que tem que estar mastigando com a boca fechada, essas coisas (...) Mas eu acho que é um momento também de descontração, deles estarem conversando com os coleguinhas, estar tendo a troca e isso não é permitido. Então o momento todo eles são chamados a atenção para fazer silêncio (...), até o lugar de sentar eles são criticados. Eu acho que poderia eles mesmos estarem se servindo, estar fazendo a fila e se servindo. Eu tenho uma outra visão para o funcionamento do período do lanche. E, não, é tudo entregue nas mãos. Eles só podem na repetição, que eles se levantam e podem se servir, mas a primeira, como se diz, a primeira rodada não, é tudo entregue nas mãos, eles têm que estar todos sentados, em silêncio para começar. (Entrevista professora regente, 14/11/2005)

Como volta o corpo dessas crianças para a sala de aula? Em que momento vão descansar? Em que hora vão correr, pular, brincar, movimentar? Diante desse quadro, os momentos de indisciplina, a própria agitação em sala, são frutos, em parte, da falta desse tempo/espço para recrear. Essa contenção interfere na participação e motivação das crianças em sala de aula, o que gera muitos conflitos entre crianças e a professora, diante da tentativa de movimentar-se da criança. Algumas conseqüências da falta do recreio são notadas e compreendidas pela própria professora regente, que, na entrevista, destacou a afirmação abaixo:

gera indisciplina, gera falta de concentração, porque eles não têm, desde das sete horas que eles entram até as onze e quinze eles não têm um minuto só para eles. Então várias vezes quando a gente vai iniciar um trabalho que eles não estão concentrados, estão com vontade de conversar com os colegas, de brincar, eu entendo que isso é a falta do horário livre, que eu acho muito importante, a criança tem a necessidade de ter um período livre para ela se expressar, ter a troca (Entrevista com a professora regente, 10/11/2005).

A falta desse momento livre leva essa professora a ser, em alguns momentos, maleável com a agitação das crianças.

Eu entendo, até deixo eles mais a vontade às vezes, eles não têm lugar para fazer isso, eu já avisei aqui na escola, mas... (Fala informal registrada em diário de campo 26/06/2005).

É importante frisar que, na instituição, cada turma lancha em um horário, de forma que não há interação entre turmas. Pelo menos ao longo de nossas observações, não presenciamos momento algum de interação entre essas crianças, que se constituem em grupos totalmente isolados, não havendo interação entre as diferentes faixas etárias, a não ser nas atividades festivas. A instituição não possibilita o trabalho com as diversas formas de linguagem nem permite estabelecer relações interpessoais com as crianças das diferentes turmas e faixas etárias. Peca por cercear excessivamente o movimento das crianças, a ponto de, até mesmo no momento de saída, a mensagem é de permanecer sentados, como aponta o episódio abaixo:

Professora Regente: Agora já está na hora de ir embora, eu vou recolher os cadernos e é para ficar sentados.

Professora Regente: Eu acho que vocês não estão ouvindo o que estou falando, é para guardar os lápis, mas não é para levantar. (Registrado em Diário de Campo, 27-05-2005)

É válido aqui registrar o fato de a rotina da instituição ter sido alterada momentaneamente mediante o trabalho desta pesquisa. Após alguns dias de observação da turma, a professora passou a ir cerca de 10 a 15 minutos para o parque antes da saída, fato observado apenas com a turma em que estávamos realizando a pesquisa, mas o que ocorreu por duas semanas. Nas demais salas não houve tal “privilegio”. Se a pesquisa tiver mobilizado tal ação, consideramos como algo positivo. No entanto observamos que, no momento em que a pesquisa tornou-se parte da rotina da instituição, essa atividade cessou.

Na entrevista com a pedagoga, indagamos sobre como o uso do parquinho aparecia na rotina da instituição e tivemos o seguinte posicionamento:

No parque, o professor leva uma vez na semana, porque eles já vão duas vezes com o professor de PCC, o professor de PCC, que trabalha vídeo, trabalha o brincar e trabalha o parque, então acaba que eles vão duas ou três vezes, mais ou menos, porque tem o horário de vídeo, tem outras atividades. (Entrevista com a pedagoga, 01/11/2005)

De alguma forma, a pedagoga afirma existir uma rotina que não condiz com as observações que realizamos com a turma. Diante dessa diferença entre o que observamos e a fala da pedagoga, reelaboramos a questão, acrescentando o que havíamos observado quanto à

utilização do parquinho e parte da resposta dela. Diante das divergências, a pedagoga teceu uma nova resposta.

O professor leva mais de uma vez por semana, ou às vezes até mais, então assim depende muito da programação da semana de como o professor, eu falei três, não são não, são duas, é uma o PCC e uma vez na semana o professor⁴¹ leva, só que às vezes o professor varia isso aí de acordo com o planejamento. (Entrevista com a pedagoga, 01/11/2005).

A tentativa da pedagoga, em afirmar a maior utilização do parque, mostra que ela estava cônica de que o parque é importante no trabalho com a criança pequena e que deveria estar mais presente na rotina delas. Mas, como destaca Machado (1991), ao se referir à utilização do espaço na educação infantil, “a forma como está organizado, como se apresenta e o uso que dele é feito indicam até que ponto as prioridades do ‘discurso’ se concretizam na prática”.

Na entrevista com a professora regente, ressaltamos essa mesma questão sobre a limitada exploração do parque em suas aulas e que havíamos registrado uma alteração da rotina ao longo de uma semana específica. Ao confirmar esse fato, a professora apontou para a limitação imposta pela pedagoga como justificativa para não levar as crianças ao parque, apesar de reconhecer a necessidade das crianças terem momentos livres para se movimentarem.

Explicita-se, com isso, a falta de autonomia da professora referente à ocupação do espaço físico na instituição, a relação de poder que envolve a situação, pois parece-nos prevalecer a posição da pedagoga. Nessa lógica, o trabalho organizado pela professora é elaborado em função do interesse da pedagoga e não o oposto, quando, na verdade, o trabalho da pedagoga deveria subsidiar as necessidades sentidas pela professora no trabalho com as crianças.

Essa questão aponta para a falta de autonomia docente, visto que prevalece o posicionamento da pedagoga. A professora, profissional responsável pelo trabalho com a turma, permanece passível diante do olhar da pedagoga sobre a exploração do parque, do recreio, entre outros elementos. Com este fato, compreendemos que as profissionais da instituição percebem a necessidade de um trabalho que permita mais o movimento das crianças, sendo o momento do parque importante para o desenvolvimento infantil. Notamos

⁴¹ No momento da entrevista chamou-nos a atenção o fato de a pedagoga se referir em gênero masculino, sendo que o quadro de profissionais é totalmente feminino.