

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO OESTE – UNICENTRO
PPGE – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ALINE CRISTIANE RIBEIRO FERREIRA DOS SANTOS

**CORPOREIDADE INFANTIL: QUANDO O CORPO-CRIANÇA É
TRANSFORMADO NO CORPO-ALUNO**

**Guarapuava
2020**

ALINE CRISTIANE RIBEIRO FERREIRA DOS SANTOS

**CORPOREIDADE INFANTIL: QUANDO O CORPO-CRIANÇA É
TRANSFORMADO NO CORPO-ALUNO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste- UNICENTRO, para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Educação, cultura e diversidade

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Aliandra C. M. Lira

Guarapuava
2020

Catálogo na Publicação
Rede de Bibliotecas da Unicentro

S237c

Santos, Aline Cristiane Ribeiro Ferreira dos
Corporeidade infantil: quando o corpo-criança é transformado no corpo-
aluno / Aline Cristiane Ribeiro Ferreira dos Santos. -- Guarapuava, 2020.
xi, 104 f. : il. ; 28 cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste,
Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em
Educação (Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade), 2020.

Orientadora: Aliandra C. M. Lira
Banca examinadora: Márcia Cristina Cebulski, Gláucia Andreza
Kronbauer

Bibliografia

1. Educação. 2. Educação Infantil. 3. Corpo. 4. Dança. 5. Disciplinamento.
6. Jogos Corporais. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDD 372



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, UNICENTRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO, PROPESP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, PPGE
2020



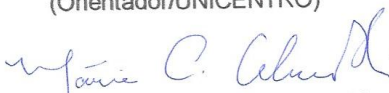
TERMO DE APROVAÇÃO


ALINE CRISTIANE RIBEIRO FERREIRA DOS SANTOS

“CORPOREIDADE INFANTIL: QUANDO O CORPO-CRIANÇA É TRANSFORMADO NO
CORPO-ALUNO”

Dissertação aprovada em 03/08/2020 como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração em Educação, pela seguinte Banca Examinadora:


Prof.^a Dr.^a Aliandra Cristina Mesomo Lira
(Orientador/UNICENTRO)


Prof.^a Dr.^a Márcia Cristina Cebulski
(UNICENTRO)


Prof.^a Dr.^a Gláucia Andreza Kronbauer
(UNICENTRO)

IRATI-PR
2020

Home Page: <https://www3.unicentro.br>

Campus Santa Cruz: Rua Padre Salvatore Renna, 875, Bairro Santa Cruz – Fone: (42) 3621-1000 – CEP 85.015-430 – GUARAPUAVA – PR
Campus CEDETEG: Alameda Élio Antonio Dalla Vecchia, 838, Bairro Vila Carli – Fone: (42) 3629-8100 – CEP 85.040-167 – GUARAPUAVA – PR
Campus de Irati: Rua Prof.^a Maria Roza Zanon de Almeida, Bairro Eng. Gutierrez – Cx. Postal, 21 – Fone: (42) 3421-3000 – CEP 84.500-000 – IRATI – PR

Trabalho dedicado a minha Família. Para meu esposo Gledson, obrigada pela paciência e motivação, para Nicole Lorena, minha (sempre) mini-musa, obrigada pela inspiração e para MaxWolf, obrigada pelos momentos de distração e amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus.

Aos meus pais Odete e Farlei, pelo dom da vida e aos meus irmãos pela amizade.

Agradeço imensamente à Prof^a Dr^a. Aliandra Cristina Mesomo Lira, professora e ‘mãe’ intelectual, pelo carinho ao me orientar, pela sabedoria compartilhada e por ser uma companheira leal nessa caminhada.

A Prof^a Dr^a. Márcia Cristina Cebulski, que esteve junto comigo desde o começo e até o fim desse trabalho.

A Prof^a Dr^a Gláucia Andreza Kronbauer, pela leitura zelosa, contribuição e compartilhamento de saberes.

Aos meus colegas e professores do PPGE, pelos momentos agradáveis de convívio, risadas e estímulo nesta caminhada.

Às crianças.

A todos aqueles que de alguma forma participaram da viabilização deste trabalho.

“Crianças: elas dançam antes de aprender
que não há nada que não seja música”

Willian Stenfford

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

CMEIs- Centros Municipais de Educação Infantil

COEPRE- Coordenação de Educação Pré-Escolar

DCNEIs- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

CNPq- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

EC- Estudos Culturais

ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente

GEPEDIN- Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH- Índice de Desenvolvimento Humano

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OMS- Organização Mundial da Saúde

PR- Paraná

UNICENTRO- Universidade Estadual do Centro-Oeste

SANTOS, Aline Cristiane Ribeiro Ferreira dos. *Corporeidade infantil: quando o corpo-criança é transformado em corpo-aluno*. 2020. 101 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2020.

RESUMO

Nas últimas décadas o universo das crianças bem como o dos alunos vem sendo estudado por diferentes áreas do conhecimento a partir de diversas abordagens oferecendo um rico panorama sobre a categoria infância e as especificidades infantis, especialmente sua educação. Essa investigação insere-se no bojo das discussões do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil- GEPEDIN/CNPq/UNICENTRO, vinculada à linha de pesquisa Educação, Cultura e Diversidade e buscou problematizar como se dão as experiências corporais das crianças de 4 e 5 anos em duas diferentes instituições públicas na cidade de Guarapuava/PR. Como objetivos específicos buscamos compreender a infância e a Educação Infantil como tempos de vivência de ricas experiências do ser criança; refletir sobre o corpo, de seus modos de controle e disciplinamento nas instituições educativas; observar e problematizar as experiências corporais vividas pelas crianças de duas turmas de pré-escola. As reflexões sobre a corporeidade infantil se deram no lastro da perspectiva foucaultiana, a qual julgamos adequada para dirigir um olhar crítico aos fenômenos educativos que afetam as crianças e seus corpos. Metodologicamente, realizamos observações, com registros em diário de campo, em duas turmas de pré-escola de duas instituições públicas do município de Guarapuava/PR. Partimos da consideração da criança como sujeito de direitos e produtora de cultura, sendo que a função sócio-política e pedagógica da Educação Infantil impele à necessidade de ofertar experiências ancoradas nas interações e brincadeiras. Na sequência, discutimos as concepções de corpo e a corporeidade como envoltos em relações de poder que buscam disciplinar, controlar e formatar os sujeitos infantis, especialmente nas instituições educativas. O acesso aos dados nos permitiu reconhecer que é por meio da rotinização das práticas, das limitações espaciais e das evocações verbais de professores que se intensificam os disciplinamentos corporais aos sujeitos infantis, com amplo espaço para as repetições as quais reforçam comportamentos e atuam na destituição do corpo-criança e na conformação do corpo-aluno. O governo, inicialmente realizado a partir das orientações de um sujeito exterior, mostra-se eficaz e em pouco tempo as crianças já não necessitavam mais da figura adulta, pois internalizavam a vivência de um corpo contido, adaptado. O contexto institucional, por meio de normas, músicas, rotinas e um cotidiano permeado por relações de poder impõe forças visíveis e invisíveis sobre os corpos das crianças. O brincar, quando observado, faz parte do contexto da sala de aula, sendo pouco explorados os espaços externos e limitadas as interações. Frente a um contexto que embrutece e desumaniza sinalizamos que a dança, como linguagem expressiva, pode representar uma prática que enfrenta a acinesia e colabora para uma vivência saudável da corporeidade, ou seja, uma forma de resistir ao engessamento dos corpos e caminhar para a soltura.

Palavras-chave: Educação Infantil. Corpo. Dança. Disciplinamento. Jogos Corporais.

ABSTRACT

SANTOS, Aline Cristiane Ribeiro Ferreira dos. *Infant corporeity: when the child-body is converted into student-body*. 2020. 101 p. Dissertation (Master in Education) – Universidade Estadual do Centro-Oeste (State University of the Midwest), Guarapuava, 2020.

In the last decades, the universe of children, as well as that of students, has been studied by different areas of knowledge and with different approaches, offering a rich overview of the category of childhood and children's specificities, especially their education. The investigation is part of the discussions of the Group of Studies and Research in Early Childhood Education - GEPEDIN / CNPq / UNICENTRO and is linked to the line of research Education, Culture and Diversity and sought to problematize the corporal experiences of children aged 4 and 5 years in two different municipal schools in the city of Guarapuava / PR. As specific objectives we seek to understand childhood and early childhood education as times of experiencing rich experiences of being a child; reflect on the body, its modes of control and discipline in educational institutions; observe and problematize how the bodily experiences lived by the children of two preschool classes. Reflections on an infantile corporeality were based on the Foucaultian perspective which we deem appropriate to direct a critical look at educational phenomena that affect it in children and their bodies. Methodologically, we made observations, with field diary records, in two preschool classes from two public institutions in the city of Guarapuava / PR. We start from the consideration of the child as a subject of rights and a producer of culture being that the socio-political and pedagogical function of Early Childhood Education impels the need to offer experiences that promote interactions and games. In the sequence, we discuss the conceptions of the body and corporeality as involved in power relations that seek to discipline, control and format children's subjects, especially in educational institutions. Access to data that allowed us to recognize that it is through the routinization of practices, spatial limitations and verbal evocations of teachers that corporal disciplines are intensified, with ample space for repetitions which reinforce behaviors and act in the removal of the body- child and the conformation of the student-body. The government initially carried out from the orientations of an outside subject proved to be effective and in a short time the children no longer needed the adult figure, as they internalized the experience of a contained, adapted body. The institutional context, through norms, music, routines and a daily life permeated by power relations, imposes visible and invisible forces on the bodies of children. The playing, when observed, is part of the classroom context, the external spaces are little explored and interactions are limited. Faced with a context that makes us brutalized and dehumanizes, we signal the Dance, for being an expressive language, can represent a practice that faces akinesia and contributes to a healthy experience of corporeality, that is, a way of resisting the plastering of bodies and walking for release.

Key words: Child Education. Body. Dance. Disciplining. Body Play.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO INFANTIL	18
1.1 As infâncias e a contemporaneidade.....	18
1.2 A Educação Infantil como direito das crianças: finalidades, legislação e documentos orientadores.....	28
2 O CORPO-CRIANÇA NAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS	35
2.1 Corpo e corporeidade	35
2.2 Criança, corpo e corporeidade: a constituição dos modos de ser dos sujeitos infantis	42
3 DO CORPO-CRIANÇA AO CORPO-ALUNO: A METODOLOGIA ADOTADA, O CAMPO DA PESQUISA E OS SUJEITOS ENVOLVIDOS	48
3.1 A metodologia de pesquisa	48
3.2 As instituições investigadas	51
3.3 Os sujeitos envolvidos	55
4 DO CORPO-CRIANÇA AO CORPO-ALUNO: ESTRATÉGIAS EMPREGADAS, SUAS IMPLICAÇÕES E POSSIBILIDADE DE SUPERAÇÃO.....	58
4.1 O corpo-criança: intervenções verbais e o controle de condutas.....	58
4.2 O corpo das crianças no espaço; tensões e restrições dos movimentos.....	63
4.3 As práticas pedagógicas e o investimento nos corpos infantis.....	68
4.4 Do recolhimento do corpo à soltura: a dança como contraposição à acinesia.....	75
4.4.1 A dança como forma de expressão e comunicação.....	75
4.4.2 A dança como possibilidade educativa.....	80
4.4.3 Jogos e brincadeiras no espaço e no tempo: corpo em movimento.....	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
REFERÊNCIAS.....	93

INTRODUÇÃO

O corpo e a dança são temas que me atravessam desde sempre. Com 6 anos ganhei meu primeiro campeonato de dança, lembro da euforia dos amigos, primos e irmãos torcendo por mim. E quando levantei o troféu todos aplaudiram, me felicitando e dizendo que eu dançava bem. ‘Dançar bem’ não era o que eu mais gostava naquele tempo, preferia estar com meus amigos, minha irmã. Como muitas crianças fui aprendendo a dançar, contar, tocar um instrumento, uma língua estrangeira, junto com imposições e limites ao meu corpo; sobre as coisas do mundo teve vezes que fiquei triste, feliz, com ciúmes. Meu ingresso na vida escolar foi aos 7 anos, num misto de curiosidade e estranhamento.

Quando adolescente joguei futsal e fui atleta de judô, que se tornou meu esporte preferido, dada a sabedoria que carrega juntamente com a força, o equilíbrio, a necessidade de observar nossa movimentação e do outro para vencer as lutas, compreendendo a importância de respeitar o adversário e reconhecer que um dia se ganha e outro se perde. Eu participava de aulas com crianças de 4 anos, que aprendiam sobre a luta, mas essencialmente brincavam. Perguntei a um dos *senseis* porque as crianças não ficavam mais comportadas no tatame e ele disse, usando um *kotowasa*¹, “tudo tem seu tempo”.

Minha experiência com a dança e com o esporte me direcionaram para a licenciatura em Arte Educação, aonde pude compreender a importância das atividades artísticas para o ser humano, para sua psique, sua autoestima, sua maneira de ver e pensar o mundo. Durante esse percurso formativo fiz uma coreografia, junto com colegas, para uma apresentação de teatro inspirada na obra “Os sete Corvos”, dos Irmãos Grimm. Nos apresentamos em duas ocasiões: na primeira com poucas crianças, na segunda para uma escola. Percebemos que as crianças participaram ativamente, queriam ajudar os personagens, usar nossas roupas e perguntavam e falavam conosco como se fossemos os corvos do conto.

A experiência me motivou a pensar na dança e no teatro para os projetos de estágio, mas o curso só oferece formação para atuar a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, foi quando constatei uma lacuna na minha formação, pois tinha interesse e me intrigavam as questões corporais vividas pelas crianças menores. Impulsionada por isso, ingressei no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil-GEPEDIN/UNICENTRO, para me aproximar

1 Provérbio japonês.

dos estudos voltados às crianças pequenas, contexto que me motivou a ingressar no mestrado com pesquisa que aliava meu interesse formativo e minha experiência de vida.

A corporeidade infantil envolve a maneira que a criança se coloca no mundo e como este impacta no corpo dessa criança. Sabe-se que os pequenos aprendem por diversificados meios e interações e, comumente, por experimentação, ou seja, ao tocar, sentir, usar a imaginação apreendem e vivenciam a realidade ao seu redor. Na escola é natural vermos um aprisionamento dessa corporeidade, visto que neste espaço predomina o conceito de dualidade, uma vez que a mente é priorizada e o corpo menosprezado. Contudo, essa maneira de fragmentar o corpo não condiz com a realidade da criança e acaba por desafiná-la, visto que o corpo é seu instrumento de comunicação com o mundo.

No processo de escolarização temos observado, a partir de nossas experiências², um atropelo da infância que passa pelo controle dos corpos e de maneira geral tudo aquilo que a constitui, sendo o corpo-criança transformado no corpo-aluno. Estes binômios são propostos para nossa reflexão, pois buscávamos um termo que problematizasse o corpo enquanto criança diferenciado do corpo enquanto aluno, ou seja, demarcando o papel da disciplina, do controle e das imposições institucionalizadas na conformação dos corpos infantis.

Cabe registrar que a transformação do corpo-criança para corpo-aluno, via de regra, não se dá de forma tranquila, seja pela parte da criança, seja do ponto de vista institucional. É neste contexto de inquietação com o que tem sido feito com nossas crianças nos anos finais da Educação Infantil que esta investigação se insere e busca contribuir com suas reflexões.

A escola historicamente foi descrita como uma instituição disciplinar assentada no controle e na vigilância de comportamentos e pensamentos, como formas eficazes de exercício do poder, buscando a (con)formação de corpos dóceis desde a mais tenra idade. É fato que o domínio do corpo-criança não se faz apenas pela via escolar, uma vez que socialmente temos instaurado um conjunto de aparatos, especialmente com a tecnologia, que fazem este controle e impõem formas de vigilância e penalidades tendo o corpo como alvo.

Quando pensamos num corpo docilizado não estamos nos remetendo somente a um corpo imóvel, mas sim ao corpo produtivo, formatado na instituição disciplinar em sua máxima potência, aquele que responde aos estímulos prontamente, que não subverte, embora a resistência seja sempre possível, como nos ensinou Foucault (1999).

2 Acompanhamento de práticas pedagógicas por meio de estágios e pesquisas, compartilhadas no âmbito do grupo de estudos GEPEDIN, o qual integramos.

Dessa maneira, entendemos que olhar para a infância como tempo de descobertas, de conquistas, de aprendizados das diferentes formas de comunicação, incluindo a expressão corporal, o brincar, o falar, o agir revela a diversidade de modos de vida e contextos de nossas crianças. Essa visão, um tanto romântica, precisa ser acompanhada por um olhar mais crítico e realista o qual nos revela que a infância não é apenas um tempo de coisas boas, felizes, mas também inclui dissabores, angústias, tristezas, dificuldades (KORCZAK, 1981; ABRAMOWICZ, 1983).

A criança vive sua infância de formas diferentes em função do contexto em que está inserida, das experiências que participa, das relações que estabelece. Na contemporaneidade, a infância vivida pelas crianças tem cada vez mais se caracterizado por um tempo institucionalizado, vivido nos Centros de Educação Infantil e escolas. Experiências e estudos como o de Lira (2008) têm demonstrado a prevalência de um cotidiano marcado pelo controle e disciplinarização, com privilegio para as atividades de leitura e escrita em detrimento do trabalho com outras linguagens. Nesses contextos, as crianças têm encontrado dificuldades de viver sua infância com qualidade, uma vez que são ‘atropeladas’ por uma série de expectativas e rituais que as transformam em alunos, como foco no controle dos corpos, que se outorga de diversas formas.

A Lei n. 12.796 (BRASIL, 2013) indicou a obrigatoriedade de matrícula das crianças de 4 e 5 anos de idade na pré-escola, e a implementação legal tem revelado estratégias assentadas em práticas com foco na disciplina corporal como um todo, sendo verbal, regras de convívio social, obediência e silêncio. O corpo-criança, cheio de vida, energia e movimento, defronta-se com a exigência de imobilidade e repetições para a incorporação dos gestos, dos hábitos, dos comportamentos ensinados e esperados, formatando o corpo-aluno. A criança, entusiasta e cheia de potência, conforma seu corpo nos moldes da disciplina no espaço escolar que funciona ancorado em relações de poder, cuja vigilância empregada pelos adultos se soma ao autocontrole e ao crivo de seus pares.

Frente a esse contexto, elegemos como problema central da pesquisa a seguinte pergunta: Como é vivenciado o corpo infantil no contexto das práticas pedagógicas na pré-escola? Este questionamento se desdobra em outros, não menos importantes: quais experiências e atividades são privilegiadas com as crianças na pré-escola? O que as crianças fazem cotidianamente? Quais ações e intervenções são observáveis tendo como foco o corpo da criança? O corpo-criança encontra espaço de vida no dia a dia da Educação Infantil? O

espaço físico ajuda com a experimentação de uma corporeidade não rotineira e expressiva para a criança ou observa-se um espaço construtivo? Como a dança pode proporcionar a vivência da corporeidade infantil e como ela pode estar presente no trabalho com as crianças pequenas?

Frente a essas questões o objetivo geral foi problematizar as práticas pedagógicas voltadas para a vivência da corporeidade no contexto da pré-escola. Como objetivos específicos elencamos: refletir sobre o corpo de seus modos de controle e disciplinamento nas instituições educativas; compreender a infância e a Educação Infantil como tempos de vivência de ricas experiências do ser criança; observar e problematizar como se dão as experiências corporais das crianças de 4 e 5 anos; considerar os jogos corporais e a dança, inspirados no sistema labaniano, como uma das formas apropriadas de vivência da corporeidade na infância.

Ao focar nos processos e ações escolares que sujeitam o corpo da criança ao seu domínio para obter um ‘bom aluno’, procuramos analisar as formas de vigilância e penalidades que tem o corpo-criança como alvo, desde a organização do espaço até as verbalizações, olhares, restrições vividas. O escopo teórico de nossa análise ancora-se nas ideias do filósofo Michel Foucault (2005; 1999) dentre outros pesquisadores tais como Luengo (2009), Strazzacapa (2001) e Veiga-Neto (2015), os quais problematizam o cotidiano escolar a partir dessa perspectiva.

O viés foucaultiano nos ajuda a reconhecer de que forma este corpo é visto, formado e controlado nas instituições educativas, como também nos sinaliza possibilidades de resistência. Entendemos a Arte em si como potência transformadora, e para efeitos desse estudo, é vista como a oportunidade de vivência de uma corporeidade infantil sadia, cujo mote seja a liberdade de expressão. Uma vez que a escola tem trabalhado no viés contrário à cinesia infantil a Arte surge como alternativa para tentar manter vivo o corpo-criança. Buscando superar modelos estáticos de educação a expressividade corporal apresenta-se como uma alternativa de manter viva a criança e bem vivida a infância. A dança se mostra como caminho que permite o movimento livre do corpo, inclusive possibilitando a sua aplicabilidade nos diferentes campos do saber, não se limitando apenas ao momento artístico.

Em face do problema e dos objetivos que impulsionaram essa investigação e tendo como base as produções sobre a criança, o corpo, corporeidade e dança, o estudo representa uma pesquisa qualitativa e empírica. A filiação aos estudos culturais nos ajuda a compreender

como os sujeitos se relacionam, aprendem, produzem e reproduzem vivências e culturas no ambiente escolarizado. Nesse sentido, trazemos dados oriundos de observações, com registro em diário de campo, em turmas de pré-escola (crianças de 4 e 5 anos) de duas instituições públicas da cidade de Guarapuava/PR.

No capítulo 1, primeiramente, falamos das crianças e suas diversas infâncias vividas no contexto da contemporaneidade. Num segundo momento, apresentamos e discutimos a legislação que norteia a educação das crianças de 0 a 5 anos de idade, compreendida como um direito, a fim de reconhecer suas finalidades e objetivos.

No capítulo 2, focalizamos na reflexão sobre os conceitos de corpo, corporeidade e sociedade disciplinar, buscando compreender como no processo de escolarização os sujeitos infantis se constituem e fazendo a crítica à (con)formação dos corpos empreendida pela organização dos espaços e práticas privilegiadas nas instituições educativas.

No capítulo 3, apresentamos o campo da pesquisa, os sujeitos envolvidos bem como a metodologia adotada, buscando esclarecer ao leitor como, onde e de que forma a pesquisa foi realizada. Nesse sentido, consideramos importante contextualizar como está organizada a Educação Infantil no município, com foco para o atendimento pré-escolar.

Na sequência, no capítulo 4, apresentamos e discutimos os dados com foco no controle da conduta e dos corpos empreendidos pelas intervenções verbais, pelos espaços e pelas práticas pedagógicas nas instituições investigadas. Na sequência e como alternativa de encaminhamento para o trabalho com as crianças pequenas, apresentamos a linguagem artística da dança, partindo dos estudos pedagógicos em movimento de Rudolf Laban, os quais são fundamentais para entender as relações entre corpo, criança, movimento e formação. Como forma de resistir a esse cotidiano que se apossa do corpo da criança, a dança insere-se como linguagem que possibilita vivenciar uma corporeidade sadia para as crianças em oposição à imobilidade própria do espaço escolar, atuando na esfera da desconstrução da separação entre corpo e mente.

Como mencionado anteriormente, a justificativa pessoal para essa investigação teve início no período da graduação, a partir da percepção de que as vivências em Arte são fundamentais para que todos possam se desenvolver no plano afetivo, cognitivo e social, e desse modo viver sua expressividade de maneira saudável e segura. Do ponto de vista social, a investigação encontra respaldo uma vez que a defesa da infância e dos direitos da criança passa pela necessidade de reconhecer e refletir sobre os fenômenos que afetam a infância,

nesse caso as práticas escolares. Academicamente, o estudo ganha relevância pois são escassas as produções voltadas a pensar as relações entre infância e poder e mais raros os estudos que se dedicam a olhar com atenção para a vivência do corpo infantil. Assim, a presente investigação adquire relevância pessoal, social e científica.

1- INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo busca refletir sobre as infâncias vividas pelas crianças, especialmente nos tempos atuais, bem como apresenta os documentos que norteiam a educação formal das crianças pequenas. Assim, primeiramente, diz sobre as crianças e suas diversas infâncias observadas no contexto da contemporaneidade. Num segundo momento, expõe a legislação que norteia a educação das crianças de 0 a 5 anos de idade, compreendida como um direito, a fim de reconhecer suas finalidades e objetivos.

1.1- As infâncias e a contemporaneidade

A concepção da criança como um sujeito histórico que vive diferentes infâncias a depender do seu contexto de vida, tendo reconhecida sua pluralidade, se mostra relativamente nova, pois inclui um olhar mais abrangente e que considera as diversidades culturais e sociais que nos circundam e nos constituem como indivíduos. Nesta perspectiva, falar da infância e da criança hoje requer que consideremos algumas questões históricas relacionadas ao olhar dirigido a elas.

Airès (1981), em seu conhecido estudo acerca da história da criança e da família, traz elementos importantes para entender como as crianças, até a Idade Média, eram tratadas com pouca importância na sociedade. Assim, muitas morriam por falta de cuidados com a saúde, outras sobreviviam, mas de modo geral não eram vistas como seres que necessitassem de atenção diferenciada, pois tão logo cresciam um pouco integravam-se à vida dos adultos.

O autor demonstra também que a infância na Europa foi sendo organizada em consonância com a composição familiar, ou seja, não existiu desde sempre: “O que Ariès nos mostra é a construção histórica do que denomina um sentimento de infância” (COHN, 2010, p. 22). É importante salientar que este sentimento de infância se mostra como uma concepção a qual reconhece que as crianças têm suas especificidades em relação aos adultos, isto é, sem essa separação entre esses dois mundos não seria possível entender a construção da infância e menos ainda defendê-la.

Na análise história das concepções Ariès (1981) e práticas relativas às crianças no Brasil Del Priori (2013) revela o modo pelo qual a sociedade foi reconhecendo a infância como uma etapa da vida importante, entretanto, demasiadamente carente de direcionamentos o que justificou intervenções que começaram ainda no tempo dos jesuítas. Este olhar que

considera a criança como um sujeito frágil, carente, acompanhou os entendimentos advindos de outros países e foi (con)formando os modos de tratar e educar as crianças no contexto brasileiro.

A imposição cultural europeia por meio dos jesuítas aconteceu previamente decidida a se infiltrar e perdurar por meio da educação, pois para cada igreja havia uma escola. Segundo Almeida (2016, p. 8), a missão dos jesuítas primeiramente era ensinar sobre Deus aos índios, e em seguida, educar as crianças portuguesas e indígenas: “A missão dos jesuítas (geração adulta) era evangelizar os índios, (geração jovem), fazendo-os cristãos. Evangelizar, nessa ocasião, implica necessariamente assimilar a cultura portuguesa”. Nessa perspectiva, os jesuítas vieram com o foco de educar e catequizar as crianças, tanto as indígenas como as portuguesas, já que os processos de formação pedagógica e a evangelização aconteciam em uníssono, quer dizer, ambos atendiam aos objetivos da coroa portuguesa de garantir a manutenção de seu poder e propagar os preceitos da igreja católica.

Segundo Rizzini e Pilotti (2009) os ‘soldados de Cristo’, como eram também chamados os padres da Companhia de Jesus, tinham como foco as crianças, para convertê-las em futuros súditos dóceis do Estado português, adequados às estruturas sociais e culturais portuguesas.

Almeida (2016, p. 10) revela que “Na colônia, a relação de convivência priorizava as crianças, pois estas se mostravam atraídas pelos novos hábitos e costumes, e para os jesuítas se constituía uma passagem mais curta para alcançar os objetivos propostos pela Companhia”. Essa aculturação acontecia por meio do sistema educacional que moldava a criança indígena conforme seus tutores, em que as crianças portuguesas eram educadas na continuidade dos valores e ideias de Portugal.

Essa preocupação com as crianças e sua formação, embora com interesse de controle, já as considerava como sujeitos com poder influenciador, condição que colocava como necessária a tarefa de moldá-los e educá-los dentro dos preceitos portugueses, uma vez que eram vistos como mão de obra. Essa relação de dominação permaneceu por muitos anos e estendeu-se à população negra, que escravizada foi trazida para atuar nas fazendas e servir aos senhores.

Historicamente, a infância começa a ser efetivamente objeto e foco do poder na modernidade, pois é nesse momento que as crianças começam a ser estudadas, descritas e analisadas. Isso porque conhecer é dominar, o que implica estipular modelos de organização

que moldam e disciplinam os corpos, já que estes devem ser tanto docilizados como auto vigilantes: “[...] o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso” (FOUCAULT, 1999, p. 29). A preocupação com o controle da população infantil, com a regulação de suas condutas, acompanhou o movimento de manter as crianças vivas e conduzir suas condutas, ou seja, o corpo é sujeito de investimento das práticas disciplinadoras e assim assujeitado.

Bujes (2001), ancorada nos estudos foucaultianos, reflete que na modernidade o que é dado a conhecer sobre a infância é também uma construção discursiva, pois a essência das coisas nada mais é do que uma invenção humana, uma vez que os significados não são correspondentes a uma qualidade essencial do objeto ao qual temos que desvelar, mas representam um jogo de poder-saber que nomeia e define coisas.

É bem por isso que o regime de visibilidade a que foi (e continua sendo) submetida a infância, nos tempos modernos, esteve (e está) associado à intensificação da produção discursiva sobre esse novo objeto, fazendo com que os fenômenos relacionados com a população infantil passassem a ser descritos, ordenados, medidos, calculados, categorizados, tornando as crianças e a infância alvos de determinadas instituições e foco de tecnologias de poder (BUJES, 2001, p. 21).

Nesse entendimento, à medida que se passou a falar da infância e das crianças esse discurso atuou sobre sua constituição, ou seja, o olhar sobre elas está condicionado pelas concepções e saberes que se dedicaram a descrevê-la, em especial do ponto de vista de seu desenvolvimento. Quanto mais se conhece as crianças, mais a infância passa a ser controlada, dado que como população infantil os sujeitos infantis são categorizados, estudados, sendo objeto de saber e poder.

A partir dessas compreensões e desse olhar de incompletude para o tempo da infância a instituição que se consolida como apta a educar as crianças e governá-las é a escola. As instituições escolares se encarregam da formação dos modos de ser e pensar dos infantis, praticando um governo dos corpos e das almas. A educação aqui é, como entende Veiga-Neto (2015, p. 53), uma ação pela qual uns conduzem outros que são recém-chegados a uma mesma cultura, nesse caso as crianças: “Se compreendermos a educação como o conjunto de ações pelas quais uns conduzem os outros, logo compreenderemos que ela ocupa um lugar de honra nos estudos sobre o governmentamento [...]”, este, entendido como o agir sobre a ação do outro, num emaranhado de relações de poder.

Ademais, na modernidade a infância foi sendo reconhecida como um tempo importante da vida na sociedade industrial que se consolidava, ela passa pela transição de condição despicienda para objeto de especulação para o trabalho, de controle. No entender de Bujes (2001), Veiga-Neto (2015) e Dornelles (2005), a partir da perspectiva foucaultiana, a infância não foi ‘descoberta’, mas ‘inventada’, num contexto social que viu nos sujeitos infantis, como em outras populações, a oportunidade para a formação da massa trabalhadora com corpos dóceis e mentes igualmente submissas.

A perspectiva foucaultiana nos ajuda a compreender que o sujeito não é pré-estabelecido, mas constrói-se no emaranhado das relações de poder:

Percebe-se que não existe em Foucault um sujeito pré-estabelecido do qual emanaria as relações de poder. O sujeito do conhecimento é constituído, produzido dentro de uma conjunção de estratégias de poder. Ou seja, o sujeito é um produto das relações de poder, não seu produtor. Não há um sujeito essencial que estaria alienado por ideologias, por relações de poder que encobririam sua visão da realidade. O sujeito do conhecimento é produzido pelas relações de poder, ou melhor, o que chamamos sujeito é um enunciado social. Dessa forma, podemos chamar os indivíduos de loucos, normais, gordos, revolucionários, sujeito deste ou daquele discurso que será reclamado pela medicina, pela psicologia, pelas ciências sociais (PEZ, 2008, p. 2).

Pensando na infância, reconhecemos que nos modos de olhar e reconhecer as crianças prevaleceram concepções uníssonas, as quais defendiam os sujeitos infantis como dotados de características universais, tidos como incompletos, inocentes, maleáveis e passíveis de serem educados pela via escolar.

É a partir das últimas décadas do século XX que começam a ganhar corpo as discussões que questionam esse olhar e as práticas objetificantes que por longos anos dirigiram nossas ações com as crianças. Numa perspectiva crítica, passa-se a olhar a infância em sua pluralidade, intersecções e entrecruzamentos, a qual entende

[...] o conceito de infância moderna como um constructo histórico datado, uma construção social, uma invenção ou ficção [...] [que] nunca existiu senão como um ideal – uma idealização cuja concretização se deu sempre de forma parcial, imperfeita, incompleta, como, aliás, ocorre com todos os modos de dizer (BUJES, 2012, p. 255).

Corroborando com esse pensamento, Barbosa (2014, p. 648) afirma que essa busca da essência de um ser infantil se tornou uma armadilha, uma vez que acabou por padronizar e linearizar o comportamento das crianças. Entretanto, a autora nos mostra a importância da

contribuição de alguns desses investigadores pioneiros da infância, pois colaboraram “[...] na distinção entre as crianças e os adultos, afirmando um modo qualitativamente diferente de ser e pensar [...]”.

Corsaro (2011), autor que se insere na linha da Sociologia da Infância³, nos mostra como uma visão de criança marginalizada e dependente na sociedade foi sendo construída. Por outro viés os estudos no campo em que se filia Corsaro ajudaram-nos a reconhecer que os indivíduos infantis não apenas reproduzem as ações ou comportamentos, mas têm a capacidade de interpretar e reinterpretar a vida, as coisas a sua volta. Esta linha de pensamento olha para a criança como alguém competente, capaz, considerando-a pelo que é e não o que virá a ser.

Qvortrup (2010, p. 637) destaca que a infância não é transitória e nem passageira, ela tem permanência e, conseqüentemente, as crianças entram e saem dessa categoria para outras tomarem seu lugar:

[...] a infância tanto se transforma de maneira constante assim como é uma categoria estrutural permanente pela qual todas as crianças passam. A infância existe enquanto um espaço social para receber qualquer criança nascida e para incluí-la – para o que der e vier – por todo o período da sua infância. Quando essa criança crescer e se tornar um adulto, a sua infância terá chegado ao fim, mas enquanto categoria a infância não desaparece, ao contrário, continua a existir para receber novas gerações de crianças.

Nesse sentido, a compreensão da infância como categoria na sociedade não se limita a vê-la como uma fase preparatória para a vida adulta, senão ela sempre será vista como o estranho, a ser ‘domesticado’, educado, para bem viver em sociedade. Assim,

[...] nos deparamos com frases típicas como, por exemplo, o nosso objetivo é integrar a criança na sociedade com sucesso. A frase sugere, talvez até inconscientemente, que a criança não é um membro da sociedade, em outras palavras, que sociedade é exatamente a mesma coisa que sociedade adulta. É obviamente certo afirmar que uma criança não é um adulto integrado na sociedade, o que não parece, contudo, que isso seja condição necessária para ser completo enquanto indivíduo (QVORTRUP, 2010, p. 636).

A ideia da infância como preparação para o futuro desconsidera o presente da vida das crianças, cheio de descobertas, interesses, aprendizados, que não esperam a vida adulta. Logo,

3 Segundo Lima (2014, p. 1) “A Sociologia da infância apresenta novos discursos e conceitos acerca da criança, considerada nesta perspectiva teórica, como ator social e histórico, pertencente a uma categoria geracional permanente de estatuto próprio: a infância. As crianças, também, são produtoras de culturas, concebidas como formas específicas de construção de inteligibilidade, comunicação e expressão”.

a criança não pode ser vista apenas como um sujeito que será alguém quando crescer, pois ela já é em toda sua inteireza, manifesta especialmente em seu brincar.

Como lembra Kishimoto (2002, p. 139), “A brincadeira é uma atividade que a criança começa desde seu nascimento no âmbito familiar”, como ação que permeia seu cotidiano e precisa de espaço, tempo e materiais para acontecer. No mesmo sentido, Queiroz, Maciel e Branco (2006, p. 70) nos mostram que as brincadeiras das crianças envolvem prazer, interação, exploração do meio, trazendo em seu bojo a educação e formação. Assim, como potência de vida, representam a forma principal das crianças darem significado às coisas do mundo e apropriarem-se dele.

As formas próprias de vida e ação das crianças são discutidas por Corsaro (2011, p. 41) a partir do conceito de ‘reprodução interpretativa’, que considera os sujeitos infantis como pensantes sobre as coisas do mundo, uma vez que “As crianças afetam e são afetadas pela sociedade”. Para o autor, elas não se limitam a imitar ou reproduzir comportamentos vivenciados, mas articulam ativamente entre si a participação, a criação, provocando mudanças culturais.

As crianças encontram na sua singularidade (embora em especial parceria com outras crianças e com tudo aquilo que as rodeia) modos de se apropriar da cultura e das informações do mundo, fazendo isso de modo criativo, o que permite dizer que produzem sua própria cultura de pares. Assim, no processo de reprodução interpretativa a criança não apenas torna-se parte da cultura adulta, mas a redesenha, ressignifica e torna-se co-construtora ativa do seu meio social.

Essa forma de ver as crianças, aquelas que são agentes de sua própria cultura e não apenas reprodutoras da cultura dos adultos, nos faz compreender que a partir das participações cotidianas, com sua família, com seus pares, as crianças se tornam ativas em suas formulações de sentidos para o mundo: “Esses sentidos têm uma particularidade, e não se confundem e nem podem ser reduzidos àqueles elaborados pelos adultos; as crianças têm autonomia cultural frente ao adulto. Essa autonomia deve ser reconhecida e também relativizada” (COHN, 2010, p. 35).

Segundo Deleuze (1992, p. 210-211) “A história não é a experimentação, ela é apenas o conjunto das condições quase negativas que possibilitam a experimentação de algo que escapa à história. Sem a história, a experimentação permaneceria indeterminada, incondicionada, mas a experimentação não é a história”. Destarte, a qualidade das

experiências vivenciadas pelas crianças nos contextos onde vivem e nas instituições educativas impacta sobre seu desenvolvimento.

Kohan (2003, n. p.) nos traz a distinção de duas infâncias, uma que se encaixa na história cronológica a qual segue a linha do tempo da progressão social ao indicar que primeiro somos bebês, depois crianças, e assim por diante. Essa compreensão está atrelada a diversas iniciativas como os estudos científicos, as políticas públicas, a legislação: “[...] é a infância majoritária, a da continuidade cronológica, da história, das etapas do desenvolvimento, das maiorias e dos efeitos: é a infância que, pelo menos desde Platão, se educa conforme um modelo”. A segunda distinção de infância se refere a uma que habita outra temporalidade, a qual o autor chama de infância minoritária:

Essa é a infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação. É a infância que interrompe a história, que se encontra num devir minoritário, numa linha de fuga, num detalhe; a infância que resiste aos movimentos concêntricos, arborizados, totalizantes: ‘a criança autista’, ‘o aluno nota dez’, ‘o menino violento’. É a infância como intensidade, um situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do ‘seu’ lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados.

Essas infâncias mencionadas pelo autor não se sobrepõem uma a outra, uma vez que somos habitantes destas duas linhas as quais se entrecruzam e é desses enlaces e entrelaçamentos que surge o novo. Assim, cabe compreender que essas duas infâncias não estão em disparidade, pois trata-se de olhar as crianças a partir do que são, como potência, com possibilidades e dinamismo.

Quanto à criança, ela vive sua infância de formas diferentes em função das experiências que participa, das relações que estabelece. Como lembra Kohan (2003, n.p.) “Notemos que a infância não é apenas uma questão cronológica: a infância é uma condição da experiência [...]”, sendo assim, falar de infância é considerar essa fase da vida sob a ótica das descobertas, da fascinação, da disposição corporal para se aventurar a aprender em múltiplas áreas, das diferentes formas de comunicação, incluindo a expressão corporal, o brincar, o falar, o agir, dentre outras experimentações. Mas também, como um tempo da vida alvo de controles e disciplinarização por meio de diversos esteios sociais.

O aprender por si próprio e com os outros, agregado à curiosidade, rege as ações infantis e é exatamente essa natureza desconhecida que a torna motivo para o disciplinamento na escola, pois o imprevisível deve se encaixar já que a novidade pode desestabilizar: “Por não sabermos o que é e nem sabermos o que será, a infância pode ser tudo aquilo que menos

queremos que seja, desconstruindo, assim, nossa geometria social” (DANELON, 2015, p. 218).

Por meio da crescente globalização e pelo contato com as diversas culturas que comumente se rompem ao mesmo tempo que se interligam, hoje criam-se novos territórios culturais, com tensões e desafios, mas também como local da diversidade. Nesses espaços, concebidos pela pluralidade, propicia-se o emergir da cultura infantil: “As culturas infantis emergem, prioritariamente, no convívio de pequenos e permanentes grupos com os quais as crianças realizam atividades em comum, em que repetem suas ações, proposições e reiteram suas conquistas” (BARBOSA, 2014, p. 646).

Destarte, as crianças são entendidas como produtoras de cultura nos seus processos de vida cotidiana, ricos em experiências e situações que nos constroem, atuam sobre o modo de ver e pensar dos indivíduos. Os elementos materiais e simbólicos se encontram e relacionam, pela mediação do ser humano e para a criança, em especial, isso se dá por meio da ludicidade, da imaginação e das brincadeiras que são seu modo de experienciar e experimentar o mundo.

Esse momento de brincar e criar se torna crucial para uma vivência qualitativa do tempo da infância, já que é por intermédio dele que a criança aprende a se conhecer e a conhecer o mundo. Nas múltiplas formas de representação e invenção, os sujeitos infantis ampliam seus repertórios de vivências, superam desafios e conhecem coisas novas.

A modernidade fez emergir a infância e o olhar para as crianças e, como consequência, trouxe igualmente incumbências que afetam a criança e seu modo de vida, bem como suas experiências corporais. Impera, socialmente, a tendência em maximizar a institucionalização do tempo de brincar e lazer da criança.

As crianças parecem ter cada vez menos tempo para serem crianças. Na verdade, estabelecimentos comerciais (cadeias de restaurantes, parques de recreação ou áreas de lazer) tentam convencer os pais que podem fornecer ‘atividades infantis’ para seus filhos. Mas por que as crianças não têm permissão para criar sua própria diversão, para escolher suas próprias brincadeiras no bairro, nos parques e *playground* próximos ou mesmo em seu próprio quintal? (CORSARO, 2011, p. 50).

Compreende-se que a sociedade como um todo está mudando de forma rápida o que impacta nos diferentes aspectos da vida gerando intensa transformação social, inclusive nos modos de educar as crianças. Um dos pontos que colaboram para que as crianças tenham seu tempo de brincadeiras e descobertas institucionalizados é a violência crescente, retratada

constantemente pela imprensa, induzindo os responsáveis pelos pequenos a os confinarem em ambientes fechados e controlados.

Suàrez (2016, n.p.) relata os estudos de Payne (2009) que demonstram o comportamento das crianças refugiadas que viviam em situação de guerra: “Payne percebeu que essas crianças eram nervosas, hiperativas e sempre esperançosas, como se algo ruim acontecesse de um momento para outro. Elas também foram extremamente cautelosas com a novidade, como se tivessem perdido a curiosidade inata das crianças⁴”. O que é mais alarmante é que, anos depois, Payne percebe o mesmo comportamento em crianças inglesas, só que estas eram extremamente seguras:

Payne acha que, embora os filhos de nossa sociedade sejam fisicamente seguros, eles estão vivendo mentalmente em um ambiente semelhante ao produzido em áreas de conflito armado, como se suas vidas estivessem em perigo. Ser exposto a muitos estímulos causa estresse que se acumula e força as crianças a desenvolver estratégias para se sentirem seguras (SUÀREZ, 2016, n.p.).

O excesso de estímulos pode ser analisado tomando como exemplo os brinquedos, comprados principalmente como forma de compensação para a ausência dos pais trabalhadores, alimentando a cultura do consumo e da descartabilidade, decorrente do desejo continuamente refeito. A satisfação da posse do brinquedo novo em pouco tempo desaparece, evidência da superficialidade do brincar que encontra dificuldades de se manter a partir de objetos já prontos, que fazem tudo. Mesmo para as crianças mais pobres, com extremas dificuldades econômicas, o acesso aos produtos recém lançados se faz pelas propagandas, pelas réplicas, o que nos leva a compreender que praticamente toda população infantil é alcançada pelos ideais da indústria cultural e pelos artefatos infantis.

Para as crianças com mais condições financeiras um exagero que marca suas vidas são as rotinas cheias de atividades, cujos compromissos da agenda lotada se sobrepõem. Muitas rotinas incluem ida à escola, às aulas de esportes (para a competição), de idiomas, de música, de reforço, configurando uma extensa lista de atividades que liberam os pais, geralmente para o trabalho e ocupam as crianças (KISHIMOTO, 2001).

Nesse sentido, como registra Suàrez (2016, n. p.), a criança institucionalizada é fatigada, pois a rotina controlada se apodera do corpo: “Muitas opções acabam destruindo sua liberdade e roubam a oportunidade de ficar entediadas, o que é essencial para estimular a criatividade e o aprendizado pela descoberta”.

4 Tradução nossa.

Kishimoto (2001, p. 10), ao falar sobre a inteireza do corpo da criança que se integra na representação e no brincar, observa que este era possível nas ruas, quintais, e nesses espaços “[...] a socialização e o aprender novas modalidades de brincadeiras eram o ofício da criança”. O cotidiano regulado e de confinamento da atualidade deixa poucas brechas para a criança escapar dos compromissos, sendo ela própria muitas vezes por internalizar e assumir esse autocontrole.

O excesso de atividades cuja escolha pauta-se na ideia de sucesso futuro acaba por desqualificar o brincar, visto muitas vezes como perda de tempo. Contudo, como nos lembra Brougère (2001, p. 63), o brincar atua sobremaneira no desenvolvimento infantil, uma vez que “[...] o brinquedo pode ser considerado uma mídia, que transmite à criança certos conteúdos simbólicos, imagens e representações reproduzidas pela sociedade que a cerca”, sendo uma prática carregada de significados culturais.

Os tempos atuais também são os da tecnologia, em que estamos todos desconectados com os que estão ao nosso redor e ligados nas telas. As crianças, imersas na profusão de aparatos e estímulos, ausentam-se das relações compartilhadas e isolando-se com os vídeos, cujos estímulos ininterruptos as conquistam e atraem. As relações sociais e familiares demandam tempo, envolvem interações que fogem do campo do planejamento ou do anunciado, e nesse contexto a cotidianidade é reconfigurada. Como lembram Lira, Dominico e Nunes (2019, p. 13), “As tecnologias, além de se fazerem presente em todas as atividades sociais contemporâneas, tornam-se vetores de experiências lúdicas. Assim, compreendemos que os modos de viver dos sujeitos infantis contemporâneos têm passado por profundas modificações, inclusive as práticas lúdicas”.

A liberdade para criar e imaginar está agora submetida aos estímulos da indústria cultural, que (de)forma a infância. Estudos já mostram os impactos à saúde da criança pelo excesso do uso dos aparatos eletrônicos, que atrapalham o sono, roubam a atenção, aumentam a obesidade e governam os desejos e a vida como um todo dos indivíduos. Como alerta Nabuco (2018), a criança necessita da interação humana, ver, ouvir, cheirar, tocar, sentir, ações que não acontecem em frente às telas.

Antes dos brinquedos serem artefatos produzidos em larga escala e objeto de consumo, o ponto central da brincadeira estava nas ações e interações das crianças entre si e também com os adultos, com possibilidades para o exercício da imaginação no brincar. Hoje os objetos já fazem praticamente tudo sozinhos, restando pouco espaço ao imaginário. A

reconfiguração dos modos de viver a infância, da produção dos brinquedos e a presença da mídia e das tecnologias no cotidiano tornaram o corpo da criança fisicamente inerte e mentalmente super estimulado.

A compreensão da criança como alguém capaz, que cria, inventa, imagina, relaciona-se com o mundo e os sujeitos a sua volta está presente nos documentos orientadores das práticas pedagógicas, aspecto que discutiremos a seguir.

1.2- A educação infantil como direito das crianças: finalidades, legislação e documentos orientadores

Nesta seção apresentamos a Educação Infantil como um direito de todas as crianças, cujas finalidades e objetivos encontram-se explicitados na legislação e documentos orientadores da área. Cabe registrar, de início, que a infância defendida para as crianças contemporâneas é a guiada pelo bem-estar, criatividade, em que o direito a uma vida digna e educação seja pautado pelas brincadeiras, as quais podem ser fonte de descobertas, criação, estreitamento de relações e superação de desafios. Nessa compreensão, buscamos explicitar como o arcabouço legal e orientador das práticas pedagógicas com os pequenos concebem o corpo.

Ao carregar consigo um amplo leque de possibilidades de desenvolvimento, nos múltiplos aspectos da constituição humana, o brincar representa a forma mais apropriada e encorajadora da criança estar no mundo, sendo importante dar espaço e proporcionar condições para que ele aconteça tanto nos contextos familiares quanto nos institucionalizados, considerando os sujeitos infantis em sua potencialidade e integralidade. É por meio dele que o corpo criança pode ser vivido em sua inteireza, desafiado, convocado a se posicionar, proporcionando experimentações singulares e imprescindíveis ao desenvolvimento infantil.

A partir da dinâmica social instituída na contemporaneidade, nas últimas décadas os primeiros anos de vida têm sido vividos nas instituições educativas. A Educação Infantil é responsável por esse atendimento, em creches ou instituições equivalentes para crianças de 0 a 3 anos de idade e, em pré-escolas, para as de 4 e 5 anos. A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) coloca a Educação Infantil como dever do Estado, cuja conquista foi fruto de intensas lutas e embates e teve participação ativa de diversos movimentos sociais, incluindo os profissionais da educação.

Destarte, falar sobre Educação Infantil é exige considerar que a legislação que trata dessa etapa do ensino é relativamente nova, especialmente os documentos que tratam dos direitos e finalidades como aqueles voltados à consolidação de práticas pedagógicas com vistas à aprendizagem e desenvolvimento da criança no âmbito escolar.

A discussão acerca das práticas pedagógicas com crianças pequenas nos interessa especialmente uma vez que nosso olhar esteve voltado ao corpo infantil nesses momentos vividos pelas crianças institucionalmente. Segundo Kramer (2006, p. 799), “Nos anos de 1970, as políticas educacionais voltadas à educação de crianças de 0 a 6 anos defendiam a educação compensatória com vistas à compensação de carências culturais, deficiências linguísticas e defasagens afetivas das crianças provenientes das camadas populares”. Assim, historicamente temos um início dos atendimentos ligados à assistência social, sem objetivos educacionais declarados, embora eles existissem.

A primeira instituição pública de Educação Infantil para as crianças pequenas data do final do século XIX⁵, e desde as primeiras décadas do século XX foram os atendimentos dedicados à proteção da criança que contribuíram para assegurar a sobrevivência dos pequenos. Assim, por volta da década de 1940 o atendimento da criança fora do quadro familiar estava vinculado às ações governamentais na área da saúde, com foco no higienismo, filantropia e puericultura, os quais eram entendidos, segundo Marafon (2012, p. 11), como “[...] ações necessárias para manter vivas as crianças”. De acordo com Oliveira (2005, *Apud* MARAFON, 2012), as creches que surgiam eram planejadas nos moldes das instituições de saúde, com rotinas de triagem, lactário e preocupação com a higienização do ambiente físico.

Nesse contexto, as instituições que atendiam as crianças eram, em sua essência, assistencialistas, ou seja, com foco no cuidado básico para que as crianças não viessem a morrer, embora suas práticas trouxessem imbuídos princípios educacionais voltados para a formação de hábitos e comportamentos. Somente em 1974 a educação pré-escolar recebeu atenção advinda do governo federal, quando foi criada a Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE), que tinha como objetivo incentivar que as Secretarias de Assistência desenvolvessem ações voltadas às crianças pequenas, já que essa seria a solução para os problemas de aprendizagem no ensino primário. Desta forma, como registra Kramer (2006), a educação das crianças pequenas buscava compensar carências sociais, econômicas e culturais com vistas a um melhor aproveitamento da educação futura no Ensino Fundamental.

5 Em 1886 é criado o jardim de infância público anexo à Escola Normal de São Paulo. Sobre isso ver Lira (2009).

O COEPRE é extinto em 1987 e em 1988 os debates sobre a educação pré-escolar se intensificam, culminando com a Constituição Federal de 1988, que pela primeira vez na história colocou a Educação Infantil como um direito de todas as crianças. Em seu artigo 208, inciso IV, diz que a educação é dever do Estado e deverá ser efetivada mediante a garantia de “[...] Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1988). A partir dela, a legislação das últimas duas décadas do século XX representou um marco importante e decisivo na educação das crianças pequenas. Em consonância com esse preceito, em 1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) reafirma o dever do Estado perante este direito.

Em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9394 (BRASIL, 1996), que rege o sistema educacional no Brasil até a atualidade, coloca a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, organizada em creches para crianças de 0 a 3 anos, e em pré-escolas para as crianças de 4 a 5 anos, devendo ser gratuita e seu financiamento de responsabilidade dos municípios, em parceria com o governo federal. Quanto às finalidades dessa etapa do ensino a Lei assim destaca: “Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. [Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013]” (BRASIL, 2013).

Diversos autores como Kishimoto (2001, p. 7) refletem criticamente sobre esse artigo, destacando os desafios para alcançar o desenvolvimento integral da criança, com preocupação frente ao panorama dos atendimentos que ora evidencia um foco no cuidado, ora na preparação para os anos posteriores da escolarização. Segundo a autora, “A fragmentação e compartimentalização de aspectos do desenvolvimento infantil (físico, intelectual, psicológico, social) espelham-se nas concepções dos profissionais, na organização do espaço físico, materiais e práticas pedagógicas”. A autora salienta que precisamos superar o discurso de que o desenvolvimento da criança corresponde ao controle do corpo, ou seja, a compreensão de que para aprender a criança precisa ficar imóvel e em silêncio, tendo suas interações limitadas ou anuladas.

Strazzacapa (2001, p. 70) lembra que o discurso sobre a disciplina considera que “As crianças educadas e comportadas eram aquelas que simplesmente não se moviam [...]”, compreensão que embora teoricamente tenha sido suplantada, ainda encontra lugar no

cotidiano das práticas: “Muitas escolas aboliram as filas e os demais símbolos de respeito a diretores e professores; no entanto, foram criadas outras maneiras de se limitar o corpo”.

Kishimoto (2001, p. 7) ressalta e alerta que essas práticas se efetivam cotidianamente uma vez que institucionalmente nos espaços internos privilegiam-se as atividades intelectuais e no pátio, na parte externa, as corporais. Em sala, “Os materiais presentes são os gráficos que não privilegiam o corpo e o movimento [...]. Brinquedos e brincadeiras aparecem no discurso, mas na prática restringem-se ao recreio e momentos de transgressões da norma”. Para a autora, o maior desafio é ultrapassar esse discurso bem elaborado, porém vazio sobre a infância, sendo mais sensato dar espaço para a expressão infantil, num cotidiano que proporcione o desenvolvimento integral, incluindo a vivência de uma corporeidade sadia.

Como percebemos, a legislação das últimas décadas do século XX traz uma concepção de Educação Infantil que busca superar o viés assistencialista que predominava até então, defendendo a necessária articulação entre cuidado e educação nas práticas a serem desenvolvidas com as crianças pequenas.

Essa concepção é contemplada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEIs- (BRASIL, 2009)⁶, documento que coloca a criança como um “Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivência, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (p. 12).

As DCNEIs sintetizam os resultados de diversos estudos e debates para articulação de um documento nacional que de certa maneira desse conta da Educação Infantil:

O processo de elaboração das Diretrizes incorporou as contribuições apresentadas por grupos de pesquisa e pesquisadores, conselheiros tutelares, Ministério Público, sindicatos, secretários e conselheiros municipais de educação, entidades não governamentais e movimentos sociais que participaram das audiências e de debates e reuniões regionais (BRASIL, 2009, p. 34).

Desta maneira, o material apresenta-se como norteador para a elaboração das propostas pedagógicas e do planejamento para a Educação Infantil. Defende, ainda, o importante papel das brincadeiras e das interações, ações que necessariamente convocam os corpos infantis à participação, enfatizando “[...] a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança [...]” e

6 A primeira versão do documento é de 1998.

valorizando “[...] os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição [...]” (BRASIL, 2009). O documento reforça ainda que as práticas pedagógicas precisam garantir experiências as quais “[...] promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança [...]”. As questões de autonomia, exploração são enfatizadas como muito importantes para essa faixa etária.

Em 2013, a Lei n. 12.796 (BRASIL, 2013) alterou a LDBEN e instituiu a obrigatoriedade de matrícula na pré-escola para as crianças de 4 e 5 anos. Historicamente, os municípios têm lidado com uma demanda reprimida por vagas, ou seja, muitas crianças em lista de espera. A partir da lei alguns gestores municipais adotaram como estratégia retirar as crianças de 4 e 5 anos dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e criar turmas de pré-escola em instituições de Ensino Fundamental.

Tal encaminhamento, a julgar que muitas instituições não estão preparadas do ponto de vista da estrutura física como também da formação dos professores, acaba comprometendo a vivência da infância, promovendo uma educação que preza pelo corpo controlado, do qual se exige imobilidade e prontidão/preparação para a alfabetização. Com relação às práticas pedagógicas com as crianças da pré-escola, a obrigação de registrar e formalizar o desenvolvimento da criança se mostra, ao que Dominico e Lira (2018, p. 177) apontam, como efetivação de um currículo preocupado com o preenchimento do tempo da criança, pautado em atividades no papel que se assemelham ao Ensino Fundamental: “O reconhecimento dos números, letras, formas, escrever o nome e identificá-lo, são atividades enaltecidas por pais e professores, pois mostrariam o que realmente as crianças estão aprendendo, revelando que a preocupação está no produto e não no processo de ensino”.

Contudo, de acordo com as Diretrizes o currículo para as crianças de 0 a 5 anos efetiva-se na articulação entre as experiências e os saberes das crianças com a cultura, de tal modo que promova o desenvolvimento integral da criança nos múltiplos aspectos, sem primazia para a linguagem escrita.

Quanto às estratégias utilizadas para cumprir com a obrigatoriedade de matrícula para a pré-escola Cruz (2017) revela, em seus estudos, que de modo geral não houve preocupação das instituições em termos de adequação, integração e preparo das crianças para frequentar

locais com crianças maiores, efetivando uma brusca passagem com impactos para o corpo-criança.

Alguns estudos evidenciam que o risco é que a obrigatoriedade antecipe processos de alfabetização, com menos tempo para experiências a partir de brincadeiras e vivências com as múltiplas linguagens, contexto em que a antecipação de processos escolarizantes pode acarretar em dificuldades na adaptação para as crianças (PROÊNCIO; LIRA, 2018).

Veronezi (2011) acentua que não pode haver separação do ponto de vista do desenvolvimento da criança, uma vez que ele é global e não compartimentalizado. O respeito ao tempo das crianças não exclui a valorização do interesse que pode partir delas pela língua escrita, sua função e significados sociais, mas a autora chama a atenção para os efeitos de equívocos nesse processo vivenciado precocemente e de maneira atropelada.

O que tem sido visto são escolas 'queimando' etapas com o consentimento ou sob a pressão dos pais, pois há uma ânsia pela aprendizagem precoce da leitura e escrita, como se esse desenvolvimento pudesse dar vantagens intelectuais futuras à criança. Como resultado, as clínicas e consultórios de diferentes especialidades estão recebendo pacientes muito jovens, ora porque ainda não sabem falar determinado som, ora porque confundem letras, ora porque são dispersivos e querem brincar, quando lhes é imposto participar de determinada atividade escolar na educação infantil (VERONEZI, 2011, p. 6109-6110).

A autora lembra que para que a alfabetização ocorra de modo proveitoso e interessante para a criança há necessariamente que ser precedida de um conjunto de estímulos nos diferentes âmbitos do desenvolvimento infantil, promovendo uma apropriação da linguagem escrita bem-sucedida, sem traumas ou desinteresse.

Nesse sentido, podemos compreender que não é apenas um aspecto ou encaminhamento que faz com que a criança deixe de vivenciar sua infância como fase de experimentação no mundo, mas sim uma teia entrelaçada de relações de poder que docilizam e controlam comportamentos, ações e pensamentos: “A questão não é somente quantos anos as crianças passarão na escola, mas em que escola elas passarão grande parte de sua infância. Isso porque o fato de estar na escola e ter acesso aos conteúdos escolares, por si só, não garante a formação da criança ou sua inclusão” (CRUZ, 2017, p. 269).

Mais recentemente, tivemos a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p.25), que incorpora o disposto nas DCNEIs e contempla direitos e objetivos de aprendizagem para essa etapa do ensino. São indicados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, os quais se

materializariam a partir de cinco campos de experiência: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Ainda, na BNCC, encontramos que na Educação Infantil o corpo das crianças precisam ganhar centralidade, pois entende-se que “[...] ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão (BRASIL, 2017, p.37).

Pensando nisso, pode-se questionar: Será que o corpo da criança estando institucionalizado encontra essa centralidade mencionada na BNCC? Se a criança vai à escola, o corpo encontra morada nesse lugar? Cremos que as expressões, gestos, caminhadas e afins das crianças são muito mais do que finalidades para obter sucesso em uma ação. Quando a criança tem a intenção de pegar um brinquedo pode-se observar a maneira que este corpo encontra subterfúgios para se perceber no espaço, refletir emoções e pensamentos que começam a surgir para obter o êxito em seu objetivo, ações que são aprendidas observando e interiorizadas pela experiência. Estas são próprias do ser humano e na criança são fundamentais para um desenvolvimento completo.

A conexão da criança com o mundo se faz especialmente por meio do corpo, em vivências efetivas com os pares, os adultos e na exploração do mundo a sua volta. Uma vez que os pequenos enxergam o mundo com o corpo todo, eles necessitam pegar objetos, reconhecer sua textura, descobrir possibilidades, aventurando-se na tarefa do conhecimento.

As colocações aqui apresentadas do ponto de vista legal e orientador das práticas se coadunam com as concepções de infância e criança explicitadas no tópico anterior, as quais consideram os sujeitos infantis como pessoas capazes, inventivas, participativas nesse processo de aprendizagem e desenvolvimento. Este, por sua vez, prevê integração entre corpo e mente, enxergado os indivíduos de maneira integrada. No próximo capítulo, nos dedicamos a refletir sobre o corpo-criança nas instituições educativas, incluindo a discussão sobre corpo e corporeidade.

2-O CORPO-CRIANÇA NAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS

A transição de um corpo-criança para um corpo-aluno dentro das instituições educativas é um processo acelerado a partir das práticas e rituais instituídos, uma vez que em poucos dias a cultura escolar impõe um conjunto de recomendações, vigilâncias e investimentos aos corpos e mentes infantis que se intensificam. Neste capítulo, refletimos sobre o corpo e a corporeidade, suas potencialidades, limites e impactos ao ser criança no âmbito escolar.

2.1- Corpo e corporeidade

O corpo passou a ser objeto de estudo com os primeiros anatomistas e médicos egípcios, que segundo Melo (1989) tinham finalidade religiosa. Os mesopotâmios o consideravam tão importante que lhes concederam destaque no Código de Hamurabi⁷, mas foi somente com os gregos que houve um avanço no estudo da anatomia, uma vez que todo o guerreiro precisava saber extrair a ponta de uma flecha.

Assim, os homens que guerreavam eram conhecedores de ossos, juntas, músculos e tendões do corpo, sendo que não se aprofundaram mais nesse conhecimento por questões religiosas as quais pregavam que os corpos não deveriam ser violados (CHAGAS, 2001). Com Hipócrates⁸, foi possível conceber o corpo como separado da religiosidade, para que este pudesse ser estudado e possivelmente curado. Mas foi somente na Renascença, que foi possível entender a anatomia do corpo com desenhos de artistas como Leonardo da Vinci⁹ (1452-1519) e seu contemporâneo Andreas Vesalius¹⁰ (1514-1564) considerado o pai da anatomia moderna.

Os estudos do corpo impulsionaram, mais tardiamente, o interesse pelo funcionamento da mente, primeiramente entendida de modo separado, pela concepção dualista do cartesianismo e, depois, corpo e mente como interligados.

O cartesianismo é um adjetivo referente ao filósofo francês René Descartes (1596-1650), cujo pensamento expresso em suas obras¹¹ volta-se para o problema do conhecimento.

7 O Código de Hamurabi é um conjunto de leis que foram criadas por volta de 1780 a.C. na Mesopotâmia.

8 Considerado o pai da medicina ocidental.

9 Uma das figuras mais importantes do Alto Renascimento, que se destacou como cientista, matemático, engenheiro, inventor, anatomista, pintor, escultor, arquiteto, botânico, poeta e músico.

10 Médico que se dedicou a dissecar cadáveres para estudá-los mais a fundo, publicando sua maior obra intitulada “*De humani corporis fabrica*, ou *Da organização do corpo humano*”.

11 Discurso do Método (1637) e *Meditações Metafísicas* (1641).

Descartes defendia a divisão entre matéria (corpo) e pensamento (substância pensante), acreditando que eram independentes e separados um do outro, filosofia a qual estruturou a cisão entre corpo e mente e ainda é aceita. Tais ideias acabam por orientar práticas pedagógicas nas quais o pensamento tem prevalência sobre o corpo, sendo este negado ou subjugado.

Séculos depois, na contramão do pensamento cartesiano, surge Marcel Mauss (1872-1950), antropólogo e sociólogo francês pioneiro na tentativa de superar o entendimento dualista a respeito do corpo, justificando que toda a técnica corporal é tradicional: “Entendo por essa expressão as maneiras pelas quais os homens, de sociedade a sociedade, de uma forma tradicional, sabem servir-se de seu corpo. Em todo caso, convém proceder do concreto ao abstrato, não inversamente” (MAUSS, 1974, p. 401). E continua:

Chamo técnica um ato tradicional eficaz (e vejam que nisso não difere do ato mágico, religioso, simbólico). Ele precisa ser tradicional e eficaz. Não há técnica e não há transmissão se não houver tradição. Eis em que o homem se distingue antes de tudo dos animais: pela transmissão de suas técnicas (p. 407).

Mauss procurou relacionar a esfera biológica, psicológica e social para poder pensar no humano como um ser integrado, total e não dividido, uma vez que em qualquer realização do ser humano podem ser encontradas as três dimensões. Esse entendimento é conceituado como Fato Social Total (DAOLIO; RIGONEI; ROBLE, 2012, p. 185), buscando superar o dualismo imposto pela filosofia cartesiana.

Ampliando as discussões de Mauss, Maurice Merleau-Ponty (1908-1961)¹² apresenta uma filosofia fenomenológica que descortina as relações entre o corpo e o mundo, sugerindo que é o corpo que conduz essas percepções, buscando tal qual Mauss superar a dicotomia empreendida pelas ideias de Descartes.

Para Merleau-Ponty (2018, p. 279) “O pensamento objetivo ignora o sujeito da percepção. Isso ocorre porque ele se dá no mundo inteiramente pronto [...]”, desse modo, destacamos que para o filósofo, é o corpo que vai em direção a uma adesão social. A relação entre o indivíduo e a coletividade não é negada, pois “[...] considera o movimento de significação como algo construído pela coletividade, possibilitado pela vida social” (DAOLIO; RIGONEI; ROBLE; 2012, p. 190).

Para o filósofo “[...] não há vida em grupo que nos livre do peso de nós mesmos, que nos dispense de ter uma opinião; e não existe vida ‘interior’ que não seja como uma primeira

12 Filósofo fenomenologista francês.

experiência de nossas relações com o outro” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 50), ou seja, nosso modo de ser e pensar relaciona-se com o que somos e convivemos.

As compreensões do corpo como não separado, mas sim integrado e partícipe da sociedade acabaram por modificar entendimentos, ganhando força a perspectiva da indivisibilidade entre corpo e mente. Esses estudos revelam que o corpo não é apenas instrumento, mas uma condição permanente da experiência, e esta “[...] não se apresenta como um acontecimento no mundo ao qual se possa aplicar, por exemplo, a categoria da causalidade, mas a cada momento como uma recriação ou uma reconstituição do mundo” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 279).

A mudança de perspectiva passa então a considerar a indivisibilidades entre corpo e mente e intensifica o debate a respeito da corporeidade empreendido por vários autores, incluindo Rudolf Laban¹³, o qual entendia que “O corpo é nosso instrumento de expressão por via do movimento [...]. Cada ação de uma parte particular do corpo deve ser entendida em relação ao todo que sempre será afetado” (LABAN, 1978, p. 67). As ideias do autor serão discutidas na sequência do trabalho, mas vale a pena destacar que a sua perspectiva reforça a compreensão do corpo como passível de atravessamentos sociais, destacando que os movimentos expressivos, a dança e o espaço são aspectos que precisam ser considerados e inseridos na educação formal.

Os autores mencionados, dentre outros como Emile Jacques Dalcroze (1865-1950) e François Delsarte (1811-1871), colaboraram para conceber o corpo e sua relação com a cultura, em razão que este diariamente é permeado por inúmeras informações, que não só passam pelos corpos dos sujeitos, mas também por seus sentidos, transformando-os e não necessariamente movimentando-os. Isso agrega um potencial enorme ao corpo e o reconhece como elemento importante da constituição das subjetividades, nas formas de ser, pensar e agir dos indivíduos.

Le Breton (2007) sugere que as ações do corpo envolvem a mediação de toda a corporeidade, mesmo que essas ações sejam mínimas, fúteis e cotidianas, pois permitem que o humano coloque significações precisas no mundo que o cerca. Entende-se que Le Breton fala sobre o corpo como ponto onde se recebe as informações do mundo, as quais são reestruturadas e devolvidas nas relações estabelecidas dos sujeitos entre si e com o meio, num ciclo ininterrupto.

¹³ Dançarino, coreógrafo, teatrólogo, musicólogo, intérprete, considerado como o maior teórico da dança do século XX e como o ‘pai da dança-teatro’.

Do corpo nascem e se propagam as significações que fundamentam a existência individual e coletiva; ele é o eixo da relação com o mundo, o lugar e o tempo nos quais a existência torna forma através da fisionomia singular de um ator. Através do corpo, o homem apropria-se da substância de sua vida traduzindo-a para os outros, servindo-se dos sistemas simbólicos que compartilha com os membros da comunidade (LE BRETON, 2007, p. 7).

Fernandes (2009) argumenta que não é possível entender o corpo humano apenas como matéria, pois no mesmo corpo habitam o biológico e o social que funcionam em profunda interação, ou seja, a parte física, funcional existe também em função dos aspectos culturais que envolvem os sujeitos cotidianamente. A autora, apoiada em Novaes (2006, *Apud* FERNANDES, 2009, p.1052) aponta que “[...] os corpos não operam no mundo social como coisas ‘em si mesmas’, ao contrário, a sua capacidade de operar é mediada pela cultura, ou seja, apesar de todos os seres humanos terem corpos, estes são representados, usados, controlados e concebidos de acordo com a cultura”. Destarte, compreendemos que não é o corpo biológico que dita comportamentos, mas a cultura que modifica o corpo biológico.

Gomes (2011, p. 2277) revela seu olhar sobre as ideias de Le Breton no que diz respeito à bipolaridade do corpo:

[...] ao longo do tempo, veio sendo construída uma paradoxal concepção acerca do corpo. De um lado, ele é visto como o demarcador das fronteiras entre o indivíduo e o mundo; de outro, é concebido como dissociado do homem. Em outras palavras, instala-se uma bipolaridade: uma visão do corpo mais como um *ter* do que um *ser*, em que o homem não só se distancia do corpo, mas também o deprecia, e outra que faz do corpo a identidade do homem, produzindo no indivíduo um sentimento novo de ser ele mesmo, antes de ser membro de uma comunidade.

Nesse sentido, os estudos sobre o corpo, que o analisam em sua dimensão social, consideram um contexto para além da matéria física, o que afeta e orienta as inúmeras relações e experiências dos sujeitos consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Ou seja, corpo e meio social são interdependentes e em cada ambiente o corpo reage e se move de uma forma seja por conveniência ou obrigação da relação que se estabelece com o meio inserido.

Como pontua Laban (1978, p. 19), “O homem se movimenta a fim de satisfazer uma necessidade [...]”, a qual pode ser dirigida tanto a um objeto tangível quanto intangível. Assim, os movimentos seriam evidências tanto de um estado de espírito quanto da personalidade, sendo ainda influenciados pelo meio em que está inserido o ser que se move.

Do ponto de vista físico, anatômico, cabeça, tronco, membros e órgãos funcionam em harmonia quando saudáveis, entretanto, contudo compreende-se pelos estudos sociais que os aspectos culturais têm grande impacto nessa constituição, uma vez que essa estrutura corporal

e funcional é atravessada pelos elementos da cultura, que incluem costumes, hábitos, que variam entre os grupos e lugares.

Assim, no campo da medicina o estudo do corpo se volta para a prevenção, manutenção e a restauração da saúde, bem como outras áreas que vem se mostrando profícuas igualmente, tais como as Artes, que segundo estudos da Organização Mundial da Saúde – OMS influenciam positivamente a saúde. Desta maneira a OMS (COPENHAGUE, 2019) ressalta como as Artes têm poder de enfrentamento frente aos desafios de saúde considerados 'perversos' ou mais complexos, tais como diabetes, obesidade e outros problemas, pois estas levam em consideração a saúde e o bem-estar dentro de um contexto que abrange o social e o comunitário, oferecem assim, soluções que a medicina comum ainda não abordou com eficácia.

Em ambientes de assistência médica, as atividades artísticas podem ser usadas para complementar ou aprimorar os protocolos de tratamento. Por exemplo:
Ouvir música ou fazer arte reduzem os efeitos colaterais do tratamento do câncer, incluindo sonolência, falta de apetite, falta de ar e náusea;
Atividades artísticas em ambientes de emergência, incluindo música, artesanato e palhaços, reduzem a ansiedade, a dor e a pressão arterial, especialmente para crianças, mas também para seus pais; e
A dança tem sido encontrada repetidamente para fornecer melhorias clinicamente significativas nos escores motores para pessoas com doença de Parkinson (COPENHAGUE, 2019, n/p. Tradução nossa).

As artes se mostram benéficas por considerar o ambiente, a cultura e o convívio dos sujeitos, promovendo a saúde e o enfrentamento mais fortalecido dos efeitos colaterais que acompanham os tratamentos. Se o corpo é olhado por inteiro a partir de diferentes vertentes ele também é objeto de intervenções com vistas ao controle e disciplinamento.

O corpo vem sendo alvo de uma série de punições e castigos, de exercício do poder. A história do corpo está atrelada à história da humanidade, a qual revela que a política e a religião interferem sobre a construção da moral e dos comportamentos. O corpo é a materialidade da existência e campo do exercício do poder, que é produtivo e não apenas restritivo. Para Foucault (1999, p. 178),

[...] o controle disciplinar não consiste simplesmente em ensinar ou impor uma série de gestos definidos; impõe a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo, que é sua condição de eficácia e de rapidez. No bom emprego do corpo, que permite um bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso ou inútil: tudo deve ser chamado a formar o suporte do ato requerido. Um corpo bem disciplinado forma o contexto de realização do mínimo gesto.

Foucault se dedicou a estudar as relações entre os sujeitos e o poder, reconhecendo o corpo como passível de dominação, pois para o filósofo é ele que sustenta e expressa as forças de poder e de saber, as quais são articuladas estrategicamente na sociedade disciplinar, em especial nas práticas implementadas institucionalmente. Esta sociedade disciplinar a que Foucault (2015, p. 243) se refere é “[...] dotada de aparatos cuja forma é a sequestração, cuja finalidade é a constituição de uma força de trabalho e cujo instrumento é a aquisição de disciplina ou hábitos”. Igrejas, escolas, prisões, fábricas, juntamente com a família e, mais recentemente a mídia, constituem-se nos principais esteios formativos tendo como alvo os corpos em toda sua dimensão. As práticas culturais organizadas e vivenciadas nesses contextos sustentam-se em relações de poder que são em alguma medida restritivas, mas em sua essência produtiva, como nos ensinou Foucault. Assim, para Fernandes (2009, p. 1052),

[...] é possível entender o corpo como resultado provisório de diversas pedagogias que o conformam em determinadas épocas e lugares, que adquire diferentes sentidos no momento em que é investido por um poder regulador que o ajusta em seus detalhes, impondo limitações, autorizações e obrigações, para além de sua condição fisiológica. Considerando essa perspectiva, o corpo encarna as concepções que orientam determinada sociedade, modificando-se conforme as transformações que ocorrem nesse contexto. Essas concepções são produzidas através dos diferentes saberes e práticas sociais, as quais produzem efeitos e instituem verdades, excluindo e incluindo corpos sujeitos e grupos.

Esses postulados se mostram extremamente relevantes para a discussão e pesquisa empreendida e aqui apresentada, pois nosso olhar esteve nos corpos infantis atravessados pelos aspectos sociais, em especial os escolares, cujas práticas potencializam comportamentos desejados, punem os indesejados, promovem adaptações, restrições, num universo em que as relações de poder mostram seu viés proibitivo e produtivo. O conceito de corporeidade ancorado nos estudos de Merleau-Ponty, se mostra bastante pertinente nessa reflexão, bem como os postulados de Foucault que nos ajudam a compreender como este corpo (sobre)vive e é constituído nos contextos educacionais.

A escola, historicamente, tem associado a ideia de aprendizagem à imobilidade ou ao controle dos movimentos, como nos revelam Probst e Kraemer (2012, p. 508):

[...] a escola é uma instituição social e, portanto, intimamente ligada ao todo da sociedade, pode-se dizer que as práticas escolares trazem consigo as marcas da cultura e das relações sociais que se estabelecem no contexto em que está inserida. Muitas vezes não se atenta, porém, ao fato de que a sociedade, bem como os modos de se representar o corpo e de utilizá-lo, ajustá-lo, modificá-lo na escola são historicamente construídos, trazendo consigo heranças de outras épocas, quando ainda a fábrica era o modelo de produtividade para a escola.

Tanto na sociedade como nas instituições educativas ainda estão perceptíveis e atuantes concepções baseadas na dualidade enaltecida pelo cartesianismo, com a separação entre corpo e mente: “Ser criança”, nesse contexto, é, então, ajustar o corpo a um padrão considerado adequado pela burocracia escolar” (PROBST; KRAEMER, 2012, p. 508). Nesse sentido, ainda segundo os autores, “Na escola ainda há, no entanto, um preconceito contra o movimento. Os adultos, em sua maioria, não se movimentam e reprimem a soltura das crianças. Isso começa em casa e se prolonga na escola” (p. 518).

Nesse entendimento e a partir das práticas instituídas é nas instituições educativas que o corpo-criança é transformado em corpo-aluno. Com o propósito de imobilidade, de um corpo mecanizado, os contextos escolares valorizam a repetição ao invés da criação, o individualismo em oposição às práticas colaborativas, atuando de modo controlado sobre os movimentos, mas também nas percepções e modos de aprender da criança.

Os movimentos acompanham nosso acordo perceptivo com o mundo. Situamo-nos nas coisas dispostos a habitá-las com todo nosso ser. As sensações aparecem associadas a movimentos e cada objeto convida à realização de um gesto, não havendo, pois, representação, mas criação, novas possibilidades de interpretação das diferentes situações existenciais (NÓBREGA, 2008, p. 142).

A partir dessa compreensão reconhecemos que a imobilidade compromete e bloqueia as experiências dos sujeitos no mundo, pois é no movimento que o corpo vive, se comunica, percebe, cria, aprende, interage. A troca constante sujeito-corpo-mundo se dá, também, no descanso, que permite reflexão, pensamentos diversos, internalização de percepções.

Nesse panorama, reconhecemos que falar sobre a evolução do pensamento sobre o corpo é falar sobre as transformações da humanidade (SALVADOR, 2012), sendo importante compreender que o conceito de corporeidade não se refere apenas ao corpo e ao movimento, mas engloba todas as relações vividas no meio sociocultural em que os corpos estão inseridos e são construídos.

Santin (1993) nos diz que a corporeidade não é um conceito concreto e sim abstrato, pois transcende os aspectos físicos. Como nos lembra o autor, mesmo quando há uma indicação de cultivo do corpo ainda este é visto como ferramenta, objetificado, já que espelha a cultura do corpo separado da mente, não contemplando a noção de corporeidade.

Para Martins (2015, p. 163) “A corporeidade é o elemento de visibilidade dos embates do ‘corpo’ com o mundo [...]”, sendo esses confrontos consequências histórico-culturais que

reconstroem continuamente os corpos. Os espaços, tempos, sujeitos e práticas atuam sobre a constituição dos corpos e a vivência da corporeidade.

Gonçalves (2001, p. 14) revela sua visão do qual o ser humano realiza inúmeras variações no que diz respeito a suas concepções, trato do corpo e comportamento, e isso não revela somente uma apresentação ao mundo, mas sim a relação desse corpo com o contexto social que o cerca, variando desde os pequenos gestos locomotores, até as ações:

Desse modo, variam as técnicas corporais relativas aos movimentos como andar, pular, correr, nadar, etc.; b) os movimentos corporais expressivos (posturas, gestos, expressões faciais), que são formas simbólicas de expressão não verbal; c) a ética corporal, que abrange ideias e sentimentos sobre a aparência do próprio corpo (pudor, vergonha, ideais de beleza, etc.) d) o controle de estrutura dos impulsos e das necessidades.

Segundo a autora, estes quatro aspectos revelam as variações de técnicas corporais, as quais foram desenvolvidas por Mauss (1974), entre si, mas também em função do lugar, da classe social, do gênero e da idade, nos ajudando a reconhecer que a corporeidade inclui os reflexos da sociedade no corpo. Entrelaçando estes preceitos a uma visão foucaultiana, o corpo-criança, nesse universo multifacetado, desde cedo torna-se alvo do exercício do poder, que subjuga, controla e produz comportamentos desejáveis. Assim, corroboramos com Le Breton (2007), em que nos diz que é a partir das condições do lugar e da época do nascimento que são impostas as interiorizações tanto dos modos de vida como das vivências corporais nas sociedades humanas.

Entretanto, a preocupação em sobrepujar o dualismo entre corpo e mente não ficou apenas restrita à Sociologia e à Filosofia. Cabe registrar que nos estudos do corpo e suas relações com o mundo destacaram-se alguns já mencionados pioneiros da dança moderna, e outras, como Isadora Duncan¹⁴ (1877-1927). A artista se dedicou a fundar escolas que por meio da educação do movimento e da informação cultural poderiam levar ao desenvolvimento social, uma vez que acreditava que para uma criança ser bem formada corporalmente deveria estar em contato com a natureza dos gestos e da vida, pois isto seria fundamental para seu desenvolvimento.

Infante (2011, p. 9) considera a pesquisa da movimentação na dança e concebe que o pensar antes da movimentação aparece como elemento necessário para compreender esse corpo novo que surge a cada dia: “Um corpo autêntico, cheio de vida e energia, capaz de assimilar conceitos e conhecimentos diversos para desenvolver as próprias habilidades [...]

14 Angela Isadora Duncan foi bailarina e coreógrafa. É tida como a precursora da dança moderna.

sem, necessariamente executá-los em exercícios”. Nesse sentido, as apropriações que o corpo faz do mundo também acontecem pela não movimentação, podem ocorrer por observação e/ou assimilação.

Destarte, as compreensões de corpo e corporeidade nos encaminham para pensar em como se dá a constituição dos modos de ser dos sujeitos infantis, aspecto sobre o qual refletimos no tópico a seguir.

2.2- Criança, corpo e corporeidade: a constituição dos modos de ser dos sujeitos infantis

Ao proferir a palavra criança, imaginamos um corpo cheio de vida, energia e disposição, que se mostra idealizado frente às muitas restrições e exigências da contemporaneidade, nas mais variadas instâncias sociais.

De fato, as crianças embora paulatinamente internalizem um controle de seus corpos ainda conseguem manter uma vivência corporal que afronta e subverte os limites da disciplina. Pensemos, por exemplo, no ato de aprender a andar de bicicleta, momentos em que o corpo tenta buscar o equilíbrio aliado à destreza psicomotora, a aventura, a sensação de liberdade, a frustração ao cair, e o ímpeto de tentar novamente. Ou ainda, as brincadeiras escondidas, à revelia dos pais, dos adultos, dos professores, com um corpo vivo, mas vigilante.

O corpo traz uma história, uma espécie de memória, nos tendões, nos órgãos, no padrão da respiração. Memória afetiva dos tempos de infância, memória muscular do desenvolvimento motor nos primeiros anos de vida, e também memória de cada tombo, cada salto, cada cambalhota, cada dança (VIANNA; CASTILHO, 2002, p. 25).

A referência ao corpo-criança diz respeito à maneira de como a criança vive sua infância de corpo inteiro, cujas experiências estimulam suas percepções sobre o mundo e proporcionam novas ressignificações a todo o momento, dentro da escola ou mesmo fora dela. O corpo traz consigo uma forma de estar no mundo, de abraçar as situações vividas, é linguagem viva.

Toda criança, ao ingressar na escola, dispõe não apenas da fala, mas de um arsenal de comportamentos motores que, independentemente de sua dimensão funcional e prática, representa também uma face da própria linguagem. Isso porque o corpo, tal como as palavras transmite formas de ser e de pensar, modos de se fazer presente no mundo e de interagir com os demais (COLELLO, 1993, p. 59).

Destarte, compreendemos que a criança vive suas experiências a partir de suas múltiplas linguagens, suas diferentes formas de ver, interpretar e interagir com o mundo, as coisas e as pessoas. Considerando essa concepção, a fala e a escrita não podem ser vistas como as únicas formas de comunicação, pois muitas vezes nos pequenos a linguagem corporal que inclui gestos e expressões diversas são a expressão do viver infantil.

Nesse sentido nossas formas de ver e ouvir as crianças, suas conquistas e dificuldades, precisam abarcar uma gama de possibilidades de linguagem que permitem que elas compreendam e sejam compreendidas. Pensemos, por exemplo, num bebê, que antes mesmo de desenhar ou rabiscar nos fala de muitas maneiras: com um sorriso, um choro, um balbucio, um corpo estirado ao chão, um olhar. Sua existência revela um conjunto de movimentos corporais que muitas vezes passam despercebidos pelos adultos que com ele convivem.

Contudo, o desprezo dessas manifestações pode comprometer nossa maneira de conhecer o outro. Segundo Vianna (2008, p. 19), é por meio dos movimentos que internalizamos cada experiência e elaboramos a comunicação: “[...] antes de exprimir na matéria a sua experiência existencial, o homem a traduz com a ajuda do próprio corpo. Alegria, dor, amor, terror, nascimento, morte [...]”.

A potência de expressão que a criança carrega a auxilia na tarefa de se relacionar com o outro e com o mundo, sendo o movimento peça chave nessa aventura do conhecimento de seus pares e das coisas que a rodeiam. Por isso, como já pontuamos, a ampliação das experiências sensoriais, expressivas e corporais encontram guarida quando damos espaço à ampla movimentação, respeitamos os ritmos da criança e lançamos desafios em seu cotidiano (BRASIL, 2009). Especialmente na infância, o movimento do corpo é essencial para o desenvolvimento motor, psicológico, intelectual, afetivo e social.

Nesse sentido, o processo de ensino-aprendizagem com as crianças, precisa reconhecer o corpo como aliado e não apenas como um ‘apêndice’ que precisa ser subjugado a regras e normas para o bom exercício da mente. Temos acompanhado por estudos de Colello (2009), Kishimoto (2001, 2002), Strazacappa (2001), dentre outros autores os quais, desde os primeiros anos de escolarização as crianças participam de rituais cotidianos que valorizam, estimulam e treinam a imobilidade do corpo, entendidos como encaminhamentos necessários para alcançar a aprendizagem.

A aprendizagem de conteúdos é uma aprendizagem sem corpo, e não somente pela exigência de o aluno ficar sem movimentar-se, mas, sobretudo, pelas características dos conteúdos e dos métodos de ensino, que o colocam em um mundo diferente daquele no qual ele vive e pensa seu corpo (GONÇALVES, 2001, p. 34).

A separação corpo-mente se manifesta na fragmentação de atividades, que se sobrepõem umas às outras, geralmente focadas em apostilas ou folhas xerocadas, com o corpo preso a uma cadeira. O esforço em manter essa ordem e conseguir esse domínio sobre o corpo se justifica em nome do futuro brilhante que esperaria as crianças, ou seja, não olhamos para a criança pelo que ela é, mas nutrimos a promessa do vir a ser, atropelando a infância com as exigências adultas.

Outra característica da escola [...] é que ela privilegia o futuro em detrimento do presente. Todo o ensino caracteriza-se por constituir-se numa preparação para o futuro, esquecendo o momento existencial presente que a criança vive. De maneira geral a criança é levada a crer que, durante o período escolar, ela deve procurar construir uma base sólida de operações cognitivas, que a possibilitará produzir seu futuro invisível. Em função desse futuro abstrato, a criança aprende a postergar inúmeros interesses momentâneos ligados às suas experiências concretas. Dessa forma, a escola reflete, ao mesmo tempo perpetua, a forma de alienação do homem moderno (GONÇALVES, 2001, p. 35).

Nesse intento o corpo não é visto em sua inteireza, mas representa um estado de espírito que deve ser controlado, governado por outrem, e paulatinamente esse controle é internalizado e os sujeitos se autogovernam. Como nos lembra Foucault (1999, p. 29), a modernidade instaurou modos de vida em que o controle está no centro das ações desenvolvidas, seja no mundo do trabalho, familiar ou escolar. A disciplina foi exposta como a forma mais eficaz de exercício do poder, na conformação de corpos dóceis desde a mais tenra idade, prevalecendo a compreensão de que “[...] o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso”.

O corpo dócil pode ser visto como um corpo treinado e preparado, disponível às tarefas exigias de maneira rápida e eficaz. A sociedade disciplinar e seu investimento nos corpos, das populações e individualizados, é descrita por Foucault (1999, p. 163-164), em que o controle se dirige

[...] à eficácia dos movimentos, sua organização interna; a coação se faz mais sobre as forças que sobre os sinais; a única cerimônia que realmente importa é a do exercício. A modalidade enfim: implica numa coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos. Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as ‘disciplinas’

Quando os mecanismos de disciplinamento e controle acabam por suprimir o corpo-criança, transformando-o, fabricando um corpo-aluno, torna-se impossível ou sem importância vivenciar as emoções, as alegrias e conquistas do ser criança. Cebulski (2014, p. 24-25) aponta a grande falha da educação em minimizar de forma excessiva as afetividades e destaca as consequências desse menosprezo:

Os crescentes índices de violência, depressão, ansiedade e demais distúrbios de caráter psiquiátrico, a desmotivação relacionada às atividades acadêmicas, a competitividade desenfreada, as crises nos mais diversos tipos de relações, e tantos outros graves problemas que vivenciamos são indicativos de que a educação, tal como tem sido conduzida, não vem cumprindo devidamente a sua função, que é a de desenvolver a nossa humanidade da melhor maneira possível.

O corpo assujeitado, corpo-aluno, é incompatível e desconfortável com o corpo-criança, sendo o processo de objetificação naturalizado nas escolas. Num jogo coercitivo “[...] os indivíduos tornam-se alvo de um poder exercido sobre eles e de um saber produzido através deles, com o qual passam a se reconhecer” (CARVALHO, 2005, p.23). Assim, as identidades infantis são forjadas em práticas escolarizantes em que a corporeidade não encontra morada, sendo o corpo físico docilizado o objetivo final com impactos abrangentes também sobre a mente.

O corpo-aluno que assume o lugar do corpo-criança introjeta a ordem e a disciplina que lhe foi imposta, habituando-se a não se movimentar, a não se maravilhar com as coisas do mundo. Como nos ensinou Foucault (1999), se no início a vigilância é exterior, aos poucos ela é internalizada e os próprios sujeitos se autovigiam.

Do ponto de vista da linguagem corporal essa anulação compromete, inclusive, a vivência de uma respiração sadia, que não depende só das vias respiratórias. Segundo Vianna (2008, p. 71), “Pessoas de corpo inexpressivo estão privadas de oxigenação. A partir do momento em que bloqueamos ou dificultamos nossa respiração interna, começamos a matar nossa sensibilidade, a intuição, todo o corpo”. Dentro das paredes da escola, o sistema, seus aparatos e regras estão voltados para bloquear ou apenas não lidar com esta respiração, pela asfixia do corpo-criança ao desprezar os ritmos infantis. O corpo-criança, corpo disponível, acumulador de experiências, com infinitas possibilidades de dialogar, de ser e estar no mundo, perde sua identidade, para transformar-se no corpo-aluno, idealizado pela escola moderna.

Guedes (2018, p. 304), ao se referir à frase “Ninguém sabe o que pode um corpo”, dita por Espinosa, revela que é a potência que define os corpos:

Potência que se amplia ou restringe a partir das relações que vivenciamos. Seres da afecção, tudo nos afeta e transforma – ambientes, relacionamentos, cores, sons, sabores. O que experimentamos permite expandir ou limitar nossa possibilidade de ser novamente afetados. Vai compondo o que conhecemos de nós mesmos e o que compreendemos do mundo em que vivemos.

Atualmente, a despotencialização do corpo-criança é empreendida em muitas situações, seja em casa, na escola ou por meio da tecnologia, sob o argumento de manter a previsibilidade, o controle e em nome da segurança, da aprendizagem e da boa formação. A criança que corre, brinca, se relaciona é incompatível com o modelo de aluno esperado pelas instituições educativas. O próprio espaço escolar, com a distribuição do mobiliário e os brinquedos fora do alcance das crianças, atua na (con)formação do corpo-aluno.

Nesse contexto, a priorização da obediência alienante nada favorece à cidadania. Segundo Luengo (2009), o objetivo é dar prioridade à reprodução, própria do sistema capitalista. Pensar sobre as relações de poder, buscar entender como se materializam nas práticas cotidianas é exercício imperioso para a defesa da criança e seu direito a uma educação de qualidade.

Por isso, cabe refletir sobre os encaminhamentos das instituições educativas voltados para o controle corporal, presente em discursos, regulamentos, combinados, regras, cujo objetivo é eliminar ou conter movimentos e controlar pensamentos. As filas, o sentar um atrás do outro, os tempos cronometrados, fazem parte de um cotidiano marcado pelo ponto de vista do adulto, que desconsidera o ser criança, suas necessidades e capacidades. Nesse universo, os sujeitos infantis muitas vezes não podem falar, não podem correr, não podem se sujar, tendo seus movimentos e ações subjugados a um conjunto de negações que se impõem sobre os corpos e mentes.

A partir desse arcabouço teórico que problematizou as concepções de infância, Educação Infantil, corporeidade e sociedade disciplinar apresentamos a seguir as situações vivenciadas em turmas de pré-escola e nossas reflexões desde a realidade vivida e as possibilidades que ela enseja ou não.

3- DO CORPO-CRIANÇA AO CORPO-ALUNO: A METODOLOGIA ADOTADA, O CAMPO DA PESQUISA E OS SUJEITOS ENVOLVIDOS

Neste capítulo nos dedicamos a apresentar a metodologia, o campo e os sujeitos da pesquisa. Num primeiro momento, refletimos sobre a metodologia adotada, para na sequência apresentar a realidade da Educação Infantil no município investigado, as instituições envolvidas e os sujeitos participantes da pesquisa.

A construção da pesquisa envolve mais do que técnicas, pois é resultado das relações humanas travadas entre pesquisador, teoria e sujeitos investigados. O desenvolvimento de uma investigação pressupõe, como apresentado de início, uma inquietação que se traduz em uma pergunta, disparadora de objetivos a serem alcançados e de um percurso metodológico para cumprir com eles. O que quero saber, por que quero saber isso e como vou fazer para saber são pressupostos que nem sempre são fáceis de serem descritos.

Partindo da preocupação com os processos escolarizantes voltados ao controle dos corpos, desenvolvemos pesquisa qualitativa cujo foco recaiu sobre a Educação Infantil, mais especificamente turmas de pré-escola, em duas instituições de um município paranaense. Para o acesso aos dados optamos por observações de práticas com crianças de 4 e 5 anos de idade, com registros em diário de campo. A seguir, esmiuçamos essas questões.

3.1 - A metodologia de pesquisa

Partimos da premissa de que a infância é uma categoria social e que os diversos significados atribuídos a ela são fruto de um processo de construção que se transfigura e se constitui no interior de relações de poder (BUJES, 2000). Nessa perspectiva, os estudos apresentam-se como um campo profícuo para pensar a infância e problematizar os fenômenos que a atingem.

Para Costa, Silveira e Sommer (2003, p.36) o termo cultura, deixando de ser domínio de padrões estéticos elitizados de um grupo social, passa a ser compreendido no plural, como culturas, na tentativa de contemplar os diferentes sujeitos e seus modos de vida e pensamento, por isso “[...] o conceito incorpora novas e diferentes possibilidades de sentido”. Os estudos culturais, nesse sentido, se apresentam como um olhar que busca interpretar como as coisas se dão, e se constituem na contramão de concepções hegemônicas. Tal como o reconhecimento das crianças na vida social foi tardio, é recente o interesse pela infância.

Os Estudos Culturais (EC) vão surgir em meio às movimentações de certos grupos sociais que buscam se apropriar de instrumentais, de ferramentas conceituais, de saberes que emergem de suas leituras do mundo, repudiando aqueles que se interpõem, ao longo dos séculos, aos anseios por uma cultura pautada por oportunidades democráticas, assentada na educação de livre acesso. Uma educação em que as pessoas comuns, o povo, pudessem ter seus saberes valorizados e seus interesses contemplados (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 36).

A partir de estudos sobre a infância e as crianças foi possível pensar sobre a educação que estas recebem com um olhar crítico. Sendo o escopo dessa pesquisa a problematização da transição de um corpo-criança para um corpo-aluno, elegemos a abordagem qualitativa, que melhor responde às reflexões empreendidas.

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

A pesquisa qualitativa sustenta, segundo Galvão (2010, p. 1), que é importante “[...] realizar um levantamento bibliográfico, se potencializar intelectualmente com o conhecimento coletivo, para ir além. É munir-se com condições cognitivas melhores, a fim de: evitar a duplicação de pesquisas, ou quando for de interesse, reaproveitar e replicar pesquisas em diferentes escalas e contextos”. Ainda segundo a autora, “[...] não basta encontrar informação. É necessário saber se ela é confiável e relevante, pois muitas informações acessíveis possuem erros de variadas ordens e às vezes são de origem pouco confiável” (p. 2). Assim, o arcabouço teórico precisa dialogar com o objeto de estudo, trazer informações históricas, mas ao mesmo tempo ser atualizado.

Para Chiapetti (2010, p. 144-145) o pesquisador qualitativo comumente busca a compreensão dos fatos que estuda *in loco*, visto que uma das características da pesquisa qualitativa é ser exploratória:

Uma característica importante das pesquisas qualitativas é que são exploratórias, ou seja, incentivam os sujeitos a pensarem livremente sobre algum tema, objeto ou conceito. Elas fazem emergir aspectos subjetivos dos sujeitos e atingem motivações não explícitas ou, mesmo, conscientes, de maneira espontânea. Devem ser usadas quando buscamos percepção e entendimento sobre a natureza geral de uma questão, abrindo espaço para interpretação. Por isso, a coleta das informações, nesse tipo de pesquisa, deve ser feita diretamente pelo pesquisador no local dos levantamentos, para que ele tenha maior compreensão dos fenômenos que quer estudar, ou seja, é o próprio pesquisador que deve fazer a pesquisa de campo.

Nesse sentido, optamos por realizar observações privilegiando a descrição dos espaços físicos e as relações estabelecidas entre professores e crianças no desenvolvimento das práticas pedagógicas, onde atentamos para as atividades desenvolvidas, pelas verbalizações emitidas, com foco para o corpo nesse contexto. De acordo com Lüdke e André (2005) é importante delimitar o que e como observar, definindo o foco da investigação, o que pressupõe uma preparação prévia do pesquisador. Nos motivamos a pesquisar com um misto de curiosidade e ansiedade, traçando um pequeno roteiro concentrado no ponto o qual deveríamos ter mais foco, o corpo-criança nas instituições.

As observações foram realizadas em duas turmas de pré-escola em duas instituições públicas que atendem Educação Infantil da cidade de Guarapuava, município do interior do estado do Paraná. Foram realizadas 6 observações, uma vez por semana, no primeiro semestre de 2019 em cada turma. Oliveira (2009, p. 8) reforça que faz parte da pesquisa qualitativa a imersão no mundo dos sujeitos observados, pois assim pode-se “[...] entender o comportamento real dos informantes, suas próprias situações e como constroem a realidade em que atuam”. Esta possibilidade de apropriar-se do cotidiano a ser investigado faz toda diferença na descrição e reflexão dos dados construídos.

[...] toda a observação – científica vs. cotidiana ou direta vs. indireta – possibilita, por parte de quem observa (para além da aquisição e clarificação de informações sobre uma dada realidade), a identificação de problemas, o entendimento de conceitos, bem como a análise de relações e aplicações de esquemas de diferenciação dos mesmos. Toda a informação recolhida convergirá num entendimento abrangente do tipo de relações conceptuais entre os problemas e, eventualmente, na indicição de novos problemas (MÓNICO; ALFERES; CASTRO; PARREIRA, 2017, p. 724).

Durante e após cada observação recorreremos à descrição em diário de campo, como forma de preservar os detalhes das situações observadas. Em alguns momentos, dada a presença no contexto investigado, as crianças convidavam para participar de suas brincadeiras, em outros conversavam, contavam coisas, de forma bastante natural. Essa relação de confiança torna-se importante para que a presença do pesquisador não desestabilize a sala ou promova um ambiente artificializado.

O contato inicial com as instituições foi feita por conversa informal e tendo sido sinalizada a concordância em participar da pesquisa o projeto foi encaminhado para a prefeitura, com respectiva carta de apresentação e solicitação de autorização para desenvolvimento do estudo, sendo posteriormente agendadas as observações

Souza (2014) revela a dificuldade em realizar pesquisas que envolvam crianças¹⁵, pois busca-se salvaguardar os pequenos de interferências e abusos que possam ocorrer, sendo relevante considerar a aceitação ou não da presença do pesquisador nos contextos investigados. Assim, estivemos atentas a isso e não observamos relutância por parte dos sujeitos infantis, nem das professoras.

Nas primeiras incursões aos ambientes investigados atentamos para a organização das instituições e a rotina das salas de modo geral, para depois delimitarmos nosso olhar aos detalhes. Em se tratando de um trabalho que se baseia nos estudos culturais, assumimos aqui que a realidade da pesquisa foi construída, em partes pelo olhar do pesquisador. Logo, este trabalho representa uma leitura, uma das maneiras possíveis de descrever e analisar, uma vez que a inserção em um ambiente diferente sempre provoca mudanças, bem como o investigador ao adentrar esses espaços nunca é neutro.

Para Demo (2012, p. 33) “O analista qualitativo observa tudo, o que é ou não dito: os gestos, o olhar, o balanço, o meneio do corpo, o vaivém das mãos, a cara de quem fala ou deixe de falar, porque tudo pode estar imbuído de sentido e expressar mais do que a própria fala, pois a comunicação humana é feita de sutilezas, não de grosserias”. No diário de campo guardamos os registros das ações e dentre os vários pontos investigados, as impressões pessoais sobre as situações observadas:

[...] o diário tem sido empregado como modo de apresentação, descrição e ordenação das vivências e narrativas dos sujeitos do estudo e como um esforço para compreendê-las [...]. O diário também é utilizado para retratar os procedimentos de análise do material empírico, as reflexões dos pesquisadores e as decisões na condução da pesquisa; portanto ele evidencia os acontecimentos em pesquisa do delineamento inicial de cada estudo ao seu término (ARAÚJO; DOLINA; PETEAN; MUSQUIM; BELLATO; LUCIETTO, 2013, p. 54).

De acordo com Oliveira (2014, p. 83) “[...] enquanto pesquisadores/as não podemos deixar as anotações para serem feitas em uma temporalidade *Cronos* muito distante do fato/evento/entrevista/visita, etc. realizado no campo da pesquisa”, sob pena de esquecer ou deixar de lado fatos importantes que merecem ser detalhados. Este aspecto foi especialmente relevante para nossa pesquisa, uma vez que o controle dos corpos se apresentou de variadas formas, as quais buscamos registrar.

3.2 - As instituições investigadas

15 A pesquisa respeitou os princípios éticos.

As informações e dados sobre o município em que as instituições foram pesquisadas são relevantes para oferecer uma visão mais ampliada do campo da pesquisa. Guarapuava (nome que vem do Tupi Guarani e significa Lobo Bravo) é uma cidade interiorana do Paraná, localizada na região Centro-Oeste do Estado, no terceiro planalto, sendo a maior em extensão da região, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE/2019¹⁶, que estima uma população de 181.504 habitantes. É um município de porte mediano e com um dos menores índices de desenvolvimento humano por habitante (IDH) em relação as principais cidades do estado do Paraná.

Os índices no que tange aos aspectos sociais não ofuscam Guarapuava como importante polo agropecuário, sendo o 10º em poder de consumo do Estado, estando em sua base econômica a agricultura e o setor de serviços. A cidade também é considerada um centro universitário por abrigar importantes universidades públicas e várias faculdades particulares, atraindo estudantes de cidades vizinhas.

De acordo com a Secretaria de Educação do município há 41 escolas municipais que atendem a pré-escola e 27 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), os quais atendem as crianças de creche. O município, a partir da Lei n. 12.796 (BRASIL, 2013) que instituiu a obrigatoriedade do ensino para a pré-escola, adotou como estratégia deslocar estas turmas dos CMEIs e abrigar as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Ensino Fundamental. É nesse contexto, problematizado já por algumas investigações¹⁷, que se insere esta pesquisa.

Nos últimos anos o município inaugurou vários CMEIs, buscando atender a demanda reprimida, contudo há ainda um grande número de crianças de 0 a 3 anos de idade que não encontram vaga e aquelas com 4 e 5 anos tiveram seu período de atendimento reduzido para jornada parcial, o que gerou uma série de problemas às famílias.

A organização da Educação Infantil no município em termos de agrupamentos se dá da seguinte forma:

Berçário- Responsável por atender as crianças de 6 meses até 1 ano de idade;

Infantil 1- Atende as crianças de 1 a 2 anos;

Infantil 2- Atende as crianças de 2 a 3 anos;

Infantil 3- Atende as crianças de 3 a 4 anos;

Infantil 4 (Pré I)- Atende as crianças que completam 4 anos até 31 de março;

Infantil 5 (Pré II)- Atende as crianças que completam 5 anos até 31 de março.

16 Sobre isso ver em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/guarapuava/panorama>.

17 Sobre isso ver Lira e Drewinski (2020), Lira, Drewinski e Sapelli (2016).

A implementação da obrigatoriedade do ensino para a pré-escola foi problematizada por Lira, Drewinski e Sapelli (2016), que refletem sobre as implicações das estratégias adotadas pelos municípios para as crianças, com direito a frequentar apenas jornada parcial, em instituições sem estrutura física adequada e com professores concursados para atuar no Ensino Fundamental. As autoras salientam que como forma do município estar em conformidade com a lei quanto à oferta das vagas, os pequenos acabavam sendo penalizados, juntamente com suas famílias. É de se observar que essa naturalização de retirada de direitos das crianças vem sendo feita há algum tempo, mesmo com as notificações do Ministério Público e a pressão dos movimentos sociais em defesa das crianças.

No início do ano de 2020 a prefeitura do município decidiu implantar atendimento em período parcial também para as crianças de 0 a 3 anos de idade, o que tem gerado protestos e mobilizações por parte das famílias e de grupos em defesa da Educação Infantil no município¹⁸. Os pais entraram com uma ação civil contra a prefeitura, questionando o retrocesso social imposto pelo município, comprometendo um direito garantido por lei. A prefeitura justifica que a demanda aumenta anualmente, mas isso não pode ser mote para o retrocesso nos direitos, pelo contrário, deve servir para lutar por mais verbas e instituições.

Como apontamos anteriormente, o direito à Educação Infantil é das crianças, contudo a prefeitura tem priorizado as vagas para aquelas cujos pais comprovadamente trabalhem. Segundo reportagens veiculadas em meios de comunicação locais¹⁹, o argumento da prefeitura é que os CMEIs deixaram de ser assistencialistas, por isso precisam concentrar seu trabalho educacional, em meio período e com mais crianças. Percebemos nessa concepção a negação da necessária articulação entre cuidado e educação e uma ideia preparatória de Educação Infantil, para os anos posteriores de escolarização, contrariando o que está descrito nos documentos orientadores da área.

Este cenário, brevemente descrito, dá um panorama da Educação Infantil do município e sustenta a descrição das instituições e turmas investigadas. Foram observadas duas turmas de pré-escola e duas instituições, aqui denominadas instituição I e II, escolhidas por estarem na região central e serem de fácil acesso para as pesquisadoras. Foi encaminhado à prefeitura projeto de pesquisa e solicitação de autorização para realização da mesma, a qual foi acatada.

A instituição I é de grande porte, atendia 591 crianças²⁰ de ensino Fundamental e Educação Infantil, com 5 turmas de pré-escola, sendo 3 de pré I que atendiam 70 crianças (manhã e tarde) e 2 de pré II que atendiam 50 crianças. A estrutura da instituição é nova

18 Ver melhor em Moletta (2020).

19 Ver em <https://m.gmaismnoticias.com/?id=14490>.

20 Dados de 2020.

(construída há apenas 3 anos), cujos investimentos somaram 6 milhões. As salas da Educação Infantil são climatizadas e há ainda uma sala para atividades complementares, refeitório, cozinha, secretaria, quadra poliesportiva coberta, parque de recreação, biblioteca e três laboratórios (informática, ciência e robótica). Em termos de espaço há amplitude; a construção ocupa mais de meia quadra. Observamos que algumas atividades também faziam uso do espaço do teatro municipal, próximo da instituição. O parque é amplo, com grama e alguns brinquedos como balanço, escorrega e gira-gira.

Quanto à sala da turma observada na instituição I, do pré I (manhã), era ampla, atendia 22 crianças pela manhã e 23 durante a tarde, o que fazia com que fosse organizada em dois lados, sendo que ambos contavam com um tatame; o lado direito usado pela turma da manhã e o esquerdo pelas crianças da tarde. Assim, crianças do matutino só usavam um dos lados, num acordo estabelecido já no começo do ano. Havia numa das paredes um espelho e noutra um alfabeto que ia de um lado a outro. Havia ainda calendário, janela do tempo²¹, lista de combinados, lista de presença (com os crachás) e cabides para as mochilas. Havia também um terceiro tatame, que comportava uma casinha para as crianças brincarem. O mobiliário de mesas e cadeiras era adequado ao tamanho das crianças, que agrupadas formava alguns conjuntos que ficavam do lado esquerdo; no lado direito ficavam três mesas grandes com bancos compridos para as crianças se sentarem juntas e realizarem atividades coletivas, sendo o lugar de cada uma ‘reservado’ com uma etiqueta com o nome indicando onde sentar.

A sala ficava em um anexo ao lado da quadra poliesportiva, longe das salas para as crianças maiores. Na quadra realizava-se a reunião matinal das crianças, e também aconteciam os jogos inter classe e onde as crianças do Infantil podiam correr às vezes, quando não havia ninguém lá. Ao redor da quadra havia espaços por onde as crianças passavam para ir aos banheiros, ao refeitório ou para as salas do piso superior. O banheiro comportava mobiliário condizente ao tamanho das crianças, com sanitários pequenos, pias e espelhos que serviam para a escovação dos dentes após as refeições. No refeitório havia 3 mesas compridas com cadeiras para as crianças sentarem no seu horário de lanche, na parte de cima desse espaço ficavam outras salas de aula, biblioteca e laboratórios. Havia rampas de acesso, além de escadas. A secretaria ficava em um espaço cercado, com acesso controlado.

A instituição II é de menor porte e atendia 430 crianças no total, sendo 126 da pré-escola, divididas entre 5 turmas de pré I e 6 turmas de pré II. Conta com 34 salas, cozinha, sala dos professores, secretaria, saguão, sala de informática, quadra coberta, biblioteca,

²¹ Quadro, geralmente confeccionado em e.v.a. onde as crianças indicam como está o tempo no dia: ensolarado, nublado ou com chuva.

diversos corredores e um espaço cimentado atrás das salas do infantil, bebedouros e banheiros adaptados ao tamanho das crianças e banheiros adaptados aos adultos.

A sala observada era pequena para abrigar as 20 crianças atendidas no período matutino. Contava com quatro mesas grandes, sendo três usadas pelas crianças e uma pela professora, que sentava numa cadeira de tamanho pequeno; nas mesas a professora organizava as atividades em rodízio, enquanto um grupo fazia atividades no papel os outros brincavam com jogos distribuídos por ela. Nas paredes um alfabeto incompleto (pois não cabia inteiro, segundo a professora), materiais de limpeza em um canto, um armário para guardar os materiais usados pelas crianças. A pintura da sala era em cor bege, e tudo que estava nela estava etiquetado. Contando ainda com espelho e cabides para pendurar mochilas.

Um tapete situado num dos cantos ficava embaixo dos calendários de dia da semana, mês, anual, e da janelinha do tempo, seguida da chamada de crachás. Nessa mesma parede havia um espaço para pendurar atividades e cartazes com aniversariantes e combinados, decorados com personagens da turma da Mônica²². Em outra parede havia uma prateleira com compartimentos para separar todos os materiais e ao lado um cesto com brinquedos sobre um tapete de canto. Saindo da sala estava a cozinha e um banheiro, ao lado direito um saguão com muitas vigas, onde diariamente ocorria a reunião matinal de todas as crianças. Ao redor havia alguns blocos com salas de aula, secretaria, cantina e banheiros. Atrás da sala ficava o espaço para o recreio sem parque, com cobertura de solo em concreto.

Ao lado da escola havia uma quadra poliesportiva coberta onde as crianças esperavam os pais na hora da saída e realizavam atividades esportivas. Segundo relato da professora, em dias ensolarados as profissionais levam as crianças para brincar em um parque da cidade, próximo da instituição.

3.3 - Os sujeitos envolvidos

O ato de pesquisar coloca o investigador frente a problemas pelos quais já manifesta interesse devendo, contudo, ser preservados os diferentes pontos de vista, oportunizando aos envolvidos serem sujeitos desse processo. Além disso, como lembram Lüdke e André (2005, p. 5), “Um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo”.

Pesquisar em um universo que envolva crianças requer que sejamos sensíveis a esses sujeitos, atentando para as múltiplas formas de ‘falar’ deles, o que os torna um campo vasto a

22 Série em quadrinhos brasileira criada em 1959 pelo cartunista Maurício de Souza.

ser conhecido. A incrível capacidade das crianças de elaborar e reelaborar coisas, de manifestar-se, de interpretar as situações que vivenciam coloca-as como importantes e intrigantes sujeitos de pesquisa.

A razão pela qual a pesquisa com crianças demanda outro modelo de análise [...] é o fato das crianças aprenderem do mundo e dizerem dele não através da oralidade, especificamente, mas através da experiência. Assim, a infância é caracterizada pela captura do mundo pela experiência e pela narração do mundo através de práticas. Esta particularidade exige do pesquisador que apreenda e dialogue com as crianças também através de suas práticas. O que se aprende através dos usos dos sentidos não pode ser ensinado através da oralidade. O pesquisador que almeja saber sobre as crianças deve apreender delas como elas apreendem do mundo: pela experiência (SOUZA, 2014, p. 50).

A experiência de convívio com os pequenos, nos contextos em que participam cotidianamente de situações variadas, lança o desafio de considerá-los como informantes competentes para processos de investigação científica, validando suas percepções e escutando suas vozes. Contudo, isso não é tarefa fácil, pois comumente o adulto é visto pelas crianças como aquele que dita ordens, que limita suas ações, e a partir dessa percepção a interação pode ficar comprometida, cabendo ao pesquisador construir relações de outra natureza, mostrando-se como um parceiro de aventura que ainda não conhece muito sobre aquela realidade. Graue e Walsh (2003) sustentam que em se tratando de crianças descobri-las no âmbito intelectual, emocional e físico é laborioso, uma vez que a distância física, cognitiva e política entre o adulto e a criança difere da relação dos adultos entre em si.

Para Tebaldi *et al.* (2019, p. 5) “Um grande desafio na Pesquisa com Crianças é considerar o ponto de vista das crianças, o que exige do pesquisador certo abandono e superação da perspectiva adultocêntrica”. Nosso lugar costuma dirigir um olhar de superioridade, marcado pela vida que levamos e pela concepção de criança que carregamos. O exercício de se colocar no lugar da criança, tentar reconhecer e compreender seu modo de pensar e sentir, é extremamente desafiador.

No momento das observações buscamos enxergar não somente o visível, mas também o que foi sentido, especialmente as expressões corporais. A aceitação por parte do grupo foi primordial para o bom andamento da pesquisa.

Num estudo no qual o objetivo é a imersão na experiência do outro, buscando captá-la nos termos desse outro que se oferece como sujeito, mas também como objeto do olhar do pesquisador, a adesão é fundamental [...]. O campo é o território do outro, do qual o pesquisador tenta se apropriar. Entretanto, essa apropriação deve ser

consentida, um modo de se apropriar que não exproprie o outro de seu saber, de suas experiências, mas que busque a partilha (MICARELLO, 2006, p. 67).

Souza (2014, p. 56) destaca a importância do adulto pesquisador entender que deve se abaixar para falar com os pequenos, pois, olhar nos olhos, como iguais, é primordial para estabelecer um diálogo, já que somos acostumados a olhar as crianças ‘de cima e por cima’. Esta disponibilidade colabora para que nos coloquemos no lugar da criança, tentando captar como ela vivencia, percebe e se relaciona, no nosso caso, com o espaço, seus colegas e a professora.

Falando mais especificamente dos sujeitos de cada turma observada, na escola I o pré II, manhã, contava com 22 crianças, sendo 13 do gênero feminino e 9 do gênero masculino, com faixa etária entre 5 e 6 anos. Em termos geográficos, a diretora da instituição informou que as crianças são oriundas do bairro central da cidade onde se insere a escola e de seus arredores. Cabe registrar que por ser uma escola de centro, próxima do comércio, é bastante procurada para vagas dado que os pais trabalham por perto; contudo primeiramente atende as crianças que moram próximas e se sobram vagas essas são destinadas ao público em geral. A professora regente tem graduação em História, com formação também em magistério. Outras professoras ministram na turma as chamadas ‘aulas especiais’, como Informática, Educação Física, Literatura e Artes; e no contra turno, são oferecidas aulas de balé. Desses profissionais somente a professora de Educação Física possuía licenciatura específica para atuar na área, as demais eram formadas em Pedagogia.

No recreio e na hora do lanche, as crianças ficavam com as zeladoras da escola, bastante queridas e respeitadas pelas crianças. Observei que a diretora da escola se fazia presente em muitos momentos, como entrada e saída das crianças e na hora da reunião inicial, onde todos da escola formavam a fila e cada turma seguia para sua sala.

Na instituição II, a turma observada foi o pré I-B (havia duas turmas), com 20 crianças em idade de 4 e 5 anos. As crianças dessa escola são de bairros próximos ao centro, onde a escola se localiza. Das 20 crianças 8 eram do gênero feminino e 12 do gênero masculino. A professora regente tem graduação em Pedagogia e da mesma forma que na instituição I em determinados dias as crianças tinham ‘aulas especiais’ de Informática, Artes, Literatura, Oficina de Matemática, ofertadas por outras professoras com licenciatura em Pedagogia também.

A diretora da escola se fazia presente constantemente na entrada onde conversava com as crianças e fazia uma oração. O recreio das crianças acontecia no pátio, onde já

mencionamos que não havia brinquedos; as zeladoras observavam as crianças nesse período e a diretora comumente colocava músicas evangélicas para as crianças escutarem. No intervalo as crianças do infantil tinham contato com crianças de até o 5º ano, pois ele acontecia no mesmo horário e local.

Descrita a metodologia, o campo pesquisado e os sujeitos envolvidos, apresentamos na sequência os dados e sua análise.

4- DO CORPO-CRIANÇA AO CORPO-ALUNO: ESTRATÉGIAS EMPREGADAS, SUAS IMPLICAÇÕES E POSSIBILIDADE DE SUPERAÇÃO

A partir do referencial teórico adotado compreendemos que a transição do corpo-criança para o corpo-aluno pode acontecer por diversificadas formas de disciplinamento, sendo consuetudinariamente materializada pelo controle e punições ao corpo, por meio de castigos e restrições verbais ou físicas. Como já mencionamos, o corpo-aluno idealizado ancora-se no protótipo cartesiano que, segundo Colello (1993), começa a ser formatado desde a entrada dos sujeitos infantis nas instituições educativas, uma vez que do ponto de vista escolar e do professor, ações próprias das crianças como brincar, falar ou movimentar-se não correspondem às normativas pedagógicas de disciplina, silêncio e imobilidade.

Vale reafirmar que o controle dos corpos não se dá exclusivamente via escolar, mas é nas instituições educativas que ele se intensifica ao se fazer presente cotidianamente, seja pela fala, pelo espaço, pelas regras de conduta e práticas instituídas. Considerando esse entendimento e a partir do percurso metodológico já descrito, nos debruçamos neste capítulo sobre os dados, com especial atenção aos elementos que se dirigiam ou se direcionavam ao corpo-criança como as interações verbais, a organização dos espaços-ambientes e ao trabalho pedagógico desenvolvido com duas turmas de pré-escola. Também problematizamos as situações que manifestam comportamento de resistência das crianças frente às situações instituídas, o que nos encaminhou para apresentar, ao final do capítulo, a dança como uma possibilidade de vivência corporal potente que considera as especificidades infantis.

4.1 O corpo-criança: intervenções verbais e o controle de condutas

Como nos mostrou Foucault (1999), o modelo escolar é eficaz em seus desdobramentos sobre corpos e mentes e, em pouco tempo, o processo de disciplinamento anula o corpo da criança e atua na constituição do corpo do aluno, moldado às exigências escolares. Isso se dá de diferentes formas, desde a organização do espaço, o controle do tempo e as intervenções verbais contínuas, as quais aqui são nosso foco uma vez que se mostraram bastante evidenciadas em nossas observações, de maneira autoritária e verticalizada.

Como registra Veiga-Neto (2008, p. 145) a escola se traduz “[...] como a mais importante instituição capaz de moldar disciplinarmente os indivíduos que ela toma para si [...]”, uma vez que as crianças vivem grande parte do tempo da infância institucionalmente.

No cotidiano, o autoritarismo se mostra geralmente na figura do professor que tende a impor uma perspectiva adultocêntrica que negligencia as crianças e suas especificidades. As intervenções verbais podem ser reconhecidas como estratégias para controlar comportamentos que se manifestam, mas também desempenham a função de prever, ajustar ou suprimir os mesmos inclusive antes de se materializarem.

Assim, a verbalização não apenas corrige o corpo, mas o molda a partir das orientações às crianças de como devem andar, sentar, fazer as tarefas, quando e onde podem falar e se movimentar, com vistas ao aproveitamento do tempo e das ações. Nesse sentido compreendemos o caráter produtivo do governo, problematizado por Foucault (1999, p. 117), na conformação do corpo-aluno que se iguala as técnicas de automatismo do corpo, vivenciadas no ambiente militar, que primam pelas pequenas correções até o apoderamento total do corpo já docilizado:

[...] o soldado tornou-se algo que se fabrica; de uma massa informe, de um corpo inapto, fez-se a máquina de que se precisa; corrigiram-se aos poucos as posturas; lentamente uma coação calculada percorre cada parte do corpo, se assenhoreia dele, dobra o conjunto, torna-o perpetuamente disponível, e se prolonga, em silêncio, no automatismo dos hábitos; em resumo, foi ‘expulso o camponês’ e lhe foi dada a ‘fisionomia de soldado’.

Da mesma forma, o próprio autor compara o modo de existir do exército com as escolas, de onde depreendemos que o corpo-aluno também é um corpo fabricado, numa atuação sobre grupos, fabricando corpos dóceis, aptos à obediência desejável no ambiente escolar. A seguir apresentamos duas situações vividas no contexto das instituições pesquisadas, em situações em que as professoras enunciam às crianças o papel da pesquisadora, usada como estratégia de coação:

Então, a professora Aline vai contar que vocês não se comportam para os pais na próxima reunião, né professora Aline (DIÁRIO DE CAMPO, INSTITUIÇÃO I, 2019).

Essa é a professora Aline, ela vem ver o que vocês estão fazendo e depois vai entregar uma carta para cada pai e mãe se vocês não se comportarem (DIÁRIO DE CAMPO, INSTITUIÇÃO II, 2019).

Observamos que as professoras usam a presença da pesquisadora e a associam ao papel de vigilância, por meio de ameaças revelando o poder como forma de hierarquia, ou seja, o adulto é o que controla, dita as regras, organiza a disciplinarização. As intervenções verbais atuam sobre os corpos em vários momentos, como nas reuniões matinais coletivas antes das crianças dirigirem-se às salas:

As crianças estão em fila [...], em posição de sentido que consiste em ficar com o corpo rígido, as mãos devem ser espalmadas junto às coxas e os braços ligeiramente curvos, as pernas devem ficar esticadas e olhos voltados para frente (DIÁRIO DE CAMPO, INSTITUIÇÃO I, 2019).

Vocês sabem que agora para voltar para sala as mãos devem estar cruzadas para trás, agora andem (DIÁRIO DE CAMPO, INSTITUIÇÃO II, 2019).

O governo dos corpos se faz inicialmente pelas verbalizações, mas é internalizado e atua mentalmente uma vez que esses rituais se repetem cotidianamente. A fila nas instituições educativas é adotada sob o argumento da organização, entretanto, acaba por conformar os corpos a uma vivência extremamente controlada, associada a sanções caso haja descumprimento. Foi perceptível a dificuldade das crianças em ajustar os corpos para andar com as mãos para trás, exigindo deles equilíbrio e contenção de movimentos. Em diversas situações presenciamos tropeços, e uma queda nessa posição faria com que a criança batesse o rosto no chão, evidenciando que a lógica das instituições educativas se instaura como forma de controle sem clareza da função pedagógica de tais exigências. Os ditames repetidos diariamente, rotinizam o corpo a ponto de as crianças começarem a agir automaticamente, sendo continuamente lembradas pelas professoras: “Já disse para colocarem as mochilas e blusas no cabide, façam isso e voltem a sentar aqui. Vamos, vamos” (DIÁRIO DE CAMPO, INSTITUIÇÃO I, 2019), e na Instituição II, “Quero perninha de índio, as mãos devem estar cruzadas ou em cima da barriga ou na perna” (DIÁRIO DE CAMPO, INSTITUIÇÃO II, 2019).

Nota-se, como já dissemos, que essas falas de comando não se estendem apenas ao controle dos movimentos do corpo, mas também à contenção da fala, como expresso pelas professoras na transcrição a seguir: “Vamos, vamos. Andem, façam fila e fiquem quietas” (DIÁRIO DE CAMPO, INSTITUIÇÃO II, 2019). A linguagem empregada e o tom de voz acentuam as orientações e chamam a atenção das crianças: “SHHHIIIIII, eu não preciso olhar pra saber que vocês estão conversando” (DIÁRIO DE CAMPO, INSTITUIÇÃO II, 2019).

O silêncio é colocado como regra a ser cumprida: “A professora diz: ‘Eu não gosto de conversa, eu gosto de silêncio’” (DIÁRIO DE CAMPO, INSTITUIÇÃO II, 2019), cujo êxito promove premiação: “Acompanho a escolha da ajudante do dia, Karyn, que segundo a professora ‘foi escolhida por ser a mais quietinha’” (DIÁRIO DE CAMPO, INSTITUIÇÃO I, 2019). Como lembram Barbosa e Borba (2011, p. 83),

O silêncio imposto pela escola, pelo professor é algo que, muitas vezes, pode deformar e podar a personalidade do indivíduo que está se formando. Como ato

disciplinador, é um dos instrumentos que o professor tem ao seu alcance para obter o controle sobre os alunos, fazendo com que a sala de aula tenha ordem e que somente o mestre tenha a palavra e o aprendiz a escute.

Em muitas situações é importante o silêncio como forma que as crianças se mostrem disponíveis para a escuta, mas a troca de informações, as relações, fazem parte do processo educativo que prima pela interação e participação ativa. Contudo, em muitos momentos percebemos que quando as crianças queriam participar, falar e contar de si e de suas experiências acabavam por ser repreendidas pelas professoras: “Silêncio! Quem está contado a história sou eu e não vocês. Vocês só escutam” (DIÁRIO DE CAMPO, INSTITUIÇÃO II, 2019).

A partir do controle sobre a fala o corpo recorre a outras formas de comunicação, expressando-se com mais intensidade por gestos: “Numa situação em que uma das crianças foi repreendida pela professora observo que a criança fica contrariada, vira de costas para a professora e de vez em quando volta-se novamente para e mostra faz cara feia pra ela” (DIÁRIO DE CAMPO, INSTITUIÇÃO II, 2019). Embora as crianças tentem resistir aos controles impostos, a regulação se estende às expressões corporais que são negadas: “Vocês sentem aí, não podem correr, não podem se mexer, só respirem” (DIÁRIO DE CAMPO, INSTITUIÇÃO II, 2019).

Reconhecemos que as falas trazem em seu bojo “[...] ao mesmo tempo, efeitos de prescrição (em relação ao que se deve fazer) e efeitos de codificação (em relação ao que se deve saber)” (CARVALHO, 2005, p. 25). Essa internalização das ações e comportamentos desejados e aceitáveis foi verificável em situações da rotina, onde observamos que as crianças já sabem o que fazer e quando fazer: “Ao término da atividade as crianças guardam os materiais, fecham as mochilas e fazem fila para sair para o recreio, a professora nem precisou pedir” (DIÁRIO DE CAMPO, INSTITUIÇÃO II, 2019). O cotidiano é o espaço constante de ajustamentos e micro resistências, onde o corpo-criança nem sempre se ajusta, reluta, seja por enfrentamentos físicos ou verbais.

Como aprendemos com Foucault (1999), o exercício do poder se dá nas relações cotidianas, é difuso, capilarizado. Ele usa menos da força e mais do convencimento, da coação, da vigilância, das sanções. Como vivenciamos em diversas situações, a fala de posse do adulto tem um papel preponderante nesse processo, pois enuncia, emana autoritarismo, atuando larga e incisivamente na construção do corpo-aluno. Nessa linha de pensamento Sabot (2017) lembra que o exercício do poder geralmente se apresenta de forma não

coercitiva, pois visa interiorizar comportamentos pelo exercício repetido, dando-lhe pouco a pouco a forma de hábitos.

Contudo, num dos dias de observação presenciamos um conflito que gerou violência, medo e resistências veladas:

Escuto a professora gritando muito forte e paro para olhar, a professora pede a uma criança para que sente e esta continua em pé e resistente; a professora a pega pelo braço energicamente e a faz sentar. A menina reage arranhando o braço da professora que a empurra, isso faz com que a menina sente na cadeira, em seguida a professora a pega pelo braço e a leva para secretaria. Na sala sem a professora, as crianças comentam o fato [...]. A professora volta para sala e diz para as crianças ‘Eu vou chamar os pais da Luana e eu vou na delegacia também. Olhem só, se vocês tentarem ou pensarem em fazer algo parecido já sabem o que vai acontecer’. As crianças ficam apreensivas e comentam entre si sobre delegacia. [...] Visivelmente furiosa a professora fala em voz alta: ‘Se eu fosse mãe dela, iria arrebentar a boca. Eu teria vergonha de ser mãe dela’. [...] Como a professora ainda demonstrava estar irritada, as crianças começaram a ficar apreensivas e quando precisavam perguntar sobre as atividades recorriam a mim, não porque estavam me vendo como professora e sim porque se sentiam acuadas (DIÁRIO DE CAMPO, INSTITUIÇÃO I, 2019).

Mais tarde, nesse dia, a diretora passa na sala e reforça para a menina que ela seria presa:

‘Você está feliz agora, você vai para delegacia sua malcriada. Você acha que não vai acontecer nada se você bater em um professor?’ Ela olha pra outra professora e diz: ‘Sabia que essa aí vai presa?’, e a professora responde: ‘Ela não se importa com nada’; a menina mexe os ombros em sinal de que não se importava mesmo, a diretora fala mais alto: ‘Isso, me responda, faça isso malcriada, você vai ver o seu’. As crianças maiores conversam e dizem entre si: ‘Quando a Luana está quieta, ela vem provocar ela também’ (DIÁRIO DE CAMPO, INSTITUIÇÃO I, 2019).

Os relatos desse caso demonstram que quando a resistência é interpretada como afronta, gera apelo a uma força de disciplina maior, nesse caso a polícia, descrita como agente de controle e punição amedrontador, que verbalizado ao conjunto das crianças estende o poder ao controle do grupo. Na fala das crianças maiores, podemos concluir que mesmo quando Luana estava quieta, as professoras repetiam que ela estava errada e deveria se comportar. Sabot (2017) registra que “A disciplina continua uma ortopedia social, isto é, sob sua componente corretiva e mesmo punitiva, trata-se de um esforço de endireitamento imposto aos corpos [...]”.

Novamente Foucault (1999) nos ajuda a compreender como o exercício do poder se dilui nas relações estabelecidas, um poder que age sobre os corpos e mentes. Inicialmente exterior, pauta-se na vigilância de uns sobre outros: “[...] uma das crianças começa a cantar e é repreendida pelas outras que fazem ‘SHIIIIIIII, não é pra cantar’” (DIÁRIO DE CAMPO,

INSTITUIÇÃO I, 2019). Paulatinamente o controle é internalizado, os sujeitos se autopoliciam, autogovernam: “As crianças vão levantando e cantando sozinhas: ‘Lá vem o Cascão, ele é porcão, suja toda a sala com brinquedos pelo chão’; arrumam a sala, pegam a toalhinha, lanches e saem para o pátio” (DIÁRIO DE CAMPO, INSTITUIÇÃO II, 2019).

As repetições de fala aqui apresentadas e analisadas mostram como elas atravessam os corpos das crianças e atuam na conformação do corpo-aluno, obediente, que fica sentado, faz as atividades, pouco pode falar. A docilidade se instala, embora não gere total submissão pois a criança escapa em alguns momentos. Além dessa disciplinarização imposta aos corpos pelas verbalizações outro aspecto que muito nos chamou a atenção foi a organização do espaço e como ele pode atuar na anulação do corpo-criança, o que discutimos na sequência.

4.2 O corpo das crianças no espaço: tensões e restrições dos movimentos

A atenção ao espaço como educador parte da premissa de que ele não é neutro e atua sobremaneira nos processos educativos. Essa compreensão supera a visão do espaço apenas como decorativo para assumir o importante papel educativo que depende de sua organização, do mobiliário, dos materiais disponibilizados (ou não!). Horn (2017) destaca a importância de que os espaços sejam organizados de modo a promover a participação infantil, com privilégio para as brincadeiras e interações. Todavia, o espaço também pode ser restritivo e a partir do que permite ou não fazer, das experiências que proporcionam, e podem atuar negativamente no contexto educativo.

As DCNEIs (BRASIL, 2009) indicam a necessidade de organizar espaços que promovam a não separação das dimensões expressivas das crianças e promovam a integração das ações de cuidado e educação e a participação infantil. Dessa maneira, o espaço físico torna-se um elemento importante de promoção do acolhimento e voltado para as brincadeiras, com vivências corporais tanto no contexto interno como externo das instituições. Contudo, muitas vezes esse espaço exclui a perceptiva infantil e se pauta por sinais ligados à alfabetização.

A instituição I dispõe de uma estrutura nova e com espaço amplo, entretanto, “Segundo a professora, desde meados de 2018 é proibido brincar nas áreas externas, podendo apenas ir ao parquinho na companhia da professora e das zeladoras” (DIÁRIO DE CAMPO, INSTITUIÇÃO I, 2019). Mesmo no momento do intervalo, quando pretensamente as crianças teriam mais liberdade, os corpos eram educados a ocupar determinados locais, sendo proibido fazer uso justamente do parque, onde as brincadeiras poderiam se desenvolver a partir dos

brinquedos disponíveis. Lira e Kopczynski (2015) problematizam como o brincar acaba confinado a tempos limitados, sendo utilizado como estratégia de controle e disciplinamento, ou ainda como meio de coagir as crianças.

No contexto investigado, o que mais tarde se revelou é que as crianças sabiam que era proibido ir ao parque, o que pude observar no decorrer dos dias: “As crianças caminham para o refeitório; a última criança pede para que eu a erga para ela poder ver o parquinho, eu ergo e ela diz ‘Alí é nosso parque, mas não pode ir lá’” (DIÁRIO DE CAMPO, INSTITUIÇÃO I, 2019). Ainda segundo relatos, as crianças não poderiam ir para as áreas externas e nem ao parquinho porque “Não há grama, é só para enfeite, por baixo é cimento e a grama não cresce porque não há terra, daí quando chove alaga a escola” (DIÁRIO DE CAMPO, INSTITUIÇÃO I, 2019). Para Silva e Santos (2009, p. 9-10) é fundamental que as crianças possuam espaços para brincar, pois são nestes lugares que produzem cultura, recriando ou ainda inventando brincadeiras:

É importante que sejam oferecidos às crianças espaços de transmissão de cultura para que elas possam brincar e, assim terem oportunidades de criação, pois quando a criança brinca, reinventa cenas do cotidiano que a marcam, construindo sua própria história [...]. Ao movimentar o seu corpo, a criança inventa brincadeiras e, assim, constitui o seu eu, sua imaginação e seus pensamentos. Quanto maior for a qualidade do brincar maior será o desenvolvimento.

Apesar de a escola contar com grande espaço físico, as crianças pequenas não podiam usufruir do local, quando saíam da sala brincavam na quadra poliesportiva ou no saguão, mas se chovesse e entrasse água ou estivessem ocupadas por outras aulas, pegavam seus brinquedos e sentavam num canto para brincar. Dada tal organização restritiva concluímos que o brincar era marginalizado no funcionamento da instituição e nas práticas docentes, visão que segundo Perrotti (1990, p. 18) reflete nossa organização social adultocêntrica, que parte do pressuposto que a criança deve ser socialmente passiva: “Pensamos sempre na criança recebendo (ou não recebendo) cultura, e nunca na criança fazendo cultura ou, ainda, na criança recebendo e fazendo cultura ao mesmo tempo”.

Desta forma, do ponto de vista da instituição o tempo em sala tem um valor diferente daquele a ser vivido no parque e na área externa. Prevalece o entendimento de que sentados e fazendo atividades no papel as crianças estariam aprendendo e no parque brincando estariam em recreação, não reconhecida como pedagógica. Confinar o aprender à sala obriga que os corpos sejam docilizados, que aprendam a ficar quietos, obedientes, solícitos, disciplinados.

Até hoje a escola não é pensada e nem organizada fisicamente para acolher a criança e integrá-la a este ambiente que também é seu, dando a mesma o sentimento de pertencimento. Assim, o que normalmente acontece é que os alunos são apresentados a uma estrutura física escolar de padrão nacional, a qual se espera que todas as crianças se adaptem, sem levar em consideração as suas individualidades (SERODIO; STEINLE, 2016, p. 130).

Assim, as observações na instituição I nos mostraram que não havia lugar para as crianças pequenas brincarem, a sala que as crianças ocupavam era dividida em dois espaços (para turma da manhã e da tarde). Num dos cantos dessa sala havia uma casinha que foi palco de diversas discussões entre as meninas que monopolizavam sua ocupação e os meninos que lutavam por entrar nela. Abaixo a descrição de um desses momentos:

É hora da escovação que é interrompida pela reivindicação do menino que quer brincar na casinha, ele diz que ‘todo mundo mora numa casa, eu também quero brincar na casa, não só as meninas. A casa não é das meninas’. Assim sendo, a professora acata a solicitação e diz que na volta da escovação os meninos vão brincar na casinha e as meninas de outra coisa, os meninos comemoram, pois é a primeira vez no ano que vão brincar na casinha (DIÁRIO DE CAMPO, INSTITUIÇÃO I, 2019).

A situação clarifica como as questões de gênero se explicitam no brincar e no ambiente escolar e a depender dos encaminhamentos podem ser reforçados estereótipos ou colaborar para a desconstrução de comportamentos socialmente instaurados. Assim, corpos de meninos e meninas são construídos nos limiares dessas práticas, o que exige que os profissionais reconheçam o importante papel das brincadeiras na definição dos papéis sociais (FINCO, 2003).

Há ainda os contextos em que o brincar é negligenciado inclusive pela ausência de espaços que o fomentem, como os parquinhos. A instituição II é exemplo disso, pois segundo a gestora passou a receber as crianças da pré-escola há poucos anos, sem ainda ter reorganizado seu espaço para a colher as necessidades infantis para esse agrupamento. A saída encontrada para essa condição era, em dias ensolarados, levar as crianças até um parquinho municipal localizado perto da instituição; entretanto, esse passeio se condicionava tanto ao clima quanto ao comportamento das crianças. Se as crianças se comportassem poderiam brincar, caso contrário seriam penalizadas com a não ida ao parque, ou seja, o brincar é moeda de troca pelo comportamento, sendo o corpo alvo mais uma vez do exercício do poder.

Por mais que a liberdade e mobilidade sejam vistas como recompensa, na maioria das escolas ainda se restringem a poucos e controlados momentos. Um exemplo é o tempo do recreio, que também serve para a criança se alimentar, sendo extremamente curto, acontecendo em espaços inadequados e sob uma atmosfera conduzida pelos adultos.

No recreio, a quadra está fechada pois estão trocando as lâmpadas, então as crianças ficam em um pequeno pedaço do saguão para brincar com seus brinquedos ou com os colegas. O espaço se encontra ainda mais restrito quando desce uma outra turma para a aula de educação física, então elas sentam e brincam com seus brinquedos. Algumas correm, mas logo são repreendidas por atrapalhar a aula (DIÁRIO DE CAMPO, INSTITUIÇÃO I, 2019).

Cabe registrar que a despeito dos constrangimentos impostos ao brincar pela organização espacial e seu funcionamento, em algumas situações acompanhamos a professora da turma da instituição I defendendo a importância da brincadeira, especialmente quando ela percebia que no intervalo as crianças por algum motivo não puderam brincar, e então ela destinava um tempo para isso em sala.

De maneira oposta, a instituição II além de não dispor de parque primava pelo silêncio e disciplina, inclusive com controle nos momentos de intervalo: “Está chovendo e o recreio é dentro da sala, as crianças sentam no tapete e cruzam as pernas. A professora não diz que é recreio e elas não brincam, só ficam sentadas” (DIÁRIO DE CAMPO, INSTITUIÇÃO II, 2019). Mesmo quando se tratava do recreio nos espaços externos, prevalecia um controle velado, por diversas ações como as músicas selecionadas para as crianças ouvirem: “Saindo para o recreio, hoje as crianças pequenas estão de um lado e as maiores do outro, na caixa de som toca *Baby Shark* e as crianças pequenas dançam e cantam; em pouco tempo a música é trocada por um remix e as crianças param; logo começam as músicas gospel” (DIÁRIO DE CAMPO, INSTITUIÇÃO II, 2019).

Não apenas as restrições espaciais atuam na conformação do corpo-aluno como também o que se faz nesse espaço, nesse caso músicas religiosas que infringem o princípio da laicidade da escola. Ações nesse sentido podem ser consideradas, a partir de Foucault (2008) dispositivos de biopoder²³, onde a religião associada a práticas escolares atua sobre as subjetividades infantis. Além das músicas no intervalo acompanhamos ‘pregações’ conduzidas pela direção, que usava da religião para impor medo e produzir comportamentos: “Coloquem a mão no coração e digam, Senhor que eu seja bonzinho, faça as tarefas e obedeça as profes. Amém” (DIÁRIO DE CAMPO, INSTITUIÇÃO II, 2019). Podemos inclusive aqui

23 O biopoder consiste, por um lado, em uma anátomo-política do corpo e, por outro, em uma biopolítica da população. A anátomo-política refere-se aos dispositivos disciplinares encarregados do extrair do corpo humano sua força produtiva, mediante o controle do tempo e do espaço, no interior de instituições, como a escola, o hospital, a fábrica e a prisão. Por sua vez, a biopolítica da população volta-se à regulação das massas, utilizando-se de saberes e práticas que permitam gerir taxas de natalidade, fluxos de migração, epidemias, aumento da longevidade (FURTADO; CAMILO, 2016). Ver mais em Foucault (2008).

pensar na invocação do ser supremo que faz o papel do panóptico²⁴, onipresente mesmo sem ser visto.

Outro aspecto a ser novamente mencionado é que o espaço, sua organização e funcionamento colabora para reforçar a crença de que a aprendizagem depende de que as crianças fiquem sentadas e quietas. Essa crença suplanta a compreensão da Educação Infantil pautada nas interações e brincadeiras, defendida pelas DCNEIs (BRASIL, 2009), e impõe o silêncio como norma para o aprendizado.

As instituições escolares, a semelhança das fábricas, funda-se na extração máxima da força de trabalho, nesse caso das crianças (FREITAS, 2014, n/p), podendo a escola ser considerada um aparelho de sequestro que produz algo como a norma. Para Foucault (2013, p. 242), “A norma é o instrumento através do qual os indivíduos são ligados aos aparelhos de produção [...]”, ou seja, a ‘produção dos normais’ se faz necessária para a sociedade instituída.

Contudo, esse propósito anula o papel da Educação Infantil de vivificar, proporcionar experiências enriquecedoras de ampliação das vivências corporais e isso se dá essencialmente pelo brincar. É pelo brincar e as diferentes formas de expressão, usando corpo, fala, gestos que a comunicação infantil se estabelece, amplia e enriquece, sendo que uma corporeidade vivida de forma sadia e poética preserva o corpo-criança. Como podemos perceber nas descrições das situações vividas pelas crianças a escola não faz uso de violência física, mas usa de estratégias que incitam comportamentos incluindo a internalização das normas através das normas: “A auto-vigilância, a aplicação pelo sujeito nele mesmo de um certo número de modelos de comportamento, permite assim reduzir os controles externos e atenuar o dispositivo sem prejudicar sua eficácia, mas, ao contrário, melhorando-a” (SABOT, 2017, p. 22).

A observação minuciosa da organização dos espaços e das práticas neles distribuídas permitem reconhecer o exercício do poder pela separação dos corpos e vigilância instituída, pelo silêncio desejado e estimulado, pela imobilidade. O corpo-criança, embora resista em muitos momentos, se adapta e formata também em função da constrição e produtividade espacial. Na sequência problematizamos essas e outras práticas com foco nos corpos infantis.

24 Estrutura arquitetônica responsável por vigiar e aplicar controle do comportamento dos prisioneiros nas prisões. Sobre isso ver Foucault (1999).

4.3- As práticas pedagógicas e o investimento nos corpos infantis

A escola, pelo viés foucaultiano, pode ser entendida como instituição disciplinar, uma vez que sua essência é de um sistema que funciona com base na produção de comportamentos adaptados e em penalidades. As ações, em geral, se orientam pela vigilância do professor, mas também podem se dar pelo papel atento dos colegas, pelo reforço das regras e combinados (muitas vezes expostos de forma escrita na sala) os quais são internalizados pelas crianças. Foi possível observar que mesmo na ausência da professora as crianças tendem a repetir os comportamentos já reforçados cotidianamente: “A professora vai até a secretaria [...] As crianças terminam o lanche, arrumam a sala, o ajudante leva a bacia com louça para a cozinha e as crianças sentam no tapete” (DIÁRIO DE CAMPO, INSTITUIÇÃO II, 2019). O corpo-criança, anulado, responde às expectativas do modelo de aluno escolarizado.

O tempo escolar antecipou às crianças da pré-escola uma formatação que era iniciada no primeiro ano do Ensino Fundamental, ou seja, cada vez mais cedo os corpos infantis são institucionalmente capturados e docilizados, num processo naturalizado: “A diretora chama todas as professoras para uma reunião e as crianças ficam na sala, a professora dá um livro para eles lerem e olharem as figuras e volta quando está quase acabando a aula; nesse meio tempo as crianças continuaram em silêncio, sentadas no tapete ou nas mesas, poucas conversas” (DIÁRIO DE CAMPO, INSTITUIÇÃO II, 2019).

Freitas (2014, n.p.), em entrevista concedida à Vicentini, fala sobre as origens da concepção atual de criança, vista como o aluno a ser formado, educado. A sociedade industrial reorganiza as funções sociais dirigindo o adulto ao trabalho fabril e a criança para a escola²⁵.

[...] o trabalho infantil se dissocia das atividades de pagamento e se torna efetivamente trabalho escolar. Tempo vivido das escolas, cada vez mais intenso, rotinizado, organizado conforme longas, contínuas e progressivas jornadas de trabalho, mas com uma particularidade cultural bastante singular, significativa, a isso nós não chamamos de trabalho. Ou seja, por uma série de razões, o que nós associamos ao trabalho é o trabalho pago (FREITAS, 2014, n.p.).

Esse panorama impõe ao corpo infantil uma rotina que os adultos vivenciam nas fábricas e dessa forma as instituições educativas atuam na formação da mão de obra, num corpo preparado para o trabalho. Motta (2013, p. 127) pormenoriza suas impressões da transição de crianças a alunos vivida no contexto escolar:

²⁵ Relatos históricos indicam que em muitas fábricas as crianças também eram mão de obra (DEL PRIORE, 1997).

Uma semana após o início das aulas que marcou tão claramente a ruptura nas práticas [...]. No segundo dia de observação no 1º ano, percebi que as crianças estavam bem mais ajustadas ao comportamento desejado nessa nova etapa. Havia um cartaz na parede contendo ‘Nossos combinados’, ou seja, as regras definidas para o bom funcionamento da turma. Não me pareceu terem sido elaboradas pelas crianças, pois traziam alguns conteúdos muito presentes nas falas dos adultos.

Tal qual relata Motta, o ajustamento impõe certa resignação, embora em alguns momentos sobrevenham pequenas iniciativas de resistência. Nas turmas que observamos também encontramos nas paredes os ‘combinados’, que representam muito mais os desejos dos adultos do que das crianças: “Prestar atenção na aula, levantar a mão quando quiser falar, não gritar, usar as palavrinhas mágicas, não sair da sala sem permissão” (DIÁRIO DE CAMPO, INSTITUIÇÃO I, 2019). Havia outras frases, todas voltadas ao comportamento, e o que nos chama a atenção é que além de negligenciarem o ponto de vista da criança, são apresentados por meio da linguagem escrita, a qual na pré-escola certamente ainda não foi apropriada pela maioria das crianças. Essa situação é um exemplo de como a criança precisa se adequar ao modo de operar escolar, preferencialmente deixando do lado de fora o ser infantil, o qual não é bem-vindo.

Essa ida às instituições inclui primeiramente a decisão dos pais e num primeiro momento é envolvida por motivação, curiosidade e ansiedade. Como espaço diferente da família, com propósitos que incluem a inserção social e coletiva, a criança embarca na aventura de conhecer, ampliar seus horizontes, com pessoas para além do seu círculo de conhecidos. Esse é um momento importante, decisivo e recheado de desafios:

A criança chega à escola de educação infantil e deixa de ser um anexo de sua família para ser vista e reconhecida como ela mesma, como uma pessoa que existe separadamente desse núcleo familiar, mas que não está constituída sequer em sua autonomia ou sua independência e, o mais importante, o primeiro passo na aquisição de sua independência não foi decisão sua (SANCHÉZ; MARTINEZ; PEÑALVER, 2003, p. 12).

Contudo, como descrevemos, nesse processo que pretensamente se guia para dar mais autonomia a criança é obrigada a deixar de ser o que é para transformar-se no aluno, num processo guiado pela heteronomia:

Desde o nascimento somos submetidos a uma série de condicionamentos sociais, antes mesmo de vivermos os processos de educação formal, o que acaba resultando em procedimentos mecânicos e repetitivos, dos quais não temos percepções ou consciência. Se isso de um lado facilita a nossa existência cotidiana, de outro, afasta e dificulta o processo de autoconhecimento (VIANNA, 2008, p.112).

Foucault (1999, p. 226) se refere ao modelo panóptico ao falar sobre os esquemas de vigilância onde se concebe um olhar permanente, porém sem a obrigação de existir um corpo físico que vigie. “Uma sujeição real nasce mecanicamente de uma relação fictícia. De modo que não é necessário recorrer à força para obrigar [...] o escolar à aplicação”. De fato, houve momentos dentro da instituição em que percebemos a materialização do discurso citado por Foucault: “Na volta para a sala as crianças ficam no mesmo tatame, como uma coisa rotineira e um corpo acostumado, não houve orientação da professora, elas parecem já ter internalizado em qual momento devem ir para qual lugar e quando podem sair” (DIÁRIO DE CAMPO, INSTITUIÇÃO I, 2019).

O corpo é o primeiro alvo a ser controlado, moldado, treinado, seguido do investimento nas mentes. Assim, as crianças andam em fila, sentam de pernas cruzadas, levantam e vão até as mesas, ações que podem ser conduzidas por um olhar, por uma fala, ou simplesmente realizadas de forma automatizada, dada a interiorização da rotina que invade as minúcias da vida cotidiana:

Volto para sala e as crianças estão sentadas com os braços cruzados sobre a mesa e com a cabeça deitada sobre eles. Na sequência, a professora anuncia o horário do intervalo e elas guardam os materiais, fecham as mochilas e fazem fila para sair para o recreio; a professora não pede, elas fazem isso como parte da rotina interiorizada (DIÁRIO DE CAMPO, INSTITUIÇÃO II, 2019).

A vigilância se associa à punição quando a revolta se torna (im)pertinente e volta-se ao corpo, assim a disciplina e o controle se referem ao comportamento, mas tem o corpo como alvo maior. Segundo Foucault (1999, p. 28):

[...] podemos sem dúvida ressaltar esse tema geral de que, em nossas sociedades, os sistemas punitivos devem ser recolocados em uma certa ‘economia política’ do corpo: ainda que não recorram a castigos violentos ou sangrentos, mesmo quando utilizam métodos ‘suaves’ de trancar ou corrigir, é sempre do corpo que se trata - do corpo e de suas forças, da utilidade e da docilidade delas, de sua repartição e de sua submissão.

No campo do exercício do poder a chamada punição exemplar não se refere apenas ao castigo em si, diz mais sobre estabelecer um padrão vertical de hierarquia, já que por consequência também servirá como ato de demonstração de poder para todos aqueles que tentarem se rebelar de mesma forma. Numa das situações acompanhadas uma menina chamada Luana passa à frente na fila e a professora comenta: “Todo mundo olha pra ela,

agora ela vai voltar e vai descer andando. Olhem pra ela, é isso o que vai acontecer com vocês se não me obedecerem” (DIÁRIO DE CAMPO, INSTITUIÇÃO I, 2019).

A mobilidade, quando permitida, faz parte do funcionamento escolar, e a liberdade de se expressar, correr, brincar enfim, de ser criança é tratada como uma recompensa para aquele que se manteve adaptado. Strazzacapa (2001, p. 70) lembra que

O movimento corporal sempre funcionou como uma moeda de troca. Se observarmos brevemente as atitudes disciplinares que continuam sendo utilizadas hoje em dia nas escolas, percebemos que não nos diferenciamos muito das famosas ‘palmatórias’ da época de nossos avós. Professores e diretores lançam mão da imobilidade física como punição e da liberdade de se movimentar como prêmio.

Cabe registrar que a vida em sociedade nos exige sim disciplina, e especialmente nas instituições educativas a vivência na coletividade nos ensina a olhar o outro, respeitar seu tempo e suas ideias, contudo, essa disciplina não pode anular a criança e eliminar todo tipo de comportamento que fuja à imobilidade desejada. Costumeiramente, a criança que desobedece às regras é tida como indisciplinada, sofrendo mais punições, como por exemplo, ficar sem o recreio, sem ir ao parque. “A professora vem caminhando com duas crianças e diz para a pedagoga: ‘Esses dois estão de castigo, sem recreio’” (DIÁRIO DE CAMPO, INSTITUIÇÃO II, 2019).

Ao acompanhar o desenvolvimento das práticas pedagógicas nas instituições acompanhamos situações em que o foco não estava no conhecimento, no aproveitamento da atividade, na participação das crianças, prevalecendo um cotidiano pautado pelo disciplinamento dos corpos, ou seja, a maior preocupação das professoras estava voltada para o comportamento das crianças e não com a proposição de experiências a partir de temas e propostas que contemplassem as diferentes linguagens: “As crianças, em fila, começam a sair da posição e conversar, o que é repreendido pela diretora que sinaliza para as professoras arrumarem as crianças em posição de sentido” (DIÁRIO DE CAMPO, INSTITUIÇÃO I, 2019).

Como já comentamos, na rotina uma atividade se sobrepõe à outra, geralmente em folhas de papel, buscando manter as crianças ocupadas, quietas, negar a interação: “Como parte da rotina, enquanto as crianças fazem a primeira tarefa em papel xerocado, a professora vai passando a tarefa para a casa. Terminando a primeira tarefa, as crianças copiam a segunda e quem acaba pode ficar sentado brincando com a massinha” (DIÁRIO DE CAMPO, INSTITUIÇÃO I, 2019).

A escola se vale de formas variadas para introduzir normas e formatar comportamentos e corpos. Como registra Oliveira (2011), muitas culturas se utilizam das músicas para impor conformidades às normas sociais, e na escola não é diferente. As ‘musiquinhas’ de ordem, segundo Fuks (1991, *Apud* Oliveira, 2011, p. 65), são usadas para acalmar e dominar as crianças, como revelou um dos professores entrevistados em sua pesquisa: “Fica bem mais agradável você dar uma ordem através de uma musiquinha do que dizer: faz isso, faz aquilo”. Além das vocalizações, os gestos que acompanham as músicas reforçam e potencializam os comportamentos esperados: “A professora imitando tocar um violão e canta: ‘Eu tirei um SÍ, da minha viola’ e como as crianças estão imitando, ela coloca o dedo em riste na frente da boca e cantarola mais baixo ‘Silêncio é muito bom é muito bom’ e as crianças como já acostumadas, vão em silêncio sentar nas mesas e esperar a tarefinha” (DIÁRIO DE CAMPO, INSTITUIÇÃO I, 2019). Com essa tentativa de imprimir um ar infantilizado no trabalho com as crianças pequenas, a professora consegue o desejado silêncio e sem recorrer a intervenções mais enérgicas, ou seja, o controle e a disciplina são exercidos sutilmente.

Como nos ensinou Foucault (1999), o poder disciplinar pode ser mais explícito ou diluir-se nas relações estabelecidas, como por exemplo as músicas de rotina²⁶, que se por um lado trazem uma atmosfera de graciosidade e infantilidade, sendo apazíveis e aceitáveis, são estratégia para modelar o corpo-aluno. Presenciamos um conjunto diversificado de músicas de comando para bem cumprimentar, comer de boca fechada, fazer silêncio, caminhar lentamente. Há até sites que dedicam espaço para apresentar sugestões que ajudariam as crianças a incorporar a rotina diária e os comportamentos esperados.

Nesse sentido compreendemos que as ameaças permeiam o cotidiano, elas podem ser mais veladas, como nas músicas, mas também com um olhar, um aperto no braço, um gesto, ou verbalizadas, não só pela professora, mas por outros adultos da instituição: “A pedagoga diz: ‘Vocês escutaram bem? Então não me façam chamar os pais de vocês’” (DIÁRIO DE CAMPO, INSTITUIÇÃO II, 2019). As relações de poder se explicitam nos espaços, nas falas e nos encaminhamentos privilegiados, produzindo corpos sujeitados.

Para Luengo (2009) uma concepção generalizada e romântica de infância e das crianças como seres a serem moldados, educados, a partir de características abstratas e universais sobre seu comportamento, não permite que o professor veja a criança como um ser único, atravessado historicamente, cujas experiências vividas serão apropriadas de modo

26 Bom dia, como vai?, Eliana; Zipi Zapi do Álbum Música Infantil Gospel; Sapatos de veludo (Música sem direito autoral cantada por diversos educadores antes da história).

singular. A compreensão da criança como aquela cujos comportamentos precisam ser educados, moldados, corrigidos ignora a capacidade de pensamento e participação infantil, não considera seus modos de explorar e imaginar, como na situação descrita: “A professora verbaliza: ‘Eu não vou perder muito tempo explicando tarefa para esses pequenos, eles não entendem mesmo’. Observo as crianças, elas estão pesquisando o material, experimentam entre si, fazem comparações com as de seus colegas e concluem que a lixa vermelha é mais dura que a preta, e que dependendo da cor do giz aparece ou não. Por experimentação, as crianças compreenderam o que era para fazer, sem mesmo ter obtido a explicação da professora” (DIÁRIO DE CAMPO, INSTITUIÇÃO II, 2019).

Na tarefa de padronizar comportamentos e modos de pensar a escola trabalha a partir de padrões do que entende ser normal, aceitável, e a partir disso categoriza, enquadra, classifica, julga as crianças tidas como desajustadas: “Uma menina chega atrasada e as professoras comentam: ‘Essa aí deve ter problemas, não é bem certa. Quando a criança é quieta e avoada demais pode saber que tem problemas’” (DIÁRIO DE CAMPO, INSTITUIÇÃO II, 2019). Essas concepções imprimem condutas e julgamentos dos professores que passam, a partir das práticas desenvolvidas, a enquadrar as crianças:

A professora me diz que quando uma criança desenha o pai ou a mãe de preto é porque tem algo errado: ‘Olha só o desenho desse piázinho aqui (o menino se desenhava perto do sol e com asas), vou encaminhar ele, porque não é normal’; ‘Veja essa aqui só desenha sem chão, essa é avoada’. Comenta comigo que aprendeu isso com a palestra da neurocientista que as professoras foram (DIÁRIO DE CAMPO, INSTITUIÇÃO II, 2019).

A interpretação da professora toma uma informação genérica e a aplica às crianças, sem considerar outros aspectos, especialmente a imaginação e criatividade infantis, que podem se expressar nos desenhos, ou seja, o amigo imaginário nem sempre é sinal de uma patologia, usar a cor vermelha e preta do jogo de canetinhas não fará a criança agressiva. Do ponto de vista artístico e criativo, as linguagens expressivas devem ser valorizadas e estimuladas, sendo que o professor precisa tentar compreender o ponto de vista das crianças, seu pensamento: “Uma menina pinta a abelha de verde e mostra para a professora que a corrige: ‘Não existe abelha verde, elas são amarelas e pretas. Você já viu uma abelha verde? Está errado...’” (DIÁRIO DE CAMPO, INSTITUIÇÃO II, 2019). A professora não busca reconhecer a perspectiva da criança, não a ajuda a enxergar outras possibilidades, mas rapidamente classifica sua pintura como equivocada, passando a mensagem de que errar é ruim, não é aceito.

O erro como algo negativo e a ser corrigido tem acentuado a classificação de ‘crianças problema’ e sua medicalização. As questões psicológicas se colocam como explicativas de um comportamento que sequer foi refletido pelo professor como sendo parte do ser infantil ou consequência de suas próprias práticas, ou seja, o problema estaria fora do professor e da escola, mas sim na criança, geralmente. Crianças rotuladas como agitadas, hiperativas, muitas vezes medicadas exigem que sejam repensadas nossas práticas com elas e nos perguntemos: A que esse corpo está resistindo? A um cotidiano permeado por restrições? Que exige imobilidade ou a obrigação de realizar extensos exercícios de escrita sentado na cadeira?

Tristemente o corpo-criança vai, assim, sofrendo sanções, adequações e perecendo, dando lugar ao corpo-aluno, ajustado, resignado. O que inicialmente era aparelhamento, acaba por se tornar amputamento, atrofiando e sufocando para ganhar a forma desejada. A disciplinarização torna o corpo-criança num corpo-aluno, lobotomizado, um corpo dócil: “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 1999, p. 16).

As várias cenas descritas nas observações revelaram comportamentos mecanizados, corpos contidos, por vezes coordenados pelas falas adultas, mas em muitas outras demonstrando o corpo-aluno, ajustado ao meio rapidamente.

A criança vai perdendo os seus sentidos, quando já não pode mais usá-los. A sua linguagem corporal é roubada, quando ela não pode mais manifestar as dores e os sabores por meio do corpo ou da fala; ao se sentir presa a um sistema que a rejeita, ela passa a internalizar as disciplinas e a aceitar o que lhe impõem (LUENGO, 2009, p.126).

O desejável é uma criança sentada, olhando para frente e se possível sem falar, como forma de controlar as interações bem como as verbalizações. Esse controle absoluto do corpo é para a criança um massacre físico que atrofia seus movimentos. Segundo Luengo (2009, p. 124) o objetivo é dar prioridade ao sistema reprodutivo, próprio do sistema capitalista:

Com o desejo obstinado de produzir, próprio da sociedade capitalista, a escola se destina ao desenvolvimento de um espaço em que a prioridade seja a produtividade e, ao mesmo tempo, a obediência às leis, que na maioria das vezes não vem através de uma conscientização de cidadania, porém, num modo alienante, que destrói o aspecto crítico e questionador da infância, com o objetivo de priorizar o sistema produtivo.

Conforme nos alerta o pedagogo francês Célestin Freinet (1991, p. 42), “Infeliz educação a que pretende, pela explicação teórica, fazer crer aos indivíduos que podem ter acesso ao conhecimento pelo conhecimento e não pela experiência. Produziria apenas doentes

do corpo e do espírito, falsos intelectuais inadaptados, homens incompletos e impotentes”. De fato, a experiência não tem sido vivida em sua integralidade, mas limitada aos olhos do adulto, mediada por seu controle.

Diante desta realidade inquietante e limitadora, ao mesmo tempo produtiva que imprime suas marcas nos corpos das crianças, procuramos refletir em possibilidades de experimentação livre, tomando a dança, as brincadeiras e jogos como exemplo. cremos que por meio da Arte, em sua linguagem mais corporalmente expressiva, a dança, podemos proporcionar momentos de vivência da corporeidade que incluem a brincadeira e a criação, possibilidade que discutimos na sequência.

4.4 Do recolhimento do corpo à soltura: a dança como contraposição à acinesia

Aceitamos como verdadeiro que a Arte é viver o corpo, a vida em sua plenitude, se basta por si só e não precisa estar atrelada a um objetivo ou conteúdo. Se essa última intenção tomar corpo então se torna instrumento usado para angariar êxito sobre algo, perdendo sua essência.

De acordo com Marques (1997) a Arte tem sofrido as consequências de posturas racionalistas, prevalecendo um ensino pautado na descrição e linearidade em detrimento do conhecimento sistêmico, corporal e intuitivo. Frente as situações apresentadas e discutidas em que os tempos, espaços e práticas educativas capturam o corpo-criança e o transformam em corpo-aluno pensamos em como podemos resistir. Nesse sentido, apresenta essa reflexão como uma tentativa propositiva de reconhecer a dança como uma conjunção de saberes corporais que atuariam na direção contrária ao engessamento dos corpos, praticado pelas instituições escolares. Primeiramente, apresentamos a dança e as possibilidades de expressão e comunicação a partir dos estudos de Rudolf Laban para, em seguida, abordar seu potencial pedagógico no trabalho com a corporeidade infantil, indicando algumas brincadeiras em que o movimento proporcionaria vivências corporais que acolhem os sujeitos infantis.

4.4.1 A dança como forma de expressão e comunicação

O ser humano dança desde os tempos mais remotos, possivelmente de maneira diferente daquela que estudamos e conhecemos como linguagem da dança hoje. De fato, nem mesmo sabemos se queriam representar algo, mas é possível depreender que se moviam de

forma expressiva desde a pré-história, sendo prova disso as pinturas das cavernas de Lascaux, na França, onde é possível ver desenhos de corpos se movimentando.

Para Faro (2004) a dança pode ser dividida em três formas distintas, configurando a dança étnica ou religiosa, a dança folclórica e a dança teatral, sendo uma derivada da outra nesta ordem. A dança étnica ou religiosa, acontece em lugares e com pessoas específicas, em cerimônias características que consideram datas e formas especiais. As danças folclóricas, advindas das danças religiosas, têm como características a adoção de danças sagradas pelo povo, tanto para comemorações como para rituais de guerra. Como exemplo tomamos o Haka²⁷ da tribo Maori, da Nova Zelândia, que era em seu início uma dança para guerra, com passos fortes, caretas e exibição de músculos na tentativa de mostrar aos inimigos que eles não tinham medo algum. Dançada apenas por homens, com um líder de sangue Maori, se converte em uma honraria, dançada também em casamentos e homenagens (o time de *Rugby All Blacks*, da Nova Zelândia, a torna conhecida por fazer uma dança de Haka específica antes do jogo²⁸). Já figuram informações que o Haka vem sendo dançado também por mulheres, coisa antes não permitida e que demonstra como a dança em si se movimenta, se transforma e acompanha seu tempo.

Ainda segundo Faro (2004), a dança teatral foi usada inicialmente apenas para o deleite das cortes, e historicamente sabe-se que em Roma era produzida por artistas que se igualam aos circenses hoje em dia. Na Ásia o Balé Real descende dos dançarinos escravos, que com o passar dos séculos aperfeiçoaram sua exibição até chegar às complicadíssimas coreografias da atualidade.

Como arte, a dança é reconhecida a partir de 1661, como fruto de uma miscigenação das danças de salão dos cortesãos e circenses; dos ciganos e saltimbancos surge o balé, que em sua forma clássica dialogava com o pensamento de René Descartes, que separava corpo e mente. Segundo Salvador (2012, p. 19) “O balé clássico era aceito tanto pela política quanto pela religião predominante na época, pois os enredos clássicos, juntamente a exigência da técnica, demonstravam o possível controle do corpo mecânico”.

Na contramão do dualismo cartesiano surgem, como já mencionamos, as proposições de Maurice Merleau-Ponty, dando importância à percepção e indicando que todo movimento está ligado ao mundo, estimulando os estudos do corpo e pelo corpo. Para Marques (1990, p. 7) a rebeldia contra o academicismo durante o século XX fez com que surgissem novas tendências que procuravam resgatar a dança enquanto expressão de vida.

27 Nome genérico pelo qual é conhecida toda a dança dos maoris.

28 Ka Mate, que significa é a morte.

Um exemplo desses rebeldes é o teórico, pesquisador do movimento, bailarino e coreógrafo que estudou o corpo e as possíveis relações entre a mente e o espaço Rudolf Laban (1879-1958). Rudolf Jean Baptiste Attila Laban de Varalja, em 1879, na cidade de Poszony (hoje conhecida como Bratislava), na época parte da Hungria (atualmente República da Eslováquia). Laban era o primogênito de um governador militar de alta patente da Bósnia Herzegovina, e que como tal esperava que seu filho fosse igualmente um militar. Por ser filho de um militar, viajava constantemente o que proporcionou o contato com variadas culturas.

Já em 1936 Laban é chamado pelo Ministério da Propaganda Nazista para promover a dança alemã e realizar a abertura das Olimpíadas de Berlim e, por questões políticas uma vez que manteve alguns dançarinos judeus em seu grupo, foi vigiado, recebendo como punição a prisão domiciliar e a queima de seus livros. Logo depois se exila na Inglaterra (KATZ, 2006), se tornando um consultor de movimento em Manchester.

A partir disso Laban se volta para a pedagogia da dança e se afasta dos palcos, lançando obras sobre os estudos que realizava. Em 1947 publica *Effort* (Esforço), em 1948 *Modern educational dance* (Dança Educativa Moderna), e em 1950 publica uma de suas mais importantes obras o *The mastery of movement* (O domínio do movimento) e, postumamente, em 1966, Lisa Ullmann, sua aluna, publica *Principles of dance and movement notation* (Princípios da dança e da notação do movimento).

Laban desenvolveu o que hoje pode ser chamada de base para a dança moderna e seus ensinamentos ultrapassaram seu tempo. Seus primeiros alunos se espalharam pelo mundo levando Laban em seus diferentes estudos, cursos e orientações, disseminando seu pensamento. A dança pedagógica de Laban pode ser feita de maneira que diferentes corpos usufruam da prática, sendo mais importante compreender o movimento e usá-lo expressivamente: “Assim, o treinamento corporal de Laban volta-se muito mais às questões estruturais do movimento, procurando fazer com que o aluno se torne consciente das relações entre seu corpo e o espaço” (GUIMARÃES, 2006, p. 44).

A partir de seu enorme interesse pelo movimento Laban escreve a Corêutica, baseado em Platão e Pitágoras e em seus conceitos geométricos, tendo como suporte a escala musical. A Corêutica é dividida em três áreas que são respectivamente: a Eucinéctica, a Corêutica e a Kinetografia.

Segundo autores como Guimarães (2006), Katz (2006) Fernandes (2006) a Eucinéctica seria a dinâmica do movimento, pois durante seus estudos Laban percebe que mesmo acompanhando o ritmo da música podia-se notar as diferenças entre os gestos corporais das pessoas, pois os movimentos não acompanhavam sempre o ritmo, uma vez que tinham

impulsos internos diferenciados. Laban então conclui que estes impulsos dispõem de qualidades, e que estas são estabelecidas em quatro fatores sendo eles espaço, peso, tempo e fluência, os quais levariam a oito noções básicas do esforço: pressionar, lambadas de leve, socar, cortar o ar, retorcer-se, dar toques ligeiros, flutuar e deslizar.

A Corêutica representaria o estudo das formas espaciais entre o espaço geral e o espaço pessoal. Este estudo em forma de mapa foi denominado Cinesfera/Kinesfera, que basicamente se trata da esfera que se encontra ao redor do nosso corpo e delimita nosso espaço pessoal, estando esse corpo em movimento ou não. Segundo Laban, a esfera pode variar em amplitude, podendo ser externa, média e interna. A externa se relaciona diretamente com a derme, e uma vez sendo elástica permite uma interatividade com o meio; a média que se relaciona com os músculos, é gestual e formal, usada no espaço social, e a interna se relaciona com os ossos, de forma mais estrutural.

A Kinetografia seria a Labanotação, que se trata da escrita do movimento exato, ou seja, com ele é possível fazer coreografias idênticas. Segundo Fernandes (2006, p. 35) “[...] a labanotação funciona bem como um registro exato, e os aspectos qualitativos são deixados para aqueles que a interpretam”.

Em síntese, dentro dos princípios de Laban o corpo é emancipado dos diferentes espaços ao redor, pois nessas experimentações o espaço físico não limita a expressividade corporal, pelo contrário, pode até fomentar um novo olhar sobre a relação dessas experiências com seus pares, com a natureza que o cerca, independente se ela é viva ou inanimada pois o importante é a relação.

Laban e seus colaboradores reclamavam à dança o sentido da comunicação multidimensional característico de tempos antigos, cuja linguagem dançada possibilitava a mobilidade e a comunicação integral da mente, do corpo e da emoção reunidos. Eles se exercitavam através de movimentos que não se prendiam a estilos ou a códigos pré-definidos, o que ampliava as possibilidades de diálogo entre a dança e seus diferentes estilos com os movimentos cotidianos, com outras linguagens cênicas e com áreas do conhecimento (ROSSI, 2017, p. 141).

Deste modo reconhecemos que a experimentação do movimento dentro do espaço no método Laban se torna um jogo de transferência de informações, e que em si é educativo, pois proporciona o desenvolvimento integral do ser humano. Essa breve descrição da vida e dos preceitos de Laban sustenta que é possível conceber que os elementos os quais constituem um indivíduo são os mesmos dentro da arte, dança ou educação, buscando conhecer como os sujeitos se movimentam e suas motivações para tal.

Destarte, os trabalhos do autor continuam contemporâneos, pois não se limitam ao corpo do bailarino e sim ao movimento, com foco no autoconhecimento. Soares e Vestena (2018, p. 167) acreditam que os estudos de Laban podem propiciar vivências para além da simples movimentação: “Devido à preocupação em não usar receitas prontas e ter maior flexibilidade de técnicas e gerar nos/nas alunos/as a curiosidade para autoconhecimento, insistimos nos estudos de Laban como melhor referência para o trabalho corporal”.

De mesma maneira alguns autores se espelham nos princípios da dança de Laban para construir suas visões de movimento do corpo na educação, pois o pensador foi

[...] o precursor da dança-educação; ele enfatizou a dança espontânea como um meio pelo qual a criança se relaciona com o mundo e com o corpo, pelo qual se conhece e reconhece o outro. Portanto, o espaço criativo pedagógico é fundamental para tal atividade, favorece que simples gestos do cotidiano adquiram um caráter expressivo, naturalmente [...] A dança configura, assim, um espaço por meio do qual é possível promover um ensino vivencial, uma experiência lúdica e emocional, a partir do corpo. É uma ferramenta favorável ao autoconhecimento da criança e ao conhecimento do outro, à expressão da psique partindo de sua dimensão corporal, ampliando seus limites, suas possibilidades e desafios. Dançar é movimentar-se, expressar as profundezas do ser. As crianças coreografam suas vidas, delineando com seus corpos, suas alegrias, seus esforços, suas brincadeiras. Pois é um movimento que surge delas e se expressa a todo momento, girando, correndo, batucando, pulando (WAHBA; SCHMITT, 2013, p. 430).

Baseando-se nisso a dança pode ser oportuna em promover experiências corporais para as crianças, pois possibilita formas diversificadas de expressão e comunicação, sendo própria para o exercício da criatividade. Ao potencializar o conhecimento de si propicia à criança exploração de novos sentidos, oferece momentos de liberdade, nos quais os pequenos podem criar e absorver o conhecimento por eles produzidos.

Estimular a dança na infância, de forma aprazível, é formar indivíduos mais sensíveis às diversidades. As brincadeiras e a dança, compreendidas como arte, se fazem essenciais para bem viver a infância, uma vez que contribuem para a formação de indivíduos mais saudáveis, inteiros e com uma compreensão melhor do seu entorno. Marques (1990, p. 8) parafraseia Berge e escreve “Nada está separado do nada, e o que não compreenderes em teu corpo, não compreenderás em nenhuma outra parte”

Assim, afirmamos que é pelo nosso corpo que compreendemos onde estamos e onde queremos chegar. Diariamente somos atravessados por informações, culturas, pessoas, entendimentos e se nos encontramos alheios ao corpo, não conseguimos compreender o todo que está ao nosso alcance. Percebe-se que pelo caráter pedagógico, a dança tem potencial para ser vivenciada na Educação Infantil, visto que Laban defendia que ela proporciona e aprimora

todas as possibilidades e habilidades corporais da criança. Nesse sentido, de um cotidiano marcado pelo recolhimento do corpo podemos nos dirigir à soltura, tendo a dança como contraposição à acinesia.

4.4.2 A dança como possibilidade educativa

A partir dos estudos e proposições de Laban compreendemos a importância da dança como fomentadora da criatividade, como caminho para um desenvolvimento integral das crianças, visto que dos 0 aos 6 anos é a fase de maior desenvolvimento da capacidade sensorial e motora. A dança como linguagem artística possui a qualidade que dá lugar ao movimento, contudo, infelizmente temos acompanhado experiências em que a dança se faz presente no cotidiano pedagógico de maneira engessada, com movimentos coreografados, e geralmente como apresentação em datas festivas, revelando uma existência limitada e pouco agregadora ao desenvolvimento infantil.

Toigo (2014, p. 3) relata sua experiência como professora do 6º ano do Ensino Fundamental, mencionado que as aulas responsáveis por ter o conteúdo de dança eram tratadas como ocupação do tempo do aluno para a hora-atividade dos professores. Prevalece, então, a dança como forma de espetáculo:

[...] o conteúdo Dança fica muito restrito ao planejamento ou simplesmente não é trabalhado como forma de produção de conhecimento, e sim como reprodução artística em eventos escolares. Mesmo nestes casos, muitas vezes estas danças são realizadas de forma automática e mecânica, desprovida de sentido, nas quais o aluno não precisa e nem deve questionar, simplesmente executar e assimilar os movimentos e a coreografia pré-determinada.

A preocupação da professora não acaba por problematizar apenas o modo como a dança é apresentada às crianças, também se estende aos seus alunos egressos do fundamental I que estavam chegando com menos habilidades motoras. O receio é pertinente e preocupante visto que as crianças não estão tendo momentos de liberdade e movimento, condição que compromete a expressividade delas. Berge (1988, p. 24) manifesta inquietação com o resultado da perda da consciência do corpo por excesso de imobilidade:

De tanto serem condenados à imobilidade num espaço restrito, os membros, os músculos perdem o gosto do movimento, tornam-se desajeitados, não ajudam a mente a descansar, o que muitas vezes leva as pessoas a descarregar, pela agressividade, a energia que não encontrou via expressão.

Na medida em que a dança, da forma como vem acontecendo nas instituições educativas, não corresponde às concepções que lhe acompanham de potencialidade para o desenvolvimento do movimento, Berge (1988, p. 15) faz um alerta: “O pedagogo está a serviço de seus alunos, e não os alunos a seu serviço a fim de garantir-lhe o sucesso”. Assim, precisamos de menos alegoria e mais vivência.

A dança na Educação Infantil se materializa em experiências significativas ao ampliar o repertório cultural, aguçar a criatividade, bem como a curiosidade própria das crianças. A função do professor é a de possibilitador, aquele que ajuda as crianças criando para elas não sequências prolongadas e dificultosas, mas sim possibilidades de movimentação que fomentem a dança interior da criança.

Nessa fase, faz parte do universo da criança o mundo imaginário, mundo da fantasia do faz de conta. Sendo assim, é normal uma criança não conseguir ficar por muito tempo concentrada em uma mesma atividade. Embora se tenha disponível um vasto e significativo conhecimento teórico e complexo sobre a infância, ainda persiste as dificuldades dos professores em lidar com a faixa etária do zero aos seis anos. Neste sentido, precisamos pensar e elaborar propostas pedagógicas que possibilite as crianças momentos de ludicidade, que favoreçam e ampliem suas experiências (SANTOS *et al.*, 2017, p. 158).

Se privamos os pequenos da movimentação de seus corpos, do aprender pela experiência, os tornamos alunos com corpos disciplinados desde cedo. Por quantas vezes em nossas vidas nos deparamos com pessoas que se movimentam desajeitadamente e/ou que se aborrecem e impacientam facilmente quando se movimentam?

Segundo Berge (1988, p. 12), estes são os amputados do que tem de melhor em si. A pesquisadora salienta que os ‘intelectuais’ (artistas, pesquisadores e professores), apesar de saberem e não concordarem com a máxima de dualidade do corpo, se deixam condicionar pelos mesmos erros, já que tendem à “[...] separar as atividades corporais das espirituais e não lhes conceder o mesmo valor; longe de serem incompatíveis, elas deveriam em seu próprio princípio, ser consideradas complementares, o corpo movendo-se com inteligência e sensibilidade, e o espírito encarnando-se, com argúcia, na expressão do corpo”.

Para a pesquisadora o mau uso de si, do ‘instrumento corpo’ acarreta em problemas de relacionamento, consigo, com o próprio organismo, com a vida interior, com a realidade física e com os outros. Isso acontece porque somos forçados desde cedo a conter nossos movimentos em favor da formação intelectual, contudo se o corpo é nosso instrumento para comunicação com o mundo, na imobilidade o tornamos desafinado.

Para que isso não ocorra as instituições educativas precisam dedicar mais tempo para atividades que permitam às crianças adquirirem conhecimento por meio do corpo e superar a ideia de dicotomia e privação do corpo em função da mente. Laban, o pedagogo do movimento, já em sua época reiterava a impossibilidade de separar o pensamento ou qualquer conceito abstrato da experiência corporal, sendo esta parte importante do processo educativo.

Para Rengel (2001, p. 8) “A rede de pensamento de Laban é rica e abrangente e seu legado instrumental é bastante versátil, de grande aplicabilidade e permite despertar a imaginação e a criação de movimentos, auxiliando o ensino e o treinamento do corpo na experiência do movimento”. Levando essa máxima em consideração, as experiências corporais colaboram para conscientizar a criança sobre as possibilidades de uso das partes do corpo com criatividade e de forma lúdica.

Almeida (2011, n.p.) descreve suas experiências em dança com crianças como fundamentais para um desenvolvimento de si agregado ao conhecimento do outro, proporcionando a consciência corporal que se desenvolve quando criança e continua sucessivamente até o final dos dias:

[...] a fase entre 3 e 6 anos, nomeada de personalismo, se caracteriza como um período de construção de si como um ser diferente de outros seres; um processo de discriminação eu-outro. A criança desta idade necessita ao mesmo tempo se opor ao outro, expulsando-o de si; seduzir e imitar, para assimilá-lo e reelaborar sua personalidade única e total [...]. Nesse processo, a consciência corporal e a vivência de movimentos são fatores que permearão o conhecimento de si, não só quando criança, mas ao longo da vida.

O papel da afetividade, descrito por Wallon (1975), se faz presente neste estudo, uma vez converge com as ideias de Laban. Para Wallon, as ações cotidianas das crianças são necessidades e não futilidades, e experimentar o corpo em diversas ocasiões de diferentes maneiras como correndo, pulando e saltando é fundamental para a construção da autonomia da criança. Segundo Almeida (2011, n.p.), Wallon se referia às ações corporais das crianças como “[...] molas propulsoras de reconhecimento do mundo e de aprendizagem da criança. A educação infantil é então, um período propício para a descoberta de si, do outro e do mundo. A criança amplia seu leque relacional, o repertório de movimentos e as capacidades comunicativas”.

Já Scarpato (2001, p. 58), apoiada em Laban e Freinet, questiona se a dança ensinada na escola conforma ou ajuda a criança:

O uso da dança na sala de aula, contudo, não visa apenas proporcionar a vivência do corpo e diminuir tensões decorrentes de esforços intelectuais excessivos. Na medida em que favorece a criatividade, pode trazer muitas contribuições ao processo de aprendizagem, se integrada com outras disciplinas. O trabalho com o corpo gera a consciência corporal. O aluno questiona-se e começa a compreender o que passa consigo e ao seu redor, torna-se mais espontâneo e expressa seus desejos de modo mais natural, o que pode criar dificuldades para a prática pedagógica autoritária, que ainda acredita que o aluno só aprende sentado na carteira.

Desta forma, a dança não só auxiliaria a criança a ter consciência de si, visto que isto pode ser aprendida, mas também do espaço ao redor, assim, vislumbrar uma pedagogia pelo movimento não só ajudaria a criança a se reconhecer como interagir com os outros e com o mundo. Respeitar as crianças e garantir a efetivação de seus direitos passa pela proposição de práticas pedagógicas onde a ludicidade se faça presente. Assim, apoiadas nos fundamentos labanianos que objetivam o conhecimento do corpo, vivência de sensações e possibilidades de promover a expressão, comunicação e criação, apresentamos jogos e brincadeiras que estimulam o corpo em movimento.

4.4.3- Jogos e brincadeiras no espaço e no tempo: corpo em movimento

O brincar, correr e se movimentar dentro de um espaço, recriando e reinventando-se, explorando as infinitas possibilidades de vivência da corporeidade encontram acolhida no ser criança, bem como na dança, a mais antiga forma de Arte. Não por coincidência e sim porque faz parte dos seres humanos, antes de aprender a caminhar, já sabemos nos movimentar em forma de dança.

Como potência de vida e expressão artística o brincar pode proporcionar à criança um aprender do mundo que a cerca pela fruição e não por imposição e imobilidade. Como pontua Cebulski (2014, p. 39): “[...] ao apreender o mundo, o homem apreenda também o próprio ato de apreensão, e assim, apreendendo a si mesmo e ao mundo, o homem *compreenda*. Eis aí, então, enlances do âmbito afetivo com o âmbito cognitivo, propiciados pela atividade artística”.

Acreditamos que os jogos e as brincadeiras promovem consciência de si e ao mesmo tempo noção de pertencimento da criança em relação à comunidade escolar, ou seja, dá lugar para a diversidade e também para o reconhecimento das semelhanças. As brincadeiras em forma de dança aqui sugeridas se assentam na pedagogia de Laban, e levando em consideração que as coisas acabadas não dão suporte para a criatividade, o que propomos é

estimular e dar espaço para as improvisações, pois mediar é preciso, mas deixar a criança encontrar seu próprio caminho é fundamental.

Sendo assim, a seguir apresentamos algumas práticas pedagógicas criadas a partir dos estudos de Rudolph Laban, escolhemos alguns elementos estruturantes da dança que se distinguem em cinesfera/kinesfera, que estimulam o corpo como emancipado dos diferentes espaços ao redor. Isso porque nessas experimentações o espaço físico não limita a expressividade corporal, pelo contrário, pode até fomentar um novo olhar sobre a relação dessas experiências com seus pares, com a natureza que nos cerca.

Brincadeira 01: Brincando na kinesfera.

Estou dentro de uma bola.

Objetivo: Fazer com que a criança se perceba no espaço em que está inserida, o seu tamanho bem como pode afetar e ser afetada pelo local.

Em um lugar espaçoso, deixar as crianças lado a lado, pedir para que levantem os braços na altura dos ombros, sem tocar os colegas. Com o espaço lateral definido, pedir para rodarem em torno de si, ainda sem encostar no colega; no mesmo lugar pedir para as crianças levantarem os braços. Com a medição do espaço a partir do próprio corpo, solicitar que se imaginem dentro de uma bola gigante que fica perfeitamente ajustada ao seu corpo (você pode dizer para as crianças que esta bola foi feita só para cada uma delas e não cabe em outra criança). Uma vez dentro da bola, ela deve explorar o espaço em volta de si, se movimentando, ainda sem encostar nos colegas.

Sugestão: Pode-se marcar um ponto ou figura no chão para a criança se movimentar somente nesse espaço; ou ainda pedir para que ela se imagine sendo uma outra coisa dentro de sua bola. As crianças podem se movimentar dentro do espaço, ainda sem encostar nos colegas, pois isso seria invadir a kinesfera da outra criança.

Em seu dicionário Rengel (2001) descreve que cinesfera é a esfera dentro da qual acontece o movimento. Também é denominada de kinesfera, sendo a esfera em volta do nosso corpo que delimita o espaço pessoal, ou seja, de onde os pés se encontram até a ponta dos dedos alongadas para cima, para as laterais, frente e atrás; é constante mesmo imóvel ou em movimento e tem seu centro onde é o centro do corpo do indivíduo e ou/o corpo todo.

Brincadeira 02: O espaço geral

Tem tamanho de tudo, tem tamanho de nada, tem meu tamanho.

Objetivo: Compreender que há espaços de todos os tamanhos e que seus corpos podem ou não caber dentro destes.

Solicitar às crianças que explorem por algum tempo os espaços que se encontram ao redor. O proponente pergunta: Tem tamanho de tudo? As crianças procuram espaços que sejam maiores do que o corpo delas e ficam perto ou ‘entram’ nesse espaço. O proponente pergunta: Tem tamanho de nada? As crianças procuram espaços que sejam menores do que ela, inclusive espaços mínimos como buraquinhos de prego. O proponente pergunta: Tem do meu tamanho? E as crianças procuram espaços do seu tamanho ou que possam caber dentro.

Esta brincadeira tem foco nas ações do ‘olhar’ que pode ser chamado, segundo Laban, de ‘endereçar’, onde a partir do olhar o sujeito pode se aproximar, encontrar e rodear o objeto. O auge da movimentação acontece no momento do encontro, podendo ter interação ou não com o objeto (LABAN, 1978). Ademais, ainda se encontram os fatores mensuráveis de tempo, espaço e direção.

Os planos Alto, Médio e Baixo

Segundo Laban (1978, p. 63), “As direções e os planos dos gestos dos braços e das pernas são relativos à articulação na qual ocorre o movimento [...]”, assim, o autor divide o espaço em três planos sendo médio, baixo e alto. Estes, respectivamente, são onde se encontra a maior concentração do corpo em relação ao seu movimento, ou seja, um corpo em pé é médio, ao flexionar os joelhos a maior concentração já passará ao plano baixo e ao ficar na ponta dos pés o corpo já se encontrará no plano alto. Com isso, as próximas brincadeiras referem-se aos três planos.

Brincadeira 03: Plano alto

- Caçando borboletas

Objetivo: Entender que existem planos diversos e que eles podem se mover em plano alto, médio e baixo.

Introdução imaginária: Em um dia ensolarado as crianças resolveram caçar borboletas, e para ajudar cada uma ganha (imaginariamente) uma redinha e coloca sapatos de mola para que possam pular mais alto. As crianças saem pelo espaço saltando para pegar borboletas.

Sugestão de música: Primavera de Vivaldi.

Brincadeira 04: Plano médio

- Caranguejo

Objetivo: Entender que existem planos diversos e que eles podem se mover em plano alto, médio e baixo.

Espalhar as crianças pelo espaço e escolher um caranguejo. Este caranguejo abre suas pinças e só pode andar de lado; o proponente coloca uma música que seja animada, e o caranguejo sai andando entre as crianças que estão paradas no lugar. Quando a música parar (o proponente vai parar quando desejar) o caranguejo vai tentar pegar uma das crianças, mas ele só pode andar de lado; quem é pego se torna caranguejo também e assim até todos se tornarem caranguejos.

Sugestão: O plano médio se diz o normal, nosso quadril nem está para cima nem muito para baixo. Pode-se trocar o animal por dragão, ou um trem, e assim por diante.

Brincadeira 05: Plano baixo

- Galinho Garnisé

Objetivo: Entender que existem planos diversos e que eles podem se mover em plano alto, médio e baixo.

O proponente faz alguns círculos no chão (número exato das crianças) espalhados pelo espaço; cada criança entra em um círculo e fica no chão, não pode levantar. O proponente fala ‘Galinho Garnisé’, e as crianças devem achar um jeito de trocar de círculo sem sair do chão: podem rolar, engatinhar, andar de cócoras (se optarem por essa, devem imitar um garnisé até chegar no círculo), mas não podem sair do chão.

Sugestão de música: Remix do Frango.

Brincadeira 06: As direções dimensionais

- Carnaval

Objetivo: Experimentar movimentações no espaço a partir do trabalho com a lateralidade.

As crianças formam uma roda como ciranda. O proponente indica com uma mancha de canetinha no dorso da mão de cada criança uma cor para direita e outra cor para esquerda. As crianças dizem algo simples para o colega da direita como um Bom dia (pode ser um movimento também); quando a mensagem completar o círculo, outra mensagem é dita e repassa para esquerda. Ao término da mensagem para esquerda, o proponente grita ‘pequenininho’ e as crianças vão andando até o meio do círculo tentando fazer um círculo menor e menor; o proponente grita ‘grande’ e as crianças voltam de costas para formar o

círculo grande; o proponente grita ‘carnaval’ e as crianças trocam de lugar dançando e pulando o carnaval, e a brincadeira se repete caso assim queiram.

Laban propõe 27 direções de orientação espacial sendo: sete Direções dimensionais: centro, direita, esquerda, frente, trás, acima e abaixo; doze Direções diametrais: alto-direita, direita-trás, trás-baixo, baixo-direita, direita-frente, frente-baixo, baixo-esquerda, esquerda-frente, frente-alto, alto-esquerda, esquerda-trás, trás-alto; oito Direções diagonais: alto-direita-frente, baixo-esquerda-trás, alto-esquerda-frente, baixo-direita-trás, alto-esquerda-trás, baixo-direita-frente, alto-direita-trás, baixo-esquerda-frente (RENGEL, 2001). Na brincadeira na sequência optamos por trabalhar as direções dimensionais excluindo acima e abaixo por estar associada ao fator peso que estará presente em outra brincadeira, porém não exclui a possibilidade que o proponente possa trabalhar também estas direções.

Brincadeira 07: Formas: direcional linear ou arcada

- Uma forma eu sou

Objetivo: Vivenciar movimentos que trabalham a plasticidade corporal.

O proponente desenha as três formas (redonda, reta, curva) em distintos cartões, toda a vez que ele erguer um cartão para as crianças elas experimentam se mover de acordo com aquela forma; a movimentação é livre e com prévia explicação das formas para as crianças.

Sugestão de música: Você chegou- Barbatuques.

Segundo Fernandes (2006, p. 167), “Dentro da categoria forma há a forma direcional linear ou arcada, que se desenvolve quando a criança começa a se interessar pelo meio e a esticar o volume de seu corpo, buscando e/ou puxando em movimentos retos e curvilíneos”. Assim, esta brincadeira funciona como um gatilho para que as crianças se lembrem corporalmente de seus movimentos primários em linhas retas e curvas.

Brincadeira 08: Volume: Grande e Pequeno

- Os animais que são grandes, os animais que são pequenos.

Objetivo: Compreender que há coisas que ocupam espaços grandes e coisas que ocupam espaços pequenos e que os movimentos podem ser pequenos e grandes.

O proponente pede para as crianças andarem pelo espaço e que, primeiramente, pensem em grandes animais: como eles andam, qual o tamanho deles; da mesma forma, depois pede para que pensem em animais bem pequenos: como são, como se comportam, sem que as crianças parem de andar. Quando as crianças afirmarem que pensaram em diversos

animais o professor propõe que agora eles sejam os animais. As crianças continuam andando e o proponente diz “Agora vocês são os animais e devem se esforçar para serem: animais grandes ou os animais pequenos” o proponente pode optar por serem animais pequenos ou grandes ou ainda ambos. As crianças experimentam recriar os animais com seus corpos.

A categoria Forma, se refere segundo Fernandes (2006, p. 159), “[...] às mudanças de volume do corpo quando se encontra em movimento, não apenas em relação a si, mas também com os outros”. Aqui é exploramos o ‘crescendo e encolhendo’ oportunizando que as crianças possam compreender as dimensões de seus corpos em si, com os outros e em relação ao ambiente.

Brincadeira 09: Peso (leve ou pesado)

- Uma pena, um touro

Objetivo: Experimentar o leve e o pesado em seus corpos.

De frente para o proponente, as crianças descalças para sentir os pés no chão. Junto com um exercício de respiração acontecerá o jogo. As crianças em de pé, experimentam a inspiração, o ar entrando pelo nariz, enchendo a barriga e depois os pulmões. Nessa inspiração o proponente vai dizer: “agora vocês são penas, subam”, as crianças devem elevar o corpo, os braços e tendem a ficar na ponta dos pés. Repetir com as crianças pelo menos 5 vezes. Depois, as crianças vão expirar, esvaziando o ar dos pulmões e depois da barriga, na expiração o proponente irá falar: “agora vocês são um touro, forte e pesado”, as crianças devem experimentar serem pesadas, deixar todo o peso do corpo descer até o chão; igualmente as crianças podem experimentar umas 5 vezes. Em seguida retomar a posição inicial (de pé). O proponente vai mediar dizendo “Inspirem”, “leves como pena” as crianças vão subir, quando estiverem lá no alto de seus corpos; “expirem”, “desçam fortes como um touro” “agora voltem.

Sugestão: Pode trocar inspirar por “cheirar a flor” e expirar por “assoprar a vela”. Pode trocar os nomes pena e touro. Podem andar experimentando o peso.

O fator peso não se relaciona ao peso corporal, uma vez que pessoas pesadas podem ser leves em suas movimentações e, no contrário pessoas, leves podem ser pesadas em sua movimentação. Este fator segundo Fernandes (2006, p. 131) “[...] se refere à mudança de força que o corpo usa para mover-se”. Dentro da dimensão vertical, se relaciona com acima e abaixo, pois tendemos a associar peso com a gravidade, o que indica o leve ser para cima e o pesado ser para baixo.

Brincadeira 10: Tempo (rápido ou lento)

- A lebre e a tartaruga

Objetivo: Experimentar movimentos rápidos e/ou lentos.

O proponente pede para que as crianças andem pelo espaço do lento até rápido. Pode chamar o lento de tartaruga e o rápido de lebre. Pode-se também aqui fazer uma mini coreografia e para ir de tartaruga até lebre, ou mesmo colocar uma música para movimentação livre que comece lenta e depois fique rápida e pedir para que as crianças se movimentem de acordo com a música.

Sugestão: Contar a fábula da lebre e da tartaruga antes de propor o jogo.

De acordo com Fernandes (2006, p. 135) “O fator tempo indica uma variação na velocidade do movimento, que se torna gradualmente mais rápido ou mais devagar. Um movimento é acelerado quando fica cada vez mais rápido, e desacelerado, cada vez mais lento”. Esse fator está relacionado ao momento em que o movimento acontecerá.

Brincadeira 11: Fluência (livre ou dirigida)

- Palma e troca

Objetivo: Compreender o movimento em continuidade ou interrupção.

O proponente deve primeiramente explicar que nesse jogo as crianças podem se movimentar como quiserem, ou seja, ter fluência livre dos movimentos, porém, quando ele bater palma elas precisam trocar de movimento, ou seja, o movimento será contido/controlado. As crianças podem mudar de direção, movimento ou qualquer outra coisa que estejam fazendo, o que importa é a palma e o dizer ‘troca’.

O fator Fluência refere-se às tensões musculares que são usadas para acontecer o movimento (fluxo livre) ou parar (fluxo controlado), ou seja está relacionado ao ‘como’ do movimento (FERNANDES, 2006).

Brincadeira 12: Dança livre.

- Dança livre

Objetivo: Reconhecer o espaço e locomover-se com liberdade.

As crianças experimentam a dança no espaço. O proponente pode auxiliar ou dar um tema, colocar uma música, dar um objeto, enfim, permitir que as crianças possam movimentem seus corpos de maneira livre.

A partir dessas sugestões ancoradas nos princípios labanianos reiteramos a importância da dança na escola, sendo o sistema criado por Laban auxiliar no processo de descoberta do potencial dos movimentos pela criança, colaborando para seu pleno desenvolvimento:

[...] o sistema Laban não pretende universalizar o movimento através de uma linguagem [...] idêntica para todos. Pelo contrário, a linguagem desenvolvida por Laban e seus discípulos aponta semelhanças entre culturas, mas salienta e realça suas diferenças, como valores a serem preservados (FERNANDES, 2006, p. 44).

Assim, a dança não só fomenta a criatividade, o aprender por meio das experimentações, configurando-se como um respiro ao corpo, auxiliando as crianças no processo de respeitar a si mesmo e aos seus pares. Atua na promoção de uma educação social, a qual contribui para a formação de adultos críticos e conscientes de si e da sua cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa investigação não é feita para acumular conhecimentos, mas para fazer crescer nossa intolerância e fazer dela uma intolerância ativa (FOUCAULT, 2015, p. 39, *Apud* SABOT, 2017, p. 26).

O corpo, elemento primordial de nossa vivência, é atravessado por diversas experiências e práticas desde que nascemos. Problematizar como isso acontece nas instituições educativas foi o foco deste estudo e reconhecemos, tal qual já anuncia o título dessa dissertação, que o corpo-criança tem sido transformado em corpo-aluno. Para discutir como a corporeidade é vivida no contexto da pré-escola nossa reflexão se ancorou no lastro da crítica foucaultiana, a qual nos forneceu uma perspectiva possível e profícua para interpretar o objeto de estudo.

O objetivo geral da investigação foi problematizar as práticas pedagógicas voltadas para a vivência da corporeidade no contexto da pré-escola, o que nos direcionou para o primeiro objetivo específico, o qual buscou compreender a infância e a Educação Infantil como tempos de vivência de ricas experiências do ser criança. Nesse sentido, reconhecemos que quanto mais conhecemos as crianças, mais se voltam para elas meios de controle, especialmente pela via escolar, já que esse ambiente é o que se consolidou como lugar onde as crianças crescem, aprendem e se tornam ‘socializadas’. Procuramos retomar, a partir da história, como foi vista a Educação Infantil e como ela tem se configurado hoje, o que dizem os documentos que a norteiam, os quais destacam a função social e pedagógica dessa etapa do ensino e seu grande papel no desenvolvimento infantil, principalmente a partir das interações e brincadeiras proporcionadas. Destarte, compreendemos o corpo-criança como um desbravador do mundo, que descobre e ‘experimenta’ a cultura, internaliza, reproduz modos de ser, por meio de diversas linguagens, inclusive e na maior parte das vezes, por suas brincadeiras. Assim, ao impedir a criança de ‘experimentar’ o mundo, retiramos dela o direito de investigar, a privamos do conhecimento.

Na sequência, no capítulo 2, ancoradas no entendimento da infância e da Educação Infantil como tempo e lugar que a partir das experiências vivenciadas pode impactar positivamente no desenvolvimento infantil, discutimos a corporeidade da criança como diretamente implicada no aprender sobre o mundo e sobre si mesma. Contudo, as instituições têm subjuguando o corpo, atravessando sua existência por relações de poder e disciplinamento, transformado o corpo-criança em corpo-aluno. Historicamente a escolarização separa corpo e mente, privilegiando atividades no papel em ambientes internos entendidas como

pedagógicas e, secundarizando ou negando o brincar, a corporeidade, muitas vezes vistos apenas como relaxamento, recreação, descanso.

Para problematizar a vivência do corpo-criança nos espaços institucionalizados realizamos um estudo empírico, o qual foi descrito e refletido nos capítulos 3 e 4. Assim, descortinamos a maneira como construímos nossos dados, acessados por meio de observações e registros em diário de campo, os quais nos revelaram um corpo infantil atravessado por elocuições, ordenamentos e práticas controladoras, constrictivas, ritualizadas, as quais produzem um agenciamento das crianças e seus modos de ser.

Observamos que nas instituições a oralidade das crianças é suprimida, sendo a voz do adulto a mandatária, a instituída de poder, acompanhada de um conjunto de ações que envolvem modos de sentar, ouvir, olhar, organizar os espaços, as músicas, atividades, repetidas cotidianamente com o objetivo de constranger os corpos infantis, que cheios de vida vão definhando, ajustando-se, moldando-se à forma escolar. Infelizmente, constatamos que na pré-escola das realidades pesquisadas não há lugar para brincar, não é dado tempo para isso, e quando há é um meio de troca, para obter um bom comportamento.

Os dados nos revelaram que nas duas turmas de pré-escola a corporeidade infantil é perpassada por relações de poder que incidem sobre o corpo-criança, na busca de uma adequação ao corpo-aluno, desejável. As instituições educativas parecem negar o corpo infantil, cheio de vida e brincante, buscando por variadas formas anular essa potência de vida em nome de comportamentos resignados e adaptados à lógica escolar.

Foi possível, com as observações, considerar os paradoxos que envolviam e compunham os mecanismos pedagógicos de controle e disciplinamento, como por exemplo a música, usada para e com interesse de modlar comportamentos e quase sempre para conseguir o silêncio, na contramão do indicado nas DCNEIs (BRASIL, 2009). O documento destaca a importância de promover o relacionamento e a interação das crianças com a diversidade de músicas e estilos musicais como expressão da cultura, priorizando uma educação musical criativa. As situações com a linguagem musical que ora aparece como música de comando para incitar comportamentos, ora como ligada à uma religião, revelam um desvirtuamento da linguagem artística, que usada como instrumento de controle empobrece as ricas vivências que poderiam ser experimentadas pelas crianças.

Ademais, pelo prisma do corpo, objeto principal desse estudo, práticas nessa direção atuam num esquema de silenciamento das linguagens corporais, o qual relaciona-se com a contenção dos movimentos, busca deter, petrificar, mas age também sobre o pensamento, a fala, ou seja, se estende para outros campos do ser infantil. Assim, verificamos que o espaço

constrange o corpo, como as filas para caminhar, o sentar em círculo e ficar quieto, e sob o olhar vigilante do adulto as crianças precisam abdicar do corpo-criança.

O espaço escolar atua nesse sentido, o de abandono do ser criança, e não apenas isso, cerceia e restringe interações, com lista de ‘combinados’ nas paredes, a qual as crianças nitidamente não participaram da elaboração, já que as falas adultocêntricas evidenciavam essa prática. As crianças não brincaram no parque, dispunham de pouco tempo, espaço e materiais para brincar entre si.

Por mais que as crianças fossem dotadas de individualidades, as falas das professoras atuavam na constituição e manutenção do corpo-aluno. Presenciamos ameaças de chamar os pais, conselho tutelar e até a polícia e rotulagem das crianças como avoadas, lerdas, sem-jeito, bagunceiras, malcriadas e delinquentes, categorizações que afrontam o ser infantil e os direitos das crianças.

É preciso registrar que, em menor ocorrência, esse cotidiano marcado pelo controle também evidenciou resistências das crianças, manifestas pela linguagem corporal de gestos, olhares, cochichos. Assim, a despeito de contextos que atuam na constituição e na formatação dos corpos infantis ao ideário escolarizado, observamos situações em que os sujeitos infantis conseguiram ‘escapar’ ao controle uma vez em alguns momentos o corpo-criança observa, internaliza e ressignifica os diferentes controles, determinações e limitações. Embora em poucas situações, acompanhamos birras, caras feias, cumplicidade e silêncios que são formas de enfrentamento ao governo e expressão das contra condutas das crianças. As crianças, mesmo que em posição de inferioridade na hierarquia de poder instituída no ambiente escolar, estão criticando esse *modus operandi*, se reposicionando com tentativas de manter vivo o corpo-criança.

Estes contextos observados e aqui problematizados apresentam como, por diferentes meios e estratégias, as instituições educativas acompanhadas atuam sobre os corpos das crianças com vistas a transformá-los em alunos. A criação de turmas de pré-escola em instituições que anteriormente atendiam apenas o ensino fundamental foi a alternativa utilizada pelo município para abrir mais vagas, cumprindo com a obrigatoriedade do ensino indicada pela Lei n. 12.796. Contudo, observamos que os profissionais, a estrutura física das instituições e as práticas desenvolvidas estão em desacordo com o ser criança, ou seja, adiantam elementos que são conhecidos na educação de crianças maiores e que já não se mostravam eficazes para a promoção do desenvolvimento e das aprendizagens.

Frente a essa realidade, optamos por considerar os jogos corporais e a dança, inspirados no sistema labaniano, como uma das formas possíveis e apropriadas de vivência da corporeidade na infância. Assim, destacamos alguns jogos e brincadeiras para que as crianças

pudessem experimentar um momento de movimentação, descontração e diversão, ampliando suas vivências corporais, como estratégias que superariam um ambiente imobilizador e promoveriam a soltura, uma vez que são fundamentalmente comprometidas com a vivificação do corpo-criança.

Acreditamos que a dança é a expressão do movimento, até os funcionais (cotidianos), mesmo porque quando miramos os pequenos, entendemos que esses ainda não ergueram barreiras entre os movimentos funcionais e os expressivos, e esta é uma das riquezas do ser criança. Dança é linguagem, fomenta criatividade, pode estar acessível a todos, e tem o potencial de proporcionar vivências enriquecedoras e libertadoras para as crianças.

Como discutimos, o corpo-criança se constrói por meio das experiências próprias com seus pares, sua família, com o mundo que cerca os pequenos e que lhes proporciona distintos modos de ser, de pensar e agir. Assim, defendemos a infância como um tempo de vivência rico em experiências e aprendizados, o que coloca a Educação Infantil diretamente implicada nessa tarefa, escutando as crianças, sua voz, seus corpos. Numa sociedade em que cada vez mais cedo as crianças frequentam instituições educativas elas precisam ser o primeiro caminho para a emancipação, por meio de uma formação humanizada e não alienada.

Nestes contextos, que de fato não podem prescindir da organização pois lidam com a coletividade, a disciplina não pode apagar, silenciar, anular as particularidades e necessidades infantis, o corpo pulsante potência de vida das crianças. A corporeidade vivida na apropriação da cultura em contextos nos quais as relações e os vínculos sejam fortalecidos colabora para que aquela concepção de criança como um sujeito que cria, inventa, narra, produz cultura encontre morada.

O que desejamos é que nosso trabalho possa fomentar e embasar outros pesquisadores e profissionais que assim como nós acreditam nas potencialidades do ser criança. Como lacunas dessa temática que ainda podem ser estudadas vislumbramos a possibilidade de experimentar práticas como aquelas inspiradas nos princípios de Laban que mencionamos, ou outras, e acompanhar como os corpos infantis se comportam, vivem essas experiências.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny (Org.). **O mito da infância feliz**. São Paulo: Summus, 1983.
- ALMEIDA, Admilson Gonçalves de. **Educação e evangelização: a convivência de Jesuítas e índios no século XVI no Brasil**. Tese de Doutorado. UNIMEP. Piracicaba, SP. 2016.
- ALMEIDA, Fernanda de Souza. **A dança e a criança de Educação Infantil: um caminho de aproximação**. São Paulo, 2011. Não paginado.
- ARAÚJO, Laura Filomena Santos de; DOLINA, Janderléia Valéria; PETEAN, Elen; MUSQUIM, Cleiciene dos Anjos; BELLATO, Roseney; LUCIETTO, Grasiela Cristina. Diário de pesquisa e suas potencialidades na pesquisa qualitativa em saúde. **Revista Brasileira de Pesquisa em Saúde**, Vitória, p. 53-61, jul./set. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/rbps/article/view/6326>. Acesso em: 18 jun. 2020.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BARBOSA, Christiane Jaroski; BORBA, Mari Teresinha Panni de. Silêncio dentro da sala de aula. **Entreideias**, Salvador, n. 20, p. 83-98, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/3611>. Acesso em: 18 jun. 2020.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/1870/1774>. Acesso em: 18 jun. 2020.
- BERGE, Yvonne. **Viver o seu corpo**. Por uma pedagogia do movimento. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2017.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2009.
- _____. Lei n. 8.069, de 13 julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília DF, 16 jul. 1990.
- _____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 abr. 2013.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. Trad. Gisela Wajskop. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. As articulações entre a pedagogia e o campo psi no governmentação da infância. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 7, p. 253-268, 2012. Disponível em: <https://seer.utp.br/index.php/a/article/view/1323>. Acesso em: 18 jun. 2020.

_____. **Infâncias e Maquinarias**. Rio de Janeiro, DP&A, 2001.

_____. Que infância é esta? In: **Anais da 23ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu. 2000. Disponível em: http://23reuniao.anped.org.br/?_ga=2.154245944.1475191238.1592930877-622058830.1592930877. Acesso em: 18 jun. 2020.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **Educação Infantil: práticas escolares e o disciplinamento dos corpos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, UFRGS. 2005.

CEBULSKI, Márcia Cristina. **Um diálogo entre Vygotsky e o sistema teórico da afetividade ampliada: o teatro na educação básica e o desenvolvimento sócio emocional humano**. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. 2014.

CHAGAS, Juarez e S. **Cadáver desconhecido: importância histórica e acadêmica para o estudo da anatomia humana**. 2001. 137 p. Dissertação (Mestrado em Morfologia). Departamento Ciências Morfológicas, Universidade Federal de São Paulo - Escola Paulista de Medicina, 2001.

CHIAPETTI, Rita J. N. Pesquisa de campo qualitativa: uma vivência em geografia humanista. **GeoTextos**, Salvador, v. 6, n. 2, p. 139-162, dez. 2010. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/geotextos/article/view/4834>. Acesso em: 18 jun. 2020.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, v.16, n.2, p.221-236, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37416210>. Acesso em: 18 jun. 2020.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

COLELLO, Sílvia M. G. Alfabetização e motricidade: revendo essa antiga parceria. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 87, p. 58-61, nov. 1993. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/927>. Acesso em: 18 jun. 2020.

COPENHAGUE. **Você pode dançar seu caminho para uma melhor saúde e bem-estar?** Pela primeira vez, a OMS estuda a ligação entre artes e saúde. Organização Mundial da Saúde, Copenhague, Helsinki, 11 de novembro de 2019. Disponível em: <https://www.euro.who.int/en/media-centre/sections/press-releases/2019/can-you-dance-your-way-to-better-health-and-well-being-for-the-first-time,-who-studies-the-link-between-arts-and-health>. Acesso em: 12 ago 2020.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. 2ª ed. Trad. Lia Gabriele R. Reis. Rev. Maria Letícia B. P. Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos Culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 36-61, mai/jun/jul/ago, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a03.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2020.

CRUZ, Maria Nazaré da. Educação Infantil e ampliação da obrigatoriedade escolar: implicações para o desenvolvimento cultural da criança. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 37, n. 102, p. 259-276, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v37n102/1678-7110-ccedes-37-102-00259.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2020.

DANELON, Márcio. A infância capturada: escola, governo e disciplina. In: RESENDE, Haroldo de. Michel Foucault: **O governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

DAOLIO, Jocimar; RIGONI, Ana C. Carolina; ROBLE, Odilon José. Corporeidade: o legado de Marcel Mauss e Maurice Merleau-Ponty. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 3, p. 179-193, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v23n3/11.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2020.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1992.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos**. 5ª ed. Campinas/SP: Papyrus, 2012.

DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. 7ª ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

DOMINICO, Eliane; LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. Infância e relações de poder: inspirações foucaultianas para pensar o contexto da educação infantil. In: LIRA, Aliandra Cristina Mesomo; RIBEIRO, Débora; DOMINICO, Eliane (Orgs.). **Pesquisas em Educação: entre caminhos e possibilidades**. Curitiba: CRV, 2018.

DORNELLES, Leni V. **Infâncias que nos escapam**. Petrópolis: Vozes, 2005.

FARO, Antonio José. **Pequena história da dança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

FERNANDES, Ciane. **O corpo em movimento: o sistema Laban/Bartenief na formação e pesquisa em artes cênicas**. São Paulo: Annablume, 2006.

FERNADES, Maria das Graça Melo. O corpo e a construção das desigualdades de gênero pela ciência. **Physis, Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/physis/v19n4/v19n4a08.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2020.

FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na Educação Infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 3 (42), 89-101, set./dez. 2003.. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643863/11340>. Acesso em: 18 maio 2020.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

_____. **A sociedade punitiva:** curso no Collège de France (1972-1973). Michel Foucault; tradução de Ivone C. Bendetti. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

_____. **Microfísica do poder.** Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

_____. **Nascimento da biopolítica:** Curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Vigiar e punir:** o nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREINET, Celestin. **Pedagogia do bom senso.** 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

FREITAS, Marcos Cesar de. **História da Educação no Brasil.** Aula 16 - A transformação da criança em aluno. Entrevistadora: Paula Perin Vicentini. São Paulo. Entrevista concedida, UNIVESP, 2014. Disponível em: https://www.youtube.com/watchv=B7jCuKZprnk&list=PLd88R_GyxY8KbAKIBKGQIH2G Gblmxosg&index=11&t=9s. Acesso em: 31 jan. 2020.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa. O levantamento bibliográfico e a pesquisa científica. *In:* FRANCO, Laércio Joel; PASSOS, Afonso Dinis Costa (Orgs.). **Fundamentos de epidemiologia.** 2ª ed. São Paulo: Manole, 2010. p. 377-398. Disponível em: http://www2.eerp.usp.br/Nepien/DisponibilizarArquivosLevantamento_bibliografico_CristianeGalv.pdf. Acesso em: 08 fev. 2020.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar, agir:** corporeidade e educação. Campinas: Papirus, 2001.

GRAUE, Elizabeth; WALSH, Daniel. **Investigação etnográfica com crianças:** teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GUEDES, Adriane Ogeda. O corpo nosso de cada dia: corporeidade e formação de professores. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 52, p. 304-315, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/27937>. Acesso em: 18 jun. 2020.

GOMES, Romeu. Antropologia do corpo e modernidade. **Caderno de saúde pública**, v. 27, n. 11, p. 2277-2279, nov. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-311X2011001100022&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 18 jun. 2020.

GUIMARÃES, Maria Cláudia Alves. Rudolf Laban: uma vida dedicada ao movimento. *In:* MOMMENSOHN, M.; PETRELLA, P. (Orgs.). **Reflexões sobre Laban:** o mestre do movimento. São Paulo: Summus, 2006.

HORN, Maria da G. S. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil.** Porto Alegre: Penso, 2017.

INFANTE, Rocio. **Fundamentos da dança:** “corpo-movimento-dança”. UNICENTRO, Guarapuava. 2011.

KATZ, Helena. O corpo e o MEME Laban: uma trajetória evolutiva. In: MOMMENSOHN, M.; PETRELLA, P. (Orgs.). **Reflexões sobre Laban: o mestre do movimento**. São Paulo: Summus, 2006.

KISHIMOTO, Tizuko M. A LDB e as instituições de educação infantil: desafios e perspectivas. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 4, p. 7-14, 2001. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139589>. Acesso em: 23 jun. 2020.

_____. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira-Thomson Learning, 2002.

KOHAN, Walter Omar. **A infância da Educação: o conceito devir-criança**. 2003. Disponível em: www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0184.html. Acesso em: 27 mai. 2019.

KORCZAK, Janusz. **Quando eu voltar a ser criança**. São Paulo: Summus, 1981.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educ. & Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2020.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

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

LIMA, José Milton de. A sociologia da Infância e a educação infantil: outro olhar para as crianças e suas culturas. **Contrapontos**, Itajaí, SC, v. 14, n. 1, p. 95-110, jun. 2014. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/5034>. Acesso em: 18 jun. 2020.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. **Problematizando o uso dos jogos e das brincadeiras na educação das crianças de 0 a 6 anos: uma análise de propostas exemplares**. Tese de Doutorado. 175 f. Universidade de São Paulo, 2009.

LIRA, Aliandra C. M.; KOPCZYNSKI, Josiane A. Quando o brincar tem hora e lugar: reflexões sobre o uso do parque na Educação Infantil. **Roteiro**, Joaçaba, v. 40, n. 1, p. 169-186, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/5302/0>. Acesso em: 18 jun. 2020.

_____. Pedagogização da infância: refletindo sobre poder e regulação. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 2, n. 33, p. 317-341, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/5270>. Acesso em: 18 jun. 2020.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo; DOMINICO, Eliane; NUNES, Maristela A. Crianças e brinquedos: uma relação inquestionável? **HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 19, p. 1-17, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653568>. Acesso em: 18 jun. 2020.

LIRA, Aliandra C. M.; DREWINSKI, Jane M. de A.; SAPELLI, Marlene L. S. Educação Infantil para crianças de quatro e cinco anos: entre a obrigatoriedade, o direito e a imposição. **Imagens da Educação**, Maringá, v. 6, n. 2, p. 84-97, 2016. Disponível em:

<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/27947>. Acesso em: 18 jun. 2020.

LIRA, Aliandra C. M.; DREWINSKI, Jane M. de A. A obrigatoriedade de matrícula para a Educação Infantil: possíveis retrocessos. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-20, jan./abril 2020. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/20487>. Acesso em: 18 jun. 2020.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 2005.

LUENGO, Fabiola C. **A vigilância punitiva: a postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância**. [E-book]. São Paulo: UNESP/Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/sw26r/pdf/luengo-9788579830877.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2020.

MARAFON, Danielle. **Educação Infantil no Brasil: um percurso histórico entre as ideias e as políticas públicas para a infância**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação) Pontifícia Universidade Católica- PUC-PR/FATEB, São Paulo, 2012.

MARQUES, Isabel Maria Meirelles de Azevedo. Dança e Educação. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 18, p. 5-22, jan./dezembro 1990. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33450>. Acesso em: 23 jun. 2020

_____. Dançando na Escola. **MOTRIZ**. Campinas, Volume 3, Número 1, Junho/1997. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/3n1.htm>. Acesso em: 18 jun. 2020.

MARTINS, Ernesto Candeias. A corporeidade na aprendizagem escolar (Entrelaços fenomenológicos do pensar e agir). **Educar em Revista**, Curitiba, n. 56, p. 163-180, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602015000200163&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 23 jun. 2020.

MAUSS, Marcel. “As Técnicas Corporais”. In: MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: EDU/EDUSP, 1974. v. 2

MELO, José Maria de Souza. **A medicina e sua história**. Rio de Janeiro: Editora de Publicações Científicas Ltda, 1989.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Conversas-1948**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Trad. Carlos Alberto R. de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

MICARELLO, Hilda A. L. S. **Professores da pré-escola: trabalho, saberes e processos de construção de identidade**. Tese de Doutorado, PUC-Rio, Departamento de Educação, 2006.

MÓNICO, Lisete; ALFERES, Valentim; PARREIRA, Pedro; CASTRO, Paulo Alexandre. **A observação participante enquanto metodologia de investigação qualitativa**. Atas do CIAIQ, v. 3, 2017. Atas, Investigação Qualitativa em Ciências Sociais. Disponível em: www.proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1447. Acesso em: 12 fev. 2020.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. **De crianças a alunos: a transição da educação infantil para o Ensino Fundamental**. São Paulo: Cortez, 2013.

NABUCO, Cristina. **Aumentam as evidências dos danos causados por uso excessivo de smartphones**. Revista Cláudia, abril 2018.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 13, n. 2, p. 141-148, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2008000200006
Acesso em: 03 abr. 2020.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Travessias**, Cascavel, v. 2, n. 3, p. 1-16, 2009. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122>. Acesso em: 03 de abr. de 2020.

OLIVEIRA, Dayse. **A música como instrumento de poder**. Jundiá: PACO, 2011.

OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhães. (Entre)linhas de uma pesquisa: o diário de campo como dispositivo de (in)formação na/da abordagem (Auto)biográfica. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 2, n. 4, p. 69-87, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/1059>. Acesso em: 03 de abr. de 2020.

PERROTTI, Edmir. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAN, Regina (org). **A produção cultural para a criança**. 4. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

PEZ, Tiaraju Dal Pozzo. Pequena análise sobre o sujeito em Foucault: a construção de uma ética possível. **Anais do VII Seminário em Ciências Humanas**, Londrina, Eduel, p. 1-14, 2008. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/sepeh/sepech08/arqtxt/resumos/anais>. Acesso em: 03 de abr. de 2020.

MOLETTA, Cléber. Prefeitura de Guarapuava fechou 815 vagas integrais em Cmeis em 2019. Central Cultura de Comunicação, Guarapuava, 11 jan 2020. Disponível em: <http://centralcultura.com.br/prefeitura-de-guarapuava-fechou-815-vagas-integrais-em-cmeis-em-2019#>. Acesso em: 12 ago 2020.

PROBST, Melissa; KRAEMER, Celso. Sentado e quieto: o lugar do corpo na escola. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 7, n. 2, p. 507-519, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3163>. Acesso em: 18 jun. 2020.

PROÊNCIO, Lilian Martins de; LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. Educação infantil nas políticas educacionais: em discussão a obrigatoriedade do ensino. In: LIRA, Aliandra Cristina Mesomo; RIBEIRO, Débora; DOMINICO, Eliane (Orgs.). **Pesquisas em Educação: entre caminhos e possibilidades**. Curitiba: CRV, 2018.

QUEIROZ, Norma Lúcia Neris; MACIEL, Diva Albuquerque; BRANCO, Angela Uchôa. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 34, 169-179, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/paideia/v16n34/v16n34a05.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2020.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. Trad. Giuliana Rodrigues. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a14v36n2.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2020.

RENGEL, Lenira Peral. **Dicionário Laban**. Instituto de Artes/UNICAMP. Dissertação de Mestrado, Campinas, 2001.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ROSSI, Patrícia. **Fundamentos de Laban na dança educativa**. UFSCAR, 2017. Disponível em: <http://www.motricidades.org/conference/index.php/cpqmh/4cpqmh/paper/viewFile/154/57>. Acesso: 12 fev. 2020.

SABOT, Philippe. O que é uma sociedade disciplinar? Gênese e atualidade de um conceito, a partir de Vigiar e Punir. **DoisPontos**, Curitiba, v. 14, n. 1, nov. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/doispontos/article/view/56536>. Acesso em: Acesso: 16 jun. 2020.

SALVADOR, Gabriela Di Donato. **Histórias e propostas do corpo em movimento: um olhar para a dança na educação**. Guarapuava: UNICENTRO; Azul Editora e Assistência Gráfica, 2012.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz; MARTINEZ, Marta Rabadán; PEÑALVER, Iolanda Vives. **A psicomotricidade na educação infantil: uma prática preventiva e educativa**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTIN, Silvino. Perspectivas na visão da corporeidade. In: MOREIRA, W. W. (Org.). **Educação Física e esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papyrus, 1993.

SANTOS, Rosirene Campêlo dos; NASCIMENTO, Sílvia Renata Cabral do; SILVA, Luan Eugênio Cirqueira; SILVA, Raynara Rodrigues da Cruz da; SOUZA, Adriana Tomaz de Oliveira; SANTOS, Vanna Lara Alves dos. Reflexões a respeito da prática educativa da dança na educação infantil. **Anais VII Congresso de Ginástica para Todos**, Goiânia, 2017.

SCARPATO, Marta Thiago. Dança educativa: um fato em São Paulo. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XXI, n. 53, abril 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n53/a04v2153.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2020.

SERÓDIO, Suzana Cristina Fulaneto; STEINLE, Marliete Cristina Boanafini. A importância da organização do espaço para atender o aluno do 1º ano do ensino fundamental de nove anos. **Anais da XVI Semana da Educação**, Londrina, 2016. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/anais/2015.php>. Acesso em: 08 mai. 2020.

SILVA, Aline Fernandes Felix da; SANTOS, Ellen Costa Machado dos. A importância do brincar na Educação Infantil. Curso de especialização **“Desafios do trabalho cotidiano: A educação das crianças de 0 a 10 anos”**. Rio de Janeiro, 2009.

SOARES, Kelly Furlanetto; VESTENA, Carla Luciane Blum. Reflexões sobre altas habilidades e os processos criativos. In: LIRA, Aliandra Cristina Mesomo; RIBEIRO,

Débora; DOMINICO, Eliane (Orgs.). **Pesquisas em Educação: entre caminhos e possibilidades**. Curitiba: CRV, 2018.

SOUZA, Emilene Leite. **Umbigos enterrados: corpo, pessoa e identidade Capuxu através da infância**. 2014. 422 f. Tese (Doutorado) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XXI, n. 53, abril 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n53/a05v2153.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2020.

SUÁREZ, Jennifer Delgado. **Los 4 excesos de la educación moderna que trastornan a los niños. Rincón de la psicología**. España, 2016.

TEBALDI, Lisiane Rossatto; COSTA, Vanessa Rosa da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Pesquisas com crianças na Educação Infantil: aspectos éticos e metodológicos nas investigações sobre letramento e identidade étnica-racial. **RELACult**, Foz do Iguaçu, v. 5, maio 2019. Disponível em: www.periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1421. Acesso em: 13 fev. 2020.

TOIGO, Angela Glória Piano. Dança na escola: uma proposta pedagógica pautada na pedagogia histórico-crítica. **Cadernos PDE: os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. PARANÁ. 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. **Sísifo/Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 7, p. 141-149, set./dez. 2008. Disponível em: <https://madmunifacs.files.wordpress.com/2016/04/veiga-neto-modernidade-e-curriculos.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2020.

_____. Por que governar a infância? *In*: RESENDE, Haroldo de. **Michel Foucault: O governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

VERONEZI, Ana Mirtiz. A alfabetização precoce e problemas de aprendizagem da língua escrita. **Anais do V Congresso Nacional de Educação**, Curitiba, p. 6103-6113, 2011. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5761_3133.pdf. Acesso em: 18 jun. 2020.

VIANNA, Angel; CASTILHO, Jacyan. **Percebendo o corpo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VIANNA, Klauss. **A dança**. São Paulo: Summus, 2008.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

WAHBA Liliana Liviano; SCHMITT Paula Sampaio. A criança e a dança: observação clínica em grupo sobre o processo de individuação. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, São Paulo, v. 33, n. 85, p. 427-445, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1415-711X2013000200014&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 jun. 2020.