



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Osvaldo Luiz da Silva


**O corpo do educador da Educação Infantil
lido como uma Literatura Menor**

Rio de Janeiro

2012

Oswaldo Luiz da Silva

**O corpo do educador da educação infantil
lido como uma literatura menor**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof^o. Dr^o. Walter Omar Kohan

Rio de Janeiro
2012

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

S586 Silva, Osvaldo Luiz da.
O corpo do educador da Educação Infantil lido como uma Literatura Menor /
Osvaldo Luiz da Silva. – 2012.
114 f.

Orientador: Walter Omar Kohan.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Professores de educação pré-escolar – Teses. 2. Linguagem corporal –
Teses. 3. Análise de interação em educação – Teses. I. Kohan, Walter Omar. II.
Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. IV. Título.

es CDU 373.22:37.064

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial
desta dissertação.

Assinatura

Data

Oswaldo Luiz da Silva

**O corpo do educador da educação infantil
lido como uma literatura menor**

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

Aprovada em 29 de março de 2012.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Walter Omar Kohan (Orientador)
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^o. Dr^o. Danilo Augusto Santos Melo
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^a. Dr^a. Angela Brêtas
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2012

DEDICATÓRIA

“... Pois bem, crianças!...”.

Assim começava a minha avó, quando iniciava uma história.

“... Osvaldo Luiz!!!!...”.

*Assim me chamava a minha mãe, tipo, dando bronca,
quando eu inventava coisas na minha infância.*

“... Paiê!!!! Conta essa parte aqui?”.

*Dizia minha filha para contar ou inventar uma história
só daquela página que ela arrancava do seu livro.*

“... Ai, pai!!!!...”.

*Falava meu filho quando eu inventava outro diálogo
dentro de uma história que ele já sabia.*

Essas pessoas me mostraram os momentos de várias infâncias que vivi.

Momentos de belas fantasias reais, onde eu podia ser tudo e todos.

Dedico a essas pessoas que me encheram e ainda enchem minha linda vida,

com muita alegria, humor e amor. E, é claro, com brigas também.

À minha vó, Rosa Alves (in memorian); à minha mãe, Maria da Gloria;

à minha filha, Luniara; e ao meu filho, Pedro,

*dedico essa escrita simples, e dela pretendi contar uma pequena história
sobre o corpo e suas possibilidades.*

A vocês, eu dedico essa história que começa assim:

Era uma vez, o corpo de um professor...

AGRADECIMENTOS

Como esta escrita tenta contar uma simples história de um corpo em ação, pensei em agradecer às pessoas e às instituições que contribuíram muito para realização deste trabalho, através do meu corpo, emoção e afeto.

Quero iniciar, agradecendo ao meu Orientador e, agora, um novo amigo, Walter Omar Kohan, que através de sua sensibilidade, me mostrou caminhos lindos, angustiantes e reflexivos. A ele, ofereço meus Pés, pois foi com uma boa base, que caminhei com firmeza nesta longa jornada. Walter, muito obrigado.

À Vera Maria R. Vasconcellos, ofereço meus Joelhos, articulação responsável pela minha sustentação, pois com ela tive a garantia de que a minha caminhada seria para ir longe e ao lugar certo. Vera, muito obrigado.

Ao grupo do NEFI-UERJ, ofereço meu Quadril, pois tive que ter muito “jogo de cintura”, para abraçar tantos pensamentos e compreendê-los. A vocês, muito obrigado.

Aos amigos do CRIART, espaço que me acolheu com muito carinho, onde pude brincar com crianças e adultos muito “especiais”, eu ofereço minhas eternas Paixões e Gargalhadas. A vocês, pessoas especiais, muito obrigado.

À creche da Fundação Oswaldo Cruz, ofereço todo o meu Respeito e Carinho, nos corpos das professoras e suas auxiliares de turma, pessoal da cozinha e administração, por me apoiarem na realização desta escrita. A todos, muito obrigado.

À Cíntia (UERJ), Luiz Fernando, Clóvis, Flavia, Lenir, Ângela, Maura, Silvia Motta e Yvone, eu ofereço as minhas Mãos, pois através de vocês percebia que, a cada dia, minha escrita fluía mais. A vocês, muito obrigado!

Aos amigos Eugênio Carlos e Késia, por terem participado disso tudo, desde a organização do nascimento das ideias iniciais desse projeto até o restante da minha escrita. A vocês, eu ofereço os meus cinco sentidos e agradeço.

À Luniara Miranda e Juliana Lima, ofereço a Paciência em ouvir-me quando estavam digitando o que eu havia escrito, mesmo quando mudava quase tudo no momento da digitação. Haja paciência! Muito obrigado.

Os meus Braços e o meu Peito, eu ofereço a Diva Alves, por ter me apoiado em todos os momentos, difíceis, alegres e ter me incentivado, durante esta jornada. À Diva, um grande e forte abraço, bem amoroso, de coração com coração.

A minha Alegria, fica com as Crianças, Professoras e a Direção da creche Ladeiras dos Funcionários, pois sem essas pessoas, jamais poderia escrever esta história. Muito obrigado.

Para terminar ofereço minha Cabeça e meu Coração, à Katia Bizzo. Pessoa incansável em ajudar-me a tecer esta dissertação. Sem ela, acredito que esta escrita não ficaria tão linda o quanto ficou. Seu empenho foi de cem por cento. Ela conseguiu me ajudar a organizar e a escrever meu pensamento, ou melhor, entender o que eu queria dizer. E quando me faltavam palavras, ela vinha com seu sorriso dizendo: essa palavra serve, e nós ríamos. A você, Katia, minha eterna gratidão. Acredito que não tenho mais uma colega de turma, tenho uma nova Irmã. A você, Katia, que me viu chorando enquanto eu relatava o caso de uma criança, para mim de extrema sensibilidade, e ficou me olhando, sem me interromper, até eu terminar de falar, eu te agradeço, muito obrigado. Agradeço também ao seu noivo, Cesar, que com sua disponibilidade pessoal, cedeu um pouco do seu tempo com Katia, o que foi muito importante nesse processo. A você, o meu muito obrigado.

Não poderia deixar de agradecer também com minha Razão, ao PROPED-UERJ e ao Caps-Cnpq, que me permitiram estudar com calma e foco nas minhas questões. A esses corpos com órgãos, muito obrigado.

*O real não está na saída nem na chegada, ele se dispõe
para a gente é no meio da travessia.*

Guimarães Rosa

RESUMO

SILVA, Osvaldo Luiz da. **O corpo do educador da educação infantil lido como uma literatura menor.** 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre as possibilidades de comunicação corporal nas creches, no trabalho com crianças de 0 a 2 anos, através da potencialidade das relações de afeto que podem ser proporcionadas neste diálogo corporal. No pensamento de G. Deleuze e F. Guattari (1977), afirma-se uma analogia com o papel do corpo do educador, percebendo este corpo, em diálogo com as crianças, como uma Literatura Menor, ou seja, um corpo que é desafiado por sua própria potência, considerada menor pela estrutura educacional vigente em nossa sociedade. Nesta perspectiva, as bases metodológicas da pesquisa nortearam este trabalho por caminhos de observação e intervenção, dentro de uma creche pública, situada na cidade do Rio de Janeiro, com o nome de “Ladeira dos Funcionários”. Nesta instituição, foram realizadas oficinas corporais com os profissionais locais com o intuito de dialogar e refletir sobre o papel do corpo do educador na relação com outros sujeitos, tendo o foco nas crianças do berçário. Além das oficinas, houve um trabalho de observação da rotina da creche, como também foram realizadas entrevistas com as educadoras do berçário. No encontro de todas essas vivências, o trabalho foi produzido a partir da contribuição das bases teóricas de Deleuze e Guattari, Foucault, Gallo, Kohan, Guimarães, Larrosa, Spinoza, Aucouturier, dentre outros, que ajudaram a constituir o alicerce teórico das questões encontradas. Para aproximar o que está no campo do sensível, na linguagem corporal, indizível com palavras, o trabalho aproxima-se, mais diretamente, da poesia de Manoel de Barros e, também, de outros poetas, como Guimarães Rosa. No intercâmbio dos escritos, das ideias e dos acontecimentos, o objeto de estudo ganhou forma, sentido, corpo. Com tudo isso, há a pretensão de que este trabalho seja um convite a novas experiências, a novos acontecimentos para pensar e agir com o corpo na Educação Infantil. Que seja um convite a ir além de suas próprias palavras e do seu próprio corpo.

Palavras-chave: Literatura menor. Corpo. Criança. Educador. Afeto.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre las posibilidades de comunicación corporal en los jardines maternos –específicamente, en el trabajo con niños de 0 a 2 años- a través de la potencialidad de las relaciones de afecto que pueden ser proporcionadas en este diálogo corporal. En el pensamiento de G. Deleuze y F. Guattari (1977) se establece una analogía con el papel del cuerpo del educador, percibiendo este cuerpo, en diálogo con los niños, como una Literatura Menor, o sea, un cuerpo que es desafiado por su propia potencia, considerada menor por la estructura educacional vigente en nuestra sociedad. En esta perspectiva, las bases metodológicas de la investigación rumbearon este trabajo por caminos de observación e intervención, dentro de un jardín materno público, situado en la ciudad de Río de Janeiro, llamado “Ladeira dos Funcionários”. En esta institución, fueron realizados talleres corporales con los profesionales con la intención de dialogar y reflexionar sobre el papel del cuerpo del educador en la relación con otros sujetos, haciendo hincapié en los niños de las salas de lactantes, gateros y deambuladores. Además de los talleres, se realizaron observaciones de la rutina del jardín y entrevistas con las educadoras de las mencionadas salas. La disertación fue producida a partir del encuentro de todas esas vivencias con las contribuciones de Deleuze y Guattari, Foucault, Gallo, Kohan, Guimarães, Larrosa, Spinoza, Aucouturier, entre otros, que ayudaron a constituir la base teórica de las cuestiones encontradas. Para aproximar lo que está en el campo de lo sensible, en el lenguaje corporal, indecible con palabras, el trabajo se aproxima, más directamente, a la poesía de Manoel de Barros y también a otros poetas, como Guimarães Rosa. En el intercambio de los escritos, de las ideas y de los acontecimientos, el objeto de estudio ganó forma, sentido, cuerpo. Se pretende que este trabajo sea una invitación a nuevas experiencias, a nuevos acontecimientos para pensar y actuar con el cuerpo en la Educación Infantil; que sea una invitación a ir más allá de sus propias palabras y de su propio cuerpo.

Palabras-clave: Literatura menor. Cuerpo. Niño. Educador. Afecto.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	09
1	REFLEXÕES METODOLÓGICAS	15
1.1	Bases teórico-metodológicas	16
1.2	Reflexões metodológicas	21
1.3	Caminhos percorridos nesta pesquisa	22
1.4	Relato dos encontros com oficinas corporais	24
2	REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL	34
2.1	Questões ainda atuais sobre Educação Infantil no Brasil	35
2.2	Uma nova abordagem: a Educação Infantil com o olhar para a corporeidade	38
2.3	Um convite a outras formas de olhar para a infância	47
3	A LITERATURA COMO UM DEVIR...	51
3.1	Literatura: mistérios, fugas e encontros	52
3.2	A relação entre Filosofia e Literatura: reflexão sobre algumas diferenças e semelhanças	55
3.3	A Literatura Menor	58
4	O CORPO COMO LITERATURA MENOR	66
4.1	O lúdico na relação com o corpo, como Literatura Menor	73
4.2	Formas de relação entre educador e lúdico	78
4.3	A banalização do lúdico: onde fica o corpo nesta relação?	81
5	O CORPO DO EDUCADOR NO CAMINHAR DA PESQUISA	84
5.1	Entrevista com Diana e com Débora	86
5.2	Entrevista com Wanderleia	90
5.3	Entrevista com Selma e Marilda	92
5.4	Entrevista com Nilda	96
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
	REFERÊNCIAS	108

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema a “O corpo do educador da Educação Infantil, lido como uma Literatura Menor”. Este tema vem ressaltar o meu interesse no campo da prática filosófica em estudar o corpo do educador enquanto facilitador dos afetos e sua importância na área da Educação Infantil. Para isso, proponho pensar sobre o corpo do educador de Educação Infantil como um dos canais de comunicação possível a ser explorado pela criança. Esta constatação nos remete a seguinte discussão: o corpo do educador é considerado um objeto pedagógico de suas práticas, de forma a possibilitar a aprendizagem repleta de significados para ele e principalmente para a criança; o educador está emudecendo seu corpo diante das práticas pedagógicas que não consideram a linguagem corporal como objeto de desenvolvimento afetivo e cognoscente da criança pequena.

Muito se fala sobre o corpo na escola, mas pouco se dialoga através dele. Há um espaço vazio entre educador e educando que vai se intensificando no decorrer dos anos escolares e que se inicia logo nos primeiros contatos dentro da escola. Por outro lado, nos primeiros anos, ainda no período de creche, como as crianças necessitam de um olhar mais detalhado às questões de cuidado, o diálogo corporal encontra algum espaço para ocorrer, através das relações de afeto, de cuidado, de dependência do educando em relação aos seus educadores.

O fato das crianças dessa faixa etária também não terem a linguagem verbal bem definida, faz com que a linguagem corporal ganhe destaque nessas relações, mas, na medida em que as palavras ganham tom, expressão e poder de comunicação, a linguagem corporal vai gradativamente diminuindo.

É nesse aspecto que entra o meu objeto de estudo. Nesta relação de diálogo através do corpo, gerador de afetos, como também originado por afetos. Nessa relação há o encontro com os acontecimentos, que, segundo Deleuze (1997a), deixam marcas registradas no sujeito. Para Larrosa (2002), esses acontecimentos são chamados de experiências, que, por sua vez, só acontecem em relações onde é possível afetar-se, transformar-se.

Diante destas questões, onde fica o corpo do educador? Como ele pode proporcionar acontecimentos, experiências, a seus alunos se ele também não as vivencia? Da mesma forma, como as vivenciar se ele teve seu corpo disciplinado, docilizado (FOUCAULT, 1996) no decorrer de sua vida? Como reverter esse quadro? Como resgatar esse diálogo e tal lógica de acontecimento, de afeto, de experiência?

Não tenho a pretensão de solucionar tais questões, mas busquei emergi-las para o campo de reflexões, discussões e busca de novas práticas no contexto escolar. Através da pesquisa, foi possível perceber o quanto o discurso teórico é insuficiente para trabalhar as questões do corpo, o que me fez buscar metodologias também práticas, sensoriais, afetivas.

Diante destas questões, recorri à realização de uma pesquisa-intervenção em campo, por meio de entrevistas com educadores de creches, que trabalham com crianças de 0 a 2 anos, com a finalidade de investigar a história da corporeidade desses sujeitos por relato de experiências que ocorreram após oficinas de vivências corporais, também realizadas com estes educadores no decorrer da pesquisa. Entendo a corporeidade como “uma unidade expressiva da existência” que sintetiza no corpo” as diferentes relações dialéticas entre esse corpo, a alma e o mundo no qual se manifestam.” (FREITAS *apud* SOUZA, 2004, p. 57).

Este trabalho teve, como principal embasamento teórico, filósofos como Michael Foucault em “*Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*” (1996), através de discussões sobre corpos dóceis, onde o autor nos convida a refletir sobre o sistema educacional em comparação a outros sistemas de controle dos sujeitos, como as penitenciárias, manicômios e quartéis. Ao comparar a estrutura física e política destas instituições, ele destaca o controle dos corpos através da disciplinarização dos mesmos, os mecanismos de poder inerentes a este sistema dentre outros fatores que podemos perceber até hoje nas instituições educacionais e que fazem com que os sujeitos sejam educados dentro dessa ordem, tendo seus corpos sujeitados ao controle de quem detém o poder.

Deleuze e Guattari, em “*Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*” (1996), contribuíram com a discussão sobre o rizoma e sua multiplicidade no âmbito educacional, que vem aflorar as relações entre o que se faz, o que se pensa e o que se dialoga na escola e onde o corpo atua nessas relações. Através do conceito do rizoma, podemos pensar nas raízes, nas ramificações possíveis de serem elaboradas no contexto educacional ao perceber que nenhuma atuação é sem consequência, sem ramificação. Tudo o que se faz gera sentido, gera novas ações e reflexões e, por isso, a necessidade de se pensar melhor sobre os diálogos corporais. Por sua vez, como esses educadores já passaram pelo processo educativo, tanto nas instituições escolares, como com seus familiares e no entorno social que viveram e vivem, eles já carregam em si o contexto rizomático que viveram e, portanto, tendem a ampliar tais rizomas dentro de um sistema de reprodução e de castração das ideias transformadoras.

Ainda com estes mesmos autores, na obra “*Kafka: por uma literatura menor*” (1977), eles também contribuíram com a ideia de Literatura Menor, que permeia todo este trabalho. Através dessa teoria, Deleuze e Guattari afirmam que existe uma Literatura que é considerada

menor, ou seja, menosprezada pela cultura dominante. Neste aspecto, esses autores compartilham com o pensamento de Foucault sobre os mecanismos de poder, mas com o foco na literatura e, no decorrer do trabalho, esta teoria será relacionada ao corpo do educador, ou seja, o corpo do Educador visto como uma Literatura Menor.

Deleuze e Guattari (1977) refletem sobre uma língua menor que tem o seu poder e deve ser escutada e qualificada, havendo uma enunciação individualizada e política que desterritorializa aqueles que não são “mestres” e não têm a confirmação de sua ação. No decorrer da pesquisa, faço um paralelo entre a “literatura menor” e o possível “corpo menor” do Educador Infantil. Menor não como inferior, pequeno, mas sim, como algo delimitado, apenas uma possibilidade. É importante, então, pensar no conceito (como regime) de um corpo reterritorializado pela literatura dos mestres, um corpo disciplinado pelos saberes qualificados como verdadeiros e “produtores de verdades”. Sendo assim, as articulações desses saberes montam um dispositivo que não apenas dizem o que é “certo” ou “errado”, mas o que é permitido e o que é “interditado”, o “verdadeiro” e o “falso”, o “normal” e o “patológico”, (MUCHAIL, 2008).

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o cargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

Para ampliar a discussão acerca do tema, outros filósofos são citados, como Spinoza (2009), através da ideia do corpo como uma potência a ser buscada. Spinoza traz significativas contribuições e provocações para reflexão sobre o corpo do educador com crianças de 0 a 2 anos.

Em outra área de conhecimento, a psicomotricidade, há as contribuições de Lapierre e Aucouturier (2004) que discutem a prática psicomotora em criança e pontuam que esta prática visa favorecer a maturação psicológica da criança através do prazer de agir, brincar e pensar. Daniela Guimarães (2011) também contribui com seus estudos sobre crianças de 0 a 3 anos em creches do Rio de Janeiro, focando o trabalho com o corpo desenvolvido entre educadores e crianças nestas instituições.

Como outros autores para discussão teórica sobre infância, dialogo com as ideias de Vygotsky (1998; 2005) sobre a importância do gesto como ferramenta para formação da

linguagem da criança; Guimarães (2011) com sua pesquisa com crianças até 3 anos dentro de creches, tendo o foco no movimento e na corporeidade das mesmas, como já citado; e Kohan (2003; 2004), abordando sobre o tempo de ser criança, através da proposta de não pensar a infância apenas em um tempo cronológico, mas com uma temporalidade própria que também possibilita que entremos em contato com a criança que permanece viva dentro de cada sujeito.

Diante das questões levantadas, no primeiro capítulo exponho as reflexões e estratégias metodológicas utilizadas no decorrer da pesquisa. Corsaro (2005) contribuiu com as reflexões metodológicas, assim como outros autores, que ajudaram a clarear o percurso da pesquisa, já que, o presente trabalho tem como objeto de estudo um tema subjetivo e pouco relatado nos textos acadêmicos.

Neste capítulo, além das reflexões teóricas, explico as estratégias práticas utilizadas no trabalho de campo. Assim, apresento a creche que abriu espaço para a pesquisa, detalho sobre as oficinas corporais que aconteceram como ferramenta de estudo, com todos os profissionais da creche em questão, apresento o eixo das entrevistas com educadores de crianças de 0 a 2 anos do mesmo espaço institucional e trago informações importantes sobre os momentos de observação em sala de aula e que possibilitam dialogar com as reflexões teóricas ao longo de todos os capítulos.

Em seguida, trago algumas questões sobre a Educação Infantil e as concepções de infâncias que permeiam suas práticas pedagógicas, como também, outras concepções que possibilitam um novo olhar para tais práticas. Nestes estudos, o olhar para o corpo e para relação do educador de Educação Infantil com o seu corpo e com o corpo do aluno são fundamentais para reflexão sobre o tema.

No terceiro capítulo, abordo sobre a Literatura, como ponte para reflexão da teoria de Deleuze e Guattari (1977) sobre Literatura Menor. Estes conceitos são imprescindíveis para discutir o corpo do Educador como Literatura Menor.

Seguindo a linha de pensamento sobre Literatura, trago reflexões sobre o olhar para o corpo do educador e de seus alunos, fazendo uma analogia ao conceito de Literatura Menor. Ao abordar sobre o corpo na escola, sua valorização ou inibição, sua disciplinarização ou sua livre expressão, a questão do lúdico surge como proposta de atuação pedagógica.

Neste sentido, vale questionar o lúdico que se aborda na escola. Ao contrário do que acontece com o tema do corpo, há muitas produções acadêmicas que abordam sobre propostas lúdicas na Educação Infantil, mas estas enfocam mais a questão do prazer relacionado à aprendizagem cognitiva. O olhar que trago para o lúdico neste trabalho é uma proposta onde o educador também se envolve na atividade, ou seja, onde o prazer é compartilhado em

brincadeiras descontraídas e que permitem que o afeto seja vivenciado, de fato. Nestas condições, o lúdico surge como importante ferramenta para reencontrar um caminho para o diálogo corporal entre educadores e alunos. O controle do corpo, do tempo e das atividades ficam em segundo plano em prol de valorizar a atividade, de forma que ela se torne um acontecimento, em termos deleuzianos.

O lúdico, então, visto desta forma, propicia um reencontro com o próprio corpo, que, por sua vez, abre um canal de comunicação que possibilita um encontro também com o corpo do outro. Essa proposta se torna fundamental para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e físico dos alunos, que constroem suas identidades e autonomia através da relação de alteridade com o outro (BAKHTIN, 2003)

É com esse olhar para o corpo que inicio o quinto capítulo, no qual trago a fala das educadoras do berçário da creche, campo de minha pesquisa, por meio de uma conversa descontraída sobre as oficinas corporais que dinamizei na instituição e das quais elas participaram em relação às suas práticas pedagógicas com as crianças de 0 a 2 anos. Diante do que foi relatado, amplio as discussões e reflexões sobre o tema, buscando fazer uma ponte entre teoria e prática sobre o objeto de estudo deste trabalho.

Todo o trabalho foi permeado com a sensibilidade presente nas poesias de Manoel de Barros, na tentativa de aproximar o que é indizível, o que está no campo do sensível, da linguagem do corpo, do que ficou no campo dos afetos e que não pode ser traduzido em palavras.

Por fim, vêm as considerações finais de tudo o que foi abordado no decorrer deste trabalho, mas sem a pretensão de concluir o trabalho e sim de deixar um convite para maiores reflexões sobre o papel do corpo do Educador de Educação Infantil, visto como uma Literatura Menor nas práticas pedagógicas, como, também, um convite para repensar sobre as práticas do cotidiano da Educação Infantil, de forma que elas possam ser transformadas para que mais acontecimentos aconteçam na escola.

Diante de toda essa apresentação, espero que a leitura seja experimentada de forma a encontrar novos caminhos e novas possibilidades de atuação e reflexão sobre as questões presentes.

1 REFLEXÕES METODOLÓGICAS

*Olhar até que se veja – esse é o modo imperativo de ser da janela.
É assim que ela se imprime em nós. Após termos visto,
ainda que fechemos a janela, as imagens permanecem.
Nem mesmo as cortinas, tampouco as grades
podem mais nos proteger do que nos perpassou.*

Bernardina Leal¹

Os caminhos metodológicos desta pesquisa foram construídos durante o seu percurso para que as imagens, as paisagens e os novos olhares que surgiam não se perdessem diante de estratégias pré-estabelecidas. Pelo contrário, busquei garantir que tais imagens permanecessem, de forma a contribuírem na reflexão sobre os caminhos a seguir. Foi assim que a pesquisa foi além de apenas observar um ambiente dentro de uma instituição escolar. Houve interação, envolvimento entre pesquisador, educadores e crianças. Nesta perspectiva, o desafio de pesquisar o universo do educador em relação ao universo da criança me levou a um caminho de riscos, estradas desconhecidas, sem previsibilidade imediata, que demanda confrontar-se com possibilidades e inquietudes das incertezas diante dos fatos e que me remete a outro pensamento de Leal:

[...] É preciso repensar as concepções de início às quais a infância tem sido usualmente relacionada. Isto implica abrimos mão do que pensamos saber sobre a infância. Assim será possível lançar sobre ela um olhar menos ensinante, mais respectivo à novidade que cada criança traz consigo [...]. (2004, p.22)

Tal caminho, cheio de “viagens” de grande simbolismo e poesia, impõe ao pesquisador “abrir mão” de constructos pré-estabelecidos, além de ter de ficar igualmente atento às possibilidades criadoras e reveladoras da criança. Assim, a pesquisa pode ser vista simultaneamente como um acontecimento novo, entre a perspectiva da criança, a perspectiva do educador e a perspectiva do pesquisador, entendendo acontecimento como uma experiência que ocorre em um instante e que não se repete mais, no sentido dado por Deleuze (ZOURABICHVILI, 1999)², e não uma sequência cronológica de fatos na vida de alguém. Com essa possibilidade de visão, pode-se discutir e vislumbrar, ao longo da pesquisa, que os encontros estabelecidos com o outro provocam mudanças de valores e conhecimentos que se alternam numa relação de reciprocidade. As ideias de Maturana (2002, p. 22-23) contribuem quando ele relaciona às ações à realização de desejos, de emoções possíveis em relação ao outro, seja esse outro uma coisa ou uma pessoa. Sendo assim, essa reciprocidade envolve

¹ LEAL, 2009, p. 151.

² Abordarei sobre as teorias de Deleuze, com mais detalhes, nos capítulos seguintes.

emoção. Para esse autor, toda ação ocorre a partir de uma emoção. No caso desta pesquisa, posso afirmar que as minhas ações se transformaram a partir das emoções que surgiram ao vivenciar a relação com os educadores e crianças e também percebi que tais relações também influenciaram as emoções e, conseqüentemente, as ações dos interlocutores deste trabalho.

Diante destas questões, coube um estudo teórico sobre as bases metodológicas para serem utilizadas nesta pesquisa, como relato a seguir.

1.1 Bases teóricas-metodológicas

Trago as contribuições de Maturana (2002) para refletirmos sobre a pesquisa com pessoas, sejam estas crianças ou adultos. Considero, então, ao pesquisar com pessoas, sendo essas pessoas educadores/professores, que a emoção seja estabelecida e considerada possível como ato, pois, segundo Maturana (2002, p.23), a emoção constitui domínios de ações em nossas interações recorrentes com o outro e, por sua vez, uma aceitação do outro como legítimo outro na convivência; isso se referindo tanto ao pesquisador quanto ao grupo pesquisado.

Por isso, vale destacar uma bela frase: “Viver é conhecer. Conhecer é viver.” (MATURANA *apud* PORKSEN, 2004, p.26). Junto a essa frase, pode-se afirmar que não existe conhecimento sem experiência pessoal, em que o sujeito do conhecimento emerge juntamente com seu conhecer e sua vivência em ação mútua com o outro sujeito da interação. Dessa forma, o conhecimento é pessoal, singular, ou seja, mesmo que duas pessoas experimentem um mesmo acontecimento, o conhecimento será único para cada uma delas.

Tal relação consubstancia-se na própria alteridade que, de acordo com Bakhtin (2003), não é concebida somente como existência e consciência do outro, mas, sim, também entendida como estranhamento e levando em consideração o pertencimento do sujeito a um grupo social determinado, levando a uma tentativa constante de acabamento, completude mútua. O outro é o lugar da busca de sentido e a condição de existência do ser, um lugar de incompletude, de inacabamento do humano (PEREIRA; SALGADO; JOBIM E SOUZA, 2009, p. 1.023).

Cabe ao pesquisador ampliar seu processo de investigação e observar, de uma forma interpretativa, a complexidade das narrativas, no contexto da pesquisa. Desta forma, a relação do adulto com a criança, ou do adulto com outro adulto, estabelece vínculos mais amplos que extrapolam a cena particular e estão presentes no mundo contemporâneo (PEREIRA; SALGADO; JOBIM E SOUZA, 2009, p. 1.024).

Com essa perspectiva, a pesquisa com crianças e educadores me remete a um conjunto de circunstâncias determinadas por uma relação de alteridade, onde as diferenças singulares contribuem para alterar a percepção de cada um sobre si mesmo e sobre o outro. Falo da infância, tendo como intuito fundamental, o desejo de estar com crianças, ouvi-las, revê-las e aprender com elas; e falo da relação delas com educadores. Cabe destacar que o conceito de infância se refere a um tempo vivido de uma determinada geração em um determinado espaço social. Neste momento, há diferentes infâncias vividas por diferentes crianças. A infância que eu vivi quando criança não existe mais. Hoje, são outras infâncias vividas por outras crianças. Dentro destas infâncias, há um canal aberto, nas crianças, para novas descobertas e novas aprendizagens. E quanto aos adultos? Será que eles também estão dispostos a aprender? Como é esse canal de abertura para a aprendizagem?

Castro (2008) contribui para este trabalho, uma vez que sua visão antropológica da pesquisa com crianças e jovens e o “alargamento” do discurso humano apresentado em seu texto denotam seu pensar acerca dos sujeitos na sociedade e na cultura a partir das implicações estruturais de desigualdade no dispositivo de pesquisa com crianças e jovens, que levam a uma problematização permanente, de forma que a pesquisa permanece aberta e incompleta, trazendo à luz da realidade as transformações, tanto do pesquisador, quanto dos objetos pesquisados.

Sobre este aspecto, a autora recorre a autores como Christensen & James³ que abordam a “reflexividade” como um processo preponderante e de grande importância na criação de conhecimentos na área da infância/juventude. Reflexividade seria uma análise crítica do próprio modo de pesquisar, com ênfase no posicionamento e na atuação do pesquisador, na qual haveria a reflexão sobre o grau de importância da pesquisa tanto para os interlocutores da mesma como para o pesquisador.

Ao conduzir seus trabalhos e a relação que estabelece com os sujeitos de sua pesquisa (CALLAWAY, 1992 *apud* CASTRO, 2008), a autora nos diz que a reflexividade abre o caminho para uma consciência mais radical de si mesmo, sendo um modo de autoanálise e conscientização política (HERTZ, 1997 *apud* CASTRO, 2008) ao perceber o quanto há de transformação e interação para o objeto de estudo, como para o pesquisador. A pesquisa, então, nesses moldes, é aberta e inacabada (p. 22). Em consonância, sugere que a reflexividade é alcançada pelo desapego às ideias iniciais, pela abertura para novos caminhos, pelo diálogo interno, constante e intenso detalhamento da pesquisa em seu processo.

³ Texto de referência utilizado por Castro: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. (org.). **Research with Children: perspectives and practices**. London: Falmer Press, 2000, p. 201.

Desta forma, Castro chama a atenção para a necessidade de se manter constante avaliação sobre os objetivos tratados, dados obtidos e resultados encontrados. Além disso, determina que é preciso reavaliar a validade e adequação do trabalho, considerando os atores envolvidos no processo, questionando sobre o (crianças, educadores e pesquisadores) o grau de satisfação e compreensão de todos.

A autora apresenta e nos “empresta” a clareza das formas de pesquisar “sobre” crianças, ressaltando o “lugar do pesquisador”. É importante o paralelo que a autora faz com a perspectiva epistemológica construtivista, em que são questionadas as premissas de objetividade e neutralidade da pesquisa científica, uma vez que os pesquisadores, diante de seus valores, também se encontram inseridos nos seus contextos culturais.

Além disso, a pesquisa, dentro deste enfoque, não pretende permanecer presa aos antigos pressupostos de se obter verdades e definições de como os educadores e as crianças devem se relacionar, com um padrão adulto pré-determinado já inferido. O que se propõe, então, é pesquisar com crianças e com educadores, simultaneamente, ou não, valorizando as contribuições das diferentes gerações nestas relações e tendo o pesquisador como um ator operante no processo de pesquisa.

Dando sequência, e levando em conta a sutileza da importância de escutar e olhar para as crianças, Corsaro (2005) traz contribuições relevantes. Uma delas diz respeito à documentação, passo imprescindível na consecução de uma pesquisa. É através dela que traçamos e objetivamos nossa entrada no campo. Além disso, é grande sua importância para os estudos e pesquisas, visto que uma documentação criteriosa facilitará o desenvolvimento da pesquisa no campo.

Segundo Corsaro (2005), outros tipos de documentação também são necessários para a aceitação e participação nestes estudos como: seleção de dados pesquisados e registros de visitas informais. Eles prontificam e fornecem a visualização dos processos produtivos e reprodutivos nas culturas locais. O autor entende também ser indispensável observar e estudar documentos específicos pertinentes ao próprio local de pesquisa.

Outro aspecto fundamental no trabalho a ser evidenciado, proposto por Corsaro, é o alargamento antropológico nas pesquisas sobre o papel do educador na relação com as crianças de um modo muito peculiar. Não pesquisar “as” crianças ou apenas “os” educadores e sim “com” crianças e “com” educadores, estando um em relação constante com o outro⁴. Existe todo um cuidado estratégico elaborado para essa inserção nos contextos que as crianças

⁴ Essa expressão “pesquisa com” crianças é utilizada por Corsaro e Castro.

ocupam. É necessário fazer-se presente, colocando-se disponível, esperando ser solicitado, não agindo como um “adulto típico”⁵. Deste modo, ampliam-se as possibilidades de interação.

Por fim, considero primordial a contribuição de Sarmento (2005) ao propor o reconhecimento da sociologia como uma via para discutir a “cultura da infância” em um campo científico.

Para ele, a criança e a infância são vistos como atores sociais em sua totalidade, ampliando uma discussão que, até então, era pertinente apenas no campo da Psicologia, e que tem como determinante a interpretação das crianças como sujeitos que se desenvolvem independentemente da construção social. Também quanto à Biologia, que reduz a infância a um “estado intermédio” de maturação e desenvolvimento humano. Neste contexto, Sarmento utiliza a investigação sociológica como ponto de grande importância para questionar a sociedade, partindo da visão em que a criança e a infância são, de fato, objetos sociais a serem investigados em sua total propriedade, desenvolvendo informações que se ampliam para a coletividade humana como um todo.

Sarmento comenta e adverte que para iniciar o estudo sociológico da infância deve-se ponderar a importância da geração, que tem em si o contexto histórico e cultural dos sujeitos, não alterando suas principais características como raça, gênero e posições sociais. Ele também afirma que “a ação de cada geração, em interação com as imediatamente precedentes, origina tensões potenciadoras de mudança social. A mudança social é interpretada fundamentalmente como uma ‘evolução intelectual’ da sociedade” (2005, p. 364).

Tendo em vista a preocupação com o olhar do educador para as crianças de 0 a 2 anos, refletir sobre as questões de geração trouxe grandes benefícios para o caminhar da pesquisa, já que a categoria geracional levantada por Sarmento também é questão a ser apreciada como processo proeminente para a execução de uma pesquisa neste campo, pois leva em consideração as relações intra e intergeracionais. No caso desta pesquisa, relações intergeracionais por levar em conta tais tensões entre diferentes gerações, ou seja, entre educadores/adultos e alunos/crianças. Intrageracionais por também emergirem as relações entre as próprias crianças dentro da sala de aula.

Isto nos remete à questão da alteridade e da noção de que todo homem é um ser social e por si só interacionista. Assim sendo, dentro de uma perspectiva sociológica infantil, Sarmento preconiza a pesquisa com criança baseada na ideia de infância como uma categoria geracional própria, enfatizando a riqueza desta cultura. Esta nasce da interação espontânea

⁵ “Adulto típico” é uma expressão de Corsaro ao se referir ao pesquisador que interfere na ação da criança sem ser solicitado, com muitas perguntas e interpelações.

numa relação sincrônica de reciprocidade das manifestações culturais dos adultos para as crianças e das crianças entre si. O empenho teórico da sociologia se faz presente na desconstrução da visão de fase como mera transitoriedade e dependência a ser ultrapassada, amadurecida, segundo moldes pré-estabelecidos de um miniadulto ou *adulto imperfeito*. Não somente a Sociologia se detém nesta questão, sendo digno notar que a Antropologia, a Psicologia, a Educação e a Filosofia também têm participado de construções sobre conceitos de infância.

Por sua vez, há outra forma de ver a infância sem ser pelo seu tempo cronológico ou geracional. Segundo Kohan (2004, p. 53), filósofo da infância, a infância traz em si uma possibilidade ou, quem sabe, um devir-criança, onde há potencialidade de descoberta, de busca de conhecimento. São fatores pertinentes a um tempo contínuo entre passado, presente e futuro, no qual “a infância não é apenas uma questão cronológica: a infância é uma condição de experiência” (p. 54), ou seja, em qualquer etapa da vida, o sujeito pode experimentar situações que proporcionam a construção de conceitos e de emoções, que possibilitam dar sentido aos seus atos, através das lembranças de uma infância já vivida.

Em paralelo a tais experiências, há outra relação temporal, que segue de forma linear, mostrando uma infância que representa sucessões de fatos e acontecimentos, de acordo com o tempo cronológico, que diz respeito à idade e à maturidade que cada sujeito tem, como citado na visão de Sarmento (2005), ao abordar as relações geracionais.

A pesquisa atua diante destas duas formas de perceber a infância, ou seja, pelo tempo cronológico/geracional e pelo tempo de experiência, respeitando as características próprias desse estado de ser infante. Além dessa questão, a criança tem segredos que dificultam a compreensão dos adultos, mesmo quando estes conseguem permanecer em contato com as experiências de sua própria infância, já que a experiência da infância vivida do adulto, em outra época, e até em outra cultura, não garante a compreensão da experiência vivida pela criança nos dias de hoje.

Ao mesmo tempo, ser criança também é apresentar um código de comunicação considerado diferente. As crianças têm suas especificidades e se relacionam com o seu ambiente de forma muito peculiar. As crianças apresentam metáforas, mitologias próprias, momentos lúdicos que se apresentam como um espaço indefinido encontrado em outro tempo, que não é o do saber científico.

Nestas relações entre as diferentes formas de perceber a infância e a relação com a mesma, um universo imaginário se apresentou no decorrer da pesquisa, rompendo os limites usuais, na medida em que as crianças brincavam enquanto usavam sua linguagem própria. As

suas perguntas e construções de diálogos revelaram novos pontos de vista e deram vida ao ato de pesquisar, trazendo um significado novo para este trabalho.

Para finalizar a explicitação das bases teóricas-metodológicas desta pesquisa, trago as palavras de Leal: “[...] Retirar do termo ‘infantil’ o tom subestimado da adjetivação. Buscar a infância em nós mesmos a fim de que possamos aprender de novo, esquecer o que já sabemos e permitirmo-nos voltar a aprender como já o fizemos um dia ...” (2004, p. 25).

Com tudo isso, busquei promover o conhecimento através destas trocas com as crianças, ampliando perspectivas e valores, possibilitando um olhar e uma escuta cada vez mais sensíveis nas experiências compartilhadas e complexas com o universo infantil e com as crianças que ainda vivem dentro de cada educador de Educação Infantil.

1.2 Reflexões metodológicas

Diante dos olhares para a pesquisa sobre a relação entre educadores e crianças, o foco esteve no corpo do adulto em diálogo com o corpo da criança, pela perspectiva do tempo cronológico, como, usualmente, a criança é percebida na escola. Sendo assim, ficaram as questões sobre o fato do corpo do educador de Educação Infantil encontrar-se esquecido. Por outro lado, a pedagogia traz em seus conceitos que o brincar é necessário para a criança. Sendo assim, na prática cotidiana de sala de aula, o lúdico é valorizado como brincadeira, entretenimento, que até pode levar a um maior conhecimento e aprendizagem, mas há uma potência na ordem do afeto, da experiência, da emoção que quase não é considerada, ou seja, mesmo quando o lúdico aparece (e há muitos discursos defendendo o lúdico na educação), ele parece estar a serviço da disciplina e do controle. Diante destes paradoxos, a criança e o adulto têm seus corpos desterritorializados⁶, livres, só com seu sentido próprio e suas metáforas. Há um discurso próprio, um “discurso menor”⁷ (DELEUZE; GUATTARI, 1977), onde seu corpo é sua língua, sua fala, mas não há um diálogo intencional, consciente, a nível pedagógico, entre estes corpos. Para explicar melhor, apesar das expressões corporais estarem sempre presentes e em comunicação, se os canais para compreensão e escuta de tais mensagens não estiverem abertos e disponíveis à escuta do outro, a comunicação pode ficar truncada, perdida e sem a mediação devida.

⁶ Segundo Zourabichvili (1999), para Deleuze, esse termo está ligado à território, à terra e à reterritorialização. Desterritorializar provoca uma mudança e toda mudança traz um devir, uma nova territorialização. Logo, desterritorializar não se opõe a territorializar, e sim, vê nesse acontecimento, um por vir que faz com esses termos se relacionem.

⁷ O termo “menor” utilizados neste capítulo foi explicado, segundo os conceitos de Deleuze e Guattari (1977), na Introdução e voltaremos a definir mais este conceito nos capítulos posteriores.

A criança procura no educador um encontro para “dizer-lhe” algo corporalmente que só cabe a ela sentir – sentir enquanto uma condição de uma verdade –, mas o corpo do educador encontra-se, geralmente, inserido numa língua maior, onde o processo afetivo tem menos importância do que a questão cognitiva. Isso se dá devido à disciplinarização dos corpos (FOUCAULT, 1996) dos adultos, que, por sua vez, têm dificuldade de entender a investida do corpo da criança. A saída que o educador encontra é uma expressão verbal de um juízo, que não acolhe a criança, criando uma enunciação coletiva que define a carência infantil como “manha”. Felizmente, a criança retorna ao seu devir, volta ao seu mundo, aquele onde através do brincar ela pode entender o mundo exterior à sua subjetividade, criando linhas de fuga⁸.

Sendo assim, buscamos a pesquisa qualitativa para investigar e discutir a relação entre o corpo do educador e o corpo da criança ao perceber que o corpo do educador não tem a devida relevância, ou seja, não é considerado um dos canais de construção de conhecimento e linguagem na relação com a criança, apesar de se constituir não só pelo conhecimento adquirido em sua formação acadêmica (quando há), mas, também, e principalmente, pela sua história de vida que se impõe como base de suas relações. Por sua vez, a criança de 0 a 2 anos responde ao ambiente interno e externo, através do seu corpo e da sua linguagem muito própria, quase sempre gestual.

1.3 Caminhos percorridos nesta pesquisa

Através da dimensão questionadora da filosofia, que vem interrogando a educação no que diz respeito aos fundamentos da formação humana, foi realizada uma pesquisa em um espaço público de Educação Infantil, com educadores(as) que lidam com crianças de 0 a 2 anos. Tivemos, por propósito, sensibilizá-los(as) para que possam compreender a importância da relação sensível entre o corpo do adulto e o da criança no favorecimento do desenvolvimento global infantil, tornando-o um espaço fértil de discussão através do fazer filosófico e pedagógico.

O universo infantil, repleto de simbolismo e poesia, impõe ao pesquisador “abrir mão” de constructos pré-estabelecidos e ficar atento às possibilidades criadoras e reveladoras dos encontros com o outro e que provocam mudanças de valores e conhecimentos que se alternam numa relação de reciprocidade. Foi nesta perspectiva que elaboramos cuidadosamente as

⁸ Linhas de fuga, segundo Deleuze, é uma desterritorialização (ZOURABICHVILI, 1999). Desterritorializar, como dito na nota anterior, provoca uma mudança e toda mudança traz um devir, uma nova territorialização.

estratégias de ação dentro do campo de investigação, tendo em vista que eu não sairia com as mesmas ideias e convicções de cada encontro, da mesma forma que os sujeitos investigados também se transformariam nesta relação.

Esta pesquisa foi realizada em uma creche situada à Rua Carlos Seidl, nº 1281 (Ladeira dos Funcionários), no bairro do Caju, localizada na Zona Portuária da cidade do Rio de Janeiro, durante o ano de 2011. Foram realizados os seguintes passos:

- Apresentação do pesquisador e do projeto de pesquisa à direção da creche;
- Reunião com os educadores e apresentação do projeto de pesquisa;
- Escuta às opiniões dos educadores(as) acerca da proposta de pesquisa, tentando garantir a adesão deles(as) à proposta e adequá-los(as) ao processo investigativo;
- Oficinas corporais com todos os funcionários da creche, incluindo professores, pessoal da administração e de outros serviços afins;
- Observação direta da relação entre crianças/crianças, crianças/educadores, educadores/educadores, pelo viés da sensibilização corporal no interior do processo de construção de conhecimento, dentro da sala do berçário, durante a rotina da creche; e
- Entrevistas realizadas com os educadores que atendem as crianças de 0 a 2 anos, durante o momento em que as crianças dormiam, sendo uma entrevista por dia.

Como citado acima, o primeiro passo foi me apresentar à direção da creche, através da professora doutora Vera Maria Ramos de Vasconcellos, coordenadora de um grupo de pesquisa na UERJ⁹, que tem esta instituição cadastrada, dentre outras, como parceiras de pesquisa. A direção da creche se mostrou bem receptiva e disposta a colaborar com o trabalho, abrindo possibilidades de atuação e cedendo espaços e tempos de acordo com a minha disponibilidade, enquanto pesquisador. Houve uma parceria produtiva que favoreceu toda a pesquisa de campo.

A reunião com os educadores aconteceu no horário do Centro de Estudos. Cabe ressaltar que esta instituição, como todas as outras da rede pública do município do Rio de Janeiro, tem um dia por mês, nos turnos manhã e tarde, sem contingente infantil, para fins de atualização e estudos teóricos com os profissionais do local. Esse dia é chamado de Centro de Estudos. Nesta creche, em 2011, esses encontros aconteciam nas últimas quartas-feiras de cada mês.

⁹ Vera Vasconcellos E- 26/102.961/08 “Cientista do Nosso Estado” Agente Auxiliar de Creche: educadores da infância carioca.

No primeiro Centro de Estudos que participei, levei o projeto de pesquisa reduzido para ser distribuído ao grupo e me apresentei para as educadoras da creche. Eram entre quinze e vinte educadores em cada encontro mensal. Aproveitei o momento para apresentar o projeto, já mencionando e convidando a todos para participarem das futuras oficinas corporais.

No segundo encontro com o grupo, já no Centro de Estudos posterior ao que me apresentei, iniciei com a abertura de um diálogo, no turno da manhã, para que falassem sobre o que acharam do projeto distribuído anteriormente. Nesta conversa foi dito por eles o quanto era estranho ter o corpo e o afeto em tamanha evidência em relação ao projeto pedagógico. Houve uma grande discussão sobre essa colocação e, em seguida, iniciamos a primeira oficina corporal. Cabe destacar que tudo ocorreu no turno da manhã, no período de quatro horas.

Neste encontro como nos dois posteriores, foram elaboradas atividades práticas com dinâmicas corporais, utilizando a música como ferramenta deflagradora das vivências. Ao término de cada encontro, discutimos a experiência e as possíveis contribuições trazidas para a prática profissional e pessoal de cada sujeito envolvido. Nestas vivências, participaram não só os educadores, como todos os funcionários da creche, como a merendeira, a zeladora, a coordenadora pedagógica, a diretora, a assistente da direção e os educadores presentes. Sempre, na média de 20 pessoas por encontro.

Antes das oficinas, iniciei a prática de observar o cotidiano do berçário, objeto do meu estudo. Esta prática perdurou durante e após as três oficinas realizadas, sendo uma vez por semana, às quartas-feiras. Nestes encontros, além de observar, participei da rotina, brincando, dialogando e ajudando às crianças e educadores. Em alguns momentos eu me distanciava, para apenas observar e fazer anotações em um diário de campo. Em outros momentos, me envolvia nas propostas de sala e a brincadeira era garantida, com o clima de descontração presente neste ambiente. As educadoras locais se mostraram bem receptivas, mas tenho a consciência de que a naturalidade se comprometia nestes momentos, já que, apesar de bem aceito e participante, eu continuava no lugar do pesquisador e observador do trabalho que elas realizavam.

Ao término do período de observação, realizei as entrevistas, também às quartas-feiras e durante a rotina do berçário. Combinamos, a partir da sugestão das educadoras, que eu faria uma entrevista por dia, sempre na hora em que as crianças costumavam dormir, por ser o momento em que elas estavam mais disponíveis para me atenderem. Mesmo assim, elas se alternavam para ficar com as crianças que não dormiam e para cuidar de outras funções pertinentes ao trabalho no berçário, como escrever nas agendas, organizar material etc. As entrevistas serão apresentadas, na íntegra, no capítulo 5 e, a seguir, detalhei as práticas das

oficinas corporais realizadas com os educadores pesquisados para que possamos compartilhar reflexões acerca do objeto de estudo deste trabalho.

1.4 Relato dos encontros com oficinas corporais

Foram muitos encontros em diferentes espaços educacionais, porém, com as educadoras da creche mencionada, “Ladeira dos Funcionários”, ocorreram três oficinas que são válidas de destaque nesta pesquisa, sendo estas realizadas nos dias de Centro de Estudos, ou seja, um dia sem crianças, destinado à atualização dos professores e à organização e ao planejamento das aulas para o próximo mês. Esses encontros eram mensais e reuniam todos os educadores e outros funcionários da Creche. Sendo assim, à convite da Diretora da Instituição, ministrei as oficinas de corpo e movimento, onde todos participaram, embora o meu foco estivesse voltado aos profissionais que se relacionavam com crianças de 0 a 2 anos.

As oficinas foram divididas em dois momentos, sendo um de reflexão e outro de prática vivencial, como esclareço nos relatos a seguir.

1º encontro com os sujeitos da pesquisa

Cheguei à creche às 7:45. A diretora e sua assistente me receberam. Conversamos um pouco sobre o que iria acontecer pela manhã e iniciamos a arrumação do espaço a ser utilizado (o espaço em questão foi o refeitório).

A diretora e sua assistente perguntaram se alguns profissionais de uma creche próxima poderiam assistir nossa reunião. Eu concordei, dizendo que não havia qualquer problema que pudesse interferir na pesquisa, pois os atores principais, os funcionários da creche, já estavam no local. Arrumamos o refeitório, deixamos apenas uma mesa e cadeiras suficientes para o número de pessoas. Iniciei nossa conversa dando um bom dia e perguntando se, apesar do calor, estavam confortáveis. Apareceram pequenos sorrisos e responderam que sim. Esses sorrisos me pareceram que, apesar de não estarem à vontade com o calor, e de também não ser o espaço ideal, entendiam que era o local viável e, então, aproveitamos dele o melhor possível nesta manhã.

Segui, explicando meu propósito na pesquisa e, em alguns momentos, eu perguntava se alguém tinha comentários a fazer. Uma educadora me perguntou o que significava a palavra território. Então clarifiquei um pouco sobre isso a partir da ideia de que o corpo é um “espaço territorial”. Muitas pessoas se colocaram e uma das educadoras deu um depoimento, dizendo que não tem lembrança, na sua infância, de momentos afetivos, como ser pega no colo, afagos e abraços, por vir de uma família do interior do nordeste. Hoje, ela diz que abraça

as pessoas, as crianças, as pega no colo... Ela mesma conclui que esta sua ação se manifesta ao contrário do que viveu na infância, achando que é uma forma de dar o que não recebeu.

Falamos sobre este espaço do afeto, falamos sobre o corpo do educador, se podemos pensá-lo como um instrumento pedagógico. O grupo reagiu com falas, colocações, depoimentos pertinentes, demonstrando que estava ativamente envolvido na discussão. Após o debate, demos um intervalo e, ao retornar, iniciamos as experiências corporais.

Nas experiências corporais, trabalhamos atividades físicas de contato direto de um corpo com outro e utilizei a música como elemento deflagrador de cada proposta solicitada por mim.

Iniciamos com uma grande roda de mãos dadas. Pedi que, a partir daquele momento, não se falasse mais, só valendo se concentrar na experiência corporal. Só voltaríamos a falar ao término de cada experiência.

Coloquei uma música do Caetano Veloso – Odara – e iniciamos um movimento de girar. Com o passar da música, as pessoas iam se envolvendo com ela, apresentando um olhar mais tranquilo, o corpo mais solto e pequenos sorrisos foram aparecendo.

Ao término da música, abri um espaço de discussão para quem quisesse comentar sua experiência. A grande maioria se sentiu de um modo estranho, apesar de revelar que gostaram de dar as mãos. Uma pessoa comentou: “como é legal essa coisa de dar as mãos, eu me senti tão segura!” e, nesse momento, pedi permissão para falar e disse o quanto é legal dar as mãos à criança quando ela solicita; quanta segurança que o adulto pode passar para ela com essa atitude. Então, vários comentários foram feitos a partir daí.

Outra experiência de reflexão corporal foi solicitada por mim. Foi verificado que as pessoas estavam mais eufóricas. Pedi um pouco de silêncio para explicar a próxima atividade. As pessoas iriam escolher um colega, para caminharem em dupla. Ao meu sinal, iriam trocar de dupla. Tínhamos um número par de sujeitos envolvidos e, assim, facilmente, conseguiram montar todas as duplas. Iniciamos a “brincadeira” e, num dado momento, eu gritava: “trocou!”. Era uma grande gritaria. Fiz esse movimento de trocar de pares algumas vezes. No final da atividade, pedi comentários. Só que, dessa vez, foi uma algazarra, pois todos queriam falar. Algumas pessoas disseram: “é angustiante ficar sozinha”; “já estava acostumada com ela e depois... Trocar...”. Mais uma vez, pedi a palavra e que elas pensassem o quanto era angustiante para a criança, quando ela pede algo e nós adultos, educadores, não damos a importância devida à solicitação. Foi, então, que surgiu outro comentário de uma educadora que lembrou que, quando era criança, estava passeando com a mãe de mãos dadas e logo a mãe passou-a para uma tia, falando: “vai com a tia”. Ela disse que ficou muito triste e chorou

muito e comentou o quanto foi ruim aquela troca, pois não teve nem um “tchau”. Nesse momento, houve um grande silêncio. Parecia que todas estavam lembrando uma experiência própria, fosse de “abandono” ou outra qualquer, que sofreram quando criança, originada do relato acima mencionado.

Continuamos a conversar sobre as trocas por alguns minutos. Então, sugeri outra atividade que seria caminhar pelo espaço em dupla e cada pessoa cuidava de outra enquanto caminhava. Coloquei uma música pertinente à proposta e pedi, mais uma vez, que não falassem. Percebi que meu pedido foi aceito com mais facilidade. Pairou no ambiente certo tom afetivo, no qual eles se olhavam com carinho e caminhavam juntos. Não houve fala, apenas o som dos pés no solo. Terminei a atividade e pedi comentários e, novamente, um grande falatório. Apareceu a fala de uma educadora: “trabalho com ela há tanto tempo e não tinha percebido o quanto ela é bonita, carinhosa, tem um cabelo lindo... Como a gente vai perdendo essa “coisa” de olhar o outro em função do trabalho!”. Então, ela mesma se perguntou: “será que estou fazendo isso também com as crianças? Brinco, mas não sinto a brincadeira!?”. Mais uma vez, pedi a palavra, mas não para dar algum tipo de explicação e, sim, para perguntar: “Estamos ficando assim?”. Outra vez, ficamos num silêncio, porém mais demorado. O nosso tempo estava por terminar e, então, propus a última atividade da manhã, que era um “abraço de eternidade”. Pedi que formassem duplas, que eu iria colocar uma linda música e, a partir daí, que as duplas se abraçassem e respirassem. No início da explicação, apareceu um pouco da resistência de um contato mais íntimo, mas o pedido foi aceito e esse abraço durou, aproximadamente, três minutos, exatamente o tempo de duração da música que tocava. Ao final, pedi comentários. A princípio, ficou um grande silêncio, as pessoas ficaram se olhando, algumas rindo para a dupla, outras emocionadas. Fiquei calado e propus um outro intervalo para que na volta discutíssemos o nosso encontro.

Voltamos do intervalo, sentamos numa roda grande e perguntei se alguém queria falar sobre o nosso encontro. Tiveram várias falas, depoimentos emocionados, depoimentos de perplexidade, comentários como esse: “eu nunca tinha participado de uma dinâmica assim... Estou um pouco assustada, mas saio daqui pensando um pouco mais em mim e na minha relação com as crianças”. Outra pessoa nos disse: “saio daqui com essa sensação, que não sei explicar, que os livros pedagógicos não explicam”.

Agradei a participação de todos, disse que eu também fui afetado por nosso encontro e saí emocionado e feliz por ter tido um encontro com um grupo sensível e bonito. Falei também que teríamos outro encontro no mês seguinte e que as experiências corporais seriam

diferentes, mas nosso trabalho seria igual: contato, discussão e emoção. Despedi-me, agradeci e fui embora.

2º encontro com os sujeitos da pesquisa

O nosso segundo encontro do grupo de estudos foi na UERJ, já que, como dito anteriormente, essa creche na qual fiz a pesquisa, pertence ao grupo de algumas creches ligadas à prefeitura e que têm convênio com a UERJ para realização de um trabalho de capacitação, sobre a tutoria ou responsabilidade da professora Dra Vera Vasconcellos, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ.

Ao iniciar o trabalho, estavam presentes na sala quase todos os professores da creche Ladeira dos Funcionários, na qual faço a pesquisa. Além destes, havia outras pessoas de outras creches conveniadas com a UERJ, conforme já explicado. Foi um evento de grande porte, com várias oficinas ligadas à Educação Infantil, envolvendo muitas creches e promovido pela professora Vera. A minha oficina foi a de Corpo e Movimento. A sala estava cheia, então iniciei, falando que teríamos dois momentos: um teórico, sobre bebês, crianças, adultos e a relação corporal entre eles e; após o intervalo, uma prática corporal, tentando trazer para o nosso próprio corpo a discussão teórica do primeiro momento.

Discutimos sobre o corpo e o movimento das crianças e adultos, onde todos puderam se expressar livremente. Fizemos uma parada de quinze minutos e, ao voltarmos, iniciamos as atividades práticas. Falei que, a partir de então, durante as experiências corporais, não deveriam se comunicar verbalmente. Fui questionado quanto à razão deste procedimento e expliquei que o movimento, a partir daquele instante, tinha o objetivo de trabalhar as emoções e reflexões e, quando se fala durante este tipo de trabalho, o sujeito sai de um estado emocionado e deixa que a razão domine seu pensamento e suas atitudes, prejudicando o fluir do que realmente se sente.

Expliquei que fazemos isso quando estamos com dificuldades de viver nossas emoções, ou seja, nos voltamos ao lado racional através da fala e dos risos, diminuindo a implicação com a atividade que nos afeta e/ou nos faz pensar. Tendo essa abordagem em vista, teríamos, a cada término de atividade, um momento para discutirmos o que havia sido feito e vivido. Aí, sim, abriríamos um espaço para verbalização.

A partir disso, houve um silêncio. O interessante é que as pessoas que já tinham participado do primeiro encontro não falaram, estavam concentradas e mais envolvidas na dinâmica do que as que não haviam participado. Iniciei, então, com a atividade de uma grande roda rítmica de mãos dadas, com uma música instrumental de Milton Nascimento, chamada

“Qualquer coisa a haver com o paraíso”. Pedi que girassem no ritmo da música. Percebi que as pessoas que fizeram a primeira oficina, como já escrito, estavam mais “soltas” e fizeram com que as outras ficassem também. Quando a música terminou, perguntei como foi a atividade. As educadoras da primeira oficina foram logo falando que foi diferente. Perguntei qual a diferença e a grande maioria delas usaram quase que a mesma frase: “Assim... Estou bem e muito relaxada”. Esta frase foi repetida várias vezes. As outras professoras disseram que no início da atividade estavam tensas, mas, com o passar do tempo, foram relaxando. Perguntei então: “As mãos dadas proporcionaram esse efeito de relaxamento?”. As respostas não tiveram relação direta com a pergunta feita, mas responderam que se sentiram mais seguras com as mãos dadas, mesmo sendo, para essas educadoras, uma experiência nova. A seguir, expliquei a importância de dar a mão e andar com a criança; o quanto de segurança e confiança passamos para elas. Mais uma vez, houve um grande falatório e tive que intervir para organizar a vez de cada uma falar, de forma que fosse possível ouvir e entender o que estavam dizendo. Uma das colocações foi: “A partir de hoje, tenho que prestar mais atenção em mim...” Outra frase interessante: “O quanto é bom se sentir segura para agir!”. Ficamos, mais uma vez, em silêncio por alguns instantes.

Dei continuidade com novas atividades, utilizando sempre a música como deflagradora da experiência e exerci as seguintes consignas:

- caminhar sozinho pela sala;
- caminhar em pares de mãos dadas;
- caminhar em pares e trocando os mesmos ao meu sinal;
- andar em pares de forma cadenciada e um cuidando do outro;
- para terminar, um grande e demorado abraço.

Após o abraço, houve um tempo de silêncio. Sentamos nas cadeiras e conversamos sobre o encontro. A grande maioria relacionou o encontro a dois momentos: o primeiro foi em relação ao cuidado de si mesmo e aos afetos que lembraram sentir em suas infâncias, ou seja, disseram que a oficina trouxe a percepção do que viveram e sentiram na época em que eram crianças, ou a percepção de que não tiveram esse tipo de experiência, como ilustra a frase de um dos participantes: “Eu não tive isso ou não me lembro desses momentos que tive aqui”; o segundo momento foi voltado diretamente para as crianças com quem essas pessoas trabalhavam, ou seja, fizeram uma relação entre as atitudes das crianças e suas solicitações, como os depoimentos a seguir: “Ah! Agora eu entendi o que significa andar lado a lado com a criança e não à frente dela.”; e “Então é importante parar... E olhar para ela para saber o que ela quer.”. Também surgiu a pergunta: “Então, quando eu paro de fazer o que eu tô fazendo e

olho a criança nos olhos dela, escuto o que ela tem a me dizer... Isso também quer dizer que eu tô cuidando dela e de mim também? Isso eu também posso considerar como um ato afetivo?”. Enfim, muitas reflexões surgiram a partir da oficina.

As pessoas que fizeram o encontro passado comigo se manifestaram, dizendo que os afetos dependem também de praticar, como o exercício físico. Foi uma risada só! Continuando, uma pessoa interrogou: “Como vou dar aquilo que não sei e nunca tive?”. Esse questionamento foi polêmico, causando um grande tempo para discussão.

No final da manhã, concordamos com algo: que a presença humana, diretamente com o corpo afetivo, facilita qualquer encontro, se o outro também estiver disposto a ser afetado, estiver disposto a dialogar corporalmente. Da mesma forma, ser afetivo também é saber respeitar o tempo do outro, entendendo suas limitações e disposições. Sendo assim, a relação afetiva também pode favorecer a aprendizagem, já que esta, na Educação Infantil, só se torna viável através de um canal de afeto.

Diante de tantas reflexões e experiências, chegou o momento da despedida deste encontro. Como não poderia deixar de acontecer, parecíamos estar tão afetados com esse acontecimento que, naturalmente, nos aplaudimos, rimos, nos abraçamos e nos despedimos.

3º encontro com os sujeitos da pesquisa

Esse último encontro vivencial aconteceu na própria creche, Ladeira dos Funcionários, em mais um grupo de estudos. Cheguei no horário combinado, oito horas da manhã, e o espaço do refeitório já estava arrumado. Sentamos em roda, a diretora chegou e deu “bom dia”, disse algumas palavras e passou o grupo para mim.

Iniciei o encontro, perguntando como iam todos e se alguém tinha algo a dizer sobre os encontros anteriores e se mudou a prática com as crianças, com os colegas de trabalho ou com a família. De um modo geral, a minha pergunta era se as pessoas haviam mudado.

A princípio, como de costume, houve um grande silêncio e todos ficaram se olhando. Então, uma professora disse: “ainda estou pensando, ou melhor, sentindo o que discutimos nos últimos encontros, mas a minha prática com as crianças mudou sim e em casa estou um pouco mais tolerante com meus filhos e meu marido”. Houve uma grande risada... e ela continuou: “... Mas são sentimentos que ainda não tinha experimentado ou percebido”. É bom destacar que a grande maioria comentou que os encontros eram interessantes. Disseram, inclusive, que os consideravam melhores do que os encontros em que os educadores chegam e falam o que eles têm que fazer com as crianças, falando de muitos conteúdos, mas sem questionar a questão afetiva ou a necessidade de ter um olhar mais atento: “As pessoas vêm

aqui, dizem o que temos que fazer. Acho que não nos escutam ou não querem escutar ou ver a realidade que temos. A nossa realidade é diferente da realidade de outras escolas ou creches.”. Enfim, houve vários comentários, dizendo que nas outras oficinas discutem muito a questão pedagógica, mas não discutem, ou se discute pouco, sobre a questão de ser educadora de Educação Infantil. Tentei finalizar os comentários/desabafos de uma forma suave, conversando com eles, mas como eles mesmos disseram, cada profissional tem o seu modo de trabalhar e ver a Educação Infantil, pois cada um tem suas crenças e questões pedagógicas de como lidar com as crianças.

Então, expliquei que naquele encontro as atividades seriam mais complexas, ou seja, as atividades iriam tocar um pouco mais na nossa sensibilidade. As pessoas ficaram me olhando com expressão de assustadas. Dei um sorriso e coloquei uma música instrumental de um grupo chamado “Azimuth”, uma música leve e muito melódica. Fizemos uma grande roda e pedi que girassem. Achei incrível! Depois de um tempo, a grande maioria das pessoas estava girando de olhos fechados, e, mesmo as que não estavam, aparentavam um ar de tranquilidade. Quando terminou a música, eu estava muito ansioso para ter o retorno delas e fui logo perguntando ao grupo: “como foi a experiência?!” Houve um silêncio misturado com pequenos sorrisos, e alguém disse: “eu me senti tão bem que me deu vontade de sorrir...”; outra pessoa falou: “me senti segura, mesmo em contato com pessoas que só trabalho e não tenho tanta intimidade como tenho com aquelas duas ali”, apontando às duas colegas à sua frente. Apareceram também comentários contrários, mas para mim significativos. Uma educadora disse: “me senti mal, parece que todo mundo estava sabendo de mim...”; alguém perguntou o porquê e eu disse que a gente não poderia intervir na fala do outro, pois só o outro sabe nessas questões o que o incomoda, não pode haver interferência externa e, sim, é preciso se disponibilizar a ouvi-lo. Foi um início de trabalho muito bonito. As pessoas estavam muito sensíveis às atividades.

Bem, continuei com a segunda proposta. Pedi que formassem uma dupla. Dessa vez, percebi que a escolha não foi com pessoas conhecidas, mas não falei nada e solicitei que andassem pela sala de mãos dadas livremente ao som de outra música ritmada e leve. Ao término da atividade, perguntei como foi a escolha das duplas. As pessoas riram de novo e perguntaram: “como assim?!”. Eu expliquei: “eu pude ver que quase ninguém escolheu colega de segmento (berçário, maternal I e maternal II). As pessoas acharam engraçado e uma educadora disse: “ah, já estamos sem vergonha mesmo! Todo mundo trabalha junto.”. Então sorri e solicitei uma outra atividade em que as pessoas andassem em trio com a mesma intenção: tendo cuidado com o outro ao som de outra música.

Percebi, aparentemente, que se instalou um momento de tensão, mas todos trabalharam. Ao final da atividade, perguntei como foi a proposta. Foi um grande falatório e tive que pedir um pouco de silêncio para poder ouvir os comentários. Outra educadora comentou: “é muito difícil cuidar de duas pessoas e de mim também”. Então eu disse: “temos que ampliar nosso olhar para dar conta da solicitação de olhares de nossas crianças, pois o olhar de verdade também qualifica o outro e isso é muito bom quando a gente é olhado de verdade. Vocês sabem disso...”. Mais silêncio, risos e algumas pessoas contaram casos semelhantes às experiências.

Outra atividade que também deixou as pessoas muito pensativas foi quando pedi que sentassem no chão e outra pessoa deitasse em seu colo. Tiveram vários comentários sobre essa proposta. Houve um pouco de resistência das pessoas, mas continuamos com a atividade. O pessoal achou estranho, pois esse tipo de aproximação só era feita com os filhos e houve comentários contra, como: “e aqui na creche? Fazemos isso, como disse antes, no automático ou com sensibilidade?”. Então disse que poderíamos fazer mais comentários após a experiência. As duplas foram escolhidas e iniciamos a atividade. Ao som de uma música suave, pedi que quem estava sentado fizesse um carinho na cabeça de quem estava em seu colo. Depois de um tempo, pedi que a situação se invertesse. Ao término dessa atividade, houve um silêncio misturado com olhares e sorrisos. Eu fiquei muito emocionado e então perguntei: “como foi a experiência?”. Houve um grande falatório; pedi organização nas falas e continuou o falatório; pedi, novamente, e solicitei que, uma de cada vez, falasse. Então, uma educadora levantou a mão eufórica e perguntou para o grupo: “por que paramos de fazer isso quando crescemos?”; e continuou: “a gente faz isso de verdade com as crianças ou faz de uma maneira mecânica?”. Houve mais comentários e falatórios. Outra fala interessante foi de uma educadora que disse que “não tinha memória ‘disso’, nem de pai nem de mãe”. Nesse momento, houve um grande silêncio.

De um modo geral, esse encontro foi bastante significativo. Falei pouco e o grupo discutiu bastante. Fiquei muito feliz com os questionamentos que aconteceram. Nessa creche, há funcionários que nem têm o segundo grau, mas eles diziam que estavam lá para dar o melhor para aquelas crianças. Outros disseram que, mesmo não tendo esse contato afetivo em sua infância, estavam aprendendo com as crianças e com seus colegas de trabalho. Perguntei, ao final, como foram esses encontros e a grande maioria respondeu que foram INTERESSANTES. Então, mais uma vez, agradei a presença de todos, a confiança e o respeito. Nos abraçamos, choramos (claro!), rimos também e fomos almoçar.

Estes relatos nos possibilitam compreender a dimensão da contribuição dessas vivências para a busca de novos olhares destes profissionais em relação à percepção de si mesmos, do outro e do ambiente. Cada proposta trouxe novas experiências, novos contatos, novas reflexões. Eles puderam se *re-ver*, se *re-organizar* e ainda *re-pensar* o planejamento de suas atividades com as crianças, a partir das reflexões conjuntas de tais encontros.

Investimos na percepção da importância de um novo *dever*, de um novo *por vir*. Deixamos que os corpos fossem escutados, que dialogassem com outros corpos, que entrassem em contato com o potencial de cada um e percebessem além do que as palavras são capazes de transmitir.

Para pôr em diálogo tais práticas com o contexto de sala de aula, coube levantar reflexões sobre os sujeitos que interagem com estas professoras no ambiente educacional, ou seja, pensar nas crianças e em suas diferentes infâncias, nas propostas da Educação Infantil e no corpo como mediador da comunicação de desejos e afetos entre educadores e alunos na sala de aula. Como continuidade destas reflexões, no capítulo a seguir, trago questões sobre o contexto da infância na escola, com foco no segmento da Educação Infantil, principalmente de 0 a 2 anos.

2 REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil existe no Brasil há mais de 100 anos e seu reconhecimento legal ocorreu com a Constituição Brasileira de 1988, no seu artigo 208. Contudo, somente com o estabelecimento do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, que as conquistas constitucionais foram afirmadas: “É dever do Estado assegurar o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade” (ART. 54.IV).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases explicita, em seu artigo 29, que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Brasileira. Neste contexto, questões relativas ao universo da Educação Infantil que perpassam cotidianamente nas práticas junto às crianças vêm sendo foco de pesquisa e discussões.

Vários fatores podem revelar a importância da inclusão da Educação Infantil como etapa relevante do processo educativo e não cabe aqui ressaltá-los com detalhes, mas vale destacar a mudança do papel da mulher na sociedade, que fez com que buscassem o mercado de trabalho para contribuir com a renda familiar e, conseqüentemente, precisassem do olhar de outros adultos para cuidarem de seus filhos enquanto cumpriam a carga horária exigida pelos seus empregadores.

Diante dessa nova necessidade social, o Estado precisou pensar em formas de facilitar o emprego das mulheres, como também, garantir o bem estar das crianças. Com isso e com outros fatores complementares, as políticas públicas foram repensadas e reestruturadas para garantir essa necessária mudança social (KUHLMANN JUNIOR, 2010).

Desde então, outras necessidades emergiram: como educar crianças tão pequenas? Quais os objetivos pedagógicos em relação a estas? Como conciliar a importância de cuidar com a função de educar (objetivo central das instituições educacionais)?

Muito poderíamos abordar sobre estas questões e discorrer sobre seu processo histórico, mas ficaremos com as questões que permanecem atuais na relação do educador com as crianças de 0 a 2 anos, pois as crianças, nesta fase, se encontram em uma linguagem mais corporal do que verbal e vem a ser o diálogo entre essa linguagem corporal, entre educadores e crianças, o foco desse trabalho. Cabe ressaltar que esta questão, apesar de bem presente dentro dos contextos educacionais, é mais discutida do que praticada, em ato, nas salas de aula, o que perpassa todo o objeto de estudo deste trabalho, mas para entender melhor os mecanismos de relação entre educadores e crianças, é preciso pensar sobre as questões que ainda permanecem atuais no contexto da Educação Infantil no Brasil, como abordarei a seguir.

2.1 Questões ainda atuais sobre Educação Infantil no Brasil

Diante do foco deste trabalho, ressaltamos aqui a problemática suscitada acerca do educador de Educação Infantil, sua formação e a exigência em sua qualificação. Pela breve história da origem da necessidade da criação das creches, citada anteriormente, cabe questionar o fato de ainda existir profissionais sem a qualificação devida, atuando nas escolas, principalmente nas creches.

Diante da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, a Educação Infantil foi reconhecida como a primeira etapa da educação básica (KUHLMANN JUNIOR, 2010, p. 179), na qual todo educador de Educação Infantil precisa ter formação em nível superior, em Pedagogia, com habilitação em Magistério para a faixa etária em questão, entre 0 a 6 anos. Por outro lado, se pensarmos que, de fato, todo educador tiver a formação adequada, isso garantiria uma educação de qualidade, na qual se sabe dosar a relação entre o cuidar e o educar? O que é possível garantir com a devida formação acadêmica?

Nas Faculdades de Educação do estado do Rio de Janeiro, de uma forma geral, a formação do educador é favorecida pelo conhecimento teórico e, apesar de também buscar momentos práticos em oficinas e dinâmicas similares, a maioria destes eventos ocorre entre adultos, que se comunicam, principalmente, pelo meio verbal, como culturalmente acontecem as relações em nossa sociedade, mesmo fora da academia. Quero destacar é que o predomínio da comunicação verbal entre os adultos em nossa sociedade faz com que essa linguagem também predomine nos estudos sobre a Educação Infantil. Tal afirmativa pode ser observada através dos planos de estudos das Faculdades de Educação do Rio de Janeiro, como também, em suas grades curriculares¹⁰.

Por ser um espaço de relação entre adultos, é habitual que as disciplinas que trabalham com oficinas, através de propostas lúdicas e que buscam a percepção de outras linguagens (além da verbal), como a linguagem plástica, musical, corporal etc., sejam realizadas e planejadas segundo o olhar dos adultos, sejam estes educadores, professores ou até os próprios alunos. Tal fato faz com que a linguagem verbal continue prevalecendo, já que esse é o canal de comunicação com o outro mais presente nas nossas relações.

Quando estes educadores chegam à sala de aula e interagem com crianças que, muitas vezes, ainda não adquiriram a linguagem verbal, como fica essa comunicação? Como ligar o que aprenderam na teoria com tal prática?

¹⁰ Para esta afirmação, foram consultadas as grades curriculares e as ementas das disciplinas das Faculdades de Pedagogia das principais universidades públicas e privadas do Estado do Rio de Janeiro, disponíveis em suas páginas *on-line*.

Certamente, o processo de formação de pedagogos ainda precisa ser muito discutido, até porque se trata da capacitação de profissionais que vão lidar com a formação de outros seres humanos, o que invalida um currículo objetivo e permanente, ou seja, ao lidar com a complexidade dos seres humanos, torna-se fundamental estar constantemente questionando as formas de ensino e de aprendizagem. Vale ressaltar que esta complexidade inclui a diversidade das práticas pedagógicas para cada estado ou região do país, devido às diferenças culturais, sociais, geográficas e econômicas presentes no Brasil.

Apesar da regulamentação da lei 9.394/96, a realidade, em muitos locais do nosso país, ainda não corresponde às suas exigências. É o que acontece com a maioria do corpo docente observado nesta pesquisa, pois grande parte dos educadores observados é egressa da periferia ou de comunidades mais carentes. Não possuem formação acadêmica, embora alguns possuam outros cursos de formação de professores. De qualquer forma, a questão subjetiva do corpo não é discutida e vivenciada em todas as suas possibilidades e ao corpo não é dada a sua real importância.

Segue o relato de uma das cenas observadas no campo de pesquisa deste trabalho, para ilustrar esta questão, com a única educadora do berçário com formação de nível superior.

A educadora está “fazendo anotação” em seu caderno diário. Chega uma criança e tenta subir em seu corpo, escalar, brincar, ou seja, busca um encontro corporal e, infelizmente, a educadora pede à criança que vá brincar em outro lugar ou solicita o auxílio de outra colega para levar a criança para outro espaço, pois essa educadora tem que cumprir com sua obrigação, ou seja, fazer suas anotações no caderno diário. Não que seja de sua vontade tomar esta atitude, mas suas obrigações rotineiras fazem com que ela atue dessa forma.¹¹

Outra questão que dificulta esta linguagem corporal é sobre a relação afetiva. A disponibilidade afetiva interfere na relação adulto/criança. Ao não possuir em sua infância esta vivência, de forma positiva, o adulto costuma não se permitir a vivenciá-la. Da mesma forma, mesmo a criança que experimentou boas relações de afeto costuma perder, gradativamente, o contato com este tipo de relação, em detrimento de uma busca constante de um saber cognitivo e de uma disciplina social. Sendo assim, quando a criança faz uma solicitação afetiva, que só o corpo pode dar, o adulto, por não mais saber lidar com o afetivo-corporal (como as crianças fazem) vai utilizar apenas o seu saber pedagógico, acreditando que esta ação vai acalantar a criança e responder às suas necessidades. Contudo, nem sempre o saber pedagógico dará conta desta solicitação, o que pode causar um distanciamento entre o

¹¹ Relato retirado do meu diário de bordo das visitas à creche, no decorrer da pesquisa de campo, conforme mencionado no capítulo anterior.

educador e o educando. Por outro lado, não é o que acontece na instituição pesquisada, como relatado a seguir:

A rotina do banho é feita todos os dias com horários determinados, mas respeitando a individualidade de cada bebê, como por exemplo: se ele estivesse com sono, somente seria realizada a troca de fralda para que, no momento após o sono, o banho fosse dado.¹²

Através desse relato, é possível perceber que há um diálogo corporal, onde o sono é respeitado, mesmo contrariando a rotina do banho. Esta realidade, infelizmente, não está garantida em todas as instituições escolares, mas saber que ela acontece em alguns lugares, já mostra a possibilidade de repensar a prática, através de tal diálogo.

A formação pedagógica, de um modo geral, ainda não aborda o assunto corpo como material pedagógico, como pude observar nos planos de curso de muitas das Faculdades de Pedagogia do estado do Rio de Janeiro, o que mostra que não é dada a relevância necessária ao fato do corpo do adulto fornecer segurança à criança para romper obstáculos. Não devemos desconsiderar a importância na formação teórica do educador, contudo, é fato relevante a importância do olhar para o corpo do adulto na garantia da ação infantil, reforçando a sua ação diante do ambiente. Para tanto, também há teóricos, como Lapierre e Aucouturier (2004), que contribuem com essas práticas e que abordam sobre as expressões corporais da criança como forma primeira de se comunicarem com outras pessoas. Ora, se é clara a importância da linguagem corporal para a criança, como garantir a relação do educador se este não está preparado/aberto para tal forma de se comunicar?

Levanto, com a questão apresentada, dois problemas diferentes que surgem na formação de pedagogos: o corpo não aparece como temática relevante na formação do educador de Educação Infantil; e a formação é predominantemente teórica. Apesar de distintas, essas duas questões, diante da prática na creche, com as crianças, se misturam, mas é necessário que os educadores se sensibilizem diante de suas ações e percebam, em sua prática, quando há, ou não, diálogo com o corpo. Para tal forma de comunicação acontecer, é comum que a iniciativa parta da criança, conforme observado na creche pesquisada:

A criança se debatia e rolava durante o momento do sono. Ela levantava sua mão e se virava para a direção das educadoras. Na mesma hora, sem dizer nenhuma palavra, a educadora se levantou e ficou perto da criança, se deitando ao seu lado e pondo sua mão sobre o corpo da criança. A criança voltou a dormir tranquilamente.¹³

¹² Relato retirado do meu diário de bordo das visitas à creche, no decorrer da pesquisa de campo, conforme mencionado no capítulo anterior.

¹³ Relato retirado do meu diário de bordo das visitas à creche, no decorrer da pesquisa de campo, conforme mencionado no capítulo anterior.

Madalena Freire (1997), por sua vez, traz uma contribuição mais afetiva em relação ao educador com a finalidade de ajudá-lo a amenizar a tensão e angústia da criança. Para a autora, é importante que o educador consiga estabelecer uma sintonia afetiva e acompanhe o ritmo da criança. Através dessa sintonia, que a criança qualifique sua angústia e tensão, pois é pelo corpo e com o corpo que, no primeiro momento, se atenua o sofrimento e se abre caminho para propiciar a ressignificação da experiência vivida pela criança. É nessa ressignificação que a criança construirá, gradativamente, autonomia para saber lidar com os próprios sentimentos em relação a si mesmo, ao outro e ao ambiente em que vive.

Segundo Madalena Freire, o educando educa a dor da falta cognitiva e afetiva, para a construção do prazer; e completa: “É na fala do educador, no ensinar (intervir, devolver, encaminhar), expressão de seu desejo, casado com o desejo que foi lido, compreendido pelo educando que ele tece o seu ensinar”. (FREIRE, 1997, p. 6)

Nós, educadores, não podemos garantir o que será ensinado para cada criança, pois elas aprendem com nossos gestos, olhares, expressões, ou seja, com as experiências que vivenciam na relação afetiva, corporal, social e cognitiva com educadores, outras crianças, ambiente, família... Enfim, ressignificando suas leituras sobre o que se vive e sobre as ações com tudo o que está a sua volta, em uma relação constante.

Diante destas reflexões, torna-se possível buscar novos olhares para a Educação Infantil, mas não ficar só neles, e, sim, buscar abordagens a partir deles, para modificarmos a prática na relação entre educadores e crianças no dia a dia escolar.

2.2 Uma nova abordagem: a Educação Infantil com o olhar para a corporeidade

Guimarães (2009) contribui com essa abordagem ao relatar sobre sua pesquisa com bebês em berçários de creches públicas, ao questionar o sentido de cuidado dentro destas instituições, tirando o teor mecânico das práticas rotineiras. Guimarães ressalta a importância de cuidar de si para ser capaz de cuidar do outro. Só a partir de um olhar para si, será possível ampliar o olhar para a criança. Podemos ampliar esse pensamento para a questão do corpo ao dizer que só a partir da escuta do próprio corpo será possível ampliar a escuta do corpo da criança.

Dessa forma, o diálogo corporal torna-se relevante e perceptível. Aucouturier (2007) afirma que a criança investe totalmente suas experiências em uma ação dirigida ao prazer do corpo. A criança age por si mesma para viver transformações no seu interior. Essas transformações acontecem numa relação de reciprocidade com a “mãe” que dá ao bebê o

poder de agir sobre ela. Assim, o bebê vive o prazer de suas próprias transformações internas. Então, podemos pensar que o bebê investe toda a ação corporal que o liga à “mãe”, ou a quem exerce a função de maternagem.

O encadeamento dessas ações motoras, consideravelmente, transforma o corpo do bebê, deixando-o mais autônomo numa relação direta com o universo próximo dele, dando condições de agir integralmente nesse universo, pois ao mesmo tempo em que ele investe toda sua ação à “mãe”, como foi dito acima, a “mãe” retorna ao bebê esse valor afetivo que ressignifica o seu estar na vida. Segundo Aucouturier (2007), essas sequências e trocas psicomotoras afetivas interiorizadas entre o bebê e sua mãe são chamadas por ele de “engramas de ação”, que não são lembranças e nem representações corporais. “Não há um lugar psíquico”, mas sim, um lugar no corpo e circulam livremente por ele, ou seja, são “marcas” dos afetos estabelecidos entre bebê e mãe que ficam registrados no corpo de cada um. Esses “registros”/“engramas” passam a fazer parte da história e da lembrança do sujeito em questão.

Cabe sinalizar que quando Aucouturier se refere à mãe, não, necessariamente, está se referindo a mãe biológica. Essa pessoa (homem ou mulher) pode ser qualquer ser que faça o papel materno: aquele que cuida, que educa, que ama. Sendo assim, as educadoras entram nesse lugar de substituto materno no período escolar.

Nesta perspectiva, o cuidado ganha maior relevância dentro do contexto educacional, principalmente com crianças tão pequenas, que ainda dependem do adulto para que seja possível a interação com o meio e com o outro, na busca de maior independência e autonomia. Tal situação leva o educador a uma posição de organizador da rotina destes alunos, já que são eles que detêm o poder de conduzir o dia a dia dentro da escola.

Por outro lado, através da escuta dos gestos e expressões corporais, torna-se possível rever determinadas posturas/procedimentos de rotina no cotidiano da creche, como, por exemplo, a hora do sono. Em muitas instituições é comum ver um horário pré-estabelecido para todos dormirem ao mesmo tempo. Nestes casos, as educadoras se empenham em fazer com que isso aconteça, já que não é fácil respeitar o momento de cada um, pois isto acarretaria em uma quantidade maior de educadoras para atender às individualidades de cada um dentro do grupo. Na creche observada, há um momento sugerido para as crianças dormirem, mas caso alguém não esteja com sono, também é respeitado. Nestas situações, uma educadora fica por perto, dando a atenção devida para esta criança.

Outro momento de rotina são as “rodinhas”¹⁴. Essas acontecem para chamar a atenção do grupo para uma atividade ou uma conversa coletiva. É sabido que as crianças de 0 a 2 não, necessariamente, estarão prestando a atenção no que as educadoras dizem, mas esses momentos servem também para organizar o grupo e, aos poucos, as crianças vão entendendo esses momentos e, com a prática, vão ampliando o tempo de concentração no que a educadora diz na roda. Cabe lembrar que essa etapa na Educação Infantil costuma começar com crianças de berçário, onde se busca poucos minutos por vez, que acontecem em muitas rodas diárias. No decorrer do percurso escolar, esse tempo vai ampliando, costumando a chegar até 30 minutos de roda, no final da Educação Infantil, com crianças entre 5 e 6 anos, sendo, então, apenas uma ou duas rodas por dia.

Falar da roda nesta etapa da educação traz outra reflexão sobre o corpo. No período do berçário, as crianças, além de se concentrarem por pouco tempo em uma roda de conversas ou de história, elas se mexem constantemente, deitando, sentando, virando para o lado, saindo e voltando deste espaço. Com o passar dos anos, o corpo também vai perdendo o direito aos movimentos durante as rodas de conversação. No final da Educação Infantil, é comum escutarmos as professoras exigirem o que chamam de “postura de estudante”, ou seja, sentar com pernas cruzadas (“perninhas de chinês”, como também dizem), ficar virado para o centro da roda, em silêncio, escutando o que a professora ou outro colega tem a dizer. O movimento além do permitido nestas rodas é considerado como algo que prejudica a concentração e a organização do grupo.

O percurso da roda no decorrer dos anos da Educação Infantil é um exemplo de como a rotina ajuda a organizar o dia a dia do berçário e com ela, traz benefícios e prejuízos na linguagem entre educador e educando, entendendo que essa linguagem, entre essas diferentes gerações, conta sempre com elementos verbais e corporais, na maioria das vezes, simultaneamente. Os benefícios dizem respeito a uma disciplina organizadora, facilitadora e prática que contribui para o desenvolvimento das atividades dentro do limite de tempo real da creche. Os prejuízos que esse processo disciplinar também traz, dizem respeito ao controle dos corpos.

E sobre esse controle disciplinar, Foucault (1996) aborda muito bem. Ele afirma que os esquemas de docilidade vêm, pelo menos, desde o século XVIII e até hoje vemos esses esquemas de escala de controle aprisionar, ou melhor, dizendo, deixar os corpos “obedientes”.

¹⁴ O termo “rodinha” é muito utilizado nas instituições de Educação Infantil e, por isso, preferi utilizá-lo da mesma forma neste trabalho, mas cabe sinalizar que é necessária uma reflexão crítica, cuidadosa, sobre o uso de diminutivos no que se refere às crianças, para que estas não se encontrem sempre no lugar do “menor”, do “pequeno”.

Segundo ele, “não se trata... de cuidar do corpo em massa, *grosso modo*, como se fosse uma unidade indissociável, mas de trabalhá-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo mesmo ao nível da mecânica” (p. 118), ou seja, o corpo ou concepção de corpo deve apresentar maneiras e estruturas mais ou menos constantes e uniformes.

Com essa afirmação, compartilho a minha crítica com Foucault na questão de utilizar a disciplina não apenas como organizadora, mas também, como uma ordem que produz uma máquina de modelação de condutas onde esses corpos não pulam livremente, não brincam, não criam, não têm a liberdade de expressar-se. Neste caso, a disciplinarização dos corpos os deixará dóceis, submissos e responsivos, pois, como nos diz o autor, esta é a “mecânica do poder”; o corpo não faz o que se quer, mas opera como é permitido. Assim, de uma maneira discreta e sutil propaga-se, na modernidade de hoje, nas escolas e creches, uma dinâmica invisível de manipulação dos corpos.

Com suas análises éticas, Foucault colocou o corpo e os processos de subjetivação em um campo de luta entre o controle e as resistências ao controle: “o corpo se tornou aquilo que está em jogo numa luta entre os filhos e os pais, entre a criança e as instâncias de controle.” (FOUCAULT, 1996, p. 147).

Neste sentido, a escola é uma linha disciplinar que tenta produzir identidades fixas, captura subjetividades para homogeneizá-las, legitima o poder, o saber verdadeiro, científico e inquestionável, impedindo o processo de criação. A subjetividade se situa no campo de todos os processos de produção social e material e não no campo individual e é aí que se encontra o lucro capitalista, na produção de poder subjetivo. (FOUCAULT, 1996, p. 155)

Dessa forma, podemos voltar ao exemplo simples e rotineiro na escola: a hora do sono. Exigir que todas as crianças durmam, mesmo aquelas que não querem, explicita o controle disciplinador que fala mais alto do que o diálogo corporal e afetivo. Quando se permite dormir em outro momento, apesar de todo o preparo e solicitação para que todos durmam em um mesmo horário, percebe-se a flexibilidade, o respeito e a relação de afetividade existente entre educador e criança.

Isso só é possível acontecer quando a educadora tem uma relação com o cuidado que extrapola o sentido fisiológico, perpassando pelo cuidado de si mesmo sempre em relação ao cuidado do outro. Valorizar o cuidado, neste contexto, é permitir que o outro também aprenda a pensar no que é melhor para si, rompendo com a hierarquia e se modificando e ressignificando suas aprendizagens através da experiência compartilhada. Guimarães (2009) complementa:

Educação como tensão entre quietude, tranquilidade dos saberes erigidos e movimento, questionamento permanente dos lugares seguros. Cuidado como oportunidade de conhecimento de si, transformação constante de si com base em um deslocamento permanente dos lugares sociais prefixados. (p. 103)

A relação do cuidado com o educar passa, então, pela disciplina e pelo controle dos corpos. É preciso transmitir os saberes e costumes sociais às crianças, mas de forma equilibrada, para que o cuidado também dialogue com as expressões corporais e o educar perpassa todo esse processo que vai além da linguagem verbal e da disciplina, contando, então, com movimentos, expressões de sentimentos, silêncios que conversam de forma muito mais potente com as crianças do que palavras que elas ainda estão aprendendo a entender.

As crianças, por sua vez, oferecem, em troca, um reaprender a se comunicar com o corpo que o adulto se desabituou a usar quando passou a ter na linguagem verbal seu principal meio de comunicação. As crianças têm na comunicação corporal o principal canal de troca, de conversação e de aprendizagem e convidam, constantemente, os adultos a dialogarem com elas. Para tanto, tais adultos precisam ter a sensibilidade e a disponibilidade de reabrir esse canal e isso não é uma tarefa fácil. Não há livro que seja suficiente para ensinar a dialogar com o corpo. Nem os estudiosos sobre a potência do corpo podem, com simples palavras, garantir a reabertura desse canal nos adultos. É a prática, são as vivências corporais, o contato com a própria sensibilidade e com o próprio corpo que permitirão um contato consciente e disposto ao diálogo com o corpo do outro. Os livros, então, se tornam grandes aliados nesta redescoberta. E a escola, através das crianças, possibilita essa comunicação de forma tão relevante.

Apesar dessa importância da comunicação corporal não ser novidade nos estudos sobre Educação Infantil, na prática, pelos motivos já explicitados, pouco evoluiu nesse sentido dentro das salas de aula. A disciplina ensinada e exigida na escola está em acordo com o padrão cultural também exigido pela sociedade. Sendo assim, a cultura na qual o educador/recriador está envolvido (inserido, submetido) é fator fundamental para “afetar” o corpo do outro, da mesma forma que é afetado no seu próprio corpo. Não é possível abrir um canal de comunicação se não houver troca, disponibilidade, diálogo. E para isso acontecer, o corpo do educador também precisa do seu canal aberto.

Isto se aplica também às instituições de ensino com suas regras, estruturas e fissuras. Assim, também, os educadores não podem ser vistos isoladamente, mas sim, situados no tempo, circunscritos em um espaço e envolvidos em uma cultura. São corpos com

possibilidades e impossibilidades, agindo e reagindo dentro destas instituições, e sendo vistos como menores.

Acredito que falta ao educador, em alguns momentos de relação corporal com a criança, o movimento de interrogação, de procura, que leva à vivência de experiências fundamentais, pois como já foi relatado, a comunicação infantil se dá através do corpo, seu gesto, seus movimentos. Deste modo, cabe questionar se no espaço da Educação Infantil, pode o corpo do “educador” ser usado também como mediador e catalisador dos sentimentos, afetos e questionamentos das crianças. Responder a essa questão não é simples, não é breve. O conhecimento acadêmico, puro, não fomenta a fala do corpo, não discute o corpo enquanto possibilidade e sua complementaridade enquanto formação de condutas afetivas e elemento fundante dos recursos a serem colocados a disposição das crianças nas atividades. Esta ação se dá por ainda priorizar-se o espaço de cognição simplesmente e não o processo de criação e reinvenção no qual as crianças de Educação Infantil estão inseridas, fomentando assim seu desenvolvimento global, à medida que é através do corpo que essas ações acontecem.

Então, foco na ideia de que a criança na primeira infância apresenta ações corporais que envolvem atenção, percepção, memória e raciocínio. Em contrapartida, percebe-se a dificuldade de elaborar os seus sentimentos com clareza através da linguagem oral, que se apresenta pouco estruturada, segundo o código formal da língua. Por essas dificuldades, pertinentes à faixa etária, quando se manifesta oralmente, o faz através de palavras-frase (palavra que é ao mesmo tempo sujeito e predicado) como identificação de suas necessidades. Neste sentido, usa uma palavra para especificar uma ação, por exemplo, água, ao invés de dizer “eu quero água”. Aos poucos, sua oralização vai ganhando potência, vocabulário e um sentido maior, pois a criança de zero a dois anos está apreendendo o que está ao seu redor através da experiência, ou seja, algo que nos passa, nos acontece e nos toca e, seja pela verbalização ou não.

Larrosa (2002) nos propõe explorar o pensar na educação seguida de experiência, mas não uma experiência qualquer, parafraseando-o, uma experiência/sentido, pois nos é apresentada uma nova forma de experiência nos seus estudos. Segundo o autor, há uma confusão entre informação e experiência, ou seja, na escola, acredita-se que uma grande quantidade de informação garante importantes experiências, porém não é assim que acontece. O professor acredita que ser experiente, ter experiência é ter acúmulo de saber: cursos, estudos e formações. Isso poderia torná-lo um professor experiente. Larrosa não descarta essa possibilidade do saber, mas, para ele, a experiência tem outro sentido, ela ocupa outro lugar no processo pedagógico. Para o autor, a experiência está na possibilidade de ser afetado por

algo, ser tocado profundamente por um acontecimento. Reforço este pensamento, afirmando que esta possibilidade de experiência também se dá no corpo, algo que acontece, nos toca e se vive no corpo.

Segundo Larrosa, “O sujeito da experiência seria algo como um território de passagem. Algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos.” (2002, p. 24)

Como a criança ainda não domina a linguagem verbal, suas aprendizagens e as informações que recebe passam, obrigatoriamente, pelo corpo, sendo tocada, envolvida e afetada pelos acontecimentos diários, o que garante significativas experiências, dentro dos termos de Larrosa, inclusive experiências que a possibilitam aprimorar sua verbalização, dentro do sentido do que vive. A criança ainda é um rabisco de si que aos poucos e mais tarde, terá um contorno propiciado pelo adulto. (MACHADO, 2010, p. 35)

Tanto Larrosa como Merleau-Ponty se referem à questão da linguagem que vai além da linguagem verbal, sendo fundamentada, principalmente, em uma linguagem corporal. Vygotsky (2005) contribui com essa perspectiva ao defender a tese de que o mundo é um conjunto de símbolos e são estes que possibilitam a inserção no universo cultural, uma vez que, gradativamente, as imagens mentais passam a ser representadas a partir de um sistema simbólico: a linguagem. Assim, utilizando um pensamento vygotskiano, o que se verifica na fala da criança é uma “fala sem pensamento”, uma “comunicação sem linguagem”. É importante observar que a criança ainda está construindo uma referência objetal, ou seja, uma relação exata entre a palavra e o objeto. Assim, tanto a palavra dita ou ouvida pela criança não possui uma referência objetal estável, pois ela ainda não se encontra separada dos gestos, das entonações, das ações. Bem aos poucos, a referência objetal vai se desenvolvendo e as palavras, então, poderão ser utilizadas separadas dos gestos.

Como já dito anteriormente, a infância apresenta metáforas, mitologias próprias, momentos lúdicos que se revelam diante de um espaço indefinido encontrado antes do saber científico do adulto. Um universo imaginário que se apresenta rompendo os limites usuais, na medida em que as crianças vão brincando e usando sua linguagem própria através do *mimetismo*, brincando e poetizando “*o desejo de ser nas coisas*”, segundo o poeta Manoel de Barros.

Barros (2003), em suas poesias, também nos leva a pensar que a infância traz em si a mania de animar coisas, como pedras, sucatas e caixa de papelão. As crianças brincam com a seriedade e sisudez dos sentidos, mudam os significados de lugar... As crianças encontram-se

em lugares indefinidos, nos quais, características humanas, animais e minerais fundem-se. Ainda com Manoel de Barros, destaco parte de uma de suas poesias:

Isto porque a gente foi criada em lugar onde não tinha brinquedo fabricado. Isto porque a gente havia que fabricar os nossos brinquedos: eram bozinhos de osso, bolas de meia, automóveis de lata. Também a gente fazia de conta que sapo é boi de cela e viajava de sapo. Outra era ouvir nas conchas as origens do mundo. [...]. (BARROS, “Sobre sucatas”, 2003)

As crianças têm suas especificidades e se relacionam com o mundo do adulto de forma muito peculiar. As perguntas feitas e construções de diálogos revelam novos pontos de vista e dão vida ao ato de pesquisar, trazendo um significado novo para a cultura contemporânea. A ideia construída sobre o que existe em volta delas modela o pensamento, que constrói e reconstrói, continuamente, novos significados para o que já se sabe.

De acordo com Spinoza (2009), o corpo é *objeto* da mente humana, é uma “ideia”. Para ele, ideia é um modo do pensamento, e todo corpo é representado por uma ideia que é um jeito de representação do pensamento. Porque na sua visão, tudo o que imaginamos, sonhamos e sentimos são ideias. Ele cria assim a noção “*de corpo ideia*” como sendo tudo o que existe na relação do indivíduo com o ambiente. Cada ser poderia, então, ter mil e uma formas de pensamentos ou modos de expressar e se afirmar em cada gesto, já que o corpo é uma *ideia*.

Deleuze e Guattari (2010) contribuem com o pensamento de Spinoza ao chamar à atenção para as ideias sobre o corpo e eu relaciono a contribuição destes autores com o corpo do educador e suas linguagens, pois, sendo o corpo constituído por ideias (pensamento ou expressão), suponho que interferirá politicamente sobre as ideias presentes nos outros corpos, ou seja, sobre as inter-relações entre os educadores e as crianças, criando-se uma relação “funcionalista” na ação que tenta responder à necessidade da criança, através da utilização do corpo máquina, do corpo do fazer e não do corpo do sentir (DELEUZE, GUATTARI, 2010).

Ainda cabe perguntar se essa questão é pertinente à prática do educador ou se, na verdade, pertence ao universo de formação ao qual foi submetido. Como abordar sobre uma prática baseada apenas no empírico, em vivências pessoais, sem legitimação teórica, sem validação acadêmica? Ao mesmo tempo, como validar essa linguagem das vivências corporais dentro dos meios acadêmicos, uma vez que ela não tem a mesma sintonia política? Essas questões são destinadas principalmente à Educação Infantil, onde percebo que o “corpo” também pode ser apresentado como material pedagógico, já que os afetos e as relações entre educador/aluno fazem parte do trabalho pedagógico. Por isso, o corpo passa a ser uma questão central desta perspectiva.

Deleuze, no conjunto de suas obras, não escreveu diretamente sobre educação, mas seus escritos apresentam tangências e transversalidades referentes ao campo educativo. Podemos dizer que o educador tem o papel do *professor profeta*, ou seja, aquele que, de certo modo, nos diz como devemos agir, o que pensar e o que fazer, por ser o detentor do saber sobre o que está por vir, “alguém que anuncia as possibilidades, alguém que mostra um mundo novo.” (GALLO, 2008, p. 61). Sendo assim, através do pensamento de Deleuze, apontado por Gallo, atentamos para as questões sobre a educação como máquina de controle, pressupondo que o ensino constrói indivíduos em séries, com certezas absolutas. Tais questões nos convidam a buscar um novo pensar sobre a educação. Não se trata de pensar “verdades educacionais” e, sim, como diz Gallo,

trata-se de propor exercícios, que, por sua vez, nos façam pensar ainda mais. Exercícios de pensamento que implicam um devir, um processo, um movimento. Pensando a educação como um acontecimento, um conjunto de acontecimentos (2008, p. 53).

Neste contexto, acontecimento não é uma sucessão de fatos no tempo, é um estado de coisas que marca o indivíduo no instante vivido, o presente encarnado, móvel, nem passado nem futuro, é o sentido daquilo que se vive naquele momento.

Diante desses conceitos, é possível relacionar esse acontecimento com o contexto da pesquisa e perceber que ele também está no corpo e, para falar do corpo do educador e da sua relação com a criança na primeira infância, torna-se relevante pensar num “corpo sensível” e esse corpo é pensado por nós, numa concepção aristotélica da alma, visto por André Simhá, onde o filósofo vê o *sensível* “como um ancoradouro da nossa presença no mundo e a nós mesmos como uma determinação essencial...” (2009, p.32). Continuando com o pensamento de Simhá sobre a alma e o sensível, o autor nos diz que:

[...] partindo desse princípio natural interno de mobilidade e da vida, a alma não teria capacidade para organizar e orientar a vida do vivente no seu elemento sem a sensibilidade. A mais humilde exploração do mundo exterior envolve o toque, sem o qual nenhum animal conseguiria sobreviver. Mas o toque prepara o tato. Na sensibilidade se enraíza o juízo. (2009, p.32)

Esse pensamento de Simhá nos lembra o conceito de corporalidade de Merleau-Ponty. Segundo Merleau-Ponty, “a corporalidade (corporeidade) é uma noção central para compreender e realizar uma fenomenologia das relações da criança consigo mesma, com o outro e com o mundo: implica estar vivo, ter um eu, sentir-se um eu...” (*apud* MACHADO, 2010, p. 35). São essas relações que implicam ter uma noção de identidade pessoal; algo vivenciado e constituído muito aos poucos, não tendo o corpo como algo completamente

acabado, mas como algo a ser vivenciado e experimentado. Essa experiência nos remete ao pensamento de Mariana Machado (2010, p.37), que afirma que “Podemos dizer que há algo de sagrado na experiência da corporalidade: a vivência de contato significativo com a vida e com a morte; o contato simultâneo comigo e a natureza, no mundo”. E eu acrescento: digo “sagrado” no sentido de “estado de graça”, em sintonia com Clarice Lispector:

O estado de graça de que falo não é usado para nada. É como se viesse apenas para que se soubesse que realmente se existe. Nesse estado, além de tranquila felicidade que irradia de pessoas e coisas, há uma lucidez que só chamo leve porque na graça tudo é tão, tão leve. É uma lucidez de quem não advinha mais: sem esforço, sabe. [...] O corpo se transforma em um dom. E se sente que é um dom. E se sente que é um dom porque se está experimentando, numa fonte direta, a dádiva indubitável de se existir materialmente [...]. (2011)

O acontecimento, a corporeidade, o estado de graça... Tudo pertence à infância, o que nos leva a tentar entender melhor este lugar.

2.3 Um convite a outras formas de olhar para a infância

Folheando alguns livros e artigos sobre a infância no contexto educacional, me saltou aos olhos um livro, chamado ABeCedário de criação filosófica (KOHAN, XAVIER, 2009), no qual encontrei a letra “J”, com uma poesia sobre uma janela. Leal (2009) inicia seus escritos, questionando sobre o que fazemos diante de uma janela. De certo modo, a autora esquadrinha, de uma forma bem poética, para que serve uma janela. Não como um mero buraco na parede para ventilar, e, sim, como ela comenta, “nós precisamos de janelas para onde possamos olhar, embora sem a garantia de ver...” (2009, p. 151).

Essa frase traz a questão: ao estarmos em frente a uma janela, só vemos o que ela nos mostra? De acordo com nossas possibilidades humanas, vemos, mas a janela nem sempre nos mostra o que queremos ver. A janela insiste em nos apresentar outras possibilidades de olhar o que está lá fora. Ela dispõe de uma abertura que nos possibilita olhar tudo o que está através dela e por diferentes ângulos, mesmo depois de não quisermos ver mais as figuras mostradas por ela e quase desistirmos de olhar. Saímos da janela, fechamos as cortinas, mas ela continua tentando nos mostrar algo que esquecemos no passado ou está por vir no futuro ou não vemos há muito tempo, e se vemos, não damos conta do que estamos vendo. Dessa forma, as imagens continuam a atravessar o nosso pensamento, mesmo sem precisar continuar olhando pela janela.

Então pensei que esta metáfora da janela me deixava olhar, ou retornar meu olhar ou avançar meu olhar, não me importa, me fazia olhar nesse momento para a infância. Não a

infância cronológica, tão comentada e trabalhada nas instituições educacionais, mas a infância enquanto devir. Então, se pensarmos a infância como devir podemos ver uma abertura temporal, onde as coisas só acontecem lá, naquele tempo. E esse tempo não é o tempo de *Chrónos* e sim um tempo de *Aión*¹⁵, no instante vivido em que só você vive esse instante, é um tempo único, pessoal e singular. Como diz Kohan: “Essa é a infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação.” (2004, p. 63). Assim, voltando à metáfora da janela, convido os leitores deste trabalho a se debruçarem nessa janela e olharem bem através, para ver o tempo da infância, olhar os sem sentidos das coisas que na etapa aiônica são recheadas de sentidos. Olhar pela janela também é uma busca para descobrir o novo, movimento principal para qualquer modo de aprendizagem.

“O que é ser criança?” – perguntou um adulto debruçado no peitoril de uma janela a uma criança que brincava. A criança parou de brincar, olhou para o adulto e respondeu à sua pergunta:

Ser criança é ir à escola e voltar para casa com o dever e novidades;
 ser criança é ter desejo de brincar em todos os momentos;
 ser criança é ter vários amigos e falar bobagens para eles;
 ser criança é ser a diversão de seus pais;
 ser criança é zoar a propaganda eleitoral gratuita;
 ser criança é ter um domador de crianças ao seu lado e ele não te domar;
 ser criança é encher o saco dos seus pais até eles dizerem chega!
 Ser criança é botar bigodes nas caras fotografadas das revistas;
 Ser criança é ser radical até o final...

Essa história foi criada por uma menina, conhecida minha, de oito anos, que brincava junto de outras histórias com tantas outras crianças. Histórias, estas, que ultrapassam o tempo de *chrónos*, que habitam a imaginação que permanece viva e capaz de autorrecriação na criança existente dentro de cada pessoa. A seguir segue mais um relato, do meu diário de bordo, redigido durante os momentos de observação da rotina do berçário:

Durante uma atividade de brincadeiras de bola, observei que todos, crianças e adultos, brincavam. Inclusive eu. Percebi o quanto o objeto (bola) leva um adulto a ter contato com sua própria criança e o quanto essa manifestação o aproxima do diálogo corporal com os alunos. Em alguns momentos, o educador não queria passar a bola, fazendo valer mais a sua vontade (permeado pelo seu ser criança) do que a vontade do aluno. Em uma grande correria pela sala, a brincadeira sem regras apresentou, como único intuito, a diversão do momento.

¹⁵ Segundo Kohan (2004), *Chrónos* se refere a uma contagem de tempo cronológico (Deus do Tempo). *Aión* se refere a um tempo do vivido, do instante.

O exemplo da fala de uma criança, junto com o relato sobre o campo de estudo, nos convida a pensar no estado de ser criança, que pensa, relaciona os acontecimentos, sente, experiencia e vive de forma intensa as suas ações.

Podemos voltar à visão da janela para nos aproximarmos das atuais infâncias, através da busca da lembrança da nossa infância, nas nossas vivências e nas nossas aprendizagens, mas essas imagens só nos ajudarão a nos aproximar de uma vista embaçada, ou seja, que não conseguimos mais “ver bem”. Podemos *re-ver*, no sentido de reinventar uma nova visão a partir das nossas lembranças, como debruçados no parapeito da janela, mas precisamos ir além das possibilidades de sermos simplesmente adultos. Por outro lado, em contato com nosso ser criança, podemos usar da nossa sensibilidade para dialogar com a potencialidade das outras crianças.

Diante desta ideia, numa escola onde a infância é entendida por meio de suas formas ou estruturas específicas de conhecer, que destaca o conceito de tempo cronológico e a ideia de superação da forma do conhecimento da criança pela forma de conhecimento do adulto, surge a proposta de arriscar-se na tentativa de pensá-la como acontecimento além da pedagogia. Surge a proposta de abrir janelas em outro tempo, no tempo aiônico, e convidar crianças e educadores a compartilharem suas visões, dialogarem sobre o que sentem, pensam e veem, com palavras e com gestos, mas, principalmente, com sensibilidade e afeto.

Fica, então, o convite de Leal:

Convidar a ver é uma linda imagem da busca conjunta de algo ainda não alcançado. É também o risco assumido da busca partilhada e de possíveis desencontros. Uma aposta na diferença – a aceitação de outros olhares como parte de uma busca conjunta. Amizade, intimidade e alegria – o ato de olhar pela janela, com outro. (2004, p. 154)

Deleuze e Guattari (1996) nos ajudam a ampliar essa abordagem, nos possibilitando pensar em um plano de cognição em devir, no qual não haverá mais formas e desenvolvimento de formas, mas uma involução das mesmas. Nem sujeitos, nem objetos, nem estruturas, apenas relações de movimentos e repousos, possibilidades de liberar vidas na escola.

Kohan (2003) sugere a utilização da imagem da infância como símbolo de afirmação, figura do novo, ruptura e descontinuidade. A infância remeteria ao próprio tempo da experiência, sinalizando a possibilidade de existência e demarcando um jogo de oposições: a infância rompe com a ordem do possível, esperando o inesperável, pensando o impensável, acreditando no que não é crível. A infância relacionada à experiência converte-se em uma situação a ser estabelecida, independentemente da idade da experiência. A infância se refere a

um tempo não-cronológico, constituindo-se como devir de uma vida possível e remetendo às senhas que existem sob as palavras de ordem, na medida em que pode transformar as composições de ordem em componentes de passagens.

Apesar de suas propriedades bem particulares, a infância se constitui na relação com o outro, que pode ser outra criança ou um adulto ou com situações que ocorrem no ambiente em que vive. Assim, as crianças constroem sua alteridade, ou seja, são alteradas e alteram a partir dos afetos, das relações significativas, das experiências que vivenciam.

Muito mais do que a pretensão de definir o que é infância, fica o desejo de embarcar em um caminho desconhecido ao tentarmos nos aproximar destas crianças tão enigmáticas (LARROSA, 2010), pois, além do desejo, temos a responsabilidade que assumimos ao nos tornarmos educadores de crianças. Larrosa acrescenta:

Na medida em que encarna o surgimento da alteridade, a infância nunca é o que sabemos (é o outro dos nossos saberes), mas, por outro lado, é portadora de uma verdade à qual devemos nos colocar à disposição de escutar; nunca é aquilo apreendido pelo nosso poder (é o outro que não pode ser submetido), mas ao mesmo tempo requer nossa iniciativa; nunca está no lugar que a ela reservamos (é o outro que não pode ser abarcado), mas devemos abrir um lugar para recebê-la. (2010, p. 186)

Com todas estas reflexões, fica o desejo de entender a infância, apesar de ser impossível de ser entendida, mas que, apesar destas inquietudes, deste vazio que elas nos proporcionam, as crianças também nos convidam a nos aproximar, a reencontrar nossa própria criança, com a alegria, a potencialidade e o desejo de novas descobertas. Este reencontro é o lugar do aconchego, da experiência, do espaço para o sensível e, nestas condições, do espaço do aprender. Aprender a ver quase como criança e com a criança, aprender a *re-ver* sobre nossa própria criança, abrir visões de um território onde a criança também descobre o novo, onde ela também se *re-inventa* e se *re-descobre*, em uma relação de alteridade, em um lugar onde possamos estar sempre abrindo novas janelas.

3 A LITERATURA COMO UM DEVIR...

*No descomeço era o verbo.
 Só depois é que veio o delírio do verbo.
 O delírio do verbo estava no começo, lá onde a
 criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos.
 A criança não sabe que o verbo escutar não funciona
 para cor, mas para som.
 Então se a criança muda a função de um verbo, ele
 delira.
 E pois.
 Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer
 nascimentos —
 O verbo tem que pegar delírio.*

Manoel de Barros¹⁶

Delírio e Literatura fazem parte da linguagem. O delírio libera o fazer, o pensar, permitindo emergir, através da Literatura, o que está próximo a tudo, na periferia dos acontecimentos, das pessoas, dos fatos. Emergir a potência do visível e do invisível, do dizível e do “indizível”, emergir sobre rotas de fuga, ou melhor, fugas sem rota.

Segundo Deleuze (1996), a Literatura pode também ser comparada a uma fuga, pois pode escapar do padrão e fazer o padrão escapar, pois não é fugir do mundo para se refugiar em outro lugar; a fuga é uma prática transgressora e criativa. Ela também pode ser entendida como uma “linha” que atravessa os agenciamentos coletivos e, quiçá, um delírio, mas a fuga não é uma questão sobre medos e sim um modo de agarrar a vida. Neste aspecto, a Literatura se encontra nessa “linha” transgressora que nos faz criar novas possibilidades diante da vida.

Parafraseando Deleuze (1997b), sair do padrão pressupõe a compreensão que a literatura engloba o seu próprio lado de fora, sendo que o verdadeiro fora não está em outro lugar, mas deve ser procurado dentro dele mesmo, explorando as pontas da desterritorialização, ultrapassando os limites de qualquer fronteira que possa surgir dentro do próprio texto literário. Neste aspecto, Zourabichvili (2004) pontua que:

fugir é entendido nos dois sentidos da palavra: perder sua estanquidade ou sua clausura; esquivar, escapar. Se fugir é fazer fugir, é porque a fuga não consiste em sair da situação para ir embora, mudar de vida, evadir-se pelo sonho ou ainda transformar a situação [...]. Portanto, trata-se de fato de uma saída, mas esta é paradoxal. (p.30)

¹⁶ BARROS, “Eu escuto a cor dos passarinhos”, 1993.

Fugir não denota uma fuga da vida, mas a busca por novas armas, criando vida e produzindo algo que vai além do real. São muitos encontros e desencontros, distanciamentos e aproximações que nos levam ao misterioso universo literário, conforme falaremos a seguir.

3.1 Literatura: mistérios, fugas e encontros

Abrir um livro, esse gesto não é somente a abertura de um livro, não é apenas “abrir o livro”. Abrem-se, de uma só vez, possibilidades e impossibilidades, o estar presente e o ser subtraído, a musicalidade e a taciturnidade.

Carlos Skliar¹⁷

Com a citação acima, convido o leitor a refletir sobre a literatura: o que ela pode representar, proporcionar e, ao mesmo tempo, deixar em aberto. Skliar (2010) nos presenteia com sua frase sobre literatura e a relação desta com os gestos e com as sensações de mundo, ou seja, para Skliar, “ter uma sensação do mundo quer dizer, apenas, que se pensa com o corpo. O conceito é a distância que se estabelece entre seu corpo e o mundo. Ler, talvez, seja o modo mais sentido de tornar a abrir seu corpo em meio ao universo.” (p. 20). Nós não temos a concepção de mundo, temos a sensação de mundo (TSVTÁIEVA *apud* SKLIAR, 2010), e a literatura nos aproxima e até nos possibilita viver muitas dessas sensações.

Cabe aqui traçar um paralelo com o pensamento de Deleuze, quando ele afirma que a Literatura é sempre inacabada, “é um processo, quer dizer, uma passagem de Vida que atravessa o vivível e o vivido” (DELEUZE, 1993, p. 01). Então, escrever é um devir, é um devir porque chega próximo de algo sem se definir em uma forma, sem um contorno preciso, é algo que não se fecha em si. Deleuze (1996) complementa “escrever é mostrar a vida” (p. 29) e Skliar (2010) afirma que ler é ser convidado a se mostrar, a desnudar-se diante do que a leitura te sugere.

A Literatura atravessa os escritos de Deleuze de modo marcante, pois para ele “escrever não tem o seu fim em si mesmo...” (DIAS, 2007). Assim, ele estabelece um paralelo entre a Literatura e a Vida. A Literatura apresenta-se para além da criação no sentido de criar e recriar novas possibilidades de escrever e de ver e sentir a vida. Então, na Literatura, a Vida para Deleuze encontra-se para além do sentido biológico de manter-se vivo. A Vida se apresenta em devir, criando novas saídas e possibilidades de outras formas de viver. Ela permite essas novas saídas, ou seja, sair dos afectos e perceptos da vida do autor. Para Deleuze (1996), os perceptos pertencem ao mundo da arte. Está além da percepção, “é um

¹⁷ SKLIAR, 2010, p. 18

conjunto de sensações e percepções que vai além daquele que o sente” (p. 46). Essas sensações e percepções apresentam-se numa grande complexidade, promovendo um plano de composição de sensação, seja auditiva, visual ou até vivências corporais. Torna quase que real este plano, mesmo que seja por um período de curta duração, por alguns segundos, mantendo o que se experimentou como algo de eterno. Além da estrutura física, a literatura nos convida a esse acontecimento.

Os afectos são os devires, e estes estão relacionados ao desejo e não à imitação, ao fazer como, e nem se igualam ao sonho ou ao imaginário. O devir está diretamente ligado a sua intensidade, singularidade e seu dinamismo. Apresenta-se para além da forma ou código ou de modelos alternativos (DELEUZE, 1997a, p. 47).

Com estas contribuições, podemos pensar na Literatura como criação de uma “outridade” (DIAS, 2007), um texto que, mesmo partindo de experiências pessoais, cria vida própria e leva o leitor e o escritor para outra vida, com outras experiências e outras formas de estabelecer relações. Mesmo com a intenção de escrever uma autobiografia, o personagem é sempre um outro, com potencialidades que vão além do real, além do vivido e se apresentam em devires em “linhas de vidas possíveis” (DIAS, 2007).

Da mesma forma, se dar a ler, segundo Skliar (2010), é se permitir a ler o que alguém já leu antes (nem que tenha sido apenas o escritor), mas mesmo assim, sem garantir, ou melhor, sem possibilidade da leitura ser a mesma, pois através do gesto de passar as mãos sobre o livro, e nesse deslizar de mãos, o leitor se apropria da escrita. Ao passar as mãos sobre um livro ou abri-lo, há também um deslizamento do olhar e, ao deslizar esse olhar sobre a escrita, se poderia criar outras formas de viver, ou seja, enquanto o leitor ainda está de cabeça baixa, quase com o corpo imóvel, o pensamento, com os perceptos e com os afectos estão em movimento, em transformação, em experiência.

Com tudo isso, podemos refletir sobre a existência de um “devir literário”, que estaria sempre “bordeando” uma vizinhança próxima de forma singularizada, ímpar, já que a Literatura descarta a formalização e se reinventa através do que estiver ao seu redor; segundo Deleuze (1977), está “entre e dentre”. Por isso a Literatura não é acabada, é um devir de construção, de criação. E o que ela cria? Ela cria personagens e traça perceptos.

Ela, a Literatura, não cria conceitos. A Filosofia é a responsável por essa criação e Deleuze (1996) nos afirma que há conceito dentro de outros conceitos; é uma multiplicidade que assume novos contornos e diferentes possibilidades: “O conceito, ao mesmo tempo em que cumpre sua tarefa, ele faz ver coisas, está ligado aos perceptos. E o percepto, a gente

encontra em um romance. Há uma comunicação perpétua entre conceito e percepto.” (1996, p. 54).

Assim, quando se pensa a escrita, se pensa escrever sobre si mesmo, com suas vivências, imagens, criações, fantasmas, experiências, mas a escrita não para por aí. Ela rompe fronteiras e sai do escritor em busca de outras vivências, muitas vezes, que nem são possíveis na realidade do escritor. A escrita tem o potencial de criar novas verdades, novas vidas, novas possibilidades de ação, de emoção e de pensamento. Ao tentarmos escrever para nós mesmos (que não é possível), escrevemos para o outro, sobre um outro, e esse outro irá ler o escrito com suas próprias histórias, constituídas ao longo de sua vida. Dessa maneira, o texto da Literatura nunca se fecha e, talvez, nunca se abra porque o texto em si já é aberto, à medida que ao mesmo tempo em que está posto pelo autor, está sendo refeito pelo leitor. O que move ou moveria o autor é o devir da própria Literatura. Larrosa contribui ao pensar no movimento da leitura pelo leitor, quando diz que “a leitura, portanto, não é uma experiência pessoal ou, dito de outro modo, a leitura é uma experiência em que o pessoal fica abandonado como condição da própria experiência.” (2010, p. 104).

O leitor guarda um mistério, um lugar inalcançável até o momento em que sua história pessoal se entrelaça à história lida e ele embarca em uma viagem, em “uma passagem de vida”, na qual se apresentam linhas de fuga, pois é na Literatura que se apresenta uma força, uma potência, que faz o leitor ir além do que já é. Aí se encontra o gosto pelo desconhecido, pelo lugar novo, a vivência de perceptos que podem levá-lo a novos encontros com a própria vida.

Nesses encontros ocorrem novos acontecimentos. Segundo Dias (2007),

[...] essas passagens ou “devires” não são expressões do vivido, não são as percepções, as recordações e as opiniões privadas do artista transfiguradas pela imaginação e moldadas por um “belo estilo”. São antes “visões” ou “sensações” de uma vida já não pessoal, poderes de uma vida impessoal ou de uma possibilidade existencial distinta dos estados vividos, de cada vez a experiência de uma outridade, de um devir-outro como despersonalização do sujeito. (p. 278)

Há outro elemento na Literatura, que surge entre o autor e o leitor, e que traz esse aspecto de impessoalidade. É o personagem. Cada personagem em si é singular; cabe ao leitor lidar com ele de sua própria forma. Por sua vez, cabe ao escritor perceber que o personagem ganha vida própria. O autor é o responsável pelos atos do personagem, mas este dialoga durante a obra. O personagem apresenta vivências dentro do texto que fazem com que o autor repense suas características, suas potencialidades. O personagem, então, vai além do que foi

pré-definido. Mesmo sendo criação do autor, o personagem mostra uma personalidade que direciona suas ações dentro da história. Da mesma forma, o leitor tirará suas próprias impressões do personagem, percebendo-o, como outro e não como o que o escritor o concebeu. Então, esse personagem é um devir, porque ele vai se constituindo no diálogo da obra com o escritor e ele cresce no diálogo com o leitor. Deleuze (1997a) também aborda o “personagem conceitual”, que são as criações do filósofo para expressar sua filosofia. Por exemplo, Zaratustra é um personagem conceitual de Nietzsche (2002). Não é apenas um personagem, mas personagem conceitual, porque, através dele, o filósofo cria conceitos.

O personagem está sempre se modificando, já que cada leitor o vê e o recria através dos seus próprios perceptos. Com o personagem, o leitor encontra uma infinidade de experiências que se abrem ao ilimitado e, assim, o personagem também se torna ilimitado, inacabado.

Assim a Literatura se apresenta. Inacabada, convidativa a novos gestos de abrir um livro, de oferecer um livro, de buscar um livro ou de escrever um livro. Novos gestos também com olhares direcionados e mergulhados nas páginas abertas, com rosto para baixo, para nos afastar do que há de real a nossa volta e nos entregarmos a um mundo a descobrir, na busca de possíveis e imensuráveis experiências (LARROSA, 2010, p. 106).

Após essas reflexões sobre a Literatura como um modo de criação de perceptos e afectos que nos convida a experimentar novas formas de existir, trazemos a discussão sobre a relação da Filosofia com a Literatura. Qual o sentido do “outro” para a Filosofia? Há personagens na Filosofia? Qual a relação entre as criações dessas duas áreas?

3.2 A relação entre Filosofia e Literatura: reflexão sobre algumas diferenças e semelhanças

Como o outro se apresenta? Em que tempo, lugar e espaço? Nesta perspectiva, o outro se apresenta, para Deleuze (GALLO, 2008), como composto das multiplicidades. Por sua vez, Gallo (2008b) aborda sobre o espaço do outro, segundo dois pensamentos filosóficos. De um lado, dentro da perspectiva de uma filosofia cartesiana, o outro ainda é percebido como uma representação onde ele é visto por um eu, ou seja, o outro é um conceito definido pela interioridade e pelo pensamento desse eu. O outro é exterioridade frente a um eu interior. Nesse caso, não há alteridade absoluta, pois o outro é concebido de acordo com as próprias convicções do eu. Para uma terceira pessoa, esse outro será concebido de outra maneira, com outras historicidades e subjetividades, com outra relação de alteridade, tendo esse terceiro eu como referência. Dentro dessa perspectiva, o ser humano tende a buscar no outro o que vê em

si mesmo, buscando uma unicidade. Segundo Gallo, Deleuze e Foucault rejeitam essa visão do outro ao se empenharem em refletir sobre uma “filosofia da diferença”,

que parte do princípio da multiplicidade e não da unidade. A filosofia da representação, desde Platão. Passando por Descartes e atravessando a filosofia moderna, remete sempre à unidade. Daí sua dificuldade de lidar com o outro enquanto outro, pois no limite tudo o que há se reduz a Uno. A filosofia da diferença recusa o Uno e pensa o mundo como múltiplo. E, assim, o outro ganha sentido. (GALLO, 2008b, p.8-9)

Gallo (2008b) contribui com essa questão, ressaltando outra perspectiva filosófica que vai ao encontro do pensamento de Deleuze e Foucault. Segundo Gallo, na fenomenologia de Sartre¹⁸, o outro ganha importância na constituição da formação do eu, ou seja, o eu se constitui na relação de alteridade com o outro. Há um conflito entre estes dois sujeitos na forma que eles se veem pelo olhar externo em contraste com os próprios olhares internos. Nesse conflito também há espaço para a multiplicidade e, por consequência, para a construção singular, onde cada um captura tanto o conceito de si, diante do que foi percebido no olhar do outro para si, como o conceito que define o outro, diferenciando-o de si próprio.

Na Literatura, o outro é sempre um desconhecido, um devir a ser constituído. Desde a elaboração de uma obra literária, na relação, em primeira instância, do escritor com sua produção, já se estabelece um conflito: o escritor não tem a posse do que escreve. Durante o processo da criação literária, o conflito vai impulsionar o que estará por vir, ou seja, o autor vai se transformando e transformando sua obra enquanto se relaciona com ela. Nesta relação, também recai o pensamento sobre o leitor, mas um leitor desconhecido, como já dito anteriormente. Um leitor que é um outro que o autor não conhece e que ainda não interagiu com a obra; um leitor repleto de subjetividade e de mistério.

Por sua vez, o leitor, quando se dá a ler, termo utilizado por Larrosa (2004), estabelece uma relação de alteridade com a obra e com seus personagens, na qual a obra será percebida por ele de forma única, com um olhar singular e, tanto ele, como seu próprio olhar, serão transformados pela obra, o que revela o leitor ser tão desconhecido até para ele próprio (LARROSA, 2010).

Diante desta construção e (re)construção de pensamentos e identidades através tanto da Literatura como da Filosofia, qual seria a importância de ambas para as devidas reflexões deste trabalho?

A Literatura para Deleuze (1993) apresenta-se de um modo intenso, da mesma forma que a Filosofia também apresenta sua intensidade. Para ele, ambas podem inaugurar novas

¹⁸ Jean-Paul Sartre (1905/1980) foi um filósofo que ficou conhecido como representante do existencialismo. Na sua fenomenologia ele afirma que há intencionalidade em toda consciência.

formas de ver, sentir e estar na vida. Para Deleuze (1997a, p. 5-6), o filósofo, o animal e o escritor são seres à espreita, ou seja, estão sempre esperando por algo. Estão sempre “bordeando” algo. Estão em um devir criador, sempre arriscando-se a desterritorializar-se, mas com um certo cuidado, à espreita.

Gostaria de enriquecer essa abordagem, através de um trecho da poesia de Manoel de Barros:

Aula

Nosso prof. de latim, Mestre Aristeu, era magro e do Pauí. Falou que estava cansado de genitivos dativos, abalativos e de outras desinências. Gostaria agora de escrever um livro. Usaria um idioma de larvas incendiadas. Epa! O prof. falseou-ciciou um colega. Idioma de larvas incendiadas! Mestre Aristeu continuou: quisera uma linguagem que obedecesse a desordem das falas infantis do que as ordens gramaticais. Desfazer o normal há de ser uma norma. Pois eu quisera modificar nosso idioma com as minhas particularidades. Eu queria só descobrir e não descrever. O imprevisto fosse mais atraente do que o dejá visto. O desespero fosse mais atraente do que a esperança. Epa! O prof. desalterou de novo – outro colega nosso denunciou. Porque o desespero é sempre o que não se espera [...]. (BARROS, 2006)

A poesia também se encontra à espreita. Barros cita a desordem das falas infantis como, a meu ver, uma fala que comunica algo a alguém, mas que mantém a sua especificidade da infância, que se mantém à espreita, arriscando-se na relação com o outro.

Esta poesia consegue ilustrar a trama que tracei, refazendo o paralelo entre a Literatura e a Filosofia, como foi dito anteriormente, em que ambas podem mudar a forma ou o jeito de se viver a vida. Segundo Deleuze, “O que há de comum entre as duas atividades, a grande filosofia e a grande literatura, é que ambas testemunham em favor da vida.” (1997a, p. 55).

Para ele, a Literatura é uma trama de personagens, demonstrando a vida, que proporciona perceptos aos leitores. Em paralelo, a Filosofia é uma criação de conceitos que, do mesmo modo que a Literatura, nos permite ver, sentir e viver com diferentes tons à medida que nos envolvemos. Não há um fechamento, não há uma forma, ao contrário, se tece e torna-se a tecer a cada nova manhã, a cada nova possibilidade. É uma potência, como cada alvorecer.

Larrosa (2004) contribui: “Filosofia é abrir a distância entre o saber e o pensar, essa distância que só se abre quando o que já sabemos se nos dá como o que se há de pensar.” (p.

16). Ao mesmo tempo, ele faz um paralelo com a Literatura ao questionar: “Dar a ler o que ainda não sabemos ler. Mas não é isso o que faz o escritor e, eminentemente, o poeta, renovar as palavras comuns, escrevê-las como pela primeira vez, fazê-las soar de um modo inaudito, dá-las a ler como nunca haviam sido lidas?” (p. 17).

A Filosofia para Deleuze só pode ser pensada como “criação de conceitos” na qual cada um deles está interligado a outros, ou seja, não entende um conceito isolado em si. Como diz o próprio Deleuze, em seu *Abecedário* “o filósofo cria conceitos. Mas acontece que estes transmitem muito porque o conceito, sob alguns aspectos é um personagem. E o personagem tem a dimensão de um conceito.” (1997b, p. 55)

Enfim, a poesia acima mencionada também permite lembrar a multiplicidade deleuziana, ou seja, para Deleuze, a multiplicidade não é acúmulo de fatos, ela ultrapassa a questão linear de fatos e tempos, é anterior, constitutiva, primeira. Por isso, Deleuze foi considerado o filósofo da multiplicidade (GALLO, 2008). Unicidade, para ele, seria manter-se na mesmice, na repetição, não abrir espaço para criação. Na relação com a Literatura e com outros filósofos, para Deleuze vale roubar o outro, ou seja, para ele, roubar vem de encontros, como diz Gallo (2008, p. 30), ao se referir a Deleuze: “a produção depende de encontros, encontros são roubos e roubos são sempre criativos; roubar um conceito é produzir um conceito novo.”. Nesse sentido, no encontro com a Filosofia de Deleuze e com a Literatura, também roubo conceitos para buscar produzir novos conceitos sobre a comunicação do corpo entre educadores e alunos na Educação Infantil. Assim, penso na “Literatura Menor” – termo a ser comentado e refletido a seguir – como um caminho para pensar o corpo por este viés.

3.3 A Literatura Menor

*[...] O sentido normal das palavras não faz bem ao poema.
Há que se dar um gosto incasto aos termos.
Haver com eles um relacionamento voluptuoso.
Talvez corrompê-los até a quimera.
Escurecer as relações entre os termos em vez de aclará-los.
Não existir mais rei nem regências.
Uma certa luxúria com a liberdade convém[...].*

Manoel de Barros¹⁹

Na poesia de Barros, as letras que se somam em palavras ajudam a tecer pensamentos e reflexões. Para essa nova reflexão, conto com a contribuição de Deleuze e Guattari (1977), que pensaram a literatura como menor a partir da obra de Franz Kafka – um judeu tcheco, que impossibilitado de escrever na sua própria língua, o faz em alemão, pois sua cidade, Praga,

¹⁹ BARROS, trecho da poesia “Retrato Quase Apagado em que se Pode Ver Perfeitamente Nada”, 1998.

estava sob ocupação alemã. Kafka poderia escrever em várias línguas que eram do seu conhecimento, como o hebreu, que tinha um valor místico, histórico, para a região; tcheco, iídiche e alemão. Apesar do alemão não ser a língua que ele tinha mais afinidade, preferiu escrever nela para, dentro desta língua, considerada Maior, dar conta da linguagem de uma cultura tcheca considerada Menor, ou seja, a Literatura Menor, através de Kafka, conquistou espaço e desequilibrou a Literatura Maior da região, mesmo sendo escrita numa língua maior. Como diz Olarieta (2008, p. 71), “é essa condição de declarar-se exilado de toda língua que o leva a escrever em alemão, essa língua maior, para fazê-la dizer de um jeito menor”.

Assim sendo, a partir do texto *Kafka: por uma literatura menor* (1977), visando ampliar o sentido de Menor para além da condição de inferioridade ou de desvalorização, Deleuze e Guattari definem o conceito da palavra “menor” não como um valor diminuído, mas como uma língua de uma minoria diante de uma maioria. Segundo Deleuze e Guattari:

Kafka define, nesse sentido, o beco sem saída que barra aos judeus de Praga o acesso à literatura deles algo impossível: impossibilidade de não escrever, impossibilidade de escrever em alemão, impossibilidade de escrever em outra maneira. Impossibilidade de não escrever, porque a consciência nacional, incerta ou oprimida, passa necessariamente pela literatura. A impossibilidade de escrever de outra maneira que não em alemão é para os judeus de Praga o sentimento de uma distância irreduzível em relação a uma territorialidade primitiva, a tcheca. (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 25 e 26).

Segundo Gallo (2008, p. 63), Deleuze e Guattari apontam três características fundamentais para uma Literatura Menor. A primeira diz respeito à “desterritorialização da língua”, na qual é possível fugir de territórios forçados, em busca de novas relações. A segunda é a “ramificação política”, já que a Literatura Menor nos leva a um ato revolucionário, desafiando o sistema vigente, sendo, então, um ato político. Para concluir, a terceira é sobre o “valor coletivo”, já que uma Literatura Menor está sempre voltada para alguma comunidade. Por mais que o autor busque singularidade, sua obra, como já dito anteriormente, será lida e interpretada de diferentes formas e por leitores diversos, tornando-se, então, pertencente a toda a coletividade.

Nesta perspectiva, uma Literatura Menor torna-se uma questão política: trata-se de ser um estrangeiro em sua própria língua (DELEUZE, 1992). Portanto, está associado a um devir minoritário, traçando linhas de fuga para a invenção de novas forças, outra forma de literatura, outra forma de escrita. Por sua vez, enquanto a Literatura Menor busca outra forma de escrita, segundo Gallo, “A literatura maior não se esforça por estabelecer elos, cadeias, agenciamentos, mas sim para desconectar os elos, para territorializar-se no sistema das tradições a qualquer preço e a toda força.” (2008, p. 63). Pode-se entender com esta

afirmação que a Literatura Maior se apresenta segura no espaço em que se encontra, ou seja, não há o desejo de mudar a sua posição, de criar elos e, sim, o que ela deseja, é manter-se em seu poder, em seu território já instituído.

Por outro lado, a palavra “menor” mencionada aqui não significa estar aquém da palavra de ordem e localizada fora das imagens impostas por um sistema instituído, mas no sentido desagregador da própria língua, subvertendo-a, apresentando um devir outro, ou seja, outras possibilidades, outros lugares que desestabilizam um lugar de poder, instituído socialmente e culturalmente para uma Literatura Maior.

Não estou acentuando nenhum binarismo entre língua menor x língua maior, e, sim, afirmando que a língua menor, ao invés de ser contrária à língua maior, ela se realiza dentro da língua maior. A título de exemplo, Gallo nos traz uma bela narrativa sobre literatura menor, pois ele diz que: “... as primeiras obras escritas no Brasil, após a colonização, por brasileiros eram literatura menor, pois faziam da língua portuguesa, já estabelecida como literatura maior, um novo uso, sob novos parâmetros na busca de uma nova literatura” (2008, p.64).

Gallo ainda acrescenta que “poderíamos lembrar Lima Barreto, na cidade do Rio de Janeiro do início do século XX, a atormentar nossa literatura da ‘Academia’. Preto, pobre e homossexual, mais minoria que Lima é quase impossível de se conceber” (2008, p. 64). López (2012) contribui, ao pensar nos primórdios da civilização no Brasil: “Assim, os habitantes originários da América podem ser anjos ou demônios, porque no fundo não são nada ainda, e só chegarão a ser por meio da progressiva assimilação da cultura dos conquistadores.” (p. 62).

Sobre Literatura Menor, Manoel de Barros (2000, p. 17) contribui com mais uma de suas poesias:

Línguas

Contenho vocação pra não saber línguas cultas.
Sou capaz de entender as abelhas do que alemão.
Eu domino os instintos primitivos.

A única língua que estudei com força foi a portuguesa.
Estudei-a com força para poder errá-la ao dente.

A língua dos índios Guatós é múrmura: é como se ao
Dentro de suas palavras corresse um rio entre pedras.

A língua dos Guaranis é gárrula: para eles é muito
Mais importante o rumor das palavras do que o sentido
Que elas tenham.

Usam trinados até na dor.

Na língua dos Guanás há sempre uma sombra do
Charco em que vivem.
Mas é língua matinal.
Há nos seus termos réstias de um sol infantil.

Entendo ainda o idioma inconversável das pedras.
É aquele idioma que melhor abrange o silêncio das palavras.

Sei também a linguagem dos pássaros – é só cantar.

Quando Barros diz “A única língua que estudei com força foi a portuguesa. Estudei-a com força para poder errá-la ao dente.”, nos remete à história de Kafka, quando utiliza o próprio alemão para manifestar a minoridade da sua língua. E que minoridade é essa? Será uma minoridade ou uma resistência que foge da norma culta e estabelecida pelos detentores do poder social vigente? A inspiração em Manoel de Barros nos desequilibra na Literatura Maior, quando ele, em seus versos, traz passagens de um vocabulário próprio, inventado e inspirado no linguajar visto como Menor na nossa sociedade, em mais detalhes, o linguajar das crianças e dos trabalhadores rurais, sendo muitos desses analfabetos, com quem Barros convive. Talvez, estes, pela condição literária em que se encontram, possuem uma leveza, uma liberdade de criação no uso das palavras que servem como presente para Manoel de Barros (e seus leitores, por tabela), que, por sua vez, dentro da poesia, vista como Literatura Maior, traz os “causos”²⁰ destes protagonistas, desestruturando nossa língua culta e nos convidando a uma viagem sem destino definido.

Barros também se refere, na poesia acima, à linguagem dos índios e isso me remeteu à lembrança das palavras de Munduruku (2000), filósofo, índio, hoje, doutor pela USP, que narra sua história, suas crenças, a cultura do seu povo, através da língua portuguesa, dentro de uma Literatura Maior, já que não há espaço para divulgação de suas obras na língua de sua tribo indígena, sendo esta uma Literatura Menor. Como Kafka, Munduruku encontra, em uma língua estrangeira, uma linha de fuga que convida os leitores à desterritorialização, ou seja, à perda de territórios, à saída de uma zona de conforto, a um conflito. É aí que a Literatura pode levar o leitor ao delírio, ao romper limites da sua própria linguagem, levando-o a novas possibilidades de pensamentos, quem sabe até, de novas ações. Abaixo, segue uma das frases

²⁰ O próprio Manoel de Barros utiliza o termo “causos” para falar dos casos, das histórias, que conhece em suas próprias vivências, ou na observação de pessoas em sua comunidade local ou nos relatos feitos por colegas e amigos. “Causos” é um termo coloquial, bastante utilizado nas comunidades rurais.

do índio, que mostra o uso da Literatura Menor na Língua Portuguesa, ao se referir, em uma entrevista, ao seu livro *O banquete dos deuses*²¹:

Este livro foi escrito para apoiar os professores em sala de aula e ajudá-los a entender o que são os povos indígenas. É um suporte didático e filosófico que busca entender o Brasil de uma forma carinhosa, mas crítica. A meu ver, o grande problema do brasileiro é ter vergonha da sua ancestralidade, porque a nossa ancestralidade evoca os povos indígenas e africanos. Quando o povo se olha no espelho, vê um passado que ele renega, porque foi educado para renegar. (MUNDURUKU *apud* RIBEIRO, 2010)

Como mostra o comentário de Munduruku sobre sua obra literária já citada, ele nos convida a olharmos para nós mesmos, nos percebendo como um outro desconhecido. Como olhar para um espelho, somos convidados a ressignificar nosso passado e presente, através de uma viagem literária que parte de uma Literatura Menor, neste caso, parte da cultura indígena, escrita por um índio, mas não em sua língua materna e, sim, na língua Maior, na língua culta portuguesa, e nos provoca a viver uma experiência única, singular; nos leva a descoberta de um novo ser: embora ainda que sejamos nós mesmos. Por mais que essa provocação esteja presente na obra de Munduruku, essa ideia não é dele. Ela é milenar e lembrada no templo de *Delphos*, na frase destacada por Sócrates: “Conhece-te a ti mesmo” e que Sócrates complementou: “o olho que quer ver a si mesmo, há de dirigir seu olhar a um outro olho [...]” (PLATÃO, 2007, p. 132e-133e).

Blanchot (2001) enriquece essa discussão, trazendo sua fala sobre a “palavra como desvio”. Essa expressão propõe um desvio de si próprio numa mudança de contexto: a desconstrução do já estabelecido para propiciar um novo encontro com o outro, permitindo assim um novo *acesso* a este outro.

Essa última ideia pode ficar mais clara na emblemática proposta de Blanchot na qual apresenta três tipos de relação, e com as quais acredito que possa clarear um pouco o que penso da Educação Infantil e do educador diante da criança.

A relação do primeiro tipo é a “lei do mesmo”. Neste tipo de relação, apresenta-se a proposição em que o homem quer a *unidade*, e depara-se quase que sempre com a *separação*. A unidade como uma das tendências humanas, nos remete a perguntar o que é o outro? O autor nos diz que o processo histórico apresenta para o trabalho do homem, recursos e caminhos para reduzir o outro ao mesmo. Trabalhamos, então, para torná-lo idêntico, adequado e responsivo ao conjunto de verdades como afirmação do conjunto (BLANCHOT, 2001).

²¹ MUNDURUKU, Daniel. *O banquete dos deuses: conversa sobre a origem da cultura brasileira*. São Paulo: Angra, 2000.

O segundo tipo seria “exigência à unidade”. Esta proposta de relação apresenta-se como união quase que imediata entre o outro e o eu. É uma conexão de ação mútua; às vezes apresentada de maneira lógica, mediante uma relação de proximidade. Ambos misturam-se; há uma espécie de êxtase, acoplado de um gozo, porém, nesta questão exposta, não há uma autoridade suprema do eu; o poder soberano encontra-se depositado no outro.

O que há é uma busca permanente de unificação do todo em um referencial absoluto e adequado aos padrões determinados como verdadeiros. Entretanto, Blanchot nos convida a quebra da lógica até então posta. Embora não questione a existência da “unidade real”, enquanto trabalho de afirmação do “mundo como unidade do todo”, o autor propõe que a tal transformação de paradigma possa acontecer, à medida que a palavra e o pensamento nos remetam a percepção do outro como outro e não como uno, unidade adequada, enquadrada, suprimida identitariamente.

Este tipo de relação me leva a pensar na educação atual, onde os professores ou educadores tendem a direcionar, a padronizar e até mesmo tentar que todos tenham o mesmo pensamento, tendo o mínimo de conflito e visando manter a ordem disciplinar.

É importante ressaltar que não há problema em se estabelecer limites, mas, é na forma como são criados que toda a diferença se registra. Uma vez impostos sem reflexão, sem discussão, onde o outro não tem permissão clara de se manifestar, passamos a obter reproduções modelares comportamentais. Neste tipo de relação, o educador se faz literalmente presente de uma forma imperiosa e entra com o seu saber-poder. Este modo de apresentação já vem de uma tradição antiga e intensamente incorporada ao papel do professor, que faz com que o outro (o aluno) pense como ele.

Ainda nos dias de hoje, vemos alguns educadores como tutores que conduzem o processo de formação educacional, adequando às expectativas de si. Isto nos remete à Foucault quando pensa no conceito de corpos dóceis (1996, p.119).

A relação do terceiro tipo não apresenta nenhuma tendência à unidade, e nem à unificação (referência a si mesmo); não vislumbra o uno como último horizonte. Faz-se necessário pontuar que o terceiro tipo de relação não rompe repentinamente com a unidade; o próprio autor diz que “isso seria uma brincadeira”. Isso se deve ou deveria se acontecer aos poucos, sem remeter a nós mesmos e nem ao uno. É um movimento, mas, não no mesmo eixo central (o mesmo ou o uno). Ela, a relação, se movimenta com e através de uma dinâmica própria, responsável pela sua presença atualizada que se desloca no tempo.

Não há, dessa maneira, uma unificação entre o eu e o outro (segundo tipo), um eu isolado no próprio desejo (primeiro tipo). Nesse diálogo, não há, então, um vir a ser, mas um “estar sendo”. É algo que apenas “é”, no próprio momento no qual a relação acontece.

Com isso, não se fecham verdades, nem determinantes, mas atualiza-se, ininterruptamente, a própria relação do que está se fazendo com o que se faz. Nesta relação, cabe refletir sobre uma Educação Menor, onde os atos singulares se coletivizam e os atos coletivos se singularizam (GALLO, 2008, p. 69).

Com crianças de 0 a 2 anos, esses atos ganham sentido, principalmente, através da linguagem corporal. Podemos dizer que, partindo desse princípio, o corpo do educador está inserido numa linguagem Maior, ou seja, numa linguagem da tradição e de maior atenção ao *professor profeta* – relação de primeiro e segundo tipo (pensando em Blanchot) – que no auge de sua suposta sabedoria, diz aos outros o que deve ser feito (GALLO, 2008 p.60). Quer dizer, então, que a criança vai ao encontro deste corpo (do educador), totalmente desterritorializada – ruptura territorial, o corte em meio aos fluxos que, por sua vez, se abrem em novas possibilidades – ela rompe sua zona territorial, sai do seu espaço de conforto. Ela vai aberta, sem armadura ao encontro do educador. Por sua vez, esse educador, quase sempre, não consegue se desviar de sua Literatura Maior (ele não desvia de si mesmo), acabando por evitar o encontro.

A Literatura Maior está presente no cotidiano escolar, nos momentos da rotina pedagógica, como, por exemplo, preenchimento das agendas, hora do lanche, hora da dormida, hora do banho... Como já foi dito anteriormente, uma rotina presa em um tempo pré-estabelecido que determina as atividades que devem ou não acontecer em sala de aula.

O fato do educador se expor no encontro com seus alunos, abriria um espaço para o desconhecido, para um tempo indeterminado e, assim, desestruturaria o padrão já estabelecido para o cotidiano escolar.

As atividades propostas, com objetivos pré-definidos e estratégias também previamente determinadas, costumam acontecer durante todo o tempo, mas, quando, por algum motivo, sobram alguns minutos entre uma atividade e outra, percebe-se uma preocupação das educadoras em logo propor outra tarefa, para que as crianças estejam, constantemente produzindo sobre o que suas educadoras dão conta de explicar.

Apesar desse desconforto do educador em relação ao desconhecido, o encontro com o corpo da criança, mesmo que traga a incerteza dos acontecimentos, preenche a prática pedagógica de afetos que contribuem com a interação entre educador e educando, proporcionando novos olhares e novos fazeres no trabalho do desenvolvimento infantil. Cabe

destacar que esse encontro não significa tender à busca de uma unidade entre educador e aluno. Seria a relação do terceiro tipo de Blanchot (2001), conforme dito anteriormente, ou seja, uma relação em movimento, numa dinâmica própria, que atualiza as formas de pensar, sentir e agir dos sujeitos envolvidos.

Muitas vezes, o educador usa *palavras* que não sustentam esse encontro corporal mais sensível como, por exemplo: “não pega no colo, ela é muito mimada” ou “essa criança só quer ficar agarrada na gente”.²²

Segundo Blanchot (2001), o questionamento desse próprio desvio mostra como o desvio da palavra e como a história do movimento do sujeito são as realizações desse gesto de desviar-se, tomar um novo caminho, furtando-se por inteiro, como que se realizando em seu conjunto (p. 56). Diante dessa perspectiva, esse desvio é um questionamento que também está no corpo do educador: como questionar sobre a percepção das vivências corporais? Como levar o educador a se colocar em questão? Como buscar a abertura de canais para a escuta do próprio corpo e do corpo do aluno? Essas questões atravessam a rotina nas creches, mas ainda vistas como questões menores, ou, ousado criar um paralelo, como uma forma nova de se perceber a Literatura Menor, conforme será abordado no próximo capítulo.

²² Depoimento retirado do meu diário de bordo dos momentos de observação na creche onde a pesquisa foi realizada.

4 O CORPO COMO LITERATURA MENOR

*Para entender nós temos dois caminhos:
o da sensibilidade que é o entendimento
do corpo;
e o da inteligência que é o entendimento
do espírito.
Eu escrevo com o corpo.
Poesia não é para compreender,
mas para incorporar.
Entender é parede; procure ser árvore.*

Manoel de Barros²³

Essa poesia de Manoel de Barros me faz questionar sobre paredes e árvores na educação. Na escola, contribuímos para que as crianças se tornem paredes ou árvores? O que a rotina escolar proporciona nesse sentido? E o educador? Como ele se apresenta, se sente: parede ou árvore? O que é ser parede ou árvore? É possível ser somente parede ou ser somente árvore?

Ao meu entender, ser parede é estar no lugar de ouvir, estar no lugar de apoios. Posso apoiar quadros, estantes, como eu penso ao ver crianças e educadores na escola. Não são sujeitos que instigam a buscar novos conhecimentos, são apoios de repetição, de reprodução, de exposição do que o outro gostará de ver, seja este outro o educador, amigos, parentes, enfim... Outros. Nesse sentido, existem escolas que fazem questão de ter suas crianças como paredes, murais.

Em outro ponto de vista, pensar na criança e no educador como árvores é estar fora, além da parede; é estar lá no quintal, a dançar no vento, a sentir o pouso das borboletas e pássaros, com os pés na terra, ou seja, não nego o fato de a árvore estar fixada, mas suas raízes permitem com que vá além, que cresçam e estabeleçam tramas com outras árvores. Tramas essas que ganham novos espaços, que não deixam mais saber o que é de uma árvore ou de outra, mas, na relação, constroem caminhos que até então não podiam ser imaginados, planejados. E, no contexto urbano, onde essa pesquisa se realizou, como pensar numa escola sem paredes e com muitas árvores? Como garantir a aprendizagem sem certeza de onde se quer chegar?

Isso me remete aos acontecimentos deleuzianos. Não há apenas uma ordem cronológica no tempo. Os acontecimentos não se dão na aprendizagem do alfabeto ou dos números, mas indo além, aprendendo sobre o estado de ser pessoa, de ser sujeito que troca, que se emociona, que realiza mais do que poderia ser esperado, mais do que poderia ser

²³ BARROS, 1998.

planejado em um período de tempo pré-estabelecido. O acontecimento, segundo Deleuze, surpreende, experiencia, afeta, leva à aprendizagem. As paredes trazem verdades já fixadas e construídas, enquanto as árvores, em suas tramas, experienciam diferentes verdades que se fazem e se desfazem no decorrer do seu crescimento, se desestabilizando, ou seja, verdades que são modificadas e transformadas na sua relação constante com outros espaços (outras verdades).

Kohan (2008) traz uma reflexão sobre a relação da experiência e da verdade, seja em livros, seja nos acontecimentos escolares, ao escrever sobre a importância de não haver pretensão de quem escreve ou de quem educa em transmitir suas verdades como modelos a serem seguidos pelo leitor ou pelo aluno. Diante deste pensamento, sugiro imaginar estas verdades prontas a serem transmitidas como paredes, e as experiências que propiciam transformações das verdades, como árvores. Então, volto à pergunta: como pensar em uma escola, no contexto urbano, com mais árvores do que paredes?

Ao perguntar a um sujeito sobre a imagem que ele tem da escola, normalmente, a primeira impressão relatada é de uma casa, com suas paredes sólidas e com a palavra ESCOLA, logo acima da porta. Essa representação pode simbolizar a importância desse limite concreto tão evidente nas instituições educacionais. Da mesma forma, ao observar a dinâmica da rotina escolar em diferentes salas de aula, é comum perceber o quanto os educadores se prendem aos espaços fechados, limitados, considerados protegidos. Em pesquisa de Tiriba em 40 instituições escolares públicas da cidade do Rio de Janeiro, que atendem à Educação Infantil em horário integral, foi constatado que:

as crianças permanecem em espaços entre-paredes durante 8, 9, 10 horas ou mais, sendo que, em 10% das instituições investigadas, elas dispõem, diariamente, de um curto período de 30 a 60 minutos ao ar livre. No caso dos bebês e dos que têm até 2 ou 3 anos, evidenciou-se uma situação de aprisionamento, pois, nas unidades que não dispõem de solário, até mesmo o banho de sol pode não acontecer! Verificamos também que, em 25% das instituições pesquisadas, as janelas não estão ao alcance das crianças, ou não existem. Ou seja, além de permanecerem muito tempo em espaços entre-paredes, são impossibilitadas de acesso à vida que transcorre lá fora. (TIRIBA, 2008, p. 47)

Podemos pensar sobre a questão das árvores e paredes na escola pelo olhar para o humano, como já relatado, e pelo olhar geográfico. Na citação de Tiriba, ela expõe as questões geográficas em relação ao espaço físico, que não está tão longe do olhar para árvores e paredes nas relações humanas. Na verdade, o espaço físico e as suas limitações são representações de como, nós, humanos, organizamos a vida na escola e só podemos assim fazer por pensarmos também dessa forma, ou seja, por acreditarmos na importância das

paredes na formação de outros sujeitos. Sendo assim, podemos olhar como uma simbologia, mas destaco que essas relações não são coincidências ou por acaso.

Dessa forma, o que se pode compreender é que, na Educação Infantil, por mais que o educador espere encontrar muitas paredes (seja pelos dois olhares: geográfico e humano), com crianças de 0 a 2 anos, é mais fácil perceber que as crianças estão mais para árvores do que para paredes, pois seus corpos ficam em movimento constante, nos mostrando o tempo todo que são árvores e, portanto – mesmo o educador não percebendo essa possibilidade (muitas vezes, por estar no lugar de parede) – essas árvores, dificilmente, se limitam a um planejamento rígido, inflexível e pré-estabelecido.

Fazendo uma comparação dessa estrutura fixada e padronizada com uma Literatura Maior, é possível pensar nas árvores como uma Literatura Menor, que desequilibra, rompe as fronteiras e desestrutura as paredes até então impostas. Cabe ressaltar que, no conceito deste texto, estas paredes não são feitas só de tijolos, mas também de carne humana, ou seja, há fronteiras, paredes, limites também entre os corpos de sujeitos, como, no caso desta pesquisa, entre educadores e crianças.

Podemos pensar no corpo do educador da Educação Infantil, enquanto referência territorial para o desenvolvimento global da criança porque o educador tem o papel de substituto materno, como dito no segundo capítulo, já que também tem a função de cuidar, acolher e educar seus alunos, porém, nesta relação, a linguagem verbal não atende aos desejos e necessidades que a criança solicita do educador. Sendo assim, acredito que o corpo do educador ocupe um espaço de relatividade entre o corpo da criança e o corpo representado no saber da educação. O corpo do educador fica dividido entre dar conta da solicitação que a criança faz do corpo dele, e, ao mesmo tempo, tem que dar conta do conteúdo, do saber, que precisa transmitir para as crianças.

Tendo como base os preceitos deleuzianos, podemos perceber o corpo como uma ação literária, visto considerá-lo um personagem dele mesmo porque se encontra num eterno devir, já que o corpo pode se modificar e é isso que faz um corpo ser expressivo, vivo. Corpo e Literatura não se confrontam. As suas fronteiras comunicam-se, partilham-se através da escrita, onde se transpõem questões como a presença, a ausência, a metáfora, a representação, o dentro, o fora. A noção de Experiência é igualmente um conceito na relação do Corpo e da Literatura, mas como entendemos o que é a experiência?

Tomamos a experiência como um acontecimento, um aqui e agora vivido por um corpo, um instante que se escreve no corpo sem que, necessariamente, nós tenhamos um conhecimento imediato.

Assim, podemos considerar o corpo também como um personagem inacabado no texto literário da vida que se transforma com o tempo e com as experiências. Ao pensar o corpo como processo literário, considero-o como aquele que emite signos a todo o tempo e que nos momentos de tentativas de tradução das ações corporais nos impele a uma nova forma de criação. Eis porque penso o corpo como literatura, numa constante emissão de signos. Parto do princípio enquanto escrita de criação, e conseqüentemente uma escrita artística, que provoca o caos e cria turbilhamentos que nos arrastam para uma nova forma de pensar essa ação corporal, buscando assim uma nova saída, uma linha de fuga para outro modo de saber vivente, para a novidade. E como outra maneira de pensar o já pensado, torna-se uma criação que orienta o pensamento para outros sentidos, para diferentes aprendizados que produzem um olhar para os múltiplos fazeres possíveis. Nessa perspectiva, posso valorizar a ação corporal como um acontecimento deleuziano.

O corpo, então, encontra-se nessa problemática da emissão literal de signo, pois a todo tempo nos “força” a traduzir e decifrar esses signos, não como forma de imitação, não um fazer como, mas como uma força que nos impele a pensar esse corpo como um devir criativo, uma multiplicidade, um devir criança. É um arrastar esse corpo para fora do seu lugar, tirá-lo de um lugar de fazer coisas, maquínico. E assim podemos usar esse corpo como uma nova linguagem, um ato literário; provocando perceptos, dando lugar a um corpo artístico, delirante, que experimenta um novo pensar. Como diz Deleuze (2003), “sentir o efeito violento de um signo, e que o pensamento seja como que forçado a procurar o sentido do signo” (p.22), eu prefiro pensar na troca da palavra “signo” por “corpo”, ou seja, sentir o efeito violento de um corpo, e que o pensamento seja que forçado a procurar o sentido do corpo.

Isso se faz possível com a provocação da literatura e sendo assim nos leva a um paradigma político, conforme abordado no capítulo anterior, ou seja, a Literatura Menor é um ato político (DELEUZE, 1977) porque nos faz pensar, nos convida a ressignificar os nossos conceitos e nos põe em constante movimento. A literatura trabalha com a questão da criação e esta é uma questão política ao trazer a novidade, o diferente para ser pensado. Então, como Literatura Menor, um ato político precisa ser criativo, inovador. Nesse sentido, ao falar de criação, fala-se de uma responsabilidade política, sobre uma responsabilidade que pode implicar mudanças, transformações. Pensa-se numa nova formulação de vida, pois criar é reinventar conceitos e o corpo é isso: uma reinvenção diária, onde se sente potente para viver além do esperado, para superar expectativas.

Assim, cada educador traz em seu corpo as impressões, marcas e cicatrizes de experiências vividas. Estas experiências ocorrem através de situações bem ou mal elaboradas, aproximações e desencontros ou lacunas (ausências). Pensando assim, cabe aqui trazer uma reflexão de Merleau-Ponty: “Só posso compreender a função do corpo vivo realizando-a, eu mesmo e na medida em que sou um corpo que se levanta em direção ao mundo” (2011, p. 114), ou seja, estas experiências são vividas no corpo e é só por ele que essas experiências se espalham em todas as suas partes.

Ao falar sobre o corpo, não estou pensando num corpo visceral, das atitudes cotidianas, mas num corpo afetado pelos sentimentos que nos movem, que nos deixam tristes e alegres. Um corpo pulsante que faz de si uma extensão da alma, que é afetado de muitas maneiras (SPINOZA, 2009, p. 52) e traz o seu passado como um presente vivido, ou seja, um presente de experiências vividas e impressas no corpo que o acompanham, dialogando com as novas vivências que surgem no presente. O corpo, não necessariamente, é afetado por tudo, mas se afeta continuamente e em multiplicidades.

O nosso corpo é construído e constituído através de outros corpos, da interação do que foi categorizado, de forma ruim, boa, diferente. Trazemos marcas nesse corpo: educação escolar e parental com suas cicatrizes, interrogações, desejos, mágoas, aprendizagens, alegrias e tristezas. É esse corpo, enquanto possibilidades, que discuto. Não é o corpo disciplinado, mas o corpo animado pelo desejo, pela inquietude em toda forma de agir e de descobrir, desde um impulso ao movimento pensado elevado ao gesto. Merleau-Ponty (2011, p. 205) aborda que “ser corpo [...] é estar atado a um certo mundo, e nosso corpo não está primeiramente no espaço: ele é no espaço.”

Já o movimento pensado, elevado ao gesto, traz em si mesmo uma intenção, uma diferenciação, conforme exemplifica Merleau-Ponty:

Se estou sentado à minha mesa e quero alcançar o telefone, o movimento de minha mão em direção ao objeto, o aprumo do tronco, a contração dos músculos das pernas envolvem-se uns aos outros; desejo um certo resultado e as tarefas distribuem-se por si mesmas entre os segmentos interessados, as combinações possíveis sendo antecipadamente dadas como equivalentes: posso permanecer encostado na poltrona, sob a condição de esticar mais o braço, ou inclinar-me para a frente, ou mesmo levantar-me um pouco. Todos esses movimentos estão à nossa disposição a partir de sua significação comum. (2011, p. 206)

O gesto é mais que palavra, é apresentação de nosso ser em totalidade. Pensar nessa questão é um exercício intrigante, uma vez que se apresenta como algo novo, como se ele não tivesse existido ao longo da história: “temos um corpo, conhecemos muito sobre um corpo, mas não somos um corpo, não sabemos o corpo” (MOREIRA, 1994, p.54).

De acordo com Spinoza (2009), o corpo é *objeto* da mente humana, é representado por uma “ideia”, é um modo do pensamento, que é também um modo de expressão, um jeito de representação do pensamento. Porque na sua visão, tudo o que imaginamos, sonhamos e sentimos são ideias. Ele cria, assim, a noção “*de corpo ideia*” como sendo a representação de tudo o que existe. Em outros termos, para Spinoza, não é possível pensar na mente sem a ideia do corpo, “o que, primeiramente, constitui a essência da mente é a ideia do corpo existente em ato, o que é primeiro e primordial para nossa mente [...] é o esforço por afirmar a existência de nosso corpo.” (2009, p. 106).

Gostaria então de chamar a atenção para as ideias sobre o corpo do educador e suas linguagens, pois, sendo o corpo constituído na forma de uma ideia (pensamento ou expressão), suponho que interferirá politicamente sobre outros corpos, sobre as inter-relações entre os educadores e as crianças. Dessa forma, pode-se criar uma relação ‘funcionalista’ na ação que tenta responder à necessidade da criança, através da utilização do corpo máquina (DELEUZE; GUATTARI, 1996), do corpo do fazer e não do corpo do sentir. Há outro jeito desses corpos se relacionarem, através da representação de um gesto de acolhimento, ou seja, quando um dos sujeitos se organiza em uma ideia adequada²⁴ diante do outro ser, ele até pode se resignificar enquanto corpo diante de outro corpo e, assim, possibilitar, em sua potência, que o outro corpo também se resignifique.

Cada ser poderia então, ter mil e uma formas de pensamentos ou modos de expressar e se afirmar em cada gesto já que o corpo é uma *ideia*; pensando como Spinoza.

O interesse nesta questão filosófica é o intuito de estudar o corpo do educador de Educação Infantil como mediador do processo de ensino, na medida em que também podemos ver o corpo como uma “Literatura Menor”. Há um devir em cada corpo, como um estrangeiro dentro dele mesmo, pois a vida escreve no corpo humano uma história marcada por lutas, desejos, sentimentos, frustrações e interrogações, muitas vezes, sem respostas, tanto no sentido individual quanto no social, e essas inscrições, apesar de registradas, nem sempre são percebidas, o que pode torná-las desconhecidas para si mesmas.

Por outro lado, cabe lembrar que o corpo do educador, ao contrário, normalmente é visto como Literatura Maior. Há questões, expressões corporais e movimentos não resolvidos, dentro de cada um, em nome da necessidade de pertencer a uma sociedade que padroniza e normatiza os sujeitos. É o corpo do fazer, do aceitável socialmente dentro de uma relação

²⁴ Segundo Deleuze, para Spinoza, ideia adequada é quando se procura uma forma de ideia “do lado de uma potência lógica que ultrapassa a consciência; a matéria da idéia não é buscada num conteúdo representativo mas num conteúdo expressivo, uma matéria epistemológica mediante a qual a idéia remete a outras idéias e à idéia de Deus[...]”. (DELEUZE, 2002, p. 84)

onde a gama de conhecimentos o torna o detentor do saber, e, em consequência, do poder, da autoridade. É um corpo disciplinado com a função institucionalizada de disciplinar outros corpos, considerados estrangeiros, ou melhor, crianças nas quais predominam outras linguagens, outros valores e outros olhares.

Por outro lado, nesta relação, nem sempre o que predomina é esse poder instituído, pois as crianças, em seu devir, apresentam outras formas de poder que, normalmente, confrontam a função disciplinadora dos corpos dentro das escolas. Sendo assim, nesse conflito é que surge, então, o corpo do educador como Literatura Menor.

Para explicar melhor, no encontro do corpo do educador com o corpo da criança, entendo o corpo do adulto como Literatura Menor por ser um corpo que se desequilibra diante da manifestação da criança, do corpo desta como ato. Esse corpo desequilibrado busca o reequilíbrio próprio através da cognição, quando deveria ter mais clara, para esse educador, a ideia de corpo, segundo Spinoza, presente na mente, sem separá-lo da cognição, como dito anteriormente. Esse corpo, como Literatura Menor, reflete um grau de impossibilidade de exercer certa alegria, de se manifestar com a potência de seu próprio corpo que vai além do que sua mente e suas aprendizagens sociais e professorais lhe possibilitaram.

Como, para as crianças, essa ideia de corpo não se separa do pensamento, do conhecimento, fica mais fácil para elas promoverem esse encontro com o corpo do educador e, assim, provocá-lo em sua relação consigo mesmo, ou seja, provocar a relação entre uma Literatura Menor dentro dele mesmo com sua também Literatura Maior, que seria o corpo distanciado da sua própria potência, por estar mais ligado às suas funções e utilidades de controle e disciplinarização no contexto educacional.

Em outras palavras, lembrando a metáfora da árvore e da parede, a criança, mais árvore do que parede, provoca a versão árvore do educador e esse se sente confrontado com sua versão parede. Estas duas versões em conflito geram essa situação de Literatura Menor no corpo do educador. Esse corpo também deflagra movimentos de pensamentos, deflagra ideias, questionamentos e algumas afirmações, como também pode acalantar, acalmar, e isso tudo produzir no corpo da criança novos perceptos e afectos.

Nessa relação do corpo com a Literatura Menor, cabem as palavras de Olarieta (2008) para lembrar o conceito baseado em Deleuze: “Não é a fala a que se torna menor, é a língua maior que é desequilibrada, que é subvertida, que é minorada, que é arrastada em um devir-outro que foge do uso dominante. É a instauração, desde dentro, de um exercício menor da língua.” (p. 70). Jogando com as palavras, sugiro a troca da palavra língua por corpo: não é a fala a que se torna menor, é o corpo maior que é desequilibrado, que é subvertido, que é

minorado, que é arrastado em um devir-outro que foge do uso dominante. É a instauração, desde dentro, de um exercício menor do corpo.

Como outra reflexão sobre o uso menor de uma literatura é necessária uma reflexão sobre infância. Kohan (2003) sugere a utilização da imagem da infância como símbolo de afirmação, figura do novo, ruptura e descontinuidade. A infância remeteria ao próprio tempo da experiência, sinalizando a possibilidade de existência e demarcando um jogo de oposições: a infância rompe com a ordem do possível, esperando o inesperável, pensando o impensável, acreditando no que não é crível. A infância relacionada à experiência converte-se em uma situação a ser estabelecida, independentemente da idade da experiência. A infância se refere a um tempo não-cronológico, constituindo-se como devir de uma vida possível e remetendo às senhas que existem sob as palavras de ordem, na medida em que pode transformar as composições de ordem em componentes de passagens.

A brincadeira, o jogo e as atividades lúdicas são caminhos que permitem um contato mais próximo entre as crianças, inclusive a criança que existe em cada educador. Nesse sentido, o educador pode abrir espaços para investir na criação de situações para potencializar a vivência no corpo do outro como no próprio corpo. É nessa representação com os objetos que a criança recria seu próprio movimento em estar na vida, seja esta criança de qualquer idade. Para dar continuidade a essa reflexão, a seguir, abordarei melhor sobre a questão das brincadeiras e do lúdico no processo pedagógico através do olhar para a corporeidade dos sujeitos envolvidos.

4.1 O lúdico na relação com o corpo, como Literatura Menor

*Nada há de mais prestante em nós senão a infância.
O mundo começa ali.*

Manoel de Barros²⁵

O lúdico tem sua origem na palavra latina "ludus" que quer dizer "jogo". Já a palavra brincar tem a sua origem na palavra em latim *vinculum*, que quer dizer laço, união, ou seja, segundo essa definição, brincar é criar laços (PORTO, 2008, p. 33). Por sua vez, jogo está ligado às atividades com sistemas de regras e combinações. Apesar das diferenças dessas definições, é comum vermos as palavras jogo, brincar, brincadeiras e lúdico se confundirem no espaço escolar, principalmente na Educação Infantil.

Como exemplo dessa mistura de palavras e sentidos, temos o termo "jogo simbólico", no qual as crianças reinventam a realidade como uma brincadeira sem regras pré-

²⁵ BARROS, "Pelada de barranco", 2006.

estabelecidas. Nesses momentos, elas reafirmam seus laços com o contexto em que vivem, através de dramatizações e criação de novas situações para dar conta de reelaborar situações vividas, reinterpretando-as, revendo as questões que ainda não foram bem compreendidas, ressignificando-as, dentro de um campo simbólico, representativo. (VYGOTSKY, 1998) Dessa forma, a brincadeira serve como um meio prazeroso para repensar e atualizar, em ato, as questões mais significativas do seu dia a dia. É comum vermos as crianças de 0 a 2 anos, por exemplo, imitando os adultos conversando no telefone, a partir de um telefone de brinquedo; ou, outro exemplo, quando verbaliza “ai, ai, ai!” para um amigo, fazendo expressão de zangada, para mostrar que o amigo está errado, revivendo um gesto observado em um educador (seja familiar ou da escola).

Dentro desta perspectiva, o termo “jogo” não está ligado a um sistema de regras pré-estabelecido por outros. Pelo contrário, a criança encontra, nesses momentos, um espaço para, através do meio simbólico, reafirmar, negar, criar e entender as regras de outras vivências experimentadas. Em outras palavras, através da ficção, a criança encontra meios para se constituir dentro da realidade que vive, recriando suas formas de agir e pensar no seu entorno social. Neste processo, como a criança ainda não se apropriou da linguagem verbal o suficiente para expressar tudo o que deseja, o corpo é um canal indispensável de comunicação e de troca entre o que sente, o que pensa, o que imagina, o que reinventa, reelabora e vive.

O educador pode participar desses momentos, entrando em contato com sua própria criança para, então, dialogar com seus alunos, mas, como dizem Lapierre e Aucouturier (2004), tal diálogo “só pode ser feito por meio de uma vivência cuja dimensão afetiva real, profunda e espontânea não esteja excluída” (p. 32). Segundo eles, normalmente não é isso que é visto nas escolas. Pelo contrário, o que se vê são atividades artificiais, onde emergem falsas afetividades, ou seja, o contato entre educadores e alunos fica em um campo superficial, onde, de fato, nenhum dos dois é verdadeiramente afetado pelo acontecimento – que eu complemento – um acontecimento deleuziano.

Nas observações feitas na creche, campo desta pesquisa, foi possível, ao contrário, perceber a intensidade do cuidado das educadoras em relação às crianças. Não era, por exemplo, dar banho porque estava na hora do banho, mas mexer na rotina, se preciso, caso percebessem o quanto o banho seria prazeroso em um determinado momento. Em outra situação, apesar de ter, como objetivo pedagógico, apresentar as músicas infantis populares brasileiras (as clássicas cantigas de roda), as educadoras escolhiam músicas do cotidiano delas e que as crianças conheciam através de seus familiares, como *funk*, que será citado com mais detalhes no próximo capítulo. A justificativa delas é em torno da alegria sentida e

compartilhada por todos durante essa atividade. Estes exemplos minimizam a tensão entre o que é superficial e o que é da natureza da relação afetiva, ou seja, não é cantar por cantar nem dar banho por dar. É cantar ou dar banho, compartilhando alegrias e afetos.

Voltando às observações de Lapierre e Aucouturier (2004), eles acrescentam que:

Tendo ignorado essa vivência primitiva e “natural”, pela aridez racional das situações, a pedagogia tradicional [...] coloca como substituto uma afetividade artificial: o desejo de ter êxito, isto é, de valorizar-se aos olhos do adulto; o medo do fracasso, isto é, a desvalorização. (p. 32)

Diante do pensamento deste autor, cabe refletir sobre a relação que, desde cedo, a criança estabelece com o educador na busca constante de uma aceitação. Neste caminho, não há espaço para estarem juntos nas brincadeiras, de forma que seja confortável para ambas as partes, porém, a insistência das crianças pela comunicação corporal e simbólica, faz com que alunos e educadores vivam um conflito nesta relação: o educador, por se sentir constantemente convidado a dialogar corporalmente, mesmo sem ser seu objetivo pedagógico; e o aluno, por, apesar de insistir nesse diálogo corporal, também desejar a aceitação do outro, ou seja, se sentindo convidado, a aprimorar um discurso intelectual, que dê conta dessa aproximação com o educador, vendo, neste caminho, uma forma de fazer parte do mundo adulto.

Uma forma de trabalhar com esses conflitos frequentes na escola é através de propostas lúdicas. Como já dito, o termo lúdico está relacionado à palavra jogo, que, no texto de Porto (2004), ela resgata as palavras do dicionário da Língua Portuguesa: “às brincadeiras, aos jogos de regras, a competições, recreação, representações teatrais e litúrgicas” (HOLANDA *apud* PORTO, p. 33).

Com a percepção dos conflitos causados na relação educador e aluno diante da comunicação corporal através de brincadeiras mais espontâneas sugeridas pelas crianças, o lúdico surge como uma possível alternativa para amenizar tais conflitos, resgatando as brincadeiras, mas, por outro lado, dando a elas um teor mais intelectualizado, na busca de desenvolvimento cognitivo. Assim, ambos protagonistas desta relação encontram um canal de comunicação.

Cabe lembrar a contribuição de Blanchot (2001), destacada no capítulo anterior, com a fala sobre a “palavra como desvio”, ou seja, usar a palavra como forma de desconstruir o que já era estabelecido em busca de novos encontros com outros sujeitos. Sendo assim, neste contexto, enquanto a criança convida o educador a entrar no seu jogo simbólico, através de expressões, movimentos e diálogos corporais, o educador responde ao convite, com palavras

que representam afetos, sentimentos, movimentos e outras formas de dialogar, mas em um canal de comunicação verbal.

É dessa forma que o lúdico emerge nas discussões sobre educação escolar, principalmente com crianças de 0 a 6 anos, na Educação Infantil. Como garantir o espaço da brincadeira e, ao mesmo tempo, garantir o diálogo e o encontro entre educadores e alunos? Como transformar a brincadeira em aprendizagem escolar? Por que a necessidade de transformar a brincadeira em aprendizagem escolar? O que é aprendizagem escolar no campo da Educação Infantil?

Muitas teorias sobre o jogo como forma de aprendizagem foram formuladas. Faria Junior (1969), no decorrer da sua obra, explicita algumas delas que eu trago com minhas palavras:

- Teoria do Descanso ou do Recreio, de Guts Muths, M. Lazarus e Shaller, na qual o jogo seria uma forma de descansar a mente e o espírito.

- Teoria do Ativismo ou da Recapitulação, de Granville Stanley Hall, onde aparecem os jogos folclóricos como forma de resgatar atividades de gerações anteriores.

- Teoria do Excesso de Energia, de Herbert Spencer e Frederick Schiller, para as crianças, em seu excesso de vitalidade, gastarem a energia como forma de equilíbrio corporal.

- Teoria do Exercício Preparatório ou Prévio, de Karl Groos, na qual o jogo seria uma preparação para a vida séria.

- Teoria do Exercício Complementar ou da Compensação, de Konrad Lange, onde a brincadeira fosse latente na criança e o jogo teria a função de despertar essa tendência.

- Teoria Catártica, de Harvey A Carr, Karl Groos e Sigmund Freud, que diz que a função do jogo seria extravasar as tendências antissociais e sexuais do indivíduo.

- Teoria do Jogo Estimulante, de Harvey A Carr, tendo o jogo como estímulo para o crescimento dos órgãos.

Eu poderia citar outras teorias, mas o importante neste trabalho é destacar que ainda percebemos muitas dessas teorias presentes no discurso dos educadores dentro das instituições escolares, como forma de justificar a utilização de atividades lúdicas em suas propostas pedagógicas.

Essas propostas pedagógicas apresentam uma dicotomia, entre cabeça/razão e a sensibilidade presente na brincadeira infantil. O que se espera de uma brincadeira dentro da escola? Esta questão, apesar de parecer simples, é um convite para refletir sobre o que está por trás das práticas lúdicas no ambiente escolar. Será a disciplinarização dos corpos? Pela sedução, segundo Blanchot (2001), também surge o intuito de buscar, através do lúdico, a

unidade entre educadores e alunos, como forma de manter o controle sobre os corpos das crianças.

Sévérac (2009) aponta que “Nietzsche evoca, assim, o dia em que ‘o coração e a cabeça terão aprendido a viver tanto perto um do outro quanto agora permanecem distantes’” (p. 40). Talvez esse seja um bom propósito para pensar no lúdico dentro do processo educacional, pois não precisamos tanto de regras e considerações para sermos simplesmente nós mesmos, onde cabeça e coração não apenas sabem viver perto um do outro como apresentam uma simbiose, tanto no campo intelectual como no campo afetivo, se é que podemos, nesta perspectiva, considerar estes campos independentes.

Por outro lado, ainda se acredita que manter cabeça e coração distantes possibilita fortalecer a razão para que a disciplina e o controle dos corpos sejam alcançados, porém, essa necessidade não elimina a importância de entrar em contato com as crianças através da brincadeira, onde o coração mencionado por Nietzsche está relacionado ao desejo, ao prazer vivenciado no momento. Pelo contrário, é através de propostas lúdicas que há possibilidade de resgatar a razão e desenvolvê-la por um percurso desejado pelos alunos para alcançar os objetivos de seus educadores.

E quais são as possibilidades de desenvolver essa ludicidade na escola? O corpo é o caminho para viver essa ludicidade em ato, contanto que o educador esteja disponível para essa experiência e, conforme abordado no capítulo anterior, a experiência só ocorre quando os corpos são afetados (entendendo que a cabeça, a linguagem e a cognição fazem parte do corpo). O lúdico convida os sujeitos a vivenciarem afetos felizes, ao riso, à alegria, e Larrosa (2010) contribui ao falar do riso. Para esse autor, as pessoas usam chapéus de guizos para transformarem a sua sisudez em algo alegre, como se o artefato fosse suficiente para transformar o corpo sisudo em um corpo alegre, disposto a entrar na brincadeira, ou seja, o corpo em ato, dialogando com outros corpos. Na verdade, o chapéu de guizos contribui neste processo, mas não garante a interação do corpo na atividade proposta. Em outras palavras, neste exemplo, não é o corpo que demonstra alegria, e sim um chapéu de guizos posto em sua cabeça. Que tipo de interação entre educador e aluno ocorre nessa situação lúdica? Para nos aprofundarmos mais nestas reflexões, trago, a seguir, questões sobre as formas de relação entre o educador e o lúdico.

4.2 Formas de relação entre educador e lúdico

*Nas férias toda tarde eu via a lesma no quintal.
Era a mesma lesma. Eu via toda tarde a mesma lesma se despregar
de sua concha, no quintal, e subir na pedra. E ela me parecia viciada.
A lesma ficava pregada na pedra, nua de gosto. Ela possuía a pedra
ou seria possuída? Eu era pervertido naquele espetáculo.
E se eu fosse um voyer no quintal, sem binóculos? Podia ser.
Mas eu nunca neguei para os meus pais que
eu gostava de ver a lesma se entregar a pedra [...]*

Manoel de Barros²⁶

O poema de Manoel de Barros nos convida a refletir sobre o que é o lúdico. Será que o que é lúdico para um é necessariamente lúdico para outro? Será que todos sentiriam o mesmo gosto em observar uma lesma subindo na pedra? Então, questiono novamente: o que é o lúdico? Como garantir um momento lúdico para todos em uma única atividade?

De acordo com Nunes (1995), a ludicidade é uma atividade que tem valor educacional intrínseco, mas além desse valor, que lhe é inerente, ela tem sido utilizada como recurso pedagógico. Segundo Teixeira (*apud* NUNES, 1995), várias são as razões que levam os educadores a recorrerem às atividades lúdicas e a utilizá-las como um recurso de aprendizagem. Ele é considerado prazeroso, devido à sua capacidade de absorver o indivíduo de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo. É este aspecto de envolvimento emocional que o torna uma atividade com forte teor motivacional, capaz de gerar um estado de vibração e euforia. Em virtude desta atmosfera de prazer dentro da qual se desenrola, a ludicidade é portadora de um interesse intrínseco, canalizando as energias no sentido de um esforço total para consecução de seu objetivo.

Seria interessante se a atividade proposta como lúdica proporcionasse a mesma interação com todos os alunos e que também incluísse o educador, mas para o momento ser considerado lúdico, o sujeito envolvido tem que desejar participar desse momento sem necessitar de um chapéu de guizos como artifício. A participação precisa ser voluntária, desejante e aberta para uma experiência onde não se sabe onde vai chegar. Aliás, essa é uma característica conceitual do jogo e do lúdico: segundo Caillois (1990), o jogo é caracterizado pela incerteza, pela regulamentação e pela ficção. Nesta perspectiva, como o educador pode se permitir à incerteza? Se não se permite, ele, então, participa do momento lúdico ou apenas o propõe e fica como observador? Qual a real interação que estes momentos, nestas condições, oferecem?

²⁶ BARROS, “Ver”, 2003.

Inspirado em Manoel de Barros, nas minhas práticas como professor e pesquisador e nas noções de ludicidade, senti o desejo de também expor as minhas expressões sobre a ludicidade ao presenciar os momentos observados com as crianças, conforme recito abaixo:

Talvez eu também seja um *voyer*... De observar as crianças brincando e se entregando à brincadeira. Talvez eu não saiba mais quem envolve quem. Se a brincadeira envolve a criança ou se a criança envolve a brincadeira. Só percebo o sorriso e o choro da criança, quando essa “coisa” sem nome termina.²⁷

Diante deste relato, é perceptível que, mesmo no lugar de pesquisador, observar as crianças também envolvia a minha participação lúdica, ou seja, não necessariamente eu precisaria interagir corporalmente com elas, mas, sim, ser afetado, prazerosamente e desejosamente por elas, como Manoel de Barros ao observar as lesmas.

Essa observação se torna relevante para pensarmos no lugar ocupado pelo educador. Será que apenas o fato dele dialogar verbalmente ou oferecer propostas de brincadeiras garante a atividade lúdica? Será que garante a abertura para a experiência deste educador diante do que é vivenciado?

A ludicidade é um espaço para expressão mais genuína do ser, é o espaço e o direito de toda criança, seja de que idade for, exercitar a relação afetiva com o ambiente, com as pessoas e com os objetos. Através da atividade lúdica e do jogo, o sujeito forma conceitos, seleciona ideias, estabelece relações lógicas, integra percepções, faz estimativas compatíveis com o crescimento físico e desenvolvimento e vai se socializando.

A convivência de forma lúdica e prazerosa com a aprendizagem proporcionará a criança estabelecer relações cognitivas às experiências vivenciadas, bem como relacioná-la às demais produções culturais e simbólicas conforme procedimentos metodológicos compatíveis a essa prática.

Cabe, aqui, retomar a importância do jogo simbólico nas práticas pedagógicas, conforme comentado, anteriormente, neste capítulo. Enquanto a criança dramatiza o que viveu em outros momentos do seu dia a dia, ela reelabora, ressignifica sua linguagem, seu pensamento e seus afetos. Também podemos pensar sobre a inserção do educador como elemento de simbolismo para seus alunos. Manoel de Barros, em sua poesia “Latas” (2003), comenta sobre a maravilha que sente ao observar uma lata em seu quintal: “... Finalmente, só depois de trinta e quatro anos elas merecerão ser chão. Esse desmanche em natureza é doloroso e necessário se elas quiserem fazer parte da sociedade dos vermes [...]”. A partir dessa poesia, me inspirei em outro momento vivenciado na pesquisa com as crianças:

²⁷ Relato recortado do diário de bordo de observação na creche pesquisada para este trabalho.

Acredito que ao deitar no chão me sinto a lata de Manoel de Barros. Deitado no chão, sou para a criança um tronco, um jacaré, uma estrada... Sou o que ela quiser... Me sinto sua casa, um lugar de confiança onde ela pode chegar e ficar, e ficar, e ficar...²⁸

No relato acima, destaco a discussão sobre a participação do educador nos jogos das crianças, principalmente, nos jogos simbólicos, que são os mais frequentes na faixa etária de 0 a 2 anos. Como nessa idade é fundamental o contato e o diálogo corporal, como o educador se comunicará se também não se entregar a esses momentos? Ao mesmo tempo, como se entregar tendo em mente o controle de onde se quer chegar?

Se sentir a lata de Manoel de Barros é se entregar à criatividade que se tem quando se é criança, ou melhor, é ser criança, é ser livre para voar e viajar na imaginação e nos sentimentos, sem se preocupar em controlar ou ser controlado pelo tempo e pela rotina pedagógica. Quando o educador se permite vivenciar esses momentos, ele participa dos jogos simbólicos, ele compartilha um diálogo com a criança que vai além da verbalização, um diálogo corporal, permeado de afetos e cumplicidade. Com tudo isso, ele elabora uma proximidade que abre canais de comunicação e de aprendizagem para todos.

Desenvolve-se o jogo pedagógico com a intenção de provocar aprendizagem significativa, estimular a construção de novo conhecimento e, principalmente, despertar o desenvolvimento de uma habilidade operatória, ou seja, o desenvolvimento de uma aptidão ou capacidade cognitiva e apreciativa específica que possibilita a compreensão e a intervenção do indivíduo nos fenômenos sociais e culturais e que o ajude a construir conexões (NUNES, 1995). Com todos esses objetivos em mente, como viver o momento lúdico? Será que a função pedagógica é apenas proporcionar essa vivência para o aluno, sem que o professor se inclua?

Caillois (1986) afirma que o caráter gratuito presente na atividade lúdica é a característica que mais a deixa desacreditada diante da sociedade moderna. Entretanto, enfatiza que é graças a essa característica, que o sujeito se permite a se entregar à atividade despreocupadamente.

Dessa forma, faço aqui uma provocação: as pessoas falam sobre o lúdico, escrevem sobre o lúdico, mas não praticam o lúdico, ou seja, quando são convidadas a brincar, a jogar seu corpo em ato, dificilmente assim fazem. Como mudar essa prática? Muito se tem escrito sobre este tema, mas as questões práticas de atuação do professor em sala de aula ainda são

²⁸ Relato recortado do diário de bordo de observação na creche pesquisada para este trabalho.

pontos essenciais de discussão sobre a legitimidade de uma pedagogia lúdica, para que ela não fique apenas no discurso ou em práticas banalizadas, como veremos a seguir.

4.3 A banalização do lúdico: onde fica o corpo nesta relação?

As crianças vão construindo conhecimentos, valores, afetos a partir de sua experiência com o mundo. Experiência vivida num universo de corpos que tocam, olham, cheiram, comem, escutam. Corpos que sentem o mundo, lêem o mundo... É a partir das referências do corpo que os seres humanos fazem cultura.

Léa Tiriba²⁹

Falar do lúdico como forma de aproximar a criança da aprendizagem de maneira prazerosa é comum nas propostas pedagógicas, mas como qualificar essa atuação lúdica com crianças de 0 a 2 anos se não houver diálogo corporal, permeando todo esse processo?

Temos a cultura do lúdico, mas um lúdico superficial, baseado em objetos, propostas pré-estabelecidas e em palavras. Brincadeiras cantadas, danças, o bater de palmas, cirandas... Tudo contribui para essas propostas, mas se não forem enriquecidas com a linguagem corporal, com o penetrar dos corpos dos educadores nestas ações, tais propostas podem se tornar superficiais.

Da mesma forma, a escola exige um rigor com o tempo, que estabelece um planejamento prévio de quando o lúdico será trabalhado. Sim, trabalhado e não vivenciado. Nas escolas, o lúdico é considerado um trabalho pedagógico, proporcionado pelo educador, com hora marcada para iniciar e para terminar, com local estabelecido e com a certeza de onde se quer chegar. Na contramão deste planejamento escolar, encontra-se o pensamento de Caillois (1990), onde afirma que a incerteza caracteriza uma atividade lúdica, o que, nestas condições, já invalida o rigor com o tempo e destino final da atividade. Dessa forma, torna-se necessário refletir se tais atividades, comumente propostas são, de fato, lúdicas.

O lúdico refere-se a uma dimensão humana que evoca os sentimentos de liberdade e espontaneidade de ação. Abrange atividades despreziosas, descontraídas e desobrigadas de toda e qualquer espécie de intencionalidade ou vontade alheia. É livre de pressões e avaliações. Caillois (1986) confirma esta ideia, explicitando seu entendimento sobre o jogo na perspectiva lúdica:

Sobretudo, infalivelmente, traz consigo uma atmosfera de consolo e diversão. Descansa e diverte. Evoca uma atividade sem prêmios, mas também sem consequências para a vida real. Se opõe a seriedade desta e, desse modo, se vê tachada de frívola. Por outro lado, se opõe ao trabalho como o tempo perdido em

²⁹ TIRIBA, 2003, p. 01.

relação ao tempo bem empregado. Em efeito, o jogo não produz nada: nem bens, nem obras. (p. 7)³⁰

Sendo assim, quando se permite a brincadeira, o lúdico, nos espaços escolares, é como se estes momentos não fossem considerados, também, como momentos de aprendizagem. Para legitimar essas propostas como formas de aprender, o lúdico surge revestido de uma couraça que acaba o afastando do seu próprio sentido.

Freinet (1998) denomina de "Práticas Lúdicas Fundamentais" não o exercício específico de alguma atividade, pois ele acredita que qualquer atividade pode ser corrompida na sua essência, dependendo do uso que se faz dela. Logo, para Freinet a dimensão lúdica é:

[...] um estado de bem-estar que é a exacerbação de nossa necessidade de viver, de subir e de perdurar ao longo do tempo. Atinge a zona superior do nosso ser e só pode ser comparada à impressão que temos por uns instantes de participar de uma ordem superior cuja potência sobre-humana nos ilumina. (p. 304)

Freinet (1998) propõe que este “estado de bem-estar” jamais se restringe à circunscrição de nossa individualidade. Isto é, parte de uma espécie de exaltação íntima de nossa potência para a vida e atinge escalas sociais muito amplas, o que nos fará descobrir e exaltar novas potências íntimas em nosso ser que ocasionará novamente a expansão para o plano social, sendo assim, uma vivência inesgotável da dimensão lúdica.

Diante destes fatos, não há como separar o lúdico da aprendizagem, mas nem por isso o professor precisa ter o controle do percurso desta aprendizagem, pois ao buscar tal poder sobre o tempo e o percurso de cada um, no seu processo íntimo e pessoal de interação e aprendizagem, podemos provocar “alterações e desvios, principalmente quando focalizamos as crianças e suas trajetórias dentro do tempo planejado pelos adultos.” (GUIMARÃES, 2011, p. 128). Pelo contrário, ao não ter o controle de tal percurso, abrimos espaço para subversão presente na ludicidade.

Sugiro, então, proporcionar momentos nos quais o educador possa participar destas atividades das crianças. Não me refiro a ignorar o planejamento e os objetivos escolares, mas tendo estes já estabelecidos e programados, que os educadores se permitam viver os momentos propostos, compartilhando da intensidade da comunicação corporal entre os sujeitos envolvidos, mesmo que isso signifique ir a um lugar desconhecido, não planejado, subversivo, e, se preciso for, posteriormente, reformular o planejamento, flexibilizando a

³⁰ Tradução minha da citação: “*Sobre todo, infaliblemente trae consigo una atmosfera de solaz o de diversión. Descansa y divierte. Evoca una actividad sin apremios, pero también sin consecuencias para la vida real. Se opone a la seriedad de ésta y de esse modo se ve tachada de frívola. Por outra parte, se opone al trabajo como el tiempo perdido al tiempo bien empleado. Em efecto, el juego no produce nada: ni bienes ni obras.* (p. 7)

atuação com as crianças, ou seja, permitindo que elas também contribuam nas propostas, que elas dialoguem, mesmo sem palavras, mas através de seus corpos.

Essa forma de se relacionar com a turma faz com que o educador não planeje para um grupo, mas com o grupo. Ele se torna cúmplice desse processo, planeja também para si próprio e vive esses momentos na relação com seus alunos. Para tanto, para que o educador vivencie, de fato, os momentos lúdicos, a entrega ao desconhecido, ao que ainda não foi planejado, ao por vir, é fundamental. O educador, então, abre-se para novas questões, para novos saltos, como nos convida Blanchot:

Questionar é jogar-se na questão. A questão é esse convite ao salto, que não se detém num resultado. É necessário um espaço livre para saltar, é necessário um solo firme, é preciso um poder que, a partir da imobilidade segura, transforme o movimento em salto. O salto, a partir e fora de qualquer firmeza, é a liberdade de questionar. (2001, p.53)

E eu acrescento: de questionar-se e de se pôr em questão também pelos alunos. Acrescento também mais um convite: que o educador experimente sair da banalidade que há no conceito e nas práticas de ludicidade nas escolas; que o educador se permita a experimentar o que ele mesmo sugere aos seus alunos.

Como adulto, hoje, não fico mais tentando mudar as brincadeiras das crianças, tentando mostrar como era no tempo em que eu tinha a idade deles. Pois seria, e é, um ato de poder e de limitação criativa, em relação ao meu saber. Levo, então, propostas, mas também as abro para que tomem outros caminhos, construídos na relação com o outro e na experiência delas mesmas. O corpo é o melhor canal de comunicação para essa interação. Como num texto literário, o destino é incerto, mas ao penetrar na obra, há a possibilidade de transformá-la e de nos transformarmos a partir deste encontro. É sobre essa Literatura Menor que eu convido a refletir.

5 O CORPO DO EDUCADOR NO CAMINHAR DA PESQUISA

*Educar é como catar piolho na cabeça da criança.
É preciso que haja esperança, abandono, perseverança.
A esperança é crença de que se está cumprindo uma missão;
O abandono é a confiança do educando na palavra;
A presença é a perseguição aos mais teimosos dos piolhos,
é não permitir que um único escape, se perca.
Só se educa pelo carinho e catar piolho é o carinho
que o educador faz na cabeça do educando,
estimulando-o a palavra é pela magia do silêncio.
Ser educador é ser confessor dos próprios sonhos
e só quem é capaz de oferecer um colo para que o educando
repouse a cabeça e se abandone ao som das palavras mágicas,
pode fazer o outro construir seus próprios sonhos.
E pouco importa se os piolhos são apenas imaginários.*

Daniel Munduruku³¹

Após as oficinas corporais mencionadas no capítulo sobre a metodologia de investigação deste trabalho e após as observações do trabalho pedagógico no berçário da creche pesquisada, fiz entrevistas com cinco profissionais que atuavam diretamente com as crianças de 0 a 2 anos. Cabe esclarecer que são quatro recriadoras e uma professora responsável pelo grupo. Todas as cinco trabalham juntas, na mesma sala e com a mesma turma.

Os objetivos da entrevista foram traçados a partir do que foi observado nos encontros anteriores, ou seja, cada momento vivenciado no campo pesquisado e entrelaçado com meus estudos teóricos sobre o objeto de estudo, contribuiu para demarcar o percurso deste trabalho e formular as questões mais emergentes a serem dialogadas com as principais interlocutoras da pesquisa. Sendo assim, enriqueci minhas reflexões com as entrevistas que foram gravadas e transcritas e que tiveram, como objetivo principal, questionar a validade da contribuição das oficinas corporais na rotina escolar. Para tanto, busquei dialogar sobre pontos que foram se destacando no decorrer do processo, relacionados ao diálogo corporal e às relações de afeto entre educadores e crianças.

As interlocutoras se sentiram à vontade, participaram com entusiasmo e tranquilidade e as entrevistas apresentaram um ritmo mais voltado para um diálogo a partir de perguntas abertas do que respostas diretas para perguntas prontas. Logo, os questionários não seguiram um padrão pré-estabelecido, ou seja, tracei os objetivos a serem alcançados, mas também

³¹ Entrevista de Bruno Ribeiro com Daniel Munduruku, em 2010. Disponível na página: <http://www.consciencia.net/entrevista-daniel-munduruku/>

respeitei a direção que as próprias educadoras deram para a conversa, buscando um equilíbrio entre o que queriam dizer e o que eu queria descobrir, de forma que elas se sentissem confortáveis para exporem o que pensavam sobre suas práticas escolares. Sendo assim, traço aqui os principais pontos norteadores das entrevistas realizadas:

- 1) Saber se as oficinas contribuíram para o desenvolvimento da relação adulto-criança, possibilitando maior diálogo corporal entre eles.
- 2) Perceber o quanto era respeitado o tempo natural solicitado pelo grupo, mesmo quando esse tempo não ia ao encontro ao pré-estabelecido pela educadora.
- 3) Saber sobre a disponibilidade das educadoras em flexibilizarem seus planejamentos em prol de uma relação mais respeitosa com os desejos demonstrados pelas crianças.
- 4) Perceber o contato corporal permitido e até buscado entre educadores e alunos.
- 5) Questionar sobre a alegria presente nestes momentos, tanto dos alunos como de suas educadoras, ou seja, saber se ela estava presente e de que maneira.
- 6) Perceber o nível de parceria entre as educadoras em relação à rotina e à ajuda mútua nas atividades, de forma a facilitar o trabalho e a relação afetiva com as crianças.
- 7) Questionar sobre a qualidade do cuidado entre crianças, entre educadores e entre educadores e crianças.
- 8) Perceber a sensibilidade das educadoras diante do outro (outro educador ou aluno) e as relações de afeto provenientes destas relações.

As entrevistas foram de extrema relevância para trocar com as educadoras ainda mais sobre o tema em questão e para refletir sobre os encontros, já que, com os relatos encontrados, foi possível investir em um desdobramento do pensamento que provoca um alargamento de ações e futuras investigações, tanto minhas como dos próprios educadores que, por sua vez, demonstraram interesse e disponibilidade em buscarem maiores conhecimentos sobre o tema. A pesquisa, então, abriu novas “janelas” para novas práticas.

Hoje, acredito que tais janelas, tanto para mim, como para estas interlocutoras, não são mais apenas buracos na parede, e, sim, novas possibilidades de ampliar os olhares para o processo educativo.

A reflexão sobre cada uma dessas premissas encontra-se nos diálogos que ocorreram, em momentos e dias diferentes, com as educadoras. Os diálogos foram gravados para que a conversa não se perdesse com o tempo e a concentração gastos em anotações paralelas. Nesta parte do trabalho, incluo a transcrição de suas falas, na íntegra, com espaço para minhas reflexões sobre o que foi conversado.

Conforme solicitado pelas educadoras do local, fui à creche em três dias diferentes para as entrevistas e sempre no horário estipulado para o sono das crianças. Essa solicitação tem seu valor porque elas mesmas reconhecem que era o momento que elas poderiam se ausentar em atenção (pois continuavam em corpo presente) para dialogarem comigo. Dessa forma, as entrevistas contaram com um envolvimento significativo das educadoras e, portanto, com um diálogo tranquilo, que enriqueceu as reflexões desta pesquisa. Em duas das três entrevistas, conversei com duas educadoras, pois entraram na conversa, de forma descontraída e espontânea, já que todos nós nos encontrávamos no mesmo local, ou seja, na sala do berçário.

Sei que por mais descontraída que seja a entrevista, ela está embutida de formalidades e de questões relacionadas ao exercício de poder entre entrevistador e entrevistado, que não deixa as entrevistadas escaparem do desejo de responder o que eu queria ouvir e o que a instituição esperava que elas respondessem. Por sua vez, também sei que tanto as respostas das entrevistadas quanto as minhas reflexões como entrevistador e pesquisador não são neutras de valores e de significações próprios e, por mais que eu tenha trazido para este trabalho as respostas na íntegra, minhas perguntas e o encaminhamento que fiz no decorrer dos diálogos também trouxeram para discussão a questão da neutralidade. De qualquer forma, seguem as entrevistas, exatamente como aconteceram, para que cada leitor desta pesquisa também possa ampliar o que é dito e o que não é dito com suas próprias reflexões.

Para tanto, apresentarei uma entrevista por vez, buscando dialogar com a teoria, com as observações feitas anteriormente e com as reflexões que as conversas trouxeram ao pensar no meu objeto de estudo.

5.1 Entrevista com Diana e com Débora³²

OL³³ – *Qual a sua função?*

Di³⁴ – Recreadora.

A creche pesquisada adota o termo recreadora para quase todas as educadoras que atuam no berçário. Nesta instituição, nem todas as educadoras têm habilitação para trabalharem como professoras. Apenas uma, das cinco entrevistadas, tem formação em Pedagogia, que neste trabalho, é chamada de Nilda e que também foi entrevistada, conforme

³² Para não expor as professoras, utilizarei nomes fictícios.

³³ OL – utilizarei as iniciais do meu nome (Oswaldo Luiz) para indicar as minhas falas.

³⁴ Di – utilizarei as iniciais do nome de cada educadora para indicar suas falas.

aparecerá nas próximas páginas. Esta, sim, é chamada de professora e é a responsável pelo berçário. No caso de Diana, ela mesma já se define como recreadora.

Na prática, ao observar o trabalho dela com o grupo, percebi que atua como professora, com as mesmas funções, porém não assume responsabilidades maiores, ficando estas a cargo da única professora habilitada em pedagogia do grupo, como já relatado.

OL – Foram realizadas três oficinas para discutir se o corpo ajuda a criança a se desenvolver melhor, se o corpo facilita esse aprendizado e se ele nos ajuda a estar mais disponível na relação com a criança. Como foi a oficina para você?

Di – Foi muito produtiva, pois eu nunca tinha visto por esse ângulo, nunca tinha pensado em usar o corpo no meu trabalho. E nós, trabalhando na creche, ficamos muito condicionados a ter uma rotina e não fazer uma coisa diferente. E quando passamos a ter a oficina, começamos a ter outra visão que podemos usar o corpo para trabalhar com as crianças em diversas formas, tanto o nosso como o deles. Porque, principalmente na nossa sala, que é o berçário, é mais expressão corporal que trabalhamos, pois eles não falam, então é através do movimento que conseguimos entender a criança e se entender também e acho que conseguimos transmitir as coisas para eles com os nossos movimentos. Chamar atenção da criança. Conseguimos captar o que queremos deles através dos nossos movimentos. Isso pra mim foi uma novidade, eu nunca tinha pensado dessa forma e com a oficina passei a ver as coisas desse ângulo.

Foi emocionante perceber a contribuição dos encontros para a prática em sala de aula. Diana mostrou-se disponível a rever sua prática a partir das oficinas vivenciadas e, até o momento da entrevista, já havia experimentado outras formas de olhar e de atuar com os alunos.

OL – Como você se percebe?

Di – Começo a ver a minha capacidade, minhas limitações, às vezes até me surpreendo, porque eu consigo ir além do que eu pensava.

Durante o diálogo com Diana, Débora se aproximou para participar da conversa:

De – No começo do trabalho não trabalhávamos dessa maneira.

Di – Ficávamos limitadas a uma rotina. Não sabíamos o que usar de produtivo com as crianças. Passamos muito tempo aqui junto com eles. Com as oficinas, percebemos que não precisamos nos limitar apenas no que estava na nossa rotina.

De – Antes era comer, dormir, tomar banho e ir embora. Agora não, eles fazem a rotina deles todos os dias. Eles são estimulados através da música, eles brincam, correm. Hoje mesmo, tinham alguns fazendo ginástica comigo. Antigamente, creche era assim: jogavam eles aqui e acabou. Não tinha objetivo para com as crianças. Hoje,

não, cada dia tem algo diferente, mesmo saindo da rotina. Precisamos fazer algo, mexer com o corpo deles é muito bom.

Ao responder as questões, cabe ressaltar o que também não está escrito. Como já dito, o local desta entrevista foi no próprio berçário, enquanto a maioria dos alunos dormiam. As outras educadoras exerciam funções de organização e administração do ambiente, enquanto Diana e Débora dialogavam verbalmente comigo. Cabe ressaltar que outro diálogo ocorria simultaneamente. Débora, que estava ao lado de Diana, no momento, cuidava de três crianças que não queriam dormir. Débora estava sentada no chão, sobre um colchonete, encostada na parede, com uma criança ao seu lado, outra entre suas pernas e a outra sobre uma de suas pernas. Ao mesmo tempo em que ela falava, ela olhava cuidadosamente para as três crianças e as acariciava. Esta postura já mostra o quanto Débora se permitia dialogar corporalmente com as crianças, demonstrando relações de afeto e atenção, mesmo que suas palavras não se dirigissem a elas, o que ressalta o quanto sua resposta à minha questão, de fato, estava se realizando.

OL – *O que a oficina ajudou com o seu corpo?*

De – Ajudou em muitas coisas. Ensinou-me a brincar mais com eles através do meu corpo. Aprendi a respirar antes para fazer os movimentos com as crianças. Como sou gordinha, me canso rápido. Depois da oficina, eu aprendi a dançar muito e a não ficar cansada.

OL – *Qual é sua função na creche?*

De – Recreadora.

Cabe destacar que, o que fica para o sujeito, de acordo com as oficinas, não acontece sempre como o pesquisador quer. Por mais que se objetive atingir e pesquisar a todos de uma forma, cada um vai relacionar a vivência com sua própria história, com sua própria vida, possibilitando experiências, descobertas e transformações singulares dentro do grupo. Foi o que aconteceu com Débora ao relacionar as oficinas com sua capacidade física e motora. Não é possível separar o trabalho da vida pessoal e esta do trabalho. O ser humano é um só, principalmente quando se trata de um trabalho na relação e com a formação de outros seres humanos. Portanto, cuidar de si, no sentido de olhar para o próprio corpo, percebendo suas potencialidades e respeitando suas limitações, é fundamental, por mais sutil que seja, para poder, verdadeiramente, cuidar do Outro. Foi assim que Débora percebeu a mudança nos seus movimentos e na sua disposição, mesmo nas situações que ocorriam fora do espaço de trabalho. As ideias de Guimarães (2011) complementam esse pensamento, ao abordar sobre a

relação com o cuidado na creche. A autora ressalta que não é possível educar sem pensar no cuidado em uma dimensão humana que extrapola o ambiente de trabalho, ampliando essa prática a partir do ponto que focaliza o cuidado. Segundo ela, “... Cuidar e cuidado não se restringem a ações instrumentais do adulto para com a criança, mas dizem respeito à criação de práticas do adulto para com ele mesmo, que produzem uma atmosfera de atenção, escuta e disponibilidade na creche como um todo.” (p. 49).

A entrevista continuou...

OL – O que importa pra mim, é que fiquemos pensando em nós como produtores de cultura. Nós viemos de uma classe pobre, trabalhamos com classe pobre e eu não sei até que ponto a cultura dominante pesa sobre a gente. Achamos que o que tem valor é só o intelecto, dentro das normas cultas, mas, para essas crianças, acredito que o intelectual passa pelo corpo. Eu queria saber se vocês concordam com isso. Eles se comunicam muito mais com os seus atos corporais, e precisamos ter sensibilidade para darmos conta disso. Como vocês percebem isso pela oficina que realizamos? Isso chegou próximo a vocês? Isso não passou por vocês ou vocês estão pensando no que estou falando agora?

De – Eles não falavam no início do ano. Agora, eles falam muito além da conta. Falam através da expressão corporal.

OL – O que é falar muito para você?

De – Falar muita coisa. Eles pedem bastante. Solicitam as coisas, usam três ou quatro palavras para pedirem algo. Hoje, uma criança pediu para tomar banho do lado de fora, usando quatro palavras e apontando para o lugar. Foi explicado que não tinha água no local solicitado. E esta criança se expressa muito bem.

OL – Eles têm quantos anos?

De – A maioria está completando 2 anos agora.

Entendo que, quando Débora diz “Agora, eles falam muito além da conta. Falam através da expressão corporal”, percebe-se que ela descobriu um canal de comunicação no qual consegue escutar mais as crianças, o que a leva a crer que, antes, elas não falavam tanto. Ainda se confunde o entendimento da criança através da verbalização ou da expressão corporal, mas ela consegue estar mais próxima da linguagem delas e até acredita que é porque elas começaram a se expressar mais verbalmente.

É claro que nesta faixa etária é comum a criança ampliar seu vocabulário verbal e a sua fala, de fato, se tornar uma grande ferramenta de comunicação, mas parece haver, sutilmente, um aumento da sensibilidade para escutar essa criança que entrelaça as formas que ela se comunica, como ela relata: “Hoje, uma criança pediu para tomar banho do lado de fora, usando palavras e apontando para o lugar.”

OL – Após esses trabalhos realizados de experimentação corporal, vocês estão acreditando ou ainda falta algo para vocês acreditarem que isso é importante para qualquer pessoa que trabalhe com criança, que o corpo também pode pertencer a esse universo na infância, como um material simbólico corporal também?

De – Acreditar... Todas nós acreditamos, mas com a sua presença aqui e com a sua visão, estamos aprendendo mais técnicas. Até então, temos muitas limitações, como não poder escutar qualquer tipo de música. Como iremos tratar do corpo da criança com qualquer música? Podem ser músicas infantis, mas têm músicas de adultos. Acreditamos que podemos ouvir *funk*, mas algo com letras suaves. As músicas de adultos chamam mais à atenção deles, pois é o que eles escutam em casa. Na minha sala, nós tomamos muito cuidado com as músicas, mas como cada uma tem seu celular, cada uma escolhe dentro do seu gosto. Normalmente, antes do almoço, escutamos um som. Quando dançamos *funk* com eles, não dançamos como na televisão, dançamos de formas mais lúdicas. Teve um dia que colocamos Mamonas Assassinas e eles dançaram e gostaram muito. Então, com o fato de estarem se movimentando e se desestressando, eles dançam como os adultos, mas sem noção do porquê estarem dançando daquela forma.

Assim, Débora e eu finalizamos a entrevista. As crianças já estavam acordando e Diana já havia se retirado para ajudar as outras educadoras. A música mostra o quanto elas trabalham com ritmo e não com a letra. A alegria, o ritmo e o respeito à cultura delas são mais valiosos, nesta perspectiva, do que as músicas folclóricas infantis que elas não tinham contato, a não ser na escola. Isso não quer dizer que só tocava *funk* para as crianças dançarem, mas, sim, que o que mais importava era a relação das crianças com os adultos ao som das músicas, do que propriamente, ampliar o acervo cultural e musical de crianças de 0 a 2 anos. O afeto, a tonalidade, a disposição corporal, nessas situações, surgiam com maior valor.

Também percebi que por utilizarem músicas que já eram apreciadas pelas educadoras, elas se envolviam de forma mais intensa, ou seja, se permitiam dançar, vibrar, cantar, sorrir e se divertir, o que enriquecia a relação com as crianças e a proposta educacional.

O som da música no final da entrevista era outro. As crianças estavam acordando e precisando da atenção de suas educadoras. Logo, o foco da atenção deixou de ser a entrevista e, naturalmente, ficou com as crianças.

5.2 Entrevista com Wanderleia

Wanderleia é outra educadora, considerada “recreadora” no berçário em questão. Em um segundo dia de entrevistas, ela participou, mantendo o clima descontraído que contribuía para um diálogo mais informal, na medida do possível, já que, todos nós sabíamos que, na verdade, se tratava de uma pesquisa, o que eu queria ouvir e que eu poderia incluir na minha escrita o que ela dissesse.

OL – *Você acredita que o corpo do educador facilita o aprendizado da criança, ajuda a criança a se desenvolver ou você não vê por esse lado?*

W – Eu acredito que ajuda sim, porque nós realizamos um trabalho de corpo. Não só ajuda a criança como também o educador. O educador, se ele não tiver maneiras de abaixar, de movimentar o corpo para lidar com a criança, ele, além de se prejudicar, também prejudica a criança. Porque tem que haver uma maneira direita com os movimentos para que venha facilitar, pois a criança é pesada. Eu costumo fazer ginástica com as crianças na sala de aula. Nós deitamos no chão e abaixamos as perninhas. A criança precisa de incentivo para desenvolver a coordenação motora, os movimentos, conhecer o corpo.

Como já dito anteriormente, estas entrevistas ocorreram após as oficinas corporais e após alguns dias de observação do trabalho delas no berçário. Nestes momentos, enquanto eu observava esta educadora com as crianças, eu percebia que, de fato, ela propunha muitas atividades corporais, mas não havia muito envolvimento afetivo, ou seja, havia a proposta do lúdico e ela se divertia com os alunos, mas não havia o olhar cuidadoso, atencioso. Tanto em suas palavras como na sua prática, o trabalho corporal era apenas proposto na forma de movimentos que visavam o desenvolvimento motor, ou seja, com o objetivo de desenvolver as habilidades de movimentação dos alunos. O que eu quero esclarecer é que o olhar era voltado para a plasticidade do corpo, para o seu desenvolvimento motor. Suas atitudes indicavam que não havia uma preocupação maior para os sentimentos presentes na vivência, ou seja, bastava “fazer ginástica com as crianças”, exercitando a coordenação motora, mas não havia uma aproximação dos corpos, um abraço, por exemplo, que proporcionasse um envolvimento afetivo que a tornasse cúmplice do aluno em suas ações.

Um exemplo dessa abordagem foi quando ela brincou de aviãozinho com um aluno. Deitada no chão, levantou o aluno com os seus joelhos e pernas para cima e, segurando-o pela cintura, ela pediu para ele abrir os braços para fazer o formato do avião e, quando a criança deixava o braço um pouco dobrado, ela sinalizava e pedia para que ele esticasse os seus braços, demonstrando que sua maior preocupação era a postura do aluno e não o quanto ele se divertia naquela brincadeira.

Neste exemplo, a criança se divertia, atingindo o objetivo pedagógico da educadora, porém, a educadora poderia ter priorizado a alegria e o afeto, intensificando a proposta lúdica, mas ela preferiu tentar alcançar seu objetivo pedagógico previamente traçado.

São nessas situações e percepções que vejo o quanto as palavras não são suficientes para garantir o sentido de tais momentos e, o quanto, por outro lado, esta educadora, talvez até sem perceber, se apropriou das palavras para tentar garantir um momento vivido com as

crianças. Deleuze (*apud* ZOURABICHVILI, 1999) nos ajuda a refletir sobre esse fato, quando aborda sobre “acontecimento”, conforme já foi mencionado neste trabalho. Em suas palavras, “Então não se perguntará qual o sentido de um acontecimento: o acontecimento é o próprio sentido. O acontecimento pertence essencialmente à linguagem, mantém uma relação essencial com a linguagem; mas a linguagem é o que se diz das coisas.” (p. 6)

Para este autor, acontecimento não ocorre duas vezes da mesma forma, ou seja, o mesmo fato, neste sentido do termo, é único, singular, vivido diferentemente por cada sujeito, o que faz com que o acontecimento seja significativo, afetivo e transformador. Isso é um acontecimento. Isso é fruto de um diálogo corporal. O que foi garantido, na atividade proposta pela educadora, foi uma diversão com o corpo, que tem seu valor, mas fazer ginástica com as crianças não garante a existência de um acontecimento.

Em outras palavras, com essas situações, a educadora acreditava estar mantendo um diálogo corporal adequado com os alunos, mas não era exatamente o que acontecia, pois ela priorizava seus objetivos pedagógicos e a voz do aluno ficava subordinada a alcançar esses objetivos. Por outro lado, por mais que o afeto vivido no momento não fosse o mais pleno, a alegria estava presente e é muito bom saber sobre a preocupação da educadora em observar o corpo das crianças, por mais que ela ainda precisasse se rever nestas propostas. Afinal, qual educador não precisa se rever constantemente em suas ações cotidianas na escola?

OL – *Pegar a criança com carinho e deixá-la subir em você. Isso também facilita o aprendizado da criança?*

W – Facilita sim, principalmente na maneira como a pessoa pega a criança. Avisando a criança, o que será feito com ela, sem estar invadindo, como por exemplo: “vamos trocar a fralda. Levanta a perna!”. Tudo sendo feito com a criança com explicação. Costumo explicar, pois eu faço curso de técnico de enfermagem e nós trabalhamos dessa maneira, explicando ao paciente o que está fazendo com ele.

OL – *Você acha que o corpo da criança não é qualquer coisa? E o que é para você?*

W – Não é qualquer coisa. É um corpo que tem que ser respeitado, precisa haver esse respeito independente do tamanho e da idade, não é porque é uma criança que trataremos como um boneco ou cachorro. Devemos agir para contribuição da formação dessa criança.

Precisamos terminar a entrevista porque ela tinha uma reunião com a direção da creche, mas vale ressaltar sobre as distintas formas de se perceber a relação com a criança. Para essa educadora, sua relação passava por verdadeiros diálogos corporais. Ela achava que agia de forma afetiva e cuidadosa com as crianças e se sentia bem por suas atitudes. Talvez ela, efetivamente, tinha a melhor das intenções, era responsável e compromissada com seu

trabalho e, com essa intenção, muitas vezes estabelecia um bom e afetivo diálogo corporal, até porque ela se propunha a estar sempre próxima, fisicamente, das crianças, mas, na minha percepção, faltava algo. Algo que cai no campo da sutileza de uma relação. Algo difícil de sinalizar com palavras. Algo no campo do sensível. Talvez faltasse um pouco mais de poesia em seus gestos, em sua abertura para novas experiências. Talvez faltasse um olhar mais cuidadoso com o seu próprio corpo para que pudesse inscrever na carne a importância de ser afetado e afetar o outro em suas relações. Faltava, então, participar de mais oficinas corporais (no caso dessa pesquisa, ela só participou de uma das três oficinas). Faltava dialogar consigo mesma, porém, um diálogo sem palavras e explicações.

5.3 Entrevista com Selma e Marilda

Iniciei essa entrevista com Selma em um terceiro dia, sempre no momento em que a maioria do grupo dormia.

OL – *O que essa oficina serviu para você?*

S – Serviu para mim enquanto instrumento de trabalho, porque eu acho que o corpo do recreador é um instrumento de trabalho, representa muitas coisas. Passou pra gente que o corpo também é uma linguagem. Não precisa falar, dançar, pular... Às vezes, podemos nos expressar através da dança, a partir de gestos e, às vezes, eu acho que o próprio recreador não observa, mas ele, fazendo isso, ajuda a criança na coordenação motora, na criatividade que até a criança tem dificuldade. Isso ajuda, fazendo com que o recreador se comunique com o aluno.

Selma apresenta ótima disponibilidade corporal na relação com as crianças. O seu olhar era de indivíduo para indivíduo, ou seja, ela sabia exatamente o que falar, fazer e brincar com cada um deles, sabendo respeitar os desejos e as necessidades singulares de cada aluno. Em sua prática, o bom humor era presente e ela dizia que isso contagiava as crianças. Ela também dizia que a criança, quando alegre, estava mais apta a aprender o que a creche pretendia ensinar.

OL – *Você tem nível superior?*

S – Não.

OL – *E mesmo assim você consegue ser tão sensível a isso?*

S – Eu adoro trabalhar com criança, um dom meu. Pena que irei sair agora.

Apesar de não ter nível superior e de ter estudado pouco, não sabendo quase nada da teoria acadêmica do curso de Pedagogia, ela se dedicava a ler o que era proposto nos grupos de estudos oferecidos pela creche e parecia estar constantemente repensando sobre sua prática com os alunos. Com tudo isso, apresentava um excelente relacionamento com todos e era reconhecida como uma boa profissional.

Por outro lado, algumas recreadoras eram contratadas temporariamente para a creche. Esse era o caso de Selma. Como entraram novas educadoras, através de concurso público, ela precisou sair da instituição no final do ano.

OL – *O que a oficina mudou na sua vida pessoal?*

S – Eu passei em um concurso e pretendo ser chamada para trabalhar com crianças.

O que eu percebi em sua resposta é que a oficina, de alguma forma, a deixou mais preparada para buscar outras oportunidades de trabalho com crianças, dando a entender que a fez perceber sua própria potencialidade para ser mais autônoma e mais dinâmica no seu trabalho com crianças.

Era nítido o prazer que ela sentia no seu contato com as crianças. Também apresentava prazer em trabalhar o próprio corpo nas oficinas que apresentei. No final das oficinas, lamentou não haver outras.

Selma precisou interromper a entrevista para atender a outras solicitações da creche. No seu lugar, convidei Marilda para dialogar.

OL – *Quantas oficinas você teve comigo?*

M – Duas.

OL – *O que você achou das oficinas?*

M – Achei muito importante e poderia ter mais, porque trabalhar com criança é muito cansativo, e eu, desde quando entrei aqui na creche, fiquei no berçário e é uma turma que cansa muito, e trabalhar e estudar é mais cansativo ainda. As oficinas ajudam bastante e seria legal se tivessem mais oficinas, pois estamos vivenciando isso em sala de aula no nosso dia a dia, não só no trabalho, mas em casa também. Tudo o que a criança faz é correndo, gritando, pulando. Sobe em cima de você, brinca, ouve música e começa a dançar. Acho muito interessante. Na festa de Natal, eles já estavam entediados com a música de Natal. Aí, liguei o rádio e estava tocando *funk*. Todos eles começaram a dançar em frente ao espelho.

OL – *Como você se sente antes e depois da oficina?*

M – Mudou porque não sabíamos como utilizar o corpo. Ficávamos pensando se iria cair e se machucar. Hoje, eu vejo da seguinte maneira: ele já vem, agarra e isso é muito bom.

Marilda, como Wanderleia, entrevistada anteriormente, também achava que já estabelecia uma excelente relação corporal com as crianças, mas, durante minhas observações, percebi que ela também apresentava uma prática mais funcionalista, onde o trabalho corporal era utilizado com fins de desenvolvimento motor e de outras aprendizagens, através de formas lúdicas com o corpo. Como dito na entrevista com Wanderleia, Marilda também não olhava cuidadosamente para as relações de afeto, prazer e espontaneidade. O riso era estimulado, mas como através de um chapéu de guizos, nas palavras de Larrosa (2010, p. 170), como destacado no capítulo anterior. Na ideia desse autor, o professor busca artefatos para garantir o riso, a alegria, mas a questão está em perceber que nem sempre tal riso e alegria garantirão uma relação de afeto, de troca, de experiência. Tudo dependerá da disponibilidade de comunicação e disponibilidade corporal de todos os sujeitos envolvidos neste processo.

De qualquer forma, é muito bom já partir de uma relação tão preocupada com o sentimento de alegria e com o compromisso da aprendizagem. Por outro lado, precisamos ter o cuidado para não confundir tais relações com uma disponibilidade de contato e afeto através do corpo que traria novos sentidos para a relação destes interlocutores com seus alunos. Mais uma vez, cabe ressaltar sobre a sutileza de uma proposta ser realmente lúdica para todos e o quanto essa ludicidade é capaz de contribuir na abertura de canais que propiciem o diálogo entre os corpos na escola. Quais seriam os limites e os potenciais de uma proposta lúdica?

OL – *Você achava que o corpo poderia ajudar?*

M – Não, na verdade, eu não tinha esse pensamento. Eu achava que para você trabalhar com criança, era só você dar atividade, banho. Achava que não tinha essa fase de ficar brincando. Depois das oficinas, nós já brincamos, rolamos no chão, brincamos de cachorrinho. Então, é muito interessante que tudo o que você faz, eles querem experimentar. Às vezes, eu faço abdominal e alguns tentam imitar e isso é muito bom. Antes, eu não pensava assim e, hoje, já melhorou bastante.

Com as oficinas, ela destaca que algo mudou na sua atuação na creche. Ela passou a perceber que apenas o cuidado biológico (banho, alimentação, sono, troca de fraldas...) não era suficiente. Também não bastava apenas propor atividades lúdicas. Era necessário um envolvimento maior. Aquele algo, no campo do sensível, da experimentação, que faltava à Wanderleia, também faltava para Marilda e, através das oficinas, ela percebeu essa falta.

Ela sabe que não é possível mudar sua forma de atuar de uma hora para outra, mas já há uma reflexão sobre essa necessidade, que pode criar um desequilíbrio, uma quebra na harmonia ao pensar sobre suas próprias ações. As oficinas proporcionaram essa ruptura, ou seja, as dinâmicas contribuíram para um *re-ver* de ações e de olhares para seu próprio corpo, abrindo espaço para perceber um conflito de seu corpo visto como Literatura Menor em sua atuação dentro do cotidiano escolar.

Durante essa reflexão com Marilda, Selma passou por nós, parou para observar nosso diálogo e emitiu sua opinião:

S – O recreador precisa ter a linguagem corporal, porque ela é muito importante, pois tudo o que fazemos é em torno da linguagem corporal, a escrita, a linguagem e os nossos movimentos com as crianças.

Para Selma, refletir sobre Linguagem Corporal foi uma grande descoberta. Após as oficinas, passou a utilizar esse termo com frequência e sempre fazia comparação com as leituras que havia realizado durante os Centros de Estudos da creche. Em relação à escrita (no caso destas crianças, de 0 a 2 anos, a escrita se refere ao ato de desenhar), ela também se posicionou ao perceber que mesmo sendo importante proporcionar atividades de escrita, a brincadeira contribui de forma mais completa à aprendizagem, inclusive ao processo de escrita. O que ela quis dizer é que é mais proveitoso quando a atividade de escrita ocorre através de uma brincadeira.

Em dois livros de Vygotsky (1998; 2005), ele já relatava sobre a pré-história da escrita, o quanto o gesto era a palavra em ato, o quanto o jogo simbólico contribuía para o desenvolvimento da linguagem verbal: “A palavra não foi o princípio – a ação já existia antes dela; a palavra é o final do desenvolvimento, o coroamento da ação.” (VYGOTSKY, 2005, p. 190). As descobertas deste autor que foram compartilhadas com muitos educadores já facilitaram o entendimento sobre a importância da comunicação corporal, mas o entendimento originado unicamente da palavra traz, conseqüentemente, uma percepção equivocada sobre a relação do educador com as crianças, pois o que fica no campo do afeto, da sutileza das trocas afetivas, precisa de ser experienciado, vivenciado, para que a sensibilidade do educador seja tocada, desequilibrada e, assim, busque algo a mais na relação até então não percebido.

No momento em que as crianças acordavam, a entrevista foi se finalizando para que elas voltassem a dar a devida atenção aos alunos.

5.4 Entrevista com Nilda

Nilda era a professora responsável pelo berçário. A única educadora com habilitação de pedagoga, que, por sua vez, foi adquirida na UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

OL – *Você participou aqui comigo de apenas um encontro. Eu queria saber se esse encontro te tornou mais sensível para você olhar às crianças, ouvir as crianças e para você se aproximar corporalmente.*

N – Eu só tive a oportunidade de participar de uma oficina que foi sobre a questão do abraço. Pra mim, a questão do tocar o outro, de deixar ser tocada... EITA! Uma coisa incomoda, não sei qual é a questão, mas me incomodou um pouco. Então, após a oficina, ela fez com que o meu campo de visão se ampliasse. Eu tinha uma resistência para abraçar as pessoas. Pra mim, é muito contato. Com as crianças é um pouco diferente, porque mesmo que você não queira tocá-las, elas tocam você. O bom da oficina foi isso. Eu nunca tive resistência em relação à criança, mas eu acho que esse fato de eu ter resistência é com o adulto. Depois da oficina, eu passei a me policiar mais em relação ao contato com a criança. Eu sempre deixei eles terem contato com o meu corpo, principalmente no berçário. É muito toque, é muito corpo. Passei a observar se eu estava deixando ser tocada por eles.

Como pesquisador, ao rever a minha pergunta, também me questionei sobre a forma que abordei esta educadora. A pergunta já destaca o que eu pretendo ouvir e a minha interlocutora percebe essa intenção nas entrelinhas. Como confiar em uma resposta a partir desta premissa? Foi com essa dúvida, que reli o que Nilda respondeu e percebi o quanto, de fato, demonstrou ser afetada pela única oficina que participou. O que quero destacar é que, por mais que ela respondesse algo apenas para atender às minhas expectativas, ela as superou, ao se mostrar tão disponível a refletir sobre suas próprias ações.

Nas suas palavras, ela destaca o quanto é mais difícil ser tocada pelo adulto do que pela criança. Para ela, o toque do adulto a incomodava, embora ela não soubesse explicar por que. Já com a criança, esse toque era mais bem aceito, mas ela também se questiona sobre a recepção do toque: “Eu sempre deixei eles terem contato com o meu corpo, principalmente no berçário. É muito toque, é muito corpo. Passei a observar se eu estava deixando ser tocada por eles.”. O que ela realmente queria dizer com o termo “ser tocada”? Ela afirma que havia o toque, mas que tipo de toque era esse? Nilda, explica:

OL – *Você começa a entender e a ficar sensível a esse contato?*

N – Exatamente. E se deixar ser tocada, porque tem a questão de ser tocado por ser tocado e ser tocado de verdade. Você deixar a criança te tocar, quando ela estiver te cutucando... Você abaixar... Muitas das vezes, a criança não quer nada, somente

encostar-se a você, mexer no seu cabelo. Eu passei a me policiar em relação a isso, porque eu acredito que, antes, ela só me tocava quando eu deixava ela tocar e era só de vez em quando, quando dava tempo, porque o trabalho é bem corrido.

Nilda relatou também sobre o incômodo ao toque da criança. Após a oficina, passou a se perceber mais nesta relação, o que não garantiu uma comunicação corporal mais dialógica. Os conflitos, os desvios através de ações cotidianas continuavam a ocorrer. Como ela mesma expôs, usava a questão da rotina como linha de fuga, ou seja, utilizava do seu poder de decidir a rotina das crianças para se esquivar de momentos aos quais ela não tinha o poder de decidir. Momentos esses, de potenciais de afeto, que fugiam do seu alcance de controle, pois acontecia na relação com o outro e na qual esse outro apresentava uma investida no contato com o corpo dela que superava sua disponibilidade dialógica corporal. Tal situação a levava a um conflito, ou seja, levava o seu corpo a um estado de Literatura Menor, entendendo esse estado como uma provocação ao seu, também, estado de Literatura Maior.

Como já dito anteriormente, o corpo do educador, dentro das práticas convencionais, é visto como um corpo útil, voltado para suas funções vitais e cognitivas, o que denomino, neste trabalho, como um corpo em estado de Literatura Maior, ou melhor, um corpo que atende ao padrão normativo da sociedade vigente. Quando a criança o desafia, através da sua busca de afeto e de diálogo corporal, através do seu desejo de se ressignificar na e com a relação com o outro, essa criança põe em questão o lugar de segurança e aceitação do educador. Ela o leva a um desequilíbrio, já que ele, no cotidiano escolar, não costuma se entregar a uma relação na qual ele não detenha o controle, na qual ele desconheça o percurso a ser seguido.

Voltando à fala de Nilda, outro ponto importante a perceber é sobre o toque pelo toque: “a questão de ser tocado por ser tocado e ser tocado de verdade”. Ao dizer essas palavras, ela afirma que permitia o toque da criança, mas nem sempre se sentia afetada por ele. Não percebia que havia uma comunicação através do toque, considerando-o mecânico ou um ato rotineiro sem importância. A partir da oficina, ela categorizou o toque: o toque de tocar e o toque de tocar de verdade e passou a pensar sobre eles no seu dia a dia, como relata: “eu passei a me policiar em relação a isso”.

OL – *Esse toque te afeta?*

N – Com certeza.

OL – *Antes da oficina te afetava?*

N – Antes não me afetava, porque eu não tinha visto de outro ângulo, não tinha percebido por essa ótica: se deixar tocar. Então, a oficina serviu para isso, estimular e perceber de outra forma o ser tocado.

OL – *Como você se percebe depois dessa oficina? Com essa reflexão, com esse pensamento e outro olhar?*

N – Eu me percebo mais sensível, pois a questão do abraço com o adulto me incomodava muito. Hoje, até com os adultos, mas ainda não está 100%. Está caminhando. Ainda tenho um pouco de resistência em relação ao adulto. Beijo, converso... Agora, em relação ao abraço, ao toque total, está caminhando.

Nilda resgata a ideia da importância de olhar para o próprio corpo e para a relação deste com o outro em campos que ultrapassam os muros escolares. Ela levou a sua experiência para a vida. O cuidar do outro sendo intensificado a partir do cuidado de si mesma. Em outras palavras, o olhar para o outro sendo intensificado a partir do olhar para si mesma; o toque no outro, a partir de permitir se sensibilizar ao ser tocada. O incômodo permaneceu, mas ela foi tocada por ela mesma ao abrir um canal de comunicação corporal até então fechado.

Nilda reconhece que apenas essa percepção não garante a mudança de atitude e de abertura para esse campo do sensível. Reconhece o quanto ainda é difícil estabelecer essa comunicação, principalmente com os adultos. O bom é perceber o que uma única oficina corporal pode representar em suas reflexões e o quanto, a partir daí, já se abriu para buscar novas formas de se relacionar com o outro.

OL – *Seu corpo é visto como material pedagógico?*

N – Sem sombras de dúvidas, o corpo é um material pedagógico. Não só o corpo, como o mobiliário da sala também. Quando você está deitada e eles pulam em cima de você, como um cavalinho, eles estão se desenvolvendo; quando eles trepam em nós quando estamos sentadas, solicitando a gente, também estão se desenvolvendo. Cada educador está mediando isso, auxiliando e percebendo cada gesto do educador com a criança.

OL – *Você fez faculdade de pedagogia?*

N – Sim.

Na declaração acima, ao dizer que o corpo é um material pedagógico que contribui para o desenvolvimento do aluno, ela também expõe a importância da parceria no ambiente de trabalho: “cada educador está mediando isso, auxiliando e percebendo cada gesto do educador com a criança”. A troca de reflexões entre os educadores é estimulada por ela e, segundo minhas observações em outros dias, é bem aceita por todos. A equipe é parceira e isso

contribui para a construção de novas reflexões e práticas escolares, como, principalmente, para o bem estar das crianças neste ambiente.

Apesar de suas novas reflexões sobre a importância do corpo do educador no processo de educação no berçário, algumas falas ainda trazem contradições interessantes: “sem sombras de dúvida, o corpo é um material pedagógico. Não só o corpo, como o mobiliário da sala também.”. Isso me leva à reflexão sobre paredes e árvores realizada no terceiro capítulo. Que corpo é esse dado para a criança brincar que se compara ao mobiliário da sala? O que há de árvore e o que há de parede, de concreto, nesse corpo? Que diálogo corporal é possível entre uma criança e esse mobiliário? Será que a função do corpo do educador é apenas servir de instrumento para a criança trepar e brincar de cavalinho? Que tipo de interação pode ser possível entre estes sujeitos se o corpo é visto dessa forma?

Ao continuar a entrevista, novas reflexões surgiram.

OL – *É moradora do Caju?*

N – Sim.

OL – *Como fica para você o choque cultural? Viver uma cultura universitária, uma cultura da favela do Caju enquanto mulher e tentando ser esse corpo sensível?*

N - É uma questão bem complexa, porque na faculdade nós temos muita teoria. Tudo na teoria dá certo e é válido. Aí, entramos dentro de uma sala, e, normalmente têm pessoas na faculdade, professores e alunos que nunca vivenciaram o que é ser um educador, o que é estar dentro de uma sala cercado por uma comunidade que tem tiroteio, que tem uma criança que não dormiu a noite porque foi para o baile *funk* com a mãe, ou porque os pais brigaram a noite toda ou até porque não dormiu porque estava com fome. Isso acontece muito por aqui. E eles acham que todo o planejamento que eles ensinam na faculdade irá acontecer como é ensinado e, normalmente, isso não acontece. Tem até lugares que acontecem, mas, no geral, pela experiência que eu tenho, tenho 11 anos de creche, as coisas são muito diferentes. Não tão bonitinhas como os teóricos falam. Eu moro aqui desde meus oito anos, tem 22 anos que moro no Caju e a tendência a essa questão de criminalidade foi crescendo. A UPP ainda não chegou aqui e as brincadeiras que as crianças têm em sala é a brincadeira da arma.

OL – *E o lúdico?*

N – Eu tive uma aula de lúdico com uma professora, ótima, perfeita. Aprendi a brincar de Escravos de Jó na faculdade e tivemos outra professora, que o lúdico foi só teoria. Nós falávamos sobre as brincadeiras, mas em nenhum momento nós brincamos. Acho importante isso: como irei brincar com a criança se eu nunca brinquei? Temos professores que saíram da faculdade agora e acham que aquilo que aprendemos é verdade, mas isso não é verdade! Quando você vem para um CIEP, você percebe que todo mundo adoraria que conseguíssemos fazer tudo o que foi ensinado na faculdade. Foi o que eu te falei, o caminho é longo. Ainda não temos estrutura para isso e, aí,

como um professor irá brincar com a criança? Eu mesma nunca brinquei de Escravos de Jó e aprendi na faculdade e adorei.

Começou o tiroteio, eles começaram a chorar. Aí, nós fechamos a porta e colocamos *Justin Bieber* na hora do almoço. A turma inteira chorando, e o que a gente faz? Ensina isso na faculdade? O que você vai fazer? Nós, normalmente, fazemos aqui em cima, porque lá em baixo o procedimento é diferente. Normalmente, vamos para um canto mais seguro da sala e cantamos, porque quem canta seus males espanta e, como eles adoram *Justin Bieber*, nós colocamos para eles ouvirem e ficamos cantando. Aí, depois de cantarmos umas três vezes, as coisas se acalmaram e nós almoçamos, mas toda vez que tem tiroteio é assim.

Essa fala de Nilda traz uma reflexão sobre o capítulo anterior, quando abordei sobre a banalização do lúdico no processo educativo. Que lúdico é esse que se aprende apenas na teoria? Se já há tantas pesquisas sobre esse tema, por que ainda se pratica da forma relatada por Nilda? Como esse lúdico pode, de fato, ser lúdico, se não há ato de experienciar, de brincar, de vivê-lo corporalmente?

Outra questão que surgiu é sobre a diferença entre o que se aprende na teoria e o que se vive, na prática. Nenhuma faculdade dará conta de preparar o professor para toda e qualquer prática. O pedagogo lida com pessoas, com distintas realidades, com distintas infâncias, com distintas gerações e épocas. A faculdade é fundamental para abrir o caminho aos estudos teóricos, para priorizar reflexões em grupo, para preparar o educador a lidar com muitas das questões pedagógicas, mas não há receita para cada caso. Só a faculdade não dará conta da realidade. É a relação humana que fará a diferença. É o que se aprende, na teoria, posto em prática, na vida, na escola, que transforma e contribui na criação de cada ato educativo.

Não podemos esperar soluções da faculdade, mas podemos utilizar o meio acadêmico para também trabalhar as questões do corpo. Para abrir canais que foram fechados, inclusive, pela escola, ou seja, corpos que foram docilizados, disciplinados (FOUCAULT, 1996) e distanciados de um campo sensível que, neste trabalho, tento resgatar.

OL – *Isso não ensinam na faculdade?*

N – Não. Aprendemos muita coisa importante na faculdade, mas aqui, no chão da creche, aprendemos coisas que em lugar nenhum iremos aprender.

OL – *Vocês dão conta disso através do corpo? De pegar a criança e acalmar a criança. E a faculdade? Também discute isso com você? Sobre o corpo, a importância do corpo... Eles promovem oficinas?*

N – Não no meu tempo. Eu me formei ano passado (2010). Agora, tem um currículo novo, mas não sei se tem alguma disciplina que fale do corpo. Temos muita teoria, falando o que você deve fazer, mas dizendo para você utilizar o seu próprio corpo não.

A faculdade ensina a você a fazer da sua sala objetos que ajudem a desenvolver as crianças. A questão do arranjo espacial. Tudo isso temos na faculdade. Agora, a questão de utilizar o próprio corpo... Não me lembro de nenhuma disciplina.

OL – *Você acha isso importante na parte acadêmica? Em ter uma disciplina só para isso, para falar sobre o corpo?*

N – Acho primordial, não sei por que não tem. Porque, aqui, estamos falando da idade de zero a dois. O contato é muito bom, porque quando temos o contato corporal, ela se sente acolhida. Eu acredito até que o aprendizado dessa criança pode ser melhorado. Uma questão, até, de confiança. No momento que você está abraçando, se preocupando. Nós temos um CIEP e sabemos que as coisas são difíceis. Somente um professor para uma turma de 40 alunos que eram para estar alfabetizados e não estão. É o que eu estou te dizendo: na teoria, é tudo muito bonito, mas, na prática, é mais complicado ainda. Então, eu acho que deveriam ter medidas políticas que dessem condições para este professor. Eles até, às vezes, dão cursos, uma coisa ou outra para o professor se preparar. Existem professores que têm vontade de fazer este trabalho com o corpo, mas, devido às dificuldades, eles não conseguem.

Essa foi a última entrevista e me pareceu que Nilda estava bastante reflexiva com a sua prática. Nossa discussão foi feita na parte da tarde e ela me parecia muito à vontade, apesar de ter uma rotina muito pesada. Sua fala apresentou, em alguns momentos, tons de alegria e, em outros, tons de rancor, mas percebi que tinha desejo de estar ali, de gostar do que faz.

Em outro momento, em uma conversa sem teor de entrevista e sem ser gravada, Nilda me disse que, por nascer ali, por trabalhar ali, havia uma mudança de paradigma local. Um desejo de que essas crianças crescessem mais felizes e sendo capazes de mudar a realidade onde vivem, percebendo que é possível transformar a comunidade para algo melhor. Com sua fala, é possível perceber o quanto se dedica à sua profissão, que a vê como uma causa a defender e a lutar, mas que se ressentia pelo pouco preparo oferecido a ela e seus parceiros em termos de políticas públicas e educacionais.

Nas três últimas falas de Nilda, sobre a faculdade de Pedagogia, ela nos revela uma lacuna entre o que se fala, o que se vê e o que se realiza na prática escolar. A faculdade não deu o chão que ela precisava: “Aprendemos muita coisa importante na faculdade, mas aqui, no chão da creche, aprendemos coisas que em lugar nenhum iremos aprender.”. Seria papel da faculdade dar esse chão ou apenas dar instrumentos para que os educadores possam caminhar e construir novos trajetos no chão que encontram no processo educacional?

Muito há que questionar nas práticas e nos estudos educacionais e é por isso que as pesquisas sobre educação continuam. Trabalhar com seres humanos faz com que todas as dinâmicas permaneçam vivas e em constante reflexão, constantes conflitos e transformações,

mas o que convido a refletir neste trabalho é a questão do corpo do educador de Educação Infantil ainda visto como uma Literatura Menor.

Ainda é preciso encontrar a devida relevância à prática de linguagem corporal dentro do contexto escolar, principalmente, na Educação Infantil – no caso desta pesquisa, na prática com crianças de 0 a 2 anos – para tirar o corpo desse estado minoritário, onde, em alguns momentos, é apenas visto como transporte e como instrumento de trabalho, onde a criança se apoia para se locomover, para tomar banho, para comer, para brincar...

Nilda nos ajudar a perceber esse olhar para a prática com crianças de 0 a 2 anos em relação ao diálogo com os corpos. As outras entrevistadas também trouxeram importantes reflexões e termino esse capítulo acreditando que é possível transformar a relação do educador com seus alunos, a partir de um novo olhar para a comunicação e expressão do corpo.

As entrevistas foram fundamentais para enriquecer o meu objeto de estudo, no caso, o corpo do educador, trazendo reflexões significativas para pensar na prática e nas relações existentes nas salas de aula com crianças de 0 a 2 anos. A questão da cultura presente e da realidade vivida pela comunidade entrevistada contribuíram para repensar sobre o que se pesquisa e o que se busca em um trabalho com educadores.

Pesquisamos com sujeitos, seres humanos. Partimos de um ideal, mas nos confrontamos com o real. Ouvir o que eles tinham a dizer trouxe esta realidade para as reflexões idealizadas. No susto deste confronto (real x ideal) fica um devir... E nesse devir, a possibilidade de novas realizações, pensamentos, reflexões, onde o corpo possa ser percebido como a tônica que nos leve a transpor limites, transpor paredes, transpor muros, sejam de tijolos ou de carne.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensando na minha prática e nesta pesquisa com a Educação Infantil, Deleuze contempla minha angústia e, quem sabe, o meu gozo, em *Mil Platôs* (1996). Vejo e desejo que a Educação Infantil possa ser pensada numa questão rizomática e não só arbórea; eis o princípio de apreender e aprender o pensamento de Gilles Deleuze. Não somos múltiplos e sim multiplicidades, nós não *fazemos* pares, *encontramos* pares. Nós não fazemos nada, podemos encontrar tudo, se estamos vivos, então estamos no devir de encontros.

Na obra *O Abecedário de Gilles Deleuze* (1997a), deparei-me com várias “letras” que chamaram a minha atenção. Escolhi quatro que gosto muito e pertencem ao meu mundo profissional: a Educação Infantil. Sei que outras letras poderiam ser trabalhadas aqui, mas deter-me-ei no “I” de ideia, no “J” de joie – alegria, “X” de desconhecido e no “Y” de indizível. Essas letras me remetem às multiplicidades deleuzianas e refletem a beleza e sutileza infinita da infância.

Antes de abordar essa questão, quero iniciar com uma música que há muito vem me acompanhando e que personifica esse encontro lindo com o ABC de Deleuze. Vou escrever a parte final:

...quão mais longe se torna o cais
lindo é o voltar
é difícil meu caminhar
mas vou chegar
não me importa qual seja a dor
nem as pedras que eu vou pisar
não me importa se é prá chegar
eu sei... eu sei...
de você fiz o meu país
vestindo festa e final feliz
Eu fiz, eu fiz
do amor o meu país...
(Ivan Lins)³⁵

Pensei nesta letra de música como uma obra de arte: ela não define, é algo que quer dizer e fica quase todo o tempo sempre querendo dizer. Uma obra de arte nunca está pronta. É como a vida, um querer dizer constante. Esta letra traduz o meu encontro com os pensamentos de Deleuze, pois ela é um caminhar possível. O meu aprendizado passa por essa possibilidade, esse querer dizer, esse pensar sobre corpo, o saber e a infância.

Com a letra “I” de ideia, trago a frase de Deleuze: “a idéia em filosofia se apresenta na forma de conceitos. Há uma criação de conceitos, há uma criação de conceitos e não uma

³⁵ LINS, “O amor é o meu país”, 1970.

descoberta...” (1997a). Quando se fala em descobrir, se pressupõe que algo estava encoberto, já estava lá, só foi *des-coberto*. Descobrir é isso: tirar a cobertura. Se não há algo para ser descoberto, há o que se criar: novas combinações, novos cruzamentos, novos planos, acontecimentos. Criação pressupõe o surgimento do novo, do singular. Através da ideia, há um acontecimento advindo da experiência de algo já vivido, ou seja, constitui-se um conceito. A criação está além do absoluto da palavra. Não é um processo de reprodução, de mera repetição de conceitos já formulados. A criação para Deleuze é uma ideia.

Se uma ideia se cria, qual a ideia de corpo? Segundo Spinoza (2009), não existe corpo sem alma, indo contra a afirmação dicotômica do pensamento antigo que valorizava essa dualidade (corpo diferente de alma). Então, Spinoza valoriza o corpo, afirmando que não existe o corpo sem alma e a alma sem corpo; a alma é o espírito do corpo. Dizendo, com isso, que o que é ação para um determinado corpo, também é ação ou paixão para o espírito daquele corpo, propondo o fim à dualidade existente.

Com essa afirmação, conclui que o espírito nada mais é que *ideia de corpo*. (2009, p.66). Para Spinoza, todo corpo é representado por uma ideia e, assim, um modo de expressão. Pode-se dizer então, que todas as ideias são maneiras de pensar, ou seja, modo de pensamento. Surge o conceito de *corpo idéia*, como já citado, como sendo tudo o que existe. Para ele, tudo o que sentimos, imaginamos, pensamos, sonhamos, são ideias (modo do pensamento) e o que percebemos fora de nós, tem uma extensão que é o corpo.

Há limites para verificação das potências do corpo, limites entre o agradável e o estímulo não de partes, mas do todo. Dois corpos (corpo e mente) constituem juntos um único ser... (SPINOZA, 2009, p. 67).

Isto nos leva a pensar que o corpo do educador de Educação Infantil cabe bem na descrição deleuziana: “corpo sem órgãos” (DELEUZE, 1996, p.29). Para ele, corpo sem órgãos é um corpo aberto à experimentação por não estar preso apenas à funcionalidade dos órgãos entre si, mas no que é possível experienciar no todo de sua potencialidade, para além da sua função biológica.

Quero agora pensar o corpo e a infância “como um bem durável”. Ainda no “I” de ideia, Deleuze gosta muito de uma frase de Cézanne³⁶: “é preciso tornar o impressionismo durável...” E continua Deleuze “a explicar esse durável”. Ele não quis dizer que se deve conservar o quadro e sim que o percepto adquira uma autonomia maior. Baseado nestas afirmações, cabe perguntar: é possível tornar o “corpo” do educador “durável”? Vejo que há uma possibilidade, uma vez que o corpo pode ser pensado como um devir-corpo, pois sendo a

³⁶ Paul Cézanne (1839/1906) foi um pintor pós-impressionista francês.

criança uma eterna desejante, inclusive do corpo do adulto, o mesmo será durável, não apenas em suas próprias dicotomias (corpo/mente; corpo/ saber; corpo/ sexualidade...), como também sendo um corpo de possibilidades de experimentação. Um devir-corpo, produzindo afectos, não generaliza um conceito, pois não há um devir generalizado. O corpo do educador apresenta perceptos e afectos, pois a criança o vê como uma *obra de arte*: admira, se envolve, transforma... Torna a ação no corpo do educador durável uma vez que a experiência vivida, em toda a sua complexidade de sensações, se torna eterna como uma cena impressionista, como um quadro de Cézanne.

A segunda letra escolhida foi o “J”, de joie – alegria. Escolhi a alegria por ser a principal característica do tempo da infância, e, além disso, é uma palavra que preenche espaços, que transforma. E me pergunto: pode o educador de Educação Infantil permitir a alegria da criança em sua totalidade sem deixar que sua resistência ao movimento o atrapalhe? A alegria está no tempo da infância. Por ser a alegria contagiante, ela pode se tornar capaz de quebrar resistências, de fazer pulsar no homem seu devir-mundo, ampliar as possibilidades e potencializar a infância do educador, criando espaços de encontro e fazer encontros.

Quero deixar claro que a infância ocupa seu lugar no tempo. O tempo da infância se localiza nas perguntas radicais, nos “sentidos”, de “humanizar” coisas e na alegria e no espanto em observar os objetos. A infância é um lugar de investigação, de poesia, onde o hoje é só o presente, e não existe ontem nem amanhã. Os perceptos da infância pertencem à infância. Cabe a nós revisitar este tempo, rever os diálogos naquele presente vivido e repensar a poética encontrada lá, naquele lugar que possibilitou “pegar água com a peneira” (BARROS, 1999).

Revisitar a infância seria ou é a mais linda experiência poética, carregada de sentimento, emoção e razão. Razão daquilo que a experimentação infantil permite. É repensar a nossa subjetivação, é um acontecimento deleuziano, é um devir-mundo envolvido pela linguagem e pelos seus afectos e perceptos. É um tempo explícito de multiplicidade. Trabalhar com a alegria, o “joie” – alegria, é elevar a potência em seu grau maior, evitando o desprazer e as paixões tristes. A alegria é pura poesia; poetizar é estar na “potência” (Spinoza, 2009), é estar alegre por ser o que somos e estar onde estamos. É necessário apaixonar-se.

Já na letra “X”, de desconhecido, Deleuze não diz nada. Deixou-a simplesmente em seu lugar de desconhecido, mas ainda insisto em falar da ação da criança e do corpo do educador numa relação biunívoca entre esses corpos. Essa relação biunívoca aparentemente não existe, pois é mais que isso, são encontros de multiplicidades buscando ou repensando novos encontros. E todo novo encontro, *a priori*, trata-se de um espaço vazio a ser

preenchido, portanto um espaço desconhecido. Esse espaço pode ser preenchido por um acontecimento, por afetos, pelo inesperado.

E o que dizer sobre a letra “Y” de Indizível? Esta letra me trouxe a percepção da angústia que fica no final deste trabalho de, por mais que tenha tentado traduzir em palavras tudo o que foi pesquisado, discutido e refletido, muito não pode ser dito. Muito ficou impresso no corpo, na carne, na alma, mas incapaz de ser impresso em palavras. Muito foi sentido, compartilhado com olhares, com toques, com movimentos e com transformações no cotidiano da creche que são indizíveis... Muito ficou em questões abertas, em novas buscas, mas... Indizíveis... Não há tradução em palavras... Não há tradução teórica...

Na poesia de Manoel de Barros (2006, “Pintura”), compartilho as palavras abaixo:

Sempre compreendo o que faço depois que já fiz.
 O que sempre faço nem seja uma aplicação de estudos. É sempre uma descoberta. Não é nada procurado. É achado mesmo. Como se andasse num brejo e desse no sapo. Acho que é defeito de nascença isso. Igual como a gente nascesse de quatro olhares ou de quatro orelhas. Um dia tentei desenhar as formas da Manhã sem lápis. Já pensou? Por primeiro havia que humanizar a Manhã. Torná-la biológica. Fazê-la mulher. Antesmente eu tentara coisificar as pessoas e humanizar as coisas. Porém humanizar o tempo! Uma parte do tempo? Era dose...

Como explicar a manhã? Da mesma forma, por mais que venhamos a escrever, a discutir sobre o corpo na Educação Infantil ou em qualquer lugar que seja, jamais poderemos falar verdadeiramente o que ele é ou o que poderia ser. Não dá! Nós só podemos utilizar pequenas categorias, porque ele ultrapassa a escrita. O corpo é maior do que a escrita. O corpo é emoção e emoção não se escreve, se sente.

É sentir que prefere um abraço que um simples bom dia; prefere um sorriso largo que um balançar de cabeça; prefere o choro da emoção que qualificar o que sente. É um desperdício deixar de dar um beijo em quem se gosta. É um desperdício tentar traduzir o que se sente nessas situações. É um desperdício deixar de se admirar com o amanhecer só porque não é possível descrevê-lo em sua totalidade. É um desperdício fechar um canal tão intenso e tão potente de comunicação, porque não saberemos traduzi-lo, porque ele é indizível.

Diante dessas reflexões, fica aberta a possibilidade de abrir novos canais para olhar, sentir e se comunicar. As crianças não se encabulam de convidar para o diálogo do corpo. Basta aceitar o convite e se entregar ao desconhecido. Basta olhar para o próprio corpo

e permitir sentir os afetos, sentir o que impede esses afetos e encontrar coragem de buscar novos acontecimentos na relação com crianças e educadores. Muito é indizível, mas os acontecimentos são possíveis, são potentes, são reais.

O corpo do educador, então, pode abusar do seu estado de Literatura Menor, para estar atento aos devires, para não espantá-los com seu corpo, para, ao contrário, atraí-los e deixar-se levar por eles. Devir infante do educador infantil. Devir corpo do corpo do educador. Devir infância da educação infantil.

REFERÊNCIAS

- AUCOUTURIER, Bernard. **O método Aucouturier**: fantasmas de ação e prática psicomotora. Trad. Maria Cristina Batalha. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Record, 1993.
- _____. **O guardador de águas**. 2ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- _____. **Exercícios de ser criança**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.
- _____. **Ensaio fotográficos**. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- _____. **Memórias inventadas: a infância**. São Paulo: Planeta, 2003.
- _____. **Memórias inventadas: a segunda infância**. São Paulo: Planeta, 2006.
- BLANCHOT, Maurice. **A conversa infinita**. Trad. Aurélio Guerra Neto. São Paulo: Escuta, 2001.
- CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. México: Fundo de Cultura Econômica, 1986.
- _____. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Lisboa: Cotovia, 1990.
- CASTRO, Lucia Rabello de. **Conhecer, transformar(-se) e aprender**: pesquisando com crianças e jovens. In: LOPES, Vera (org.). Pesquisa: intervenção na Infância e Juventude. Rio de Janeiro: Nau, 2008.
- CORSARO, William A. Entrada no campo: aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas**. Educação e Sociedade. Campinas, SP, v. 26, n.91, p. 443-464, maio/ago, 2005,
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka**: por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1977.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- _____. **La Littérature et la Vie: Critique et Clinique**. Minuit, Paris: 1993. Tradução para o português disponível em: <http://search.4shared.com/postDownload/jEzhKioe/Deleuze_-_A_Literatura_e_a_Vid.html>.
- _____; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia**. v. 3. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.
- DELEUZE, Gilles. **O abecedário de Gilles Deleuze**: transcrição da entrevista, apresentada em dvd. Paris: Montparnasse, 1997a
- _____. **Crítica e clínica**. São Paulo: Editora 34, 1997b

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

_____. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____; GUATTARI, Félix. **O anti-édipo**: capitalismo e esquizofrenia. Trad. Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 2010.

DIAS, Sousa. **Partir, evadir-se, traçar uma linha**: Deleuze e a literatura. Revista Educação. Porto Alegre: v. 30, n. 2, maio/ago, 2007.

ECA – **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em :
<www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 24 maio 2012

FARIA JUNIOR, Alfredo Gomes de. **Introdução à Didática de Educação Física**. Rio de Janeiro: MEC, 1969.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramallete. 36ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

FREINET, Celéstin. **A educação do trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, Madalena; DAVINI, Juliana; CAMARGO, Fátima; MARTINS, Mirian Celeste. **Avaliação e Planejamento**. Série Seminários. São Paulo: Publicações do Espaço Pedagógico, 1997.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a Educação**. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. **Eu, o outro e tantos outros**: educação, alteridade e filosofia da diferença. 2008b. Disponível em: < <http://www.grupalfa.com.br/congressotrabalhos/palestras/gallo.pdf>>. Acesso em: 09 fevereiro 2012

GUIMARÃES, Daniela. Na creche, o cuidado como ética: caminhos para o diálogo com bebês. In: KRAMER, Sonia (Org.). **Retratos de um desafio**: crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, 2009.

_____. **Relações entre bebês e adultos na creche**: o cuidado como ética. São Paulo: Cortez, 2011.

KOHAN, Walter Omar. **Infância**: entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, Walter Omar (Org.). **Lugares da Infância**: Filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. Escola, experiência e verdade. In: TIRIBA, Léa (Org.). **O corpo na Escola**. Revista Salto para o futuro. Brasil: Ministério da Educação; Secretaria de Educação à Distância, Ano XVIII boletim 04 - Abril de 2008. Disponível em: www.tvbrasil.org.br/salto

_____.; XAVIER, Ingrid Müller (Org.). **Abecedário de criação filosófica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LAPIERRE, Andre; AUCOUTURRIER, Bernard. **A simbologia do movimento**: Psicomotricidade e educação. 3 ed. Curitiba: Filosofart Editora, 2004.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11. jan/abr 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf>. Acesso em 20 janeiro 2012.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Trad. Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 5ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LDB – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 11 janeiro 2011.

LEAL, Bernardina. Leitura da infância na poesia de Manoel de Barros. In: KOHAN, Walter Omar (org.). **Lugares da Infância**: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LEAL, Bernardina. Janela. In: KOHAN, Walter Omar; XAVIER, Ingrid Müller (orgs.). **Abecedário de criação filosófica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

LINS, Ivan. **O amor é o meu país**. Gravadora Universal, 1970.

LISPECTOR, Clarice. **Água Viva**. Filosofia de calçada e conversa de Botequim. Disponível em: <<http://cadernocriativo.blogspot.com/2011/01/agua-viva.html>>. Acesso em: 10 novembro 2011.

LÓPEZ, Maximiliano Valério. **A voz inaudita**: notas para uma filosofia-poética da educação. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: UERJ, 2012.

MACHADO, Mariana Marcondes. **Merleau-Ponty e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Trad.: José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 4ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

MOREIRA, W.W. **O fenômeno da corporeidade**: corpo pensado e corpo vivido. In: DANTAS, E.H.M. (org.). Pensando o corpo e o movimento. Rio de Janeiro: Shape, 1994.

MUCHAIL, Salma Tannus. A verdade de Foucault. **Ciência e vida**: filosofia especial. Ano II, n.8, 2008.

MUNDURUKU, Daniel. Em busca de uma ancestralidade brasileira. In: DAVINI, Juliana (org.). **Janelas da imaginação: experiências singulares com os contos da tradição oral e outras histórias**. São Paulo: PND Produções Gráficas, 2000.

_____. **Entrevista de Bruno Ribeiro com Daniel Munduruku**. Em 2010. Disponível em: <<http://www.consciencia.net/entrevista-daniel-munduruku/>>. Acesso em 07 dezembro 2011.

NIETZSCHE, F. **Assim falava Zaratustra**. Versão para ebook, 2002. Disponível em: <<http://ebooksbrasil.org>>. Acesso em: 26 outubro 2011

NUNES, Ana Raphaella Shemany. **O lúdico na aquisição da segunda língua**. 1995
Disponível em:
<http://www.linguaestrageira.pro.br/artigos_papers/ludico_linguas.htm>. Acesso em 10 novembro 2011.

OLARIETA, Beatriz Fabiana. **O que torna infantil uma literatura ou sobre o papel da literatura nas experiências de filosofia com crianças**. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: UERJ, 2008.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; SALGADO, Raquel Gonçalves; JOBIM E SOUZA, Solange. **Pesquisador e criança: dialogismo e alteridade na produção da infância contemporânea**. Caderno de pesquisa, v. 39, n.138 – Set/dez, 2009.

PLATÃO. **Diálogos**. Belém, PA: Universidade Federal do Pará, 2007.

PORKSEN, B. *Del ser al hacer*. Santiago: J. C. Saez, 2004.

PORTO, Cristina Laclette. Brincadeira ou atividade lúdica? In: **Jogos e brincadeiras: desafios e descobertas**. Revista Salto para o futuro. Brasil: Ministério da Educação; Secretaria de Educação à Distância, Ano XVIII boletim 07 - Maio de 2008. Disponível em: <www.tvbrasil.org.br/salto>. Acesso em: 15 fevereiro 2012.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Gerações e alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância**. Revista Educação e Sociedade. v. 26, n.91, p. 361-378, maio/ago. Campinas, SP: 2005.

SÉVÉRAC, Pascal. Conhecimento e afetividade em Spinoza. In: MARTINS, A. (org.). **O Mais Potente dos Afetos**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

SIMHA, André. **A consciência, do corpo ao sujeito: análise da noção: estudo de textos: Descartes, Locke, Nietzsche, Husserl**. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SKLIAR, Carlos. Escrever e ler para ressuscitar os vivos: notas para pensar o gesto da leitura (e da escrita). In: KOHAN, Walter Omar (org.). **Devir-criança da filosofia: infância da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, Luiz Fernando de. **Um palco para o conto de fadas: uma experiência teatral com crianças na educação infantil**. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2004.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Trad. Tomaz Tadeu. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TIRIBA, Léa. **O corpo silenciado**. Revista Brasileira da Secretaria Municipal de Educação de Blumenau, SME-Blumenau, EF Paulo Freire, 2003.

_____. Educação e vivência do espaço: diálogos entre a arquitetura e a pedagogia. TIRIBA, Léa (org.). **O corpo na Escola**. Revista Salto para o futuro. Brasil: Ministério da Educação; Secretaria de Educação à Distância, v.18, n.4, abr. 2008. Disponível em: <www.tvbrasil.org.br/salto>. Acesso em: 15 fevereiro 2012.

VYGOTSKY, L. S. A pré-história da linguagem escrita. In: VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 3ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Centro Interdisciplinar de Estudo em Novas Tecnologias e Informação, 1999. Disponível em: <www.ifch.unicamp.br>. Acesso em: 25 janeiro 2012.