Pontifícia Universidade Católica
do Rio de Janeiro

Jéssica Ribeiro Carnevale

O corpo e as manifestações infantis na escola

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

Coordenação Central de Extensão

Curso de Especialização em Educação Infantil:

Perspectivas de trabalho em Creches e Pré-Escolas

Orientadora: Leonor Pio Borges de Toledo

Rio de Janeiro,

Setembro, 2018

Pontifícia Universidade Católica
do Rio de Janeiro

Jéssica Ribeiro Carnevale

O corpo e as manifestações infantis na escola

Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-RIO como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Infantil.

Orientadora: Leonor Pio Borges de Toledo

Coordenação Central de Extensão
Curso de Especialização em Educação Infantil:
Perspectivas de Trabalho em Creches e Pré-Escolas

Rio de Janeiro,
Setembro, 2018

CCE
Coordenação Central de Extensão

DEDICATÓRIA

Às crianças que me inspiram
e me emocionam a cada dia!

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me sustentado e me fortalecido para seguir a caminhada nesta profissão tão linda, apesar dos desafios diários.

Aos meus pais, Mario e Sandra, por me ensinarem valores como a perseverança, a dedicação, a fé e a resiliência.

Ao meu marido, Luis Augusto, pelas palavras de apoio em meio à exaustão e todo o suporte emocional durante o curso.

Ao meu Kim, por sua presença nos momentos da escrita da pesquisa e por seu amor incondicional.

À minha orientadora, Leonor Borges, por me receber e, de forma tão generosa, compartilhar comigo sua experiência, seu conhecimento, seus livros, seus textos e finais de semana respondendo minhas mensagens de aflição!

À instituição onde realizei a pesquisa, local onde me senti em casa ao colocar os pés desde a primeira vez. A prática docente encontrada lá me tornou mais humana.

A todos os professores e colegas do Curso de Especialização em Educação Infantil: Perspectivas de Trabalho em Creche e Pré-escola, por toda contribuição aos meus estudos e à minha vida profissional.

RESUMO

Esta monografia aborda o tema do corpo e as manifestações infantis nos espaços escolares. Um de seus objetivos é fazer uma contextualização histórica dos corpos infantis fazendo referência, entre outros importantes teóricos, a Michel Foucault com o conceito de docilização dos corpos, e a Henri Wallon, que discute a relação entre ato motor e pensamento no processo de desenvolvimento infantil. Nesse contexto, realizo uma crítica sobre a urgência de criarmos condições para que as crianças possam se expressar através dos seus corpos entendendo essa manifestação como sua principal linguagem na tenra infância. O campo empírico desse estudo foi realizado durante cinco semanas em uma escola particular da zona sul da cidade do Rio de Janeiro. As análises proporcionaram a reflexão sobre uma relação dialógica entre crianças e adultos, valorizando a expressão corporal infantil ressanltando a importância do professor dar visibilidade às expressões das crianças de modo a contribuir para sua aprendizagem significativa por meio de experiências buscando uma ruptura das práticas corporais repressoras que são encontradas em diversas instituições escolares devido às concepções de infância obsoletas.

Palavras-chaves: Corpo. Experiências. Visibilidade Infantil. Aprendizagem. Expressão Corporal.

SUMÁRIO

1. Introdução 8

2. Cultura infantil e cultura escolar 11

2.1. Corpo, mente e teoria walloniana 16

2.2. O afeto e as marcas da experiência 20

3. Com os pés no campo 24

3.1. Breve contexto da instituição 24

3.2. O percurso: estratégias metodológicas 25

3.3. Dando visibilidade às manifestações infantis 26

3.3.1. Tecendo práticas e teorias 27

- "Olha o que temos ali!"..... 28

- "Pode chorar!"..... 30

- "Estamos brincando de trem"..... 31

- A cachoeira e o bolo de areia 33

- O tempo individual de cada criança nos momentos coletivos..... 35

4. Considerações Finais 36

5. Referências Bibliográficas 38

[...] Meu corpo, Minha terra! Como se pode pensar em ti, a coisa mais íntima e mais estrangeira: Meus seios me surpreendem. Parece-me que são belos, mas que fazem sobre mim essas belas formas de carne: Além do mais, o que eu meu corpo é o fruto de uma quantidade de descobertas. Talvez jamais tenha terminado de explorar? Às vezes, um gesto improvisado, um movimento que realizamos para não cair, nos dá a sensação de que tudo é novo para nós... Porque não realizar um Diário do próprio corpo? Ousaria escrever meu corpo? Tudo o que eu sei dele? Não meu corpo, aquele dos médicos, mas o que Eu conheço. Eu não sou nada sem ele. Ele é minha ciência, e, estou segura, o limite de toda ciência; ele, seus assuntos, mal estares, necessidades e impedimentos; suas regularidades e seus transtornos; suas digestões, menstruações e os sujos detalhes úmidos do amor... Oh, Corpo sem glória, algum santo deveria ter amado teu excremento! Interior ainda, é sagrado como algo de mim, e quando digo: mim, ele está ali, compreendido. Logo, se torna diferente ainda em mim, e imperioso. Contudo, é Minha criação, minha obra mais importante... Mas que é também mais estranho que o fato de que exista um Dentro e um Fora? [...]

(Valéry apud Israel, 1968, p. 37)

1. Introdução

Historicamente foi construída a concepção de que o corpo é profano, pois atende aos desejos e comete pecados. Em contraposição, o pensamento tinha cunho sagrado, era ligado à alma e essência racional. Na tradição metafísico-religiosa, desde Platão até a compreensão judaico-cristã, a alma foi exaltada como a essência do homem, como aquilo que merece atenção e cuidado. O corpo, na sua condição temporal, carnal, material, seria desvalorizado, questionado, até considerado como aquilo que condena o homem a uma existência de sofrimentos e amarguras. A partir destas ideias, Platão estabeleceu o dualismo filosófico que separa, de forma radical, corpo e alma. Para ele, o corpo é inteiramente alheio à verdade, visto que

> nesta vida não aproximaremos da verdade a não ser afastando-nos do corpo (...) e conservando-nos puros de todas as suas imundícies até que o deus venha nos libertar. (...) livres da loucura do corpo, conversaremos (...) com homens que usufruirão a mesma liberdade e conheceremos por nós mesmos a essência das coisas. (Platão, 1966, 66a-67d)

Segundo o pensador, o corpo nada tem a ver com a condição de sujeito ou de humano. Dando um salto na história, encontramos Descartes que estabeleceu alguns princípios fundamentais acentuando o dualismo corpo e mente. Sua famosa frase "Penso, logo existo" implica na concepção muito bem definida de que corpo e mente são opostos. Para ele, dois tipos de substâncias constituíam o mundo: a matéria e o espírito. Segundo o autor, o corpo era a coisa externa que não pensa e a alma era a estrutura pensante, configurando uma dicotomia. Ele ainda afirma: "Eu era uma substância cuja essência ou natureza reside unicamente em pensar e, que para existir, não necessita de lugar algum nem depende de nada material, de modo que eu, isto é, a alma, pela qual sou o que eu sou, é totalmente diversa do corpo" (1982, p. 62). Em crítica a esta teoria, Nietzsche, filósofo alemão, defende que o corpo é o fio condutor da compreensão humana, pois o pensamento considerado racional é apenas um resultante de tudo que o corpo vive através dos afetos, sentimentos, impulsos e experiências.

Para pensar o corpo, no início do século XIX, surgiu o discurso higienista que se preocupou não só com o aspecto da saúde e da higiene, como também teve cunho social

e político. Assim, diversas instituições e áreas de conhecimento focalizaram o cuidado, inspeção e vigilância do corpo e sua sexualidade. Segundo Nunes (2011, p.17), no início do século XIX, os países da Europa Ocidental perceberam a necessidade do atendimento às crianças de zero a seis anos. Foram criadas as creches a fim de atender as crianças desamparadas, órfãs, abandonadas e filhas de mulheres que exerciam trabalho extradomiciliar, e os jardins de infância, que atendiam, predominantemente, crianças de classes abastadas. Historicamente, a creche se constituiu com caráter assistencial e os jardins de infância, educacional. Esses dois modelos de infância trouxeram a dicotomia entre corpo e mente, cuidar e educar.

De acordo com Lourenço (2002, p. 46), as primeiras creches brasileiras surgiram com o intuito "manter a criança em um ambiente livre de possíveis doenças e infecções, bem alimentada e limpa", o que contribuiu também com a queda dos índices de mortalidade infantil. Esta atribuição às instituições as caracterizou com caráter assistencialista.

> Durante muito tempo, é possível observar que a creche serviu prioritariamente no combate à pobreza e à mortalidade infantil. Dessa maneira, analisa-se que o papel social, assistencialista, representado pelas creches a partir do século XIX, está vinculado à ideia de falta de família ou desorganização familiar. (...) Nos serviços de assistência, incluindo as instituições de educação infantil, adotou-se uma intencionalidade educativa a fim de orientar as mães em como cuidar de seus filhos. Tais orientações eram prescritas principalmente por médicos higienistas, que acreditavam na necessidade das mães aprenderem seus ensinamentos sobre saúde (LOURENÇO, 2002, p.18).

A necessidade das crianças frequentarem creches e escolas surgiu da demanda materna com sua entrada no mercado de trabalho, principalmente após a Segunda Guerra Mundial, no século passado, substituindo as salas de asilo, as amas de leite, os internatos e a roda dos expostos. No Brasil, as creches geralmente visavam a cuidado físico, saúde, alimentação, ensino de hábitos de higiene e comportamentos sociais. Esse modelo de profunda conotação ideológica permaneceu com força durante mais de um século. A fim de melhorar o atendimento a essas crianças, diferentes áreas de estudo buscaram pesquisar e entender as especificidades infantis no I Congresso de Proteção à

Infância, realizado em 1922. Este fato histórico trouxe contribuições da sociologia, assistência, pedagogia, medicina infantil e higiene e legislação.

O século XX foi permeado por diversos momentos de luta para o reconhecimento das especificidades infantis de forma integral. As escolas começaram a conceber a criança como sujeito ativo e consciente no processo de aprendizagem e socialmente atuante, a fim de atender seus direitos. Foram elaborados diversos documentos visando garantir estes direitos, como a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), a Constituição Federal Brasileira de 1988 que reconhece as crianças como sujeitos de direitos, entre os quais a educação, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999 e 2009). Debates sobre a criança brasileira nesse período romperam com o modelo preexistente na Europa e resultaram em novas concepções de criança, que variam de acordo com a cultura e sociedade em que ela está inserida. As instituições que recebiam as crianças passaram a se preocupar com dois atos importantes: o cuidar e o educar.

> Educar e cuidar, duas ações separadas na origem dos serviços de atenção à criança pequena, tornam-se, aos poucos, duas faces de um ato único de zelo pelo desenvolvimento integral da criança. Cuidar e educar se realizam num gesto indissociável de atenção integral. Cuidando, se educa. Educando, se cuida. Impossível um sem o outro. (DIDONET, 2011, P. 13)

Desde então o campo da Educação Infantil vive um intenso processo de revisão e discussão sobre concepções de educação, criança e infância, sobretudo práticas pedagógicas de aprendizagem significativa.

Considerando como eixo deste trabalho a compreensão das possibilidades dos movimentos corporais no processo ensino aprendizagem, ou seja, a ação da criança como avessa à ordem repressora, é fundamental questionar: que tipos de relações encontramos nas instituições escolares considerando a contraposição entre relações hierárquicas e dialógicas? Que práticas silenciam o corpo que quer se expressar? Que atividades psicomotoras ajudam o desenvolvimento cognitivo? A contenção corporal atrapalha ou ajuda o desenvolvimento do pensamento? Qual prática cotidiana na

educação infantil considera a psicomotricidade como aliada do processo ensino aprendizagem? Qual lugar a expressão corporal ocupa no processo educacional?

Com esta pesquisa, procuro lançar um olhar crítico para as práticas que docilizam os movimentos corporais em busca de disciplina e poder, e trazer à discussão a potência que o corpo possui no processo educacional, partindo do princípio da importância das experiências corporais para a aprendizagem significativa da criança. Para isso, foram realizadas observações de crianças e adultos interagindo no cotidiano de uma escola de educação infantil e entrevistas com professores no intuito de compreender o que pensam sobre o corpo das crianças, o que entendem sobre expressão corporal, como enxergam a relação entre corpo e pensamento e o que compreendem como o lugar do corpo na educação infantil.

A relevância desta pesquisa ocorre pela preocupação em aprofundar o tema de modo a desconstruir práticas que descartem o olhar da psicomotricidade como aliada nos espaços educacionais, trazendo importância à discussão sobre a contenção corporal num período da vida em que a comunicação mais latente acontece através do movimento e expressão corporal. Como relevância pessoal, justifico este trabalho pelo interesse em desenvolver uma pesquisa que dialogue com as minhas crenças sobre a valorização da relação entre a psicomotricidade e o desenvolvimento infantil tendo em vista o movimento corporal como uma das principais linguagens expressivas e aliado da construção do pensamento.

2. Cultura infantil e cultura escolar

"Pensar o corpo é uma outra maneira de pensar o mundo"
David Le Breton (2003, p.223)

Le Breton nos ajuda a refletir sobre diversas possibilidades de pensar o mundo, colocando o corpo como uma delas. As diferentes formas de viver a infância, entendidas dentro de sua pluralidade concreta, marcam os corpos e constituem sujeitos a partir de influências sociais externas que as crianças vivenciam. Neste capítulo, pretendo discutir cultura infantil e cultura escolar para entendermos como as práticas que ocorrem dentro das instituições contribuem para a construção do sujeito. É importante esclarecer que uma não se opõe à outra, pois a cultura infantil precede a cultura escolar e uma acontece dentro da outra, conforme Motta (2013, p.155) afirma, "as crianças não ficam presas a

uma funcionalidade. Elas transformam os objetos da cultura escolar em objetos das culturas infantis fazendo da escola, no cotidiano, uma arena cultural, um espaço de encontro entre a cultura legitimada e a não autorizada". Sendo assim, é possível entender que tudo que ocorre no cotidiano faz parte da construção do ser.

> Especialmente significativo no trabalho institucional é o papel da escola e o trabalho pedagógico que "inventou o aluno" (...) e "institucionalizou a infância" (...). Mas as instituições são também preenchidas pela ação das crianças, seja de forma direta e participativa seja de modo intersticial, isto é, seja através de um protagonismo infantil (com ação influente), seja como modo de resistência, nos espaços ocultos ou libertados da influência adulta - no decurso da qual se realizam processos de socialização horizontal (comunicação intrageracional), e se exprime a "ordem social das crianças" (SARMENTO, 2006, s.p.).

Sarmento sugere que a escola transforma a criança em aluno quando a insere na cultura escolar, defendendo que o trabalho pedagógico alcança o sucesso através do processo de institucionalização da infância. Entretanto, o ator principal é a criança, que também insere no espaço escolar a sua cultura através de suas ações. A cultura escolar tem o papel de promover as individualizações disciplinares concebendo subjetividades que estejam adequadas ao modelo de sociedade em que as crianças estão inseridas. Nesta sociedade, as crianças são produtoras de cultura, entendendo como cultura uma prática social própria deste grupo, e manifestam através dela suas percepções e interações com outros indivíduos e com o espaço que a cerca. Dominique Julia (2001) define a cultura escolar como

> Um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 2001, p. 10).

E ainda:

> Enfim, por cultura escolar é conveniente compreender também, quando é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares (JULIA, 2001, p.11).

Sendo assim, a cultura escolar é uma categoria que abrange tudo que acontece no interior da escola que envolve alunos, professores e funcionários, compondo sua própria norma de funcionamento.

O modelo escolar se constitui a partir da orientação espaço-temporal específica caracterizando o tempo escolar. O tempo da vida confere ao sujeito humano a sua identidade, com orientação espaço-temporal próprio e não cronológica, que pertence às experiências de cada indivíduo. Bondioli (2007, p. 47), ao discutir os jogos, destaca o lugar da escola como o lugar de trabalho da criança, pois "ali aprende (...) também a organizar o seu tempo e sua vida segundo uma ordem que (...) prefigura aquela à qual deverá submeter-se quando assumir as responsabilidades de adulto". Portanto, quando o sujeito frequenta a escola, precisa lidar com uma organização que reforça a estrutura controladora da instituição, que descarta o tempo subjetivo da aprendizagem da criança quando estabelece seu tempo em grades – que literalmente aprisionam – a fim de cumprir rigorosamente um programa previsto e enquadrar diversos sujeitos componentes de um grupo plural num único ritmo de viver, de ser e de estar na escola. Segundo Sacristán (2005, p. 22), a maneira de ser criança afetará a forma como se é aluno e vice-versa, sendo assim a cultura infantil afeta a cultura escolar. A forma de utilização do corpo da criança dentro das instituições escolares revela o comportamento que é valorizado pelo professor, ou seja, devem apresentar movimentos contidos, vozes num volume baixo e concentração. Com a finalidade de manter a ordem e a harmonia, algumas práticas pedagógicas impõem rígidas restrições corporais às crianças de diversas idades. Podemos citar como exemplo o longo tempo de permanência em filas na locomoção de um espaço para outro ou até em atividades sistemáticas de escrita, leitura e desenho realizadas em sala. Nesses casos, o movimento ou o deslocamento é interpretado como desordem e indisciplina. Essas ações revelam rastros de "um processo de determinação do autocontrole, de dominação do corpo" (Richter e Vaz, 2007, p. 10). Desta forma, a cumprir essas regras escolares, o sujeito transforma-se de

criança a aluno submetendo-se a normas de controle historicamente existentes. Nesta relação professor-aluno, o corpo das crianças sofre as ações do poder.

Michel Foucault (1987) focaliza o exercício do poder na formação da subjetividade que ocorre através de táticas e estratégias de controle dos corpos. Veiga-Neto (2007, p. 62) define o que Foucault entende por poder como "uma ação sobre as ações". Podemos compreender que a primeira ação é a do professor que a exerce acima das ações das crianças em momentos de expressão, sejam corporais, criativas, artísticas ou qualquer outro tipo de linguagem que não seja a tradicional, ou seja, a falada, para fim de controle e disciplina. Guattari (1985) traz como a grande contradição da escola o controle de seus corpos. Este espaço que deveria se comprometer em ampliar as experiências das crianças em direção à busca do novo e de desafios de acordo com sua forma de pensar e ser parece dar início às crianças "ao sistema de representação e aos valores do capitalismo" (Guattari, 1985, p. 51). Além disso, pequenas ações do dia a dia escolar apontam a relação vertical em detrimento da dialógica, como um olhar severo, uma fala rígida, o apagador que bate do quadro, a perda da ida ao pátio, ou seja, diversas atitudes são designadas aos que são vistos como indisciplinados. O poder inibe o corpo infantil, porém é preciso levar em consideração que o poder é uma rede, não só entre adultos e crianças, como também entre adultos atuantes dentro do mesmo espaço escolar. A falta de olhar sensível, atento e dialógico entre a equipe escolar é reproduzida em todos os ambientes de uma escola, sobretudo dentro das salas.

De acordo com as ideias de Rui Canário (2008), o crescimento dos sistemas educacionais necessita acompanhar o progresso do fator econômico de uma sociedade. Em síntese, organizam-se sistemas educativos de acordo com um modelo industrial, ou seja, "com as características típicas da produção em grande escala". Isso resulta na expressão "indústria do ensino" (Delamotte, 1998, p. 118), usada no período chamado de explosão escolar por volta dos anos 60, que se refere ao

> Progresso econômico e a elevação geral dos níveis de qualificação escolar das populações, as despesas com a educação passam a ser encaradas, na óptica da teoria do capital humano, como um investimento, e esse investimento como uma condição do desenvolvimento, necessariamente impulsionada pelo Estado. É nesta perspectiva que o Estado Educador, que dominou a escola do tempo das certezas, adquire as características de um Estado Desenvolvimentista que gere um

> sistema educativo percebido como uma grande empresa. (CANÁRIO, 2008, p. 75)

Para que a escola atinja seu objetivo principal conforme esse pensamento republicano, ela precisa exercer a "mecânica do poder", termo usado por Foucault (1987, p. 127), definido pelo domínio sobre o corpo dos outros para que façam o que se quer e como se quer, assim abandona a pluralidade infantil fazendo as crianças agirem de forma única, como se houvesse apenas uma forma de aprender. O sistema educacional está organizado de forma que dá poder ao professor. Suas práticas de controle dos corpos afirmam que há poder na relação entre professores e alunos e é possível perceber isto na forma de organização do espaço: as carteiras enfileiradas viradas para frente para que todos possam olhar para o professor à frente do quadro que se posiciona como centro da aprendizagem, os materiais coletivos que muitas vezes estão guardados dentro de armários e retiram a autonomia das crianças para utilizá-los, do olhar que acompanha a criança em suas ações como confirmação de aprovação ou reprovação de suas atitudes, da sanção do processo criativo, etc. Esta organização escolar dificulta o movimento corporal, assim como o contato entre as crianças. Ao adotar essa postura, o professor produz o que Foucault (1987, p. 126) chama de corpos dóceis: "é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado". Para produzir um corpo dócil é necessário estabelecer regras e cumpri-las através da disciplina. Após esta definição, questiono: seria esse o objetivo de professores, principalmente aqueles que têm a concepção da criança como um devir?

> O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento das suas habilidades, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto mais útil é. Forma-se então, uma política de coerções que consiste num trabalho sobre o corpo, numa manipulação calculada dos seus elementos, dos seus gestos, dos seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, os chamados "corpos dóceis". A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças. Ela dissocia o poder do corpo e faz dele, por um lado, uma "aptidão", uma "capacidade" que ela procura aumentar; e

> inverte, por outro lado, a energia, a potência que poderia resultar disso e faz dela uma relação de sujeição estrita (FOUCAULT, 1987, p.119).

As práticas que docilizam os corpos influenciam nas atitudes e comportamentos infantis, transformando as crianças em alunos que se apropriam da cultura escolar. Ao trabalhar com o conceito da docilização dos corpos, a disciplina proveniente da cultura escolar potencializa o assujeitamento da criança em aluno num gasto mínimo necessário de energia. Segundo Motta (2013, p. 101), "os dispositivos disciplinares seriam: a vigilância, a sanção normalizadora, ou castigo disciplinar; e, por fim, o exame, que permite qualificar, classificar e punir, tornando os indivíduos visíveis e assujeitados". Esses dispositivos são úteis, conforme Foucault diz em Vigiar e Punir, no trabalho em fábricas, em hospitais, no militarismo, em prisões e, por fim, em escolas. É possível encontrar semelhanças nesses espaços na concepção de corpo, que deve se submeter a espaços fechados, com horários rígidos, com relações hierárquicas, corpos contidos e disciplinados.

Pensando neste último espaço, a escola, é possível encontrar práticas que docilizam os corpos. As grades curriculares e as rotinas das instituições educacionais expressam a ideia de que a escola não tem pelo corpo o mesmo apreço que tem pela mente. A seguir algumas ideias para discutir o corpo, seus movimentos e sua relação com a aprendizagem.

2.1. Corpo, mente e teoria walloniana

O pensamento de Descartes abordado na introdução não foi hegemônico. Outros pensadores criticaram sua teoria sobre a dicotomia corpo e mente. Henri Paul Wallon, foi filósofo, médico, psicólogo e político francês que se dedicou durante a guerra às lesões cerebrais e sua relação com o desenvolvimento psicomotor. O autor apresenta a ideia de que o ato está carregado de intenção, chamando-o de ideomovimento, e se caracteriza como simbólico no pensamento. Desenvolvimentos motor e mental estão intimamente correlacionados desde a sua origem, sendo assim o ato mental faz com que eu me projete aos atos motores. O teórico propõe um estudo integrado que aborda três áreas, chamando-as de campos funcionais. Seu conceito traz o desenvolvimento infantil de forma abrangente e global a partir do olhar para a afetividade, a motricidade e a

inteligência, constituindo a "psicogênese da pessoa completa". Na teoria psicogenética walloniana, os campos são interdependentes entre si, havendo um diálogo entre eles ao longo do processo de desenvolvimento da criança. Além disso, ele compreende a atividade humana a partir do caráter biológico e social, ou seja, os fatores internos e externos, respectivamente, contribuem para o processo de desenvolvimento contínuo.

A afetividade envolve os componentes do ato motor e cognitivo, onde estão presentes as emoções, os sentimentos e a paixão. Já a motricidade, trata-se de uma combinação de todos os movimentos executados pelo corpo do sujeito, que o permite deslocar-se conforme o tempo e o espaço, expressando suas emoções e sentimentos para atingir o seu pleno equilíbrio. Enquanto a inteligência é o campo que transforma em conhecimento todas as ações exercidas pelos sujeitos, auxilia e organiza as representações do vivido. O entendimento da teoria psicogenética de Wallon ajuda-nos a compreender a necessária superação das práticas que visam a fragmentação e ruptura do saber, aquelas que são pautadas numa visão cartesiana de enxergar e perceber as coisas. Pena (2008) afirma que

> Acredita-se que existe uma separação entre corpo e mente e que a segunda deve ser privilegiada para a aquisição de conhecimento. Essa forma de compreender o mundo, que aprende separando, é a base epistemológica do projeto da modernidade calcada no pensamento de Descartes, baseado no ponto de vista de que os fenômenos naturais, o funcionamento do corpo e as relações sociais podem ser explicados por uma lógica mecanicista (PENA, 2008, p. 30).

Como crítica ao cartesianismo da citação acima, nos deparamos com a necessidade médica de explicar disfunções graves sem que o cérebro esteja lesionado ou sem que a lesão esteja localizada claramente. Isso ampliou os estudos sobre a psicomotricidade, inicialmente dividindo-a em três momentos epistemológicos. O primeiro momento é a desconfiança do dualismo corpo e mente. Mente e corpo eram associados, porém havia pessoas com dificuldades mentais e não físicas, e vice-versa. Daí surgiu o conflito do dualismo e foi possível conhecer que corpo e mente são âmbitos diferentes, mas que se relacionam. No segundo momento, a psicologia demonstra maior atenção a psicomotricidade de uma forma holística, com relação maior entre corpo e movimento, e não corpo e mente. Já no terceiro momento, a psicanálise

entrou em conflito com os momentos anteriores e passou a perceber o sujeito como um todo. Assim, podemos compreender que há uma rede entre corpo, movimento, mente, pensamento e ato.

Como pontua Dantas (1992, p.38), Wallon afirma que o ato mental se desenvolve a partir do ato motor, pois a função tônica, ou seja, o movimento auxilia a aguçar a percepção da função de dado movimento de forma que permite ao indivíduo atuar e modificar seu meio social e físico. Entretanto, este é um processo que acontece através de elementos orgânicos desde o nascimento.

> Há movimentos reflexos, controlados no nível da medula; há os movimentos involuntários, automáticos, controlados em nível subcortical pelo sistema extrapiramidal; e há os movimentos voluntários ou praxias, controlados no nível cortical pelo sistema piramidal. (...) O sistema cortical impõe seu controle sobre o sistema subcortical, e, estabelece-se entre ambos uma relação de reciprocidade, mas também de subordinação do sistema mais antigo (o subcortical) ao mais recente. (Dantas, 1992, p. 38)

Após o nascimento, os movimentos são realizados através de reflexos, de forma impulsiva, global e sem coordenação, tornando o bebê incapaz de sair de uma posição de desconforto. Esta primeira etapa motora dura em média até os três meses de idade e aos poucos os movimentos evoluem de forma que haja expressão e intenção na interação com o meio externo. Até o primeiro ano, as estruturas mesoencefálicas do sistema piramidal amadurecem permitindo que os movimentos manifestem gestos dirigidos às pessoas ao seu redor, entrando numa etapa expressivo-emocional cheias de nuances, como alegria, surpresa, tristeza, desapontamento, expectativa, etc. Para sua sobrevivência, o bebê precisa da ajuda de quem está a sua volta. Para isso, ele desencadeia no outro reações de auxílio para satisfazer suas necessidades. É através de espasmos, contorções, gritos e choros, ou seja, através do corpo que o recém-nascido mobiliza aqueles que estão ali para cuidar dele estabelecendo, assim, uma relação afetiva de comunicação corporal. Podemos entender que a expressão corporal a fim de comunicar desejos, sentimentos e intenções é inerente ao ser humano. Nesse diálogo corporal entre o bebê, o outro e o ambiente estabelecem-se correspondências entre os seus atos, de forma que ocorre a aprendizagem, a experiência, o conhecimento de mundo e de seu próprio corpo. Assim, os movimentos corporais ficam cada vez mais

diversificados e carregados de intenção. A partir da apropriação da linguagem, sua comunicação e expressão se ampliam. Associado à inteligência, o ato motor sofre um processo de internalização que resulta na redução da motricidade exterior, entretanto o uso do corpo de forma natural não deixa de ser um dos principais recursos para ser, viver, sentir e aprender.

Em seus estudos sobre o corpo, Wallon aborda a função postural ou tônica de forma que vincula o estudo do movimento ao do músculo. Segundo Galvão (1995, p. 63), esta função "é responsável pela regulação das alterações do tônus da musculatura dos órgãos internos (lisa) e da musculatura esquelética (estriada)". Além disso, há a função cinética, que regula o estiramento e o encurtamento das fibras musculares. Essas funções agem como interlocução entre corpo e mente, pois auxiliam o corpo a exprimir emoções e adquirir marcas através de experiências. Frente aos estímulos externos, a criança se utiliza do movimento de forma natural e frequente, reagindo com expressões e atitudes corporais. A partir disso, é possível compreender que ela percebe o mundo corporalmente, o que, na teoria walloniana, contribui fundamentalmente para a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Para Galvão (1995)

> Na infância é ainda mais pronunciado o papel do movimento na percepção. A criança reage corporalmente aos estímulos exteriores, adotando posturas ou expressões, isto é, atitudes, de acordo com as sensações experimentadas em cada situação. É como se a excitação provocada se espalhasse pelo corpo, imprimindo-lhe determinada forma e consistência e resultando numa impregnação perceptiva, por meio da qual a criança vai tomando consciência das realidades externas. É por meio desta impregnação perceptiva que a criança torna-se capaz de reproduzir determinada cena após tê-la presenciado, ou seja, de imitar. Para Wallon, a imitação é uma forma de atividade que revela, de maneira incontestável, as origens motoras do ato mental. (GALVÃO, 1995, p. 72)

Pela imitação, vinculam-se as ações motoras e mentais na criança pequena. Através do desejo de imitar o outro, com ações, gestos e falas, a criança vai formando sua individuação, subjetividade e a capacidade de diferenciar-se do outro. Na perspectiva walloniana, a imitação é um instrumento que proporciona as trocas e diferenciações sociais, ou seja, é a sua participação na vida social através de uma ação que se inicia na imitação e depois se modifica e se transforma, criando assim um novo

nível de comunicação e novas estruturas mentais de desvelamento do significado das coisas (Vasconcellos, 1996, p. 35).

Seguindo esta ideia, é relevante discutir a importância de romper o silenciamento dos corpos impostos pela abordagem tradicional, passando a ser também função da escola oferecer espaços e propostas que possibilitem o atendimento às demandas psicomotoras das crianças de forma que não dissociem corpo e mente. Bornemam, (apud Gonçalves, 1990, p. 34) aponta que, na maioria das vezes, a aprendizagem escolar não atende às experiências sensoriais. É uma aprendizagem baseada na acumulação de conhecimentos abstratos, com pouca participação do corpo.

Considerar o movimento como elemento fundamental do processo de aprendizagem, principalmente com crianças pequenas, é conceber o corpo como lócus privilegiado da relação consigo, com o mundo e com os outros, pois o corpo é o lugar de toda a trajetória existencial humana, trazendo as marcas conscientes e inconscientes resultantes das relações estabelecidas com o meio humano e a cultura no qual está inserido. Neste sentido, o corpo é um veículo de comunicação, de percepção e de compreensão do mundo. Na prática pedagógica cotidiana, é um equívoco conceber o corpo como algo simplesmente anatômico, orgânico e mecânico, pois a criança se expressa por meio do movimento corporal e dos gestos. Propiciar atividades corporais no âmbito escolar é oportunizar ao educando e ao docente a expressão do sensível e do estético e, dessa forma, contribuir para amenizar o efeito da repressão dos afetos impostos pela sociedade. É possibilitar a atribuição de sentido ao mundo vivido por meio da percepção corporal, do prazer do movimento, conduzindo a criança a um comportamento mais livre, menos reprimido.

Conforme se desenvolve, a criança vai, através do corpo e seus movimentos, expressar desejos, sentimentos e vontades. Para Wallon, este desenvolvimento vai do ato ao pensamento, da ação à representação, do corporal ao cognitivo. Ao abordamos alguns pontos da teoria walloniana que tanto influenciou os psicomotricistas, podemos perceber que sua contribuição foi bastante significativa para a compreensão do ser humano em todas as suas dimensões, uma vez que parte do pressuposto de que existe uma unidade entre motricidade e inteligência, ação e pensamento.

Ao permitir que a criança se expresse por sua totalidade, as propiciamos viver situações de forma genuína para, através da experiência, construir conhecimento. Aprofundaremos a seguir a experiência como aprendizagem significativa.

2.2. O afeto e as marcas da experiência

As instituições que trabalham com a concepção de criança como devir à espera de seu "desabrochar" ou as que não dão devida importância à autonomia e conhecimento de mundo da criança tornam o cotidiano escolar desinteressante. Frente a essa perspectiva, inovar se torna o desafio para a escola que deseja auxiliar a criança na conquista da aprendizagem significativa. Mas o que seria essa aprendizagem significativa? Sobre o que preciso refletir para que ocorra a aprendizagem significativa? Que práticas podem ser realizadas para proporcionar este tipo de aprendizagem às crianças? A aprendizagem significativa ocupa um lugar de bastante subjetividade por considerar o conhecimento prévio e o contexto social, cultural e histórico que a criança está inserida. Cada uma vai levar para o espaço escolar a sua história e sua realidade, produzindo conhecimento ao que lhe faz sentido. E é em meio a essa diversidade que se encontra a riqueza das trocas de experiência. No que concerne à escola, a aprendizagem significativa ocorre quando o cotidiano oferece experiências que façam sentido e produzam significados, constituindo, assim, o conhecimento. As situações que afetam as crianças, comumente vêm acompanhadas da aprendizagem. Ao buscar no Dicionário Online de Português o significado da palavra afeto, é possível encontrar as seguintes definições:

> substantivo masculino
> - Sentimento de imenso carinho que se tem por alguém ou por algum animal; amizade: o beijo é uma demonstração de afeto;
> - Algo ou alguém que é alvo desse sentimento: seu afeto eram os netos;
> - Sentimento e emoção que se manifestam de muitos modos: amizade é uma forma de afeto;
> - [Psicologia] Um dos três tipos de função mental, juntamente com a volição e com a cognição;
> - [Psicanálise] Estado emocional que se relaciona com a formação da pulsão. (DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS, subst. Afeto)

O terceiro item nos remete a ideia abordada no subcapítulo anterior sobre afetividade e os campos funcionais de Wallon, que têm grande importância no processo de desenvolvimento da criança. Para complementar este pensamento, trago a contribuição de Spinoza, filósofo do século XVII, que também se opõe à dicotomia

cartesiana corpo e mente. Ele define afeto por uma mudança ou modificação que ocorre simultaneamente no corpo e na mente. É a capacidade de afetar e ser afetado que nos torna, entre outras coisas, humanos, "o corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída" (SPINOZA, 2009, p. 99). Portanto, um espaço escolar que proporcione momentos de afeto - no sentido de afetar, de ser aquilo que mexe e que move o sujeito, seja de maneira positiva ou negativa - desperta nas crianças a busca pelo conhecimento. Maria Luiza Oswald afirma que a educação deve estar pautada pela experiência estética, que emociona, sensibiliza, mobiliza afeto. Ela contribui com a ideia de educação pela carne, ou seja, aquela que aprende ao fazer, sentir, mexer, ver, ouvir, cheirar e saborear. "Experimentar algo esteticamente supõe impregnar-se do mundo físico e social pelos sentidos" (OSWALD, 2011, p. 25), diz ela. Pensando esteticamente, a educação pela carne cria marcas da experiência na alma do sujeito, enraizando-se nas suas histórias de vida. Benjamin discute experiência entendendo que ela sempre foi comunicada pelos mais velhos aos mais jovens "de forma concisa, com autoridade da velhice, em provérbios; de forma prolixa, com a sua loquacidade, em histórias; às vezes como narrativas de países longínquos, diante da lareira, contadas aos filhos e netos" (2012, p. 123). O autor percebeu que, devido à industrialização, às forças produtivas e ao progresso vindos com a modernidade, o homem perdeu a sua capacidade de narrar e de trocar experiências, dando destaque, assim, à informação e ao homem da sociedade de consumo.

Dialogando com as ideias de Benjamin, Jorge Larrosa, professor de Filosofia da Educação da Universidade de Barcelona, defende uma aprendizagem significativa por meio da experiência. O autor discute que, no mundo que vivemos, a experiência está cada vez mais rara devido ao excesso de informação, que tem sido confundida com conhecimento. A informação não nos faz ter experiências, já o conhecimento, só se adquire através delas. Larrosa nos traz como definição de experiência o trecho abaixo:

> Começarei com a palavra *experiência*. Poderíamos dizer, de início, que a experiência é, em espanhol, "o que nos passa". Em português se diria que a experiência é "o que nos acontece"; em francês a experiência seria "ce que nous arrive"; em italiano, "quello che nos succede" ou "quello che nos accade"; em inglês, "that what is happening to us"; em alemão, "was mir passiert" (2002, p. 21)

Seguindo seu raciocínio, nenhuma informação que tenhamos nos trará experiência. Para isso, é preciso ser afetado, ser tocado, viver um acontecimento. Ele ainda defende que a falta de tempo é outro fator nos atrapalha a experimentar situações, visto que tudo que se passa, passa depressa e impede a conexão entre os acontecimentos, portanto impossibilita a genuína experiência. Vivemos assim numa era de estímulos que chegam até nós, mas não nos afetam, pois "ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece. Por isso, a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência" (2002, p. 23).

De acordo com as ideias de Larrosa, é importante repensar o modelo educacional tradicional, cujas concepções são contrárias à aprendizagem significativa desde o modo que o currículo é organizado, cada vez mais com conteúdos a serem exercidos num menor tempo, até as práticas que ocorrem em sala, inibindo marcas adquiridas através da experiência e do afeto das vivências nos corpos.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) é possível encontrar a palavra experiência seis vezes. Traz como definição de currículo para educação infantil o

> conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2010, p. 12)

Assim, orienta as instituições a pensar a prática pedagógica através da aliança entre experiência e conhecimento prévio, a fim de promover uma educação de qualidade e que faça sentido para a criança envolvida no processo de ensino-aprendizagem. Como eixos norteadores para a proposta curricular encontram-se as interações e as brincadeiras que devem garantir experiências que "promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança" (BRASIL, 2010, p. 25). Sendo assim, movimento e experiência deveriam fazer parte do cotidiano das crianças pequenas nas creches e pré-escolas. O documento traz outras experiências que o currículo deve garantir e reitera que a

integração das experiências deve ser de responsabilidade das creches e pré-escolas na elaboração de suas propostas curriculares, contemplando suas particularidades, características e identidade institucional.

No capítulo a seguir, procurarei conhecer práticas docentes que potencializam ou dificultam a aprendizagem através da experiência corporal, o olhar sensível às demandas dos movimentos infantis, a relação entre corpo e a aprendizagem, qual a concepção de corpo na escola, que atividades psicomotoras podem ajudar no desenvolvimento cognitivo, como a contenção corporal pode atrapalhar ou ajudar o desenvolvimento do pensamento e qual o lugar que a expressão corporal ocupa no processo educacional.

3. Com os pés no campo

> *[...] entrar em contato com nossa sensibilidade, expressá-la corporalmente, liberta-nos de padrões arraigados e castradores, tomar consciência do poder expressivo de nosso corpo abre infinitas perspectivas para um trabalho mais criativo, crítico, humano e prazeroso (PEREIRA, 2006, p. 103).*

3.1. Breve contexto da instituição

O critério de escolha do campo de pesquisa veio de um desejo de trazer para o leitor práticas docentes e discentes que deem voz aos corpos, que acredito que funcionam no processo de aprendizagem significativa da criança. Como pesquisadora, busquei o perfil de uma instituição com concepção de criança potente, de direitos e deveres, criativa e criadora de cultura, sobretudo visível à sociedade e no contexto em que está inserida. E ainda, profissionais abertos à escuta, com olhar sensível às demandas infantis e ideal de aprendizagem a partir das experiências e interações com o meio e com o outro.

Buscando uma escola que representasse tudo isso, encontrei meu campo de pesquisa em uma instituição de educação infantil particular localizada na zona sul da cidade do Rio de Janeiro, que atende crianças do entorno de sua localidade. A faixa etária atendida é por volta de um a seis anos de idade e as turmas são agrupadas pelas

idades mais próximas. Essa escola abriu em fevereiro deste ano a partir de um projeto antigo de seu proprietário que vem de uma família de educadores. Portanto, ainda tem poucas crianças, cinquenta no total. São seis turmas constituídas com o mínimo de seis crianças e máximo de doze, que são acompanhadas por dois adultos em média. Seu projeto político-pedagógico está em construção, mas não foi preciso lê-lo para perceber as concepções que sustentam as práticas daquela instituição, o que ficou claro de compreender vivendo a pesquisa e trarei essas concepções no decorrer deste capítulo.

3.2. O percurso: estratégias metodológicas

Nesta pesquisa busquei observar e trazer reflexões acerca das práticas que potencializam o corpo no desenvolvimento infantil. Inicialmente, me propus a realizar a pesquisa com grupos extremos da educação infantil, ou seja, os bebês e as crianças de cinco e seis anos. O objetivo era trazer a discussão da docilização dos corpos conforme as crianças ficam maiores, pertencendo à fase pré-escolar com objetivos pautados nas sistematizações de conteúdos e preparação para o ciclo seguinte, o Fundamental I, onde historicamente os corpos são contidos e há um rigor maior relacionado à disciplina e comportamento. Entretanto, ao chegar à instituição, foi permitido o acompanhamento de apenas uma turma de crianças com idade entre um ano e meio e dois anos e meio. Desta forma, precisei reinventar o meu olhar como pesquisadora e mudar o caminho metodológico inicialmente organizado para redefinir o campo e levantar boas questões para discutir, visto que não seria possível estabelecer a análise das práticas com crianças maiores em relação às crianças menores e a docilização dos corpos. Surgiu assim, a proposta de estabelecer um diálogo entre o campo empírico e textos do livro “Retratos de um desafio: crianças e adultos na Educação Infantil” (KRAMER, 2009). O objetivo em trazer esta referência para a pesquisa foi perceber as diferenças entre o campo da pesquisa que resultou no livro e co campo empírico em que me inseri.

A pesquisa foi realizada por meio de observações de crianças e adultos interagindo no cotidiano de uma escola de educação infantil e entrevistas com professores no intuito de compreender o que pensam sobre o corpo das crianças, o que entendem sobre expressão corporal, como enxergam a relação entre corpo e pensamento e o que compreendem como o lugar do corpo na educação infantil. As entrevistas

realizadas com as professoras foram utilizadas como recurso metodológico para me ajudar a compreender as práticas observadas.

O período de observação foi de cinco semanas, com visitas de três dias semanais com duração de 1h30 cada, totalizando uma média de 22h30 de observação. Reitero as seguintes perguntas que nortearam o meu olhar este período: Que lugar o movimento livre ocupa nos planejamentos da rotina? Ele potencializa as múltiplas expressões infantis no cotidiano escolar? Que concepções sustentam a visibilidade infantil? Que marcas históricas na vida do professor influenciam a sua prática? Neste contexto, o foco da pesquisa foi conhecer e compreender as interações que acontecem numa instituição de educação infantil e como essas interações abrem espaço para que as manifestações das crianças sejam vistas.

3.3. Dando visibilidade às manifestações infantis

A epígrafe que inicia o terceiro capítulo valoriza o lugar do corpo no processo de ser: ser na vida de forma humana, ou seja, sentir, expressar, criar, ampliando as possibilidades de ser no mundo. Além disso, esse modo de ser, segundo Pereira (2006, p. 103), liberta-nos de padrões arraigados e castradores e é exatamente essa liberdade que defendo neste capítulo para pensarmos a educação infantil.

É no seio familiar e na escola que acontecem as primeiras interações entre a criança e o mundo. Elas marcam a trajetória de cada criança constituindo-a como um sujeito único e particular. Os adultos que a cercam possuem papel fundamental para torná-la visível à medida que a enxergam como outro, observando os seus sentidos na realidade que compartilham. O perfil do profissional que trabalha nas escolas deve desconsiderar o sentimento maternalista/paternalista, pois o impede de propiciar momentos de potencialização das ações das crianças, principalmente as bem pequenas e bebês, e deve buscar pensar a criança como um outro a ser visto em suas potencialidades, além das suas necessidades e características. Guimarães (2009) afirma que as ações que asseguram a qualidade das relações entre o adulto e a criança é o olho no olho, a resposta aos gestos comunicativos da criança e a confirmação de seu lugar como sujeito social. A partir de ações como estas, a criança se sente pertencente ao contexto em que vive, aprofunda o conhecimento de si e passa a se relacionar com o

mundo, colaborando assim para a constituição do sujeito, pois é na relação com o outro que a identidade, os valores, as imagens e referências sobre si são constituídas. Outro fator que contribui para a invisibilidade das crianças é a imagem de infância que o adulto tem a partir da história da sua própria infância. É muito comum reproduzirmos ações que sofremos quando crianças, pois as ideias e práticas estão internalizadas em nós, trazendo as marcas dos contextos sociais e políticos do nosso tempo. Entretanto, abandonar esta nossa infância é desafiador e imprescindível para o educador. Larrosa (2009, p. 197) propõe a construção da "imagem do encontro com a infância" na medida em que o encontro se dá com o "sujeito da experiência". Talvez a maior questão que deva ser discutida sobre a invisibilidade infantil seja esta: o desafio de enxergarmos as crianças que vem da dificuldade em abandonar discursos que as idealizam a partir da nossa própria experiência enquanto criança. É preciso desapegar-se do seu próprio olhar e dar lugar aos significados e representações das crianças, enxergando-as como um outro capaz de produzir diferenças e significar, transformar e recriar suas realidades.

É fundamental que o educador é pense em formas de potencializar as ações e experiências das crianças de forma a deixar-lhes marcas. Para isso, precisa ser significativo. É preciso assegurar condições para liberar as forças criadoras, acolher a pluralidade e a multiplicidade das manifestações infantis, possibilitando o acesso à produção cultural. Dentro dessa perspectiva, a escuta assume lugar prioritário na relação do educador com a criança. Só consegue oferecer escuta quem se coloca no lugar de quem não sabe para aprender na relação com o outro criança, visível. O olhar sensível acompanha a escuta na medida em que ajudamos as crianças a encontrarem significado no que fazem e vivenciam.

Em sua experiência em Reggio Emilia, Carla Rinaldi traz a "pedagogia da relação e da escuta" como forma de qualificar a educação para trazer sentido ao fazer e ser infantil através da relação adulto-criança. Segundo a autora (2016, p. 236) é preciso ouvir com todos os sentidos, não só com ouvidos, pois deve-se reconhecer as muitas linguagens, símbolos e códigos que as pessoas usam para se expressar e se comunicar. E ainda afirma que "escutar remove o indivíduo do anonimato (e as crianças não suportam ser anônimas). A escuta nos legitima e nos dá visibilidade. Ela enriquece tanto aquele que escuta quanto aquele que produz a mensagem". Exercitar a escuta nesta relação significa estar aberto às diferenças e reconhecer o ponto de vista do outro, abandonando

preconceitos e julgamentos. Isso permitirá a liberdade de criar, expressar, interagir e ser no mundo, elemento crucial na constituição de subjetividade do sujeito.

3.3.1. Tecendo práticas e teorias

Uma das questões que mais me chamou atenção nas observações foi a visibilidade muitas vezes percebida em relação às crianças. Neste subcapítulo trago ao leitor os achados da pesquisa, ou seja, algumas situações observadas e registradas em que as crianças eram protagonistas das ações, encontravam espaço para comunicação tornando-se visíveis e qual era a posição dos adultos nesta relação. Devido às mudanças no percurso metodológico, trarei também algumas situações de pesquisa contidas no livro "Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil" (KRAMER, 2009).

"Olha o que temos ali!"

> As crianças vão para a área externa do espaço que chamam de pátio. As professoras sentam-se num banco e as crianças correm pelo espaço para exploração livre. Uma das professoras percebe que há um canto no pátio cheio de caixotes de feira de madeira que algum funcionário ou família doou para a escola e diz:
> *Professora:* Olha o que temos ali!
> As crianças param seus corpos para virar-se para a professora e ver o que ela lhes mostrou. A outra professora percebe o que irão começar a fazer, entra por uma porta e retorna com alguns tecidos. Enquanto isso, a brincadeira é montada pelos adultos e pelas crianças que, curiosas, logo se aproximam do material disponível. Montam uma cabana com os caixotes e os tecidos, entram, dão boa noite e fingem dormir. (Diário de campo, 21/06/2018)

Em oposição à situação descrita acima, temos a descrição de Guimarães (2009, p. 56)

> Uma das educadoras está sentada a uma das mesas, fazendo um desenho em uma das folhas de papel, enquanto a outra vai distribuindo um papel já desenhado. Vejo que o desenho é de um coração. Elas dizem: "Vamos pintar? Quem vai pintar bem bonito? Filipe… Guilherme..." - elas vão chamando as crianças e colocando-as na mesa, de duas em duas. Depois dizem: "a tia está fazendo um coração; vamos pintar de vermelho; é o coração do papai ou da mamãe?" Balbucios como resposta, sem uma articulação clara. Elas continuam: "É da mamãe, amanhã é o dia da mulher, da mamãe".
> [...]
> Depois de alguns minutos, as crianças começam a se mexer, sair do lugar, cada uma dispõe de alguns segundos com o papel em frente de si, rabisca nele e a educadora pega de volta. Os traços das crianças vão ocupando o papel, a despeito do coração ali desenhado.
> Então as educadoras se sentam, uma em cada mesa, para pintar a mão delas de vermelho e marcar no papel do coração, já com os rabiscos. cada criança que marca a sua mão fica muito atenta, olhar curioso, olhar que tenta entender. As educadoras exclamam: "Que lindo!" As mãos das crianças que descem do colo delas vão para os armários, em uma exploração que é logo nomeada pelos adultos: "Ih, que feio! Sujou o armário e ficou feio". (C13, 07/03/2006).

No primeiro evento, é possível compreender que o professor não precisa de uma aula sistematizada nem um planejamento muito aprimorado para proporcionar às crianças um momento de aprendizagem e de interação. O investimento em bons espaços e materiais - que podem ser de uso do cotidiano, como os caixotes e tecidos - proporcionam uma experiência significativa na rotina da educação infantil se for pensado de maneira a potencializar as ações e manifestações da criança. Neste caso, vida e fantasia dialogam na brincadeira de casinha na cabana montada. Através do repertório de suas realidades, as crianças vivem um momento rico de sentidos e significados. Nesta ação do professor, a concepção de criança livre para se manifestar, potente e criadora fica evidente. O protagonismo da ação está na criança e o professor ocupa um papel de facilitador assegurando condições para que a brincadeira ocorra. Já no segundo evento, indago: Será que todas as crianças da turma tinham mamães para presentear? Que sentidos há nessa atividade? Que escolhas as crianças fizeram? Qual a autoria no fazer desta proposta? Qual o espaço para a criação de um presente único,

especial e significativo de cada criança para sua mamãe? Por que padronizar? Há valorização do processo ou do resultado? Em que momento a criança se tornou visível? Entendo esta proposta como um trabalhinho, já analisado por Guimarães (2009, p. 164) como a atividade que "o adulto propõe à criança, encaminhando a postura correta de sua execução, a disposição corporal adequada, certa conduta: fazer pinturas, preencher o papel com a tinta adequadamente, fazer colagens, colocar objetos dentro e fora de recipientes, repetir gestos iniciados e provocados por eles." Guimarães e Barbosa (2009, p.57) completam que "é uma forma de adultos reconhecerem a legitimidade do seu trabalho educacional; no entanto, muitas vezes trata-se de prática excessivamente instrucional, na qual o sentido dos adultos invade a cena". Percebo que há uma manipulação dos corpos da criança como instrumento para fabricar um resultado idealizado pelos adultos em produção em série, sem sentido para as crianças por ser algo pronto e não construído por elas. Esta condução dentro dos espaços de educação infantil traz invisibilidade às manifestações infantis de seus desejos limitando-as e impossibilitando-as de criar, recriar, transformar. Chama atenção por sua concepção de infância impotente e incapaz.

"Pode chorar!"

> Numa brincadeira com bichos de plástico, uma criança se chateia com a outra por querer o mesmo objeto. Tenta puxar da mão do colega balbuciando algo como em protesto, não consegue e resmunga quase que em choro. A professora, de longe, observa o conflito, mas permite que elas tentem se resolver sozinhas. O menino que demonstrou chateação percebeu seu olhar acolhedor e tentou mais uma vez em vão puxar o bichinho da mão do amigo. A criança chora e se encaminha para a professora que, prontamente abre seus abraços oferecendo um colo acolhedor e diz que ela pode chorar. A criança a abraça, chora por mais alguns segundos e para. (Diário de campo, 27/06/2018)

Corsino e Santos (2009) trazem o seguinte relato de observação:

> No refeitório, a professora espera as crianças formarem a fila. Estão fazendo algazarra, Matheus bate em outro menino e o empurra.
> *Professora:* Por que você bateu nele? Você está empurrando?
> *Matheus:* Eu não, tia!
> *Professora:* Você está sim, olha ali, a câmera está filmando e depois todo mundo vai ver que você está empurrando!

> Matheus olha para o canto da sala para onde a professora apontou, procurando a câmera; eu também procuro junto e não vejo nada.
> *Professora (insistindo):* A câmera está ali.
> *Matheus (confessando enfim):* Tá bom, eu empurrei, eu empurrei.
> *Professora:* A gente vai ver na câmera.
> *Matheus:* Eu empurrei, tia, eu empurrei! (E15, 17/04/2006).

Em ambos os casos, trago a questão do olhar. É comum o professor olhar a criança em suas ações. O jeito que esse olhar se direciona a elas que diferencia a concepção de infância imbricada na relação entre o adulto e a criança e o poder exercido por meio do olhar. Na situação "Pode chorar!", a professora em momento algum pediu para a criança para de chorar, pediu-lhe explicações ou tentou solucionar o conflito que despertou o choro. Ela demonstrou respeito aos sentimentos da criança que pôde expressar suas emoções, manifestando-as através do choro que não foi repreendido. Neste caso, a criança está visível, pois é acolhida dentro de sua linguagem, encontrando resposta aos seus gestos comunicativos e confirmando seu lugar naquele espaço como sujeito social. A criança foi vista e não há dúvidas para ela sobre isso. A situação descrita pelas autoras Corsino e Santos retrata outro tipo de olhar: o que repreende. Faz a criança se retratar sem oportunidade ao diálogo que traria mais sentido à ela nesta intervenção do adulto. Esta postura nos remete a Foucault, apresentado como referencial teórico desta pesquisa. O poder exercido pelo adulto que vigia e acompanha as crianças como confirmação de aprovação ou de reprovação de suas atitudes abandona a pluralidade infantil fazendo as crianças agirem de forma única.

"Estamos brincando de trem"

> A professora conversa com as crianças sobre o evento de festa junina que haverá na escola explicando que existem coisas típicas de um evento como esse, como comer milho e canjica, ver balão no céu, usar roupas quadriculadas, dançar músicas regionais, etc. Convida as crianças a fazerem algo para enfeitar a festa que se aproxima e pergunta para elas o que gostariam de fazer. O balão surge como resposta do grupo. A professora auxiliar chega com uma cartolina grande, recorta um losango e põe no chão, junto com tinta aquarelável, pincéis e purpurina. Convida as crianças a se aproximarem daqueles materiais e não explica como esse balão será confeccionado, dando espaço para liberdade de criação. Após alguns minutos, um grupo de crianças

> continuou pintando o balão e outro foi para o local de alimentação pedindo banana. Lá comeram, mas não voltaram para a sala para continuarem a atividade anterior. Com um movimento de imitação, uma criança enfileira algumas cadeiras do refeitório e as outras ajudam, sem deixar claro por palavras qual seria a brincadeira. A professora pergunta o que estão fazendo e o menino que iniciou a organização diz: "Estamos brincando de trem". A professora se deixa contagiar pelo imaginário infantil e pede para que maquinista do trem avise quando estiverem chegando à próxima parada para que ela suba nesse trem também. (Diário de campo, 11/07/2018)

Guimarães (2009, p. 57) relata:

> Débora, Cristina e Adrian exploram o jacaré em forma de gangorra. As crianças estão tentando empurrá-lo para baixo, estão testando o movimento de vaivém com suas mãos no banco e no guidão; até que um dos adultos vê a cena e logo vai até lá para colocá-las sentadas no brinquedo, como tradicionalmente é usado. (C13, 02/05/2006)

Ambos os casos trazem a subversão das crianças na utilização de objetos com finalidades determinadas: cadeiras do refeitório são utilizadas para sentar à mesa;

gangorra, para brincar sentado com uma dupla para subir e descer. Entretanto o imaginário infantil e o repertório de suas realidades ampliam o uso desses objetos, transformando-os, agregando valor ao momento vivido e dando lugar às novas criações. A intervenção do caso da gangorra limita as possibilidades de exploração do corpo, da interação e da brincadeira e o sentido dos adultos invadiu a cena. Na construção do trem, as crianças encontraram espaço para suas iniciativas, seus desejos são realizados em forma do brincar e suas ações foram validadas e visibilizadas quando a professora diz que também vai subir no trem.

A cachoeira e o bolo de areia

> As crianças vão brincar num local chamado tanque de areia. Um espaço amplo, onde todo o seu chão é coberto por uma grossa camada de areia. Há uma lona bem grande e alta que possibilita a entrada do sol pelas laterais e uma pia na altura das criança. Uma professora chegou com uma bacia larga, vários utensílios de cozinha, copinhos e potinhos de alumínio. Ao verem o material, as crianças logo começaram brincadeiras diversas em pequenos grupos de acordo com seus interesses e desejos naquele momento. Algumas brincavam de comidinha com os potes, os utensílios e a areia. Outras, de potinho em potinho enchiam a grande bacia de água que virava uma cachoeira quando a professora subia num toco de madeira e derramava toda a água na cabeça das crianças, falando "cachoeeeeeira". Elas gargalhavam, se jogavam no chão e voltavam a encher a bacia pedindo a cachoeira novamente. Outro pequeno grupo estava fazendo bolinho de mão, enchiam os copos de água, molhavam a areia e a moldavam como em um bolinho para fingir comê-los. Me aproximei e sorri para eles, que continuaram a brincadeira. Assim iniciou o pequeno diálogo:
> *José:* Quer um bolo?
> *Pesquisadora:* Gostaria muito, mas de que é esse bolo?
> *José:* É de chocolate!
> *Clara:* Não, ele é de areia!
> *José:* É, de areia, mas tá quente!
> *Clara:* Não pode comer agora que vai ficar com dor de barriga!
> *Pesquisadora, esticando as mãos para pegar o bolo:* Então eu vou soprar muito para ele esfriar logo! (Diário de campo, 03/07/2018)

A escola possui um espaço com elementos da natureza. Este momento com espaço e materiais adequados possibilitou às crianças um universo de criações, experiências, interações e brincadeira, aumentando a possibilidade da exploração do corpo. Quanto maior a diversidade do terreno e dos recursos naturais, maior será a atividade física, desafio, diversidade de movimentos e domínio corporal, que favorecem o brincar livre e espontâneo rico em entrega, cooperação e autonomia. O professor potencializa a ação da criança quando permite a liberdade e o tempo para brincar em espaços abertos e naturais, assim favorece a curiosidade, a concentração, o interesse e a disposição para aprender. Segundo Barros (2018, p. 82) o contato da criança com a natureza contribui “para a construção de conhecimentos por meio de experiências diretas e sensíveis, que geram aprendizados importantes na vida da criança e do jovem.”. Portanto, como mediador entre a criança e a aprendizagem, o professor deve buscar oferecer às crianças um espaço natural de qualidade que ampliem suas aprendizagens de forma significativa à medida que dá oportunidade às experiências, criação, transformação, imaginação, lúdico e movimento livre.

O tempo individual de cada criança nos momentos coletivos

> É o momento do almoço na escola. Parte do grupo está numa sala dormindo e a outra parte está no refeitório almoçando numa mesa baixa e redonda, onde cabem seis crianças. Ao se sentirem satisfeitas, as crianças começam um movimento de levantar de suas cadeiras. A professora pergunta se já terminaram, João e Clara dizem que já e Felipe não responde, mas segue seus colegas. Enquanto isso, outras duas crianças continuam à mesa para terminar a refeição. João, Clara e Felipe decidem brincar juntando as cadeiras livres do refeitório para pular o encosto, subir, descer, passar por cima do assento de uma para outra e explorar as possibilidades de seus movimentos. A professora olha para o que estão fazendo e continua comendo junto com as duas crianças que ficaram na mesa. (Diário de campo, 27/06/2018)

Minha intenção em trazer este caso para o estudo é discutir brevemente a espera na educação infantil. Nesta situação, em nenhum momento a professora solicitou que as crianças esperassem as outras para seguirem para a próxima atividade. Pelo contrário, através do olhar de cuidado e acompanhamento das ações das crianças, permitiu a exploração do espaço, do lúdico, da brincadeira e da interação, proporcionando momentos de autonomia e construção da segurança ao poderem testar e ampliar os seus movimentos corporais.

Dentro de um grupo, uma criança que termina algo antes das outras deve esperar os outros para ir para a próxima atividade? Como respeitar o tempo individual de cada criança nos espaços coletivos? Qual a intencionalidade ao conter os corpos das crianças fazendo-as aguardarem o restante do grupo sentadas? Para quem essa espera faz sentido? Qual o significado da espera imposta às crianças num local que deveria ser pensado para elas? É preciso antes de tudo, reconhecê-las como sujeitos da cultura. A

concepção de infância que cada adulto se apoia altera a diversidade de respostas a essas perguntas. A posição de Guattari contribui para algumas reflexões a respeito da ordem nos espaços escolares.

> Em sua análise, em sociedades como a nossa, as crianças, desde muito cedo, são colocadas em situações nas quais já se esperam delas comportamentos como obediência e ordenação. Escola, espaço onde deveríamos, por princípio, ampliar as experiências das crianças em direção a busca do novo, de desafios bacanas para elas ou de acordo com sua forma de ser e pensar, ao contrário, parece se construir como oportunidade de iniciação das crianças "ao sistema de representação e aos valores do capitalismo" (GUATTARI, 1985, p. 51)

Vejo a espera como um desperdício de experiências, entendendo que esses tempos infantis plurais demandam propostas diversificadas quando planejadas para as crianças que participam parcialmente ou para as que terminam antes. É possível e necessário legitimar os modos de ser criança, respeitando seus tempos e particularidades no espaço coletivo, sobretudo reconhecer seus modos de comunicação criando condições para que se expressem através das múltiplas linguagens. Finalizo esta análise com mais uma citação de Guattari, a qual resume a reflexão:

> Criar condições que permitam aos indivíduos adquirir meios de expressão relativamente autônomos seria uma maneira de garantir a não cristalização de atitudes, abrindo espaço para experiências na escola que possam ir dando lugar às próprias capacidades de expressão de todos: adultos e crianças. (GUATTARI, 1985, p. 55)

* * *

4. Considerações finais

As crianças falam. Por mais que estejam inseridas em locais onde não encontrem muito espaço, elas falam, seja através de palavras escritas ou faladas, desenhos, pinturas, esculturas, músicas, danças, sobretudo pelas manifestações corporais, uma de

suas primeiras linguagens após o nascimento. Expressam desejos e realidades por meio de brincadeiras, jogos, faz-de-conta e interações com o meio e com o outro. Apropriam-se de diversas estratégias para falar sobre si, sobre o outro, sobre realidades e o que entendem da vida. O corpo, além de ser meio de expressão, é meio de experiência, viabiliza a aprendizagem significativa. Então questiono: Por que desconsiderar uma linguagem tão cheia de significados? Nós, adultos da educação infantil, podemos perceber o que uma criança quer dizer apenas pelo olhar, pela postura, pelos movimentos corporais. Para é preciso estar muito atento para dar lugar às manifestações deste corpo infantil que fala, aprende, experimenta, exprime desejos e sensações. Antes disso, é urgente refletir sobre sua concepção de infância vendo a criança num tempo presente e não como um devir.

Neste tempo presente, convido o professor a pensar em atividades corporais no âmbito escolar a fim de oportunizar às crianças e a si próprio a expressão do sensível e do estético e, dessa forma, contribuir para amenizar o efeito da repressão dos afetos impostos pela sociedade. É preciso possibilitar a atribuição de sentido ao mundo vivido por meio da percepção corporal, do prazer do movimento, conduzindo a criança a um comportamento mais livre, menos reprimido. Convido também a refletir o papel do adulto na construção do sujeito e do seu processo de desenvolvimento através de práticas que criem condições para que as crianças se sintam presentes, comuniquem desejos, desenvolvam iniciativas e construam a sua autonomia por meio das experiências que seus corpos vivem. Pensando no papel do adulto, que marcas históricas na vida do professor influenciam a sua prática? Trago esta pergunta para possível aprofundamento em futuros estudos.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, M. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. IN: FREITAS, M. T.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. Ciências humanas e pesquisa; leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE. O que é psicomotricidade? Disponível em: http://psicomotricidade.com.br/sobre/o-que-e-psicomotricidade/. Acesso em: 03/10/2017.

BARROS, Maria Isabel Amando de (org.). O desemparedamento da infância, a escola como lugar de encontro com a natureza. Rio de Janeiro, 2018. 2ª edição.

BENJAMIN, Walter. I Obras Escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n.19, pp.20-28.

BONDIOLI, A. A criança, o adulto e o jogo. In: Souza, G. de (Org.). A criança em perspectiva: olhares do mundo sobre o tempo infância. São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

BUBER, M. Do diálogo e do dialógico. São Paulo: Perspectiva. 2009

CANÁRIO, Rui. A escola: das "promessas" às "incertezas". Rev. Educação Unisinos 2008, v.12, n.2.

DANTAS, H. A Afetividade e a Construção do Sujeito na Psicogenética de Wallon". IN: TAILLE, Y. et alli. **Piaget, Vygotsky, Wallon – Teorias psicogenéticas em discussão.** (18ª edição) São Paulo, Summus, 1992.

DELAMOTTE, E. Une introduction à la pensée économique en éducation. Paris, PUF, 1998, 224 p.

DESCARTES, René. Discurso del método y Meditaciones metafísicas. México: Espasa-Calpe, 1982.

FOUCAULT, M. F86v Vigiar e punir: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p

GALVÃO, Isabel. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.. Petrópolis: Vozes, 1995.

GONÇALVES, Maria Augusta S. Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação. Campinas: Papirus, 1990.

GUATTARI, F. Revolução molecular: pulsações políticas do desejo. São Paulo: Brasiliense, 1985.

GUIMARÃES, D. e BARBOSA, S. "Cadê Viviane? Cadê Ingrid?" - Visibilidade e invisibilidade das crianças na creche. IN: KRAMER, S. (org.) Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil. SP: Ática, 2009.

GUIMARÃES, D. O. Cadê Viviane? Cadê Ingrid? – Visibilidade e invisibilidade das crianças na creche. Nome do texto. In: KRAMER, S. (org.). **Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil.** São Paulo, Ática, 2009.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, n. 1, 2001. (p. 9-44).

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. IN: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p.20-28, jan./abr. 2002.

LARROSA BONDÍA, J. Cadê Viviane? Cadê Ingrid? – Visibilidade e invisibilidade das crianças na creche. Nome do texto. In: KRAMER, S. (org.). **Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil.** São Paulo, Ática, 2009.

LE BRETON, David. Adeus ao corpo. Campinas: Papirus, 2003.

LOURENÇO, M. A. Papéis sociais desempenhados pelas creches comunitárias e públicas no Rio de Janeiro. Dissertação de mestrado. Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. De crianças a alunos: a transição da educação infantil para o ensino fundamental / São Paulo: Cortez, 2013.

NUNES, Maria Fernanda Rezende. Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica / Maria Fernanda Rezende Nunes, Patrícia Corsino e Vidal Didonet. – Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

OSWALD, Maria Luiza. Educação pela carne: estesia e os processos de criação. In: Educação experiência estética. PASSOS, Mailsa Carla Pinto; PEREIRA, Risa Marisa Ribes (orgs.). Rio de Janeiro: NAU, 2011.

PENA, Alexandra Coelho. Sentidos construídos sobre o corpo infantil em uma creche comunitária / Alexandra Coelho Pena. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

PEREIRA, Lucia Helena Pena. Corpo e psique – da dissociação à unificação. Algumas implicações na prática pedagógica. 29ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu. Anais..., Caxambu: 2006, p. 5.

PLATÃO. Obras completas. Madri: Aguilar, 1966.

RICHTER, A. C.; VAZ, A. F. Educação do corpo infantil e como politização às avessas: um estudo sobre os momentos de alimentação em uma creche. 30ª Reunião anual ANPED, 2007.

RINALDI, Carla. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: **As cem linguagens da criança: experiência de Reggio Emilia em transformação** / Organizadores: Carolyn Edwards, Lella Gandini, Geroge Forman; tradução: Marcelo de Abreu Almeida; revisão técnica: Maria Carmen Silveira Barbosa - Porto Alegre: Penso, 2016.

SACRISTÁN, José Gimeno. O aluno como invenção. Porto Alegre, RS:Artmed, 2005.

SANTOS, N. e CORSINO, P. Eu estou de olho em você - olhares, gestos e falas nas relações de adultos e crianças. IN: KRAMER, S. (org.) **Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil**. SP: Ática, 2009.

SARMENTO, Manuel. Mapa de conceitos da sociologia da infância. Revista zero-a-seis, produção eletrônica do Núcleo de Estudos e pesquisas da educação da pequena infância (NUCLEIN) da UFSC/CED. Número 14 – Agosto/dez 2006.

SPINOZA, Benedictus de. Ética. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

VALÉRY, Paul. Journal d´Emma. IN: ISRAEL, Lucien. **Le médecin face au malade. Bruxelles**: Dessar, 1968.

VASCONCELLOS, V. M. R. de. Wallon e o papel da imitação na emergência de significado do desenvolvimento infantil – UFF. IN: PEDROSA, Maria Isabel (org.). **Investigação da criança em interação social**. Coletâneas da ANPEPP – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia, v.1, número 4. 1996.

VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault e a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

WALLON, Henri. As origens do caráter. São Paulo: Nova Alexandria, 1934/ 1995

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. Disponível em: https://www.dicio.com.br/afeto/. Acesso em: 31/05/2018.