

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LUCIA MARIA SALGADO DOS SANTOS LOMBARDI

**FORMAÇÃO CORPORAL DE PROFESSORAS DE BEBÊS: CONTRIBUIÇÕES DA
PEDAGOGIA DO TEATRO.**

São Paulo
2011

LUCIA MARIA SALGADO DOS SANTOS LOMBARDI

**FORMAÇÃO CORPORAL DE PROFESSORAS DE BEBÊS: CONTRIBUIÇÕES DA
PEDAGOGIA DO TEATRO.**

Tese apresentada como exigência parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação (Psicologia e Educação) à comissão julgadora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sob orientação da Prof^ª. Dr^ª. Tizuko Morchida Kishimoto.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

São Paulo

2011

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

372.212 Lombardi, Lucia Maria Salgado dos Santos
L842f Formação corporal de professoras de bebês: contribuições da
Pedagogia do Teatro / Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi;
orientação Tizuko Morchida Kishimoto. São Paulo: s.n., 2011.
253 p. il.; apêndices

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de
Concentração: Psicologia e Educação) - - Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo.

1. Formação de professores 2. Bebês 3. Linguagem corporal 4. Teatro e
educação I. Kishimoto, Tizuko Morchida, orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi

Formação corporal de professoras de bebês: contribuições da Pedagogia do Teatro.

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de
Doutora em Educação.

Área de concentração: Psicologia e Educação.

Aprovada em: 26/Maio/2011

Banca Examinadora.

Prof^a.Dr^a. Tizuko Morchida Kishimoto

Instituição: Faculdade de Educação USP Assinatura: _____

Prof^a.Dr^a. Mônica Appezzato Pinazza

Instituição: Faculdade de Educação USP Assinatura: _____

Prof^a.Dr^a. Marilene Proença Rebello de Souza

Instituição: Instituto de Psicologia USP Assinatura: _____

Prof^a.Dr^a. Maria Ângela Barbato Carneiro

Instituição: Pontifícia Universidade Católica S.P. Assinatura: _____

Prof^a.Dr^a. Ana Angelica Medeiros Albano

Instituição: Faculdade de Educação UNICAMP Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

A Rafael e Mateus, todo meu amor e meu exemplo de perseverança e de fé.

A meu marido Luiz Gustavo, meus pais Maria Lúcia e José Antônio e a minha avó Zilda com amor, admiração e gratidão, porque as coisas realmente valiosas que sei, foi com eles que aprendi.

AGRADECIMENTOS

"Os fariseus perguntaram um dia a Jesus quando viria o reino de Deus. Respondeu-lhes: – O reino de Deus não vem com visível aparência. Nem se dirá: Ei-lo aqui; ou: Ei-lo ali. Pois o reino de Deus já está dentro de vós." Lucas 17, 20-21

À Deus, que em Seu infinito amor, depositou Seu reino em cada coração.

Ao meu marido, Luiz Gustavo, minha mãe, Maria Lúcia e meu pai, José Antônio, sem os quais não teria sido possível realizar esse projeto. Pelo amor, pela compreensão e incansável apoio ao longo dos quatro anos de lutas e superações para a realização desse trabalho.

Aos meus filhos, Rafael e Mateus, que lidaram com a ausência da mamãe nos momentos de estudo. Ao papai Luiz, vovó Maria Lúcia e vovô Zé que cuidaram deles nessas horas.

Às queridas colegas profissionais de educação dos CEIs – Centros de Educação Infantil que participaram comigo nessa jornada, de coração tão aberto e repleto de desejo por transformação.

À Prof^ª. Dr^ª. Tizuko Morchida Kishimoto, que nos anos de convivência muito me ensinou, contribuindo para meu crescimento pessoal e profissional.

Às professoras que generosamente compuseram a banca de defesa: Prof^ª. Dr^ª. Mônica Appezzato Pinazza; Prof^ª. Dr^ª. Marilene Proença Rebello de Souza; Prof^ª. Dr^ª. Maria Ângela Barbato Carneiro, Prof^ª. Dr^ª. Ana Angelica Medeiros Albano.

Aos mestres lembrados nesse texto, que, acima de tudo, ensinaram-me a acreditar na real possibilidade da liberdade existir nos processos educativos e me encorajam constantemente na busca por aperfeiçoamento: Ingrid Koudela, Maria Lúcia Pupo, Neide Neves, Klauss Vianna, Jura Hagen, Eduardo Coutinho, Eugênia Theresa e Cybele Cavalcanti.

A todos os companheiros de jornada do grupo de pesquisa CIEI - Contextos Integrados de Educação Infantil.

À Maurício de Freitas e à Fraternidade Guardiães do Amor Supremo pelo acolhimento, pelo amor e pelos ensinamentos de sabedoria e de fé.

À Prof^ª. Dr^ª. Maria do Carmo Monteiro Kobayashi pela participação no curso de extensão e rica colaboração na banca de Qualificação.

À Prof^ª. Dr^ª. Paula Frassinete de Queiroz Siqueira, pela revisão carinhosa e cuidadosa.

Sr. João Landin, chefe da segurança da Faculdade de Educação e toda sua equipe, pela proteção a todas as profissionais participantes do curso, principalmente nas ocasiões de conflitos da greve de 2009.

À toda equipe de limpeza da FEUSP, Maria Cristina (chefe), Josevaldo; Ronaldo; Bruno; José Antônio e Ana Tatiely, por colaborarem para que o curso de extensão fosse possível,

carregando semanalmente, para fora e, ao final da aula, para dentro da sala, 90 carteiras em busca do espaço vazio.

A João Carlos Lombardi e Tereza Lombardi pelo patrocínio da lavagem dos edredons durante o curso de extensão.

Ao Sr. Anísio Monteiro de Souza e Sr. Robenilto Araújo da Silva, secretários do Departamento de Artes Cênicas da ECA USP, por gentilmente liberarem documentação para consulta sobre antigos professores.

Às pessoas que fizeram doações de equipamentos, brinquedos para bebês e edredons para a realização do curso de extensão: Luiz Gustavo; Maria Lúcia, minha mãe; Tereza Lombardi; Vivian Ciccone (mãe da Catharina e da Stephani); Marina (mãe da Nina e da Carol) e Profa. Tizuko.

Aos funcionários da secretaria de pós-graduação pela atenção e pelo carinho: Claudio, Rosana, Marcelo, Diana e Bruna.

À Teacher Patrícia Cavalcanti Araújo dos Reis pela tradução do resumo.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do estado de São Paulo – FAPESP, pelo apoio recebido a partir de 01/Agosto/2010 para a finalização desse estudo.

"COM CERTEZA,

A LIBERDADE E A POESIA

A GENTE APRENDE COM

AS CRIANÇAS."

MANOEL DE BARROS



RESUMO

LOMBARDI, L. M. S. S. **Formação corporal de professoras de bebês: contribuições da Pedagogia do Teatro.** 2011. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

A pesquisa tem por objeto a formação corporal do profissional de educação que trabalha com a primeira fase de vida do ser humano, mais precisamente o período compreendido entre o nascimento e os três anos de idade, por se reconhecer a importância do período de "chegada à vida" na constituição do psiquismo. O objetivo geral foi verificar como tem sido feita a formação de pedagogos na linguagem expressiva corporal voltada ao trabalho pedagógico com os bebês, analisando as possibilidades, os desafios e as necessidades dessa formação. Como procedimento metodológico foi criado um curso de extensão na Faculdade de Educação da USP, do qual participaram sessenta e seis pedagogas que trabalham em Centros de Educação Infantil localizados nos municípios de São Paulo, Barueri, Cotia, Embu e Francisco Morato, e no qual foram utilizados os conhecimentos do campo da Pedagogia do Teatro como mediadores de formação. Os resultados denunciam que a ausência de formação corporal priva os pedagogos, entre outros aspectos: da compreensão do corpo e do movimento como condição indispensável para a construção de conhecimento e para o trabalho pedagógico com bebês; da compreensão das linguagens expressivas na primeira infância; e, da revisão de valores sobre a corporeidade, a experiência e o bebê como sujeito, colaborando para que as estruturas de controle e opressão do corpo continuem a se fazer presentes na instituição escolar para crianças pequenas. Da análise dos dados provenientes da investigação de campo e do cotejamento destes com a pesquisa bibliográfica, derivaram as categorias aprofundadas: formação corporal do pedagogo; disciplinamento e repressão corporal; percepção sobre os bebês; reflexões sobre formação e valores docentes.

Palavras-chave: Formação de professores. Bebê. Linguagem Corporal. Pedagogia do Teatro.

ABSTRACT

LOMBARDI, L. M. S. S. **Body instruction for teachers of babies: contributions of the Theatre Pedagogy**. 2011. Doctoral thesis - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

This research aims at developing professionals in the educational field who deal with the first stage of human beings' lives i.e. the period from birth up to three years old since it is a stage of starting life in the latter's psychological development. The general objective was to investigate how the pedagogues' knowledge had been developed regarding the expressive body language in their pedagogical practice in babies by analyzing possibilities, challenges and the necessities concerning such instruction. An extension course was created at Faculdade de Educação at Universidade de São Paulo as a methodological procedure. Sixty six pedagogues who work for public daycare centers in São Paulo, Barueri, Cotia, Embu and Francisco Morato joined this course which used some knowledge from the Theatre Pedagogy as a tool in this instruction. Such results say that lacking body language notions can prevent pedagogues, among other things: from understanding of body and movement as a prerequisite for building knowledge and for pedagogical work with infants; from comprehension of the expressive languages in early childhood, besides reviewing some concepts regarding the body, the experience and the baby as a person to avoid body oppression and control over toddlers at schools. Based on collected data from field investigation (extension course) and on the conciliation of these with the bibliography the following categories were analyzed: pedagogues' body perception instruction, body discipline and repression, perception of babies, reflections about teachers' instruction and teachers' values.

Keywords: Teachers' Education. Baby. Body Language. Theatre Pedagogy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1 – Um jantar brasileiro. Jean-Baptiste Debret(1827) Aquarela sobre papel,15,9 x 21,9.
- Figuras 2 e 3 – Imagens captadas em abril de 2009 da sala 124 do Bloco B da Faculdade de Educação (com as carteiras) e do palco do Auditório da Escola de Aplicação.
- Figura 4 – No nível espacial baixo/chão, movimentos lentos de expansão/endireitamento e recolhimento/enrolamento; lados direito e esquerdo do corpo (homolateral); olhar e mãos.
- Figura 5 – Jogo Teatral "Transformação de Objetos" (Spolin, 2001 a).
- Figura 6 – Movimentos de braços e mãos com verbos de ação (Laban, 1978).
- Figura 7– Jogo Tradicional "Três mocinhos da Europa".
- Figura 8 – Dança de roda.
- Figura 9 – Jogo Teatral "Objeto Move os Jogadores" (Spolin, 2001 a)
- Figura 10 – Durante o Jogo Teatral "Identificando Objetos" (Spolin, 2007, p.157): encostadas na parede.
- Figura 11 – Brincadeiras com edredons.
- Figura 12 – Foto da página principal do site da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, captada em <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/default.aspx> no dia 9/06/2009.
- Figura 13 – Enfoque na sala de berçário mostrada na figura anterior.
- Figura 14 – Nadando na piscina imaginária.
- Figura 15 – Preparação do espaço com edredons, brinquedos para bebês e fitas coloridas.
- Figuras 16 e 17 – Jogos Teatrais "Sentindo o Eu com o Eu" e "Tocar – Ser Tocado (Spolin, 2001 a)
- Figura 18 – Movimentos de concentração/enrolamento.
- Figura 19 – Brincadeiras de esconder e aparecer.
- Figuras 20 e 21 – Brincadeiras de "continente e conteúdo" com edredons (Wallon, 2007 e Stokoe e Harf, 1987).
- Figura 22– Dança com fitas.
- Figuras 23, 24 e 25 – Criações coletivas com edredons e bolas.
- Figura 26 – Recorte do Diário oficial trazido por uma profissional.

SUMÁRIO

1. Introdução	1
2. Capítulo I. Quadro teórico	6
2.1 A ausência de formação artístico-corporal do pedagogo: heranças históricas	6
2.1.1 Necessidade de ruptura paradigmática	15
2.2 Disciplinamento, vigilância, repressão da expressão e automatização do movimento	18
2.2.1 Sobre as práticas discursivas	27
2.3 Formação e pesquisa corporal na Pedagogia do Teatro	32
2.3.1 Os termos "prática" e "fazer" e a tríade fazer-teoria-reflexão	33
2.3.2 Sobre a perspectiva de reflexão	41
2.3.3 A propriedade corpórea dos valores e atitudes	45
2.3.4 O Teatro e a Expressão Corporal	47
2.3.5 Trajetória: experiência e sentido	50
2.3.5.1 Eugênia Theresa, Cybele Cavalcanti e a Arte do Movimento de Laban	52
2.3.5.1.1 Princípios de Laban	59
2.3.5.2 Expressão Corporal, Bioenergética e Mímica: Jura Hagen e Eduardo Coutinho	62
2.3.5.2.1 Sobre o encorajamento corporal	66
2.3.5.3 Neide Neves e a Técnica Klaus Vianna	70
2.3.5.4 Ingrid Koudela e Maria Lúcia Pupo: Jogo Teatral	74
2.4 Compreensões sobre o bebê e sua linguagem corporal	78
2.4.1 Avanços no conhecimento das capacidades dos bebês	83
2.4.2 A linguagem corporal do bebê em Henri Wallon	87
2.4.2.1 A dimensão expressiva do movimento	91
3. Capítulo II. O campo	96
3.1. Natureza da Formação Profissional na Cultura e Extensão Universitária	98
3.2 Sujeitos da pesquisa: as profissionais-alunas do curso	98
3.3 Carga horária e período	100
3.4 Planejamento e auxílio externo	100
3.5 Os locais	101
3.6 Coleta de dados e fontes geradas	103
4. Capítulo III: Análise dos dados	108
4.1 A análise dos discursos	108

4.2	Categorização dos dados	109
4.2.1	Formação corporal do pedagogo	111
4.2.2	Disciplinamento e repressão corporal	126
4.2.3	Percepções sobre os bebês	145
4.2.4	Reflexões sobre formação	158
4.2.5	Valores docentes	173
5.	Considerações finais	186
6.	Referências Bibliográficas	189
7.	Apêndice A	209
8.	Apêndice B	249
9.	Apêndice C	253

1. Introdução.

"É essencial que as profissionais que trabalham com bebês nas instituições de educação infantil alfabetizem-se na diferentes linguagens das crianças pequenas, buscando entendê-las e, de certo modo, ouvi-las."

Fernanda Carolina Dias Tristão

A presente investigação tem por objeto a formação corporal do profissional de educação que trabalha com a primeira fase de vida do ser humano, mais precisamente o período compreendido entre o nascimento e os três anos de idade, por se reconhecer a importância do período de "chegada à vida" na constituição do psiquismo. Como se sabe, todas as vivências, mesmo aquelas ocorridas ainda dentro do útero materno, integram-se às personalidades dos indivíduos, acompanhando-os até a vida adulta. O objetivo geral foi verificar como tem sido feita a formação de pedagogos na linguagem expressiva corporal voltada ao trabalho pedagógico com os bebês, analisando as possibilidades, os desafios e as necessidades dessa formação.

Como procedimento metodológico foi criado um curso de extensão na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo com o título "Formação corporal de educadores de berçário e a compreensão do corpo como linguagem expressiva".¹ Desse curso participaram sessenta e seis pedagogas que trabalham em Centros de Educação Infantil – CEIs – localizados nos Municípios de São Paulo, Barueri, Cotia, Embu e Francisco Morato. Utilizando como mediadores os conhecimentos do campo da Pedagogia do Teatro, questionou-se: quais concepções têm as profissionais a respeito de sua própria corporeidade? Como percebem o corpo e o movimento na prática pedagógica com os bebês? Em que medida compreendem a fala corporal dos bebês?

Os saberes das artes cênicas têm colaborado no exame dessas questões, a partir da ruptura de antigos paradigmas no terreno da formação de professores. A Pedagogia é um campo de conhecimento específico da prática social da educação que, para formar seu profissional, inclui em seu *corpus* subsídios e abordagens de outras áreas, as quais enriquecem a formação de pedagogos quando enfocam seus saberes específicos para os interesses da educação (Pimenta, 2004). Em outras palavras, como define Ana Lúcia Goulart de Faria (informação verbal),² a Pedagogia é uma ciência da prática que tem suas bases epistemológicas nos vários campos da ciência e, no caso da Educação Infantil, também nas

¹ Utilizamos a palavra "educadores" com o intuito de manter uma abertura à participação de homens e mulheres, porém o curso foi procurado somente por profissionais do sexo feminino.

² Informação fornecida por Ana Lúcia Goulart de Faria durante defesa de tese de Maria Walburga dos Santos na Faculdade de Educação da USP em 24/03/2010.

Artes. Entretanto, a Pedagogia do Teatro é um campo ainda desconhecido pela maioria dos profissionais da Pedagogia. O Teatro é considerado, em muitos contextos, como um apêndice da programação curricular e pedagógica, ou seja, como afirma Gama (2000), visto como algo menor, de valor insignificante para o aprendizado, vinculado à simples tarefa de produzir apresentações para animar festas comemorativas na escola. Essas considerações demonstram a ausência de entendimento do que pode representar o processo teatral como possibilidade para que cada indivíduo aprenda pela "experiência" – com liberdade de expressão pessoal e coletiva, com envolvimento no aqui e agora – tal como ocorre na metodologia proposta por Viola Spolin (1987, 2001, 2001 a, 2007). Um aspecto, portanto, que justifica a presente pesquisa, é a legitimação da interseção estabelecida entre os campos da Pedagogia e da Pedagogia do Teatro na formação de pedagogos. Essa interseção pode enriquecer a formação do pedagogo, entre outros aspectos, com diferentes maneiras de se conceber a construção de conhecimento e o aprendizado; com o preparo para o trabalho com as linguagens expressivas na infância; com a compreensão da pessoa desde seu nascimento como sujeito multidimensional e com percepções mais ampliadas sobre o conceito de corporeidade, o qual se baseia na integração corpo-mente-ambiente.

Outro aspecto que justifica a pesquisa é a crescente demanda, por parte dos profissionais de Educação Infantil por bibliografia, cursos e pesquisas específicas na área das linguagens expressivas, sendo a corporal, a linguagem que permeia todas elas. Na infância a qualidade das vivências do mundo por meio do corpo é um dos principais determinantes tanto do desenvolvimento físico como da estruturação cognitiva e emocional. A apreensão dessa asserção pelos profissionais é essencial para a melhoria de suas práticas, pois a constituição saudável do bebê depende em grande parte de suas interações com aqueles que o educam, daquilo que ele recebe e do que lhe é permitido. Bebês privados de interações afetuosas com o Outro tendem a ter seu desenvolvimento geral prejudicado.

Como se sabe, desde o nascimento o ser humano faz uso de uma linguagem pré-verbal a fim de manifestar-se e, portanto, a professora de bebês necessita de uma formação que a auxilie a tornar a sala de berçário um ambiente favorável à compreensão mútua, por meio de um diálogo que leve em conta outras possibilidades expressivas que não somente a fala por palavras. A fala corporal é uma faceta importante do trabalho realizado nos segmentos de berçário, quer ela se manifeste no domínio das atividades motoras em si, ou das cognitivas e afetivas. Frequentemente, representa um dilema para professoras fazer face às necessidades do bebê que “não fala e não anda”. O passo inicial é, sem dúvida, perceber que os bebês falam, brincam e expressam-se ricamente por meio da linguagem expressiva do corpo.

Compreendemos que, para tanto, as ações de formação devam ir além de uma abordagem teórica da corporeidade e incluir a dimensão do fazer/da experiência com as linguagens de movimento, articulando-se teoria e prática por meio da reflexão. Tal processo formativo vislumbra uma *práxis* que corresponda à complexidade e especificidade da criança em seus primeiros anos de vida, considerando-a como sujeito de relações sociais desde seu nascimento e capaz de interagir e expressar suas necessidades.

Os objetos de teorização e análise desse estudo resultaram dos dados levantados pela pesquisa bibliografia e pelo curso de extensão, criado como contexto da investigação. Esse curso produziu subsídios que, após analisados, levaram à definição do quadro referencial teórico. Dividiu-se a tese em três capítulos.

No primeiro capítulo apresenta-se a fundamentação teórica que, organizada em quatro partes, procura compreender o fenômeno a partir de múltiplas perspectivas, buscando-se promover um diálogo entre diferentes autores. A primeira parte, "**A ausência de formação artístico-corporal do pedagogo: heranças históricas**", examina as origens do curso de Pedagogia no Brasil e um pouco de sua história a fim de compreender os motivos que levam à carência do tema da corporeidade e das linguagens expressivas na formação do pedagogo. Verificou-se, com base nos autores estudados, que a ausência de formação corporal representa um empobrecimento das possibilidades de formação profissional, acarreta uma limitação do conhecimento sobre a criança, falta de preparo para a compreensão da linguagem não-verbal dos bebês e para a promoção de ações lúdicas, além de favorecer a continuidade de propostas equivocadas voltadas às crianças pequenas, tendentes à repressão da expressão e do movimento. Esse quadro aponta para a necessidade de revisão de valores, de ruptura paradigmática e de implementação de novas formas de pensar a formação de profissionais de educação da primeira infância. Tal abordagem fundamenta-se em Brzezinski (1994, 2008); Damis (2002, 2008); Bissoli da Silva (1999, 2003); Scheibe, (2008); Fusari (1992); Freitas (2002, 2004); Serbino (2004); Placco, Lima e Christov (2004); Nascimento (2004); Kuenzer e Rodrigues (2007); Gatti e Nunes (2009); Kishimoto (1998, 2001); Moreira (1999); Marques (2005); Rocha (1999); Souza (2004); Filgueiras (2007); Vianna e Castilho (2002); Alves (2002); Figueiredo (1991, 1998); Marques (2005); Neira (2003, 2004); Cunha (2001, 2008, 2009) e Mate (1996).

A segunda parte "**Disciplinamento, vigilância, repressão da expressão e automatização do movimento**", nasceu da necessidade de serem compreendidos os dados que emergiram em campo relativos à opressão do corpo, da expressão e do movimento. O principal aporte para o estudo destas questões é Michel Foucault (1971, 1978, 1979, 1987,

1988, 1995, 1999, 2004, 2005, 2006 a, 2006 b), cuja obra revela-se imprescindível para a compreensão e o desvendamento de um tipo de poder exercido nas instituições, de coerção do corpo e, em decorrência, da pessoa. Com o propósito de ampliar nossa compreensão acerca do importante legado deixado por Foucault, recorreremos às perspectivas adotadas por: Veiga-Neto (2007), Guedez (1977), Soares (2000, 2003, 2006 a, 2006 b, 2006 c), Gallahue (2002), Cunha (2008, 2009), Almeida (2001), Alcadipani Silveira (2005), Ortega (1999), Machado (1979), Fonseca (1995) e Castro (2009).

A terceira parte, "**Formação e pesquisa corporal na Pedagogia do Teatro**" aborda os diferentes significados envolvendo o termo "prática" no âmbito do trabalho pedagógico e no artístico, esclarecendo as razões pelas quais optamos pelo uso do termo "fazer" ao nos reportarmos aos momentos de vivência das linguagens artísticas (Pinto, 2006; Scheibe, 2008; Brasi, PCN Arte, 1998). Uma vez esclarecida essa terminologia, apresenta-se a proposta da tríade fazer-teoria-reflexão na formação artístico-corporal dos profissionais da infância, por meio da qual se busca um diálogo entre os fazeres, os fundamentos teóricos e os sistemas de reflexão. Para tanto, nos reportamos ao conceito de atitude lúdica docente (Henriot, 1989; Brougère, 1998, Fortuna, 2001; Werlang, 2002; Negrine, 2001, Lombardi, 2005) e à importância do exercício teórico ser realizado concomitantemente com a experiência corporal significativa, necessária para o exame da linguagem do corpo, para nossa construção como seres lúdicos, e para que, por meio da auto-consciência, possamos compreender o que se passa com o outro – o bebê (Guenther, 1997; Casco, 2007 a, 2007 b; Moreira, 1999; Laban, 1978, Brikman, 1989; Spolin, 1987, 2001, 2001 a, 2007; Koudela, 1984, 1991, 1992, 2001; Vygotsky, 1998; Lapierre e Lapierre, 1987; Greiner, 2005; Dewey, 2010; Larrosa, 2002, 2004). É apresentada a perspectiva de reflexão subjacente a este trabalho (Koudela, 1996, 2001; Lankshear e Nobel, 2008; Stenhouse, 1975, 1998; Pinazza, 2007), e a da formação profissional em valores (Ricoeur, 1965; Velázquez Licea, 2008, 2009; Pinto, 2006; Casco, 2007 b). É mencionada a relação do Teatro com a Expressão Corporal (Laban, 1978; Spolin, 1987; Bonfitto, 2002) e são tecidas considerações sobre o campo da Pedagogia do Teatro (Pupo, 2001 a, 2001 b, 2006, 2008; 2009 a, 2009 b; Koudela, 2006, 2007; Desgranges, 2003, 2006; Moura, 2002; Icle, 2007 a, 2007 b, 2008; Cabral, 2004, 2007, 2008; Rosseto 2005, 2006, 2007; Soares, 2003; Rodrigues, 2004). No subitem "Trajetória: experiência e sentido", é feito um relato que envolve alguns importantes mestres brasileiros desse campo – Eugênia Theresa, Cybele Cavalcanti, Jura Hagen, Eduardo Coutinho, Neide Neves, Ingrid Koudela e Maria Lúcia Pupo –, como forma de discorrer sobre as abordagens teóricas que embasam esse aspecto da pesquisa.

O último trecho do quadro teórico "**Compreensões sobre o bebê e sua linguagem corporal**" aborda as visões que se têm sobre os bebês, à luz dos conhecimentos produzidos sobre suas capacidades, especialmente suas habilidades interativas, ou seja, o repertório de comportamentos que os capacitam para o estabelecimento de laços afetivos e para as trocas sociais (Bowlby, 1989, 1990; Gandra e Farias, 2001; Bortoletto-Dunker e Lordelo, 1993; Bussab, Pedrosa e Carvalho, 2007) e aprofunda o exame da linguagem corporal do bebê e de seu movimento expressivo na perspectiva de Wallon (1971, 1989, 2007, 2008). Para complementar a leitura desse autor, nos apoiamos em Galvão (2000, 2003, 2007); Pedro Dantas (1983); Heloysa Dantas (1990, 1992 a, 1992 b); Jalley (2007); Calil (2007); Nascimento (2004) e Bastos (2003).

O segundo capítulo apresenta a definição da metodologia como investigação qualitativa (Bogdan e Biklen, 1994) e pesquisa pedagógica (Lankshear e Nobel, 2008). Descreve o percurso metodológico com fundamento na apresentação do curso de extensão, discorrendo sobre: a natureza da formação profissional na Extensão Universitária; os sujeitos da pesquisa; a carga horária; a justificativa e o planejamento; os procedimentos utilizados; as características da infraestrutura física disponível para as aulas de Expressão Corporal, e as formas de coleta e tabulação dos dados (Gómez, Flores e Jimenez, 1999).

No capítulo terceiro tem lugar a análise dos dados provenientes da investigação de campo e o cotejamento destes com a pesquisa bibliográfica, estabelecendo-se relações entre os temas específicos que emergiram em campo e os autores selecionados. A análise dos enunciados extraídos do discurso pedagógico que emergiu do campo, revelou pensamentos e sentimentos das profissionais de educação da primeira infância, que foram classificados em cinco categorias: formação corporal do pedagogo; disciplinamento e repressão corporal; percepções sobre os bebês; reflexões sobre formação, e valores docentes.

Essa é uma investigação sobre a formação do adulto, sem deixar de dispensar um olhar atento ao bebê. As questões contemporâneas sobre o corpo são abordadas no contexto das propostas artísticas que nos têm ajudado a pensar sobre os lugares do movimento expressivo corporal nos processos de formação de profissionais de educação da primeira infância. Tratando-se de nossos valores, práticas e saberes, será que, realmente, temos consciência sobre a importância da corporeidade? ³

³ A pesquisa foi contemplada com uma bolsa regular de doutorado, a partir de 01/08/2010, pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP.

2. Capítulo I. Quadro teórico.

2.1 A ausência de formação artístico-corporal do pedagogo: heranças históricas.

Tendo em vista o enfoque da presente pesquisa, examinamos o movimento de construção do curso de Pedagogia no Brasil e identificamos a ausência de formação artístico-corporal no processo de capacitação dos profissionais de Educação Infantil, o que lhes permitiria obter uma compreensão sobre a importância da linguagem expressiva corporal no trabalho pedagógico com crianças pequenas.

Os autores que embasam este trecho do trabalho demonstram que o curso de Pedagogia, fundamentado no modelo de racionalidade herdado da modernidade, se mantém ainda hoje predominantemente constituído por disciplinas teóricas, sem que se observem as articulações entre teoria e prática. Isso acarreta uma falta de preparo desses profissionais tanto para compreender a linguagem não-verbal dos bebês como para propiciar a expressão pelo movimento. Ao contrário, implementam ações disciplinadoras, repressoras do corpo e da expressão e limitadoras da comunicação professora-bebê.

O curso de Pedagogia no Brasil nasce, portanto, entranhado na história da universidade brasileira que se desenvolve no contexto da reforma do sistema de ensino dos anos 1930 (Brzezinski, 1994, 2008; Damis, 2002, 2008; Bissoli da Silva, 1999, 2003). Por todo o período imperial e durante os primeiros anos republicanos surgiram cursos isolados, escolas e faculdades oficiais. No entanto, o paradigma de instituição como unidade integradora dos diferentes estudos articulados à pesquisa e à extensão, foi dimensionado a partir da constituição da Universidade de São Paulo – USP e da Universidade do Distrito Federal – UDF, e o conjunto normativo da criação dessas duas universidades revela indícios sobre a importância dada à formação de professores na modalidade de Estudos Pedagógicos em nível superior.

O nicho formador de professores secundários, posteriormente transformado na Faculdade de Educação da USP, foi o Curso de Aperfeiçoamento na Escola Normal da Capital – Escola Normal da Praça, Escola Caetano de Campos –, depois denominado Instituto Pedagógico de São Paulo (Antunha, 1975). A criação da Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (por Anísio Teixeira em 1932 e incorporada em 1935 à Universidade do Distrito Federal), também indicava a relevância da formação de professores em nível superior.

O curso de Pedagogia foi instituído em 1939 na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP onde se estruturou o padrão federal de formação de professores que passou a

ser conhecido como “esquema 3 + 1”, em virtude de sua organização curricular que demarcava o período de realização dos estudos pedagógicos em um ano, após a formação do bacharel cuja duração era de três anos. Com a aplicação deste esquema, o estudante de Pedagogia percorria quatro anos de dicotômica organização curricular cujo estigma determinante era a falta de identidade (Brzezinski, 1994, 2008; Scheibe, 2008; Bissoli da Silva, 2003; Damis, 2008). Acerca do modelo federal de formação de professores outorgado pelo autoritarismo, Brzezinski (1994, p.38) afirma:

[...] teve seu destino atrelado ao padrão de escola superior e acabou estigmatizado pelo caráter prático e utilitário, com cursos carentes de fundamentação teórica de qualidade, sem vocação para a pesquisa e instituídos apenas para “formar” profissionais da educação, como se esta tarefa fosse simples.

Com essas observações, Brzezinski (1994, 2008) revela sua convicção de que o curso de Pedagogia foi tomando uma configuração que enfatizava o treinamento e o domínio da metodologia de ensino, fortalecendo-se, desse modo, na formação de professores, um preparo técnico mais na vertente profissionalizante. Para a autora, a Pedagogia foi transformada em um campo identificado pelo domínio de métodos e técnicas, descomprometidos com a produção do conhecimento.

Dos anos 1930 a 1960 a identidade do pedagogo recaía no ser professor primário, em decorrência da ampliação do número de escolas normais de nível médio e dos institutos de educação que mantinham, em sua cultura organizacional, a exigência de que os professores dominassem os Fundamentos da Educação, a Didática e a Prática do Ensino Primário (Brzezinski, 1994, 2008).

Adeptos da concepção da Pedagogia Nova tentaram organizar o Sistema Nacional de Ensino e sua ideologia penetrou nos cursos de formação de professores, incidindo especialmente na postura do corpo docente e administrativo e modificando as visões de educação, escola, métodos e processos educativos. Brzezinski (2008, p.216) afirma:

Se antes da Pedagogia Nova os cursos eram acusados de justapor teoria à prática porque alicerçados nos princípios da Pedagogia Tradicional, na vigência da Pedagogia Nova, seus processos teórico-metodológicos passaram a conferir primado à prática na formação de professores.

As preocupações políticas do período pós-golpe militar de 1964 provocaram um debate em nível nacional que envolveu todos os cursos de formação de profissionais da educação existentes no Brasil e, no contexto desse debate, foram encaminhadas proposições que propugnavam a especificidade do curso de Pedagogia (Bordas, 2008). Uma reestruturação

do Sistema de Ensino Superior ocorreu durante o governo militar com a Lei da Reforma Universitária nº 5.540/1968, que atingiu a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, com desdobramentos em institutos de conteúdos específicos e na Faculdade de Educação. Segundo Brzezinski (2008, p. 217), não resta dúvida de que a ordem “tecnoburocratamilitar” interferiu substancialmente na cultura do curso de Pedagogia:

Fábrica e escola, impregnadas pela concepção racionalista-instrumental do conhecimento e da teoria do capital humano, tornaram-se espaços privilegiados para abrigar no mesmo espaço e nas relações de trabalho, de um lado, pessoas que pensam, supervisionam, dominam, porque detentores do capital material e humano e, de outro lado, pessoas que executam e são dominadas, porque detentoras da força do trabalho explorada.

Segundo Fusari (1992), a partir de meados dos anos 1970 a formação de educadores para a pré-escola e para as quatro primeiras séries da escola fundamental entrou em decadência absoluta, na medida em que não conseguia capacitar de maneira competente, profissionais para trabalhar com a realidade das escolas públicas, ou seja, com a realidade objetiva dos alunos das camadas majoritárias e mais desfavorecidas da população. Ao final da década de 1970 e início dos anos 1980 o curso de Pedagogia sofreu inúmeras críticas. Na opinião de Brzezinski (2008), mantinha-se a ideologia tecnicista que fundou suas bases, uma vez que a fragmentação curso de preparação do pedagogo com vistas a diversas habilitações conduziu fatalmente a uma visão desintegradora, que se estendia ao âmbito da escola. Esta autora faz acusações acerca do forte disciplinamento imposto à identidade dos pedagogos.

Embora o processo de transformação de tal situação tenha-se iniciado com a legislação de 1969, quando o Conselho Federal de Educação – CFE passou a exigir licenciamento em Pedagogia daqueles titulados como bachareis, foi nos anos 1980 que as mudanças ganharam expressão, com a busca pela ruptura com o pensamento tecnicista que dominava a área nas décadas de 1960 e 1970 (Scheibe, 2008; Freitas, 2002, 2004; Serbino, 2004). Placco, Lima e Christov (2004) acreditam que, a partir de então, tenha passado a existir uma forte tendência crítica ao tecnicismo à qual se associava significativa reivindicação de revisão desses valores. Nessa época foram desenvolvidas experiências bem-sucedidas, instigadas pela efervescência do momento histórico de luta pela redemocratização no Brasil e de resistência ao poder instituído (Brzezinski, 2008). Novas habilitações passaram a integrar os currículos do curso, visando à formação do professor de alfabetização, da pré-escola, do ensino especial e dos anos iniciais de escolarização, entre outros.

Na contemporaneidade, os dissensos em relação ao curso de formação do profissional de educação exigiram a mobilização de diversas entidades e associações que acompanham e

avaliam as instituições formadoras do pedagogo, tais como Centro de Estudos, Educação e Sociedade – CEDES; Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPED; Associação Nacional dos Profissionais de Administração Escolar – ANPAE; Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE; Fórum Nacional dos Diretores das Faculdades/Centros/Departamentos de Educação das Universidades Públicas Brasileiras – FORUNDIR, particularmente a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

Após a promulgação da LDB/96, instaurou-se uma disputa entre grupos favoráveis aos ISEs – Institutos Superiores de Educação e ENSs – Escolas Normais Superiores, e os defensores da formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental e Educação Infantil nos cursos de Pedagogia. Em 2006, depois de muitos debates o Conselho Nacional de Educação – CNE aprovou a Resolução MEC/CNE nº 1, de 15/5/06, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia – DCNs, que definiram a formação do pedagogo no Brasil, instituída pelos Pareceres CNE/CP nº. 05/2005 e CNE/CP nº. 03/2006. Essas diretrizes determinaram como se daria a formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio na modalidade Normal e para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores. A licenciatura passou a ter amplas atribuições, embora tivesse como eixo a formação de docentes. Prevê também essa legislação que os cursos de Pedagogia e Normal Superior, já autorizados e em funcionamento, adaptem-se às suas exigências, devendo, para tanto, propor novo projeto pedagógico (Gatti e Barreto, 2009).

Da longa trajetória de mobilização dos educadores nas entidades nasceu o princípio para a organização do curso. Embora não tenha obtido unanimidade entre os educadores, o princípio proposto como eixo para que nele se apóie a formação do profissional de educação foi a docência. Scheibe (2008) afirma que se formou a compreensão de que a preparação para o exercício da docência promove a capacitação tanto para assumir-se a atividade docente propriamente dita, como também para coordenar e supervisionar a prática pedagógica, orientar o desenvolvimento dos alunos, planejar e administrar a escola, e, até mesmo, inspecionar o funcionamento de outras escolas.

A base desta compreensão é a de que os conhecimentos necessários à docência – quais sejam, o entendimento do que integra o currículo escolar, a forma de organização dos conteúdos ao longo das séries escolares, o caráter integral do desenvolvimento de cada aluno, o planejamento das ações, etc) – são os que formam o pedagogo (Scheibe, 2008). Nascimento (2004) defende a ideia de que a identidade do pedagogo passe pela docência, embora não se

restrinja a ela, e que antes, de exercer-se quaisquer outras funções na realidade escolar, o pedagogo deve conhecer o trabalho em sala de aula. Desta forma, afirma, não deve existir dualidade entre a figura do pedagogo especialista e do pedagogo docente. Kuenzer e Rodrigues (2007) ressaltam que podem ser formuladas três tendências em relação à identidade do pedagogo: a pedagogia centrada na docência (licenciatura – professor); a pedagogia centrada na ciência da educação (bacharelado – pedagogo) e a pedagogia formando integralmente nas duas dimensões.

No que tange a esta pesquisa, a questão formulada aponta para o fato de que tanto docentes como gestores escolares – coordenadores, diretores – precisam de uma formação no campo das artes e do movimento, de forma a se tornarem capazes tanto de compreender a importância da corporeidade na formação do indivíduo, como de valorizar as linguagens expressivas dentro da escola. Protagonizar a mudança de racionalidade defendida nessa pesquisa é um desafio para todos os profissionais da educação, e não apenas para os docentes.

Gatti e Nunes (2009) analisaram os cursos existentes atualmente de Pedagogia, e selecionaram um conjunto deles segundo critérios de localização por região – Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul –, por categoria administrativa – pública estadual, federal, municipal e privada – e por organização acadêmica – universidade, centro universitário, faculdade, faculdades integradas ou institutos superiores de educação. O conjunto amostral foi composto por 71 cursos de graduação presenciais em Pedagogia distribuídos por todo o país. Foram listadas 3.513 disciplinas (3.107 obrigatórias e 406 optativas) nas grades curriculares, que sinalizam a tendência formativa do conjunto de cursos.

Uma primeira observação das autoras diz respeito à grande variabilidade tocante às disciplinas oferecidas e às nomenclaturas das disciplinas, “o que sinaliza que o projeto de cada instituição procura sua vocação em diferentes aspectos do conhecimento, com enfoque próprio, o que se reflete na denominação das disciplinas.” (Gatti e Nunes, 2009, p.21). As autoras inferem que o currículo desenvolvido nesses cursos tem uma característica fragmentária, pelo conjunto disciplinar bastante disperso, não tendo sido observadas articulações curriculares entre as disciplinas.

A partir da organização dos dados, as autoras definiram sete categorias de agrupamento para a análise, quais sejam:

- Fundamentos teóricos da educação – disciplinas que propiciam o embasamento teórico ao aluno de Pedagogia a partir de outras áreas do conhecimento como: Antropologia, Estatística, História, Psicologia e Sociologia.
- Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais – disciplinas de conhecimento

pedagógico relativas: à estrutura e funcionamento do ensino (financiamento da educação básica, fundamentos da gestão educacional, legislação, planejamento e políticas, etc); ao currículo (avaliação da aprendizagem, currículo, políticas e práticas, elaboração de projetos pedagógicos, etc); à gestão escolar (coordenação do trabalho na escola, dimensões da ação supervisora, função do diretor, gestão da unidade de ensino, administração e orientação, etc); ao ofício docente (ética profissional, identidade docente, formação de professores).

- Conhecimentos relativos à formação profissional específica – disciplinas que fornecem instrumental **para atuação do professor**: currículo da Educação Básica (alfabetização e letramento); **Arte e Educação**; conhecimento lógico-matemático, leitura e escrita, Língua Portuguesa, etc); didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino (metodologias do ensino de Língua Portuguesa, Matemática, História, Ciências Naturais, Geografia, **Artes e Educação Física**); saberes relacionados à tecnologia. ⁴

- Conhecimentos relativos a modalidades e níveis de ensino específicos – disciplinas relativas a áreas de atuação junto com segmentos determinados: educação infantil, educação especial, educação de jovens e adultos e educação em contextos não-escolares.

- Outros saberes – disciplinas que ampliam repertório do professor: temas transversais, novas tecnologias, religiões, etc.

- Pesquisa e trabalho de conclusão de curso – disciplinas que abordam metodologias de pesquisa e elaboração de trabalhos.

- Atividades complementares – atividades integradoras recomendadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, “ainda que sua denominação nos currículos seja vaga, não permitindo uma visão clara sobre o que contemplam de fato” (Gatti e Nunes, 2009, p.21).

Na análise realizada sobre os conteúdos das ementas das disciplinas, as autoras verificaram que, no conjunto das instituições, há uma quase equivalência entre a porcentagem de disciplinas que cumprem a função de embasar teoricamente o aluno de Pedagogia (26%) e aquelas que tratam de questões ligadas à profissionalização mais específica do professor (28%), no entanto, mesmo nesta segunda categoria, as disciplinas “também têm em seus conteúdos uma **predominância de aspectos teóricos**, aqueles que fundamentam as teorias de ensino nas diversas áreas, **contemplando pouco as possibilidades de práticas educacionais associadas a esses aspectos**” (Gatti e Nunes, 2009, p.22, grifo nosso).

De acordo com Gatti e Nunes (2009), dos 71 cursos analisados que contam com

⁴ Os grifos são de nossa autoria para enfatizar a concepção existente no curso de Pedagogia de que Artes e Educação Física são áreas voltadas à formação específica do docente (“disciplinas que fornecem instrumental **para atuação do professor**”), excluindo os gestores escolares do entendimento das linguagens expressivas na formação do indivíduo.

alguma disciplina relacionada com a área de Artes, em apenas uma universidade federal há uma disciplina para cada linguagem artística: dança, teatro, artes visuais e música. Com algumas variações, as ementas das disciplinas apresentam a Arte como elemento integrador das diferentes disciplinas da escola, como pensamento e ação na articulação da cognição, afetividade e psicomotricidade. Ainda assim, verifica-se o impacto da mencionada ênfase teórica, herança da visão estreita dos centros formadores de "professores transmissores de conhecimento", distanciados da compreensão da criança como ser lúdico e expressivo, fato este que acarreta graves conseqüências para as formas de funcionamento e organização dos Centros de Educação Infantil e para as escolhas e atitudes dos profissionais.

Um agravante deste quadro ocorreu com a recente entrada em vigor da Resolução CNE/CEB nº. 07, de 14/12/2010, que fixa diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental de nove anos. Seu artigo 31 decreta que a professora das classes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, formada em Pedagogia, poderá ser responsável pelas aulas de Educação Física e Artes, do mesmo modo como se procede com relação às disciplinas Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História. O único componente curricular que essa profissional não poderá lecionar é língua estrangeira. Perguntamos: a formação atual do pedagogo contempla a habilitação em Metodologia do Ensino das Artes como requisito indispensável para que este profissional possa trabalhar com as crianças, de maneira integrada e satisfatória, os principais componentes das linguagens expressivas – música, artes visuais, teatro e dança?

No que concerne à formação do profissional de educação infantil, Gatti e Nunes (2009) afirmam que poucos cursos oferecem disciplina que visam tal finalidade (82% das instituições apresentam uma ou mais disciplinas voltadas para esse campo, cujo percentual de participação nos currículos é 5,3%) e que a relação teoria-prática também se mostra comprometida desde essa base formativa. Em relação às ementas das disciplinas dedicadas à educação infantil, Gatti e Barretto (2009, p. 121-122) afirmam:

[...] as ementas acentuam abordagens mais genéricas das questões educativas, ou descritivas, também com poucas referências às práticas associadas. Alguns poucos cursos promovem um aprofundamento da formação nessas modalidades educativas, quer mediante a oferta de disciplinas optativas, quer de tópicos e projetos especiais, mas neles não é possível detectar a predominância de elementos voltados propriamente para as práticas docentes como uma construção integrada a conhecimentos de fundo. As ementas revelam, antes de tudo, maior preocupação com o oferecimento de subsídios da sociologia e da psicologia que podem contribuir para a maior compreensão e contextualização dos problemas do trabalho nessas modalidades de ensino, mas param aí.

A esse respeito, Kishimoto afirma que o curso de Pedagogia tem pouca especificidade

em virtude da generalidade do tratamento conferido às disciplinas, pois não focaliza as necessidades inerentes à formação de um profissional que trabalhará com o bebê e/ou a criança pequena. Ela acredita que não há um perfil claro a ser formado e que as avaliações dos cursos superiores de Pedagogia têm mostrado essa lacuna. Os cursos superiores pretendem formar um profissional polivalente que seja, ao mesmo tempo, professor de educação infantil, das séries iniciais, supervisor, diretor, coordenador, professor de jovem e adulto, de crianças com deficiência e pesquisador. É esta a razão dos currículos fragmentados e sem perfil, dado que não se consegue, em um único curso, formar profissionais com tantas especializações. (informação pessoal) ⁵

Acrescentamos que o conteúdo das disciplinas de Artes, responsáveis no curso de Pedagogia pela formação para o trabalho com as linguagens expressivas na infância, realizam-se em ampla integração com as disciplinas de Educação Infantil, pois se complementam e se enriquecem entre si, na medida em que ampliam a compreensão sobre a criança. A ausência de ambas disciplinas na formação inicial do pedagogo representa um empobrecimento das possibilidades de formação desse profissional.

Kishimoto (1998, 2001) acredita que os cursos de formação de professores em nível superior na Pedagogia, com um currículo de orientação disciplinar carregado de metodologias para o ensino, expandem suas ramificações para as escolas infantis, que refletem valores cristalizados do modelo de escolarização hegemônico. Isto se desdobra em propostas de educação para crianças pequenas que se dividem entre as que reproduzem o ensino fundamental com ênfase na alfabetização e nos números, e as que introduzem a brincadeira e a re-criação de experiências. Mas, sustenta a autora, no Brasil grande parte dos sistemas pré-escolares tende para o ensino das letras e dos números, fruto de um longo processo histórico com base nos altos ensinos, acadêmicos e propedêuticos. Kishimoto (1998, p.123) afirma:

Fatores de ordem social, econômica, cultural e política são responsáveis pelo tipo de escola predominante. Desde tempos passados, a educação reflete a transmissão da cultura, o acervo de conhecimentos, competências, valores e símbolos. [...] O repertório cultural de um país, repleto de contradições, constitui a base sobre a qual a cultura escolar é selecionada. Ideologias hegemônicas, fruto de condições sociais, culturais e econômicas tendem a pressionar a escola pela reprodução de valores nelas incluídas moldando o tipo de instituição.

Moreira (1999) também chama atenção para o problema generalizado da falta de espaço e de tempo para a expressão dentro da escola infantil, o que vem ocorrendo a partir da substituição do código lúdico da criança pequena por um padrão escolar que, imposto pelo

⁵ KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Mensagem recebida por e-mail em 1/dezembro/2010.

adulto, despreza o universo infantil da brincadeira e da exploração. A criança é, então, obrigada a abandonar formas de expressão e linguagens naturais que são suas, tais como o desenho e o jogo.

O abandono das linguagens lúdicas, entre elas a do jogo, tem início na própria educação infantil. De acordo com Moreira (1999), as escolas maternas atualmente, salvo raras exceções, correspondem ao desejo dos pais de que seus filhos estejam em uma “escola forte”, entendida como a que promove mais rapidamente a alfabetização, que é socialmente compreendida como signo de sucesso. Existe hoje uma grande expectativa com a alfabetização precoce, o que revela o desejo de que a criança entre cada vez mais cedo no universo adulto, desprezando o seu próprio universo e, igualmente, perdendo seu próprio contorno. No entanto, “a criança precisa, hoje, da escola maternal porque perdeu o seu quintal.” (Moreira, 1999, p.64)

Moreira (1999) e Vivarta (2003) acusam a escola infantil de fragmentar o conhecimento, embora a criança aprenda de forma integrada, na vivência com os outros, ou seja, com a natureza, pessoas, objetos e animais e de privilegiar algumas áreas em detrimento de outras, valorizando a objetividade e o pensamento lógico e desprezando a experiência afetiva. Os autores criticam a divisão rígida de horários nas creches e pré-escolas, seguindo o modelo do Ensino Fundamental, porque esse procedimento, entre outros fatores, favorece a fragmentação e a ausência de espaço para a experiência. Além disso, como afirma Pinazza (2005), não convém igualar a pré-escola à escola, uma vez que esta não vem cumprindo adequadamente seus compromissos com a infância de sete a doze anos.

Os avanços na legislação, inclusive com a criação do capítulo sobre o “Movimento” no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, apontam para a necessidade de formação artístico-corporal para o professor da infância. A proposta de se incluir este campo na formação do pedagogo não visa, como se argumenta, inflar o currículo com um número maior de disciplinas que dêem conta de todas as possibilidades de atuação dos pedagogos, mas, sim, reconhecer tanto os pilares que sustentam o trabalho cotidiano com as crianças na creche como, igualmente, suas próprias necessidades. Como afirma Kishimoto, crianças desenvolvem-se pelo movimento e pela ação intencional. Essa é a singularidade do bebê: suas necessidades estão vinculadas à possibilidade de mover-se conforme seus interesses de explorar, compreender e aprender, pois é o movimento, a afetividade e a ação corporal que abrem espaço para a sensorialidade, o ver, o sentir, o pegar e o cheirar. (informação pessoal) ⁶

⁶ KISHIMOTO, Tizuko Mochida. Mensagem recebida por e-mail em 1/dezembro/2010.

Apesar da compreensão sobre a importância desses aspectos, Marques (2005), Rocha (1999) e Souza (2004) afirmam que existe uma imensa lacuna no Brasil no que se refere à formação no campo do conhecimento relacionado com a linguagem corporal. As poucas pesquisas que tratam da formação do professor de bebês não têm o adulto como foco e não investigam sua identidade específica – o que pensam e sentem, como planejam suas ações, como organizam espaços, como acolhem as crianças. Filgueiras (2007) faz ponderações sobre a pouca consistência das reflexões e práticas relacionadas com a inserção da expressão motora no projeto educativo dos Centros de Educação Infantil. E reconhece que há nesse projeto elementos que acentuam essa fragilidade, até mesmo porque a tendência de grande parte das ações dos professores é adotar posturas de repressão da expressão e do movimento (Vianna e Castilho 2002; Alves 2002; Figueiredo 1991, 1998; Marques 2005; Neira 2003, 2004).

É esperado que o profissional de educação da primeira infância saiba levar em conta as características próprias dos bebês, promovendo e coordenando ações educativas que, dirigidas a crianças de zero a três anos, promovam a flexibilidade de funcionamento dos espaços físicos, que devem incluir a utilização de materiais pedagógicos. Trata-se de reconhecer que os campos que dão conta da expressão motora foram-se ampliando nas últimas décadas e que, a partir da segunda metade do século XX, a Pedagogia voltou maior atenção ao bebês, o que torna necessária a ampliação das possibilidades de formação condizentemente com os quadros sociais atuais, os quais apresentam a entrada da criança na instituição de ensino cada vez mais cedo.

2.1.1 Necessidade de ruptura paradigmática.

"As crianças adiante voltavam os olhos dolorosamente para o diretor, segurando-se uns aos outros pelos ombros, seguindo em grupos atropelados, como carneiros para a matança."

O Ateneu, Raul Pompéia.

O curso de Pedagogia caracteriza-se pela sua natureza transdisciplinar, apesar de ainda não existir a esperada integração entre as áreas, conforme verificam Placco, Lima e Christov (2004), que reconhecem o predomínio da lógica formal nos cursos, valorizada tanto na literatura utilizada, como nas aulas das diferentes disciplinas. Conforme Cunha (2009, p.213):

Também cabe destacar que a docência universitária recebeu forte influência da concepção epistemológica dominante, própria da ciência moderna, especialmente inspiradora das chamadas ciências exatas e da natureza, que possuíam a condição definidora do conhecimento socialmente legitimado. Nesse pressuposto o conteúdo específico assumia um valor significativamente maior do que o do conhecimento pedagógico e das humanidades, quando da formação dos professores.

Com base nessa herança, costuma-se esperar um exercício profissional alicerçado nos fundamentos da ciência, de modo a legitimar no espaço da prática o rigor científico. Tal perspectiva constitui um quadro de uniformidade, ordenação da transmissão e globalização dos conteúdos que se revela pouco adequado ao quadro atual. Docentes ensinam como foram ensinados, replicando a transmissão de que eles próprios foram ouvintes, garantindo-se a permanência de práticas pedagógicas consolidadas tradicionalmente, as quais incluem os conceitos de controle e poder (Cortês, 2000 e Cunha, 2009).

Após compreender as origens pedagógicas e curriculares que predominantemente se instalaram na universidade e na escola como herança do pensamento moderno na educação, colocamos em questão a necessidade que ainda se faz presente de se promover uma ruptura paradigmática. Faz-se atual a ideia de inovação pedagógica, devido à constatação de que o corpo oprimido continua a fazer parte das práticas em todos os níveis de ensino. Como afirma Almeida (2001), as práticas escolarizantes e acadêmicas insistem em não permitir questões que nascem dos corpos, mas somente de cabeças e corpos oprimidos. Segundo Almeida (2001, p.123-124):

O corpo conturba o sistema, tal como a paixão o faz em relação à topologia dominante. O corpo é uma ameaça constante ao sistema. E, por isso, ele é sistematizado para “caber” naquele. De onde o grande aparato do sistema educacional: carteiras e outros mobiliários, a arquitetura, a disposição dos espaços, as relações entre os habitantes da escola, as sistemáticas de aprovação e reprovação, os projetos, os conselhos e os burocratas do ensino. São ações e reações contra o corpo.

Compreendemos que a inovação não se restringe às mudanças metodológicas, mas inclui a abertura para novas alternativas de experiência, compreensão do conhecimento e aprendizagem. Como esclarece Cunha (2008, 2009), inovações exigem uma reconfiguração de saberes que se materializam no conhecimento de formas alternativas de saberes e de experiências, nas quais se imbricam objetividade e subjetividade, senso comum e ciência, teoria e prática, cultura e natureza, anulando-se as clássicas dicotomias propostas pela perspectiva epistemológica da ciência moderna (ciência/cultura, corpo/cérebro, teoria/prática, ciências naturais/ciências sociais, objetividade/subjetividade, arte/ciência, etc).

A insatisfação com as práticas educacionais e o intuito de se promover transformações têm sido manifestados desde a metade do século XX, a partir de tentativas e experimentos de inovação, sobre os quais as opiniões se dividem e cuja implementação, por vezes, leva a mudanças frutíferas e, por vezes, essas sequer se efetivam. Isto ocorre porque a mudança educacional e a melhoria das práticas envolvem um processo mais abrangente de revisão de

valores.⁷ Conforme Cunha (2008, p. 468-469), alterar as práticas tradicionais utilizadas em sala de aula não é tarefa simples, pois elas são alicerçadas numa consistente trajetória cultural:

São mais de dois séculos de presença do pensamento positivista a influenciar as experiências com a educação escolarizada e as representações sociais que fazemos da escola e da sala de aula. A utopia republicana, ao garantir a democratização da educação fundamental, favoreceu o fortalecimento quase universal das funções da escola e os papéis dos professores e alunos. Essas funções são experienciadas pelos futuros professores com forte inserção temporal, pois todos apreendem essas representações por longos anos de formação.

A consciência a respeito dessa matriz cultural e as críticas feitas à tradicional organização acadêmica do currículo não têm sido suficientes para promover mudanças. Por esta razão perguntamos: o que pode colaborar efetivamente para que ocorram transformações nos modos de ensinar e aprender na Pedagogia?

Cunha (2001) verificou que para alunos concluintes de cursos de licenciatura de uma universidade pública, as experiências de aprendizagem mais significativas foram as que extrapolavam os limites físicos da sala de aula. Não se trata de defender a primazia da experiência, mas sim, adotar a perspectiva de que os sujeitos necessitam tanto de mobilização da racionalidade quanto da subjetividade em seus processos de formação. E o momento do encontro, isto é, a aula entendida como espaço no qual se materializam processos de aprendizagem, requer esforços intencionais de ruptura paradigmática, favorecendo a construção de racionalidades ampliadas (Cunha, 2008).

Balzan (2008) afirma que o modelo tradicional não mais se aplica aos atuais cursos de formação de profissionais da educação, pois esses sujeitos pertencem a um mundo onde mudanças ocorrem com imensa velocidade, notícias *on-line* são lidas em tempo real e informações são acessadas de formas mais atraentes do que por meio das falas dos professores e das apostilas depositadas nos serviços de xerox. Balzan (2008, p. 554) questiona:

Por que continuamos presos a formas de ensinar e aprender que tinham razão de ser até 30 anos atrás se tudo mudou em termos de acesso ao conhecimento? O que nos impede de fazer de nossas aulas encontros de pessoas desafiadas a entender o mundo, oferecendo aos nossos alunos aquilo a que eles não têm acesso...?

Ao comentar sobre as evoluções relacionadas com a escola nos últimos séculos, Ribeiro (2004) afirma que, olhando para a escola de hoje, percebe-se com perplexidade que as

⁷ Não consideramos a educação em arte como alguma “nova” abordagem, com “novo” olhar. O que fazemos é juntar-nos ao coro daqueles que reafirmam a necessidade da experiência/fazer para a produção do conhecimento. Exemplos de propostas que relatam o desenvolvimento de experiências de inovação na educação superior são: Archangelo, Olga Rocha (2006) e Balzan, Newton César (2008) e no desenvolvimento profissional e formação contínua Oliveira-Formosinho e Kishimoto (2002); Oliveira-Formosinho (2009); Oliveira-Formosinho e Formosinho (2001).

práticas pedagógicas mudaram pouco nos últimos cem anos. Nem tudo se manteve, pois algumas mudanças, no caso dos professores e dos alunos, ocorreram: de um lado, um brutal empobrecimento material e social dos professores, com grande perda de prestígio da profissão, e, de outro, modificações nas famílias, nas fontes de informação e nos processos de socialização das crianças. Porém os modelos de ensino são reproduzidos. O autor relembra uma paródia da história de Aristarco (professor no Liceu, uma escola da aristocracia da época), personagem do romance *O Ateneu*, de Raul Pompéia, uma das obras mais importantes do realismo brasileiro. Na paródia comentada por Ribeiro, Aristarco volta aos tempos de hoje e fica espantado com os automóveis, aviões, computadores, televisão. Entra em pânico por não entender o mundo onde se encontra, até que vê uma mulher de guarda-pó, mãos sujas de giz, braços carregados de cadernos, entrando numa escola. "Finalmente uma cena familiar! Sem hesitar, ele entra na escola e, aí sim, sente-se em casa." (Ribeiro, 2004, p.117).

A partir desse viés, acreditamos, assim como Mate (1996), que uma das tarefas que mais urgentemente deve ser reaprendida pelos educadores é a reconsideração e o questionamento das tantas obviedades, simplificações, aligeiramentos e repetições presentes na formação de educadores e das quais estes lançam mão em suas práticas pedagógicas, sem questionar as ideias subjacentes a essas obviedades educacionais. O “exército da grita” ou “exército da tagarelice intermitente” percebe o caos e o estado de crise que se instalaram no campo da educação, mas, além de não ousar abandonar os discursos vazios e imobilistas (discursos carregados de indignação que acusam as posturas e metodologias tradicionais de não darem conta do recado), teme atitudes de contra-obviedade que busquem alternativas que proponham uma efetiva revisão dos discursos hegemônicos.

2.2 Disciplinamento, vigilância, repressão da expressão e automatização do movimento.

"Así es como inicialmente se manda los niños a la escuela no ya com la intención de que aprendan allí algo, sino para que se vayan acostumbrando a sentarse quietos y a observar puntualmente lo que se lê há prescripto; a fin de que em el futuro no quieran poner em ejecución realmente y al instante todas sus ocurrencias."

Immanuel Kant.

Esse trecho do trabalho pretende explorar reflexões e pensamentos formulados por Michel Foucault (1926-1984), que favorecem uma revisão das compreensões e dos valores sobre o "corpo". Por ter identificado na educação moderna características de vigilância e de adestramento do corpo – e, por consequência, da mente –, a obra de Foucault constitui aporte imprescindível para a compreensão e o desvendamento de um tipo de poder que não se

concentra nem se atualiza em um único lugar, mas se dissemina pelos interstícios de toda sociedade. Os subsídios resultantes do exame que ele realiza desses procedimentos de sujeição corroboram a formulação de critérios para o questionamento e crítica desses mecanismos, principalmente dos que passam pela coerção dos corpos – e, em decorrência, dos indivíduos. Recorremos, para ampliar nossa compreensão, às perspectivas adotadas por autores cuja leitura contribuiu para ampliar nosso entendimento acerca do importante legado deixado por Michel Foucault: São eles: Veiga-Neto (2007), Guedez (1977), Soares (2000, 2003, 2006 a, 2006 b, 2006 c), Gallahue (2002), Cunha (2008, 2009), Almeida (2001), Alcadipani Silveira (2005), Ortega (2001), Machado (1979), Fonseca (1995) e Castro (2009).

O problema central do debate é o fato de as marcas históricas produzidas pela educação escolarizada estarem presentes até nossos dias em todos os níveis de ensino e serem assumidas como condição de normalidade. Desde a arquitetura dos prédios escolares até as práticas pedagógicas, essas marcas se fazem presentes e perpassam, inclusive, os valores dos profissionais, que revelam em suas escolhas e ações, julgamentos baseados na dicotomia entre corpo e mente e no disciplinamento dos corpos.

É a consciência da existência, ainda na modernidade, desse tipo de sujeição ou dominação que se exerce por meio da opressão e do disciplinamento do corpo que nos leva a criticar o conceito de criança e de ser humano almejado e construído pela instituição educativa moderna.

O conceito de sociedade moderna (moderno, modernidade) a que nos referimos, deve ser compreendido nos termos da significação que lhe foi atribuída por Foucault, pois diz respeito ao modelo cartesiano de racionalidade propugnado no século XVII, e levado adiante até o século XX. A implementação desse paradigma deu lugar a práticas e procedimentos discursivos e institucionais sobre a educação do corpo. A esses mecanismos Foucault e outros pensadores que lhe eram próximos encetaram uma crítica demolidora, com base na qual podemos reconhecer o quanto a coerção do corpo e de sua expressão se potencializou ao longo do tempo, produzindo efeitos nocivos e ocultos nas formas de funcionamento e nas normas vigentes das instituições de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior.

Como afirma Veiga-Neto (2007), Foucault foi quem melhor mostrou como as práticas e os saberes vêm funcionando nos últimos quatro séculos, para fabricar o assim chamado sujeito moderno. Para Foucault (1987), o indivíduo produzido pelo humanismo moderno nasceu dos minuciosos dispositivos de poder que sobem através da era clássica e trazem consigo um conjunto de técnicas, processos, saberes, descrições, receitas e dados que permitem controlar até as pequenas coisas. Para este autor, o corpo foi a peça central para a

existência de uma microfísica do poder, porque sem sua utilização, não haveria condições para que ela fosse instituída, internalizada e exercida.

Kant (1724-1804), que, segundo Foucault, é um dos inventores da modernidade, inicia seu livro “Sobre a Pedagogia” afirmando que o homem é a única criatura que deve ser educada. E por educação ele entende o cuidado (alimentação, conservação), a disciplina (da criança) e a instrução como orientação para a humanidade e sua conservação. Para Kant (2009, p.28-29), a disciplina transforma a animalidade em humanidade e, em oposição à animalidade, o homem precisa da razão e da disciplina impostas desde muito cedo, na educação da criança:

La disciplina impide que el hombre, por sus impulsos animales, se aparte de su destino, de la humanidad. [...] la disciplina somete al hombre a las leyes de la humanidad, y empieza a hacerle sentir la coacción de las leyes. Pero esto tiene que ocurrir tempranamente. Así es como inicialmente se manda los niños a la escuela no ya con la intención de que aprendan allí algo, sino para que se vayan acostumbrando a sentarse quietos y a observar puntualmente lo que se les há prescripto; a fin de que em el futuro no quieran poner em ejecución realmente y al instante todas sus ocurrencias.

E prossegue Kant (2009, p.29), discorrendo sobre a disciplina:

Pero el hombre tiene por naturaleza uma inclinación tan grande a la libertad que, uma vez que durante um tiempo se há acostumbrado a ella, lo sacrifica todo. Precisamente por ello, pues, como se há dicho, la disciplina tiene que ser aplicada muy pronto; ya que si ello no ocurre, es entonces difícil modificar después al hombre.

Kant (2009, p. 29-30) proclama previsões, avisando que de nada serve àqueles que receberam durante a infância/juventude um cuidado de um excessivo afeto maternal...: “[...] *pues encontrarán em adelante tanto a más resistênciã de todas partes, y doquiera recibirán golpes no bien se aventuren em los negocios del mundo.*”

Vê-se aí expresso o nascimento da ideia de disciplinamento dos corpos infantis, teoria que foi incorporada no processo de escolarização posterior. Aliada a essas ideias, Kant (2009, p.28) também escreve: “*Uma generación educa a la outra*”, revelando a forma pela qual passamos tais valores adiante. Neste sentido recordamos Foucault (1995), que afirma ser esta a noção de tradição: dar importância a um conjunto de fenômenos de tal forma a reduzir a diferença característica de qualquer começo. Para o autor o mesmo ocorre com a noção de influência, que fornece suporte ao fato da transmissão e atribui a um processo de andamento casual os fenômenos da repetição.

A disciplina constitui um capítulo fundamental da história da modernidade ocidental. Atraiu o olhar de Foucault o fenômeno específico do enclausuramento do louco no hospício,

do doente no hospital, do associal na prisão e da criança na escola. De maneira muito detalhada, ele mostra que no âmbito de algumas instituições, que ele denomina "instituições de sequestro", passa-se dos suplícios, como castigos e violências corporais, para o disciplinamento que torna os corpos dóceis. São instituições que retiram os indivíduos do espaço familiar ou social e os internam na quase totalidade de seu tempo – “de certa forma, se encarregam de toda a dimensão temporal da vida dos indivíduos.” (Foucault, 2005, p.116) –, para moldar suas condutas, disciplinar seus comportamentos e formatar aquilo que pensam (Veiga-Neto, 2007).⁸

Costuma-se afirmar que Foucault estabelece uma analogia entre a escola, o hospital, a fábrica e a prisão. A tese que ele defende, no entanto, é diversa. Afirma que “na verdade, não se pode dizer que há analogia, há identidade. É o mesmo tipo de poder, é o mesmo poder que se exerce” (Foucault, 2006 a, p.74). Somente os objetivos são diferentes, quando se pretende fabricar alunos, ou corrigir delinquentes (Foucault, 2006 a).

Foucault (2005) mostra como se formou um saber do homem, da individualidade, do indivíduo normal ou anormal, que nasceu das práticas sociais do controle e da vigilância, implementados nas instituições de sequestro. O autor afirma que a primeira função das instituições de sequestro é a extração da totalidade do tempo das pessoas⁹ e a segunda, controlar seus corpos. Há uma especialização nessas instituições que ultrapassa amplamente as finalidades para as quais existem. A escola existe para ensinar, no entanto existem proibições das quais ela se encarrega, tais como as da higiene, da repressão sexual e outras formas de indiscrição e controle sobre a pessoa, que demonstram claramente o sistema de subordinação do corpo do indivíduo, ao qual visa reformar, corrigir e qualificar.

Outra característica da instituição de sequestro mencionada por Foucault (2005, p.120-121) é a seguinte:

Nestas instituições não apenas se dão ordens, se tomam decisões, não somente se garantem funções como a produção, a aprendizagem, etc., mas também se tem o direito de punir e recompensar, se tem o poder de fazer comparecer diante de instâncias de julgamento. Este micro-poder que funciona no interior destas instituições é ao mesmo tempo um poder judiciário. [...] O sistema escolar é também inteiramente baseado em uma espécie de poder judiciário. A todo momento se pune e se recompensa, se avalia, se classifica, se diz quem é o melhor, quem é o pior. [...] Por que, para ensinar alguma coisa a alguém, se deve punir e recompensar?

Para rever este movimento de enclausuramento dos indivíduos, Foucault se propõe a

⁸ Foucault (2005, p. 114) opõe a reclusão ao sequestro: “a reclusão do século XVIII, que tem por função essencial a exclusão dos marginais ou o reforço da marginalidade, e o sequestro do século XIX que tem por finalidade a inclusão e a normalização.”

⁹ A fim de retirá-las do ócio, do repouso, do lazer e levá-las ao treino do trabalho (Foucault, 2005).

olhar a civilização pelo lado avesso, percorrendo o itinerário da loucura – o avesso da razão – a fim de “compreender os mecanismos da ‘aparência’ pela qual o homem racional tenta, reconhecendo o louco e o aprisionando, convencer-se de seu próprio bom senso.” (Guedez, 1977, p. 15) Guedez auxilia a compreender que este desejo de afirmação da razão, e com isso, de controle do corpo e repressão do “acaso dos gestos”, tem raízes longínquas em nossa sociedade. Este é o motivo que leva Foucault a buscar o grau zero da história da loucura e sua percepção do “grande aprisionamento”, que nos desperta para a necessidade de adotar uma atitude observadora, crítica e transgressora frente aos instrumentos sociais de alienação, repressão e massificação.

A Renascença é apontada como a época que despoja o louco de sua aura original, que rejeita a loucura que se encontrava adormecida em meio à cidade e a afasta, encerrando-a numa nau. O aprisionamento de início simbólico – a nau dos loucos ou insensatos – progressivamente se inscreve na realidade social na forma de hospício. A civilização segue reafirmando sua racionalidade e “vai como que submetendo ao rolo compressor tudo o que se afasta do domínio da razão todo-poderosa. Descartes vai expulsar a imaginação, ‘a louca da casa’ e os loucos não terão mais direito à palavra.” (Guedez, 1977, p. 18) Desta forma a internação, o encerramento ou a exclusão (pois encerrar é excluir) pouco a pouco estende-se a todos aqueles que a sociedade rejeita.

As indagações críticas de Foucault sobre a marginalização da loucura e acerca do que é considerado como contrassenso nos demonstram como passamos culturalmente a conceder privilégios ao conhecimento racional, a separar o que se classifica como marginalizado em oposição àquilo que se considera bom-senso. Compreender e significar a história da loucura para Foucault quer dizer pensar no conjunto das noções, instituições e conceitos científicos que nos acorrentam e subjagam o corpo e a mente.

Foucault (1978) analisa a "Nau dos Loucos" e o parentesco entre o meio aquático e a loucura; retorna à condenação física do criminoso na Idade Clássica, época do "castigo-espetáculo" (Foucault, 1987, p.18) e, com o advento da Idade Moderna e a extinção das punições, questiona: "se não é mais ao corpo que se dirige a punição, em suas formas mais duras, sobre o que, então, se exerce?" A resposta, segundo o autor, é simples e evidente: "dir-se-ia inscrita na própria indagação. Pois não é mais o corpo, é a alma. À expiação que tripudia sobre o corpo deve suceder um castigo que atue, profundamente, sobre o coração, o intelecto, a vontade, as disposições."

As práticas punitivas passaram a não tocar mais o corpo, mas sim, a enclausurá-lo, tirando sua liberdade, seja pelo trabalho forçado ou pelo aprisionamento. Foram abolidos os

sofrimentos físicos, mas o corpo é manipulado à distância, segundo regras rígidas. E Foucault (1987, p.14) garante: "Por efeito dessa nova retenção, um exército inteiro de técnicos veio substituir o carrasco, anatomista imediato do sofrimento: os guardas, os médicos, os capelães, os psiquiatras, os psicólogos, os educadores..."

Assim, a sociedade contemporânea merece o nome de “sociedade disciplinar”, pelo fato de nela ser exercida uma forma de poder que o autor chama de ortopedia social ou panoptismo. “É a idade de controle social” (Foucault, 2005, p.86). Foucault atribui a Jeremy Bentham (1748-1832) a apresentação de um esquema desta sociedade de vigilância, da grande ortopedia social. Foucault (2005, p. 86-87) observa:

Foi ele que programou, definiu e descreveu da maneira mais precisa as formas de poder em que vivemos e que apresentou um maravilhoso e célebre pequeno modelo desta sociedade da ortopedia generalizada: o famoso *Panopticon*. Uma forma de arquitetura que permitiu um tipo de poder do espírito sobre o espírito; uma espécie de instituição que deve valer para escolas, hospitais, prisões, casas de correção, hospícios, fábricas, etc.

Conforme Foucault (2005), o *Panopticon*, maravilhosa astúcia arquitetônica, era um edifício em forma de anel, no meio do qual havia um pátio com uma torre no centro. Dentro de cada uma das celas do edifício havia, segundo o objetivo da instituição, uma criança aprendendo a escrever, um operário trabalhando, um louco atualizando sua loucura, etc. Na torre central havia um vigilante que, com seu olhar através de venezianas, podia atravessar todas as celas, de modo a poder ver tudo sem que ninguém, ao contrário, pudesse vê-lo.

Na idade do panoptismo deve existir a vigilância permanente dos indivíduos feita por alguém que exerce um poder – mestre-escola, chefe de oficina, médico, diretor – e que, enquanto vigia, tem a possibilidade também de constituir um saber a respeito daqueles que observa. Foucault esclarece (2005, p.88):

Um saber que tem agora por característica não mais determinar se alguma coisa se passou ou não, mas determinar se um indivíduo se conduz ou não como deve, conforme ou não à regra, se progride ou não, etc. Esse novo saber não se organiza mais em torno das questões “isto foi feito? quem o fez?”; não se ordena em termos de presença ou ausência, de existência ou não existência. Ele se ordena em torno da norma, em termos do que é normal ou não, correto ou não, do que se deve ou não fazer.

Para Foucault (2005) o panoptismo é uma dimensão fundamental e característica das relações de poder que existem em nossa sociedade. Possui tríplice aspecto – vigilância, controle e correção – e é um poder exercido sobre os indivíduos em forma de vigilância individual e contínua, com controle de punição ou recompensa, em forma de correção e transformação dos indivíduos em decorrência da observância de certas normas.

Autores como Vianna (1990), Gonçalves (2005), Casco (2002, 2003, 2004, 2007 a, 2007 b, 2008, 2009), Figueiredo (1991, 1998) e Soares (2000, 2003, 2006 a, 2006 b, 2006 c) fazem críticas ao controle do corpo na escola, como objeto de intervenção e dominação, e relatam as inúmeras pedagogias que trabalham o adestramento e a modelagem dos corpos; criticam a visão comum do corpo humano como conjunto mecânico que deve ser exercitado para ganhar eficiência; demonstram como os corpos são forçados a apresentar-se em uma normalidade utilitária desde a infância, ou melhor, sobretudo nela, e nos quais deve incidir uma educação que privilegie a retidão; apontam práticas pedagógicas que ocupam grande espaço no cotidiano escolar e funcionam como elementos que conformam expressões de violência dentro do ambiente educativo, não só sobre a vida de cada sujeito, como também sobre a constituição das relações sociais entre os sujeitos.

Como afirma Gallahue (2002), experiências corporais nocivas ou aprendizagens deficientes vivenciadas durante a infância são comportamentos muito difíceis de serem desaprendidos futuramente, pois são assimilados numa fase em que a criança está desenvolvendo e aperfeiçoando competências motoras fundamentais. Entre os maus hábitos que podem ser acumulados estão, de acordo com este autor, os complexos e a vergonha – que são revelados, entre outros, por frases autorrecrematórias –, o medo de se magoar, o medo da troça e da rejeição dos seus pares.

Foucault (1987) adverte que na escola, como em outras instituições disciplinares, existem técnicas essenciais e minuciosas (tais como os prêmios que são distribuídos por bom comportamento) que definem uma nova microfísica do poder. São pequenas astúcias dotadas de grande poder de difusão, as quais, embora de aparência inocente, constituem eficientes dispositivos de coerção. Segundo Foucault (1987, p. 120), "a disciplina é uma anatomia política do detalhe" e todo detalhe é importante. Nessa tradição do detalhe se localizam todas as meticulosidades da pedagogia escolar e todas as formas de treinamento. Nessas instituições tudo leva a comportamentos humanos estabelecidos e homogêneos, assim como descreve Foucault (1987, p.121):

A minúcia dos regulamentos, o olhar esmiuçante das inspeções, o controle das mínimas parcelas da vida e do corpo darão, em breve, no quadro da escola, do quartel, do hospital ou da oficina, um conteúdo laicizado, uma racionalidade econômica ou técnica a esse cálculo místico do ínfimo e do infinito.

Em outra obra, Foucault (2005, p.16) repete: "[...] foi de mesquinaria em mesquinaria, de pequena em pequena coisa, que finalmente as grandes coisas se formaram." Afirma também Foucault (1987, p. 149): graças às técnicas de vigilância, "a disciplina traz

consigo uma maneira específica de punir" tudo o que está em desacordo com a regra. A vigilância permite ao poder disciplinar tanto ser absolutamente indiscreto – pois está em toda parte e sempre alerta – quanto discreto – pois funciona em silêncio, substituindo o brilho das manifestações pelo jogo dos olhares calculados (Foucault, 1987).

O modelo escolar da sala de aula foi descrito por Foucault (1987) como o paradigma moderno do disciplinamento dos corpos, como *lócus* privilegiado da realização exaustiva dos exercícios, das provas, dos méritos e dos deméritos, modelando os corpos até a passividade.

A educação escolarizada carrega as marcas do processo que a produziu, sendo a escola, como conceito universal, filha da modernidade: "[...] seus rituais, sua forma de funcionamento, a eleição do conhecimento válido e as práticas pedagógicas que desenvolve trazem marcas da dimensão cultural, epistemológica e política dessa filiação." (Cunha, 2008, p.465). Segundo Cunha (2008), esta visão epistemológica se faz presente até nos nossos dias, em lógicas que produzem, entre outros, a separação entre corpo e mente, entre afeto e cognição, entre cultura e ciência. Reiterando esse ponto de vista, Almeida (2001) afirma que o campo da pedagogia é dependente de uma *paidéia* que propicia e instiga projetos pedagógicos de exclusão do corpo e afeta os processos de formação do homem segundo a imagem de uma cultura que renega o corpo e deprecia as paixões.

É importante ressaltar, justamente neste trecho em que se examina um dos tópicos mais relevantes da investigação, que não se tem a pretensão de realizar pura revisão histórica, mas sim, investigar, a partir da perspectiva foucaultiana, a que condições os sujeitos estão submetidos, qual seu *status*, ou seja, que posição ocupam no real ou no imaginário da sociedade para se tornarem sujeitos legítimos deste ou daquele tipo de conhecimento. Mais do que olhar para fatos históricos como lugares do passado, adota-se a perspectiva inaugurada por Foucault – que afirma ser sua história, a história do presente – de identificar e reconhecer os efeitos dos meios de controle e de poder nas formas de pensar e agir das profissionais de educação da primeira infância.

Mesomo (2004)/Lira (2009).¹⁰ identificou exemplos desses efeitos. A autora descobriu que muitas vezes os jogos, brinquedos e brincadeiras têm seu valor educativo enaltecido e tornam-se práticas aprisionadas nas instituições, sendo utilizadas tão somente para transmitir às crianças determinadas noções ou conteúdos específicos, comportamentos e atitudes. Além disso, se configuram em estratégias pedagógicas de liberdade vigiada, pois as

¹⁰ A autora teve seu nome modificado entre os períodos de pesquisa de mestrado e doutorado, porque passou a utilizar o nome de casada (Lira). As referências de sua dissertação, 2004, são feitas como MESOMO, A. C. e as da tese de doutorado, 2009, como LIRA, A.C.M.

crianças "jogam" e "brincam" sob vigilância e controle quer dos pais, quer dos professores. Por este motivo, Lira (2009, p.10) afirma:

Ao investigar as relações de poder presentes nos espaços, tempos e atividades de uma instituição pública de educação infantil da cidade de São Paulo chamaram a atenção, dentre outros aspectos, o brincar e a prática com os jogos e brinquedos na instituição, que se constituíam em momentos diretivos e controlados pelas professoras, geralmente com fins instrutivos ou para passar o tempo, podendo ser reconhecidos como instrumentos de governo da infância.

Foucault (1987) afirma que processos disciplinares que existem de longa data foram-se tornando, no decorrer dos séculos XVII e XVIII, fórmulas gerais de dominação. São diferentes da escravidão, dado que não caracterizam uma relação de apropriação dos corpos; são também diferentes da domesticidade, por não se tratar de uma relação de dominação constante, ilimitada e estabelecida sob a forma da vontade singular do patrão; e diferentes igualmente da vassalagem, que é uma relação de submissão altamente codificada, embora longínqua, e que se realiza menos sobre as operações do corpo e mais sobre os produtos do trabalho e as marcas rituais da obediência; e que são diferentes ainda do ascetismo e das disciplinas de tipo monástico, que têm por função realizar renúncias mais do que aumentar sua utilidade e que, implicam obediência a outro e têm como fim principal um aumento do domínio de cada um sobre seu próprio corpo. Esclarece Foucault (1987, p. 119):

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe.

Desta forma, observamos as manifestações de poder deslocadas para o âmbito das relações, se transformando em micropoderes, no sentido que Foucault (1979) apresenta, isto é, que a sociedade só se transformará se forem modificados os mecanismos de poder que funcionam cotidianamente fora, abaixo e ao lado dos aparelhos de Estado e a um nível muito mais elementar.

Na arqueologia realizada por esse filósofo, o Estado nem é sede do poder nem tampouco o centraliza. Na desconstrução que Foucault realiza, aparece a particularidade do poder, qual seja, possuir um caráter secundário e se tornar presente na clínica, na prisão, na escola. O poder está mais afeito às relações entre indivíduos e classes, entre indivíduos e instituições e entre as instituições em si. Nessas relações o poder pode ser localizado, dado que nelas ele se intensifica, embora a elas não se reduza.

Examinando a investigação que Foucault (1987) realiza dos procedimentos técnicos de poder que exercem um controle minucioso do corpo – dos gestos, atitudes, comportamentos, hábitos e discursos –, constatamos a presença de uma microfísica do poder que, por se impôr sobre o corpo de forma tão efetiva, se ramifica por toda a sociedade de maneira tanto explícita quanto implícita.

2.2.1 Sobre as práticas discursivas.

Autores como Alcadipani Silveira (2005), Ortega (1999), Machado (1979), Veiga-Neto (2007) e Fonseca (1995) comungam da ideia de que não se pode segmentar a obra de Foucault em etapas estanques e rígidas, mas sim, identificar os deslocamentos entre seus eixos de experiência, suas ênfases ou acentos metodológicos. Os autores esclarecem que Foucault, em sua etapa arqueológica – da qual fazem parte seus primeiros escritos – tem como foco de suas análises as práticas discursivas, que, a seu ver, caracterizam os diferentes domínios do saber. De acordo com Alcadipani Silveira (2005, p. 42):

O método arqueológico não levava em conta a verdade ou a falsidade dos enunciados propostos por cada um dos domínios que analisava, ou seja, o autor não se interessou em esclarecer ou discutir a veracidade ou a falsidade dos ensinamentos da medicina, psiquiatria ou das ciências humanas. Ele pretendeu tratar sobre o que foi dito por estas ciências como discursos-objeto, buscando clarificar quais são as regras que regem os discursos científicos. Assim, a arqueologia é o método próprio à análise da discursividade.

No capítulo III nos apoiamos em Foucault para realizar a tarefa de compreender a presença de discursos científicos que alcançam o estatuto de verdade nas práticas discursivas das profissionais de educação e analisar as formas pelas quais Foucault propõe uma libertação da sujeição aos saberes históricos, opondo resistência à coerção de um discurso teórico, unitário e formal, revalidando saberes locais contra a hierarquização científica do conhecimento. Abordamos este tema com fundamento nas seguintes obras: aquelas da década de 1960, principalmente, *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas* (1999), originalmente publicada em 1966; *A arqueologia do saber* (1995), originalmente publicada em 1969, e um texto de 1968, intitulado *Sobre a Arqueologia das Ciências: resposta ao Círculo de Epistemologia*.¹¹ Além dessas, fundamentam também o desenvolvimento do presente tema: *História da sexualidade I: a vontade de saber* (1988), originalmente publicada em 1976; *A ordem do discurso* (2004), originalmente publicada em 1970, e *A verdade e as formas jurídicas* (2005), originalmente publicada em 1996.

¹¹ Originalmente publicado nos *Cahiers pour l'analyse*, nº. 9: *Généalogie des sciences*, 1968. Encontramos em Foucault, Michel. *Estruturalismo e teoria da linguagem*. Petrópolis: Vozes, 1971.

Fischer (2001) afirma que o referencial foucaultiano oferece ricas possibilidades em termos teóricos e metodológicos para as pesquisas nas quais se pretende analisar discursos de profissionais da educação, uma vez que lança mão de recursos metodológicos que explicitam a íntima relação entre discurso e poder, bem como as várias e complexas formas de investigar as "coisas ditas".

Para Foucault (1999, p. 49), a linguagem sob sua forma primeira, quando foi dada aos homens, era um signo absolutamente transparente e certo das coisas, porque se lhes assemelhava: “os nomes eram depositados sobre aquilo que designavam, assim como a força está escrita no corpo do leão, a realeza no olhar da águia...”. A semelhança com as coisas havia sido a primeira razão de ser da linguagem. Ainda no seu ser bruto e histórico do século XVI, a linguagem não era um sistema arbitrário.

Quando se apagou essa similitude, a linguagem não mais se encontrava separada do mundo, mas sim, “continuava, sob outra forma, a ser o lugar das revelações e a fazer parte do espaço onde a verdade, ao mesmo tempo, se manifesta e se enuncia.” (Foucault, 1999, p.50) Saber consiste, pois, em fazer tudo falar, isto é, em fazer nascer por sobre todas as marcas o discurso, em referir a linguagem à linguagem: para Foucault (1999) o que é próprio do saber não é nem ver, nem demonstrar, mas interpretar. O que distingue a linguagem de todos os outros signos é o fato de ela analisar a representação segundo uma ordem necessariamente sucessiva: os sons só podem ser articulados um a um; a linguagem não pode representar a velocidade do pensamento, de imediato, em sua totalidade; precisa dispô-lo parte por parte segundo uma ordem linear. A enunciação é uma operação sucessiva. A linguagem não se opõe nem ao pensamento, nem ao gesto, nem aos outros signos, mas ela é uma “análise do pensamento” no sentido em que instaura uma ordem no espaço.

A linguagem é espontânea e irrefletida e conforme o ponto de vista com que a consideramos, ela pode ser tanto uma representação já analisada, quanto uma “reflexão em estado selvagem”. Conhecimento e linguagem estão estreitamente entrecruzados, mas a linguagem só é conhecimento sob forma irrefletida: impõe-se examinar cada palavra e verificar cada relação.

Foucault (2004) supõe que em toda sociedade a produção do discurso seja ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certos procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar sua ocorrência aleatória e esquivar sua temida materialidade. São utilizados procedimentos de exclusão e de interdição para coibir o direito de dizer tudo e para que não se fale de qualquer coisa (tal como ocorre nos temas da sexualidade e da política). O autor distingue alguns sistemas de controle e delimitação do

discurso: procedimentos de exclusão/proibições; procedimentos de controle internos ao discurso e procedimentos de rarefação que limitam o intercâmbio dos discursos (Castro, 2009).

Foucault (2004) aponta para a existência de três grandes sistemas de exclusão que atingem o discurso: a palavra proibida, a segregação da loucura e a vontade de verdade. A palavra proibida ou a interdição refere-se ao fato de que não se tem o direito de dizer tudo, não se pode falar de tudo em qualquer circunstância e que qualquer um não pode falar de qualquer coisa. “Tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala: temos aí o jogo de três tipos de interdições que se cruzam, se reforçam ou se compensam, formando uma grade complexa que não cessa de se modificar.” (Foucault, 2004, p. 9). As regiões onde a grade é mais cerrada são as da sexualidade e as da política, como se o discurso, longe de ser um elemento transparente no qual estes temas se desarmam, fosse um lugar onde eles exercem mais temíveis poderes.

A exclusão da loucura configura-se mais como uma separação, pois o discurso do louco não pode circular como o dos outros, sua palavra pode não ter importância. Em contrapartida, pode-se lhe atribuir poderes de dizer alguma verdade escondida, pronunciando aquilo que os não-loucos não se atrevem a dizer, ou que não são capazes sequer de perceber.

Entre os poetas gregos do século VI, o discurso verdadeiro pelo qual se tinha respeito era aquele pronunciado por quem de direito e conforme ritual requerido. Um século mais tarde, entretanto, a verdade já não mais residia no que era o discurso ou no que ele fazia, mas sim no que ele dizia: “chegou um dia em que a verdade se deslocou do ato ritualizado, eficaz e justo, de enunciação, para o próprio enunciado...” (Foucault, 2004, p.15) Foucault afirma que entre Hesíodo e Platão uma certa divisão se estabeleceu, separando o discurso verdadeiro do discurso falso e essa divisão histórica deu forma à nossa vontade de saber ou vontade de verdade, que se impõe a nós há bastante tempo, que é apoiada por um suporte institucional e exerce sobre os outros discursos um poder de coerção.

Além desses procedimentos de controle e delimitação do discurso que se exercem de modo exterior, Foucault (2004) aponta para um grupo de procedimentos internos aos discursos que eles mesmos põem em funcionamento, sobretudo a título de classificação, ordenação e distribuição. Existe um desnivelamento entre os discursos que são ditos no correr dos dias e das trocas, que passam com o ato mesmo que os pronunciou, e os discursos que permanecem ditos, que chamamos de literários ou científicos. O que se chama globalmente de comentário, permite a construção de novos discursos e tem o papel de dizer o que estava articulado silenciosamente no texto primeiro, dizendo algo além do texto mesmo.

De acordo com Foucault (2004), o terceiro grupo de procedimentos que permitem o

controle dos discursos – procedimentos de rarefação – trata de determinar as condições de seu funcionamento, de impor aos indivíduos que se pronunciam certo número de regras e assim, de não permitir que todos tenham acesso a eles: “rarefação, desta vez, dos sujeitos que falam; ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo.” (Foucault, 2004, p.37). Mais precisamente, trata-se de restringir algumas regiões do discurso a alguns sujeitos, enquanto outras são penetráveis.

Desta forma é que se constituem as "sociedades de discurso", que são associadas à prática do ritual, isto é, algo que define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam e define também os gestos, comportamentos, circunstâncias e todo o conjunto de signos que acompanham o discurso. O ritual confere aos sujeitos que falam propriedades singulares, entre outras, fazer com que nessas sociedades específicas os discursos que são produzidos e conservados, circulem em um espaço fechado, tal como procediam os rapsodos, que embora possuíssem o conhecimento contido nos poemas que recitavam, protegiam, defendiam e conservavam esse conhecimento no grupo, apesar da finalidade da recitação (ou arte de declamar). Foucault (2004) adverte que mesmo na ordem do discurso publicado ainda hoje se exercem formas de apropriação do segredo e da não-permutabilidade.

As “disciplinas” são outro princípio de limitação do discurso. Castro (2009) esclarece que, em Foucault, encontramos dois usos do termo "disciplina". Um na ordem do saber (forma discursiva de controle da produção de novos discursos) e outro na do poder (o conjunto de técnicas em virtude das quais os sistemas de poder têm por objetivo e resultado a singularização dos indivíduos). Os dois conceitos possuem relação entre si. O ponto de vista do poder tem por objeto os corpos e por objetivo sua normalização, é o que mais ocupou os especialistas. O uso discursivo do conceito de disciplina tem a ver com uma forma de controle e de limitação do discursivo.

A disciplina se define por um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um *corpus* de proposições consideradas verdadeiras. Uma disciplina não é a soma de tudo o que pode ser dito de verdadeiro sobre algo: “a medicina não é constituída de tudo o que se pode dizer de verdadeiro sobre a doença; a botânica não pode ser definida pela soma de todas as verdades que concernem às plantas.” (Foucault, 2004, p.31). Todas as disciplinas são feitas de erros e de verdades, de proposições verdadeiras e falsas. A disciplina é um princípio de controle de produção do discurso e sempre obedecemos às regras de uma polícia discursiva.

No que se refere à apropriação social dos discursos, Foucault (2004) afirma que a educação, embora seja o instrumento de direito graças ao qual todo indivíduo pode ter acesso em nossa sociedade a qualquer tipo de discurso, sua distribuição segue as linhas marcadas

pela distância, pelas oposições e lutas sociais. De acordo com Foucault (2004, p.44), "todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo."

O autor acredita que nossa civilização sempre tenha venerado o discurso e o temido. Com base nesse entendimento, Foucault (2004, p.51) pondera:

E se quisermos, não digo apagar esse temor, mas analisá-lo em suas condições, seu jogo e seus efeitos, é preciso, creio, optar por três decisões às quais nosso pensamento resiste um pouco, hoje em dia, e que correspondem aos três grupos de funções que acabo de evocar: questionar nossa vontade de verdade; restituir ao discurso seu caráter de acontecimento; suspender, enfim, a soberania do significante.

Seguindo este raciocínio, Foucault (1971, 1995) afirma que é preciso que nos libertemos das noções ligadas ao postulado da continuidade. Noções tais como a de tradição (que permite delimitar qualquer novidade a partir de um sistema de coordenadas permanentes e conferir um estatuto a um conjunto de fenômenos constantes), de influência (que dá suporte aos fatos de transmissão), de desenvolvimento (que descreve uma sucessão de acontecimentos como manifestação de um único princípio organizador) e de mentalidade e de espírito de uma época (que colocam os fenômenos num jogo de semelhanças e de espelhos), são sínteses e agrupamentos que ligam os pensamentos dos homens e seus discursos. O discurso do contínuo remete às ideias de totalização e de síntese do sujeito, às disciplinas históricas que buscavam a reconstituição dos encadeamentos e as sucessões aparentes. Entretanto, para Foucault, a história não é estrutura, mas devir; "[...] não é forma, mas esforço incessante de uma consciência que se retoma a si mesma tentando reassenhorar-se de si mesma até o mais profundo de suas condições." (Foucault, 1971, p.16)

Foucault (1995, p.24) sugere desconfiarmos das continuidades, ao postular que "[...] é preciso desalojar essas formas e essas forças obscuras pelas quais se tem o hábito de interligar os discursos dos homens." Questiona a distinção feita entre os grandes tipos de discursos (ciência, literatura, filosofia, religião, história, ficção, etc), já que fazer recortes entre estas formas nem sempre faz sentido no nosso mundo de discursos. Estas classificações são "[...] fatos de discurso que merecem ser analisados ao lado dos outros, que com eles mantêm, certamente, relações complexas, mas não constituem seus caracteres intrínsecos, autóctones e universalmente reconhecíveis." (Foucault, 1995, p.25)

Para ele os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem (Foucault, 2004). Para se colocar fora de circuito as continuidades irrefletidas pelas quais se organizam os discursos que se pretende analisar, Foucault (1971, 1995) sugere renunciar à ideia de que não é possível assinalar na

ordem do discurso a irrupção de um acontecimento verdadeiro, como se houvesse sempre uma origem secreta, “tão secreta e tão originária que dela jamais poderemos nos reapoderar inteiramente” (Foucault, 1995, p. 28). Cairíamos na ingenuidade das cronologias, em um ponto jamais presente em qualquer história. “Não é preciso remeter o discurso à longínqua presença da origem; é preciso tratá-lo no jogo de sua instância” (Foucault, 1971, p.21). Foucault (1995, p. 28) afirma ser preciso tanto renunciar àquilo que garante a infinita continuidade do discurso, como estar pronto para acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos:

[...] nessa pontualidade em que aparece e nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado até nos menores traços, escondido bem longe de todos os olhares, na poeira dos livros. Não é preciso remeter o discurso à longínqua presença da origem; é preciso tratá-lo no jogo de sua instância.

Como confirma Veiga-Neto (2007) a genealogia faz um tipo especial de história que não se interessa em buscar o momento da origem, se entendermos origem em seu sentido “duro”, isto é, como um momento de fundação em que as coisas se encontravam em estado de perfeição ou lugar de verdade. O compromisso se dá em escutar a história, aprendendo que atrás das coisas há algo, um *a priori* interno ao discurso, que se enraíza nas coisas que são ditas. Conforme Veiga-Neto (2007, p.59), “pode-se entender a genealogia como um conjunto de procedimentos úteis não só para conhecer o passado, como também, e muitas vezes principalmente, para nos rebelarmos contra o presente.”

2.3 Formação e pesquisa corporal na Pedagogia do Teatro.

Habito um corpo móvel de paisagens
protegidas por clareiras de fartura.
Habito o movimento e a minha pátria
é todo o continente de que não sei o fim.

Irei tão longe quanta for a sede e a urgência da mudança.
Cruzar-me-ei com as nuvens de outros corpos
movidos por idêntica voragem.
A diástole da vida me governa.
Atingirei o extremo norte
se a tanto me levar
o corpo fustigado pela carência das águas.

Ruy Duarte de Carvalho

2.3.1 Os termos "prática" e "fazer" e a tríade fazer-teoria-reflexão.

As investigações sobre formação profissional em educação reconhecem como essencial que os professores desempenhem uma atividade “teórico-prática” e, ao mencionarem o termo “prática”, referem-se a situações reais vividas dentro da escola, mais especificamente durante o momento da aula. Prática é, nesse contexto, o ensino em situação ou prática de ensino, e um vasto campo epistemológico interpreta de diferentes maneiras sua valorização: a epistemologia crítica, a epistemologia da práxis, a epistemologia da prática e a epistemologia crítico-reflexiva (Pinto, 2006).

Já no campo artístico, o termo "prática" é utilizado para referir-se aos momentos da experiência criativa e da produção artística que se realizam por meio da experimentação das diferentes linguagens da arte (visuais, sonoras, verbais, corporais, audiovisuais, entre outras). Ou seja, prática refere-se ao momento de fazer/produzir como experiência poética, de comunicação humana, de produção cultural e de desenvolvimento de potencialidades (percepção, intuição, reflexão, investigação, sensibilidade, imaginação, curiosidade, flexibilidade). A prática (ou fazer artístico) faz parte dos modos de proceder e de aprender artes. A atual legislação educacional brasileira reconhece o fazer como um dos eixos de aprendizagem em artes, pois o indivíduo desenvolve sua cultura “fazendo”, “apreciando” e “conhecendo/contextualizando” (Brasil, PCN Arte, 1998).

Existem diferentes significados envolvendo o termo "prática" no âmbito do trabalho pedagógico, referindo-se à prática da docência, eixo central da profissionalização no campo educacional e mobilizadora da teoria pedagógica (Scheibe, 2008) e, no âmbito artístico, referindo-se ao momento da experimentação das linguagens. Por esta razão, optamos pelo termo “fazer”, para nos reportarmos aos momentos de experiência com a linguagem corporal.

Uma vez esclarecida esta terminologia, busca-se um diálogo entre os fazeres, os fundamentos teóricos e os sistemas de reflexão – a tríade fazer-teoria-reflexão – na formação corporal de profissionais da educação infantil, porque somente pela articulação destes três eixos norteadores se torna possível a constituição da denominada "atitude lúdica docente", ligada à questão dos valores e a princípios do profissional, à tomada de consciência sobre a corporeidade e o papel da experiência no aprendizado.

Foi abordada na dissertação de mestrado a noção de “atitude lúdica docente”, formulada por Henriot (1989) que propõe a distinção entre situação e atitude lúdica (Lombardi, 2005). Este conceito é retomado por Brougère (1998, p. 194) que confirma: “uma pessoa pode dar mostras (...) de uma atitude lúdica, sem que por isso haja jogo”. A atitude lúdica docente é a capacidade de ser dialogal, permitindo a comunicação, a interatividade e a

tomada de decisão dos sujeitos. É sensível, empática e flexível. Para que um professor adote uma atitude lúdica não é necessário que esteja conduzindo jogos, mas sim, que sua atitude, independente dos conteúdos e dos procedimentos de que lança mão, seja presente e aberta, assemelhando-se à postura que um indivíduo tem ao jogar. Conforme afirma Reynolds (*apud* Brougère, 1998, p. 19), "o caráter lúdico de um ato não provém da natureza do que é feito, mas da maneira como é feito".

Vimos em Fortuna (2001) que uma aula ludicamente inspirada não é, necessariamente, aquela que ensina conteúdos com jogos, mas aquela em que as características do brincar estão presentes, influenciando o modo de ensinar do professor, que renuncia à centralização e reconhece o aluno ativo nas situações de ensino. Ainda em Lombardi (2005), verificamos com base em Werlang (2002) e Negrine (2001) que somente nos tornamos lúdicos se assim nos construirmos, por meio de espaços e instrumentos mediadores que viabilizem esta construção, pois o comportamento lúdico não é herdado, mas sim adquirido pelas influências recebidas nos contextos de formação. A atitude lúdica se constitui por meio da dedicação a um fazer constante e cria vida a partir dos valores que a sustentam.

Outra característica desta proposta artística é inerente ao conceito de experiência: para que o indivíduo possa se tornar sensível à linguagem corporal é preciso que a reeducação se inicie pela auto-observação, auto-percepção e auto-consciência, pois, se, por meio da experiência, se alcançar o entendimento de que aquilo que se passa no próprio corpo está ligado a processos psicológicos e mentais e permanece gravado em nossa memória, será gerada uma sensibilidade para compreender que isto também ocorre com o outro: o bebê.

Na mesma direção da psicologia humanista, esta proposta de formação visa compreender o ser humano em sua totalidade complexa e multidimensional, começando pela percepção de si, para então chegar à percepção mais ampliada dos outros indivíduos (a empatia em relação ao outro) e do mundo (Guenther, 1997). Se acreditarmos ser imperativo que o profissional de educação da primeira infância compreenda o valor das experiências precoces na constituição do psiquismo da criança ¹², torna-se essencial que ele possa reconhecer sua própria história corporal, sentir a conexão entre seu corpo, seu psiquismo e seu mundo para, então, compreender a responsabilidade do papel que assume de ser co-criador (junto ao bebê e sua família) da história de vida que se inicia.

O profissional deve conhecer a importância de responder à necessidade fusional do bebê, não sendo suficiente o próprio contato físico, mas importando a qualidade desse

¹² Lapierre, Andre e Lapierre, Anne (1987) afirmam que a importância das vivências na primeira infância como base de toda a formação psicológica da pessoa é hoje universalmente admitida.

contato, pois como afirmam Lapiere e Lapiere (1987) o corpo nunca mente e todas as tensões do adulto, mesmo inconscientes, são percebidas pelo bebê que as sente, até à distância. Importa que o profissional saiba que projeta nos bebês a rigidez de seus próprios valores e problemas corporais caso não os tenha repensado e transformado, ou em termos foucaultianos, que perpetua nos corpos dos bebês suas crenças no disciplinamento e na coerção do corpo, ou ainda, em termos bioenergéticos, que pode colaborar para reprimir ou abafar sentimentos valiosos do bebê, dando início a um encorajamento corporal.

Insights e percepções desta espécie nascem do fazer artístico-corporal. Não nascem de fazeres mecânicos, que visam dominar o corpo, treiná-lo ou endurecer os músculos (Casco, 2007 a; 2007 b), mas sim de trabalhos que promovam a percepção e a consciência corporal, o contato com o ritmo próprio e o diálogo com seu interior, e, além disso, no caso específico de que tratamos, com o lúdico, o jogo, a fantasia, enfim, com o universo brincante da infância.

A formação corporal do profissional da educação infantil está ligada também à compreensão do lúdico na vida da criança. Isso significa que o fazer com a linguagem corporal nessa formação se constituirá, em grande medida, a partir do ato de brincar, para que ele venha a compreender as necessidades das crianças, “entendidas em seu sentido mais amplo, que inclui tudo aquilo que é motivo para a ação” (Vygotsky, 1998, p.121) Essas necessidades são expressas por meio de seu envolvimento com o mundo ilusório do brincar, da criação da situação imaginária. O corpo da criança é, por conseguinte, um corpo-brincante, sujeito cognoscitivo do brincar, “o reino da espontaneidade e liberdade”, conforme definido pelo autor (Vygotsky, 1998, p.131).

Por estas razões, para investigar em profundidade a linguagem corporal de ambos, adulto e criança, não basta teorizar sobre corpo. Para que a formação se faça complexa é necessário articular os elementos da tríade proposta. Como escreveu Laban (1978), é uma tarefa espinhosa orientar uma pessoa a atingir o domínio de uma atividade prática por intermédio apenas da leitura de um texto, e isto se torna ainda mais difícil quando se trata do tema do corpo. Conforme esclarece Brikman (1989, p. 13):

Para ir ao encontro da linguagem do corpo é preciso desenvolver todas as possibilidades do movimento corporal, o que exige a descoberta do próprio corpo pela via de sua sensibilização, vivência e conscientização, ou seja, perceber os aspectos físicos e psíquicos do corpo e suas interrelações.

O estudo do conceito de corporeidade exige uma compreensão da união entre o movimento corporal, o pensamento, o sentimento e a imaginação, fato já concebido pelos primeiros teóricos do movimento, como Delsarte (1811 – 1871), Dalcroze (1865 – 1950) e

Laban (1879 – 1958) (Caminada, 1999), e comprovado na atualidade pela integração corpo-mente-ambiente demonstrada pela Neurociência (Damásio, 1996).

Evidentemente, concordamos com Greiner (2005) quando afirma que o próprio exercício de teorizar sobre corpo também é uma experiência corpórea, uma vez que conceituamos com o sistema sensório-motor e não apenas com o cérebro. O que a autora quer dizer com isto é que, para estudar o tema corpo é importante conhecer tanto teorias que lhe deram atenção especial, como aquelas que lhe desprezaram, "isto porque, o modo como um corpo é descrito e analisado não está separado do que ele apresenta como possibilidade de ser quando está em ação no mundo." (Greiner, 2005, p.16). Por essas razões, concordamos que trabalhar com representações de corpo fragmentadas, inclinando-se absoluta e unicamente para o fazer ou, ao contrário, para a teorização, tem implicações restritivas na formação profissional. Nossa hipótese é a de que o debate sobre corporeidade na Pedagogia deva ocorrer tomando por base a complexidade da questão, ou seja, contemplando tanto os aspectos simbólicos e sociais como os físicos e psicológicos.

A lacuna criada pelo fato de se trabalhar esse tema exclusivamente pela via da teorização se comprova ao verificarmos que o grande volume de informações disponível, por si só, não provoca transformações nos valores dos profissionais e nem em suas ações. Teoricamente “sabemos” que encontra-se instaurada uma concepção de educação para a infância que visa o desenvolvimento integral da criança em suas potencialidades corporais, emocionais, intelectuais e sócio-culturais. Temos a informação de que o corpo tem direito de expressar-se, de que é uma dimensão de conhecimento e parte importante da construção social. Somos também informados de que privações no desenvolvimento corporal da criança causam deficiências em seu desenvolvimento geral. Historicamente, ciências como a Psicologia e a Pedagogia vêm reforçando a ideia de que o jogo e o brincar são importantes instrumentos para a aprendizagem. Porém ações disciplinadoras e repressoras do corpo continuam sendo impostas às crianças, como característica intrínseca da ação do professor, assim como afirmam pesquisas sobre o trato com o corpo nas escolas de Educação Infantil (Lira, 2009; Moreira, 1999; Figueiredo, 1991,1998; Pinheiro, 2000, 2006, 2010; Sayão, 1996; Luz, 1998; Araújo, 2001; Costa, 2001; Ingold, 2002; Iza, 2003; Pinto, 2002). Muitos professores reproduzem gestos repressores desde o segmento de berçário, por serem esses os gestos conhecidos, aprendidos e introjetados. Esse tipo de atitude do profissional nem sempre é consciente, e, principalmente por esse motivo, revela seus valores.

A falta de formação ou a formação fragmentada sobre a corporeidade faz com que as incertezas que surgem no início dos cursos de formação se reflitam na pré-escola. Pesquisas

como aquelas realizadas por Figueiredo (1998) constataram que pedagogos encontram problemas ao iniciar suas carreiras na instituição escolar, devido à falta de preparo. Entre outras são essas as principais dificuldades: resistência acentuada ao trabalho com corpo, movimento e expressividade corporal; dificuldades em romper com movimentos padronizados e grande tendência a uma contenção motora a fim de disciplinar e reprimir as crianças. Figueiredo (1998, p.8) observou duas tendências na ação docente:

 Ou as aulas se tornavam cerceamentos do corpo, da criatividade, da autonomia das crianças, ou seja, eram um espaço de tédio, de imposição do professor; ou tornavam-se um espaço de ampla permissividade, em que as crianças faziam tudo o que bem entendiam, sem intervenções sistemáticas do professor, que acabava anulando-se por falta de propostas que contribuíssem para o desenvolvimento infantil.

Esses fatos apontam para a necessidade de criação de espaços de fazeres voltados para os corpos dos profissionais da educação infantil, visando à ampliação dos estudos sobre a corporeidade com vista ao descortinamento de novas possibilidades de pensar a complexidade da pessoa-bebê e o trabalho com a linguagem corporal nas creches.

Atividades de expressão pessoal inseridas na formação do profissional possibilitam percepções no que concerne à qualidade do momento de criação, como afirma Moreira (1999). Esta autora propugna que o adulto, no momento da criação, seja através da pintura, da música ou da palavra, está próximo das crianças no que concerne à qualidade do envolvimento que elas vivenciam. Ela concebe que o ato de criar é um estado de envolvimento, pois é o ato de juntar, conviver com conflitos e expressá-los. Afirma que, se o professor pudesse recuperar as linguagens perdidas no decorrer de sua formação, talvez se lhe afigurasse a possibilidade de trabalhar com os alunos de forma a não ignorar esta dimensão. Moreira (1999, p.79) define: “o tempo destinado à expressão artística é um tempo destinado a si próprio. É o tempo em que o sujeito se apossa do material para dizer de si e do seu mundo. Para falar do que lhe diz respeito, para dar forma a seus pensamentos e sentimentos”.

A importância da criação de tais lugares de vivência expressiva para o adulto reside no fato de que não se constroem e reconstróem valores e conhecimentos sem o tempo adequado para a experiência e a reflexão sobre temas essenciais para a Pedagogia da Infância. Vivências no campo da Expressão Corporal permitem descobrir um corpo em relação, que rompe com aquilo que está constituído, já que toda linguagem corporal individual permanece definida e limitada pela área cultural de origem. São experiências que servem de ponto de fixação a uma exploração da história individual, na qual as sedimentações sucessivas na memória do corpo emergem pouco a pouco (Pujade-Renaud, 1990).

Como defendem Seibert e Santos (2002), há grande necessidade de um fazer com a

linguagem corporal para professores, pois "a forma como as pessoas vivem sua experiência corporal, sentem sua consciência corporal ou de si próprias é fator determinante do modo como elas se inserem num grupo social". As autoras afirmam que "os professores que hoje estão lecionando foram educados segundo um modelo racionalista, no qual a corporeidade não era valorizada". Deste modo, esta situação implica uma necessária revisão do valor, do significado e do conhecimento que os professores possuem, inclusive do próprio corpo.

Ao reafirmar a importância da experiência física na produção de conhecimento estamos trabalhando na esteira de autores tais como Dewey (2010), Spolin (1987, 2001, 2001 a, 2007) e Koudela (1984, 1991, 1992, 1996, 2001), que valorizam a função educativa da experiência, assim como o fazem outros pressupostos postulados em currículos de educação infantil, tais como a abordagem de projetos (Malaguzzi, 1999) ou o *High/Scope* (Hohmann e Post, 2003; Hohmann e Weikart, 1997), que utiliza concepções de Piaget segundo as quais as crianças devem ser envolvidas ativamente em seus aprendizados, com a organização de experiências-chave, a interação adulto-criança e as áreas de aprendizagem.¹³ O modo como estes autores compreenderam e utilizaram o conceito de experiência na aquisição do conhecimento teve influência direta em suas crenças a respeito da função da escola e das ações pedagógicas nela empreendidas, o que é demonstrado pela história de suas realizações.

A tese de Dewey (2010) contrapõe-se à separação entre arte e vida cotidiana, entre natureza e arte. Para ele, a palavra "experiência" designa aquelas situações ou episódios da história de cada indivíduo que, resultante de uma interação entre a criatura vivente e algum aspecto do mundo em que vive, e tratando-se de processos conscientes, adquirem intensidade de experiência real, e, portanto, significativa. É assim que a expressão artística é, para Dewey, um ato complexo no qual intervém elementos muito diversos, tanto objetivos como subjetivos, que se organizam e se unem para constituir a expressão. A arte no pensamento deste autor é, portanto, uma das manifestações de interação da pessoa com seu ambiente que promove uma expressão verdadeira, que significa tanto ação como resultado.

Segundo Ramos (1949), é parte essencial da doutrina de Dewey a ideia de que a experiência estética não é vivida exclusivamente em vista de um final, como ocorre nos atos de racionalização lógica. Os processos de fazer arte encontram soluções para conflitos e problemas do homem, por despertarem as emoções indispensáveis para os atos de percepção. Da mesma forma como ocorre na experiência artística, a educação para Dewey, pontua

¹³ Hohmann e Post (2003) apontam os princípios do trabalho High/Scope com bebês: bebês aprendem com todo o corpo e todos os sentidos; bebês aprendem porque querem aprender; bebês comunicam o que sabem; bebês aprendem em um contexto de relações de confiança.

Pinazza (2007), é um processo de vida presente, e não uma preparação para a vida futura.

Assim, Dewey (2010) sugere às pessoas visitarem a experiência estética para compreender o que são "experiências reais – aquelas coisas de que dizemos, ao recordá-las: *isso* é que foi uma experiência." (Dewey, 2010, p. 110). Ao contrário das coisas realizadas com distração e dispersão, aquilo que é recordado como experiência é puro, livre e tem uma unidade em seu desenvolvimento. Além disso, a experiência é algo em que há incerteza e suspense, e avança para sua consumação por uma série interligada de incidentes variáveis.

Afirma Dewey (2010) que nenhuma atividade intelectual é um evento integral (uma experiência), a menos que seja complementada pela qualidade estética, isto é, por um caráter emocional satisfatório, que possui integração interna. Segundo o autor, sem experiências integrais que valham a pena, um pensador nunca saberia o que é realmente pensar.

Também Larrosa (2002, 2004) liga o fazer artístico à noção de experiência, explorando suas possibilidades no campo pedagógico e apontando a lógica da "destruição generalizada da experiência", algo feito anteriormente por Dewey (2010, p. 123):

O gosto pelo fazer, a ânsia de ação, deixa muitas pessoas, sobretudo no meio humano apressado e impaciente em que vivemos, com experiências de uma pobreza quase inacreditável, todas superficiais. Nenhuma experiência isolada tem a oportunidade de se concluir, porque o indivíduo corre em outra coisa com muita precipitação. O que é chamado de experiência fica tão disperso e misturado que mal chega a merecer esse nome.

Imbuídos das compreensões desse aporte bibliográfico, buscamos legitimar a experiência artística que tem sido menosprezada tanto na racionalidade clássica como na moderna, passando a ser vista como algo provavelmente necessário como um início ou ponto de partida para o conhecimento, porém distante da verdadeira ciência. É a distinção platônica entre o mundo sensível e o mundo inteligível, entre *doxa* e *episteme* (Larrosa, 2004).

Os significados da palavra *experiência* para Larrosa (2002) seguem os passos das definições de Dewey (2010). Larrosa (2002) afirma que experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. O autor relembra que Walter Benjamin (1986) já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. Em primeiro lugar pelo excesso de informação, a qual não é experiência e não deixa lugar para ela: é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por esta razão, Larrosa (2002, p.22) afirma que é necessário separar a experiência da informação:

Depois de assistir a uma aula ou a uma conferência, depois de ter lido um livro ou uma informação, depois de ter feito uma viagem ou de ter visitado uma escola, podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos, que temos mais informação sobre

alguma coisa; mas, ao mesmo tempo, podemos dizer também que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo o que aprendemos nada nos sucedeu ou nos aconteceu.

Insiste Larrosa (2002): ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, mas nada lhe acontece. Por isso, a velocidade e o que ela provoca (falta de silêncio e de memória) são também inimigas da experiência. O autor acusa os aparatos educacionais de funcionarem cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça, não somente pelo funcionamento perverso e generalizado do par informação/opinião, mas também pela velocidade. Larrosa (2002, p. 23) observa: "Cada vez estamos mais tempo na escola (e a universidade e os cursos de formação do professorado são parte da escola), mas cada vez temos menos tempo." Não se pode perder tempo, não se pode protelar qualquer coisa, é preciso seguir o passo veloz do que se passa, não ficar para trás, e, pela própria obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo. O currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e mais curtos, sendo que na educação estamos acelerados e nada nos acontece.

Larrosa (2004) comenta que a educação sempre foi pensada basicamente a partir de dois pontos de vista: do par ciência/tecnologia e do par teoria/prática. Por esta razão acredita que o par experiência/sentido permita hoje pensarmos a educação a partir de outro ponto de vista, de outra maneira, configurando diferentes gramáticas e esquemas de pensamento: talvez produzindo efeitos a partir do que a experiência nos permite pensar, dizer e fazer no campo pedagógico. E Larrosa (2004, p.21) afirma: “... *para explorar las posibilidades de un pensamiento de la educación elaborado desde la experiencia, hay que hacer, me parece, dos cosas: reivindicar la experiencia y hacer sonar de outro modo la palabra experiencia.*”

Nesta mesma concepção de experiência, Duarte-Júnior (2008) sugere que se compreenda o fazer artístico fundamentalmente como experiência sensível em sua essência, constituindo uma educação estética em sua mais ampla significação e propondo uma educação equilibrada do inteligível e do sensível, dois “impulsos” básicos que conduzem o homem ao conhecimento. Diante da constatação feita por Gatti e Nunes (2009) de que ainda hoje nos cursos de Pedagogia existe uma predominância de aspectos teóricos, acreditamos que se faça necessária uma abertura maior para que tenham lugar os fazeres artísticos e a noção de experiência nos processos de formação dos pedagogos, para que se alcance este equilíbrio integrador do pensamento e da ação. Kishimoto lamenta que não tenha sido postulada ainda a especificidade do perfil profissional do professor para trabalhar com o bebê (que se expressa pelo corpo e pelo movimento), o que requer uma formação compatível. Em

sua opinião, o problema não implica apenas na superação da dicotomia teoria e prática, mas sim, envolve uma concepção curricular de formação do professor na qual falta a visibilidade do bebê. (informação pessoal) ¹⁴. A ausência dessa visibilidade se desdobra em propostas de educação para crianças pequenas que refletem valores cristalizados do modelo de escolarização hegemônico (Kishimoto, 1998).

2.3.2 Sobre a perspectiva de reflexão.

"Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos."

Jorge Larrosa Bondía

A perspectiva de reflexão subjacente a este trabalho concebe-a como reconstrutora da experiência e tem por objetivo encontrar novos entendimentos das situações e novas possibilidades de ação, a partir do exame sobre o fazer, do acesso à base conceitual dos diversos saberes e também da interação com as concepções, posicionamentos e pontos de vista de outros profissionais. Estes novos entendimentos podem referir-se tanto a si mesmo, como sujeito e profissional, como à prática educativa e suas fundamentações.

No mestrado (Lombardi, 2005) já tratamos da literatura sobre a reflexão na educação, abordando principalmente as concepções de Schön (1992, 2000) sobre o profissional reflexivo que reflete na e sobre a ação, diferenciando o ato reflexivo do ato rotineiro. Realizamos também uma articulação entre o conceito de professor reflexivo e a proposta de Jogos Teatrais, no que diz respeito às situações-problema atuando como motor da reflexão, à valorização do conhecimento tácito, à metáfora do docente como artista, entre outros.

No trabalho de campo que faz parte da presente investigação, optamos por rever os procedimentos empregados na metodologia de Jogos Teatrais, aprofundando esta ótica reflexiva no terreno da formação de profissionais de educação da primeira infância. Concomitantemente procuramos fornecer subsídios aos formadores da área da educação, que buscam caminhos alternativos e novos olhares para uma prática emancipadora.

A partir desta perspectiva, no papel de docente do curso de extensão, colocamos-nos tanto como agente de formação, como também como o profissional da sala de aula que pesquisa sobre sua própria prática com o propósito de aprimorar a percepção sobre seu papel e sua identidade profissional. Desta forma nos inserimos em uma "pesquisa pedagógica",

¹⁴ KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Informação recebida por e-mail em 1/dezembro/2010.

descrita por Lankshear e Nobel (2008) como a que envolve profissionais que pesquisam suas salas de aula, seja na pré-escola, seja no ensino fundamental e médio ou no ensino superior.

Investigando o contexto de sala de aula criado para a intervenção com as profissionais, procuramos, nos moldes da pesquisa pedagógica, contribuir para um ensino e uma aprendizagem de melhor qualidade contemplando as questões, os problemas ou preocupações autênticas (ou percebidas) pelos professores atuantes.

A noção da pesquisa pedagógica define nossa intenção de contribuir com a formação de pedagogos e, para tanto, colocamos sob questionamento, inclusive, nossa própria atuação docente. Ou seja, estabelecido o campo da investigação, analisamos não somente os dados, mas, igualmente, expusemos a um exame minucioso nossa didática, nossos métodos de ensino e as ferramentas que utilizamos.

Verificamos que esta proposta pode colaborar no papel do profissional reflexivo enquanto investigador de sua própria prática, possibilidade esta que Stenhouse (1975, p. 143) defende ao propugnar que “não basta que o trabalho dos professores seja estudado: eles mesmos necessitam estudá-lo”.¹⁵ O professor pesquisador comprometido com seu desenvolvimento profissional assume, assim, o compromisso de colocar em questão seu próprio processo de ensino e de testar a teoria em sua prática. Imbuídos dessa perspectiva, durante as aulas do curso de extensão buscamos o aprimoramento de nossas ações docentes, atentando para os modos de proceder, de conduzir propostas físicas, de dar instruções nos jogos e, nessa direção, questionamos pontos de vista já formados procurando efetuar mudanças: identificar intervenções que funcionam positivamente e que possam melhorar os resultados de aprendizagem de alguns profissionais da infância em suas tentativas de promoverem mudanças: ao adaptarem as abordagens, implementarem propostas em seus locais de trabalho e atualizarem seu desejo de pesquisar.

Em conformidade com as ideias de Lankshear e Knobel (2008), procuramos não nos limitar a seguir prescrições e fórmulas, mas, ao contrário, acionar nossos conhecimentos especializados e a experiência acumulada para pesquisar em novos campos, em situações específicas, compartilhando saberes e nos colocando sempre e, em primeiro lugar, no papel de “aprendiz”. Com isto, pensamos ser possível colaborar com a tarefa de repensar os currículos padronizados e conservadores dos cursos de formação de pedagogos, vislumbrando aberturas para olharmos para as necessidades negligenciadas destes profissionais.

Para além do problema que nos moveu inicialmente – investigar o tema da formação

¹⁵ Tradução do original pela autora: “It is not enough that teacher’s work should be studied: they need to study it themselves.”

corporal de profissionais de educação da primeira infância e suas implicações no trabalho pedagógico no berçário – as turmas do curso de extensão significaram contextos de sala de aula esclarecedores para nosso aprendizado como docente e para experimentações formativas. As vivências das alunas contribuíram para ampliar nossas reflexões sobre o modo como pode ser realizado o trabalho de formação artístico-corporal de pedagogos no que concerne aos temas mais necessários, às formas de condução do processo de formação e às modificações que se mostram possíveis de serem efetuadas nesse trabalho.

Essa possibilidade de problematizar se apoia na proposta de Stenhouse (1975) acerca do papel e da importância de uma ciência educativa em que cada aula funcione como um laboratório e cada professor como um membro da comunidade científica, com possibilidade de tomar parte e intervir em debates locais, municipais, estaduais ou nacionais. A sustentação última desse saber é a compreensão de que é o trabalho prático de ensino e a experiência real e crítica do educador que devem embasar a definição de um currículo – como uma forma particular de pauta ordenadora da prática de ensino – e de outras decisões institucionais que conferem identidade à escola.

Tivemos, portanto, oportunidade de repensar e dar continuidade à parte da proposta de investigação iniciada durante o mestrado (Lombardi, 2005), qual seja, a de incorporar o que é proposto por Stenhouse (1975), Schön (1992, 2000) e Zeichner (1993, 2000, 2007) no que se refere aos conceitos de professor reflexivo e professor pesquisador. Tais conceitos são aceitos como caminho para transformações e melhorias no desempenho profissional docente, visando colaborar não apenas com os sujeitos participantes em sala de aula, mas também com os currículos, os contextos institucionais e sócio-culturais.

De acordo com Pinazza (2007), o pensamento reflexivo se afasta de atos rotineiros e impulsivos envolvendo um processo de investigação. Afirma a autora, com base em Dewey, que o ato reflexivo supõe planejamento que converte uma ação puramente repetitiva, cega e impulsiva, em ação inteligente. Para Pinazza, no curso da atividade reflexiva, interpõem-se o interesse e o esforço pessoais e são necessárias três atitudes: espírito aberto (disposição de ouvir outras opiniões), interesse absorvido (alto grau de envolvimento) e responsabilidade.

Seguindo esta perspectiva, utilizamos os procedimentos de reflexão propostos pelo sistema de Jogos Teatrais: o círculo de discussão, a escritura individual de protocolos e o retorno ao coletivo.¹⁶ Tanto as falas durante os círculos de discussão como os registros

¹⁶ Esses procedimentos foram descritos em Lombardi (2005).

escritos foram reconhecidos como meios que oferecem esclarecimentos sobre os pensamentos das pessoas; assinalam mudanças que ocorrem com o passar do tempo na maneira de pensar e/ou de perceber; coletam avaliações e atuam como registro do que funcionou ou não funcionou nas intervenções; bem como, documentam a dinâmica de raciocínio e os sentimentos dos participantes sobre determinada questão (Lankshear e Knobel, 2008).

O protocolo é um registro escrito feito pelos participantes das sessões de Jogo Teatral que se tem demonstrado eficiente instrumento de articulação entre prática e teoria, que faz a leitura das experiências pretéritas, que é síntese de aprendizagem e traz a experiência física para o plano da consciência (Koudela, 1996, 2001). Viola Spolin não se refere a esse procedimento. Japiassu (2001), sim, esclarece que a prática sistemática da confecção de protocolos das sessões de trabalho com jogos teatrais no Brasil foi inaugurada por Ingrid Koudela com base em seus estudos sobre a teoria da peça didática de Brecht. Os protocolos, portanto, nasceram da abordagem brasileira do Jogo Teatral, unindo a proposta do *Protokoll* de Brecht com a identificação que Koudela realizou da pedagogia freireana.

Em 2008, ao participar como aluna de doutorado da disciplina de Koudela “Articulação de Objetivos e Métodos no Sistema de Jogos Teatrais”, reconhecemos as modificações ocorridas desde os anos 1990 na leitura dos protocolos, o que se deu quando iniciamos a formação para a docência em teatro. Os participantes das sessões de jogo reúnem-se num círculo de discussão e fazem leituras dialogadas, ou seja, procuram, ao ler pequenos trechos de seu protocolo e, ao promover a interação com os trechos lidos pelos outros, estabelecer uma conversação que reflita sobre as experiências vividas. Desta forma, durante a própria leitura é feita a reescritura coletiva, que é gravada e, posteriormente, transcrita.

O protocolo é um material concreto que cria o hábito do debate a cada encontro. Isto é, trata-se de uma rotina estabelecida que quebra o isolamento dos professores, ao qual se refere Zeichner (2000) quando diz que os professores precisam de tempo para trabalharem juntos. A função do protocolo é criar um tempo de reflexão conjunta sobre a prática, com base na própria experiência e na teoria selecionada para estudo. Além disso, convida os professores a produzirem igualmente juntos, após o debate coletivo, um novo registro.

A reflexão nesta proposta torna-se uma forma de identidade e de satisfação profissionais, na medida em que coloca o profissional num caminho de aperfeiçoamento e lhe dá uma visão particular sobre os saberes pedagógicos, ajudando-o a encontrar possibilidades de emancipação de seu trabalho.

2.3.3 A propriedade corpórea dos valores e atitudes.

É com os valores e os princípios do profissional da educação que nos preocupamos, pois é com base neles que se estruturam suas ações. Inúmeros autores compreendem que as concepções de infância, de criança e de Educação Infantil produzem marcas na ação pedagógica, nos processos de gerir a educação, de ensinar e aprender (Delgado, 2008). Por esta razão acreditamos ser necessário um espaço para a experiência sensível, que permita ao profissional entrar em contato com o âmbito de seus valores, os quais Ricoeur (1965) sugere que sejam vistos não com um sentido abstrato, mas como valorizações concretas, como *ethos*, tais como podem ser apreendidos nas atitudes dos homens com relação aos outros homens.

Ao analisar o fenômeno da civilização, Ricoeur (1965) descreve três realidades: os utensílios, as instituições e os valores; e faz uma reflexão sobre os níveis de abstração e de concretude dos utensílios (os meios disponíveis num dado momento histórico: instrumentos, máquinas, técnicas, invenções, saberes, ciências, experiências humanas registradas como documentos, monumentos, obras, livros) e dos valores (os costumes práticos, tradições, atitudes). Conclui que os valores são mais concretos do que os utensílios, os quais só são úteis e operantes se valorizados positivamente. Isto é revelado em *Tristes Trópicos*, obra na qual Claude Lévi-Strauss analisa civilizações indígenas que recebem inúmeros utensílios trazidos pelos colonizadores, mas não os utilizam de forma alguma porque não existem valores para os apreender. Ricoeur (1965) menciona também a experiência da sociedade grega, que tinha conhecimentos de geometria e física suficientes para desenvolver utensílios que diminuíssem o sofrimento dos escravos, mas não o fez enquanto não passou a existir o valor que pudesse despertar a ação de poupar o sofrimento daqueles seres humanos privados da liberdade. Para Ricoeur os valores são anteriores e mais concretos do que os utensílios, pois só por meio da existência de valores os meios se tornam operantes.

Como definir valor? Velázquez Lincea (2008, 2009), aludindo à filosofia e à ética axiológica, esclarece que a problemática dos valores possui uma larga história na discussão filosófica e que, atualmente, o valor é definido como um termo relacional entre o objetivo e o subjetivo. Sua objetividade reside na sociedade ao menos em três níveis: o macro (sistema de valores que abarca toda a sociedade e incide sobre o ser humano de uma ou outra maneira); o das tradições culturais tanto dos povos em particular como da humanidade em geral (que tem relação com a maneira pela qual um indivíduo conceitua estes valores) e o nível dos valores estabelecidos em função da ideologia predominante (que se objetivam através das leis que regem a comunidade, povo ou nação). Sua subjetividade deve ser entendida pela maneira como o indivíduo os interioriza, lhes outorga um significado e os põem em prática. Baseado

nesses mecanismos, Velázquez Licea (2008, p.195) define o conceito de valor como “*la significación socialmente positiva de una acción, suceso o fenómeno.*”

Os diversos componentes dos valores dos indivíduos estão ligados e constituem uma totalidade complexa. A esfera de valores morais (formada por quatro componentes: o componente cognitivo com seu acervo de conhecimentos; o afetivo-volitivo; as orientações ideológicas e o componente vivencial das experiências das pessoas), tem função orientadora e reguladora por excelência, e se interpenetra com valores políticos, jurídicos, religiosos, sociais, estéticos, etc (Velázquez Licea, 2008, 2009).

De acordo com Velázquez Licea (2008), processos pedagógicos que proporcionam formação de valores devem ocupar um lugar de relevância no projeto educativo amplo de formação, como uma necessidade urgente no mundo de hoje,

[...]dado que hablar de valores, sobre todo en el ámbito educativo, es hablar de un proceso que no solo es informativo, sino que involucra la asunción de los principios a partir de una concepción que refleje la relación entre la realidad social y la personalidad, lo cual permite expresar conductas y actitudes congruentes con los principios valorativos aceptados. (p.197-198)

O autor sustenta que a prática docente se dá no âmbito específico da formação de valores e que este processo é um fenômeno social, realizado tanto no seio da escola, como no de outras organizações não-escolares onde ocorre a formação do indivíduo. Este tema se faz importante na Pedagogia a partir do momento em que se aceita que ela tem como objeto de estudo o processo formativo geral do ser humano.

Apesar de a escola e a universidade não serem as únicas instituições sociais dedicadas a esta formação, elas são responsáveis pela investigação pedagógica do assunto, recaindo sobre o docente a tarefa de realizar propostas de formação em valores. Velázquez Licea (2008) considera, entretanto, que a preparação docente para desempenhar tal função é uma ideia pendente, apesar das mudanças históricas e sociais ligadas à globalização da economia e da informação, que modificaram nossa visão de mundo e apontam para a necessidade desse enfoque na preparação profissional.

De acordo com Pinto (2006, p.19) "a compreensão que o educador tem sobre como é produzido e reproduzido o conhecimento, sobre a concepção de ser humano e sobre a constituição da sociedade direcionará sua ação profissional nos limites institucionais, sociais e políticos onde atua." Vale, portanto, afirmar que é imprescindível em uma formação voltada para a corporeidade, a apropriação de compreensões sobre a produção de conhecimento, a qual não ocorre exclusivamente em termos intelectuais, mas em interação com as bases do agir e dos aspectos subjetivos envolvidos na própria constituição do ser humano. Deficiências

curriculares na formação dos profissionais da educação relativas à linguagem corporal podem dificultar a vinculação de fundamentos teóricos, às ações práticas.

Ao delinear uma reflexão sobre alguns elementos que corroboram a constituição da violência que toma o corpo como objeto, Casco (2007 b) afirma que nas instituições escolares alguns valores são importantes no processo de formação do indivíduo. Certos objetos culturais podem concorrer para a naturalização de atributos que favorecem a perpetuação de uma organização social excludente e violenta, cuja expressão pode ocorrer não apenas em forma de manifestação aberta, mas também institucional, isto é, uma violência resultante de certa “lógica” intrínseca a determinadas normas, interiorizada pelas pessoas, que passa a fazer parte do mecanismo de relações interpessoais, fomentado pela própria estrutura da instituição.

Neste sentido, o autor identifica situações violentas que ocorrem na instituição educativa que são fruto de valores assumidos pelos professores como naturais e corretos, mas que, para alguns alunos, podem significar momentos constrangedores e difíceis, provocando-lhes sentimentos de sofrimento e privação. Entre estas situações incluem-se: aquelas que se apresentam sob a forma de dominação do outro, quando “o corpo paralisado pela ameaça reflete uma interdição, um enrijecimento.” (Casco, 2007 b, p.65); a classificação feita pelos professores em relação ao grau de habilidade motora de cada aluno, sugerindo qual criança é mais hábil, média ou menos hábil, valorizando, assim, as mais “aptas” corporalmente e excluindo aquelas com o corpo frágil; interesses do professor “por manter em evidência os modelos corporais promulgados pelo ideário esportivo nos quais a performance e a competitividade conformam suas bases” (Casco, 2007 b, p.68), ou seja, valorizar a força física, revelando o medo do ser humano frente às ameaças e às necessidades exigidas para se autoconservar.

Importa, pois, destacar como se caracterizam os valores docentes, as práticas deles decorrentes e como influenciam o desenvolvimento geral dos bebês. Revisitar com constância os valores e conceitos sobre infância e corporeidade, orienta o profissional em aspectos tais como: seu saber fazer no que diz respeito ao cuidar e educar os corpos de crianças pequenas (Oliveira-Formosinho, 2002); a escolha de brinquedos e materiais pedagógicos (Kishimoto, 2001); a divisão do tempo para atividades voltadas para a objetividade ou para a expressão (Moreira, 1999); a ética de respeito aos ritmos individuais de crescimento da criança e de amá-las como tais, respeitando suas potencialidades (Rabitti, 1999).

2.3.4 O Teatro e a Expressão Corporal.

O teatro tem uma relação profunda e definitiva com o corpo em movimento. Como Laban (1978) afirma, o atributo essencial do trabalho teatral é o movimento. Neste mesmo

sentido Spolin (1987, p. 14), criadora dos Jogos Teatrais, afirma a importância da dimensão corporal no teatro e na busca por conhecimento: “A realidade só pode ser física. Nesse meio físico ela é concebida e comunicada através do equipamento sensorial... O físico é o conhecido, e através dele encontramos o caminho para o desconhecido, o intuitivo”. A relação da arte teatral com o movimento é intrínseca. Teatro e a Expressão Corporal estão incluídos na categoria geral das “artes cênicas” ou “artes da cena”, que abrangem formas artísticas em que o corpo do intérprete é seu próprio instrumento de expressão e comunicação. São artes efêmeras, ligadas à apresentação direta, e não apreendidas por meios de comunicação. De acordo com Pavis (1999), exemplos ou expressões mais conhecidos das artes cênicas são o teatro falado, cantado, dançado ou mimicado, o balé, a pantomima e a ópera, que se valem da imediatidade da comunicação pelo corpo do *performer*.

As ações físicas sempre foram objeto de estudo e elemento estruturante do fenômeno teatral, por serem constituídas por múltiplos códigos, dentre os quais figura o corpo do ator, que é o instrumento sócio fundamental. É possível perceber em toda a história do teatro a interrelação entre gesto e sentimento. Recorrendo a Stanislavski, é possível reconhecer que ele partiu de experiências que privilegiavam processos interiores, tendo chegado, na última fase de sua carreira, a não fazer mais distinção funcional entre ação interna e ação externa, nomeando os gestos, inúmeras vezes, de ações psicofísicas, isto é, ações físicas conectadas a processos interiores do ator e catalisadores de outros elementos e poéticas. Fazendo esta mesma análise, Bonfitto (2001) identifica a ação física como elemento estruturante e célula geradora das práticas teatrais e analisa as importantes contribuições desta área para o desenvolvimento do conceito de ação física, tais como as de Meierhold, Laban, Artaud, Decroux, Bertold Brecht, Cechov, Grotowski e Eugênio Barba.

Sobre a expressão “Pedagogia do Teatro”, breves considerações sobre seu caráter histórico se fazem necessárias.

Na trajetória histórica do ensino das artes sempre ocorreram muitas transformações, inclusive em terminologia. Tendo em conta a necessidade de que os termos utilizados sejam satisfatoriamente compreendidos, julgamos importante oferecer uma contribuição para esse entendimento, definindo a linha de pesquisa que colabora com a formação de pedagogos no contexto desta investigação – e isto com o propósito de esclarecer a configuração deste campo do saber no qual atuamos. Como afirma Pupo (2006) o avanço da pesquisa no campo da Pedagogia do Teatro depende, dentre outros fatores, da clareza dos conceitos que a configuram. A reflexão sobre a natureza, as finalidades e os procedimentos da aprendizagem teatral é atravessada, segundo a autora, pelas interrogações próprias dos processos

educacionais e pelas surpresas inerentes à conquista do conhecimento nas artes. Pupo (2006, p. 218) afirma:

Nessas circunstâncias, a sistematização metodológica e o rigor da abordagem efetuada constituem, sem dúvida, aspectos marcantes da qualidade de um trabalho na área das relações entre o teatro e a educação. Desse quadro faz parte também a preocupação com outro aspecto relevante, que se soma aos precedentes. Estamos nos referindo à clareza e à precisão da terminologia empregada.

No início da década de 1970, Koudela utilizava a grafia Teatro/Educação. A barra buscava deixar em aberto possíveis relações a serem tecidas com base na vinculação entre si dos termos deste binômio. Com a tradução para o português do termo *Art Education*, oriundo da área das Artes Visuais nos EUA, passou-se a grafar Teatro-Educação. Tal expressão verbal se tornou corrente a partir da segunda metade da década de 1970 (Koudela, 2006).

Até a década de 1990, o termo Teatro-Educação era utilizado para denominar uma das inúmeras possibilidades de abordagem do fenômeno teatral. Em Lombardi (2005) mencionamos os principais fundamentos da área a que se reportam esses dois termos assim unidos. De acordo com Pupo (2001 a, 2001 b), a intervenção do teatro-educador envolve ao mesmo tempo uma responsabilidade social e uma preocupação de ordem estética. A ênfase desloca-se do fazer teatral espetacular para outro fazer, que visa contribuir para o desenvolvimento do ser humano, segundo valores como a abertura para a experiência e o trabalho coletivo. Esta concepção de teatro tem o jogo como um de seus eixos principais.

As considerações tecidas sobre a linha de pesquisa denominada Teatro-Educação – relativas à ampliação da consciência de quem a experiencia – continuam a revelar a atualidade de seu significado. Entretanto, nos anos 2000, teve início um repensar a respeito da visão que prevalecia sobre o campo, contribuindo para a modificação desta nomenclatura em 2003, no Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE), com a criação do “GT de Pedagogia do Teatro e Teatro na Educação”.¹⁷ De acordo com Koudela (2006, p.124):

O novo termo buscou incorporar as novas dimensões da pesquisa que vem sendo realizada na área, tendo em vista evitar a camisa-de-força gerada por uma visão estreita dos conceitos de pedagogia, didática e metodologia, sedimentando a epistemologia de nossa área de conhecimento no teatro.

¹⁷ Koudela informou através de mensagem eletrônica em 11/11/de 2009 que o GT Pedagogia do Teatro e Teatro na Educação foi criado com este binômio por ocasião do Congresso da ABRACE realizado 2003. Textos desta autora referem-se ao GT sendo assim nomeado também nos Congressos da ABRACE realizados em 2005, 2007 e 2009. Pupo informou, através de mensagem eletrônica datada de 9/11/2009, que, por ocasião no II Congresso da ABRACE realizado na Universidade Federal da Bahia-UFBA, no período de 8 a 11/10/2001, já se nomeava informalmente o GT com o nome que passou a receber oficialmente a partir de 2003.

O campo denominado “Pedagogia do Teatro” abarca pesquisas que enfocam a prática teatral enquanto experiência relevante na formação do indivíduo e tratam da multiplicidade das abordagens e dos procedimentos que caracterizam a relação entre o Teatro e a Pedagogia. Essas abordagens e esses procedimentos englobam tanto investigações que se ocupam dos princípios e métodos de ensino e de aprendizagem desta prática artística como aquelas voltadas para o aprimoramento técnico e reflexivo do artista de teatro.

A emergência da Pedagogia do Teatro é atribuída a Stanislavski (1863-1938), que postulou inicialmente as condições para se compreender o teatro para além do espetáculo, mais precisamente como terreno propício para a “humanização”, que outra coisa não é senão a educação do sujeito (Icle, 2007). A experimentação de procedimentos para a formulação de uma pedagogia para o ator foi observada desde a elaboração por Stanislavski do “método das ações físicas” até os estudos sobre Antropologia Teatral realizados por Eugenio Barba (Braz, 2004). Nos últimos anos verifica-se no trabalho de diversos estudiosos a intenção de se circunscreverem práticas e pensamentos teatrais sob a denominação de Pedagogia do Teatro (Pupo, 2009 a, 2009 b, 2008, 2001 c; Koudela, 2006, 2007; Desgranges, 2003, 2006, Moura, 2002; Icle, 2007 a, 2007 b, 2008; Cabral, 2004, 2007, 2008; Rosseto 2005, 2006, 2007; Carmela Soares, 2003; Rodrigues, 2004). Koudela (2007) categoriza alguns trabalhos inseridos neste campo: o jogo realizado com crianças na Educação Infantil visando o desenvolvimento da expressividade, da socialização e dos fatores envolvidos na formação da personalidade; a instância de preparação e acompanhamento de atividades de visita ao teatro; a inserção de atividades teatrais nos Ensinos Fundamental e Médio e na formação de adultos, como disciplina da grade curricular ou como projetos específicos de formação continuada; no contexto terapêutico e de saúde, entre outros.

2.3.5 Trajetória: experiência e sentido.

Pois aqui está a minha vida.
 Pronta para ser usada.
 Vida que não guarda
 nem se esquiva, assustada.
 Vida sempre a serviço
 da vida.
 Para servir ao que vale
 a pena e o preço do amor
 [...]

Por isso é que agora vou assim
 no meu caminho. Publicamente andando

Não, não tenho caminho novo.
 O que tenho de novo
 é o jeito de caminhar.
 Aprendi
 (o que o caminho me ensinou)
 a caminhar cantando
 como convém
 a mim
 e aos que vão comigo.
 Pois já não vou mais sozinho.
Thiago de Mello

Larrosa (2002) propõe que exploremos a possibilidade mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista) de pensar a educação a partir do par experiência/sentido. Relatar um pouco de nossas experiências não somente faz aflorar lembranças como também permite que a própria história fale por si e se faça viva no presente, na medida em que confere novos sentidos ao que fazemos agora.

No trecho a seguir relatamos um pouco sobre nossa formação como forma de discorrer sobre as abordagens teóricas e práticas que a embasam. Conforme afirma Paiva (2008), uma narrativa autobiográfica possibilita ao escritor não apenas refletir e compreender determinada trajetória, como também auxiliar outros sujeitos a fazerem esse mesmo exercício. Soares (2001, p. 15-16) declara: "parece que a experiência passada que aí vai contada não me pertence. Convenceram-me de que os dias não são meus, são nossos, e que não só eu aprendi, mas outros poderão aprender deles e com eles."

Optamos por apresentar as bases conceituais que fundamentam este trecho do trabalho na forma de uma narração, pois esta possibilita compreender que não estamos numa trajetória única, mas vivemos em interação constante uns com os outros. Assim não apenas o sujeito da trajetória aprende com a narração, mas os leitores que têm contato com o texto são levados a sobre eles refletir. Benjamin (1986, p. 205) fala sobre a importância de ser narrada a experiência vivida para que a história não se perca: "contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas." Ao narrar, contamos o que extraímos da experiência, tanto de nossa própria como daquela contada por outros, e por isso a narração não se faz importante apenas pela descrição histórica, mas também porque possibilita a comunicação nas relações humanas, visando atores sociais pensantes, críticos e transformadores.

Nesse exercício de memorização e narração nos fazemos tanto ouvinte como narradora, pois, ao pesquisar nossas memórias, encontramos um caminho para repensar

trabalhos e conceitos aprendidos. Como declara Bosi (1983, p.39) “(...) um homem não sabe o que ele é se não for capaz de sair das determinações atuais”. Ainda segundo esta autora, a riqueza e a diversidade do mundo social do passado podem chegar até nós através da memória e lapidar a inteligência do presente, misturando-se às percepções do espírito. Esta estudiosa enfatiza que não existe presente sem passado, expressando com esta afirmação que nossas visões e comportamentos estão marcados pela memória, por eventos e situações vividas. A “alta função da lembrança” é deslocar os feitos do passado para o agora naquilo em que realmente revestiu-se de interesse, significado e importância, por ter sido originariamente um conceito abstrato ou palavra que, por alguma grandeza, foi traduzido para a vida cotidiana.

A forma como exercemos a docência encontra-se impregnada por nossas experiências passadas. Um dos objetivos desse exercício narrativo é, portanto, focar algumas experiências de formação artística, lúdica e corporal que, nesse momento, somos capazes de reconhecer como possuindo relevância para a pesquisa que ora realizamos. Esse trecho pretende auxiliar a conhecer os saberes aqui tratados, porque, ao narrar as influências que exerceram sobre nossa formação alguns mestres brasileiros, explicitar-se-ão os valores e crenças que embasam nossa prática pedagógica. É nessa perspectiva que reiteramos o conceito de Bosi (1983) de que muitas recordações que incorporamos a nossos repertórios não são somente nossas, mas são parte de uma substância social, têm ressonância coletiva e podem imprimir significados não somente em uma pessoa, mas nas subjetividades de outras pessoas. Trata-se, assim, de uma memória coletiva, criada em interação e em companhia.

O tema ao qual nos dedicamos hoje foi gestado durante muitos anos, pois muito cedo fomos ao encontro das artes, assimilando aprendizados importantes, desde as primeiras aulas de piano e de balé clássico, que tiveram início aos seis anos de idade. Nossa formação e experiência profissional desde então foram constituídas pelo contato com diferentes formas e expressões artísticas e possibilidades de atuação por meio delas. O que enfocamos neste trabalho é a formação na linguagem corporal, mencionando as principais influências, embora deixemos de citar trabalhos e projetos que poderiam alongar o relato sem, no entanto, colaborar para o aprofundamento da compreensão da proposta que formulamos.

2.3.5.1 Eugênia Theresa, Cybele Cavalcanti e a Arte do Movimento de Laban.

No período de 1987 a 1989 estudamos no Jogo Estúdio, coordenado por Eugênia Thereza de Andrade, escola que adotava o método stanislavskiano para a formação em interpretação e a técnica de Rudolf Laban para a formação corporal. As aulas eram conduzidas tanto por ela, como por André Curti, hoje integrante da *Dos à Deux*, companhia

de teatro gestual franco-brasileira, criada por ele e Artur Ribeiro em 1997, em Paris, França.

Eugênia nasceu no sertão da Bahia, estudou na Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia, em Salvador, e veio sozinha e decidida para São Paulo, em 1965, no início da ditadura militar, em busca de realizar seu sonho de ser professora. Começou a lecionar para crianças, em 1967, na Escola Experimental Morumbi, em São Paulo, sob a orientação de Fanny Abramovich, pesquisando o desenvolvimento das linguagens das crianças, tanto de sua expressão corporal, como também da expressão gráfica e pictórica. Eugênia identifica-se muito com a psicogenética de Wallon com quem aprendeu sobre o corpo da criança, pesquisando num grupo de estudos com sua amiga Heloysa Dantas (informação pessoal) ¹⁸.

De acordo com Araújo (2002), Eugênia começou a dar aulas numa época em que não havia livros sobre arte-educação e os professores brigavam contra a sistematização do conteúdo, pois ator era sinônimo de marginal. Mesmo assim, ou talvez por isso, nunca mais deixou os palcos e suas cercanias, as salas de aula.

Introdutora no Brasil da Eutonia de Gerda Alexander e do método de Rudolf Laban de Expressão Corporal no currículo escolar, Eugênia cultivava a determinação de que a arte transforma o ser humano e é fonte inspiradora da liberdade. Ela declarou a Araújo (2002):

Laban achava que dança não podia ser uma atividade somente do dançarino. Ele estudou a essência do movimento, pesquisou trabalhos primitivos, como ceifar, cortar lenha, bordar. E observou o processo de desenvolvimento da criança, do gestual à maturidade. Pesquisou por 20 anos os movimentos de dançarinos e acrobatas, observou pessoas no cotidiano e numa linha de montagem. Ele viu que no movimento existem alguns fatores permanentes, como energia, esforço empregado, ritmo, trajetória, natureza da fluência – se é um gesto mais controlado ou mais livre. O estudo dele é revolucionário e atual até hoje.

Em seu trabalho, o Teatro e a Expressão Corporal sempre tiveram objetivos educacionais. Eugênia acredita que a arte, literatura, história, música são necessidades vitais na escola e que as linguagens expressivas organizam o pensamento – que é fugaz, como o teatro – e, antes de qualquer coisa, ensinam a disponibilidade corporal, sem o caráter da exibição teatral (Araújo, 2002).

Naqueles anos de convívio com Eugênia Thereza, André Curti e os colegas de curso, começamos a compreender o uso da consciência corporal e do gesto na forma lúdica e expressiva, não apenas para alívio de tensões e ansiedades, mas também como meio de percepção e comunicação. Aprendemos, então, que ter um corpo saudável não diz respeito somente a satisfazer necessidades elementares como comida, moradia e integridade, uma vez

¹⁸ ANDRADE, Eugênia Theresa. mensagem recebida por e-mail em 2/Dezembro/2010.

que, tão saudáveis como estes aspectos, é também poder expressar-se. Eugênia nos lembrava que, desde os primeiros momentos, o corpo do recém-nascido expressa sensações e necessidades através de movimentos e que ali já comparece a necessidade de contato, porque dependemos do meio humano para sobreviver. (Andrade, 1992).

Andrade (1992) afirma que é urgente pensar que as atividades de investigação criativa abrem possibilidades de desenvolver uma inteligência sensível e integradora. Favorecer meios para que a criança possa dispor de seu corpo como fonte de investigação dá-lhe a possibilidade de entrar em contato consigo própria e com o meio social, que é físico – contém o espaço, os objetos, a natureza, o outro. Desta maneira desenvolvia trabalhos corporais que possibilitavam que entrássemos em contato com o corpo em sua integridade psicofísica, reencontrando uma unidade corpo-mente perdida nos enfrentamentos e repressões sociais.

Eugênia e André ensinavam que o professor que não está atento ao próprio corpo não se faz capaz de perceber o universo da fantasia da criança e não está apto a educar para a formação de corpos expressivos, comunicativos e sensíveis a transformações. Eugênia afirmava que é preciso que professores busquem apoio em atividades organizadas com objetivos educacionais e artísticos, tais como a Expressão Corporal, porque “este fazer que se origina na atividade dos atores, dançarinos, pintores, músicos, abre-se para contribuir em vários campos da atividade humana [...] para todos que buscam um bem-estar que os integrem consigo mesmos e com o social” (Andrade, 1992, p.114).

Foi também Eugênia que nos falou pela primeira vez sobre Patrícia Stokoe, bailarina e pedagoga argentina, criadora da Sensopercepção e da Expressão Corporal como atividade organizada com objetivos educacionais e artísticos.¹⁹ Stokoe e Harf (1987) definem a Expressão Corporal como uma conduta espontânea preexistente, uma linguagem através da qual o ser humano expressa sensações, emoções, sentimentos e pensamentos com seu corpo, integrando-o às suas outras linguagens expressivas como a fala, o desenho e a escrita. É uma linguagem por meio da qual o indivíduo pode sentir-se, perceber-se, conhecer-se, manifestar-se e ter um aprendizado de si mesmo: do que sente, do que quer dizer e como quer dizê-lo.

Seu objetivo principal, de acordo com estas autoras, é a sensibilização e conscientização de nós mesmos tanto para nossas posturas, atitudes, gestos e ações cotidianas como para nossas necessidades de exprimir, comunicar, criar, compartilhar e interagir na sociedade. Todo trabalho de Expressão Corporal possui uma metodologia e uma série de passos ou ações que devem ser levados em consideração. Eles são:

¹⁹ Eugênia informou por e-mail em 6/12/2010 que em 1974, quando fundou o Jogo Estúdio, Patrícia Stokoe compareceu ao curso de inauguração.

Pesquisa: pesquisar é necessário para conhecer e transformar, para observar o que acontece conosco ao realizarmos determinadas ações (sensações provocadas) e que tipos de ações podem ser realizadas sobre um mesmo objeto (coisa/pessoa). Pesquisar qualidades com o corpo (forma, tamanho, consistência, textura, superfície, peso, temperatura, cor, elasticidade, resistência, maleabilidade) e com ações: amassar, prensar, golpear, esticar, torcer, sacudir, acariciar, beliscar, apertar, apalpar, etc;

Expressão: capacidade de exteriorizar sensações, emoções ou pensamentos por meio da linguagem corporal;

Criação: etapa necessária para o aluno ter a oportunidade de escolher, selecionar as ações que deseja realizar e desenvolver a partir de um tema, de uma ideia, de um objeto, de um estímulo sonoro;

Comunicação: momento em que se experimentam os diversos níveis de comunicação possíveis na Expressão Corporal, tais como o comunicar-se consigo mesmo (pesquisar o próprio corpo, sentir-se, conhecer-se) e o comunicar-se com o outro / outros (olhar, perceber, ouvir, agir – ação e reação).

Stokoe e Harf (1987) mencionam como elementos que compõem a Expressão Corporal: a motricidade (termo que se refere ao movimento corporal); o tônus (que indica o grau de tensão e relaxamento muscular) e a sensopercepção, trabalho que tem como objetivo o desenvolvimento dos sentidos, tanto dos exteroceptivos (visão, audição, paladar, tato, olfato) que fornecem informações sobre o mundo exterior, como dos interoceptivos, que nos dão informações sobre o interior do nosso corpo, especialmente os proprioceptivos (sensações de motricidade, peso e localização do nosso corpo).

Tivemos aulas com Cybele Cavalcanti tanto em 1992, quando ela ministrou a disciplina de Técnica de Dança I, no Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da USP, como em 1996, por ocasião do Encontro Laban 1996 – evento criado por Maria Mommensohn em parceria com o Centro Laban do Brasil, que deu origem à publicação organizada por Mommensohn e Petrella (2006). Durante três semanas no SESC Consolação, em São Paulo, participamos tanto das aulas de Cybele Cavalcanti, como das de Uxa Xavier e Sandra Lúcia Gomes (Uma abordagem do Ensino de Dança para crianças e adolescentes), de Maria Thaís Lima Santos (O arco e a flecha - o corpo do ator), do chileno Carlos Delgado, das palestras e debates coordenados por Lenira Rangel, Yolanda Amadei, Analívia Cordeiro, Hans-Joachim Koellreutter, entre outros, além das vivências em Dança

Coral, coordenadas por Maria Mommensohn, que reuniam cerca de duzentas pessoas empenhadas numa experiência comum de movimento. Este encontro foi de grande importância por ter dado lugar devido a uma intensa troca de conhecimentos e atualização das pesquisas embasadas na técnica de Rudolf Laban.

Cybele Cavalcanti é bailarina, coreógrafa, professora e nascida em São Paulo em 11 de setembro de 1944. Antes de se dedicar ao Método de Rudolf Laban, estudou durante doze anos (desde os onze anos de idade) a *Character Dance*, uma subdivisão específica da dança clássica que se mistura com aspectos da cultura popular de diferentes países, e que favorece o aprendizado das bases do clássico sem focar suas posturas rígidas. Esta profissional ao mesmo tempo que estudou artes plásticas e história da Arte, teve contato com profissionais de diferentes áreas – teatro, mímica, yoga, dança – tais como Oswald de Andrade Filho, Eugênia Theresa de Andrade, Joana Lopes e Maria Esther Stokler, o que acredita tê-la influenciado para o entendimento da importância das diferentes linguagens (informação pessoal).²⁰

Formou-se com Maria Duschenes no Método Laban – e esta sua professora, convicta da importância do trabalho com as crianças, tal como preconizava sua análise do movimento, passou a encaminhar a partir de 1968, crianças pequenas para que tivessem aulas com Cybele em seu estúdio particular. Aos olhos de Maria Duschenes e de acordo com sua análise do movimento, Cybele deveria trabalhar com a infância, experimentando propostas que unissem teoria, didática e técnica, à prática corporal. Desta forma, Cybele começou a criar propostas especialmente para a infância, em sua escola chamada Arte do Movimento, localizada no bairro de Pinheiros, e, a partir de 1994, em sua nova escola, Cybele Cavalcanti Espaço de Dança, também localizada em São Paulo.

Ela afirma que em seus trabalhos utiliza o termo "habilidades" em lugar do que se denomina "técnica", pois a proposta de Laban é que a técnica seja criada de acordo com a necessidade de cada um e de cada grupo. O professor deve saber o que o grupo precisa e adaptar as habilidades às necessidades específicas daquelas pessoas.

Cybele observa que no Brasil os professores de crianças ao chegarem ao campo de trabalho se sentem perdidos por não possuírem vivências corporais ou educação corporal nem na escola, nem no curso de Pedagogia. Ela observa que se tem na escola, na maior parte das vezes, um espaço voltado ao esporte e à competição, o que nem sempre favorece a todas as pessoas. Ela afirma que cada vez mais fica evidente a necessidade de as escolas e universidades contarem com este campo de formação.

²⁰ Informações concedidas à autora em entrevista realizada no dia 8/novembro/2010 no Cybele Cavalcanti Espaço de Dança.

Nos trabalhos que realizou em creches públicas municipais percebeu que, em muitos casos, a brincadeira é proibida às crianças por problemas sociais, principalmente a pobreza. São comuns, segundo ela, os casos em que as mães solicitam às professoras que não deixem seus filhos sujarem as roupas durante a permanência na escola, pois, não dispondo de recursos, não possuem peças de vestuário à disposição para serem trocadas todos os dias da semana. Tal limitação, pondera Cybele, impede a criança de realizar movimentos que possam comprometer a limpeza de suas vestes. Por este motivo, tornou-se um hábito das educadoras a ação de repreender as crianças para que não se sujem.

Além disso, Cybele critica na rede pública o alto número de crianças por classe. No trabalho com a criança pequena, a realidade das classes lotadas, com muitas crianças para poucos professores, acarreta a necessidade de se lidar com o perigo. Com grupos pequenos é possível criar um ambiente de liberdade e ensinar cada bebê e prestar atenção a seus movimentos. Por exemplo, ao vê-lo apoiar-se, o professor pode mostrar-lhe que está apoiado em uma das mãos, que ela está segurando o peso de seu corpo e que se ele tirar este apoio, cairá com o rosto no chão. Em grupos grandes a atenção individual à criança fica comprometida e a professora passa usar muito o recurso da repreensão. Um dos fatores do movimento analisado por Laban foi a fluência ou o fluxo do movimento. De acordo com sua análise, a criança tem a fluência liberada e está adquirindo controles que vão se desenvolvendo aos poucos, com o amadurecimento neurológico. Ao repreender a criança com a fala proibitiva "não faça isso", ela tensiona o corpo, bloqueia o movimento e cria, gradativamente, o medo.

Cybele Cavalcanti afirma ter percebido que, com o passar dos anos, o medo aumenta entre as crianças de todas as classes sociais, apenas com variações nos tipos de bloqueio. Dá exemplos de crianças das classes média e alta que frequentam sua escola atualmente, que demonstram sentir medos tais como o de ficar na sala de dança sem a presença da babá ou de tentar brincar de maneiras diferentes daquelas que estão acostumadas. São crianças que são conduzidas aos locais que frequentam dentro de carros com vidros escuros que mal lhes permitem ver a rua e as pessoas do lado de fora. São crianças assustadas com o mundo. Por sua vez, as crianças de níveis econômicos não privilegiados com as quais tem trabalhado, falam primordialmente de assuntos tais como mortes, assassinatos e estupros. Todos esses sintomas revelam, sem sombra de dúvida, a existência de um medo generalizado da violência, apesar das diferentes abordagens e das diferentes formas de senti-lo, que tem relação direta com o meio em que vivem.

Outra característica dos tempos atuais que chama atenção de Cybele Cavalcanti, é o

fato de que até alguns anos atrás as crianças obtinham, em pouco tempo, significativos aprendizados e conquistas, nas aulas de corpo e movimento, mas que, atualmente, se faz necessário um ano letivo inteiro para que consigam realizar novas propostas. As pessoas em geral, incluídas as crianças, sentem-se amedrontadas e tensas, o que prejudica a liberdade de seus movimentos, de seus gestos e de suas criações. Essa profissional acredita que o medo vem exercendo cada vez mais influência na vida de todos.

Cybele Cavalcanti acredita também que a grande importância de Laban se deva ao fato de ser um dos únicos, senão o único pesquisador do movimento, que criou sua proposta a partir da observação de todas as situações de vida.²¹ Por isso, seu método é concebido como aberto e pode ser utilizado por todas as pessoas, e não somente por bailarinos e atores, que, aliás, não foram seu principal foco, dado que em seu trabalho se voltou principalmente para a educação e a terapia. Assim aconteceu seu trabalho com a Dança Coral, criado para grupos de pessoas que não possuem a técnica da dança ou habilidades corporais específicas, mas que, com suas próprias possibilidades de corpo e movimento, podem criar coreografias coletivamente, despertar para acontecimentos expressivos e para a reorganização do espaço.

No caso dos profissionais da educação, Cybele Cavalcanti insiste que eles deveriam ter em sua formação um espaço de práticas corporais para que pudessem ter maior acesso à linguagem corporal das crianças e um maior entendimento a seu respeito, o que, certamente, tornaria mais fácil trabalhar com elas. Cybele acredita que a professora que compreende a linguagem corporal não se preocupa em ter uma hora ou uma aula específica para explorá-la com as crianças, mas sim, sabe aproveitar todos os momentos da rotina em que acontecem situações que apresentam indícios favoráveis a um enfoque corporal e, nestes momentos, os desenvolve em propostas criativas e expressivas de vivência corporal. Não é necessário e nem benéfico no trabalho com crianças paralisar-se uma atividade para então dar início à aula de movimento. Na educação da criança pequena essa experiência não deve associar-se à rigidez de horários nem ser fragmentada aulas especiais, o que tem ocorrido nas escolas da infância, com mudanças de espaço – como, por exemplo, ao encaminhar as crianças para a sala de música, ao atelier ou à sala de Expressão Corporal –, como se essas vivências estivessem fragmentadas e dissociadas. Para a criança pequena as linguagens ainda se encontram integradas. É o adulto quem as dissocia, e, por esta razão, precisa se dedicar a um trabalho que o auxilie a reintegrar suas capacidades.

²¹ Cybele esclarece que podemos nos referir ao método de Laban tanto como "Arte do Movimento" (assim ele o denominava quando trabalhava com grupos diversos), tanto como "Dança Educativa" (quando ele aplicava seu trabalho especificamente na área da educação).

Cybele Cavalcanti menciona que, em trabalhos capacitação de professores que realizou nas redes municipal e estadual de São Paulo, observou muita tensão e agressividade por parte desses profissionais, principalmente quando chegavam para as aulas e, essa tensão, segundo ela, era proveniente da fadiga decorrente do excesso de trabalho, das dificuldades de vida e da falta de experiências culturais. Tal carência ficava evidente quando esses professores revelavam que conheciam uma única fonte de manifestação cultural, a televisão, na qual eles só assistiam aquilo que já conheciam. Era incomum, segundo ela, que tivessem acesso à música, ao teatro, às artes visuais ou a outras manifestações culturais fora dos lugares onde moram. A inexistência de uma base cultural na formação do professor promove uma lacuna e uma preocupação que se manifesta na sala de aula, precisamente na impossibilidade desses profissionais saberem escolher diferentes músicas para as crianças ou em oferecer um variado repertório de artes e brincadeiras.

Por esta razão, Cybele Cavalcanti acredita ser necessário que, na formação inicial do pedagogo, em sua base curricular, sejam ministradas disciplinas capazes de prover o professor da dimensão cultural e artística da sociedade em que vive. Caso contrário, cada vez mais, o profissional da educação de crianças terá contato somente com a "cultura do consumo".

2.3.5.1.1 Princípios de Laban.

Rudolf Laban (Bratislava, 1879 – Inglaterra, 1958) foi um dançarino, coreógrafo e educador que se tornou importante referência no estudo do movimento corporal por ser apontado como o precursor do pensamento e da sistematização do movimento. Buscou formas de fazer com que o indivíduo tivesse uma relação com um corpo mais expressivo e prazeroso. Com sua Arte do Movimento, exerceu grande influência nas artes, na educação, na saúde e na pesquisa científica, tendo influenciado, inclusive, alunos que vieram a se tornar nomes valiosos na arte, tais como Kurt Jooss, Mary Wigman, Maria Duschenes, Bartenieff, Lisa Ullmann e Pina Bausch (Petrella, 2006; Mommensohn, 2006). Seu trabalho teve repercussões fundamentais em todos os continentes do mundo, inclusive no Brasil. E, principalmente, porque, como afirma Mommensohn (2006, p.15-16):

[...] trouxe de volta a atenção sobre o movimento cotidiano, o homem comum, o ser humano e suas contradições, suas singularidades, dando um salto por sobre o formalismo idealizado do balé, das cortes e contos de fada, para a expressividade de cada um, o estudo do corpo particularizado pela noção de indivíduo.

Greiner (2006) afirma que Laban postulou o entendimento do movimento como primeira instância da percepção e da consciência e, que uma das questões fundamentais para

ele, concernia ao corpo massificado. Em seu tempo ele já buscava uma solução para o conflito entre o corpo e a mente (Mommensohn, 2006) a partir de influências oriundas dos mais diversos tipos, como da filosofia chinesa de Lao-tsé e K'ung Fu-tsé, na filosofia de Nietzsche, Kierkegaard e Heidegger, na psicologia de Freud e de Jung, no misticismo, na matemática, na anatomia e fisiologia e nas várias formas de arte (Guimarães, 2006). Sua área de atuação nunca esteve muito bem definida, isto é, entre seus alunos estavam pessoas de diversas profissões, entre as quais a brasileira Maria Duschenes, que da mesma forma teve como alunos artistas plásticos, terapeutas, bailarinos, atores, atletas, além de professores, orientadores e assistentes pedagógicos.

De acordo com a perspectiva de Laban (1978, 1990), estudamos os significados dos movimentos humanos e suas relações com o meio, e o livre fluir da arte do movimento e do ritmo natural de cada pessoa. Sua técnica auxilia na compreensão da interioridade de onde se originam o movimento e a ação, o que aprofunda a fluência e a agilidade. Explicita os conteúdos sobre os fatores que compõem o movimento – fluência, peso, tempo, espaço – e as formas de representação espacial dos mesmos. Trabalha com a relação entre a motivação interior para o movimento e as funções do corpo, fazendo uma análise e treino do “esforço”.²²

Sua proposta reconhece a importância da percepção e construção dos gestos por cada aluno e “procura integrar o conhecimento intelectual com a habilidade criativa, um objetivo de suma importância em qualquer forma de educação.” (Laban, 1990, p.19). Em relação ao trabalho docente, seu ponto de vista é que a dança educativa tem por objetivo contribuir para que o professor desenvolva a consciência de si mesmo e do ambiente em que se insere, descobrindo o corpo como um instrumento sensível que possibilita a inter-relação entre os mundos interior e o exterior. Além disso, amplia a visão do professor a respeito da corporeidade ao estimular a conexão entre as reações sensoriais e as faculdades intelectuais. A esse respeito afirma (Laban, 1990, p. 102): “o docente que ensina matérias do tipo acadêmico deve apreciar os esforços expressados por meio do movimento, assim como o professor de dança que tem que se dar conta de que há um esforço mental implícito em toda atividade.”

A partir dos pressupostos de Laban é possível compreender como se manifestam os fatores de movimento no desenvolvimento da criança: o amadurecimento do fator “fluência”, a exploração do “espaço”, o domínio do fator “peso” pela criança e sua entrada de contato com o fator “tempo” em suas ações. Laban (1990) consentiu que muitas formas de aplicação dos princípios de sua técnica surgissem, ao levar em conta as muitas necessidades dos

²² Os impulsos internos, a partir dos quais se origina o movimento, foram denominados por ele de esforços.

ambientes educativos; e assinalou que o objetivo na educação não é o da produção de “danças sensacionais”, mas sim, os efeitos da atividade criadora sobre a personalidade.

Ele investigou o movimento humano em todas as suas implicações – mentais, emocionais e físicas – pois, para ele, as ideias e sentimentos, os conflitos e valores são expressos pelo fluir do movimento e se tornam visíveis (revelados com veracidade) no gesto. Este é o motivo pelo qual afirma que o excesso de palavras tende a ofuscar a verdade da manifestação. Para ele as formas e ritmos do movimento que mostram a atitude da pessoa que se move numa determinada situação, podem tanto caracterizar um estado de espírito como atributos mais constantes da personalidade (Laban, 1978).

Laban (1978) valorizou o teatro em suas pesquisas, pois verificou que, mais do que intensificar a ação humana no cotidiano, o teatro possibilita *insights* por seu poder de reflexão e de ação no homem. Para ele o palco – espelho da existência física, mental e espiritual do homem – levanta vários problemas. A experiência teatral pode variar do puro entretenimento à concentração na tarefa de auxiliar o ser humano a perceber-se. Como reafirma Ullmann (1978), para Laban o teatro servia como intensificação artística da ação humana.

O teatro, de acordo com esse educador do movimento, torna possível a recuperação de percepções e valores que se encontram perdidos na vida diária, pois a pessoa pode: executar atitudes e observar a disposição dos impulsos internos que criaram os movimentos; comparar ritmos típicos dos movimentos de várias pessoas ou de outros seres vivos; reproduzir formas de sentimentos e hábitos, e modalidades de esforços, variando a intensidade e combinação de conflitos, distinguindo níveis de energia. Observa que no teatro se dá atenção aos “movimentos de sombra” (movimentos musculares minúsculos, tais como o erguer de uma sobancelha), coisa que tem grande valor expressivo para bebês. Como afirma Laban (1978, p. 35), “os movimentos faciais oferecem freqüentes e fortes contrastes às formas do rosto. [...] Não há quem desconheça o fato de as expressões espelharem os conflitos interiores.”

De acordo com Rengel (2006), o que Laban ensinou de mais valioso é que, com o corpo, adquirimos conhecimento. Ele dizia que não é possível separar conceitos abstratos, ideia e/ou pensamentos, da experiência corporal. A noção de que corpo e mente fazem parte de uma mesma realidade é a base de sua teoria. Ele aponta para inúmeras possibilidades de emprego do movimento no processo educativo, oferecendo suporte para uma movimentação menos restrita, mais criativa, de acordo com o desenvolvimento global da criança e, por esta razão, o emprego de sua proposta nas instituições escolares é tão importante.

2.3.5.2 Expressão Corporal, Bioenergética e Mímica: Jura Hagen e Eduardo Coutinho.

Jurandy Wildhagen Figueira foi a primeira professora a nos falar sobre a formação da couraça corporal desde a infância e acerca da importância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento emocional e intelectual da pessoa. Ela foi contratada em 1977 pela Escola de Comunicações e Artes da USP para exercer o cargo de professora das disciplinas Expressão Corporal I, II e III (disciplinas do Currículo Mínimo Federal dos Cursos de Teatro). Devido a seu respeitável *curriculum* profissional com experiências no Brasil e no exterior, foi contratada em substituição à professora Maria Duschenes, que não podia mais, naquele momento, dar sua colaboração ao setor de cursos de teatro.²³

Nascida no Rio de Janeiro em 5 de fevereiro de 1932, utilizou o nome artístico Jura Otero, foi bailarina clássica, tendo iniciado sua formação em 1950, na Academia de Ballet Carlos Leite em Minas Gerais. De 1958 a 1963 foi aluna de Klauss Vianna em Belo Horizonte e, de 1963 a 1968, fez formação em dança flamenca e danças folclóricas brasileiras no Rio de Janeiro. Estudou dança moderna com Ruth Rachou e Clyde Morgan. Fez vários cursos de teatro no Brasil, alguns deles ministrados por Adolfo Celli e Eugênio Kusnet, e ministrou cursos de Expressão Corporal com base em psicossomática na Alemanha (Colônia), Inglaterra (Londres) e Itália (Roma e Veneza). Teve sua formação inicial concluída em Psicologia²⁴ e estudou Psicanálise na Inglaterra (Melanie Klein) e no Brasil com Fabio Landa. Deu aulas de Expressão Corporal, Psicossomática e Bioenergética em Montevideu, no Uruguai, durante o ano de 1980, a convite de Diana Ringel.

Já em 1987, de acordo com o Parecer do Conselho Departamental do CAC, de 9 de março de 1987, Jura ministrava também a disciplina Psicologia do Teatro e desenvolvia pesquisas sobre dados essenciais ao universo da expressividade corporal brasileira, trabalhando com pelo menos seis técnicas dirigidas ao estudo dos fenômenos bioenergéticos: a) os estágios rudimentares do ser; b) o acervo inconsciente de cada um; c) o movimento protoplasmático expressivo da emoção; d) a mobilização da energia no organismo; e) os registros do “afeto” e suas variações, f) a elevação das condições da matéria científica ao “integracionismo” (a formação de estrutura psico-física); e g) o estudo do indivíduo brasileiro

²³ Informação constante do documento de 21 de outubro de 1977, dirigido ao Prof.-Dr. Eduardo Peñuela Cañizal e assinado pela Profa. Miriam Garcia Mendes, então coordenadora da Comissão Assessora dos Cursos de Teatro, dos Arquivos do Departamento de Artes Cênicas da ECA USP, consultado em 30 de outubro de 2009. A professora Jurandy Wildhagen Figueira é denominada nos documentos da época por seu nome artístico, Jura Otero.

²⁴ Jura Otero formou-se bacharel em Psicologia na instituição que levava o nome de Faculdade Paulistana de Ciências e Letras, sob a direção pedagógica de Maria de Lourdes P. G. N. de Castro, e que hoje se denomina Centro Universitário Paulistano – UniPaulistana.

na sua generalidade hominídea antes de entendê-lo na sua especificidade étnica. Além disso, conduzia dois outros estudos denominados “A análise do caráter como auxiliar do professor de Expressão Corporal” e “Movimento/ Dança / Esporte: uma análise do movimento mecânico e do movimento emocionalmente significativo”.

O mesmo documento reconhece a capacidade técnica e o talento artístico da professora Jura Otero, como especialista internacional na área do trabalho corporal terapêutico e artístico, comprovados por suas atividades didáticas, treinamentos, conferências, direções coreográficas etc.²⁵

Em outro documento de 1988, assinado pelo Prof. Dr. Clóvis Garcia, então chefe em exercício do Departamento de Artes Cênicas, e dirigido ao diretor da ECA USP, Prof. Dr. Walter Zanini, encontram-se importantes informações sobre o trabalho desenvolvido por Jura Otero, entre as quais a de que ele colabora para a compreensão da Expressão Corporal como disciplina de modo geral. O parecer esclarece que a implantação da Expressão Corporal como disciplina e arte era algo bastante recente no meio teatral e que Jurandy Wildhagen Figueira era uma das poucas especialistas brasileiras com domínio prático e teórico neste campo, com um trabalho nacional e internacionalmente reconhecido nos aspectos terapêuticos e artísticos.

Jura acompanhava os mais recentes estudos que emergiam nesse setor a partir do foco de sua formação em Psicanálise e em teoria e prática de Expressão Corporal. De 1974 a 1978, trabalhou na BBC – *British Broadcasting Corporation* de Londres, transmitindo programas para o Brasil, mantendo contato permanente com figuras exponenciais da área da Psicanálise, da Terapia Corporal e de grupos de vanguarda do Teatro e da Dança (dentre eles Memé Perlini e Victor Garcia). Estudiosa da teoria de Wilhelm Reich, possuía interesse particular na investigação sobre o inconsciente humano, o movimento expressivo da emoção e a mobilização de energia no organismo.²⁶

O acesso a seu projeto de pesquisa “A análise do caráter como auxiliar do professor de Expressão Corporal”, de 1989, nos permitiu tomar conhecimento de sua preocupação, após trinta anos de experiência em diversas modalidades de dança e de Expressão Corporal no Brasil e no exterior, com o panorama confuso e controverso a respeito das raízes emocionais da mobilidade humana e da difícil aceitação pelo ensino da integração corpo-mente. Figueira (1989, p.1) focaliza com persistência a análise dos fenômenos psicofísicos ligados ao movimento, trabalho que considerava negligenciado na formação do professor:

²⁵ Parecer do Conselho Departamental do Departamento de Artes Cênicas - CAC de 9/03/1987, assinado pela Prof^a. Dr^a. Léa Vincour Freitag. Consultado em 30 de outubro de 2009.

²⁶ Ofício CAC/57/88/ECA/USP de 27/04/1988, assinado pelo Prof. Dr. Clóvis Garcia, chefe em exercício do CAC.

O professor quanto mais bem instrumentado melhor pode entender necessidades, deficiências e limitações dos alunos com dificuldades e assim ajudá-los, bem como com mais eficiência poderá auxiliar os melhores dotados a usar seu potencial com amplitude. Ora, quanto mais completa e rica é nossa compreensão do próximo, melhor poderemos apreciá-los nas suas especificidades e, no caso do professor de Expressão Corporal, com esses dados estimular a criatividade ao invés de unicamente forçar seus discípulos a corresponderem a modelos de movimentação generalizados, muitas vezes estereotipados e de escolha arbitrária.

Nesse projeto Figueira pesquisou a interferência de elementos psíquicos na movimentação, isto é, o fenômeno psicofísico enquanto determinante das ações humanas. Em projetos seguintes abordou a integração corpo/mente do ponto de vista da Teoria de Wilhelm Reich e da Bioenergética, entrelaçando estas teorias com as técnicas de Expressão Corporal.²⁷ Sempre procurou conduzir seus alunos a restabelecerem a correlação entre espírito e corpo (questionando a dualidade que opõe espírito à matéria) e a unir inteligível e sensível, levando-os à leitura e à compreensão da Bioenergética. Jura aposentou-se em março de 1998.

Posteriormente tivemos oportunidade de estudar a Bioenergética, na Sociedade Brasileira de Análise Bioenergética – SOBAB, buscando maior compreensão sobre as tensões musculares crônicas que exercem funções limitadoras nas atitudes; sobre o conceito de *grounding* criado e desenvolvido por Alexander Lowen, que implica estar no chão, em contato firme e sólido com a terra e em contato com a realidade; sobre os conceitos de energia da Bioenergética que estudam carga, descarga, fluxo e movimento; as questões ligadas à autoexpressividade, atividades livres, naturais e espontâneas do corpo, entre outros (Lowen, 1982; Lowen, A. e Lowen, L. 1985).

Estudamos com o Prof. Dr. Eduardo Tessari Coutinho, durante o ano em 1991, no curso de graduação em Artes Cênicas, nas disciplinas Mímica I e Mímica II. Ele foi mais um dos artistas-educadores que exerceram influência sobre nossa trajetória no que diz respeito à formação corporal que nos é permitida e ao uso da linguagem do gesto e do movimento.

A técnica adotada por Coutinho é baseada nos princípios de Henryk Tomaszewski e se mescla com algumas idéias de Etienne Marcel Decroux, que foi responsável pela formação da maioria dos mímicos do mundo. Sua história começou com o balé clássico e, aos doze anos de idade, teve seu primeiro contato com a mímica. Em 1970 fez sua primeira apresentação e, em 1977, já cursando Engenharia Civil na Escola de Engenharia de São Carlos da USP,

²⁷ Parecer do Conselho do departamento de Artes Cênicas da ECA USP, de 2 de outubro de 1996, que comenta a o projeto de pesquisa “A integração psicofísica na dança e expressão corporal do ator e sua aplicabilidade na formação do estudante de Artes Cênicas”.

começou a se apresentar profissionalmente. Em 1984 foi estudar em Paris, França. Retornou de sua estadia na Europa com nítidas influências em seu trabalho de técnicas modernas, como as de Martha Graham. No Brasil ministrou cursos no Jogo Estúdio com Eugênia Theresa, estudou a Técnica Klauss Vianna e a Eutonia com Karen Müller. Coutinho declara (informação pessoal)²⁸:

Em aula procuro levar o aluno a um processo de percepção e faço propostas para desmanchar a couraça antiga e para se construir uma couraça mais atualizada. Porque não se fica sem tensão nenhuma. O que fazemos é pensar quais são as muletas de que precisamos hoje para viver. Isso traz uma atitude que eu tenho em aula, que não é de imposição, nem de convencimento. É de parceria. É construção de parcerias. O que me interessa é a qualidade da comunicação nesse jogo corporal.

A mímica é a grande paixão desse professor-artista, pela qual deixou a carreira de engenheiro com todas as suas decorrências. Em Coutinho (1993), vemos que a mímica é uma maneira de ver a vida, pela qual a expressão e a comunicação através do corpo ficam em primeiro plano. Trata-se de uma arte corporal de representação que inclui a voz (conforme conceitos de Decroux e Tomaszewski), embora seu meio de expressão seja o mais primitivo e natural utilizado pelo ser humano: a comunicação não-verbal, tal como ocorre com a criança pequena em seus primeiros gestos e em suas primeiras imitações. Coutinho (1993, p.103) afirma que “a mímica coloca o questionamento sobre o uso da palavra: em que momento se faz necessária e em que contexto é fundamental. Enfim, qual é o seu lugar enquanto meio de comunicação”. Sobre a descoberta do silêncio, escreveu (Coutinho, 1993, p.100):

Recusando-se a usar a palavra, este instrumento tão gasto e cada vez mais despido de sentido, a mímica é a prova mais límpida de que, através do gesto, da pura expressividade do corpo, atinge-se a comunicação profunda. Assim ela estanca o fluxo verbal e recupera o corpo na sua plenitude. Assim, ela fala pelo reverso, não pela dimensão abstrata dos sons, mas pela concretude do silêncio.

Recordamos que, em sua primeira aula, ele nos comunicou que não iniciaria o curso de Mímica I com as regras e conceitos da arte da mímica, porque, antes, proporia a realização de um trabalho que auxiliasse a libertar nossos corpos das tensões excessivas e antigas couraças. Afirmou que, para que falássemos uma linguagem não-verbal, deveríamos, primeiramente, ter nosso instrumento-corpo desarmado, fluente e livre para ser capaz de traduzir palavras em gestos, para comunicar ideias por meio da linguagem corporal.

O que fizemos ao longo do primeiro semestre letivo em mímica foi, portanto, um trabalho corporal de autoconhecimento, conscientização e percepção, de observação de si, dos outros e da natureza (natureza mineral, animal e humana), para que pudéssemos encontrar

²⁸ Informação fornecida em entrevista em 19/08/2009, Departamento de Artes Cênicas da ECA USP.

informações sobre as transformações consideradas necessárias: “essa atitude de observação constante da natureza aproxima o mimo das crianças, que ainda não se distanciaram como adultos, principalmente os das grandes cidades, dessa vivência primária e sensorial” (Coutinho, 1993, p.104).

Durante aquele semestre letivo, Coutinho nos conduziu a olhar para nossas histórias corporais e a nos conscientizar das marcas deixadas no corpo, com o intuito de percebermos que “corpo e mente são dois lados de uma mesma moeda”, pois no corpo encontra-se a história de vida, ou seja, os desejos, fantasias, medos, preconceitos e limites de cada um, como igualmente se encontram no psiquismo. Ensinava Coutinho que a consciência do corpo tem relação direta com a qualidade da execução de um gesto. Por isso, “a consciência de si e a observação qualificada do mundo são os instrumentos básicos para o mimo. O primeiro o leva à neutralidade. O segundo dá os elementos externos” (Coutinho, 1993, p.105).

Naquela ocasião, Coutinho filmou, tanto no início do ano como por ocasião do término do curso de Mímica II, todos os alunos da turma executando ações simples como andar e sentar. Constatamos terem sido espantosas as transformações corporais pelas quais passamos, facilmente observadas no nosso caso, que havia iniciado o ano com coraças corporais e travamentos posturais bastante visíveis e, após dois semestres, havia alcançado a desejável neutralidade, leveza e flexibilidade para o movimento e a expressão pelo gesto.

Com esse trabalho, Coutinho colocava em ação técnicas de educação somática, termo definido pelo norte-americano Thomas Hanna, em 1983, como sendo um processo relacional interno entre a consciência, o biológico e o meio ambiente que possibilita a melhora de problemas físicos e a ampliação das capacidades expressivas daqueles que as praticam. Como esclarecem Strazzacappa e Morandi (2006), estas técnicas de educação somática tem entre seus objetivos conseguir o chamado *corpo neutro*, que significa um corpo mais próximo de sua naturalidade e mais vivo. Como esclareceu Coutinho (1993, 2000), a neutralidade na mímica é a minimização dos traços da história deixados no corpo do artista. Apesar de não ser possível apagar tudo o que vivemos, o trabalho corporal colabora na conquista de um corpo presente, sem tensões desnecessárias, cheio de energia e pronto para uma ação que somente dê espaço a gestos intencionais, que compõem com clareza tanto ideias, como emoções.

2.3.5.2.1 Sobre o encorajamento corporal.

Como verificou Tristão (2004), o trabalho pedagógico realizado com bebês está marcado pela sutileza das ações presentes nas relações entre professoras e crianças, que muitas vezes não são percebidas dentro da rotina diária, mas são determinantes na

caracterização dessa profissão. Esta sutileza está imbuída de uma complexidade que implica a percepção de cada criança, tendo como pano de fundo o papel da educação e das docentes para a humanização desses pequenos seres humanos. De acordo com a autora, para a realização de um trabalho em creche é preciso superar a visão adultocêntrica impregnada em cada um de nós, e também, nossa incapacidade de perceber diferentes formas de ser, buscando legitimar o jeito próprio das crianças sentirem, serem e agirem no mundo. É necessário perceber que para além da linguagem falada (que para nós adultos é indispensável), os bebês têm outras formas de comunicação e de expressão (olhares, toques, balbucios, choros, gargalhadas, sorrisos), tão ou mais complexas que a fala e que dizem muito sobre cada um deles. Tristão afirma que, portanto, é essencial que as profissionais que trabalham com bebês nas instituições de educação infantil alfabetizem-se em suas diferentes linguagens buscando entendê-los e, de certo modo, ouvi-los.

Somado a isto, o bebê capta e assimila a imagem que os outros têm dele. O conceito de estádio do espelho apresentado por Jacques Lacan em 1931 a partir das experiências de Henry Wallon, comprova que a criança, na primeira fase de seu desenvolvimento, percebe-se a partir de sua imagem projetada pelo outro: por meio do olhar do outro constitui uma representação de si mesma – "o olhar do outro devolve a imagem de quem eu sou". Para Wallon (1971), a criança inicialmente não se separa do mundo e está em um estado de simbiose afetiva com o meio. A distinção entre o eu e o outro só se adquire progressivamente, num processo que se faz nas e pelas interações sociais.

Problemas na comunicação entre professora e bebê podem ter consequências importantes na formação corporal e emocional deste último, entre elas o encouraçamento corporal, que é uma defesa contra repetidas lesões e implica na repressão de sentimentos, servindo, no geral, para abafá-los.

Para explicar o surgimento de couraças corporais, Reich e Zornànszky (1999) relembram que há dois movimentos básicos no organismo vivo, a expansão e a contração. No decorrer da vida o corpo reage como um todo aos estímulos, com a contração ou a expansão. Numa visão patológica, o encouraçamento é a permanência em uma destas circunstâncias – a imobilidade. Ele é precedido por um processo de contração em que se retraem os músculos. A constante repetição de uma retração resultante, por exemplo, de medo ou dor, causa o desequilíbrio vegetativo. O encouraçamento corporal é, portanto, a consolidação da neurose no corpo, que significa uma parada de energia no fluxo vital.

O termo couraça de caráter pode ser comparado ao termo psicanalítico de resistência. Por outro lado, a couraça corporal serve como proteção da vitalidade, da autenticidade, do

“ser-assim”, da capacidade de viver. É um escudo necessário ao encontro com as experiências cotidianas. A libertação das couraças é considerada saudável, mas é exigido um cuidado com terapias que trabalham com o princípio de que couraças devem ser sempre quebradas. Existe o risco de nova lesão, criação de nova couraça mais forte e estilhaçamento da personalidade.

O encouraçamento corporal pode ter início durante a gestação ou quando se é bebê. Wilhelm Reich dividiu as couraças em segmentos ou lugares do corpo em que se alojam os bloqueios: segmento dos olhos; segmento oral; segmento do pescoço; segmento do tórax; segmento do diafragma; segmento da barriga e segmento da bacia. Reich e Zornànszky (1999) relatam casos de bebês tratados por problemas de encouraçamento nas diferentes regiões do corpo. Sobre a couraça ocular em bebês, Reich e Zornànszky (1999, p.32) mencionam:

Tratei certa vez de um bebê que havia sofrido um visível esmagamento da cabeça durante o parto. O segmento da cabeça ainda não estava ligado energeticamente ao corpo. Ele chorava como se fosse morrer. Com um mínimo de toques – talvez durante um minuto e meio – massageei-o muito suavemente, de maneira a deslocar o osso frontal do olho. As dores melhoraram sensivelmente. Com frequência, eu estava diante de bebês que olhavam para um lugar qualquer, perdidos no recinto, seus olhos já muito longe. Os olhos não apenas recebem a energia da luz mas também irradiam energia. São órgãos irradiadores e receptores. Os recém-nascidos precisam especialmente de um retorno ao olhar que lançam: eles precisam de um contato visual amoroso. A falta dessa saudação de amor pode contribuir para o bloqueio do segmento dos olhos.

Sobre o segmento oral, que abrange todos os impulsos de sugar, as autoras comentam o hábito comum de desestimular os bebês a chupar o dedo com punições, o que retrai o segmento da boca e da respiração e tensiona os bebês. No segmento do pescoço encontra-se nossa voz. Contrações repetidas nesta área podem ocorrer tanto em decorrência de diversos distúrbios físicos, como por uma criança ter sido obrigada a segurar emoções quando surrada ou, simplesmente, proibida de chorar. O segmento do tórax, que abrange braços, mãos, coração, pulmão e toda a caixa torácica, revela também a existência de uma lógica do corpo, demonstrando que pessoas que não respiram bem, em geral, passaram por situações na infância em que era bom ou até vital não respirar. Reich e Zornànszky (1999, p.33) relatam o tratamento de uma paciente:

Uma garota de dois anos tinha caído num rio e quase se afogara. O acidente lhe deixou a experiência de só ter sido salva porque prendeu a respiração. A partir daí, ela sofria de distúrbios respiratórios de todo tipo... Um distúrbio corporal pode, então, ter vindo de uma necessidade, inclusive para sobreviver.

Reich e Zornànszky (1999) afirmam que bloqueios no segmento do diafragma podem surgir em bebês como resultado, por exemplo, de manipulações rudes ou de fraldas muito apertadas, que impedem o bebê de ter respiração abdominal correta. No segmento da barriga,

que engloba o intestino, o estômago, o fígado, o baço, etc, distúrbios podem ser dissolvidos com massagens leves na superfície do corpo, apenas na pele, fazendo com que o local contraído se movimente melhor, “em vez de se manifestar para o exterior com fúria, os sentimentos tensionados se ‘aliviam’, descarregam-se para o interior.”(Reich e Zornànszky, 1999, p. 34). Circuncisões, enemas ou injeções podem provocar bloqueios na bacia do bebê.

Crianças amamentadas e carregadas junto ao corpo dos adultos quando bebês, são favorecidas no sentido energético, mas podem ser traumatizadas quando chegam à escola. Sustos, atos violentos, castigos, proibições da expressão, sentimentos “engolidos”, provocam encorajamentos que podem apresentar-se de muitas formas. Quando o sentimento não é vivenciado, em seu lugar ocorre uma tensão que fica na memória do corpo e não se dissolve sozinha. A consciência do corpo permanece viva: “(...) trabalhei com pessoas que continuavam a tremer internamente de medo, porque quando bebês precisavam ser levadas – sempre rápida e apressadamente – aos abrigos antiaéreos durante os bombardeios.” (Reich e Zornànszky, 1999, p. 34) Cada pessoa apresenta características específicas em partes do corpo como resultado de suas vivências corporais e emocionais desde o nascimento.

A Bioenergética se baseia no princípio da “fita da lembrança”, segundo o qual todos os acontecimentos da vida estão gravados no corpo e que, pelo trabalho nas coraças corporais, é possível mobilizar sentimentos congelados desde o nascimento com o objetivo de reviver e reordenar lembranças e emoções que se encontram no físico. Esse campo de conhecimento reconhece a importância especial da fase da vida que vai da concepção até o segundo ano (fase pré-verbal), para todo o desenvolvimento humano. Reich e Zornànszky (1999, p.36) afirmam:

O que acontece conosco no início – na base – determina de modo fundamental o que somos hoje... Bons inícios são decisivos... O adulto tem como função nutrir e proteger... O período pré-natal, o do nascimento e o seguinte, o ‘período sensível’, têm, provavelmente, maior importância no desenvolvimento posterior do indivíduo do que aquele pregado pela ciência durante muito tempo. O desenvolvimento precoce é – literalmente – o fundamento da casa.

Desta forma, o papel da professora no processo de constituição psíquica da criança deve ser a pedra de toque que articula as ações pedagógicas. Ela deve conhecer e a responsabilidade que carrega por ser o Outro que, na relação com o bebê, colabora para a construção de sua auto-imagem, sua personalidade, sua motricidade e sua inteligência. Isto representa um desafio para a formação profissional como lugar de estudo da corporeidade e de valores relacionados com a construção do conhecimento.

2.3.5.3 Neide Neves e a Técnica Klauss Vianna.

De 1992 a 1999 estudamos com Neide Neves a técnica desenvolvida pelo bailarino, coreógrafo e professor Klauss Vianna (1928 - 1992). Iniciamos as aulas na Escola Klauss Vianna, criada por Rainer Vianna, Neide – filho e nora de Klauss – e alunos, no bairro da Vila Mariana em São Paulo, e, posteriormente, continuamos a formação em outra escola, a Oficina do Movimento inaugurada em 1993, onde Neide deu prosseguimento a seus trabalhos sozinha, uma vez que, com a morte precoce de Rainer em 1995, a Escola Klauss Vianna foi fechada. Tivemos oportunidades de assistir algumas aulas do professor Klauss antes de seu falecimento, ocasiões de importantes aprendizados sobre o corpo e seus significados, em termos de valores e modos de ser.

Neide Neves formou-se na técnica de Klauss com Rainer. Também foi aluna de Angel Vianna, após ter tido outras experiências com dança. Esta escola de pensamento de corpo e dança, a Escola Vianna, foi o ponto de partida de suas investigações, tendo em vista a maneira peculiar como ela lida com o corpo e seus processos comunicacionais. Desde 1983 trabalha com base nestas noções em cursos para bailarinos, atores e profissionais de outras áreas. Possui Licenciatura em Letras: Português/Francês pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1980) e mestrado e doutorado em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2004). Atualmente, é assistente-mestre na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo no curso de Comunicação das Artes do Corpo, professora efetiva da Universidade Anhembi Morumbi e professora de Corpo e Movimento na Sala Crisantempo. Fez seu doutorado com orientação da Profa. Dra. Cristine Greiner, pesquisando a técnica de dança como operador de processos comunicacionais entre corpo e ambiente.

O que hoje é chamado Técnica Klauss Vianna – TKV – é a estruturação didática iniciada em 1984 por Rainer e Neide, pois Klauss, como muitos criadores, não sistematizou seu trabalho. Inicialmente recebeu o nome de Dança Livre, em seguida, a partir de 1988, passou a ser ensinada com o nome de Dança Consciente e, posteriormente, Técnica do Movimento Consciente, "frisando a importância da atenção presente e focada para um trabalho consciente e integral do corpo." A partir de 1992 passou a ser denominada Técnica Klauss Vianna, a fim de enfatizar a pesquisa teórico-prática realizada por seu autor.

Como esclarece Neves (2008), Klauss Vianna desenvolveu seu trabalho entre os anos 1950 e 1992 e sua prática mostrou-se compatível com várias linhas do pensamento contemporâneo nas teorias da comunicação, nas artes e na ciência, uma vez que sempre teve como principal objetivo a criação de movimentos, respeitando e utilizando a individualidade do sujeito (Neves, 2007). Sua técnica é aplicada na formação de atores e

bailarinos e também pode ser usada por pessoas de outras áreas interessadas em desenvolver maior consciência de seus movimentos, dissolver tensões, usufruir maior saúde corporal e recuperar o prazer de se mover (Neves, 2008).

A prática de sua proposta auxilia na conquista de um estado de prontidão e disponibilidade corporal que capacita a executar movimentos vivos e presentes, propiciando a emergência da comunicação. As instruções usadas na TKV visam a flexibilização dos padrões posturais e de movimento; resultam no movimento expressivo, quer dizer, aquele que traz uma informação; estimulam a percepção dos diferentes estados corporais e a disponibilidade para o movimento novo, produto de um corpo, num dado momento, em conexão com o ambiente (Neves, 2007).

Em suas mais recentes pesquisas, Neves (2010) propõe esforços para desestabilizar dicotomias tradicionais do tipo teoria-prática e mente-corpo, que têm sido responsáveis pela longevidade de algumas metáforas ontológicas como por exemplo, o corpo-instrumento e o corpo-recipientes de informações, que colaboram com os estereótipos da natureza humana. A proposição de Neves é que a técnica pode funcionar como acionador de estratégias de resistência política, dependendo dos processos de mediação que são ativados durante sua experiência comunicativa entre o corpo e seu entorno.

Sobre o termo "técnica", Neves (2010) comenta a necessidade de se buscar um entendimento mais claro e abrangente do que as noções de repetição mecânica, codificação e universalidade (como se as técnicas pudessem ser universais, no sentido de poder especializar todos os corpos em qualquer linguagem, desconhecendo-se as particularidades e diferentes necessidades de expressão). Na dança, particularmente, esta palavra é muitas vezes usada com base em conceitos ultrapassados sobre corpo, sobre as faculdades mentais e acerca da relação corpo-ambiente. Tradicionalmente as técnicas têm sido vistas como apartadas do pensamento e da elaboração de conhecimento, no entanto são criadas pela inventividade do homem. A autora entende que uma técnica pode ser um operador comunicacional que alia corpo e ambiente e suas instruções podem ser dispositivos que instrumentalizam o corpo para evidenciar sua singularidade e promover autonomia.

Pensar em uma técnica universal, adequada a todos os corpos, implica acreditar que os seres humanos se comportam e interagem com o meio e em situações de aprendizagem da mesma forma, desconsiderando-se toda a complexidade da relação entre natureza e cultura (Neves, 2010). A autora menciona que, do final do século XIX até o início do século XX, alguns pensadores – entre os quais estão François Delsarte (1811-1871), Émile Jacques-Dalcroze (1865-1950) e Rudolf Laban (1879-1958) – já ressaltavam a compreensão de que o

movimento é, ao mesmo tempo, funcional e expressivo. Apesar da emergência de novos ideais, ainda são necessárias esforços que auxiliem na compreensão da unidade corpórea.

A autora acredita que algumas técnicas podem ser vistas como provocadoras de um processo de evolução do corpo, criando uma relação dinâmica e evoluindo com ele, num processo contínuo de troca de informações. A pesquisa desenvolvida por Klaus Vianna se presta a esta descrição, por ter inaugurado no Brasil uma nova maneira de ver o corpo e de entender seu funcionamento, objetivando desenvolver possibilidades de comunicação.

Como esclarece Neves (2010), a TKV é uma pesquisa brasileira de dança e educação somática, que trouxe uma visão de corpo inovadora e diferenciada na segunda metade do século XX, pois ressalta a unidade corpórea, promove a autonomia no trabalho individual e engaja a pessoa no ambiente à sua volta, "todos predicados atuais e relevantes não só para a arte, mas para um entendimento do corpo e sua ação no mundo" (Neves, 2010, p. 3).

As poucas oportunidades que tivemos de ouvir Klaus Vianna foram marcantes. Ele chamou atenção para a negação do corpo, castigado desde o princípio por seu massacre na escola. Dizia que alguma coisa se perdeu na relação entre professor e aluno que tem feito da sala de aula um espaço pouco saudável, com disciplina que possui algo de militar, onde não existe compreensão e comunicação: a sala de aula massificada tira a individualidade do aluno e, se as pessoas não se conhecem nem possuem individualidade, não há como participar do coletivo. Lembrava que a criança e se o professor proíbe a curiosidade, reprime os músculos e as atitudes da criança, que começará a ficar adormecida a partir de então (Vianna, 1990).

Klaus Vianna afirmou que a primeira coisa que um professor precisa fazer é auxiliar o aluno a acordar e descobrir seu corpo, pois "se o corpo não estiver acordado é impossível aprender seja o que for" (Vianna, 1990, p.62). Essa proposta reafirma não ser possível ao professor ignorar as emoções em uma sala de aula e reprimir as aquilo que traz dentro de si (Vianna, 1990). Vianna afirmou não concordar com os que dizem que, ao entrar em aula, é preciso deixar os problemas fora: "Impossível, pois minhas angústias e tensões estão presentes em meu corpo, em meus gestos. Durante a aula é impossível camuflar, esconder o que sinto, o que trago do cotidiano... É fundamental trabalhar com essa consciência". (Vianna, 1990, p.60).

O movimento foi proposto por Vianna como abertura para a mudança, o novo, o espaço para a respiração, para a criação singular de cada corpo. Ele se interessava pelo movimento íntegro produzido por um corpo presente e consciente das suas possibilidades e necessidades de expressão (Neves, 2010). A partir de um trabalho de autoconhecimento, Vianna buscava o movimento vivo, ou seja, "o que tem relação com a presença, com a noção

de que cada movimento executado ou 'repetido', se executado com presença, clareza, intenção e tem as características do novo, é vivo." (informação pessoal).²⁹

Para tanto pesquisou como instruir de modo a promover relações adequadas das forças mecânicas que regem o movimento, alongando e fortalecendo a musculatura, abrindo espaços articulares, direcionando ossos de forma eficaz para o funcionamento da musculatura, contribuindo para a ampliação das possibilidades de movimento de cada corpo (Neves, 2010).

Aprendemos com Neide importantes recursos e princípios que sustentam ainda hoje os trabalhos que realizamos na formação de profissionais de educação da infância: o autoconhecimento como base para a expressão pelo movimento e a compreensão da linguagem expressiva corporal; as diversas articulações do corpo onde se localizam "espaços internos"; o princípio dos apoios ativos/direcionados e dos trabalhos em solo/chão como forma de conquista, entrega, confiança, consciência; a compreensão das oposições corporais e dos ritmos de expansão e recolhimento (Neves, 2008). O trabalho dessa artista-professora reforça a ideia de que o fazer artístico produz pensamentos e, sendo físico, leva à solução de problemas e à formulação de novas questões, permitindo assim a descoberta de novas soluções num processo de evolução teórico-prático. O fazer artístico cultiva a atitude de abertura para descobertas de novos caminhos (Neves, 2010).

Neide também reforça um aprendizado que trazemos dos diversos caminhos que trilhamos nas artes, de que este tipo de trabalho corporal – que requer uma disponibilidade para o autoconhecimento e para a mudança, que visa o desbloqueio de tensões profundas e padrões posturais desenvolvidos ao longo da vida – envolve uma compreensão de que "nada no corpo se faz da noite para o dia", isto é, no ritmo alucinado das sequências de *flashes* que a vida parece impor hoje. Nas palavras de Neves (2008, p.17), "o tempo do corpo é outro. Muito mais próximo dos longos períodos que levam os nossos hábitos de movimento para se implementarem e para as transformações se tornarem possíveis."

Todo trabalho em arte precisa de um processo lento para acontecer, pois envolve elementos subjetivos e pessoais. Vianna afirmou que somos levados a introjetar ordens tais como "não olhar, não ouvir, não sentir intensamente e desprezar a importância dos fatos e acontecimentos menores, quase imperceptíveis – embora fundamentais." (Vianna, 1990, p.55). Precisamos, portanto, de tempo para perceber as tensões e os falsos conceitos que nos são jogados desde a infância, dificultando o caminho do autoconhecimento; precisamos trabalhar a libertação do corpo e, então, permitir que surja algo novo.

²⁹ Informação recebida de Neide Neves por e-mail dia 1/dezembro/2010.

2.3.5.4 Ingrid Koudela e Maria Lúcia Pupo: Jogo Teatral.

De 1990 a 1994, no curso de Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas na Escola de Comunicações e Artes da USP, cumprimos aulas de cunho teórico e prático em período integral, num currículo comum na primeira fase, tanto ao bacharelado a como à licenciatura, com uma gradativa especialização por meio da inclusão de disciplinas pedagógicas e estágios orientados. No período de especialização em Educação a formação foi conduzida pela Prof.^a Dr.^a Ingrid Dormien Koudela e pela Prof.^a Dr.^a Maria Lúcia de Souza Barros Pupo, tendo como ferramentas a teoria e a prática de jogos.

Koudela trabalhava com os alunos da graduação a justaposição da peça didática de Brecht com o sistema de Viola Spolin para elucidar questões de aprendizagem. Durante este processo de formação de professores ocorreu a construção do método de “Jogos Teatrais Brechtianos”, do qual tivemos a oportunidade de participar como aluna regular da graduação, e que foi documentado na obra de Koudela, “Texto e jogo: uma didática brechtiana”, de 1996.

Koudela teve como autores de referência Viola Spolin, Susanne Langer, Bertold Brecht e Jean Piaget. Sobre seus estudos a respeito da teoria de Piaget, Koudela relata que a função simbólica, a classificação dos jogos e o jogo de construção – “em relação ao qual tive particular interesse, interligando-o com o Jogo Teatral” – são os mais importantes.³⁰

A autora relata que aprendeu o verdadeiro sentido do Jogo Teatral em algumas viagens pelo Brasil, oportunidades em que teve contato com as professoras do Vale do Jequitinhonha (1982); com o Projeto de Integração Escola-Comunidade do MEC, em Nova Lima, M.G. (1982) e em São Paulo, com as professoras de Educação Infantil por ocasião do I Encontro Mogiano de Educação Pré-Escolar (1984). Segundo Koudela, nessas oportunidades ela pôde verificar que a raiz do processo de jogo acontecia de verdade, quando o passo da dança da quadrilha deixava de ser mecânico e adquiria ritmo espontâneo ou quando as parlendas das brincadeiras tradicionais eram pronunciadas até o final, porque todos estavam envolvidos na ação lúdica. Nessas viagens, não viu a cultura – rimas, versos, cantigas, danças, histórias e brincadeiras – ser transmitida passivamente, mas garantida sua vitalidade pelo processo de fazê-la (Koudela, 1984). A partir dessas descobertas, Koudela (1984, p.147-148) escreveu:

Algumas idéias são essenciais para o entendimento do processo de Jogos Teatrais. A condição fundamental é a criação coletiva onde os jogadores fazem parte de um orgânico motivado pela ação lúdica. Aliada a essa condição está a eliminação dos papéis tradicionais aluno/professor, dicotomia superada pelo princípio de parceria a partir do qual é dissolvido o apelo da aprovação/desaprovação. Não existe certo/errado, nem formas certas ou erradas para a cena.

³⁰

Koudela, Ingrid Dormien. Mensagem recebida por meio eletrônico em 10/novembro/2009.

Ao ser questionada sobre quais desafios e/ou crenças movem hoje seu trabalho, Koudela respondeu ser seu objetivo “gerar a reinserção da cultura do jogo entre nós. Promover o jogo com o *learning play* de Brecht, através de exercícios de dialética para crianças e jovens” (informação pessoal).³¹

No processo de formação em Jogos Teatrais com Koudela aprendemos, entre outras coisas, a flexibilidade, a importância da “fiscalização”, da corporificação e do gesto espontâneo no aprendizado. Como a autora define, ao agir fisicamente a pessoa abandona quadros estáticos e se relaciona com os acontecimentos e objetos em função da percepção objetiva do ambiente e das relações (Koudela, 1984).

Nos últimos anos Koudela vem realizando um trabalho com o “teatro de figuras alegóricas”: uma abordagem de encenação contemporânea que remete à didática alegórica de Peter Brueghel – o Velho. Trata-se de uma série de imagens, “Os Sete Vícios Capitais”, que propõe transpor para o palco. Deste processo de pesquisa nasceu o espetáculo “Chamas na Penugem: as gravuras de Peter Brueghel, o Velho”, realizado com estudantes universitários durante seu processo de formação docente.

Neste trabalho Koudela fez um descolamento da teoria de Brecht sobre o modelo de ação ao utilizar o suporte pictórico em lugar dos textos. A peça didática de Brecht sempre contempla o exercício artístico coletivo com a participação ativa, uma vez que sua dramaturgia prevê uma parte fixa e possíveis variantes. “Trata-se de uma forma de teatro que abriga o compromisso conceitual de instruir seus participantes na ‘alegria da libertação’, na formulação de Paulo Freire, e tornar-lhes apreensível o ato de liberdade.” (Koudela, 2008a, p.1). Na atual proposta se dá a transição de um modelo de ação (*Handlungsmuster*) para outro, que desafia e promove o jogo: o modelo passa a ser as pinturas de Brühel.³²

Participamos no dia 12/11/2008, da oficina de procedimentos pedagógicos de mediação teatral durante a qual Koudela desenvolveu com crianças, jovens e artistas-pesquisadores procedimentos que permitem tanto descobertas pela leitura das imagens a como preparação para a apreciação do espetáculo. Assistimos ao espetáculo no dia 24/11/2008 no Teatro-Laboratório da Escola de Comunicações e Artes da USP. Ao participar da implementação dessa proposta percebemos que criar um gesto a partir do universo pictórico é

³¹ Koudela, Ingrid Dormien. Mensagem recebida por meio eletrônico em 10/novembro/2009.

³² Sobre os procedimentos de preparação para a apreciação do espetáculo ver KOUDELA, Ingrid Dormien. *Leitura das Pinturas Narrativas de Peter Brühel, o Velho*. In: IV Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, Belo Horizonte. Anais da IV Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2007.

algo similar à atitude humilde da pequena infância de repetir para compreender a seu modo. É descobrir-se a si mesmo, ao outro e àquilo que nos rodeia através do universo de imagens, e não de palavras.

A esse respeito recordamos a afirmação de Moreira (1999) de que o signo visual corresponde de maneira mais adequada à forma como a criança se expressa, pois seu pensamento é povoado por imagens. Já o pensamento verbal implica a capacidade de analisar e ordenar necessariamente segundo uma seqüência lógico-linear. A proposta de jogo com o modelo de ação pictórico não acessa formas da racionalidade discursiva, mas, sim, da racionalidade própria da arte, da razão artística, que cria universos imagéticos que valem por si. O teatro de figuras alegóricas revela-se como forma de conhecimento ao se experienciar aquilo que é o “não-dito”, a imagem e/ou o gesto em si.

A Pedagogia do Teatro envolve pesquisas mais aprofundadas sobre temas como a formação de espectadores, que consiste também em estimular os indivíduos a ocupar seu lugar não somente no teatro, mas no mundo, o que implica educar a pessoa para que não se contente em ser receptáculo de um discurso que lhe propõe um silêncio passivo (Desgranges, 2003). Os procedimentos propostos por Koudela orientam para que nos coloquemos como protagonistas do espetáculo que iremos apreciar e, portanto, para que nos sintamos parte dele; promovem uma revisão das posturas diante do fazer artístico, em decorrência do conjunto de ideias que apresentam, em especial da noção segundo a qual o conhecimento é construído, não somente com base na objetividade científica – observável, mensurável e aplicável, que propõe métodos de abordagens da realidade – mas, com base na dúvida; e ele pode ter como referência o fazer artístico.

Maria Lucia de Souza Barros Pupo possui graduação em Artes Cênicas pela Escola de Comunicações e Artes da USP (1973) e seu mestrado em Artes pela USP (1981) tinha como uma das tarefas analisar as peças de teatro infantil da década de 1970, o que resultou na publicação do livro “No reino da desigualdade”. Depois de passar pelo Rio Grande do Sul e atuar na Universidade de Pelotas, fez doutorado em Paris, em *Études Théâtrales* na Université de Paris III, Sorbonne-Nouvelle (1985).

Pupo nos ensinou a articular jogos tradicionais e Jogos Teatrais com os referenciais teóricos sobre o jogo na educação, como base dos trabalhos na Pedagogia do Teatro. Tomamos parte de experimentos que Pupo realizou com os estudantes da graduação na década de 1990, articulando jogos com textos narrativos, investigação que desenvolveu com maior profundidade posteriormente, em Tetuán, Marrocos, trajetória esta analisada em sua

tese de livre-docência “Palavras em Jogo: textos literários e teatro-educação” (1997).

Durante o curso de pós-graduação em nível de mestrado (2001 – 2005) tivemos nova oportunidade de rever esta metodologia na disciplina “Interseção entre Jogo e Texto: Aprendizagens e Perspectivas Contemporâneas”, em cujo desenvolvimento Pupo propõe a reflexão sobre as relações entre jogo e texto no teatro contemporâneo, examinando seus desdobramentos em termos dos desafios educacionais brasileiros. Por meio da coordenação de processos criativos eram abertos espaços para a reflexão das aprendizagens que o jogo pode suscitar no interior dos grupos ou em qualquer indivíduo, independentemente de fatores como inserção profissional, condição social ou idade.

Sua pesquisa em Tétuan foi publicada no livro *Entre o Mediterrâneo e o Atlântico: uma aventura teatral* (2005). A questão colocada por Pupo era a possibilidade de se aliar o texto de caráter narrativo ao processo de jogo e improvisação teatral de pessoas de qualquer idade, que não quisessem necessariamente ser atores, e analisar esse processo. Como na literatura árabe não se pode falar de uma dramaturgia propriamente dita e no Marrocos não se encontram textos teatrais, Pupo pesquisou a tradição do narrador, do contador de histórias, e descobriu a narração como forma privilegiada de literatura no mundo árabe.

Entre os professores que a marcaram se incluem Maria Alice Vergueiro, Ingrid Koudela, Fulvia Rosemberg, Ana Mae Barbosa, Richard Monod, Jean-Pierre Ryngaert. Os dois últimos exerceram influência forte que marcou sua visão sobre a Pedagogia do Teatro: trata-se da visão francesa do jogo dramático. Acerca dos desafios e crenças principais que a movem, Pupo os nomeia: o desejo de continuar investigando como determinadas modalidades de fazer e ler as artes da cena podem contribuir para o crescimento de todo ser humano, independentemente de qualquer talento, visão esta que repousa na idéia de que existem no cerne do próprio fazer inerente a essas artes, possibilidades para a ampliação da visão de mundo, para o desenvolvimento da percepção sensorial e da consciência da alteridade e para a ampliação do espírito crítico (informação pessoal).³³

Atualmente, na condição de professora titular da USP na área de Artes Cênicas, Pupo continua ensinando na licenciatura e no curso de pós-graduação, principalmente sobre os temas da pedagogia, da formação, do teatro contemporâneo, da ação cultural e da dramaturgia.

³³ Pupo, Maria Lúcia de Sousa Barros. Mensagem eletrônica recebida em 9/novembro/2009.

2.4 Compreensões sobre o bebê e sua linguagem corporal.

Cora Coralina (1889 - 1985), na década de 1980, volta-se para o tema da escolarização das crianças pequenas, questão que se faz contemporânea. Cora – derivado de coração – escreve *Meias impressões de Aninha (Mãe)* após uma existência de amplas experiências como mãe que criou cinco filhos. Em um fragmento desse poema, Coralina (1984, p.175) versa:

Renovadora e reveladora do mundo
 A humanidade se renova no teu ventre.
 Cria teus filhos,
 não os entregues à creche.
 Creche é fria, impessoal.
 Nunca será um lar
 para teu filho.
 Ele, pequenino, precisa de ti.
 Não o desligues da tua força maternal.

Ainda convivemos hoje com a ideia manifestada pela poetisa de que a criança pequena necessita do cuidado materno exclusivo até cerca de dois ou três anos de idade, interpretação do discurso de embasamento psicanalítico, que defende a relação de mãe e bebê como a mais adequada para um bom desenvolvimento. Embasados nessa representação de criança e de maternidade, temos esperado que as professoras de bebês, necessariamente, sejam boas substitutas maternas (Tristão, 2004), já que hoje a ida do bebê à creche é um fato social e à escola é atribuída a responsabilidade de compartilhar com a família sua educação.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 a educação infantil inclui a creche para o atendimento das crianças de zero a três anos. Mas Campos (2002) relata que a Constituição Federal de 1988 e a LDB foram precedidas por grandes debates nacionais impulsionados por vários movimentos sociais, dentre os quais de grupos de mulheres que lutavam por creches nos bairros; feministas; sindicalistas; grupos que organizavam creches comunitárias; grupos de defesa da criança em situação de risco, sendo muitos desses movimentos ligados à Igreja Católica. Conforme Campos (2002, p. XIII):

Importantes inflexões ocorreram ao longo desse debate: a ênfase no direito das mulheres ao atendimento de seus filhos durante o período de trabalho foi substituída pela ênfase no direito das crianças, o que permitia que a qualidade desse atendimento passasse também a ser questionada.

Inicialmente, as creches no Brasil estiveram vinculadas ao atendimento de populações de baixa renda e o trabalho desenvolvido era de cunho assistencial-custodial, voltado para a alimentação, higiene e segurança física das crianças (Rapoport e Piccinini, 2001). Entretanto, a partir do reconhecimento da criança como sujeito de direitos, passou-se a ter como objetivo estudar o fato social da escolarização da primeira infância não apenas do ponto de vista da

descrição das origens econômicas das famílias, mas também, de aspectos que envolvem a demografia infantil, o trabalho feminino, as transformações familiares, novas representações sociais da infância, entre outros (Kuhlmann Jr., 1998). Além disso, no contexto brasileiro, passou-se a investigar mais profundamente a formação do profissional de educação da criança de zero a três anos e a se discutir a reforma dos cursos de qualificação deste profissional. Como afirma Faria (2007), o aumento de instituições para crianças pequenas deu-se como produto da luta feminina e da luta contra a ditadura militar, ampliando também as pesquisas sobre o tema, nas mais diferentes abordagens.

Autores contemporâneos argumentam ser possível atender à necessidade de vinculação por parte dos bebês em instituições do tipo creche. Este posicionamento não implica que neguem a importância do apego primitivo, pois é consenso que os vínculos estabelecidos pelos bebês no início de suas vidas são a base de sua saúde mental.

Como se sabe, a partir da década de 1930 certo número de clínicos de diferentes países – dentre os quais se incluíam John Bowlby, René Spitz, Anna Freud, David Levy e William Goldfarb – deram início a pesquisas sobre os efeitos doentios no desenvolvimento da personalidade decorrentes ou de cuidados institucionais prolongados ou de trocas da figura materna durante os primeiros anos de vida. Em 1951, uma monografia de Bowlby com resultados de suas pesquisas foi publicada pela Organização Mundial de Saúde, com o título *Cuidados maternos e saúde mental*, na qual o autor apresentava evidências relativas às influências adversas no desenvolvimento da personalidade, provenientes de cuidados maternos inadequados durante a primeira infância. Além disso, chama atenção para o desconforto intenso das crianças pequenas que são separadas daqueles que conhecem e amam e fez recomendações quanto a formas de evitar ou diminuir tais efeitos maléficos do distanciamento (Bowlby, 1989).

Bowlby continuou a concentrar-se na pesquisa sobre os laços do bebê com sua mãe, publicando outras obras: *A natureza do laço da criança à sua mãe* (1957), *Apego* (1969), *Separação* (1973) e *Perda* (1980). Esses estudos o levaram a conceituar o comportamento de apego “como uma classe especial de comportamento com dinâmica distinta do comportamento de alimentação ou sexo, as duas fontes de motivação humana há muito consideradas como as mais fundamentais.” (Bowlby, 1989, p.38). Este conceito é assim definido pelo autor (p.38-39):

O comportamento de apego é qualquer forma de comportamento que resulta em uma pessoa alcançar e manter proximidade com algum outro indivíduo claramente identificado, considerado mais apto para lidar com o mundo. Este comportamento é bastante óbvio quando a pessoa está assustada, fatigada ou doente e tenta-se diminuir

seu sofrimento com o conforto e o zelo. Em outros momentos, o comportamento é menos evidente. No entanto, o conhecimento de que uma figura de apego está disponível e oferece respostas, fornece um sentimento de segurança forte e de grande extensão e, então, encoraja a pessoa a valorizar e a continuar a relação. Apesar do comportamento de apego ser mais óbvio na primeira infância, ele pode ser observado durante todo o ciclo da vida, especialmente em emergências. Já que ele é visto, virtualmente, em todos os seres humanos (embora variando os modelos), é considerado como uma parte integrante da natureza humana e que nós compartilhamos (numa extensão variada) com membros de outras espécies.

Ao conceituar o apego desta maneira, Bowlby concedeu-lhe *status* teórico, contribuiu para a ampliação da consciência sobre sua importância para a sobrevivência, e compreensão distinta da que se tinha anteriormente a respeito da idéia de “dependência”, termo que não sugere uma relação emocional com uma ou poucas pessoas preferidas. De acordo com Bowlby (1990 a, p.124), “a dependência não está especificamente relacionada com a manutenção da proximidade, não se refere a um indivíduo específico, nem está necessariamente associada a uma emoção forte.”

A teoria do apego continuou a ser ampliada e clarificada por outros clínicos, tais como Roberto Hinde e Mary Ainsworth, passando a ser considerada uma das mais importantes bases teóricas a dar suporte ao desenvolvimento sócio-emocional da criança. Através dela se demonstra que quase toda criança escolhe uma pessoa para procurar em situações de desconforto, usualmente a figura materna e, em sua ausência, outra pessoa conhecida com a qual cria laços que são restritos a muito poucos.

Gandra e Farias (2001) relembram que os modelos de funcionamento interno de uma criança, tendem a se repetir durante toda sua vida, com comportamentos que indicam maior ou menor segurança em si própria e no ambiente. Nas crianças entre 3 e 4 anos, esses comportamentos só se manifestam em situações estressantes, quando a busca por uma base segura pode ser visivelmente percebida. É comum uma criança dessa idade brincar tranquilamente, longe de sua mãe, porém quando se machuca e chora, corre para a mãe em busca de conforto e segurança.

As comprovações de Bowlby (1990 a, 1990 b) consolidam valores tais como a necessidade de se considerar “o indivíduo e seu meio ambiente, o homem e suas circunstâncias”, de admitir que aquilo que o indivíduo vive na primeira infância tem grande repercussão na vida futura, e de que os seres humanos têm propensão a estabelecerem fortes vínculos afetivos com alguns outros – o que explica as múltiplas formas de consternação emocional e perturbação da personalidade, causadas por separações e perdas, entre elas, a ansiedade, a raiva, a depressão e o desligamento emocional. (Bowlby, 1990 a) O comportamento de ligação nos primeiros anos da infância é dirigido para um ou alguns

indivíduos específicos e inclui o choro e o chamamento (que suscitam cuidados) e os protestos da criança quando deixada sozinha ou na companhia de estranhos. A formação do vínculo é descrita por Bowlby como “apaixonar-se”, a manutenção do vínculo como “amar alguém” e a perda da pessoa como “sofrer por alguém”. (Bowlby, 1990 a).

Gandra e Farias (2001) esclarecem que, na medida em que a criança cresce e ganha autonomia com a sofisticação do sistema de locomoção, o desenvolvimento da fala e o controle dos esfínteres inicia um processo de socialização na pré escola, ampliando suas possibilidades de formação de novos vínculos afetivos. Com isso os comportamentos de apego à mãe tornam-se menos visíveis e a ansiedade de separação diminui.

Gandra e Farias (2001) citam um estudo longitudinal no qual os bebês classificados como detentores de um padrão de apego seguro, apresentaram, aos 2 anos de idade, maior elaboração em jogos simbólicos e uma maior persistência, flexibilidade e entusiasmo na solução de problemas. Essas mesmas crianças aos 4 anos foram avaliadas por seus professores como socialmente competentes, cooperativas, autônomas e com uma significativa auto-estima. Características que se mantiveram quando foram novamente avaliadas aos 11 anos de idade. Em contrapartida, as crianças que haviam recebido uma avaliação inicial de apego inseguro/evasivo eram mais isoladas e desvinculadas do grupo aos 2 anos de idade. E as que foram consideradas como tendo um apego inseguro/resistente, mostravam-se, nessa mesma idade, destrutivas e de difícil interação.

Acero (informação pessoal) ³⁴ faz, no entanto, uma crítica ao fato das pesquisas sobre o apego estarem descontextualizadas em relação ao papel da mulher na sociedade, podendo, por esta razão, seus resultados concorrerem para o entendimento de que a mãe deve suprir tudo aquilo que a sociedade não fornece e ser seu único papel e função realizar tarefas domésticas, dificultando sua inserção no mercado de trabalho. Neste sentido, em sua opinião, as pesquisas psicológicas se colocam isoladas do contexto social. Ela admite que os diferentes papéis vividos pela mulher hoje podem incrementar a possibilidade de um trauma inicial do nascimento e dos meses seguintes para o bebê, pois a relação da mãe com o bebê é modificada. Mas acredita que o bebê também possa desenvolver vínculo com uma professora e não apenas com a mãe, pela sua motivação intrínseca de estabelecer laços afetivos com continuidade. Ressalta que o período da gravidez aos três anos de idade é crítico e sensível, e que nele predomina o hemisfério direito do cérebro – informação muito importante para

³⁴ ACERO, Liliana. Informações obtidas em 14/04/2010, na palestra "*Teorías del apego y de la intersubjetividad contemporáneas: implicaciones para la psicoterapia corporal*", na SOBAB/SP - Sociedade Brasileira de Análise Bioenergética.

educadores e psicoterapeutas corporais para o entendimento da formação do "si mesmo" – e que se deve levar em conta que o apego e as relações intersubjetivas afetam os sistemas de regulação psicossomática e cerebral. Na opinião de Acero, os enfoques dados à intersubjetividade feitos por pesquisadores como Daniel Stern, Colwyn Trevarth, Edward Tronick, Andrew Meltzoff e Allan Schore, analisam ainda mais profundamente a dinâmica afetiva e social entre cuidadores/professores e bebês.

Com base também em perspectivas recentemente desvendadas por alguns estudiosos que percebem a criança como um ser social (Sirota, 2001; Pinto, 1997; Sarmiento e Pinto, 1997; Delgado e Müller, 2005) torna-se possível criar outras possibilidades de trabalho pedagógico com bebês a partir da conscientização de que, como afirma Sarmiento (2007), a infância não é uma idade da não-fala, pois todas as crianças, desde bebês, expressam-se por meio de múltiplas linguagens: gestuais, corporais, plásticas e sonoras.

Afirma-se, assim, a necessidade de a professora ter consciência sobre a natureza dos vínculos afetivos para o bebê e o papel que exerce para que ele tenha um desenvolvimento saudável. Enfatiza-se a importância da professora como alguém que, além das figuras materna e paterna, se responsabiliza por estabelecer uma relação de confiança e de comunicação com o bebê. Nos primeiros anos de vida o contato físico, mais do que a rotina de atividades, é importante para a criança. O olhar e o toque formam o vocabulário de comunicação que o bebê tem com o mundo e com as outras pessoas. (Trindade, 2007).

Pantalena (2010) verificou que a professora, como figura de apego na creche, proporciona da mesma forma uma base segura para o bebê estabelecer vínculos e explorar o meio físico, tornando-o conhecido. A autora afirma que à medida que o bebê familiariza-se com o ambiente e estabelece novas figuras de apego, acostuma-se à rotina de separação e de reencontro com a figura de apego principal.

Nos contextos formativos, portanto, não se pode ignorar a problemática da separação precoce e suas conseqüências para o desenvolvimento infantil, pois a entrada dos bebês na escola pode significar uma ruptura com os laços conhecidos da criança. Hoje uma das mais importantes opções adotadas no ocidente como cuidado e educação de crianças pequenas é a creche (Rapoport e Piccinini, 2001) e a caminhada aponta para a busca por conhecimentos e competências mais elaborados na educação de bebês.

2.4.1 Avanços no conhecimento das capacidades dos bebês.

“Nascemos com uma emocionante capacidade de troca, ajuste e compartilhamento. Ao chamarmos essa capacidade de imitação neonatal estamos salientando apenas um de seus aspectos e, possivelmente, ofuscando seu sentido mais fundamental, que é o do próprio compartilhamento: estar junto, sentir-se como, conjugar a atenção, colocar-se no mesmo contexto psicológico.”

Vera Bussab, Maria Isabel Pedrosa e Ana Maria Carvalho

Ao documentar diversos aspectos do cotidiano da sociedade brasileira no início do século XIX, Jean-Baptiste Debret (1978) revelou a predominância da conotação angelical da criança pequena, que diante dos altos índices de mortalidade infantil da época, era vista como ser puro que morria intocado pelo pecado (Civiletti, 1991). Já os filhos das escravas eram incorporados ao trabalho da mãe, amarrados às suas costas desde o nascimento e, em alguns casos, submetidos a crueldades tais como serem deixados no tejuapabo – buraco cavado na terra no qual a criança era colocada até a metade do corpo (Freyre, 1975). A criança escrava que frequentava a casa grande desfrutava de melhores condições de vida, pois, até a idade de 5 anos era considerada como espécie de bichinho doméstico. Em Debret (1978, p.195) vemos:

No Rio, como em todas as outras cidades do Brasil, é costume, durante o *tête-à-tête* de um jantar conjugal, que o marido se ocupe silenciosamente com seus negócios e a mulher se distraia com os negrinhos que substituem os doguezinhos (...) Esses molecotes mimados até a idade de cinco ou seis anos, são em seguida entregues à tirania dos outros escravos que os domam a chicotadas e os habituam assim a compartilhar com eles das fadigas e dissabores do trabalho. Essas pobres crianças revoltadas por não mais receberem das mãos carinhosas de suas donas manjares suculentos e doces, procuram compensar a falta roubando as frutas do jardim ou disputando aos animais domésticos os restos de comida que sua gulodice, repentinamente contrariada, leva a saborear com verdadeira sofreguidão.



Figura 1 – Um jantar brasileiro. Jean-Baptiste Debret(1827) Aquarela sobre papel,15,9 x 21,9.

Para os meninos brancos, a partir dos seis anos iniciava-se o aprendizado do latim, da gramática e das boas maneiras, nos colégios religiosos. Como relata Civiletti (1991, p.33) “a vara de marmelo e a palmatória se incumbiam de transformar o antigo 'anjinho' numa miniatura de adulto precoce.”

Um salto na história e vemos que, conforme afirmam Bortoletto-Dunker e Lordelo (1993) até a década de 1950 uma crença corrente era a de que bebês não podiam ver, ouvir e se comunicar, uma vez que o mundo exterior era confundido com seu próprio corpo. Eram compreendidos como organismos deficientes, incompletos e incompetentes, com equipamento sensorial e perceptivo tido como rudimentar. Seus movimentos eram vistos como aleatórios ou como produtos de reflexos desorganizados. Suas experiências teriam pouco significado na vida futura e teriam nascido como páginas em branco em termos de emoções, temperamentos ou preferências. Bebês seriam, desta forma, seres a-sociais.

Estas autoras, no entanto, identificam as profundas transformações dos últimos anos no modo de ver o bebê, tanto na vertente humanista, preocupada com o respeito à criança como ser humano, “como nos conhecimentos produzidos pela pesquisa, que vem revolucionando as crenças sobre as capacidades e especificidades do recém-nascido.” (Bortoletto-Dunker e Lordelo, 1993, p.10). As descobertas científicas cobrem os campos sensorial, perceptivo e afetivo e revelam o bebê como ser altamente complexo e organizado, preparado para a sobrevivência, apto e disponível para as trocas e relações sociais.

Sobre as habilidades sensoriais, em relação à audição, desde o período intra-uterino o bebê discrimina diversos atributos do som como intensidade, altura, familiaridade e direção. Bortoletto-Dunker e Lordelo (1993, p.11) esclarecem:

Ao nascer, o bebê prefere sons agudos, especialmente nas frequências da fala humana, priorizando as vozes femininas e da sua própria mãe. Mais tarde, preferirá a voz do seu próprio pai à de um estranho. O bebê não só tem preferências por determinados sons como também apresenta comportamentos que produzam esses sons, como demonstrado em experiências em que a criança poderia controlar o aparecimento de determinado som apresentando algum comportamento como, por exemplo olhar em certa direção, sugar uma chupeta a uma velocidade particular, etc.

Igualmente, em relação ao tato, ao olfato e ao paladar o bebê responde a diferenças de textura, umidade, temperatura e pressão, além de estímulos dolorosos. Ele é sensível ao contato físico, com efeitos sobre seus estados de alerta e inquietação. Bortoletto-Dunker e Lordelo (1993, p.11) afirmam:

O recém-nascido é capaz de discriminar pequenas alterações nas substâncias químicas, apresentando preferências por certos sabores e odores (em geral, adocicados contra azedos e amargos) com respostas de expressões faciais de prazer e desprazer. Com 12 a 18 dias de vida, bebês alimentados ao seio discriminaram e preferiram o cheiro de

suas próprias mães, contra o de mulheres não familiares, mesmo que lactantes. Tais preferências absolutamente não são iguais em todas as crianças, evidenciando-se estilos individuais de exteriorização dessa reações, um dado particularmente importante para nossas concepções sobre práticas de criação.

A respeito das habilidades interativas dos bebês, as autoras afirmam que os recém-nascidos apresentam um repertório de comportamentos que os capacitam para trocas sociais através de sinais comunicativos e de capacidades de regular o seu próprio comportamento pelo do parceiro. Conforme Bortoletto-Dunker e Lordelo (1993, p.11):

Os bebês discriminam diferentes expressões faciais de emoções básicas, como alegria, surpresa e tristeza. Aos três meses, o bebê apresenta um conhecimento complexo dessas expressões, incluindo variações de uma expressão numa mesma categoria; por exemplo, eles percebem diferentes intensidades de sorriso como uma mesma expressão facial, mas são capazes de discriminar entre elas. Além de discriminar, o bebê produz todas as expressões faciais básicas conforme a categorização de Eckman (1982), consideradas universais na espécie humana. Por exemplo, algumas de suas reações a cheiros, sabores, estímulos visuais, estímulos dolorosos incluem expressões faciais indicadoras de prazer e desprazer.

Bortoletto-Dunker e Lordelo (1993, p.10) informam que desde algumas horas após o nascimento a criança apresenta habilidades sensoriais e perspectivas, tais como enxergar e apresentar preferências em relação a alguns objetos.

Por exemplo, em relação a um esquema da face, privilegia aqueles contendo os elementos dispostos segundo a organização natural da face humana, a saber, os traços dos olhos, nariz e boca na sua posição normal, em detrimento de um desenho com os mesmos elementos dispostos aleatoriamente. O padrão menos preferido é aquele que não se assemelha em nada ao rosto humano. Com relação a esse tipo de desenho, até os mais abstratos, os bebês apresentam preferências por contornos pronunciados, com forte contraste claro-escuro e ricos em detalhes. Sua inspeção visual é orientada primeiramente para os contornos da figura e em seguida para os detalhes. Além disso, eles parecem capazes de guardar padrões visuais por períodos de tempo que necessariamente implicam capacidade de memorização.

Bussab, Pedrosa e Carvalho (2007) comentam uma descoberta feita em estudos de laboratório, de que recém-nascidos são capazes de imitar expressões faciais desde a primeira hora de vida, sem espelho e sem ensaio, o que prova que eles são capazes não só de enxergar, como também de agir realizando uma integração sensorio-motora não admitida até recentemente por algumas teorias de desenvolvimento vigentes.

Diante de um modelo posando expressões de tristeza, surpresa e alegria, os bebês reproduzem as mesmas expressões, reconhecíveis por observadores inconscientes da expressão que está sendo apresentada. Essas habilidades estão a serviço das funções comunicativas, de forma organizada e integrada. Uma qualidade definidora do

comportamento do bebê e da mãe é o que se denomina sincronia ou co-regulação, que implica pensar os comportamentos da díade como um sistema mutuamente adaptado. Bortoletto-Dunker e Lordelo (1993, p.12) asseguram que:

Vários estudos utilizando técnicas de micro-análise de filmagens da interação mãe-bebê demonstraram que o ritmo de movimento do bebê corresponde ao ritmo empregado na fala da mãe, que as mães ajustam sua fala, em termos de tons, altura e ritmo às respostas do bebê, numa configuração descrita como co-regulação, ou seja, os comportamentos do bebê e da mãe afetam os comportamentos do outro, de modo dinâmico e complexo.

Bussab, Pedrosa e Carvalho (2007) reafirmam que os bebês respondem seletivamente a estímulos humanos, como tem ficado claro desde as demonstrações clássicas da preferência por faces. A capacidade precoce de reconhecimento individual também é sugestiva da importância da vinculação individualizada. Desde a primeira semana de vida os bebês já são capazes de identificar e preferir a mãe a estranhos, pelo odor, pela voz e pela face.

Os experimentos de Bussab, Pedrosa e Carvalho (2007) comprovam que o contato de olhar é um ponto de partida fundamental para a relação professora-bebê. Logo depois do nascimento, pode ser observada, no bebê, uma busca imediata do olhar, que é seguida por tranquilização, focalização da atenção e trocas interacionais. Não menos significativa é a capacidade dos bebês de reagir diferencialmente aos sinais interacionais do adulto. O contato de olhar e a fala afetuosa despertam sorrisos (Otta, 1994), bem como aumentam o envolvimento interacional do bebê, que abre mais os olhos e coloca-se em estado de alerta. Bussab, Pedrosa e Carvalho (2007, p.104) sustentam que:

Seguindo as pistas fornecidas pelas reações de prazer e desprazer, podemos descobrir a importância das interações sociais e da regulação recíproca desde o início do desenvolvimento; as emoções básicas de alegria, interesse, tristeza e raiva aparecem de modo típico e universal, associadas respectivamente à manutenção, às quebras e aos excessos interacionais.

O engajamento interpessoal é uma característica fundamental que nos acompanha por toda a vida. Conforme Bussab, Pedrosa e Carvalho (2007, p. 106):

Tendemos a espelhar a expressão emocional uns dos outros, quando envolvidos numa interação, mesmo sem nos dar conta do que está acontecendo. É como se compartilhássemos as emoções sentidas [...] Alguns episódios isolados podem facilitar nossa auto-percepção: por exemplo, quem já teve a oportunidade de dar de comer a uma criança pequena às colheradas pode ter se flagrado abrindo a boca e engolindo no vazio.

As autoras esclarecem que esses indicadores de contágio emocional têm sido entendidos como sugestivos da presença precoce da capacidade empática, definida como uma resposta à emoção do outro, englobando componentes motivacionais, cognitivos e afetivos. O

choro de recém-nascidos em resposta ao choro de outro bebê pode ser visto como um precursor primitivo da ativação empática. Desde muito cedo a criança pode apresentar, em relação a outras, padrões que mimetizam o comportamento típico do adulto de cuidado e de proteção dirigido a crianças pequenas, incluindo cuidados físicos, ajudar, contato afetivo e entreter (Bussab, Pedrosa e Carvalho, 2007).

Os avanços no conhecimento das capacidades e habilidades dos bebês implicam transformações nos modos de ver os fenômenos da infância. Como afirmam Bortoletto-Dunker e Lordelo (1993), isto pode ser verificado, por exemplo, no fenômeno do apego: por muitas gerações os fortes vínculos que se estabelecem entre o bebê e as figuras de cuidado, foram vistos como sinal de dependência e um sintoma que deveria ser combatido, tendo em vista sua não funcionalidade para a vida adulta. A visão da primeira infância como um período importante em si mesmo e não como um “período de promessa”, ressignificou o valor do apego como fator de sobrevivência para a criança. Outros fenômenos que sofreram mudanças de enfoque e compreensão são o choro, o brinquedo e as relações entre as crianças.

2.4.2 A linguagem corporal do bebê em Henri Wallon.

Wallon (1971, 1989, 2007, 2008) auxilia a se ver o bebê de modo integrado e contextualizado e como ser geneticamente social que precisa da interação com o outro para atualizar o potencial de desenvolvimento inscrito em seu organismo, numa relação de complexa imbricação entre fatores orgânicos e sociais (Galvão, 2000).

O projeto teórico de Wallon da psicogênese da pessoa concentra-se na fase inicial da infância, com o propósito de compreender como os complexos fatores que constituem o psiquismo humano se articulam. Aponta para a necessidade de não dissociarmos campos que são indissociáveis, como o movimento, a afetividade e a inteligência. Delineia quatro “campos funcionais”: o movimento, as emoções, a inteligência e a pessoa, e designa o movimento como o primeiro sinal de vida psíquica, uma dimensão que permeia todas as idades e todos os outros campos funcionais.

A psicologia de Wallon revela-se como um caminho teórico em grande conformidade com esta pesquisa, principalmente pela concordância com os valores que a embasam, dentre os quais, principalmente, a crença na necessidade de uma educação da pessoa completa (noção essencial para fundamentar as ações docentes), além de estabelecer analogias entre as áreas aqui abordadas – Arte, Educação e Psicologia – tais como: permitir acesso à gênese dos processos psíquicos; pensar sobre a criança de maneira abrangente, enfocando o desenvolvimento infantil numa perspectiva global; considerar que o sujeito constrói-se nas

suas interações com o meio; dedicar atenção especial ao campo funcional do movimento.

Do ponto de vista desta investigação ressaltamos a referência feita por Galvão (2003) a respeito da sensibilidade que o mundo das artes despertava em Wallon, a qual se fez presente em sua teoria e que abre grande espaço para o campo estético, o da pura expressividade. Ao reconhecer a faceta estética presente na vida humana, Wallon amplia o espectro de entendimento do indivíduo, considerando-o em sua totalidade e superando a visão dicotomizada de razão/emoção.

Verifica-se em sua biografia (Dantas, 1983), que suas próprias escolhas profissionais e científicas legitimam a possível articulação entre diferentes campos do saber como forma de contribuir para a construção de conhecimentos. Wallon formou-se em Filosofia e em Medicina e atuou como médico em instituições psiquiátricas onde se dedicou ao atendimento de crianças com deficiências neurológicas e distúrbios de comportamento. Como médico do exército francês permaneceu no *front* de combate tratando de feridos de guerra com lesões cerebrais. O contato com os ex-combatentes o fez rever concepções que havia desenvolvido sobre crianças portadoras de deficiências (Galvão, 2003).

Como resultado de sua formação diversificada, Wallon admite o organismo como condição primeira do pensamento, afinal toda função psíquica supõe um organismo. No entanto, adverte que o objeto da ação mental vem do exterior, do grupo ou ambiente no qual o indivíduo se insere. O autor apresenta enfoque interacionista, isto é, baseia-se na perspectiva de que todos os aspectos do desenvolvimento são decorrentes da interação de fatores orgânicos e sociais e que, nessa interação, o indivíduo se constitui (Calil, 2007, Dantas 1992 a). Ele reconhece que na criança, opõem-se e implicam-se mutuamente, fatores de origem biológica e social (Wallon, 2007). Esclarece Galvão (2003, p.29):

Entre os fatores de natureza orgânica e os de natureza social as fronteiras são tênues, é uma complexa relação de determinação recíproca. O homem é determinado fisiológica e socialmente, sujeito, portanto, a uma dupla história, a de suas disposições internas e a das situações exteriores que encontra ao longo de sua existência.

Wallon mantinha uma postura aberta em relação às diferentes áreas de conhecimento e comprova seu interesse pela multiplicidade de campos onde se dá a atividade da criança. Na revista *Enfance*, criada em 1948, publica grande variedade de temas relativos à infância e, por conseguinte, colabora com a verificação de que se há uma multiplicidade de campos da atividade da criança, deve haver esta mesma variedade na formação de seus professores.

Na perspectiva walloniana a criança é um ser social, que nasce num meio envolvente do qual depende inteiramente para a satisfação de suas inquietudes motoras e suas

necessidades: "(...) a criança não pode orientar-se senão para o meio humano e técnico do qual dependem a todo instante sua subsistência e sua existência." (Wallon, 2008, p. 119). E acrescenta Wallon (2008, p. 120):

A marca psíquica do comportamento, neste período, é a de uma fusão com o ambiente humano do qual a criança depende então totalmente, por ser incapaz de prover sozinha as suas necessidades mais elementares. Com esta condição fundamental de sua sobrevivência vem a calhar o desenvolvimento rápido e completo de seus automatismos emocionais.[...] Este início do ser humano pelo estágio afetivo ou emocional, que aliás corresponde tão bem à imperícia total e prolongada de sua infância, orienta suas primeiras intuições para os outros e coloca em primeiro plano nele a sociabilidade.

A participação do outro na formação da consciência de si é consequência da simbiose inicial entre o bebê e o meio envolvente. Conforme Maria Leticia Nascimento (2004, p.52):

A confusão entre a criança e o outro, que interpreta e responde aos seus movimentos impulsivos, tornará o “eu” e o “não-eu” indistinguíveis. Essa comunhão afetiva torna-se uma consciência orgânica, subjetiva, que, pela troca afetiva com o outro, é a ele devolvida... Nesse momento, sociabilidade significa, enquanto sujeito, dependência do outro para “ser”.

Wallon, que se empenhou na “investigação da personalidade total de modo a buscar a integração da afetividade, da inteligência e da motricidade” (Bastos, 2003, p.24), comprova que tanto as influências do meio como o processo de maturação são os responsáveis pela evolução psíquica da criança. Em suma, para ele “o psiquismo é uma síntese entre o orgânico e o social” (Dantas, 1992 b, p.86). O autor esclarece que do nascimento até aproximadamente os três anos de vida há predominância dos aspectos emocionais intermediando as relações do bebê com o mundo e que o ato mental projeta-se por meio do ato motor (Dantas, 1990).

Dos cinco estágios wallonianos de desenvolvimento da personalidade (conforme quadro a seguir, organizado por Jalley, 2007, p.XVI), nos inserimos no estudo dos dois primeiros, fase em que a criança, devido a seu momento de maturação orgânica ou imperícia física, ainda não consegue, ou consegue apenas parcialmente, dispor da ferramenta de comunicação da linguagem falada.

Estágio 1	Impulsivo (1 a) Emocional (1b)	0 a 3 meses 3 meses a 1 ano
Estágio 2	Sensório-motor (2 a) Projetivo (2 b)	1 ano a 18 meses 3 anos
Estágio 3	Personalismo - crise de oposição - Idade da graça - Imitação	3 a 6 anos 3 e 4 anos 4 e 5 anos 5 e 6 anos
Estágio 4	Categorial	6 a 11 anos
Estágio 5	Adolescência	A partir de 11 anos

Como observa-se no quadro, Wallon destaca quatro períodos que se articulam nos dois primeiros estágios de desenvolvimento: impulsivo (1a), emocional (1b), sensório-motor (2 a) e projetivo (2 b). Em *Les origines du caractère chez l'enfant*, Wallon (1971) enfoca os três primeiros anos de vida e dá ênfase ao campo da afetividade, estudando os prelúdios do sentimento de personalidade e analisando minuciosamente as emoções em suas condições orgânicas (isto é, motoras) e sociais. O “caráter” do título desta obra representa o componente afetivo, de ordem simultaneamente biológica e psicológica (Galvão, 2007). Portanto, a afetividade é a função predominante no contexto dos dois primeiros estágios wallonianos e remete ao vínculo identificatório, cuja finalidade é essencialmente social.

A primeira fase (1 a), que vai do nascimento até o 3º mês, é denominada impulsiva porque é aquela em que os atos ignoram toda a coação, toda a determinação estranha à sua própria necessidade de se efetuarem. A segunda fase (1 b) é denominada emocional porque na espécie humana são relações afetivas com o meio que começam por dominar o comportamento. A partir dos 6 meses a gama de trocas emotivas com o meio está quase totalmente adquirida: "A criança demonstra, desde as primeiras semanas, uma sensibilidade afetiva cujas manifestações se organizam gradualmente, de maneira a realizar, por volta dos seis meses de idade, todo o sistema das emoções essenciais." (Wallon, 2008, p. 119-120):

Conforme exemplifica Jalley (2007), o espasmo, o choro do recém-nascido, pertence a todo um complexo vital em que se confundem movimento e sensibilidade. As formas já organizadas do espasmo estão ligadas a acontecimentos afetivos muito variados: angústia, desejo erótico, gozo, sofrimento, soluços, alívio, riso, todos eles dores da consciência. A base do espasmo é a atividade tônica, em que é preparado o movimento muscular. Os primeiros reflexos são reflexos tônicos de atitude e de postura.

Como já mencionado, para Wallon (1989, 2007, 2008) no início da vida há uma fusão emocional na qual o estado de socialização é máximo e a criança se confunde com o outro, em simbiose afetiva com o meio, ao que o autor denomina sincretismo. A distinção entre o eu e o outro só se adquire progressivamente, num processo que se faz nas e pelas interações sociais. Para Wallon (2007), a brincadeira exerce um papel importante neste aspecto, pois durante o crescimento da criança, marca a progressão funcional. Nas brincadeiras de alternância entre o papel passivo e o ativo, ela treina pôr-se em oposição a parceiros. Conforme Wallon (2007, p.106):

O bebê não sabe, em particular, distinguir seus gestos da ajuda que o outro presta a eles, e menos ainda dos atos suscitados em outrem que os fazem atingir o objetivo. Ativo e passivo, em geral alternados ou misturados, permanecem confundidos para ele. O momento de sua evolução em que aprende a dissociá-los caracteriza-se pelas

brincadeiras em que a criança se atribui alternadamente o papel ativo e o papel passivo: bater, apanhar, levantar o véu, esconder-se debaixo dele. Ao mesmo tempo, treina contrapor a si parceiros.

Mairesse (2004, p.107) afirma que “o sujeito inicia seu processo de constituição subjetiva quando ainda não há consciência de si mesmo. É no encontro com o olhar do outro que este faz a sua inserção no mundo das imagens.” Para esta autora, o outro é prévio ao nascimento do bebê, pois a mãe, ao gestar, encontra-se sob a lei do Outro no registro simbólico, o que lhe faz demandar algo ao bebê, como por exemplo, imaginar como ele será fisicamente, como será seu nome e qual será sua profissão. Enquanto lactente, o nenê ainda não se reconhece como uma unidade e é a mãe ou seu cuidador quem interpreta suas sensações, as nomeia e lhes atribui sentido. De acordo com Dolto (1984, p.31), o bebê é um sujeito “à espera de simbolização”.

2.4.2.1 A dimensão expressiva do movimento.

O movimento é o primeiro sinal de vida psíquica para Wallon e "começa desde a vida fetal." (Wallon, 2007, p. 128) É uma dimensão que permeia todas as idades e todos os outros campos funcionais. Wallon discrimina duas dimensões do movimento. A primeira é a dimensão expressiva, a expressão que está na base das emoções; a outra é a dimensão instrumental, ou seja, a da ação direta sobre o meio físico. Nesta pesquisa o foco recai sobre a primeira, dado o interesse pelo corpo como recurso expressivo-emocional de interação, sem, no entanto, desconsiderar o entendimento de que ambas as dimensões estão vinculadas.

De acordo com o autor, a função motora comporta duas fases, uma de contato e de troca com o exterior e outra de reabsorção e realização subjetiva. O movimento, mesmo impulsionado pela busca de um objeto externo, contém uma dinâmica interna. No começo da psicogênese o bebê fica absorvido por atividades em que predominam o motivo íntimo e não o móvel externo. Mesmo bem mais tarde, vê-se na criança a curiosidade pelas coisas repercutir em mimetismo íntimo, em impregnação silenciosa, pois toda estrutura de comportamento supõe simultaneamente fatores íntimos e fatores externos. Wallon (2007, p. 96-97) esclarece que a função motora tem, portanto, dois aspectos ou duas fases:

... uma de contato e de troca com o exterior, outra de reabsorção e realização subjetiva – podendo haver alternância entre ambas sem que nada mude nas condições formais da situação. [...] Da mesma forma, as reações musculares suscitadas inicialmente por uma excitação externa logo se tornam um alimento para as sensibilidades que elas revelaram e que, em troca, vão guiá-las para uma iniciação funcional mais completa e torná-las aptas para novas ações sobre o mundo externo. Esse ciclo não deixa de se repetir em diferentes níveis.

O papel do movimento como instrumento de expressão do pensamento é muito mais evidente na criança pequena, cujo funcionamento mental é projetivo (ato mental projetado nos atos motores). Wallon (2007) chama atenção para este fator não apenas no deslocamento, mas nos gestos, nas expressões faciais, nas manifestações posturais e na conduta da criança.

De acordo com Galvão (2007), Wallon demonstrou interesse especial pela escola como um dos meios fundamentais em que se desenvolve a criança e sua obra favorece a ampliação do olhar do adulto sobre as condutas infantis: seus sentidos, suas transformações, sua complexidade. Desta forma, encontramos em Wallon (2008) entendimentos sobre os prelúdios psicomotores do pensamento. Vemos que coexistem no gesto duas inteligências – a inteligência prática e a inteligência que parte dos mitos e ritos para tornar-se conhecimento racional e científico. A primeira está ligada ao "gesto prático", que "é inventivo, é guiado por uma espécie de intuição plástica que o leva a experimentar e utilizar as qualidades ou propriedades das coisas" (Wallon, 2008, p. 116). O "gesto ritual", ao contrário, "é menos ato do que figuração simbólica de um ato. As conseqüências procuradas não estão nele, mas nas forças que ele tende a evocar, ou seja, naquilo que ele representa." (Wallon, 2008, p.115) Estudos como os de Taam (2000) demonstram como é possível reconhecer nas ações e produções lúdicas das crianças pequenas a presença ora do gesto prático (que traz a marca da inventividade), ora do gesto ritual (estereotipado e tendente à repetição) e ora a transformação ou combinação de ambos.

Wallon (2007) destrincha o complexo processo pelo qual se constrói na criança a capacidade de controlar seus movimentos, mostrando o quanto isto é difícil e gradual. Ele afirma: "O que distingue os estágios entre si é um estilo particular de comportamento. Sem dúvida sua sucessão é tão rápida nas primeiras etapas da infância que nos confins entre um estágio e outro pode haver intrincamento mútuo e frequentemente também alternância." (Wallon, 2008, p. 119)

Durante os 3 primeiros meses, de acordo com Wallon, o bebê é um ser centrípeto em sentido radical, o que significa estar ocupado primordialmente com seu "Eu" corporal, respondendo muito mais aos estímulos de natureza interna (sensações viscerais, metabólicas e respiratórias) do que reagindo aos objetos do mundo físico. "Wallon admite a existência de fases centrípetas e anabólicas (as de predomínio afetivo) e centrífugas e catabólicas (predomínio da inteligência)" (Dantas, 1992 b, p.91). No estágio walloniano 1 a (impulsivo) identificam-se primeiro simples descargas musculares funcionamento do tálamo. "Apenas um pouco mais tardiamente se desenharia o conjunto dos efeitos gestuais resultante do sofrimento ou do bem-estar." (Jalley, 2007, p.XXXI)

Gestos rítmicos muito primitivos podem ser observados na criança pequena. Seu choro e seus movimentos de sucção são sinais de necessidades. “A partir de um estado de fusão inicial, o desejo, a expectativa e a imagem surgem como a consequência da alternância entre os momentos de satisfação e de privação.”(Jalley, 2007, p. XLI).

Ter dado ênfase aos movimentos impulsivos do bebê é considerada a contribuição original de Wallon, pois seu caráter global, incoordenado e ineficaz fez com que frequentemente fossem negligenciados pelos observadores. Os movimentos de braços e pernas do bebê que eram considerados inoperantes, passaram a ser interpretados como sinais de necessidades a serem atendidas, na medida em que exprimem estados de desconforto ou de bem-estar. Assim, tornam-se movimentos comunicativos pelos quais o lactante atua sobre o meio físico. Afirmo Dantas (1992 b, p.92), que "a mediação social está, pois, na base do desenvolvimento: ela é a característica de um ser que Wallon descreve como sendo ‘geneticamente social’, radicalmente dependente dos outros seres para subsistir e se construir enquanto ser da mesma espécie.”

Desta forma é que, poucas semanas após o nascimento, em virtude das respostas do meio humano, os movimentos impulsivos passam a ser movimentos expressivos: a partir daí, até o final do primeiro ano, o principal tipo de relação que o bebê manterá com o ambiente será de natureza afetiva – período emocional (Dantas, 1992 a, 1992 b).

O bebê estabelece com os adultos – quer pertençam ao grupo familiar quer integrem o contexto da escola – um “diálogo tônico”, que depende de toques, carícias, contatos visuais e da voz em seus aspectos mais elementares: melodia, ritmo, altura, modulação. “Movimentos e vozes humanas constituem o espetáculo mais interessante, incomparavelmente mais atraente do que os fenômenos do mundo físico.” (Dantas, 1992 b, p.92). Conforme Wallon (2008), desde muito cedo os sorrisos do bebê, em resposta à visão do rosto do adulto, são capazes de impressionar os observadores pela qualidade expressiva.

Na transição do estágio 1 para o 2, ocorre a reação circular que consiste na reprodução, por um gesto novo, de um efeito sensorial provocado por um gesto precedente, o que acontece durante séries com variações sistemáticas. Esse exercício está ligado ao registro da sensibilidade proprioceptiva (Jalley, 2007). Wallon (2007) atribui a Charlotte Bühler a noção de reação circular, um gesto funcional buscado por si mesmo e acrescido de prazer. Designando o mesmo fenômeno, Wallon (2007) cita a lei do efeito, na qual o efeito favorável provoca a repetição do gesto útil e, o fracasso, a supressão do gesto nocivo. Esta concepção supõe uma conexão entre o ato e sua resultante sensorial e afetiva. O efeito não é exterior ao ato e sim seu regulador constante. O autor afirma que o bebê costuma agir para provocar um

efeito conhecido ou para ver o que a ação vai produzir. "Em quantas de suas brincadeiras espontâneas a criança parece se dedicar a dissociar a atitude do gesto, insistindo nela, prolongando-a e depois deixando escapar o gesto de maneira calculada ou como que de imprevisto. Parece querer brincar com as relações entre eles." (Wallon, 2007, p. 51)

À medida que as possibilidades sensoriais e motoras vão-se desenvolvendo, a criança vai alterando esse quadro pela necessidade que sente de exploração direta do meio. Ao final do primeiro ano, ela é mais capaz de pegar e largar objetos, sacudi-los, rasgar e espalhar, além de começar a deslocar-se com autonomia. Ao aprender a andar configura-se uma nova fase, de orientação inversa à anterior, marcada pelo grande interesse pela realidade externa. É a fase denominada por Wallon de sensório-motora e projetiva. Wallon (2008, p. 121) postula que no estágio projetivo "...é sempre a ação motora que regula a aparição e o desenvolvimento das formações mentais." A criança então já mistura o ato à realidade exterior, daí resultando uma figuração motora que assume cada vez mais o aspecto de simulacro. Wallon (2008, p. 122) explica:

A persistência deste estágio pode ser observada nas histórias da criança, nas quais seus gestos distribuem ao redor dela as presenças ou as circunstâncias que ela quer evocar, e em seus jogos, nos quais ela transforma objetos quaisquer nos objetos que ela finge manejar. Muitas vezes até o objeto falta totalmente e subsiste apenas o gesto.

A imitação – "forma de atividade que parece implicar incontestavelmente relações entre o movimento e a representação" (Wallon, 2008, p. 124) – também pressupõe uma polaridade, a alternância entre duas fases contrárias e complementares. Uma de união plástica, assimilação intuitiva, identificação subjetiva, seguida de uma fase de incubação de duração variável. A outra, de instalação e execução controlada. Nesta fase, segundo Wallon (2008), o gesto pode tornar presentes objetos ausentes e substituí-los, pode chegar a substituir todo um episódio e pode ser um meio de estabelecer analogias que dificilmente poderiam ser formuladas de outra forma.

Com o amadurecimento do córtex a criança inicia uma fase centrífuga, ou seja, há o predomínio do cognitivo e da reação aos objetos do mundo físico externo, com uma exploração direta, intensa e sistemática dos objetos, os quais irá manipular, agarrar, atirar, arrastar, apertar, marchar, etc. Agora a criança explora o próprio corpo e as coisas, e interfere na organização do ambiente, alterando a posição dos objetos. Essa capacidade permite à criança ir e vir aprimorando a coordenação dos campos sensoriais e motores e sua noção de espaço temporal, desenvolvendo a inteligência prática (Mahoney, 2005).

Sensibilizar a professora para a dimensão expressiva do movimento significa, entre

outros, reconhecer os fundamentos de Wallon (2007) de que o movimento não é algo reduzido às contrações musculares ou aos deslocamentos no espaço, mas sim, que ao ato motor se agregam outros elementos associados à representação e ao conhecimento: o movimento traz em si o meio e também se confunde com ele. Bastos (2003), considerando a importância do movimento como fator capaz de testemunhar e traduzir a vida psíquica, sugere que orientemos nossas observações dos bebês para um olhar mais refinado capaz de perceber o quanto é precioso cada movimento, cada gesto, cada expressão. A autora afirma que, de acordo com a teoria walloniana "grande ênfase é dada ao papel da observação, que é o seu instrumento privilegiado de análise" (Bastos, 2003, p. 22), levando em conta que é preciso conhecer a criança em seu contexto, em suas condições de vida, pois conhecendo a trama do ambiente no qual ela se encontra inserida, podemos compreender suas atitudes e gestos.

3. Capítulo II. O campo.

“Educar, cuidar e socializar a educadora de crianças pequenas significa olhá-la com outros olhos, olhos sensíveis que relevem a diversidade das identidades, podendo implicá-las, trazê-las ao centro da cena, protagonizando suas histórias, co-responsabilizando-as, assim como se espera que façam com as crianças.”

Marineide de Oliveira Gomes

Este capítulo focaliza o cenário criado para a investigação. Oferecemos um curso de extensão durante o primeiro semestre de 2009, por meio da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, com o título “Formação corporal de educadores de berçário e a compreensão do corpo como linguagem expressiva”³⁵. Deste curso participaram sessenta e seis pedagogas que trabalham em Centros de Educação Infantil localizados nos municípios de São Paulo, Barueri, Cotia, Embu, Francisco Morato, que exerciam tanto a função de professoras em sala de aula, como a de coordenadoras pedagógicas.

Anteriormente à execução do curso de extensão, procedemos, durante determinado período, ampla revisão da literatura que constitui o material para identificar-se quais estudiosos já haviam pesquisado a formação artístico-corporal de profissionais de educação da infância. O problema de pesquisa despertou maior interesse e curiosidade à medida em que corroborou a identificação da carência de trabalhos nessa área. A hipótese deduzida da revisão bibliográfica preconizou a necessidade de que seja implementada, nos cursos de Pedagogia, uma formação artística voltada especificamente para o entendimento das linguagens expressivas na infância. Um exame mais aprofundado da questão orientou para a escolha do método de pesquisa qualitativo, buscando compreender o fenômeno em profundidade, privilegiando a análise do microprocesso e o exame intensivo dos dados por ele produzidos.

A investigação que deu lugar à presente tese de doutorado consistiu, portanto, na análise dos dados obtidos durante o curso de extensão, análise esta que teve como objetivo identificar, conhecer e compreender as principais questões trazidas pelas profissionais sobre sua própria corporeidade e a do bebê, e sobre sua consciência da importância dessa dimensão no contexto das interações com os bebês. Para nomear a abordagem que desenvolvemos e que ora apresentamos, utilizamos a expressão “investigação qualitativa”, por se tratar de um termo

³⁵ No título do curso utilizamos a palavra “educadores” com o intuito de manter uma abertura à participação de homens e mulheres, porém o curso foi procurado somente por profissionais do sexo feminino.

genérico que agrupa diversas estratégias de investigação, as quais partilham determinadas características, tais como as definem Bogdan e Biklen (1994):

- ter o objetivo de investigar um fenômeno em sua complexidade, ainda que possamos selecionar questões específicas no desenrolar do processo;
- passar um tempo considerável junto aos sujeitos da pesquisa num contexto em que possam expressar livremente suas opiniões sobre determinado assunto;
- recolher os dados em campo e em situação e os materiais registrados serem revistos em sua totalidade pelo investigador, “sendo o entendimento que este tem deles o instrumento-chave de análise” (Bogdan e Biklen, 1994, p.48);
- ser descritiva, recolhendo dados em forma de palavras ou imagens e incluindo transcrições, notas de campo, fotografias, vídeos e outros registros, procurando analisar os dados em toda sua riqueza, examinando o material com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.
- dar ênfase ao processo, mais do que simplesmente nos resultados;
- não recolher dados com o objetivo de confirmar hipóteses formuladas previamente, mas sim, construir ideias à medida que os dados vão se revelando;
- dar vital importância aos significados e perspectivas dos sujeitos, procurando perceber o modo como *eles* experimentam, *eles* interpretam e *eles* pensam, estabelecendo estratégias e procedimentos que permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador.

Apoiamo-nos no pressuposto epistemológico de que a ciência se configura na prática social dos sujeitos, dada a impossibilidade de se separar o sujeito cognoscente do objeto a ser conhecido. É o que preceituam Lüdke e André (1986), quando afirmam que não há possibilidade de se estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador, o que ele estuda e os resultados do que ele estuda. Ele não se abriga, como se queria anteriormente, em uma posição de neutralidade científica, pois está implicado necessariamente nos fenômenos que conhece e nas conseqüências desse conhecimento que ajudou a estabelecer.

Além desses pressupostos, orientamo-nos por outros, dentre os quais, a perspectiva de pesquisa pedagógica (Lankshear e Nobel, 2008) que envolve profissionais que pesquisam suas próprias salas de aula. No papel de docente do curso de extensão, colocamos-nos tanto como agente de formação, como também como pesquisador da própria prática, com o propósito de aprimorar nossos procedimentos de trabalho, acreditando que o saber produzido pela experiência significativa, necessariamente, transforma os sujeitos e as circunstâncias.

3.1. Natureza da Formação Profissional na Cultura e Extensão Universitária.

As atividades relacionadas com a cultura e a extensão universitária na Universidade de São Paulo são concebidas como processo educativo, cultural e científico que integra o ensino e a pesquisa e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade. Portanto, o pressuposto que orienta a realização dos trabalhos realizados neste setor concebe que a relação entre ensino, pesquisa e extensão universitária enriquece o processo pedagógico, favorecendo a socialização do saber acadêmico e estabelecendo uma dinâmica que contribui para a participação da comunidade na vida universitária (Resolução 4940, de 26/06/2002).

A extensão universitária visa estender à sociedade suas atividades, indissociáveis do ensino e da pesquisa.³⁶ Este setor compreende, entre outras atividades, a formação profissional e educação continuada, visando qualificar, aperfeiçoar ou atualizar profissionais graduados em nível superior para atender demandas da sociedade. O curso em questão foi classificado como Curso de Atualização, o que significa ser ministrado somente a alunos graduados, visando difundir o progresso do conhecimento em determinada área ou disciplina.

A Coordenação Institucional do curso foi exercida pela Prof^a. Dr^a. Tizuko Morchida Kishimoto e a Docente Ministrante foi a autora deste trabalho. Seu objetivo geral foi proporcionar às profissionais das instituições do tipo creche um espaço de experiências corporais, para que, a partir da sensibilização de seus próprios corpos e do reconhecimento de sua complexidade, pudessem ver despertadas percepções sobre a corporeidade dos bebês (projeção empática), que funcionaria como ponto de partida para reflexões sobre a importância do corpo em movimento na atividade pedagógica em berçário e para serem repensados os valores atuais sobre a linguagem expressiva do corpo, no que diz respeito tanto à própria corporeidade, como à dos bebês.

3.2 Sujeitos da pesquisa: as profissionais-alunas do curso.

Inscreveram-se oitenta e quatro profissionais, todas do sexo feminino, porém dezoito delas não compareceram à primeira aula. A participação efetiva foi de sessenta e seis profissionais (dos municípios de São Paulo, Barueri, Cotia, Embu, Francisco Morato e da cidade de Bauru), provenientes de:

Creches: 4 professoras;

CEIs (Centros de Educação Infantil): 51 professoras.

³⁶ Regimento de Cultura e Extensão Universitária da Universidade de São Paulo, que entrou em vigor com a publicação da Resolução nº 4940, de 26/06/ 2002, publicada no D.O.E. de 3/07/2002.

EMEIs (Escolas Municipais de Educação Infantil): 5 professoras.

EMM (Escola Maternal Municipal): 1 professora.

Secretaria Municipal de Educação: 3 professoras.

Escola de Ensino Fundamental: 1 professora.

Universidade: 1 professora.

As participantes, com faixa etária entre 27 e 57 anos de idade, foram divididas em duas turmas, turnos vespertino e noturno. Eram tanto docentes como coordenadoras pedagógicas que se vinculavam às seguintes instituições:

CEI Américo de Souza (Bairro de Cangaíba).

CEI Assma Ghabi Curiati (Bairro Jardim Sapopemba).

CEI CEU Paraisópolis (Bairro Jardim Parque Morumbi).

CEI Cidade de Genebra (Conjunto Promorar Raposo Tavares).

CEI Cidade IV Centenário (Bairro Cidade Centenário, São Mateus).

CEI COHAB Raposo Tavares (Conjunto Promorar Raposo Tavares).

CEI Delson Domingues (Bairro Parque Boturussu).

CEI Ivonne Maluhy Joseph Sabga (Bairro Jardim Esther)

CEI Jardim Rodolfo Pirani (Conjunto Promorar Rio Claro).

CEI Jardim São Jorge Arpoador (Bairro Jardim Arpoador)

CEI Jardim Vera Cruz (Bairro Jardim Vera Cruz)

CEI PINHEIROS (Bairro de Pinheiros)

CEI Prof^a. Ivone Lemos de Almeida Fraga (Bairro Vila Alba)

Creche Oeste, da Coordenadoria de Assistência Social da USP (Bairro Butantã).

CEI Vereador João Francisco de Haro (Bairro Jardim Iva).

CEI Vereador Marcos Mellega (Bairro Jardim Planalto).

EMEI Aparecida Cândida dos Santos de Jesus (Bairro Fazenda da Juta, Sapopemba).

EMEI Ribeiro Basílio (bairro do Caxingui).

EMEI CEU Vila Rubi (Bairro Cidade Dutra).

EMEI Pau Brasil (Município de Embu).

EMEI Pichulim (Município de Francisco Morato).

Escola de Aplicação da USP (Bairro Butantã).

Escola Maternal Municipal (EMM) Aracy Martins de Lima (Município de Barueri).

Secretaria da Educação do Município de Cotia (Município de Cotia).

UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Cidade de Bauru)

3.3 Carga horária e período.

Foram oferecidas duas turmas, uma no turno vespertino e outra no turno noturno, sendo ministradas 60 horas de aulas presenciais, 30 horas para cada turma, divididas em dez encontros com duração de três horas cada. Os momentos de escritura dos protocolos (textos reflexivos sobre as sessões práticas) após a aula presencial foram propostos como horas-extra não computadas como carga horária para as participantes.

As aulas foram planejadas para que acontecessem no período de 28/Abril a 30/Junho/2009. No entanto, a ocorrência de uma greve na universidade, tornou necessária a reposição de algumas aulas na primeira semana de julho/2009. É necessário elucidar que isso aconteceu não por termos aderido à pauta de reivindicações das entidades – pois, como “especialista externa convidada” não tínhamos vínculos com a instituição –, mas, sim, em decorrência da inexistência da infraestrutura necessária para tanto, uma vez que da paralisação participaram não só os professores, mas também funcionários. Sem dúvida, re-aprendemos, com esse acontecimento, que existe conexão entre fatores pessoais e profissionais na realização de trabalhos educativos. É o que aparece no relato feito por uma das professoras participantes do curso:

Não foi fácil (fazer o curso de extensão), enfrentamos trânsitos quilométricos, ficamos com fome, dormimos pouco, as aulas foram adiadas (por causa de problemas de falta de infra-estrutura de espaço e por causa da greve), mudamos de espaço, não fomos respeitadas. Mas tínhamos uma educadora e educandas que acreditavam que iria dar certo e concluímos nosso curso.³⁷

3.4 Planejamento e auxílio externo.

O curso não obteve nenhum tipo de recurso financeiro nem da instituição nem externo e não contou com a participação de monitores. O apoio formal recebido de órgão externo foi de uma lavanderia, que patrocinou semanalmente a lavagem dos nove edredons utilizados como material de apoio durante as práticas.

Nos dois meses anteriores ao início das aulas, empreendemos um processo de planejamento, com a formulação dos objetivos e definição das necessidades principais para sua execução. Essa etapa preparatória teve como base nossa própria formação, nossos conhecimentos e experiências sobre os fenômenos educativos (Gómez, Flores e Jiménez, 1999) e envolveu a tarefa de dotar o curso com recursos materiais lúdicos. Realizamos pedidos de doações de materiais de apoio, tais como edredons e brinquedos voltados para o bebê (bonecos e bichos de pano, mordedores, instrumentos musicais confeccionados com

³⁷

Trecho do protocolo 116, constante do APÊNDICE A.

materiais macios, brinquedos com sons, objetos com diferentes texturas, etc). Essa fase foi permeada por uma visão idealista acerca do processo de formação de profissionais de berçário, composta por vivências variadas e profundas, envolvendo experiências de contato com o próprio corpo e também de integração sensorial com objetos, sendo esta uma somatória feita pelo próprio bebê, ao tocar, olhar, perceber, sentir e cheirar, para conseguir alcançar um entendimento de si, para interagir com o mundo e criar uma imagem interna das coisas.

3.5 Os locais.



Figuras 2 e 3 – Imagens captadas em abril de 2009 da sala 124 do Bloco B da Faculdade de Educação (com as carteiras) e do palco do Auditório da Escola de Aplicação.

As aulas ocorreram na Faculdade de Educação da USP, na sala 124 do bloco B; Auditório da Escola de Aplicação e Auditório da Faculdade de Educação (este último utilizado apenas no dia 7/07/2009 para a aula de encerramento).

Optamos por não oferecer um relato dos empecilhos enfrentados para que as aulas acontecessem durante a importante greve de funcionários e professores da universidade. Entretanto, julgamos relevante chamar atenção para aspectos da infraestrutura física das Faculdades de Educação para aulas de Artes e Linguagens Expressivas.

Strazzacappa (2008) relembra uma questão dogmática na área do ensino das artes, que se refere ao fato de a grande maioria do professorado, ainda conceber o ensino de arte como “aula de desenho” e/ou de “trabalhos manuais”. Ao nos referirmos à arte vem ao pensamento a expressão gráfica, individual e plástica. Raramente as expressões corporal, vocal e rítmica são vistas como partes integrantes do ensino, pois, historicamente, a então intitulada *Educação Artística* pautava-se quase que exclusivamente em aulas de artes plásticas. Da mesma forma, os cursos de formação de professores de arte no Brasil eram, em sua maioria, licenciaturas em Artes Plásticas. Por esta razão, são restritos os espaços dedicados à dança, ao teatro e às manifestações musicais na escola.

A autora afirma que educadores têm acesso aos documentos institucionais oficiais que propõem a presença na educação das quatro linguagens artísticas (Artes Visuais, Teatro, Música e Dança), são capazes de contextualizar suas especificidades e propor ações para cada uma delas. No entanto, quando solicitados a descrever atividades realizadas em sala de aula com as diferentes linguagens expressivas, somente mencionam exemplos da área de artes visuais, como desenho, pintura, colagem, releituras de obras de arte e confecção de brinquedos com sucatas. Strazzacappa pergunta: “E o corpo? Onde está a dança e o teatro?”. De acordo com Strazzacappa (2008, p.2):

Percebe-se que há um descompasso entre ter a informação técnica e legal e se colocar em prática essa informação. Talvez justamente por se tratar de *informação* e não de *formação*, como conhecimento adquirido... Nos exemplos trazidos por elas, observamos que as aulas de artes continuam balizadas pelas artes visuais, muitas delas na condição de ferramentas utilitárias quando chamadas para a confecção da decoração de comemorações e dos presentes para o dia das mães, dia dos pais, entre outros. O teatro surge no momento de se trabalhar algum conteúdo específico de História ou de Língua Portuguesa e a dança na preparação das quadrilhas das festas juninas, isto é, trabalhada em momentos pontuais do calendário escolar.

Essa é a persistência equivocada de ideias sobre as áreas de ensino do Teatro e da Dança. São concepções que estão traduzidas nos espaços das escolas e faculdades, que raramente são apropriados para atividades com as linguagens expressivas do corpo, porque,

por um lado, não possuem piso de madeira e aparelho de som, e, por outro, possuem carteiras. Strazzacappa (2008, p.3) afirma:

Empilhar carteiras para se conseguir um espaço vazio é praticamente condição *sine qua non* para quem se propõe a ministrar aulas de dança e/ou de teatro na escola. Raramente as instituições de ensino formal têm um espaço específico para atividades deste porte. Verificamos que não estão preparadas nem equipadas para acolher outras formas de ensino-aprendizagem que não seja a convencional: sala de aula com carteiras e lousa, para os alunos permanecem sentados e o professor à frente falando.

A mudança de olhar e de valores de professores e gestores da educação pode ser proporcionada, conforme comprovou Strazzacappa (2008), ao se lançar mão de atividades expressivas em cujo desenvolvimento esses profissionais tenham oportunidade de tirar os sapatos para jogar, dançar, vivenciar e sentir como se produz o conhecimento em arte.

3. 6 Coleta de dados e fontes geradas.

As etapas percorridas após a coleta de dados no curso, foram, inicialmente, sua tabulação e organização por meio de quadros e gráficos; em segundo momento, a sintetização dos resultados (etapa apresentada neste capítulo), e, em outra etapa posterior, a análise e discussão dos dados. Os resultados apontam tanto para a riqueza do debate sobre esse tema na formação de profissionais da infância, como para as limitações e reconsiderações da pesquisa. Na última etapa tornou-se necessária a efetuação de recortes para que fossem concluídas as análises (parte apresentada no capítulo terceiro).

Dado que se utilizou na pesquisa a metodologia qualitativa, as principais técnicas de que se lançou mão para a coleta de dados foram: escritura de reflexões das profissionais participantes na forma de protocolos; gravações em áudio dos círculos de discussão; filmagens e tomada de fotografias de alguns momentos das práticas lúdico-corporais; notas de campo da autora e questionários destinados a um grupo específico de professoras, três meses após o término do curso.

Os dados empíricos foram agrupados em uma extensa encadernação constituída por: protocolos escritos pelas profissionais do curso da tarde; protocolos escritos pelas profissionais do curso da noite; transcrições dos círculos de discussão; planos de aula e notas de campo da autora; 62 desenhos/registros gráficos de percepções corporais das profissionais (amostras no APÊNDICE C); 10 questionários respondidos três meses após o término do curso por profissionais de um mesmo CEI – Centro de Educação Infantil.

Foram recebidos 154 protocolos, cujo número variou de um a sete por pessoa. Esse material foi organizado na mencionada encadernação e dividido entre os protocolos da turma da tarde e protocolos da turma da noite, com uma capa para os escritos de cada professora (da qual constam seu nome e seu local de trabalho).

A categorização dos protocolos e das transcrições dos círculos de discussão encontra-se no APÊNDICE A. Cada transcrição de trecho de protocolo é identificada pela letra P (abreviação de protocolo) e por um número, que vai de 1 a 154. Como na encadernação “Dados Empíricos” os protocolos foram dispostos em ordem alfabética, foram numerados nesta mesma ordem. Desta forma, um trecho que esteja identificado pelo símbolo “P1” significa que é referente ao primeiro protocolo da turma da tarde, da profissional que consta em primeiro lugar na encadernação, por ter seu nome iniciado com a letra A. Os protocolos da turma da tarde vão de P1 até P72. Os símbolos P73 até P154 são referentes aos protocolos escritos pelas profissionais da turma da noite.

Ainda no APÊNDICE A, os trechos referentes às transcrições dos círculos de discussão são identificados pela abreviação CD, seguidas das iniciais do nome da profissional que falou. Por exemplo, um trecho dito por uma professora chamada Maria Zilda (nome fantasia) é identificado pela sigla CD-MZ. Foram gravados e transcritos pela autora 258:77 minutos de debates durante os círculos de discussão.

A transcrição das conversas gravadas foi efetuada pela autora da presente pesquisa e constituiu uma das etapas para utilizar a análise da fala como objeto de investigação. As vantagens da transcrição ser efetuada pelo próprio pesquisador decorrem do fato deste conhecer os pormenores que se faziam presentes no contexto da gravação e a autenticidade da situação vivida, tais como as expressões faciais, a linguagem não-verbal, o envolvimento emocional (Máximo-Esteves, 2008). Apesar de apresentar-se como um trabalho cansativo, transcrever torna-se um exercício de percepção, visto que inúmeros detalhes passariam despercebidos ao ouvinte pouco atento. Para a análise dos dados, o ato de transcrever torna-se ferramenta de auxílio, colocando o pesquisador em contato direto com os dados e auxiliando a observação de fenômenos da ordem do micro (Schnack, Pisoni e Ostermann, 2005). Conforme esclarece Máximo-Esteves (2008), os procedimentos concernentes à transcrição não são fixados por regras padronizadas e, portanto, optamos por não utilizar a forma ortográfica padrão, para que o registro pudesse ser uma representação o mais fiel possível da realidade, para manter as marcas lingüísticas das identidades dos participantes, bem como para garantir a manutenção da fidedignidade da análise e dos posteriores resultados apresentados pelo estudo. (Schnack, Pisoni e Ostermann, 2005).

Planejamos coletar dados gravando em áudio os círculos de discussão para que, em complemento à escritura dos protocolos, pudéssemos contemplar outras informações trazidas pelas profissionais de berçário, que não estivessem contidas em seus relatos escritos. Círculos de discussão podem ser convocados em muitos momentos das sessões de jogos e, nesse caso, somente pudemos gravar os círculos de discussão que ocorriam no princípio de cada encontro. Dado que não contávamos com a ajuda de um monitor para o curso, muitas vezes as funções de filmagem e gravação eram impossibilitadas pela necessidade de cumprir a função docente de condução e observação dos jogos, distribuição de materiais e mediação das reflexões.

Além disso, é importante frisar que todas as profissionais participantes do curso estavam cientes e de acordo com a realização das gravações (Máximo-Esteves, 2008). Para a captação do áudio era utilizado um gravador de MD portátil, colocado no centro da roda, e as participantes eram informadas no momento em que o mesmo estava sendo ligado.

Durante as aulas, a própria autora, realizava filmagens e tomadas de fotografia de alguns momentos das práticas lúdico-corporais. Na condição de docente do curso, nem sempre era possível realizar esse tipo de registro, já que na prática de Jogos Teatrais e de Expressão Corporal o condutor das sessões é sempre um "parceiro de jogo", seja como jogador ou como observador. O sistema de jogos teatrais pressupõe a presença de jogadores que, enquanto não estão "jogando" na cena, estão "jogando" na função de platéia, a fim de que se concluam as três essências do jogo teatral: o foco, a instrução e a avaliação (que cresce a partir do foco, a partir de questões dirigidas a todos os jogadores e que são livres de autoritarismo, preconceito e julgamento de valores).

A despeito da dificuldade de realizar registros e, ao mesmo tempo, atuar como professora, procuramos por vezes registrar em vídeo algumas vivências, porque assim se teria mais uma ferramenta de reflexão. Esta proposta revelou-se frutífera, de fato, no último dia do curso de extensão, 7 de julho de 2009, quando foram exibidos dois filmes (um para a turma da tarde e outro para a turma da noite), editados pela própria autora, com duração de 15 minutos cada um, das imagens capturadas durante as aulas. Algumas profissionais, após a exibição das imagens, mencionaram, entre outros aspectos, que ao assistir a si mesmas e às colegas em ações lúdicas, expressivas e corporais, perceberam que, até então, não tinham exata consciência do quanto são capazes e estão dispostas para a questão do movimento.

As gravações têm, ao todo, a duração de 86:67 minutos e as imagens foram captadas na seguinte seqüência: 10:46 minutos no dia 5 de maio; 12:07 minutos no dia 12 de maio; 13:07 minutos no dia 19 de maio; 1:42 minuto no dia 26 de maio; 34:40 minutos no dia 23 de junho e 15:25 minutos no dia 6 de julho. Foram captadas 16 fotografias.

No dia 26 de setembro de 2009 tivemos a oportunidade de comparecer, juntamente com a Prof^a Dr^a Mônica Apezatto Pinazza, ao CEI Américo de Souza, localizado no bairro de Cangaíba, município de São Paulo, e passar algumas horas com as profissionais que participaram do curso. Nessa ocasião entregamos 15 questionários elaborados particularmente para cada uma das participantes, dos quais, 10 nos foram devolvidos no início do mês de dezembro de 2009. Esse material foi elaborado com o intuito de verificar, três meses após o término dos encontros, se houve algum impacto da proposta na formação das profissionais em termos de mudanças percebidas e evidenciadas, tanto em nível pessoal como em suas aulas (Gómez, Flores e Jiménez, 1999). Utilizamos as respostas para somar compreensões à análise de dados. Amostras dos questionários respondidos encontram-se no APÊNDICE B. No terceiro capítulo, para identificar a transcrição de algum trecho de questionário, após a mesma é registrada a palavra "Questionário", seguida das iniciais da participante.

De acordo com Lankshear e Knobel (2008) e Gómez, Flores e Jimenez (1999), para tratar informações, a primeira tarefa consiste na redução dos dados a fim de simplificá-los, selecioná-los e torná-los compreensíveis e manejáveis. Antes de poder analisar os discursos, foi feita uma categorização por meio da confecção de uma tabela em *Excel*, na qual, na coluna da esquerda consta a transcrição de um trecho do protocolo ou do círculo de discussão e na coluna da direita é estipulada uma categoria para o que foi escrito pela professora. Dessa forma, procuramos dialogar com os dados, verificando quais temas cada um deles trazia e quais se repetiam, mesmo que isso não ocorresse por meio de palavras idênticas, mas sim, de significados semelhantes. Como afirmam Bogdan e Biklen (1994), os dados repetem-se através de palavras, frases, padrões de comportamento, formas de os sujeitos pensarem ou de acontecimentos. Assim, o sistema de codificação deve envolver a procura por regularidades que possam ser classificadas, sendo o investigador tal como um mineiro à procura do ouro, isto é, buscando identificar quais, entre todas as informações, representam material mais importante.

A partir deste tipo de abordagem, os dados foram agrupados primeiramente em 37 categorias, depois reduzidas para 10 e, finalmente, após nova revisão, para 5 categorias, que se seguem:

Categoria	Detalhamento da categoria
Formação corporal do pedagogo	Auto-percepção/ descoberta corporal; observação de si e dos outros; percepção sobre a fala corporal; sair da zona de conforto ou couraça corporal conhecida; sensações; reflexão sobre sentimentos; reflexão sobre ritmos individuais e coletivos; liberdade de movimentos; descoberta; aprendizado/ aprender fazendo; comunicação/diálogo; jogo; brincadeira; linguagens expressivas; espaço; prazer/ alegria/ envolvimento.
Disciplinamento e repressão	Dificuldades em relação a conceitos estéticos sobre corpo; dificuldades de movimentação; preocupação com o que os outros pensam; repressão física e/ou emocional; submissão; medo; vergonha / timidez.
Percepções sobre o bebê	Repertório / memórias; retomada de contato com brincadeira, infância ou trabalhos de corpo; reflexões sobre infância, bebê e trabalho no berçário
Reflexões sobre formação profissional	Reflexões sobre formação inicial/formação continuada/presente curso; carência de formação corporal ou lúdica; conexão do curso com a vida prática e/ou profissional / conexão entre fatores pessoais e profissionais; valorização do profissional.
Valores docentes/ concepções sobre educação	Valores sobre o papel do profissional da educação, sobre a práxis; sobre relações ou atitudes; concepções de sujeito, bebês e educação.

4. Capítulo III: Análise dos dados

4.1 A análise dos discursos.

Debruçamo-nos no primeiro capítulo sobre as principais obras de Foucault que abordam a análise dos discursos. No presente capítulo apresentamos a análise dos enunciados extraídos do discurso pedagógico que emergiu do campo, revelando os pensamentos e sentimentos das profissionais de educação da primeira infância.

O referencial teórico e metodológico foucaultiano representa uma produtiva contribuição para as pesquisas em educação, nas quais que se pretende analisar discursos de profissionais, explicitando a íntima relação entre discurso e poder, bem como as várias e complexas formas de investigar as "coisas ditas" (Fischer, 2001).

Orientados por essa compreensão, partimos para a ousada tarefa de analisar a discursividade que entrelaça a questão corporal com a educativa, procurando identificar e questionar quais as formas de poder que constituíram tais discursos, repensando os valores e as práticas a eles associados. Buscamos reconhecer como se construiu a arquitetura discursiva das profissionais em torno do tema da corporeidade, acreditando que ela tenha implicações nas práticas com os bebês e incidência na formação dos mesmos.

Na esteira de Foucault (1995, 2004) realizamos o exercício de não buscar nenhum significado latente nos enunciados, assombrando-os pela presença secreta do não-dito. O autor esclarece que a análise enunciativa só pode se referir a coisas ditas, a frases que foram realmente pronunciadas ou escritas, a elementos significantes que foram traçados ou articulados. Às coisas ditas, não se pergunta o que escondem, mas sim, de que modo existem, o que significa terem deixado rastros e o que é o fato de elas terem aparecido e não outra em seu lugar (Foucault, 1995). Não nos furtamos, no entanto, de notar o pensamento do próprio autor segundo o qual, muitas vezes, o enunciado é tão conhecido que se esconde sem cessar, razão porque vale interrogá-lo para acentuar ausências. Foucault (1995, p.56) acrescenta: "Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irreduzíveis à língua e ao ato da fala. É esse 'mais' que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever."

Para Foucault (1995), o enunciado surge em sua irrupção histórica e traz a singularidade do acontecimento, constituindo uma irreduzível emergência. Um enunciado – ligado a um gesto de escrita ou à articulação de uma palavra – é sempre um acontecimento único, que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente. Existem relações entre os enunciados de uma mesma pessoa e de pessoas diferentes, mesmo que isso escape à

consciência de quem os pronunciou. A análise do campo discursivo é assim orientada por Foucault (1995, p. 31):

Trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui. Não se busca, sob o que está manifesto, a conversa semi-silenciosa de outro discurso: deve-se mostrar porque não poderia ser outro, como exclui qualquer outro, como ocupa, no meio dos outros e relacionado a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar.

A intenção do autor não é isolar os acontecimentos discursivos, fazendo-os aparecer em sua pureza, nem fechá-los em si mesmos, mas sim, liberá-los de discursos universais a fim de permitir novos jogos de relações, até então não formulados.

Sobre a análise dos enunciados, Foucault aconselha a não restringi-la a uma descrição total e exaustiva da linguagem ou do que foi dito e escrito, mas sim, corresponder a um nível específico de descrição que significa "definir as condições nas quais se realizou a função que deu a uma série de signos (não sendo esta forçosamente gramatical nem logicamente estruturada) uma existência, e uma existência específica." (Foucault, 1995, p.125).

A análise explorou os materiais produzidos durante o curso de extensão, bem como os questionários elaborados alguns meses após o curso, reconhecendo-os como uma produção histórica e política, na medida em que as palavras são também construções e na medida em que a linguagem também é constitutiva de práticas. Procuramos "mostrar à luz do dia", como nos inspira Foucault, os problemas ligados à linguagem expressiva corporal impostos ao trabalho das profissionais de educação da primeira infância, sujeitos desta investigação.

4.2 Categorização dos dados.

A análise envolveu a procura por regularidades nos enunciados que pudessem ser classificadas com o intuito de verificar quais assuntos foram mencionados com maior frequência, quais foram os principais questionamentos feitos pelas profissionais participantes, como condição indispensável para determinar quais os objetos de teorização da pesquisa.

Convém deixar claro um ponto, qual seja, aquele relativo à separação didática das categorias. Essa é uma tarefa empreendida tendo em vista a necessidade imposta pela análise, entretanto, como é sabido, do ponto de vista da experiência, todos os fatores acontecem juntos (movimento, afetividade, valores, memórias, etc), não existindo nenhuma separação entre eles. Isso se comprova ao se perceber, por vezes, num mesmo enunciado, a presença de características concernentes a várias categorias, e não apenas a uma delas.

O universo de dados foi suficientemente analisado para apontar a tabela que se segue, a qual apresenta as categorias, seu detalhamento, a quantidade de trechos extraídos dos protocolos e dos círculos de discussão referentes a cada categoria (total de 353 trechos constantes no APÊNDICE A) e os percentuais de ocorrência de cada uma delas.

Categoria	Detalhes da Categoria	353 trechos	%
Formação corporal do pedagogo	Auto-percepção / descoberta corporal; observação de si e dos outros; percepção sobre a fala corporal; sair da zona de conforto ou couraça corporal conhecida; sensações; reflexão sobre sentimentos; reflexão sobre ritmos individuais e coletivos; liberdade de movimentos; descoberta; aprendizado / aprender fazendo; comunicação/diálogo; jogo; brincadeira; linguagens expressivas; espaço; prazer/alegria/ envolvimento.	97	28,03
Disciplina-mento e repressão	Dificuldades em relação a conceitos estéticos sobre corpo; dificuldades de movimentação; preocupação com o que os outros pensam; repressão física e/ou emocional; submissão; medo; vergonha / timidez.	53	15,32
Percepções sobre o bebê	Repertório / memórias; retomada de contato com brincadeira, infância ou trabalhos de corpo; reflexões sobre infância, bebê e trabalho no berçário.	60	17,05
Reflexões sobre formação profissional	Reflexões sobre formação inicial/formação continuada/presente curso; carência de formação corporal ou lúdica; conexão do curso com a vida pessoal e/ou profissional / conexão entre fatores pessoais e profissionais; valorização profissional.	93	26,88
Valores docentes/ concepções sobre educação	Valores sobre o papel do profissional da educação, sobre a práxis; sobre relações ou atitudes; concepções de sujeito, bebês e educação.	43	12,72

A análise e discussão dos dados ofereceram um diagnóstico preliminar, apontaram quais as limitações e reconsiderações da pesquisa e revelaram a diretriz que deveria ser impressa ao trabalho, levando aos recortes necessários para conclusão do estudo. A seguir, examinamos mais profundamente, à luz do quadro teórico, as cinco categorias.

4.2.1 Formação corporal do pedagogo.

Proporcionando um fazer organizado com objetivos educacionais e artísticos, tais como a Expressão Corporal, percebe-se as profissionais descobrindo a importância e o valor de fazeres de corpo e movimento que possibilitem o contato com o corpo em sua integridade psicofísica. Como enfatizado no capítulo I, o professor que não é atento ao próprio corpo nem se faz capaz de perceber o universo lúdico da criança e tampouco está apto a educar para a formação de corpos expressivos e comunicativos. Os conhecimentos que se originam no contexto da realização de atividades artísticas, abrem inúmeras perspectivas que podem contribuir com a formação de profissionais da Educação Infantil, principalmente na busca por uma compreensão mais ampla da corporeidade e da expressão. As profissionais escreveram suas impressões sobre a experiência com este fazer:

"Quando iniciamos as aulas do curso, lembro-me que minhas expectativas estavam voltadas para conteúdos teóricos. Bastaram três aulas para que eu entendesse que, quando o assunto é movimento, não há teoria mais rica do que 'viver o movimento'. Eis um aprendizado que livro nenhum pode ensinar." P114

"Sinto que precisamos nos reeducar na utilização da consciência do corpo como estratégia de comunicação com o mundo, resgatando estratégias que parecemos ter 'desaprendido' com o passar dos anos." P66

"O trabalho na prática com o nosso corpo foi delicioso, senti algumas partes do corpo que há tempos não tocava e também não sentia. Momentos de puro prazer foram despertados." P14

"Pude perceber que muitas vezes, impresso em nosso corpo, se for favorecido a sua investigação expressiva e comunicativa, podemos vir a sentir a destreza e alegria de dançarmos sem sermos dançarinos, desenvolvendo um repertório pessoal facilitador do bem-estar e da comunicação." P59

"A linguagem e as sentenças expressas pelos nossos corpos são pouco observadas, tal afirmação decorre da dinâmica utilizada nesse encontro, no qual tínhamos que, detidamente, observar um modelo feito por uma das participantes escolhidas previamente... nós transformamos o que vemos e, ao interpretar e reproduzir o movimento não o fazemos com precisão." P52

"Fui com a expectativa de aprender conteúdos teóricos focados na criança de berçário e para minha grata surpresa a proposta foi trabalharmos na prática com o nosso corpo, ampliando nossa consciência corporal em termos de possibilidades de movimentos, gestos, expressões, sensações, bem-estar, para então estabelecermos uma ponte na prática com a criança." P80

"Muito obrigada por pensar em aulas práticas que trazem à tona quem somos e a reflexão de quais caminhos queremos trilhar." P87

"O corpo fala... Fala nos movimentos dos braços, das pernas, da cabeça, dos lábios expressando sorrisos, no brilho dos olhos, enfim representando a alma do indivíduo." P5

"Percebi que os movimentos dizem muito a respeito de uma pessoa e até mesmo de um grupo, e que com a correria do dia nós não atentamos aos detalhes e pequenos sinais que passamos por nossos movimentos." P35



Figura 4 – No nível espacial baixo/chão, movimentos lentos de expansão/endireitamento e recolhimento/enrolamento; lados direito e esquerdo do corpo (homolateral); olhar e mãos.

As profissionais perceberam o motivo pelo qual trabalhos de reeducação da linguagem corporal têm início pela auto-observação, auto-percepção e auto-consciência corporal: ao compreender o que se passa no próprio corpo e perceber que as ações físicas estão ligadas aos processos psicológicos e mentais, é gerada uma sensibilidade para compreender que isto também ocorre com o outro: o bebê.

"Será que percebemos o nosso corpo no dia-a-dia? Muitos de nós só prestam atenção nele quando cansado de enviar avisos e esses desconsiderados, ele reage apresentando alguma forma de doença física ou psíquica. Ao trabalhar com bebês a observação é uma arma poderosa para intervir e propiciar estímulos, mas como perceber o corpo do outro quando o nosso é desprezado?" P47

"Desde o final da aula anterior vinha me perguntando quais estratégias podemos utilizar para aprender a ler o que o corpo comunica. Pude perceber que um dos primeiros passos é conhecer o próprio corpo, suas possibilidades e isso ainda é um desafio muito grande. Só conhecendo as possibilidades em nós mesmos é que vamos ser capazes de ler aquilo que o corpo do outro nos comunica." P69

A percepção de si é um caminho essencial para se chegar à percepção mais ampliada do outro (empatia) e do mundo. Reconhecer a própria história corporal auxilia a profissional

de educação da primeira infância a compreender o valor das experiências precoces na constituição do psiquismo da criança. Uma professora escreveu:

"O curso me fez muito bem, me senti mais confiante e me envolvo mais com os bebês. Sei que é necessário passar calma para eles e aprendi que devemos relaxar mais. Me tornei uma pessoa mais reflexiva, mais confiante e acredito que me sinto mais segura." Questionário-VLR

Vimos na biografia de Wallon a possibilidade de se considerar, pensar e refletir sobre a existência com a utilização de outros recursos que não apenas aqueles formulados e reconhecidos no século XVII como a mais legítima expressão da racionalidade humana, por consubstanciarem a ideia de método ou *mathesis universalis*. A "razão da Arte", por exemplo, auxiliou Wallon a reconhecer a pessoa na totalidade de seus aspectos afetivo, cognitivo e motor, o que lhe permitiu alcançar uma visão complexa dos sujeitos envolvidos no processo educativo. As expressões e vivências artísticas auxiliam o adulto a perceber que existem outras formas de racionalidade que não somente aquela enunciada como a essência da razão científica. De acordo com o filósofo Celso Favaretto (informação verbal)³⁸ em arte, somente o incomunicável comunica. A arte é, pois, um dos modos de explicitação da experiência humana. Através de suas expressões, a racionalidade se manifesta e o reconhecimento dessa possibilidade promove mudanças no conceito de razão. Esta se expressa ao falar o não-dito e não somente aquilo que se pode dizer. O que se pode dizer é da ordem do discurso. Na arte o que não pode ser dito, pode ser dito com plena significação.

A percepção que obtiveram os profissionais da educação infantil com a utilização de estratégias artísticas foi fundamental para que obtivessem uma nova compreensão sobre sensações, sentimentos, memórias, gestos, movimentos e, sobretudo, o "não-dito" – aspectos, elementos e condições estas que inquestionavelmente também fazem parte do processo cognitivo, na medida em que "tiram a pessoa do lugar" e promovem questionamentos.

“Respiramos fundo, (fizemos) os níveis, depois em roda o exercício era fazer um movimento e o outro recebe e manda para a outra pessoa. Achei muito difícil, requer uma doação intensa, me tirou do lugar.” P26

"As brincadeiras com bolas, cordas, fitas e cobertores foram momentos de entrega total, o grupo se tornou grande, onde cada integrante, único e importante pôde fazer parte do todo através da fala não dita, do olhar, dos gestos e da cumplicidade criada e envolvente." P12

³⁸

FAVARETTO, Celso Fernando. Informação obtida em aula no dia 14/11/2008.

"Nesta aula continuamos a aprender a usar as articulações. As atividades nos níveis alto, médio e baixo liberam o corpo para os mais diversos movimentos. Mais uma vez saí da aula com novos conhecimentos e com vontade de continuar o aprendizado." P17

"Desenvolvemos a disponibilidade da busca do contato em expressão corporal de várias formas, expressando e experimentando a sensação dos sentidos e tatos, profundo ou superficial, deitando o corpo direto no chão, desenvolvendo o contato com o próprio corpo, informando sobre si através de sensações, intuição, percepção, pressentimento, imaginação e emoção." P59

"O teatro é uma arte que integra várias experiências, movimentando-se, expressando-se, como forma de significar situações. Seus aspectos motores, afetivos e intelectuais se associam com as linguagens que ela está construindo, experiência muito importante no processo de construção da própria imagem e sentido de si. A experiência de interagir com diferentes colegas imitando os gestos, nos levou a uma linguagem com a interação total de todo o grupo, compreendendo a possibilidade de transformação da expressão corporal." P60

"As aulas foram divertidas, tive várias **sensações** em meu corpo, como a liberdade dos animais que estão no campo correndo, voando, pulando, saltando, etc." P74

Sobre os trabalhos que visam dominar o corpo, treiná-lo, endurecer os músculos, Casco (2007 a, 2007 b) comenta que se baseiam na crença de trabalhar o corpo a partir do culto à força física – o cultivo do corpo funcional que exige sacrifícios, interminável repetição dos mesmos gestos, dor, fadiga dos músculos – envolve certo grau de agressão a si mesmo, que não tarda a tornar-se uma exigência de que os outros façam o mesmo: “aquele que domina o próprio corpo à custa de seu embrutecimento, não suporta o corpo flexível e não disciplinado. As práticas violentas no ambiente escolar anunciam o fortalecimento do medo e a própria regressão social.” (Casco, 2007 b, p.70). Ao experimentarem fazeres artístico-corporais baseados em valores como a flexibilidade, as profissionais registravam reflexões questionando os pensamentos pré-estabelecidos.

"...se lançar com o corpo leve, é difícil ser leve, se arriscar sem medo de cair. Ao mesmo tempo é bom depois você flutua. Por conta dos espaços nos dividimos em dois grupos, imaginamos um objeto, o tornamos real, porém imaginário. Ao entrar em sintonia com o grupo esse objeto muda, o grupo muda, muda a forma de vê-lo, de senti-lo, de perceber o movimento do outro e comungar." P28

"Na atividade cujo objetivo era essa tentativa de ler o que o outro pode expressar através das feições, não conseguimos nos desprender das **convencões sociais**. O objetivo era observar o que o outro comunica através das expressões do corpo, mas muitos não conseguiram deixar de tentar adivinhar qual objeto estava sendo explorado." P69

"As vivências [...] me fizeram pensar como vivemos numa sociedade que privilegia uma forma de comunicação em detrimento de outras. A linguagem verbal é extremamente desenvolvida enquanto outras linguagens às vezes sequer são consideradas." P66

Como afirma Casco (2007 b, p. 70) "ao se fortalecer a dominação do próprio corpo e a do outro, é menor a possibilidade de constituição de relações espontâneas que tenham como fundamento a identificação com o sofrimento alheio, com o semelhante." Casco verificou que, caso o professor veja o próprio corpo com indiferença, entre outras disposições, desenvolve uma tendência de tratar os outros como "massa amorfa" e desenvolver caráter manipulador, dando importância a aspectos técnicos da vida e procurando tornar os outros iguais a coisas, o que pode implicar, entre outros aspectos, a necessidade de controlar o movimento e reduzir o corpo a pautas biológicas.

Ficou bastante evidente a necessidade de romper com a frieza de trabalhos repetitivos que visam corpos controlados e estereotipados, uma vez que limitam a capacidade de reflexão e favorecem o desenvolvimento de personalidades preconceituosas (Casco, 2007 b). Casco (2007 b, p.71) esclarece:

Não ocorre a distinção, no sujeito, entre o que lhe é exterior e suas impressões internas. A dominação social encontra sua contrapartida na não-reflexão, na não-diferenciação entre o que pertence à realidade dos objetos e o que é falsa projeção, fruto da ausência de reflexão.

A ausência de espaços para a auto-percepção diminui a possibilidade de valorização da corporeidade no projeto educativo. Como revelam as profissionais:

"A parte que mais gosto é do aquecimento, pois tenho a oportunidade de entrar em contato comigo mesma e o meu corpo. Normalmente nunca me lembro de nenhuma parte do corpo a menos que esteja doendo." P83

"A atividade mais envolvente para mim é aquela que relaxamos no plano baixo ao qual você se entrega e desliza num mundo da imaginação, ou melhor, no instante presente, no qual você não pensa em nada, apenas se desmancha e se desliga desse mundo caótico que não pára." P87

Faz parte da formação de um professor de Jogos Teatrais aprender a criar, nas oficinas ou aulas, uma atmosfera de frescor, liberdade e descoberta (Spolin, 1987, 2001 a, 2007). Conforme afirma Spolin (2007), reconhecer o direito do aluno de experimentar – ao abordar um problema – confere maior responsabilidade ao professor, situação esta que pode parecer mais difícil no início, dado que exige esperar que os alunos, por si só, façam descobertas sem interpretar ou forçar conclusões no lugar deles. No entanto, quando se torna claro que não há

nada a provar, nem ninguém a agradar, não há punição ou recompensa, cria-se uma atmosfera de confiança e os jogadores sentem-se livres para atuar. As profissionais escreveram:

"...comecei a ter mais confiança em mim mesma e comecei a participar e fazer do meu jeito e foi aí que comecei a sentir-me bem." P55

"No início senti medo, insegurança, parecia uma criança no seu primeiro dia de aula, onde tudo parece um bicho de sete cabeças, onde tudo é novo e você não sabe o que te espera. Mas depois de conhecer o conteúdo rico em práticas com os movimentos do corpo, me soltei, me senti livre e sem medo de errar, pois não existia o certo ou o errado, tudo era válido desde que você se movimentasse e percebesse o seu corpo." P91

Béziere e Piret (1992) observam que os gestos são carregados de psiquismo, pois surgem de um contexto de motivações interiores, isto é, acontecem em unidade física, emocional e intelectual. Introduzindo no processo de formação condições de experimentação sobre o universo do gesto, podemos conhecer nossa trajetória, ampliar nossa auto-consciência e a consciência do que nos cerca. A dedicação a um trabalho de movimento expressivo, possibilita um olhar mais atento ao gesto e promove, naturalmente, a emergência de algumas questões pessoais, guardadas no corpo. As profissionais falam de processos de auto-percepção e descobertas pessoais, nascidas do envolvimento consigo, com a proposta e com o grupo:

"Mais uma vez me descobri fazendo coisas que, com certeza, quando criança não fiz... Ou seja, rompi com novas barreiras e descobri um pouco mais do meu corpo." P11

"Na primeira aula um exercício em especial despertou emoção, foi o que todos tinham que andar de acordo com o senso comum. Percebi que quando algo atrapalha o meu caminho, fico irritada, por não ter iniciativa para ultrapassá-lo, por medo de magoar ou ser mal interpretada..." P35

"A roda coletiva (de movimentos) foi muito importante, onde pudemos perceber a necessidade de respeitarmos o próximo em um trabalho coletivo." P56

"Cada forma de movimento levou-nos a refletir como o nosso corpo transmite diversificados significados de demonstrar os nossos sentimentos através de gestos." P56

"Os ombros carregam o peso do dia-a-dia e isso se reflete nos braços!" P69

"Gostei bastante porque sou muito quieta e sinto vergonha de tudo. Me senti relaxada, solta e mais aberta para comigo mesma. É bom conseguir se soltar, participar, compartilhar movimentos e também criar, acreditar que todos são capazes e que eu sou capaz." P153



Figura 5 – Jogo Teatral "Transformação de Objetos" (Spolin, 2001 a)

Por vezes utilizamos o ato de desenhar para registrar o resultado de processos de consciência corporal (APÊNDICE C). Este tipo de registro pode dialogar com o exercício de percepção de todo o corpo – por meio da escolha das cores, do tamanho do desenho, de sua localização na página, do próprio ato de desenhar os apoios do corpo – trazendo novos significados e compreensões.

"Na segunda aula já notei que ao deitar no chão após um relaxamento em que tocamos o nosso corpo e alongamos a coluna, já não é igual, pois na primeira aula os pontos que desenhei (aqueles que tocam o chão quando deitamos), foram poucos, agora senti tocar mais pontos. Certamente o desenho que faria seria diferente." P107

Dentre os procedimentos de reflexão utilizados na metodologia de Jogos Teatrais inclui-se o protocolo, que se tornou parte da prática reflexiva realizada nos trabalhos com jogos a partir de uma preocupação em transpor para a forma discursiva os aprendizados construídos durante o fazer (momento do jogo), possibilitando uma maior investigação de cada momento da experiência estético-educativa. Embora o protocolo tenha a função de registro, faz, principalmente, a leitura das vivências e propulsiona a investigação coletiva (Koudela, 1996). Uma profissional escreveu:

"Iniciamos o encontro com a leitura dos protocolos. Estes serviram para nos mostrar que temos marcas profundas do cotidiano escolar e vivências carregadas de cobranças, limitações, autoritarismo, enfim, tempos e espaços de nossa história que nos trazem traumas, medos e receios de nos expressarmos em público." P151

A consciência de si e a observação qualificada da criança são instrumentos básicos para o profissional de educação da infância. As profissionais refletiram sobre formas de realizar uma observação de si, do outro e do mundo a partir de proposta de formação corporal que se realiza com base nos preceitos da metodologia de Jogos Teatrais de que "a necessidade de olhar para os outros para dizer onde estamos, quem somos e o que está acontecendo resulta em uma séria perda de experiência pessoal." (Spolin, 2007, p. 37) Isto significa que, durante as oficinas de jogos teatrais, se combate os efeitos da aprovação/ desaprovação, com o intuito de se aprender a observar as experiências a partir da solução de problemas e não da ridicularização de algum jogador. Ao aprender a observar o fazer do outro sem julgamentos de bom ou mal, certo ou errado, se forma a parceria e se aprende com o olhar e a escuta.

"A troca de olhares, de movimentos significativos, o observar-se, o observar o outro sem preconceitos, apenas como um observador que desperta através do olhar e observa, e cresce enquanto ser que sente e vê." P12

"O grupo ainda não tem o menor ritmo, e a falta de ritmo do grupo não significa a falta de ritmo de cada um em particular. O que prova que para um trabalho coletivo acontecer é necessária a 'afinação' desse coletivo." P3

"Quando realizamos o Chau-Lin ficou claro que por mais versátil que se busque ser, cada pessoa tem seu jeito e ritmo de lidar com as situações." P6

"Uma percepção que estou tendo desses encontros é em relação ao trabalho em grupo, dupla, essas atividades nos mostram como é difícil continuar o pensamento do outro, perceber nos pequenos gestos algumas atitudes e criar nessas atitudes uma sintonia." P72

"Nesta semana, o que mais me chamou atenção no curso foi a dinâmica da corda, na qual dois diferentes grupos revezavam-se para segurar uma corda imaginária, tendo como desafio passá-la ao colega mantendo o ritmo estabelecido pelo grupo. Como observadora, foi interessante perceber que tal proposição parecia ser de fácil execução, o que gerava certa impaciência naqueles que não participavam da dinâmica, mas que, para os que integravam a roda, o desafio era bem complexo." P113

Como esclarece Spolin (2007), no Jogo Teatral, os jogadores na plateia devem permanecer em "estado de jogo", livres de atitudes que envolvam análises ou julgamentos. A partir de um outro ponto de vista, permanecem abertos para aquilo que está acontecendo na área de jogo e, desta forma, intensificam o equipamento sensorial e de percepção. Ao aprenderem a observar e aceitar o trabalho dos outros, se tornam cada vez mais livres para sua própria experimentação. As profissionais consideraram sobre o envolvimento da plateia:

"O dia que não participei da atividade mas estava como observadora, estava incluída no grupo, e esta sensação foi muito importante de ser do grupo, sem estar participando." P112

"Na segunda parte fui plateia. Vi por outro ângulo. Percebemos poesia nos movimentos de fora, mas quando participamos não vemos o todo e sentimentos repressores estão envolvidos muitas vezes. Mostra a importância de observarmos uma situação por todos os ângulos antes, durante e depois da mesma." P124

A fluência dos movimentos é intimamente ligada à consciência das partes do corpo (Laban, 1978). Para Bowlby o bebê é alguém ativo e participante na relação e utiliza dois tipos de equipamentos para a interação: o efector (constituído pelas mãos, pés, cabeça e boca) e o de sinalização (constituído pelo choro, sorriso, balbucio e gestos), ou seja, desde o nascimento o corpo todo é meio de expressão. O bebê observa a própria mão porque está aprendendo a se ocupar consigo mesmo. Já um gesto de estender a mão na direção de outra pessoa ou de um objeto, expressa seu desejo de interação, de comunicação. (Molcho, 2007). Conforme Klaus e Klaus (1989), os movimentos espontâneos de mãos, braços e pernas do bebê, que podem parecer para um adulto apenas retrações, sugerem um convite do bebê para o adulto brincar e corresponder. Wallon (2007) também comenta as brincadeiras do bebê entre sua mão e seu olhar: "... a mão da criança passa por seu campo visual. Mas eis que seu olhar se detém nela, mantém-na imóvel, depois a afasta, aproxima-a novamente, e essa manobra torna-a por algum tempo seu exercício preferido." (Wallon, 2007, p. 52) As propostas de Laban (1978) de gestuais das mãos – com movimentos de esvaziar, recolher, espalhar, dispersar e a observação da fluência de energia das mãos para o resto do corpo –, concorreram para uma ampliação do olhar das profissionais para outras possibilidades de expressão e comunicação:

"Brincar com os pés e as mãos sem usar a boca (sem falar) é lembrar ou, talvez, descobrir que nosso CORPO FALA." P11

“Outra coisa bacana foi brincar de bebê olhando para a mão. Pensando bem é algo que não fazemos mais e não é que ela parece ter vida própria? Deve ser uma doideira ser bebê e perceber que você manda nela.” P2

"Adorei ouvir músicas e ao mesmo tempo perceber a riqueza da expressão presente na minha mão, dos movimentos que podem ser precisos, lentos, pequenos ou amplos, abertos, rápidos. Espalhar coisas, recolher coisas, foi um momento de grande **envolvimento** da minha parte." P80

"Eu criei um movimento a partir do estado emocional em que me encontrava: ansiedade. O movimento foi circular no tórax, suavemente feito com as mãos, tentei com esse movimento expressar o que estava sentindo naquele momento." P39

"Podemos expressar sentimentos e ações sem usar o rosto? Vimos os pés mais expressivos do planeta... Quanta criatividade. As mãos que seguram as coisas, seguram nosso olhar e nossa atenção." P146

"Tanto eu quanto as colegas professoras, mergulhamos em um mundo adormecidas e por alguns momentos sentimos um despertar cheio de movimentos, emoções, criatividade e tantas outras coisas manifestadas pelo ato de interagir com o outro e com nós mesmos." P151



Figura 6 – Movimentos de braços e mãos com verbos de ação (Laban, 1978).

A formação corporal do profissional da educação infantil está ligada à constituição da "atitude lúdica" e à compreensão do lúdico na vida da criança. Isso significa que o fazer com a linguagem corporal se constituirá em grande medida a partir do ato de brincar. Para que a profissional compreenda a importância do desenvolvimento sensível-corporal na infância, é preciso que tenha clareza também quanto à importância do brincar como necessidade vital da natureza infantil no trilhar da sua evolução. É preciso que aprenda a trabalhar a linguagem corporal da criança por meio do fazer lúdico, pois o brincar cria na criança uma nova forma de desejos e suas as maiores aquisições são conseguidas na brincadeira – aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade. Assim como esclarece Vygotsky (1998, p.135) “o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento”.

Assim, a proposta envolve sempre a questão do repertório lúdico e cultural (a própria metodologia de Jogos Teatrais já inclui como parte integrante do início das oficinas ou aquecimento, amplo repertório de brincadeiras e jogos tradicionais, canções e parlendas). Como afirmou Cybele Cavalcanti no capítulo primeiro, a falta de base cultural na formação

do professor resulta em problemas como não saber escolher diferentes músicas para as crianças, tanto no que diz respeito ao ritmo como às letras e à melodia, e não possuir um variado repertório de artes e brincadeiras. Por esta razão, é necessário ter na base curricular da Pedagogia, uma disciplina que possa prover o professor da dimensão cultural e artística. Caso contrário, cada vez mais, o profissional da educação de crianças terá contato somente com a "cultura do consumo" (informação pessoal).³⁹ As profissionais comentaram:

“Por isso que é importante a gente não ter só a concepção, mas também ter um repertório enriquecido. Porque quanto maior o seu repertório, mais você tem a oferecer nos momentos de roda. É isso que eu estou em busca, de repertório.”
CD-AM

"Talvez o resgate do lúdico possa mesmo ser um facilitador já que na atividade final do nosso último encontro, que era uma atividade de roda com o grupo todo, estive bastante à vontade. Trata-se de uma atividade em que a individualidade não fica exposta, só o coletivo, no entanto isso não passa de mais um movimento de racionalização e às vezes o que precisamos é poder vivenciar sem crítica para assim sermos capazes de olhar para nós mesmos... "
P67

"Sou uma pessoa tímida mas nestas aulas sorri muito de dar dor na barriga, coloquei para fora uma criança que estava muito triste e voltei a ser alegre. Isto foi no dia em que a professora jogou bolinhas coloridas no chão, ela não disse nada, só esperou o que nós do grupo iríamos fazer e de repente começou a acontecer. Eram bolinhas pra todo lado, para cima, para baixo, para os lados, foi muito legal." P74

"Gostei muito de aprender jogos novos que poderei utilizar com meus alunos... Sei da importância de sensibilizar as educadoras em relação ao seu próprio corpo, mas essa aula foi muito interessante para a prática no trabalho escolar, pois contribuiu com idéias que podem se reverter em atividades do planejamento diário." P142

"Aprendi um jogo que não conhecia: as três meninas da Europa. Quanta gargalhada ao brincar. Quanta dificuldade em perceber a mímica, falta de prática ou será falta de uso? Quantas coisas vamos deixando para trás em nossas vidas. A espontaneidade da criança deixamos para dar lugar ao imediatismo das ações." P144

³⁹ Informações concedidas à autora em entrevista realizada no dia 8/novembro/2010 no Cybele Cavalcanti Espaço de Dança.



Figura 7 – Jogo Tradicional "Três mocinhos da Europa".



Figura 8 – Dança de roda.

Desgranges (2003) chama atenção para o fato de o indivíduo contemporâneo consumir, principalmente pela televisão (principal veículo de comunicação da contemporaneidade), uma quantidade imensa de imagens que impõem uma fruição superficial, desestimulam a atitude reflexiva e interpretativa, o esforço criativo e a elaboração de juízos de valor, ao mesmo tempo que estimulam hábitos mentais fundados na ruptura de imagens e no *flash*. Mergulhados que somos nessa realidade atual de fugacidade, o processo com o jogo e a Expressão Corporal contribui para que se internalize uma atitude oposta a essa, na medida em que concorre para aumentar nossa capacidade para refletir durante um tempo superior ao do *flash*: o da participação presente. A linguagem corporal evidencia-se no momento do fazer artístico e revela, por meio dos gestos, conteúdos mais fortes que os das palavras – percepção que pode ser de grande valia para professoras da infância que estejam

esquecidas da linguagem expressiva do corpo. Algumas profissionais notaram que "repertório", no que diz respeito à linguagem corporal, não significa apenas uma compilação de jogos, brincadeiras e cantigas, mas também a (re)descoberta do conceito de movimento e de expressão. As profissionais escreveram:

"Pude perceber que nem sempre precisamos de instrumentos para interagir com as crianças, basta termos vontade, criatividade e deixar que o movimento corporal nos dê possibilidades de pura diversão e percepção do que as crianças querem." Questionário-ARA

"Conceitos básicos que procuramos ensinar às crianças pequenas pressupõem a percepção do corpo em relação ao espaço, ao peso, ao tempo e à fluência e fazem parte do repertório natural de desenvolvimento do indivíduo na sua relação de descoberta do mundo. Às vezes ficamos preocupados em descobrir estratégias sofisticadas de descrição desses conceitos e nos esquecemos que estão ali ao alcance da vivência de qualquer um que se disponha a experimentar ou explorar seu próprio corpo." P66

"O que chamou minha atenção foi o teatro usando as mãos e os pés. Como nossos pés são esquecidos por nós; como uma parte nossa, que suporta o peso do corpo é muitas vezes negligenciada. No trabalho muitas vezes nos queixamos de falta de fantasias ou material para fazer teatro e esquecemos que podemos usar o nosso corpo para criar histórias, assim como as crianças. Devemos estimular as crianças a criarem histórias com seus corpos." P123

"A proposta de brincar com teatro atrás do edredon é uma idéia interessante que mostra que às vezes, com pouco ou nenhum material, podemos realizar atividades que desenvolvem a imaginação, a criatividade das crianças e a expressão corporal." P140

Ao realizarmos propostas que envolvem a capacidade de comunicação sem palavras, percebe-se grande dificuldade por parte das participantes. Entretanto, muitas vezes precisamos trazer a qualidade gestual para a relação com o bebê, tornando-nos capazes da postura de continência corporal, para acolher o que é "dito" por meio do corpo. É preciso que nos questionemos: nos sentimos com capacidade de "escutar" a fala corporal? Conseguimos nos manter em uma postura de espera (função de aguardar/de dar tempo, conforme terminologia usada por Klaus e Kennell, 1993) que permita ao outro manifestar-se por ações, sem agir ansiosamente e tomar a frente das coisas?

De acordo com Larossa (2002), o sujeito moderno vive uma tal obsessão pela novidade e pela velocidade dos acontecimentos que encontra impedimentos para realizar conexões mais significativas, tornando-se incapaz do silêncio. Conforme Montagu (1988), em nosso mundo a palavra está ocupando o lugar da experiência. No entanto, os tempos da experiência e do gesto não são o da velocidade da palavra na forma como é usualmente

utilizada pelo adulto. Como vimos no capítulo primeiro com Coutinho (1993), a redescoberta da comunicação não-verbal dos bebês em seus primeiros gestos e suas primeiras imitações, deve colocar em questionamento o uso da palavra: em que momento se faz necessária, em que contexto é fundamental e qual é seu lugar enquanto meio de comunicação. Após experiências com a ausência da palavra na interação entre duas ou mais pessoas, as participantes escreveram suas percepções:

"Chamou-me também a atenção o fato de que coordenar coletivamente um movimento, especialmente quando não existe um objeto concreto que 'orienta' os integrantes, faz com que cada um fique concentrado no seu ato e no dos colegas que se encontram ao seu lado. Há uma grande complexidade em integrar o todo." P113

"Acho que a maior dificuldade foi o exercício realizado em duplas, o que reforça a existência dos problemas de comunicação em nossa sociedade. Apesar de realizarmos o exercício, levou algum tempo até que pudéssemos dividir a responsabilidade de assumir a coordenação dos movimentos principalmente para entrarmos num acordo quanto ao revezamento de quem conduzia e quem imitava." P66

"Outro momento da aula que reforça a existência das limitações na comunicação foi a primeira atividade cuja orientação era reproduzir a pose do colega que tinha a intenção de transmitir uma sensação. A pose final pouco lembrava a inicial demonstrando que na comunicação considera-se aspectos da interpretação individual." P66

"Achei interessante o movimento criado nos grupos, quando a professora pediu que fôssemos passando a corda nos círculos uma para a outra. Cada um fez à sua maneira, isso nos mostra que o trabalhar no coletivo não é fácil, cada um tem o seu tempo e como às vezes é difícil perceber o outro sem usar a fala." P43

Sem usar a palavra, parecem possíveis outras percepções além daquelas possibilitadas pela velocidade dos acontecimentos e o que ela provoca – falta de experiência, de silêncio e de memória (Larrosa, 2002). É o que atestam as palavras de algumas profissionais:

"Nos dois últimos encontros, quando o grupo criou situações onde as pessoas iam percebendo o que se encenava, iam entrando, se inserindo no contexto, fazendo parte da vivência, eu senti como estamos interligadas. E como nós seres humanos temos uma mesma essência e ela é Divina." P99

"Os jogos teatrais vivenciados na última aula me fizeram retomar alguns dos questionamentos do protocolo da aula do dia 05/05. O corpo é importante aliado, se não componente, da estratégia de comunicação. Não só através das palavras nos comunicamos. O jeito de olhar, a atenção dedicada, a postura corporal compõem o que está sendo comunicado. As atividades propostas em grupos menores demonstram claramente as dificuldades 'de sintonia' quando não há a utilização da palavra. Mas será que se fosse possível utilizar a fala, ainda assim, cada um não empregaria suas características na forma como a

corda era puxada? A vivência de cada um, sua experiência em relação à corda imaginária (ou qualquer objeto) é única e isso de alguma forma torna pessoal a compreensão não só do objeto, mas a forma de se relacionar com ele, o que, de certa forma, independe do uso da palavra." P68



Figura 9 – Jogo Teatral "Objeto Move os Jogadores" (Spolin, 2001 a)

Conforme Reich e Zornànszky (1999), os olhos não apenas recebem a energia da luz mas também irradiam energia. São órgãos irradiadores e receptores e os bebês precisam do retorno ao olhar que lançam e de um contato visual amoroso. A falta dessa saudação de amor pode contribuir para o bloqueio do segmento dos olhos (encouraçamento). Também Klaus e Kennel (1983) afirmam que o contato olho a olho é uma interação que afeta o bebê desde seu nascimento e tem a finalidade de lhe conferir uma identidade real. Exercitamos o olhar em jogo ou em Expressão Corporal nos momentos que experimentamos os diversos níveis de comunicação possíveis do corpo, tais como o comunicar-se com o outro (olhar, agir – ação e reação) sem a palavra (Stokoe e Harf, 1987). As profissionais relataram:

"Só pelo olhar da outra pessoa você a conhece." CD-MA

"... cada integrante, único e importante pôde fazer parte do todo através da fala não dita, do olhar..." P12

" O jeito de olhar, a atenção dedicada, a postura corporal compõem o que está sendo comunicado." P68

"Como é complicado você olhar e perceber o que o bebê quer!" CD-AM

Os autores que fundamentam essa pesquisa propõem esforços para desestabilizar dicotomias tradicionais do tipo teoria-prática e mente-corpo, que têm sido responsáveis pela opressão do corpo dentro da escola e pela negação do corpo em movimento como forma de aprendizado. A formação traz elementos para que as profissionais repensem este aspecto:

"A dificuldade em lidar com a imaginação e o movimento juntos mostra o quanto ambos foram separados na educação das pessoas. A imaginação estaria ligada à cabeça, enquanto o movimento envolveria o corpo. Os dois caminhando separadamente, sem pouca integração." P113

"Podemos sentir o nosso corpo se integrando ao simbolismo na forma de gestos, posturas, direções do olhar, apontando formas perceptivas, assim pude perceber que **o corpo é muito importante**, na medida em que com ele vivemos e existimos, entregando, possibilitando a percepção da diferença, como constante processo de criação, atividade, movimentos e fluxos da vida, facilitando o processo de lidarmos, interagirmos, relacionarmos, dialogarmos em várias diversidades, nos colocando perante um desejo de lidarmos com nosso conservadorismo e nossos próprios limites." P61

4.2.2 Disciplinamento e repressão corporal

A experiência em campo e posterior análise dos dados revelou que uma das dimensões que operam sobre os valores, as escolhas e as práticas das profissionais diz respeito à coerção do corpo e dos movimentos. Essa coerção consiste numa ampla escala que contém, tanto as memórias das profissionais sobre suas próprias histórias de repressão corporal, como suas atuais dificuldades relacionadas ao corpo e ao movimento, e também suas reflexões sobre o disciplinamento dos corpos infantis que ocorre ainda hoje nas instituições do tipo creche.

Um dos assuntos mais recorrentes durante o curso de extensão, como revelam os discursos ditos ou escritos pelas participantes, diz respeito à questão da auto repressão, da vergonha de si, da dificuldade em expressar-se pelo movimento corporal, de dificuldades em relação a conceitos estéticos sobre corpo, preocupação com o que os outros pensam, repressão física e/ou emocional, submissão, medo e vergonha / timidez.

Callil (2010) verificou que as professoras de bebês denunciam uma dificuldade de liberação do próprio corpo no trabalho com as crianças e que essa dificuldade parece ter se instaurado há muito tempo, quando a professora ainda era criança, ocasionando na idade adulta movimentos do corpo que denotam uma tendência simultânea de espontaneidade e reserva frente às brincadeiras com os bebês.

Como afirma Gallahue (2002), experiências corporais nocivas, ou aprendizagens deficientes vividas durante a infância são comportamentos muito difíceis de serem “desaprendidos” futuramente, pois são assimilados numa fase em que a criança está desenvolvendo e aperfeiçoando competências motoras fundamentais. Entre os “maus hábitos” que podem ser acumulados estão, de acordo com este autor, os complexos e a vergonha – que são revelados, entre outros, por todas aquelas frases autorrecreminatórias – o medo de se

magoar e o medo da troça e da rejeição dos seus pares. As profissionais relataram lembranças de suas infâncias:

“Dentro de casa eu tinha sempre aquela indicação: Não! Você tem que se comportar. Você tem que obedecer. Você tem que!! Então em determinados lugares, eu consigo me expor, eu consigo me soltar. Mas num lugar assim que é um pouco mais restrito eu já me fecho. Então, a repressão veio da infância.” CD-P

“Quando ela tava falando eu percebi que todo mundo falou em vergonha, que bom que eu não tô sozinha... Eu lembro de várias situações em que eu me senti envergonhada, inferior até e geralmente as lembranças voltam mesmo com a escola. Mas quando falou em movimento... são memórias recorrentes, memórias que voltam sempre – eu me lembro de uma situação que eu tive que fazer na minha escola... Tinha lá uma apresentação pros pais de ginástica rítmica. E a gente tinha que girar o bastão, trocar o bastão de mão, virar, e jogar o bastão. Na hora que eu joguei o bastão foi VUP! Escapou da mão!.. E foi uma situação que me marcou assim muito! A vergonha! Que eu olhei na hora pra professora e eu tive que ir buscar o bastão e voltar pra fila e pegar o ritmo. A lembrança ficou forte mesmo. Assim a situação, todo mundo falando... Eu sei que eu me senti muito envergonhada de.... de ser eu! Então hoje eu vejo que eu não brinco com as crianças como eu deveria. Apesar de ter essa visão de que criança tem que brincar... Mas eu me solto muito mais com os meus alunos. Se tiver um pai ou uma mãe, pode esquecer que eu nem começo a minha aula! A sensação é de ser avaliada mesmo.” CD-MCC

"... fiquei com vergonha de me apresentar para o público, fui com medo de errar, pensei que eu tenho que vencer este medo e vergonha em me expressar em público. Este sentimento vem desde pequena. Me lembro quando estava na 2a. série o meu professor era muito bravo, a criação que tive pelos meus pais foi de sempre ficar quieta, obediente, não conversar quando chegava visita em casa, cresci assim. Não tenho muito jeito em me expressar com público adulto. Aqui neste curso me senti como criança. Gostei muito de tudo." P75

"Hoje eu me lembrei que quando eu era criança o modo que minha mãe e minha avó tinham de dar castigo era me obrigando a ficar imobilizada, sentada por um certo tempo. Essa lembrança me emocionou muito porque eu percebi que é isso que fazemos com nossos alunos o tempo todo, queremos que eles fiquem parados." CD-F

Para Foucault (2004) se impõe ao indivíduo um controle que não permite que todos se pronunciem. As coerções do discurso se reduzem à limitação de seus poderes, ao domínio de suas aparições aleatórias e à seleção dos sujeitos que falam: a troca e a comunicação atuam no interior de sistemas complexos de restrição e não poderiam funcionar sem estes. Uma das profissionais declarou:

“Às vezes quando eu falo no grupo, chega em casa eu penso que eu devia ter ficado de boca fechada. Porque só saiu abobrinha, entendeu? E aí me dá vontade às vezes de chegar em casa e querer um buraco me consuma, de

remorsos imensos, a sensação de culpa de ter falado alguma coisa. E aí tem que chegar uma hora e ter que falar pra mim mesma: olha, esquece, que já foi, ou volta e pede desculpa, ou se refaz e reconstrói mesmo e muda o jeito de ser. Então eu mudei muito o meu jeito de ser devido às vergonhas que eu sentia de coisa que eu não tive culpa. Seja como professora, seja com uma criança. Alguma atitude. E eu me vejo muitas vezes repetindo ações de pai, de mãe. Quando você vê, já foi. E eu queria ser uma professora diferente. Queria ser uma pessoa diferente! Parar de não gostar de ser o que eu sou. Então quando teve a proposta da aula, eu vi muito também como uma terapia. Eu via a aula mais também como esse momento meu de me reconhecer, de autoconhecimento, de superação mesmo de algum entrave. E quando falou nesse momento, e muitos são os momentos de vergonha que eu me lembro, é do mundo da escola mesmo, da infância mesmo. Apesar de não saber detectar em que momento isso começou. Em que momento da vida você toma o caminho que te faz ser quem é.” CD-MCC

Frases autorrecreminatórias, tais como as exemplificadas por Gallahue (2002) apareceram freqüentemente durante o curso de extensão, mencionadas pelas profissionais como forma de recriminar sua estética corporal ou aquilo que julgavam como falta de destreza: “Sou gorda, pareço uma bolinha saltando”; “Sou desajeitada, não sei fazer”; “Tenho seios muito grandes e sinto vergonha de dançar”, etc. Soares (2006 c) afirma que a ideia de medida (medir o peso, a força, a resistência, a velocidade, a gordura corporal ou, mais recentemente, os índices de massa corporal) é de fato uma ação voltada a domesticar e enquadrar os corpos, já presente nos antigos manuais de ginástica do século XIX e que permanece até hoje. Um dos assuntos mais recorrentes se referia à questão da autorrepressão, da vergonha de si, da dificuldade em expressar-se por motivos relacionados a padrões estéticos, como revelam os enunciados:

“Sinto dificuldade de me desfazer de ‘vícios’ e de lugares confortáveis. Dificuldade de relativizar convicções estéticas.” P1

"Apesar de gostar muito do curso me sinto meio travada e meio desengonçada, às vezes com muita timidez." P19

" ... Nosso corpo fala tudo aquilo que a gente sente... É através dos nossos olhos, nossos ouvidos, nossas bocas, nosso coração, nossas mãos e nossas próprias pernas que podemos praticar o exercício da liberdade por inteiro. Nosso corpo nos move, nos traduz, nos interpreta, nos representa... Por isso estou aqui, mas como é difícil mostrar meu corpo em movimento, que vergonha! Quanta gente olhando! Será que estou ridícula? Será que estou bonita? Posso fechar os olhos, que bom! Posso relaxar, posso me permitir; posso continuar. E é por isso que hoje estou aqui." P126

"O mundo gira, nós também podemos girar mas, o que nos impede? Será nosso peso? Será nossa vergonha de nos expôr? Será o receio de fazer novos e inesperados movimentos?" P146

“Eu tenho MUITA vergonha do meu corpo! Eu cheguei a querer desistir por causa disso. Ah não vou mais não. Aquela gordinha parece uma bolinha saltando...” CD-MCC

“Próximos à hora de almoço, um que é o mais assanhadinho começou a correr dentro da sala. Aí, automaticamente todas as crianças começaram a correr. Tímidos ou não tímidos. Porque tem criança tímida já. Com dois aninhos. A gente percebe que eles são mais receosos de se aventurarem. Mas aí começaram a correr. Brincar. Sem se importar que a gente estava ali. Entendeu? Que se tinha alguém olhando, achando bonito ou feio, se ele é gordinho ou magrinho, pequenininho. Não! Todos começaram a se movimentar. Aí começaram a brincar de bicho. Que um era o bicho e corria atrás dos outros. Aí eles todos corriam e gritavam. Aí trocavam. Sem ninguém mandar! Aí eles mesmos trocaram o papel. O outro era o bicho e aí esse que era o bicho saía correndo. Eu fiquei observando aquilo e falei: “Poxa vida, né? Como eles brincam livremente, sem se importar com nada. Eles inventaram a brincadeira, eles mesmos se distraíram, se movimentaram e gostaram. Riam, sabe? E riam com aquela alegria inocente mesmo de criança. Uma coisa muito bobinha pra nós, no olhar do adulto é uma coisa bobinha, ficar correndo pra lá e pra cá. Mas quem dera nós fossemos assim. Entendeu? Dispostos a ser feliz independente de qualquer coisa. Independente de eu ser gordinha eu tinha que saber que Deus me deu esse corpo e é meu. Ou gordinho, magrinho, pequenininho ou grandona... Que tem pessoas que ao contrário, por serem muito magrinhas também se sentem assim. Por que? Porque a sociedade impõe um padrão.” CD-CE

A vergonha ou a timidez foi bastante mencionada pelas participantes como fator de impedimento para a realização de interações sociais, de expressões pessoais e de movimentos. Em nível coloquial o termo "timidez" é amplamente utilizado para fazer referência ao mal-estar experimentado na presença de pessoas e situações desconhecidas. Desse ponto de vista o termo procede do latim *timidus*, que significa temeroso, e constitui uma realidade que engloba diferentes dimensões, tais como o medo, a insegurança, a baixa auto-estima, a dificuldade para relacionar-se, entre outros. Diferentes autores concordam que se trata de um desconforto particularmente em situações que implicam observação dos outros (Cano Vindel et al, 2000).

"Nosso primeiro encontro foi realizado com um toque de muita expectativa, de medo do novo, de exposição. Afinal, o tema formação corporal já traz a expectativa de que algum movimento irei fazer, mas qual? E como o friozinho na barriga faz parte de nossa existência, o mesmo se fazia presente. " P32

"Mesmo com as dificuldades relativas ao medo de usar o corpo em um grupo grande e desconhecido, acredito que os próximos encontros poderão ser de encontro e conhecimento com o meu corpo e as possibilidades de conhecê-lo melhor" P52

"No primeiro dia de aula me senti retraída pois sou tímida, tenho dificuldades em me soltar em público adulto em relação a me expressar na linguagem oral e

corporal. A professora Lucia deixou o grupo de professoras bem à vontade, ela deu oportunidade para sentir o meu corpo, me conhecer como sou, isto foi ótimo." P74

"No decorrer da aula fui me soltando e me sentindo leve e pude perceber o movimento que me era proposto, e fui conhecendo o meu corpo; e apesar de muita timidez, consigo me soltar e fazer os exercícios com as colegas. Foi muito bom e fui mais leve para casa." P104

"Em primeiro lugar preciso dizer que tenho muita timidez para dançar em público. Apesar de ter o sonho de aprender a dança de salão. E por esse motivo não consigo me soltar totalmente." P110

"Realizar movimentos corporais para mim é um grande desafio... Tenho dificuldade no controle de meu corpo e movimentos quando participo de dinâmicas em grupos. Acho que a insegurança e timidez são alguns dos meus pontos fracos. Tudo parece bem até que... chega o momento da apresentação. Assim inicia a sequência de tremedeira, gagueira, etc. É por estes motivos e outros que gostei da proposta do curso. Também estou aprendendo a falar ou expressar diferentes situações, contextos, necessidades, desejos e cotidiano, através de movimentos, gestos, criados e pensados para ser representados por partes ou todo do meu corpo. Percebo a importância da observação voltada para dentro de mim na busca e encontro com cada parte de meu corpo." P149

Tradicionalmente existem posturas opostas que defendem, por um lado, uma suposta base hereditária, e por outro, um fator de aprendizagem no desenvolvimento da vergonha do outro (medo de ser ridículo) e da timidez. Cano Vindel et al (2000) afirmam que, em ambos os casos, estas reações permitem à pessoa proteger-se das demandas de uma situação social nova em que o olhar do outro possa significar uma situação de ameaça interpessoal por medo de uma avaliação negativa.

De acordo com Foucault (1987) a Idade Moderna traz consigo elementos que configuram o poder da vigilância permanente, do olhar do outro – alguém que exerce algum poder na escola, na oficina, no hospital – a fim de se determinar se o indivíduo se conduz ou não como deve, se age conforme a regra, se progride, se precisa ou não de correção. Foucault reconhece no *Panopticon* de Bentham a fórmula política e técnica do poder disciplinar, que é uma apropriação total e exaustiva do corpo, dos gestos, do tempo e do comportamento do indivíduo. Seu exercício implica um procedimento de controle contínuo, submentendo a pessoa ao olhar não eventual, mas sim, perpétuo de alguém. E o poder disciplinar olha para o futuro, pois almeja o momento em que tudo funcionará sozinho a partir de uma continuidade, portanto, que a vigilância tornar-se-á um hábito (Foucault, 2006 b). Sobre o incômodo causado pelo olhar do outro, as profissionais tecem considerações como as que seguem:

"Logo na primeira aula percebi que o curso seria voltado a explorar, conhecer o

corpo, primeiramente de nós mesmas, em seguida, da criança... Bom, o que mais me preocupou foi o olhar do 'outro', nossa! Incomoda demais imaginar que alguém do seu lado está olhando seus movimentos. Esforcei-me muito para que esses tais movimentos parecessem livres, mas sempre notava que o meu olhar fugia e eu me pegava olhando para os lados, primeiro para ver se tinha alguém me olhando e, segundo, para olhar o 'outro'. " P107

"Curioso, algo comum foi ressaltado por várias pessoas durante os relatos iniciais, o fato da vergonha de se expressar, da dificuldade de movimentar o corpo, da inibição típica de um adulto 'travado'. Também tenho esse receio. [...] Pode ser que uma soma de vários momentos tenha me feito assim, cautelosa, receosa, em se tratando de brincar, cantar, enfim, fazer de conta. Tudo isso me incomoda, não porque eu ache algo bobo, mas porque eu fico pensando que alguém está me olhando e achando bobo. Em vários momentos percebi que errei uma letra de música porque havia um adulto me olhando, e então parei. É como se fosse um bloqueio. Brincar e cantar com as crianças tudo bem, já com supervisão de adulto, causa insegurança. Após as dinâmicas da aula me sinto mais à vontade. Na quarta aula brincamos, percebi que durante os jogos eu ri muito, um riso descompromissado, sem avaliação e nem julgamentos" P108

"... Tenho receio de usar meu corpo e criar movimentos entre adultos." P145

"No primeiro momento não me senti muito a vontade para fazer as atividades propostas, talvez por receio de que outras pessoas pudessem ficar observando meus movimentos" P30

"... descobri que me preocupo demais com a opinião alheia acima de meus interesses." P35

"...temos medo do que nosso corpo possa falar e o que os outros possam interpretar." P35

"Durante este curso aprendi muitas coisas novas, e de como nós podemos nos esquecer de nós mesmas. Tive dificuldades de executar os exercícios pois fiquei com medo de estar fazendo errado, quanta insegurança tive!" P55

"Tive dificuldades em me centrar para que o meu corpo pudesse sentir a música e, acompanhando o ritmo proposto, realizar movimentos amplos e soltos, sem estar aí para o outro" P81

"O que senti foi dor física. Dor nas articulações e nos músculos durante as atividades de movimento. Também senti medo. Medo do ridículo, da exposição, da falta de criatividade durante as aulas teatrais. Mas também me senti feliz, renovada, com energia e relaxada e com o enorme desejo de trabalhar, de fazer o melhor para desenvolver todo o potencial do meu filho e da minha turminha." CD-MCC

"Uma coisa que me chamou bastante atenção na primeira aula, foi a partir de que momento o corpo se retraiu? A partir de que momento o corpo deixou de ser importante? Esse é um processo histórico. [...] Não adianta a gente pensar que isso mudou, porque continua. [...] eu percebi as pessoas travadas na forma de andar. Contraindo aquilo que não era pra contrair. Isso ficou muito em evidência. Não conseguiam ocupar espaços. Tinham que olhar para o outro,

para ver o que o outro estava fazendo, para poder copiar porque não tinham certeza se aquele movimento que é o correto perante a sociedade.” CD-MC

Segundo Foucault (1987), o poder disciplinar e a vigilância procedem em primeiro lugar à distribuição dos indivíduos no espaço. Para isso, utilizam técnicas como:

- a especificação dos lugares com "encercamentos" que indicam um local heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo;
- o princípio da localização imediata ou do quadriculamento individualizante, isto é, cada indivíduo no seu lugar e em cada lugar, um indivíduo. Evitar as distribuições por grupos; decompor as implantações coletivas; analisar as pluralidades confusas, maciças ou fugidias. O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quantos corpos há a repartir. É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento dos indivíduos, sua circulação difusa e sua coagulação perigosa. Deve-se estabelecer as presenças e ausências, saber como e onde encontrar as pessoas, instaurar comunicações úteis, interromper as outras, vigiar cada um a cada instante, sancioná-lo, medir as qualidades ou méritos. procedimentos, portanto, para conhecer, dominar e utilizar;
- a regra das localizações funcionais que define lugares não apenas pela necessidade de vigiar, de romper as comunicações perigosas, mas também de criar espaços úteis. Daí vem a necessidade de distribuir e dividir o espaço com rigor;
- a definição do sujeito pelo lugar que ocupa na série, pela posição que ocupa na fila, pela distância que o separa dos outros.

Sobre esse tema as participantes relataram:

“Nós fomos criados na ditadura, na questão da repressão total. Quando eu entrei na unidade escolar era muito grave! Tudo tinha fila. Eu falei para as professoras: Gente! Vocês ficam em fila o tempo todo? Não. E por que a criança tem que ficar? Então vamos começar a ver quais são os momentos que realmente existe necessidade de ter uma fila.” CD-MCC

“O que acho interessante também é a questão da fila. Tem essa questão do trezinho. E a gente percebeu que eles estão num movimento muito interessante de som. Então a gente começa a bater palma num ritmo e eles tentam acompanhar esse ritmo e vem com a gente nesse ritmo. E às vezes eles conseguem bater palmas e às vezes não. Mas eles estão num movimento de tentar. E eles vem. Você não precisa ficar gritando: vamos! Fulano, ciclano, vamos!!! Eles vem. Porque eles querem acompanhar aquele som de palmas, de pés, de movimento. Eles estão acompanhando... E essa concepção de infância, de olhar a criança e sentir a criança, na formação, não é muito clara. E nem internalizada.” CD-AM

Com a distribuição feita em nossas classes e filas nos corredores de circulação e espera, obedecemos à ordem do panoptismo que foge à ideia da arquitetura grega, na qual a

grande preocupação dos arquitetos era de resolver o problema de como possibilitar a boa visão ou o espetáculo de um acontecimento, de um gesto, de um único indivíduo ao maior número de pessoas. Atualmente, o problema fundamental que se apresenta para a organização dos espaços e a arquitetura é o inverso: quer-se fazer com que o maior número de pessoas seja oferecido como espetáculo a um só indivíduo, encarregado de vigiá-las. Assim Foucault (2005) refere-se ao espaço da escola como uma arquitetura de vigilância. E ressalta que este problema não se limita a uma simples questão de espaço, mas sim, em fenômeno de grande interferência no espírito humano.

Foucault (2005) observa que as características do panoptismo – a vigilância – existem ao nível mais simples do funcionamento cotidiano da instituição escolar, que enquadra a vida e os corpos das pessoas. Diversas profissionais se referiam ao "corpo travado", assim como ocorre neste enunciado:

"(...) em relação ao coletivo, quando olhava o grupo notava que muitas pessoas já desenvolvem movimentos mais qualificados, permitem se soltar, ou melhor, se movimentam. Algumas pessoas são travadas e por mais que sejam orientadas não sentem segurança, não se permitem movimentar. Quando escuto a história da pessoa começo a entender o porque da deficiência do movimento."
P116

Observamos a dificuldade das profissionais durante as primeiras semanas de curso de formar um círculo para que pudéssemos conversar de forma que todas se enxergassem como parceiras. O círculo de discussão cria um espaço de diálogo porque as pessoas podem olhar umas às outras, se expressar, participar e escutar. Envolve, portanto, a troca de experiências e a socialização de saberes. O círculo aceita a multiplicidade por si mesma porque elimina a distribuição das pessoas em fila ou no "paredão" formado por algum tipo de hierarquia, estimativa ou classificação, tática disciplinar de poder e dominação. No entanto, como escreveu uma das profissionais:

“A professora pediu um círculo, fizemos um paredão.” P24

Em minhas notas escrevi:

Não sei o que está acontecendo. Toda vez que convocamos um momento de reflexão as professoras não aceitam fazer uma roda. Já tentei começarmos o círculo em pé. Damos as mãos, nos olhamos, sorrimos e então sugiro: "vamos sentar?" Nesse momento, todas desfazem a formação em círculo e se dirigem para a parede, onde sentam encostadas. Chamo-as de volta à roda, perguntando o motivo pelo qual não podem formar a roda, mas elas não me explicam. Fico sentada sozinha, no meio da sala, sem ninguém para compor o círculo comigo. Hoje a MZ respondeu que é porque sente dor nas costas, porque vive cansada e quer encostar em algum lugar. Conhecendo a importância do círculo, que

permite o olhar e a troca, e tendo desconstruído a ordem das filas no meu trabalho, fico muito intrigada com isso.



Figura 10 – Durante o Jogo Teatral "Identificando Objetos" (Spolin, 2007, p.157): encostadas na parede.⁴⁰

Um dia, em meio a um dos jogos que estávamos realizando, uma das profissionais participantes pareceu ter um *insight* e disse, de repente, em voz muito alta: "Eu sei porque a gente não consegue fazer a roda. Porque na creche a gente coloca os bebês sentados durante muito tempo encostados na parede para esperar. Eles têm de esperar a vez de tomar banho, de ir para o refeitório, de se trocar e de colocar sapatos, esperar tanta coisa. Eles esperam o dia todo alguma coisa que a gente tem que fazer. E é sempre assim, em fila, encostados na parede." Ao que outra profissional respondeu: "E às vezes as paredes estão tão geladas, como agora que está frio, que eles choram."

Até se chegar à metade do curso as profissionais dos CEIs não conseguiam sentar em roda para realizarmos os "círculos" de discussão. E, coincidentemente ou não, os debates não aconteciam. Ocorriam relatos isolados, mas não a troca ou o diálogo. Com o passar dos encontros, o círculo foi se formando e o debate se construindo.

Como bem relembra Beltrão (2000) o enfileiramento não é algo somente espacial. Quando enfileiramos os alunos, classificando-os e hierarquizando-os, instituímos um jogo de valores, poder e méritos do tipo "os melhores seguem na frente". Recordando o apontamento de Foucault (1987, p. 120) sobre o detalhe, vemos que o autor propugna que: "a disciplina é

⁴⁰ O Jogo Teatral "Identificando Objetos" foi selecionado para que, a partir de seu objetivo de desenvolver a percepção de atributos dos objetos, pudesse tanto focar a importância da consciência sensorial como a da comunicação somática. Ou seja, acrescida ao jogo a instrução de que as jogadoras na platéia adivinhassem o que a jogadora em pé estava segurando, procurou-se favorecer as condutas nas quais a mensagem é observável no corpo, quando emissor e receptor devem estar sintonizados.

uma anatomia política do detalhe" e todo detalhe é importante. Na tradição do detalhe se localizam todas as meticulosidades da pedagogia escolar e todas as formas de treinamento. Nessas instituições tudo leva a comportamentos humanos estabelecidos e homogêneos, tal como descreve Foucault (1987, p.121):

A minúcia dos regulamentos, o olhar esmiuçante das inspeções, o controle das mínimas parcelas da vida e do corpo darão, em breve, no quadro da escola, do quartel, do hospital ou da oficina, um conteúdo laicizado, uma racionalidade econômica ou técnica a esse cálculo místico do ínfimo e do infinito.

Foucault (1987) adverte que na escola existem técnicas essenciais e minuciosas que definem uma microfísica do poder, tais como as filas e os prêmios que são distribuídos por bom comportamento. São pequenas astúcias dotadas de grande poder de difusão, e embora possuam aparência inocente, são fortes dispositivos de coerção.

Essas velhas heranças a que fomos submetidos nos colégios, consideradas pormenores, e que irrefletidamente reproduzimos com nossas crianças, prolongam o rigor da grande disciplina que enquadra o sujeito no tempo e no espaço, na ordem e na pressão. Estes "detalhes", tais como o domínio da fila, são parte da técnica de sujeição que vai constrengendo lentamente, dia a dia, o corpo infantil a fim de transformá-lo em corpo-dócil, corpo-mecânico, corpo-máquina. Desta forma coerciva estamos educando os corpos. Ensinando-lhes que para a formação de um ser disciplinado há uma vigilância para cada movimento, uma duração e uma amplitude permitidas, um controle minucioso de cada gesto.

Entretanto, observamos os sentimentos agradáveis percebidos pelas profissionais em relação a um espaço que permite o aprendizado por meio da experiência do movimento.

"Iniciamos as aulas no novo local: auditório da Escola de Aplicação. Posso particularmente dizer que adorei a última aula e a mudança de espaço. Tal fato me fez sentir mais solta e exploradora. Sempre achei muito importante o fator espaço. Seja, no seu tamanho, na sua composição (o que nele tem), no seu significado (é um teatro, um pátio, uma sala, etc) e, em tudo aquilo que ele permite e agrega aos nossos sentimentos e sensações. Quantas vezes falei para meus alunos que é importante mudarmos de local (espaço, ambiente) dentro de um determinado período. Por exemplo, sair da sala de aula no momento do intervalo. Foi muito bom ter um novo olhar para mim e para as outras, uma vez que também partilharam e se permitiram receber este novo espaço de trabalho. Lembrando que com a nossa presença este espaço se tornou muito mais encantador e mágico."P8

"Fomos recebidas com edredons e vários brinquedos pelo espaço. Nos apresentamos, iniciamos com as articulações. Brincamos com os brinquedos como crianças." P23

“Eu não escrevi hoje, mas queria fazer um comentário que eu me senti muito bem na aula passada. Não sei até se por causa do espaço, que é maior, na hora que pudemos descer do palco correndo pelo teatro inteiro e a ME não sabia quem ía pegar e a Lucia deu a instrução de que duas pegavam... essa coisa de liberdade mesmo que a gente teve! O espaço, de explorar o espaço, de correr pra cá e pra lá. Teve uma hora que eu falei assim: mas escuta, quem pegou quem? Eu não entendia quem era pegador, quem já tinha pegado quem, eu parei no meio da cadeira a outra veio me pegar e me falou se eu já tinha sido pega! Eu acho que é uma aula assim muito gostosa, eu pelo menos consegui me soltar bas-tante! Acho até que esta questão do espaço, a coisa maior, mais ampla e até com o tempo é que a gente consegue se soltar e ir deixando a vergonha de lado, a vergonha do corpo, do movimento. Meu grupo montou o balão, de mostrar, de poder apontar, olhar.” CD-AP



Figura 11 – Brincadeiras com edredons.

Kishimoto (1994, 1999 b) demonstrou que a organização dos ambientes e as condições dos objetos e materiais educativos são componentes fundamentais para o desenvolvimento de uma educação infantil de qualidade, dado que exercem influência direta ou simbólica sobre seus usuários, determinando em parte a maneira como os adultos e as crianças, sentem, pensam e se relacionam. O impacto da organização do espaço incide tanto nas interações infantis, como nas relações criança-adulto.

Kishimoto (2001) afirma que se constitui em uma violência simbólica a forma como se organiza o ambiente da escola, com salas abarrotadas de mesas e cadeiras, quadro para a reprodução da escrita, armários que impedem a autonomia, a escolha de materiais e fecham as portas para o imaginário e a promoção da repetição de monótonos exercícios motores ou proibição da motricidade inerente às crianças pequenas.

No dia 9 de junho de 2009 a profissional MCS comentou durante o círculo de discussão sobre a fotografia de sala de berçário que ilustra a página de abertura do sítio

eletrônico da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Essa profissional declarou: "Eu fico doente quando abro aquela página principal de SME e aparece um berçário I lotado de berços, que não dá nem para o educador andar entre eles!!!"



Figura 12 – Foto da página principal do site da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, captada em <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/default.aspx> no dia 9/06/2009.



Figura 13 – Enfoque na sala de berçário mostrada na figura anterior.

Na foto vemos uma sala de berçário totalmente ocupada por berços, muito próximos uns dos outros, sem que se veja neste ambiente um espaço que possibilite aos bebês o movimento, a exploração ou a brincadeira. O sítio eletrônico da SME é uma aplicação com grande potencial de comunicação e informação. A fotografia utilizada com o significado de “boas-vindas” traduz idéias educativas, revela concepções e valores da instituição a respeito

dos vários elementos envolvidos no processo educacional. A partir desta representação formulamos as questões: quais motivos levaram a Secretaria Municipal de São Paulo a escolher esta imagem para apresentar o segmento de berçário à população? Por que a fotografia escolhida foi esta e não outra que mostrasse bebês em movimento, na areia, no parque, brincando, dançando ou pintando. A profissional MCS afirma:

"Isto está na página principal da SME mostrando que esta é a concepção deles de Educação Infantil. Eu abro a página principal e vejo essa foto, então eu estou fazendo essa leitura, que é essa a concepção que eles têm. [...] Eu fico muito chateada quando aparecem fotos falando em qualidade na educação, principalmente em berçário I, colocando aquele monte de berços." CD-MCS

Foucault (1987) sugere a observação das classes nas escolas. O autor recorda que nos colégios jesuítas encontrava-se uma organização ao mesmo tempo binária e maciça. As classes com muitos alunos eram divididas em grupos de dez, cada um desses grupos com seu decurião e a cada decúria correspondia uma decúria adversa. A forma geral era a da guerra e da rivalidade. Os trabalhos eram feitos pela defrontação dos dois exércitos e a participação de cada aluno entrava no duelo, para assegurar a vitória de sua decúria. O autor associa esta divisão espacial ao exercício binário da rivalidade.

Pouco a pouco o espaço escolar se desdobra. A classe se torna homogênea, composta por elementos individuais, colocados uns ao lado dos outros sob o olhar do mestre. Esta ordenação por fileiras a partir do século XVIII começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: as filas. Filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação na fila relacionada a cada tarefa ou prova; colocação/classificação que varia de semana a semana alinhada segundo as idades, os desempenhos, os comportamentos, a limpeza, a fortuna dos pais, adiantamento das lições, etc. Os alunos são deslocados o tempo todo de sua localização na fila de acordo com uma repartição de valores ou dos méritos, num movimento em que os indivíduos substituem uns aos outros.

Foucault (1987, p.126) afirma que a organização do espaço serial "tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar." É mais eficaz e mais rentável vigiar do que punir. A escola ainda hoje é um locus de formação do poder disciplinar.

Com a organização de lugares classificados e marcados, e a proibição de deixar ou trocar de lugar sem o consentimento da autoridade presente, ficam garantidas a obediência dos indivíduos e o controle de seus gestos. Segundo Foucault (1987, p.126-127):

A primeira das grandes operações da disciplina é então a constituição de "quadros vivos" que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas. A constituição de "quadros" foi um dos grandes problemas da tecnologia científica, política e econômica do século XVIII; arrumar jardins de plantas e de animais, e construir ao mesmo tempo classificações racionais dos seres vivos; [...] O quadro, no século XVIII, é ao mesmo tempo uma técnica de poder e um processo de saber. Trata-se de organizar o múltiplo, de se obter um instrumento para percorrê-lo e dominá-lo; trata-se de lhe impor uma "ordem".

Um olhar inspirado pela ótica foucaultiana e pela noção de inovação/ruptura paradigmática, possibilita-nos reconhecer a questão da “continuidade” de discursos disciplinadores do corpo (e, portanto, da pessoa), e a herança do corpo oprimido, decorrente da imposição do mundo adulto sobre o infantil. Sobre a herança do disciplinamento, as profissionais relatam:

"Mais aulas, novas atividades, novas explorações, sensações, movimentos... No aspecto físico tudo muito nítido e exteriorizado, já no emocional repressão, travas e medos. Sempre um tentar repleto da necessidade de fazer de maneira certa e perfeita, como se seguisse um padrão." P7

“Do que a gente está falando aqui? A gente está falando do nosso corpo endurecido, não é? Todo o mundo disse aqui que é difícil... E a gente não se permite mesmo! A gente não permite que a criança seja criança. Porque a gente quer que ela faça fila, que ela sente na mesa, a gente quer que ela sente na mesa do refeitório, a gente quer que ela se comporte, sem derrubar as coisas no chão, quando vai no parque a gente quer que ela ande por esse caminho ou por aquele, que ela vá na roda. Quando vai ensinar dança, a gente quer que ela vire pra direita ou pra esquerda, que ele faça não sei o quê. Então o tempo todo a gente a comanda!” CD-MR

"Na atividade de encerramento (a teia da aranha e o elefante), um paralelo com a prática. Pois exigimos que a criança faça parte de roda que gira para cá e depois para lá; transformando-as numa máquina que funciona com engrenagens diversas, de acordo com a vontade do condutor. Assim, faz-se com que seus desejos sejam nulos, atingindo todas as faixas etárias e reforçando a idéia governamental de ter cidadãos alienados, omissos e que só agem mediante direcionamentos."P7

Kishimoto (2008) afirma que, desde o nascimento a criança, mostra intencionalidade em ações de saber-fazer, relacionadas com a percepção, atenção, manipulação do ambiente, locomoção e interação com os outros. Ela explica que cabe ao adulto colocar andaimes, uma forma de tutoramento, e criar possibilidades para a aprendizagem e para a construção do mundo da criança. A autora afirma (Kishimoto, 2008, p.672):

O saber-fazer, construído por meio de interações da criança, especialmente com a mãe, depende das formas de maternagem. Ao pesquisar o papel da intencionalidade nas primeiras ações do bebê, Bruner questiona educadores

que de fora para dentro querem “ensiná-lo”, contrariando sua forma de aprender, que é por descoberta.

Entretanto, pesquisas como as de Callil (2010), Figueiredo (1991, 1998), Vianna e Castilho (2002), Trindade (2002), Alves (2002), Marques (2005), Neira (2003, 2004), Filgueiras (2007), Souza (2004) e Iza (2003, 2008) demonstram que os professores encontram dificuldades em lidar com as expressões motoras das crianças, em permitir o gesto e o movimento no projeto educativo e, conseqüentemente, as ações profissionais que promovem em direção à corporeidade na infância tendem à repressão da expressão corporal, pois não há reconhecimento da especificidade da aprendizagem ativa e expressiva da criança.

Galvão (2006) afirma que na educação é comum considerarmos o movimento como algo que atrapalha na sala de aula e que para a criança aprender, precisa estar imóvel. A autora critica o processo pelo qual se constituem capacidades fortemente exigidas pela escola, ou seja, a contenção motora e a focalização da atenção. Esses processos são ligados ao que Wallon chama de auto-disciplina mental. O discurso escolar trata essas capacidades como pré-requisitos para a aprendizagem, no entanto, elas podem ser resultado de aprendizagem. Por isso é preciso refinar o olhar para que a professora saiba quando o movimento deve ser controlado, e quando deve ser favorecido. As profissionais declaram:

"Provavelmente, muitos momentos de brincadeiras no período da escola foram reprimidos, já que a idéia de diversão da criança está atrelada à idéia de bagunça na cabeça do adulto." P108

“O movimento não é privilegiado na escola. É somente o cognitivo, então se matricula somente a cabeça na escola. O corpo fica fora. Eu acredito que nós sofremos muito por conta disso. Sentar enfileirados, sem nenhum movimento. Pra qualquer movimento você tem que ter permissão.” CD-LA

Observamos que as ações pedagógicas ligadas a um compromisso de vigiar e de governar se estendem aos bebês no sentido explicitado por Foucault (1987,1995). Vai ao encontro dessa análise as considerações das profissionais, transcritas a seguir.

"Lembro-me da professora pedindo para que soltássemos nosso corpo e sentíssemos cada parte dele. Como a vida é corrida e não percebemos do que nosso corpo é capaz, muitas vezes nos limitamos de fazer isso e sem dúvida acabamos inibindo as crianças em seus gestos e movimentos corporais." P77

“Isso estressa muito a criança. Eu trabalho no meio de Paraisópolis e quando vou tentar colocar essa criança no espaço externo, tem uma resistência muito grande. Enorme, de me chamar na sala de aula e dizer pra colocar essas crianças para dentro. Tem uma resistência muito grande de todos os adultos.” CD-LL

Emerge desses depoimentos a compreensão de Foucault (1987) sobre o papel do controle. As profissionais relatam suas dificuldades e lutas para superar bloqueios.

"Sinto-me ainda um pouco travada em relação à experimentação de movimentos na aula." P66

"O que me chama atenção é a forma como estamos nos permitindo (pelo menos no meu caso) essa vivência. Percebo-me bastante 'travada' em alguns momentos, principalmente quando a atividade envolve o grupo todo (como a dança realizada ao final das duas últimas aulas) e fico pensando se essa dificuldade de alguma maneira reflete a forma como me relaciono com os grupos de pessoas com quem me relaciono... Sempre uma necessidade tão grande de racionalizar tudo." P67

"Como é difícil deixar o corpo se soltar das amarras cotidianas! Nem podendo contar com o apoio dos colegas fui capaz de me soltar." P69

"Apesar do nosso corpo oferecer múltiplas possibilidades de se articular, de gestos, movimentos e expressões, por vezes desprendemos as emoções e os sentimentos dos movimentos espontâneos. Na tentativa de nos controlarmos no dia a dia, corremos o risco de nos perdermos aos poucos e sem perceber em nós mesmos. Ficamos com um eu fragmentado." P81

"Este curso deixa em mim, às vezes, um pouco de dor física nas pernas, pois provavelmente estão com pouco uso, ou talvez seja a rigidez do nosso inconsciente com sua resistência às mudanças." P144

"Na aula do dia 12/05, senti que o grupo de professoras estava mais à vontade, mais soltas, com menos vergonha. Como foi bom ver todas interagindo com seu corpo, com outras pessoas e principalmente com elas mesmas, num clima de muita paz e harmonia." P92

Inferimos *pari passu* a Foucault que as formas de poder e de disciplinamento se fazem presentes de maneiras abrangentes e multifacetadas. Após uma proposta de caminhada com cinco personagens-tipo, as profissionais reconheceram uma forte identificação com a personagem do "general", tal como aparece em suas reflexões.

"Não é preciso dizer que tenho dificuldade em trabalhar com meu corpo, você com toda experiência deve ter percebido logo. 'Somos gerais' e, essa proposta de agirmos espontaneamente, criarmos movimentos, dançarmos livremente, sem algo sugerido, é difícil pra mim." P34

"Sair de nossas posturas de "general", liberar energias de nosso corpo sem se importar com o que o outro poderia pensar, tudo isso foi muito difícil e muito gostoso, olhar para dentro de si mesmo e resgatar tudo o que éramos, parar, voltar e se re-conhecer." P76

As profissionais se referiram com frequência durante o curso à identificação com a personagem do general, que, para elas, significava tanto a luta pela vida no dia a dia, como também a necessidade que sentiam de assumir na escola uma postura de comando: comando da classe (no caso das professoras) ou da escola e de seus profissionais (no caso das coordenadoras e diretoras). Estabelecemos uma analogia com Foucault (1987), que abre o capítulo sobre a disciplina com uma leitura de *La milice française*, que descreve a figura ideal do soldado do início do século XVII, precisamente na edição de 1636. Sobre os sinais corporais para se reconhecer os mais idôneos para este ofício, Foucault (1987, p.117), afirma:

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

Machado (1979) relembra que não se interpreta fidedignamente a análise que Foucault realiza sobre o poder quando se procura caracterizá-lo somente em sua função repressiva, pois o que lhe interessa não é expulsar os homens da vida social, mas sim, gerir suas vidas, controlá-las a fim de que seja possível utilizá-las ao máximo, com objetivos econômicos e políticos: para aumento da força de trabalho, diminuição da capacidade de revolta, de resistência e de luta, isto é, de modo a tornar os homens dóceis politicamente.

Foucault (1987, p.117-118) demonstra que houve, desde a época clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder. Num detido exame dessa época, encontraríamos sinais da atenção dedicada ao corpo – ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil e cujas forças se multiplicam. O autor afirma:

O grande livro do Homem-máquina foi escrito simultaneamente em dois registros: no anátomo-metafísico, cujas primeiras páginas haviam sido escritas por Descartes e que os médicos, os filósofos continuaram; o outro, técnico-político, constituído por um conjunto de regulamentos militares, escolares, hospitalares e por processos empíricos e refletidos para controlar ou corrigir as operações do corpo... “O Homem-máquina” de *La Mettrie* é ao mesmo tempo uma redução materialista da alma e uma teoria geral do adestramento, no centro dos quais reina a noção de <docilidade> que une ao corpo analisável o corpo manipulável. É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado.

O corpo do indivíduo é a concretização da força de trabalho, mercadoria fundamental nessa ordem social do corpo-máquina. Relatos das profissionais vão ao encontro desse tema.

“Eu sinto que as pessoas estão sobrecarregadas. Os professores estão sobrecarregados porque a maioria acumula (cargos). Os coordenadores estão sobrecarregados porque além de ter que lidar com as relações, as relações são

complicadas porque tem que trabalhar auto-estima e uma série de coisas” CD-AM

"Ao observar os corpos (durante a aula), pensava como era a história de vida e como a cultura na qual estamos inseridos determina a forma de conhecer, pensar, agir e reagir. Observei os corpos falando de si, das dificuldades em lidar com ele, que durante tanto tempo foi tratado predominantemente como um abrigo da nobre mente, ou como máquina, um objeto a ser educado." P46

"Quando cheguei estava desmotivada, devido ao cansaço e à distância da minha casa até a USP. " P104

"Tenho uma rotina muito cansativa... Os dias de encontro coincidiram com este quadro de dores, mau humor, cansaço, irritação e intolerância, o que me impediu de vivenciar os encontros com mais intensidade e proveito... Também nos momentos de socialização dos protocolos, causava-me uma ansiedade tão intensa que cada músculo se contraía ainda mais, pelo fato de ser tão doloroso verbalizar ou expressar o que sinto em meio a um grupo de pessoas reunidas." P148

Larrosa (2002) aponta para outra importante distinção a ser observada. A experiência é cada vez mais rara devido ao excesso de trabalho, pois se confunde experiência com trabalho ou com o saber que vem da prática profissional.⁴¹ A tese do autor não nega que a experiência tenha relação com o trabalho, mas sim, que essa modalidade de relação com as pessoas, com as palavras e com as coisas a que chamamos trabalho, é também inimiga mortal da experiência. O sujeito moderno é, de acordo com o autor, ultra-informado, transbordante de opiniões e superestimulado, mas também, hiperativo. E por estar sempre em atividade e mobilizado, não pode parar e nada lhe acontece. Esclarece Larrosa (2002, p. 24):

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

⁴¹ Como esclarece Dumazedier (1974), o primeiro manifesto surgido a favor do lazer e contra a falta de dignidade das condições de trabalho dos operários foi o protesto de Paul Lafargue, publicado em 1883, "O direito à preguiça". Esse militante socialista abria com esse trabalho uma querela que perdura ainda hoje, qual seja, se o trabalho é um fim em si mesmo ou um meio. Lafargue (2003) concebeu o trabalho como atividade imprescindível à autoconstrução da humanidade, embora fizesse uma crítica à ideologia de sua exaltação, já que, quando imposto em excesso, torna-se destrutivo ao ser humano.

Casco (2007 b) compara a valoração dos indivíduos no que concerne a sua *performance* corporal com o processo de despersonalização operado pelo trabalho que destitui da pessoa atributos que podem conferir-lhe traços de humanidade. Ao ser reduzido a potencial reprodutivo da força de trabalho, o corpo corresponde à redução do indivíduo aos potenciais exigidos para a promoção da coesão social.

Por meio dos relatos das profissionais durante este e outros momentos de troca, podemos estabelecer correspondências entre os corpos das profissionais dos atuais Centros de Educação Infantil e aqueles descritos por Foucault (1987, p.117), nos quais é possível reconhecer, em pleno século XVII, os sinais corporais do soldado ideal:

O soldado é antes de tudo alguém que se reconhece de longe; que leva os sinais naturais de seu vigor e coragem, as marcas também de seu orgulho: seu corpo é o brasão de sua força e de sua valentia (...) as manobras como a marcha, as atitudes como o porte da cabeça se originam, em boa parte, de uma retórica corporal da honra (...) o soldado tornou-se algo que se fabrica...

Quando as profissionais declaram afirmações como: "Eu sinto que as pessoas estão sobrecarregadas. Os professores estão sobrecarregados porque a maioria acumula cargos. Os coordenadores estão sobrecarregados..." ou quando relatam suas observações sobre professoras de classes de Educação Infantil que apresentam corpos rígidos, vê-se o postulado da continuidade das descrições (Foucault, 1987) acerca dos processos disciplinares que existiam nos conventos, exércitos e oficinas – que se fazem contemporâneos – dos corpos submetidos a esquemas imperiosos que lhes impõem limitações, proibições e obrigações; e dos que sofrem coerções para mantê-los ao nível mesmo da mecânica (gestos e atitudes de rapidez), da economia e eficácia de movimentos.⁴²

A longa citação que segue, justifica-se pela brilhante síntese que o filósofo realiza, que traz à tona o núcleo da política de coerções que se exercem sobre o corpo. Nesse trecho o autor esclarece que os processos disciplinares aos quais se refere como "anatomia política" visam não unicamente o aumento das habilidades do corpo, nem tampouco o aprofundamento de sua sujeição (como na escravidão, na domesticidade e na vassalagem), mas sim, a formação de uma relação que, num mesmo mecanismo, o torna tanto mais obediente quanto mais útil, e inversamente. Foucault (1987, p.119) afirma:

Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o

⁴² Sobre uma crítica à ideologia da exaltação do trabalho quando imposto em excesso, com jornadas muito prolongadas e destrutivas à vida, ver também Lafargue (2003). A respeito da estafa dos quadros profissionais, sociais e culturais, ver Dumazedier (1973).

recompõe. Uma "anatomia política" que é também uma "mecânica do poder", está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos "dóceis". A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; 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.

Esta anatomia política é encontrada, segundo o autor, desde muito cedo, em funcionamento nas escolas, como uma multiplicidade de processos muitas vezes mínimos, que se repetem e se imitam.

4.2.3 Percepções sobre os bebês.

Verificamos que o fazer artístico utilizado em campo proporcionou às profissionais, em termos de percepções sobre o bebê, a experiência com linguagens que o bebê já manifesta e das quais o adulto se vê privado, o que facilitou a ocorrência de processos empáticos, através dos quais a profissional se identifica com o que o bebê sente, na condição do "como se" fosse criança. A atividade artística representou, na esteira da perspectiva de Moreira (1999), antes de tudo, a educação da espontaneidade estética e da capacidade de criação inerentes à criança pequena. Afirma Moreira (1999, p. 79):

O tempo destinado à expressão artística é um tempo destinado a si próprio. É o tempo em que o sujeito se apossa do material para dizer de si e do seu mundo. Para falar do que lhe diz respeito, para dar forma a seus pensamentos e sentimentos. Este é um tempo que há muito a vida urbana engoliu...

As propostas de jogos, de Expressão Corporal e de outras experiências lúdicas e artísticas utilizadas durante o curso de extensão foram selecionadas e, por vezes, incrementadas ou transformadas, para que se tornassem viabilizadoras dos fins almejados, isto é, da constituição da atitude lúdica, da tomada de consciência e o repensar de valores sobre o corpo e o movimento, sobre o bebê e as experiências precoces.

As propostas artísticas foram condição e ponto de partida para a ocorrência de diversos relatos a respeito de sensações, memórias, ações e pensamentos que contribuíram para que as participantes se aproximassem do universo infantil e "se sentissem como crianças". Essas vivências representaram um espaço durante a formação da profissional de educação da infância para os processos empáticos.

"Foram momentos únicos onde tive a oportunidade de sentir e reviver a minha infância e o meu corpo." P75

"Foi muito bom ir se esticando, crescendo em cima do edredon, brincar com ele de esconde-esconde, jogá-lo para cima e ser envolvida, tocando e sendo tocada com aconchego. Depois a brincadeira em grupo, tentando coordenar idéia e movimento, se socializando, observando o outro e percebendo a brincadeira que criou, participando sem sentir vergonha ou culpa, sendo apenas criança." P 84

"Novas possibilidades, nos tornamos novamente crianças, escutamos gargalhadas, risos, edredons voando sobre nossas cabeças..."

Mudança de olhar

Outros caminhos, outras possibilidades

Viajamos de volta à nossa infância

Inquietação, reflexão

Meninas: crianças somos novamente

Estamos repensando nossas práticas

Novos horizontes aparecem à nossa frente

Tudo conspira para nos mexermos e

O mundo da educação melhorar!" P147

"... Poder voltar à infância foi mágico... Foi muito bom presenciar momentos de graça, de delicadeza, os movimentos criados foram lindos." P154

"Foi possível observar que não precisamos de muito para voltar a ser criança." P143

"Gostei da dinâmica com os edredons e bolinhas, pois consegui me soltar e brincar como uma criança." P140

"Mais uma vez o processo é muito mais gostoso que o produto. Quando corro para meu amigo não me pegar, ao fugir vejo sorrisos, gritos, movimento... Quando ele me pega, acabou o movimento e a graça, por isso voltamos a brincar e agora é minha vez de pegar. Brincar para depois pensar na criança brincando, permite enxergar direitinho a dinâmica do movimento. Ele até precisa ser concluído, mas não significa que é mais interessante conseguir pegar. Hoje penso que correr também possibilita aprendizagem, nos traz alegrias e é tão importante como o pegar. O processo e o produto são componentes de uma mesma ação e os dois devem ser pensados para que minha ação seja desenvolvida com muito mais significado." P116

A opção por determinados tipos de jogos, brincadeiras e vivências corporais, durante o curso de extensão, teve por objetivo despertar experiências internas que cada indivíduo vivencia com relação a seu próprio corpo, conscientizando-se fisicamente acerca da repercussão das emoções sobre o organismo, dos efeitos e influências do tônus corporal sobre o tônus psíquico, e vice-versa; em outras palavras, da compreensão sobre a unidade físico-psíquica. Na base dessa proposta encontra-se o conceito de homologia de processos (Piaget, 1973), que sugere a adoção, durante as etapas formativas, de ações que venham a ser

lembradas em momento posterior à formação e usadas com as crianças, pois "ninguém promove o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de desenvolver em si mesmo." (BRASIL/MEC, 2000, p.537) As profissionais perceberam que a expressão por meio de linguagens artísticas as aproxima da infância e das características do que é ser criança:

"As danças espontâneas, os ritmos diversos e os momentos de exploração dos espaços também foram importantes, porque nesses momentos me senti criança, e mesmo de forma disforme, brinquei com o meu corpo no espaço a que ele pertencia." P12

"O movimento se integrou com a imaginação ao passarmos a corda em círculo; nesse momento me lembrei das crianças do meu agrupamento, pois eles conseguiram ver com facilidade a corda que tentávamos coordenar (com movimento e visão) ao receber da parceira, sem nenhum problema, diferente do adulto que perde a capacidade de imaginar (faz de conta)." P83

"Agora eu sei do que nós seres humanos somos capazes de fazer quando estimulados adequadamente e assim ocorre com as crianças também." P92

"Durante os jogos propostos, pude sentir a alegria que é para a criança brincar no coletivo. As normas e os valores foram vivenciados e compartilhados de forma prazerosa. Todas unidas e organizadas para alcançar o mesmo objetivo, mas principalmente com muita alegria e harmonia." P138

O contato com brinquedos comuns à infância auxiliou as profissionais a mergulharem no universo da criança pequena e pensarem sobre suas características.

"Aproveitei as bolinhas e deitada sobre o edredon, nadei muito na piscina imaginária." P85



Figura 14 – Nadando na piscina imaginária.

"Quando foram jogadas as bolinhas, por alguns minutos voltei a ser criança e fiz o que eu tinha vontade de fazer há muito tempo: uma guerra de bolinhas com as minhas amigas. Toda vez que eu via crianças brincando na piscina de

bolinhas, minha vontade era de brincar também. E neste dia realizei meu sonho, me tornei criança, gritei, dei gargalhadas, pulei, arremessei bolinhas, arrastei e fui arrastada no edredon. E observei que não só eu como as outras pessoas se soltaram muito nessa atividade prática." P95

"Em outra oportunidade, quando usamos os edredons e as bolinhas coloridas! Que festa para os olhos e o coração. Houve um momento em que não havia mulheres em movimentos precisos e/ou mecânicos, mas sim meninas-mulheres brincando, sorrindo, correndo e caindo ao chão, com prazer, alegria, vivacidade. Que com certeza conseguimos passar para nossas crianças. Maravilhosos e felizes momentos que enriquecem a vida." P99

"Por vezes, a risada torna-se uma companheira constante das alunas (professoras). E ao vê-la, recordo-me das crianças. Ou melhor, da criança que habita cada educador e que, nesses instantes, parece vir à tona. E ela diz muito..." P114

A preparação do ambiente e dos materiais para receber as profissionais revelou-se importante para explicitar as concepções de educação e de formação profissional que embasam nossas práticas e propiciar a exploração.



Figura 15 – Preparação do espaço com edredons, brinquedos para bebês e fitas coloridas.

"No último encontro fomos surpreendidas por um palco coberto de edredons. Tal apresentação tornou o local mais acolhedor e quentinho. Exploramos o 'chão' e os edredons como se fôssemos bebês. Depois como se fôssemos crianças, brincando de cabana, fazendo túnel e transformando em redes de balanço. Enfim, fizemos uma grande algazarra..., algazarra esta, que passou a explorar nossos corpos e movimentos." P10

"Fomos recebidas com edredons e vários brinquedos pelo espaço. Nos apresentamos, iniciamos com as articulações. Brincamos com os brinquedos como crianças." P23

"Quando observamos os objetos que estavam na sala e como cada um estava, logo pensei na sala de aula, como às vezes o professor não percebe o seu aluno e tudo aquilo que ele traz de casa, que são os conhecimentos prévios e o que fazer com esse conhecimento." P43

Em alguns casos, elementos da cultura lúdica e corporal promoveram acesso a memórias da própria infância, o que funcionou como um gatilho para a reflexão sobre a educação hoje, da criança pequena.

"Fiquei observando as colegas a repensarem sobre o passado e o presente, a doçura e a inocência da infância, naquele momento comecei a refletir sobre a minha infância e lembrei do meu filhinho de três anos, o porque não tenho o pique que ele tem e me vieram várias recordações, eu era uma garotinha muito calma e tranquila, o inverso do meu bebê e todas as vezes que olho para ele a mil por hora, lembro do momento em que estava sentada no palco e veio um *flash* de memória da minha infância." P79

"Percebo agora, depois de pensar-me enquanto criança, algumas angústias e alguns encantos da infância de hoje, dos meus alunos." P139

"A aula do dia 02/06 foi realizada a partir de jogos e brincadeiras. Fiquei observando as professoras brincando; pareciam crianças dentro de um corpo de adulto. Corriam de um lado para o outro, rindo muito e gritando. Isso me fez voltar ao meu tempo de criança e reviver as brincadeiras que eu fazia com minhas colegas nos momentos do recreio da escola e até mesmo nas brincadeiras com meus irmãos lá na rua sem asfalto de onde eu morava." P94

"A finalização nos levou a um passado remoto que nos trouxe agradáveis lembranças. Houve várias dinâmicas que me fizeram refletir sobre minha pessoa, minha prática." P65

Dentre as experimentações propostas, por vezes, criamos vivências por meio da fusão de diferentes linhas de trabalho, com vistas à realização de situações de aprendizagem integradas, semelhantes àquelas a que seriam submetidos os bebês (homologia de processo). Exemplo desse processo investigativo foi a reunião das seguintes perspectivas: a realização de determinados Jogos Teatrais sensoriais – "Ouvindo o ambiente", "Extensão da audição", "Extensão da visão", "Sentindo o Eu com o Eu", "Tocar e ser Tocado" –, unidos à utilização de conhecimentos da área da psicomotricidade, precisamente no que concerne ao uso de materiais – neste caso, edredons de diversas cores espalhados sobre o chão, cobrindo toda sua superfície na qual as profissionais se sentavam ou deitavam (Lapierre, André e Lapierre, Anne, 1987); às ideias teatrais de ambientação e cenografia (criação de um espaço esférico/pessoal e concentrado para mobilizar a sensação de se estar em um berço); à utilização de música para bebês como estímulo sensorial e ao uso de brinquedos para bebês (bonecas de pano, chocalhos, almofadinhas, bichos de tecido, brinquedos de borracha, etc).

"Ouvindo o ambiente" tem como foco ouvir o maior número de sons no ambiente imediato. "Extensão da audição" instrui os jogadores a enviarem suas audições para o ambiente acima, abaixo, atrás e longe, como se os ouvidos fossem extensões físicas do corpo. "Sentindo o Eu com o Eu" trabalha a percepção física daquilo que está em contato com as partes do corpo. "Extensão da audição" conduz a observação dos objetos e do ambiente como uma percepção ativa. Por fim, "Tocar e ser tocado", se trata de um jogo essencial para a compreensão do bebê, que tem por foco tocar um objeto e deixar que o objeto toque o jogador, isto é, de modo que este venha a ter, de forma efetiva, essa percepção, sem ponderação ou análise. Os Jogos Teatrais sensoriais são silenciosos e servem para que um grupo de torne receptivo à compreensão do papel dos sentidos. A partir de seu foco sensorial e, ao terem seu contexto direcionado para o universo do bebê e seus elementos (os edredons esticados no chão, a música, os brinquedos de bebês), forneceram a base para o reconhecimento da memória física (Spolin, 2007).



Figuras 16 e 17 – Jogos Teatrais "Sentindo o Eu com o Eu" e "Tocar – Ser Tocado (Spolin, 2001 a)

A criação dessas propostas tinha, além do oferecimento de processos homológicos, mais dois objetivos. Por um lado, fornecer às profissionais um espaço/tempo de sensibilização e investigação pessoal sobre a experiência psico-física, utilizando a arte como veículo para se atingir sentimentos não acessíveis pelos símbolos linguísticos e pelo pensamento conceitual (Dewey, 2010), e, por outro lado, sugerir-lhes meios para o desenvolvimento de percepções sobre a fase de vida do bebê. Como preconiza Duarte Júnior (1981), por meio da arte o homem explora aquela região anterior ao pensamento, onde se dá seu encontro primeiro com o mundo. Algumas profissionais revelaram seus pensamentos a esse respeito:

"Nos movimentos diversos que fizemos no chão, imaginava a descoberta e a coordenação que os bebês realizam em seu desenvolvimento. Suas articulações e conquistas acontecem com naturalidade e exploração dos corpos." P14

"Outra coisa bacana foi brincar de bebê olhando para a mão. Pensando bem é algo que não fazemos mais e não é que ela parece ter vida própria? Deve ser uma doideira ser bebê e perceber que você manda nela." P2

"Realmente consegui entender que uma criança não dissocia a imaginação e o corpo, como se fosse algo simples: imaginar e sentir, dessa forma se expressar com veracidade." P109

"Estar por alguns instantes fora da realidade, concentrada apenas no brincar é um prazer e nos faz refletir sobre a importância destes momentos no dia a dia e de como este é um direito que deve ser assegurado aos pequenos. O direito de brincar é o direito de viver." P102

"Em outra vez, foi deitada olhando o caminhar da mão. Uma sensação de estar e não-estar me invadiu e, estranho, não senti tristeza nem alegria, apenas uma tranquilidade. Então pensei nas crianças que ficavam olhando as outras brincarem e não faziam nada – isso me incomodava. A partir de hoje comecei a refletir a respeito desta postura." P112

"Quando estou muito agitada tento relaxar e me sentir para não ficar tensa, ou quando meus bebês estão muito agitados, faço isso com eles colocando uma música bem calma." P77

"A aula do dia 23 me trouxe sensações positivas. Ao ouvir aquelas músicas de ninar que tanto gosto, resgatei meu lado criança e deleitei-me a rolar pelos edredons, em pensar por alguns breves minutos, na reprovação do olhar adulto. Vivenciei aquele momento com propriedade." P148

Para trabalhar com o bebê, deve existir a condição da reciprocidade citada por Bowlby (1990 a), que afirma, com relação à estabilidade dos padrões de apego, que quanto mais satisfação o padrão de interação adotado por um par proporcionar a cada parceiro, mais estável ele será. Em contrapartida, quando o padrão desenvolvido pela dupla é insatisfatório para um ou para ambos, a tendência à estabilidade diminui, já que o parceiro descontente tentará sempre alterá-lo. Conseguir se colocar no lugar do bebê significa compreendê-lo e vê-lo como pessoa.

O que esses dois têm que não páram de chorar? E eu fiquei incomodada com aquilo. Sabe quando eles pararam de chorar? Quando eu fui lavar a mão e dei água pra eles. É brincadeira? Eles estavam com sede! Quer dizer, como é complicado você olhar e perceber o que o bebê quer!" CD-AM

"Gostei de viver experiências novas, antes de seu curso, não havia feito nenhum, não conheço nada sobre o assunto, porém gostei muito da bibliografia e entendi a proposta, concordo que é preciso conhecer meus limites para

entender o outro, principalmente se esse outro for um bebê, que está experimentando o mundo pela primeira vez. Acho que em muitos momentos me senti como se fosse um bebê, me conhecendo e explorando esse espaço tão conhecido mas pouco explorado por nós." P34

"Em trios experimentamos nos lançar, uma no meio, indo e vindo confiando no outro. Percebi nessa hora a procura de pessoas mais conhecidas com elo de trabalho. Segurança, procuramos segurança. A criança também procura segurança." P29

"Aos poucos fui percebendo a importância da sensibilização do grupo, pois para lidar com bebês é fundamental que tenhamos muita sensibilidade. Foi simplesmente bárbaro poder deitar e rolar sobre os edredons, brincar com bolinhas, sentir os brinquedos... Parece que por alguns instantes voltei a ser um 'bebê', você entende?" P115

A alternância de dois movimentos corporais básicos do organismo – as circunstâncias opostas de concentração/enrolamento e de expansão/abertura (Reich e Zornànszky, 1999) – foi sugerida em alguns momentos como forma de reflexão sobre o que elas representam ou quais sentimentos ou lembranças despertam na profissional. Dessa mesma forma, utilizamos propostas de movimentos de envolvimento, desaparecimento e reaparecimento com o uso dos edredons – material especial para a regressão, para o contato fusional e para brincadeiras de esconder e aparecer cujo interesse para as crianças pequenas é muito conhecido (Lapierre e Lapierre, 1987). O tema "continente e conteúdo" se encaixa nesta categoria de propostas de Expressão Corporal (com inspiração em Wallon, 2007 e Stokoe e Harf, 1987). Wallon (2007) reconhece que a relação entre continente e conteúdo desperta forte interesse na criança. De acordo com Wallon (2007, p.147):

Uma vez descoberta, a criança se dedica a enfiar em tudo quanto for abertura os objetos mais heteróclitos. Não poupa nem mesmo suas próprias aberturas corporais ou as alheias. A atração quase universal exercida pelos sapatos em certa idade talvez decorra em parte de seu caráter de estojo.

Movimentos e brincadeiras de acomodação dos corpos aos edredons e a alternância de papéis (quando uma jogadora é continente e a outra é conteúdo) contribuíram para criar expressões de recolhimento, após o que eram realizadas propostas de crescimento: crescer no espaço, movendo-se amplamente com o uso desse material. As profissionais escreveram:

“Brincar com lençóis, edredons, que delícia! Nesta aula por minutos eu me senti no ventre da minha mãe, acolhida por um tecido que tinha movimentos e ritmo." P15

"Nos momentos de encolhimento e expansão, me senti renascendo." P12

"Engatinhamos para a reflexão: estou concentrada ou em expansão? Nos observamos enquanto parte de um mundo de estímulos: cores, formas, profundidade." P146

"O uso de edredons, brinquedos e espaços dá uma sensação de aconchego, alegria e liberdade. Ativa em nós as lembranças da infância e nos dá, ou melhor, me dá vontade de me movimentar, sem reservas, sem pudor, sem idade e sem tempo. Porque sempre é tempo de brincar, conhecer, compartilhar, expressar em movimentos o que nos vai na alma." P98



Figura 18 – Movimentos de concentração/enrolamento.



Figura 19 – Brincadeiras de esconder e aparecer.

Como esclarecem Lapierre e Lapierre (1987), para o bebê, especialmente o recém-nascido, a comunicação advém essencialmente do contato direto, prolongamento de suas experiências sensoriais da vida intra-uterina. As experiências sem contato não têm, para ele, nenhuma significação e apenas progressivamente o outro começa a existir à distância. Uma profissional questionou:

"Na última aula assisti com o grupo da tarde. Foi muito interessante e o que chama sempre a minha atenção é como me sinto. Os meus sentimentos no momento da aula... Estranheza ao toque. Quando nos tocamos, nos enrolamos, nos abraçamos, senti incômodo, desconforto. É muito mais fácil abraçar ou tocar quem amamos; mas tenho imensa dificuldade em tocar de forma afetuosa, pessoas fora do círculo familiar. Tenho essa dificuldade com as crianças também. Com as crianças pequenas o toque afetuoso é fundamental para seu desenvolvimento e não consigo abraçar meus alunos (bebês). Como superar essa dificuldade?" P122

Gaiarsa (1988) afirma que o toque, a proximidade é importante para o adulto e vital para as crianças, pois não pode haver saúde se os sistemas vivos não mantiverem contatos frequentes. De acordo com Montagu (1988) o mundo vive uma tal impessoalidade que chegamos a produzir uma raça de intocáveis, evitando contatos físicos "desnecessários" e tornando-nos pessoas temerosas da intimidade. Entretanto, segundo a autora, a linguagem dos sentidos – tocar é a principal delas – é capaz de ampliar nossa valorização do outro e do mundo em que vivemos e aprofundar nossa compreensão sobre eles. Ela afirma que as comunicações que transmitimos por meio do toque constituem o mais poderoso meio de criar relacionamentos humanos, como fundamento da experiência. A humanidade começa onde começa o toque e notáveis alterações fisiológicas podem ocorrer devido à ausência dele.

O bebê tem a necessidade de "sustentamento" (Winnicott, 1975) por parte da mãe, o que é associado ao ato físico de sustentar a criança nos braços. Com isto, não estamos afirmando que a profissional de instituições do tipo creche deva substituir a mãe, mas sim, ter consciência de que faz parte do trabalho em berçário exercer as características da "função materna" de acolher, segurar, fortalecer e transmitir confiança, na ausência da mãe ou da figura principal de cuidado e educação. Para isso há necessidade da identificação da profissional com o bebê, pois ele leva para a situação de aprendizagem suas necessidades relacionadas ao suporte afetivo.

O bebê trava com os adultos, sejam da família ou da escola, um "diálogo tônico", que depende de toques e contatos físicos afetuosos (Dantas, 1992 b). O colo aquieta e organiza e a cadência da fala sincroniza o ritmo comportamental do bebê, que se movimenta embalado pela musicalidade da vocalização ouvida (Bussab, Pedrosa e Carvalho, 2007). Andrade (1992) afirma que desde os primeiros momentos, o corpo do recém-nascido expressa sensações e necessidades através de movimentos e que ali já comparece a necessidade de contato, porque dependemos do meio humano para sobreviver.



Figuras 20 e 21 – Brincadeiras de "continte e conteúdo" com edredons (Wallon, 2007 e Stokoe e Harf, 1987).

Figueiró (2009) afirma que a ideia de que a primeira infância é um período decisivo na formação da personalidade, do caráter e no modo de agir do adolescente e do adulto, encontra sustentação em dados recolhidos nos últimos 100 anos de pesquisas científicas. O autor comenta como os primeiros seis anos são fundamentais para a constituição da pessoa, como demonstram os achados recentes da Neurociência ao oferecerem evidências de que acontecimentos precoces de natureza física, emocional, social e cultural permanecem inscritos por toda a vida. Figueiró (2009, p. 10) esclarece: "Todos nós construímos um mapa da realidade a partir das experiências vividas na infância." E, no que concerne à vivência com o universo lúdico e corporal no curso de extensão, ela se revelou uma das maneiras de auxiliar a profissional a observar a importância da primeira fase de vida, além de fazê-la avançar da percepção de si para a percepção das necessidades da criança pequena, passando a incluir em sua prática pedagógica com os bebês propostas com as linguagens expressivas.

"Aprendi a brincar novamente como uma criança, voltei ao meu passado nas brincadeiras de roda, o mestre mandou, nas dramatizações e faz-de-conta. Foram momentos preciosos que passei que irão ficar registrados em minha memória e no meu fazer com as crianças, pois sei que eles precisam aprender a conhecer seu corpo, a expressar seus sentimentos, gostos, vontades, para que no futuro sejam adultos mais felizes." P74

"Por isso volto ao passado, onde se trabalhava o lúdico com as crianças de maneira prazerosa e significativa para seu desenvolvimento. Levávamos eles ao parque onde fazíamos atividades de percurso, brincadeiras em que as crianças movimentavam o corpo e interagiam com seus pares, na roda da conversa contávamos histórias, fazíamos os combinados, cantávamos com eles cantigas de roda e eles dançavam de maneira prazerosa... Sei que preciso aprender muito, porque a formação do educador é constante, busco forças ao me lembrar do passado." P44

"O meu sentimento no momento, enquanto participava, era de liberdade. Liberdade de movimentos! Através dos movimentos diversificados, me senti livre, para colocá-los da minha maneira. Sabe, como as crianças, quando estão brincando, dançando, livres para expressar a emoção do momento. Exatamente, lá no curso, às vezes me senti criança, brincando com os edredrons, bolas, etc. E trabalhamos o nosso corpo para também passar para os bebês a nossa delicadeza, agilidade e para com isso, estimulá-los com criatividade, delicadeza e alegria, como eles merecem." P127

"Pensando na minha rotina como auxiliar de educação, todas as aulas me remetem à facilidade dos bebês rolaem pelo chão. Percebi que é muito fácil interagir com eles quando me sento ou deito no chão, ou seja, quando estou no mesmo plano que eles nos comunicamos por meio do corpo. É interessante como observo mais o uso do corpo pelos bebês, por exemplo, as crianças de 1 ano lá do CEI onde trabalho, resolvem problemas com o corpo: imagine uma sala com alguns berços e uma bola; a bola rola para baixo do berço e um bebê todo flexível indo até lá pegar a bola. É incrível, muita habilidade que não vejo no adulto. Os berços para o B 1, em alguns momentos do dia tornam-se objeto de brincar, é só afastá-los um pouco da parede e os bebês entram para baixo e saem do outro lado." P109

"Já utilizava um edredon nas atividades propostas, mas apenas para separar espaços ou sentar nos espaços externos. Hoje penso em atividades que a criança possa deitar e rolar sobre ele, os movimentos ficam mais ousados. É claro que para a criança o chão é bem mais confortável do que para a L. com seus trinta anos, mas as minhas intervenções também serão mais ousadas, sei que as crianças estarão confortáveis." P116

Levando em conta a perspectiva à qual este trabalho se endereça, que é questionar mais do que oferecer respostas, perguntamos às participantes – não com palavras, mas sim através do jogo e da vivência corporal: sentem-se, como profissionais de educação da infância, mais abertas para a espontaneidade do que para impôr limites e colocar regras? Aceitam o que a criança expressa ou tendem mais a exigir aquilo que julgam faltar? Ainda sobre a percepção das necessidades da criança pequena, uma profissional escreveu sua percepção, sobre a questão das regras.

"Acredito que essa atividade nos fez pensar o quanto é importante deixar a criança livre para os desafios antes mesmo das regras. Dando-lhe oportunidade de brincar, explorar, descobrir, sentir, enfim, ter autoconfiança. Que não dá para exigir da criança. Para mim ficou claro que o importante não é o resultado, mas o percurso, o processo da criança diante de determinada situação." P137

Assumimos a perspectiva de que cada bebê precisa de um olhar específico, pois admitimos o pensamento de que não há um conceito universal de criança mas sim, múltiplas infâncias e diferentes crianças. Enquanto grupo social, as crianças diferenciam-se entre si em

grupos particulares, com diferenciações, diversidades e similitudes (Ferreira, 2004). As condições sociais em que vivem são o principal fator de diversidade no mundo infantil, pois crianças são seres sociais que se distribuem pelos diversos modos de estratificação social: classe social, etnia, raça, gênero, região onde vivem, etc (Sarmiento, 2005). As infâncias também se manifestam nas mais diversas formas de produções culturais e por isso não existe forma única de ser criança, mas sim, infâncias locais, contextualizadas (Oliveira, 2001).

Esta é uma das razões pelas quais, para conhecermos os principais marcos motores da primeira infância — aprender a alcançar, agarrar e largar objetos, sentar-se, pôr-se de pé, conseguir andar, etc —, as idades aproximadas para sua manifestação e a ordem pelas quais tais conquistas aparecem (Gallahue, 2002), nos baseamos no entendimento de que o grau de aquisição motora varia de bebê para bebê. A partir do fazer corporal, algumas profissionais refletiram sobre o bebê que está aprendendo a andar, os apoios corporais que utiliza para isso e o papel do adulto neste processo.

"No primeiro encontro comecei a pensar no corpo todo, o desenvolvimento do movimento de andar passa por todo um processo e pensar em todas as partes do corpo faz perceber a necessidade de fazer intervenções para que a criança se sinta segura e ande... Nossa educação prioriza apenas o produto, no caso da explicação do andar, agora a importância de uma caixa de apoio para que a criança se segure e ao empurrar consiga ao mesmo tempo colocar um pé após o outro, são práticas desenvolvidas em pouquíssimas unidades escolares. Quando entendemos o movimento de andar com mais sutileza fica claro que os braços também precisam se sentir apoiados... o primeiro encontro serviu para que começasse a definir com mais qualidade pensamentos como o descrito acima, como já disse, sabemos de muitos suportes para desenvolver o movimento do corpo, mas utilizamos sem pensar muito no porque." P116

“Essa semana que eu encontrei minha sobrinha que vai fazer 1 ano, que está aprendendo a dar os primeiros passos e foi assim uma coisa que marcou muito na aula, foi a dificuldade de proporcionar o desequilíbrio. Minha sobrinha está começando a andar e ela agacha e levanta batendo palmas. Sem apoiar. Isso me chamou atenção. Ela desequilibra e volta sem usar os apoios. Aí eu fiquei pensando o que a gente faz com o corpo nesses anos todos para perder isso!”
CD-MS

Wallon (2007) comenta o apetite das crianças pequenas por impressões relacionadas com o equilíbrio, e afirma que esse interesse pode persistir até a idade em que a própria criança se torna capaz de provocá-las — em atitudes tais como quando gira sua cabeça sobre o travesseiro ou quando ela se entrega a balanceios de pé ou sentada, como ocupação frenética.

Wallon (2007, p. 96) afirma:

Na forma de brincadeira, esse gosto ainda perdura na criança mais velha e até no adulto, seus modos de satisfação podendo ser um movimento comunicado de origem

externa (balanço, gira-gira, escorregador), movimentos ativos de saltos ritmados ou giratórios e, por fim, mera participação simpática nos deslocamentos harmoniosos ou vertiginosos de luz, imagens ou mesmo objetos e seres reais lançados no espaço.

Propusemos experiências relacionadas ao equilíbrio estável e instável do corpo (Rengel, 2003), sobre as quais as profissionais relatam:

"Iniciamos a dinâmica fazendo um desequilíbrio jogando todo o corpo para frente deixando ir fluindo sem medo de cair. Foi um pouco complicado, muitas até se soltaram mas em alguma parte do corpo sentíamos um bloqueio, não conseguindo expressar totalmente. Eu particularmente não tive medo, tentei me soltar ao máximo, mas percebi que a minha cabeça continuou tensa, não conseguindo me libertar totalmente." P60

"Gostei muito da dinâmica do equilíbrio onde amparada por duas colegas, pude me entregar totalmente, impulsionando o corpo para frente e para trás, me sentindo como um bebê, sem pensar na insegurança e me sentindo acolhida com afetividade sem medo de cair." P61

Revelou-se, assim, um novo olhar sobre as competências dos bebês, os quais por meios sensíveis e signos gestuais – modos de ser, de olhar, de brincar, de mover-se, de balbuciar – manifestam suas necessidades e desejos. Ao abordarmos aspectos relacionados às capacidades dos bebês, incidimos, conseqüentemente, sobre a identidade da professora de berçário e sobre as ações pedagógicas praticadas por ela, pois os valores e compreensões que ela tem sobre a criança pequena modelam não apenas suas atitudes e dizeres, mas todas as outras estruturações educativas, tais como a constituição dos espaços físicos, dos currículos, dos projetos e dos planos de aula.

4.2.4 Reflexões sobre formação.

As profissionais registraram suas opiniões sobre os mais diferentes assuntos, entre os quais alguns relacionados com a valorização profissional, com a formação inicial e formação continuada, com a carência de formação corporal ou lúdica, e, até mesmo, com o próprio curso de extensão e sua conexão com suas vidas pessoais e/ou profissionais.

Gatti e Nunes (2009) afirmam que as ementas das disciplinas dos cursos de Pedagogia no Brasil atualmente revelam, além da predominância de aspectos teóricos, uma preocupação excessiva com as justificativas sobre o porque ensinar e o que ensinar. De forma muito incipiente oferecem preceitos sobre como ensinar, inserindo frases genéricas que não permitem identificar conteúdos específicos. As autoras afirmam que há instituições que propõem o estudo dos conteúdos associados às metodologias mas, ainda assim, de forma

panorâmica e pouco aprofundada. Portanto, mesmo no conjunto de disciplinas que podem ser classificadas como voltadas à formação profissional específica, o que sugerem as ementas é que essa abordagem é feita de forma ainda insuficiente.

A pesquisa de Gatti e Nunes (2009) demonstrou ainda que as disciplinas de Artes são vistas no curso de Pedagogia como área que integra o pensamento e a ação na articulação da cognição, da afetividade e da psicomotricidade, porém, como um conhecimento que fornece instrumental apenas para a atuação do professor. As autoras verificaram que, mesmo no caso da disciplina de Metodologia do Ensino das Artes (assim como ocorre com as outras metodologias), os conteúdos se voltam predominantemente para aspectos teóricos. Nesse caso, verifica-se a continuação da primazia do paradigma tradicional de transmissão do conhecimento e o não-reconhecimento de outras formas de produção de saberes profissionais, que incorporem a dimensão subjetiva.

É comprovado que o grande volume de informações disponível, por si só, não é suficiente para promover transformações nos valores dos profissionais e em suas conseqüentes ações. No caso das Artes, Strazzacappa (2008) constatou que o professorado em geral é informado e atualizado, e tem acesso aos documentos institucionais oficiais como os PCN-Arte (1998), que apontam a presença das quatro linguagens artísticas na educação, porém, "percebe-se que há um descompasso entre ter a informação técnica e legal e se colocar em prática essa informação. Talvez justamente por se tratar de *informação* e não de *formação*, como conhecimento adquirido." (Strazzacappa, 2008, p.2)

As profissionais emitiram, com constância, enunciados sobre a carência de formação artística e corporal em sua sua base formativa. Seus enunciados revelam que o curso de extensão representou possibilidades, tais como: pensar sobre a própria subjetividade e as próprias necessidades; um estudo sobre a infância que inclui a compreensão da faixa etária dos bebês; um meio de acesso e de conhecimento das linguagens cênicas e corporais; uma oportunidade de se expressar e de praticar a linguagem corporal como forma de preparo para o trabalho com a criança pequena; uma maneira de refletir sobre a prática pedagógica com os bebês considerando todas as suas dimensões (física, psicológica, cognitiva, afetiva, etc); um caminho para a aquisição de repertório lúdico-cultural; uma formação capaz de equilibrar os três eixos de experiência: fazer, fruir e contextualizar (PCN-Arte, 1998).

"Fazia muito tempo que eu esperava por um momento assim..." P13

"...é bom um curso voltado para você ." P24

"Assim que vi o informativo em Diário Oficial sobre o curso para educadores de Berçário, fiquei muito interessada, pois pouco ou quase nunca são programados cursos para essa faixa etária, é sempre pensado no que a criança está aprendendo e não na sua formação ou desenvolvimento desde seu nascimento." P77

"Quando cheguei aqui na universidade para iniciar o curso, confesso que estava meio preocupada em ser mais um curso de formação, cheio de conhecimentos vazios e repetitivos. Pois eu buscava um curso voltado para o profissional realmente! Buscava um curso que de fato se importasse com o educador! Que enxergasse a necessidade de trabalhar **a sua** própria identidade! Sua auto-estima, sua superação. Que de alguma forma, fizesse cada participante sentir-se bem consigo mesmo, sentisse valorizado, superasse seus medos, pois o stress que a profissão causa é estrondoso, muitas vezes esse stress é refletido em sala de aula, em casa com os filhos e o marido, nos relacionamentos de um modo geral, abalando o estado emocional, o afetivo, o psicológico e o físico desse profissional " P128

"O corpo é o instrumento de expressão do que somos, pensamos, exteriorizamos ou disfarçamos. Para aqueles que não estão habituados, e que **não foram inseridos na dança, no teatro ou nas artes visuais**, como no meu caso, utilizar o corpo como veículo de expressão traz grandes dificuldades, que foram sentidas ao longo das ações realizadas nesse encontro." P51

"Agora posso afirmar que com certeza este curso não é para crianças e sim um curso para todas as professoras há tanto esquecidas pelas autoridades educacionais, que visam apenas massacrar os professores sem ao menos saber o que eles necessitam de verdade. E aqui eu pude perceber que muitas de nós somos crianças traumatizadas dentro de um corpo de adulto, necessitando muitas vezes de carinho, compreensão, de um toque, de um gesto de amor ou apenas de alguém para escutá-las." P94

"O conhecimento do próprio corpo, ou seja, a capacidade de nomear, identificar e ter consciência de suas partes, assim como a construção de uma auto-imagem positiva, está associado às oportunidades oferecidas para expressão e para o conhecimento da cultura corporal do mundo em que vivemos." P57

"Talvez motivada pelo círculo de discussão dessa mesma aula fiquei pensando em quem e como se cuida do educador?" P67

"Estar nesse curso tem sido uma grande aventura para mim... Um conjunto de novas experiências principalmente uma exploração corporal que certamente não faziam parte do meu repertório do ponto de vista das vivências da minha vida adulta." P67

"Tentando puxar muito fundo na memória, na infância talvez, encontre a referência a algumas aulas de balé das quais nem consigo lembrar... Depois um pouco menos nebulosas umas aulas de dança e me lembro, vagamente de outras crianças dançando, como se eu não passasse de uma espectadora." P67

"Iniciamos hoje o curso de formação para Educadores de Berçário que me despertou grande interesse e curiosidade, pois na educação não se fala em formação para professores de Berçário e quando falamos em formação de criança, o seu momento de ser bebê é muito importante para sua formação no contexto e futura e quando falamos em Educação percebemos de como estamos distantes desta formação às crianças pois se começa pensar ao longo de sua formação e não desde seu nascimento. Quando chegamos cheias de entusiasmo, tivemos alguns contra tempos como temos barreiras no nosso cotidiano, estamos buscando espaços, pensar em educação para bebês na sociedade não tem importância, não ser valorizada, não vemos a disposição do contexto social em valorizar esta formação, por isso tivemos alguns desgastes, mas sem importância diante da nossa ânsia de pertencimento de busca a novos conhecimentos e aprimoramentos." P73

"Me causou espanto ao longo da formação, espanto e surpresa, fazendo uma reflexão sobre as aulas, de como não estamos preparadas para estar com nossos bebês, com nossas crianças, preparadas quando falo do nosso estado corporal, da disposição e da flexibilidade, de como o trabalho com a criança precisa desta disposição corporal livre, despojada, descontraída, leve, de forma simples e natural. Se propomos às crianças um desenvolvimento saudável e construtivo, não precisamos ficar preocupadas com papéis e canetas para limitar seu desenvolvimento." P73

"São poucos os cursos oferecidos para educadores de bebês, por isso apesar das dificuldades foi maravilhoso e espero os próximos." P90

"No dia 28/04/2009 iniciou-se o curso de formação corporal de educadores de berçário. A princípio esperava um curso como outros tantos que já fiz, cheio de teorias que são lindas e maravilhosas no papel, mas que para nossa realidade deixavam a desejar. Pois me enganei totalmente, pois pela primeira vez eu estava participando de um curso que realmente propiciava antes de tudo uma prática com nós mesmas e com nosso corpo." P91

"Esse curso deveria ser ministrado a todos os envolvidos no processo de educação de bebês." P115

"Algumas pessoas culpam a sociedade, as instituições escolares, a família, eu já superei esta fase, não procuro os culpados pela pobreza dos meus movimentos. Procuro soluções para que este movimento consiga superar o atraso e o prejuízo. Sei que eu não tenho apenas uma cabeça que precisa de estímulos, um organismo que precisa de comida, mas também um corpo que precisa de movimento para que consiga ter uma cabeça boa e um organismo forte." P116

"Lembrei o que me levou a tomar a decisão de fazer a inscrição. Quando anunciou o curso na aula de Contexto da professora Tizuko, relatou a importância do autoconhecimento, de trabalhar nossos sentimentos e nosso corpo através do movimento, da dança e do teatro. Ansiosa por trabalhar o Eu através da aula, no primeiro encontro procurei compreender o que sentia e o que pensava. Duas emoções afloraram: tensão e afetividade. Esses sentimentos

apareceram com mais força quando pediu para pensar em algo e relacionar com alguma parte do corpo: coração. Pensei em coração porque nos faz pensar em sentimentos conflituosos, que era o que sentia no momento da aula, e da necessidade de superação e entrega." P118

"Tudo isso foi importante para refletirmos sobre a nossa prática pedagógica. E assim estabelecermos parâmetros e princípios voltados para a valorização e motivação da ação da criança, considerando todas as suas dimensões (física, psicológica, cognitiva, afetiva, etc). Entretanto, sabemos que antes de buscarmos essas habilidades nas crianças é fundamental o exercício e a aprendizagem de brincadeiras e jogos por nós professoras." P151

"A gente fica muito no âmbito do discurso, e na prática essa questão de como a gente vivencia a situação em relação com as crianças, acaba passando despercebida, então as vezes o educador não é olhado, então, a gente não olha para o educador como um indivíduo que tem corpo também, que tem a sua história também e que coloca isso na sua relação com a criança." CD-MS

"E um repertório cultural também. Que é uma coisa que deixa a desejar (na formação)." CD-MCS



Figura 22– Dança com fitas.

“Como a gente aprende na faculdade? Só na teoria e assim: ‘olha, esse seria o ideal, mas na realidade não acontece.’ Se fica falando de tudo que não acontece. Então no fundo se aprende uma coisa na teoria, que deveria ter sido com você e não foi e do que deveria acontecer na prática e não acontece. Ou seja, você não aprende nada. Então se você é comprometido, quando você vê aqueles assuntos de filosofia da educação, de todos os traumas que as coisas causam nas crianças que eu tive no primeiro ano de faculdade, só na teoria, quando eu entrei numa escolinha de bairro porque eu precisava de dinheiro, eu fiquei tão angustiada, tão angustiada, porque eu não conseguia passar para as crianças aquele pontilhado que eles tinham que traçar por cima, que era o que a escola fazia. Eu sabia que aquilo não era certo, mas ao mesmo tempo a faculdade não tinha me ensinado como era. Então eu cheguei num momento

que eu não conseguia reproduzir o que tinham feito comigo, mas eu não tinha idéia do que eu podia fazer por aquelas crianças. E era um lugar onde gritavam com as crianças. Não tinha muitas crianças nas salas, mas o pessoal gritava muito: `Pára quieto menino!` Aquilo ía me massacrando ao ponto de parar um dia na minha casa, começar a chorar desesperadamente e dizer para minha avó: `Eu sei que a gente está precisando do dinheiro, mas eu não consigo mais ir para lá.` Ela disse que tudo bem, para eu ficar em casa, mas para ela era algo como: e daí que se grita com a criança? É assim que se educa! Porque essa também foi a realidade dela. Então eu tinha que estar naquele conflito de convencer o outro de que eu não podia estar ali. O que eu acho que move o professor? A esperança do que ele pode fazer.” CD-F

Acreditamos que a crítica ao paradigma da ciência moderna, tal como a abordamos anteriormente, nos permita delinear outras possibilidades de formação, incorporando as dimensões subjetivas na compreensão dos fatos e na produção do conhecimento. De acordo com Cunha (2008), o diálogo epistemológico está vinculado ao diálogo afetivo, e razão e emoção são constituintes inseparáveis do homem. Em certos momentos, os protocolos das profissionais demonstram que os acontecimentos na vida pessoal se refletem e se misturam com os aspectos profissionais.

"Refleti bastante e percebi que em nosso cotidiano devemos nos permitir e vivenciar diferentes experiências, seja na nossa vida profissional ou pessoal, tudo vale como conhecimento." P41

“No dia 05/05 foi o primeiro dia da greve da USP e nossa segunda aula. No dia 12 a greve completava uma semana e o sentido da luta política se fazia mais grave e o contato com as crianças, mais distante. Nessa aula eu estava impaciente, nada generosa, fui olhar a agenda, mas a TPM não me salvou, era eu mesma. Foi ótimo o relaxamento ou exercício que fizemos na região do nervo ciático, que anda meio mal. Eu até tento fazer coisas parecidas em casa, mas se estou no controle do tempo, dá tudo errado. Então a reflexão sobre essa aula foi: entre a propriocepção, expressão, peso, espaço e tempo, o meu problema é mesmo esse último. Sou muito ansiosa! Queria que a vida toda tivesse o tempo das aulas do curso (o que não vai acontecer se depender de mim, já sei! Quero um *personal timer*)... Hoje teve negociação, a reitoria propôs reajuste de 6% que não foi aceito pelas entidades do Fórum das Seis (Sindicatos, DCEs e associações de docentes da USP, UNESP e UNICAMP). Na aula de amanhã a greve completará duas semanas, estou um pouco mais desorganizada ainda, vamos ver se conseguirei me juntar os cacos e entrar melhor na aula.” P2

"... pude parar para refletir sobre nossas ações em relação à nossa profissão, aos outros e até sobre nossa saúde, a qual na correria do dia a dia muitas vezes nós deixamos de lado... o tema se refere a práticas que necessitam ser abordadas e elaboradas de forma que auxiliem em todo desenvolvimento infantil, ampliando assim a nossa prática educativa. " P62

"... Mesmo estando entre outras pessoas foi possível estar em contato comigo mesma, o que na correria do dia-a-dia temos muita dificuldade. Procurei transpor para o meu cotidiano algumas práticas apresentadas neste encontro." P70

"A atividade que foi desenvolvida com as bolinhas... me fez fazer uma ponte em relação ao meu dia-a-dia como professora, que nós recebemos diariamente informações/ acontecimentos de muitas fontes e precisamos lidar com todas elas, às vezes de forma imediata. São alunos que fazem descobertas, que tem avanços e que nos surpreendem a todo instante, mães que contam detalhes de suas vidas, como desabafo, mas que precisam às vezes somente serem ouvidas, orientações da direção/ coordenação, funcionários." P72

"As aulas foram muito boas, aos poucos fui me soltando, pois nestas aulas não era obrigada a fazer o que não queria, quando chegava no curso estava com o corpo pesado, cansada, não conseguia dormir direito, mas com o relaxamento saía do curso leve, chegava em casa tomava um banho, conseguia dormir super bem, foi maravilhoso para minha mente e corpo." P74

"Fui me apropriando da brincadeira, me soltando e interagindo com as colegas, ampliando e levando para o CEI movimentos diferentes do que os que costumo fazer no meu dia a dia com as crianças. " P98

Como afirma Larrosa (2002), vivemos numa “sociedade de informação”, pois nela o conhecimento é entendido como algo que se dá sob a forma de informação, como se aprender não fosse senão adquirir e processar informação. O autor aponta que uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível. Para Larrosa (2002, p.23) a experiência hoje é cada vez mais rara e veloz:

Tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. E com isso se reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera. O acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada.

Como enfatizamos no capítulo I, a perspectiva de reflexão subjacente a este trabalho vê a reflexão como reconstrutora da experiência e tem por objetivo encontrar novos entendimentos das situações e novas possibilidades de ação, a partir do fazer artístico. Os exercícios de reflexão utilizados em campo (baseados nos protocolos e círculos de discussão) estimularam as profissionais a refletirem, após os fazeres da aula, com o propósito de reconhecer os elementos constitutivos da experiência, e não das informações a seu respeito.

"Com as atividades que estamos desenvolvendo conseguimos nos respeitar mais, descobrir e assumir nossas limitações. Afirmando isso não só no que diz respeito ao realizar os movimentos na aula, mas porque o dia seguinte chega e com ele o resultado de ter se movimentado de maneira mecânica, sem se permitir 'voar'. "P6

"Mais que certezas, esses encontros têm me inquietado. Como resgatar o corpo lúdico na formação do professor de crianças pequenas? Os exercícios demandam interação com o grupo que tem feito com que eu reflita sobre as culturas institucionais, o que me provoca grande angústia." P47

"As orientações sobre os movimentos e suas possibilidades trouxeram-me a preocupação de quão pouco nos expressamos por meio de movimentos, e quanto nossos movimentos são limitados e restritos. Sentar e deitar no chão, sentir as partes que tocam a superfície, caminhar em posição que não se está no chão nem totalmente ereto. Realizar com leveza e naturalidade o que é advindo de **um instrumento que está comigo desde muito, mas que ainda me é desconhecido.**" P 51

"Saio sempre dos encontros me sentindo muito leve, desperta, ansiosa pelo próximo." P83

"Como sempre saí relaxada e ansiosa pelo próximo encontro" P85

"O interessante é que eu estou fazendo um curso de motricidade também e vem bem de encontro a essas coisas que você está fazendo na Expressão Corporal. E eu às vezes acho que estou ficando louca porque eu saio na rua ultimamente e fico observando todos os movimentos, as crianças, os espaços. Mexe muito com a gente porque a gente não observa. Não observa o brincar. Eu estou observando como as crianças preenchem os espaços enquanto brincam, sobem e descem de árvore, dançam cada um do seu jeito. Na aula passada eu achei isso bom, que podíamos dançar livremente, cada um desenvolvendo suas formas, sem um ficar ironizando o outro, como criança que não tem maldade." CD-B

"Senti-me tímida, um pouquinho ansiosa e bastante curiosa. Como seria essa situação de formação? Como seriam as colegas? Como seria a educadora? Com o auxílio da Lucia fui me envolvendo, vendo com mais naturalidade os movimentos e percebendo os aprendizados que poderia obter conhecendo melhor meu corpo e minhas possibilidades. Ao fim do encontro constatei feliz: ainda sei brincar." P97

"A minha experiência pessoal nas atividades práticas do curso inclui muitos momentos de alegria e prazer. Gosto de experimentar novos gestos e possibilidades de expressão. Percebi que estas experiências são também carregadas de emoções e que estas emoções podem aflorar (como a colega que não conteve o choro em uma das brincadeiras) encaro isso de maneira muito positiva." P103

"Quando fiquei parada diante do grupo todo de olhos fechados, poucos segundos pareceram horas! Mesmo assim, gostei de ter participado, foi como um consentimento, estava dizendo o quanto estava disposta a vencer limitações, aprender mais com o curso." P107

"Então eu estava na cadeira sentada, prestando atenção nos movimentos e nas falas, estava lá anotando, estou nesse processo de registro, eu estou trabalhando

muito essa questão do registro para poder refletir em cima dele e aí era muito interessante ver os corpos em movimento... E aí eu já vi que houve um choque qualitativo, porque a semana passada eu não vim e hoje eu cheguei e já vi vocês dançando e falando 'eu não sabia que eu sabia dançar como a Maya da novela'. Mas de repente eu estava me dispondo a movimentar meu corpo e aquilo me causava prazer. Isso é fantástico." CD-MC

O círculo de discussão comprovou-se mais uma vez como uma proposta de integração, democracia e troca para momentos de avaliação e reflexão coletiva, tanto no início, como durante ou após os fazeres/experimentações artísticos. No trabalho de campo, mais usualmente foram lidos os protocolos escritos referentes às aulas anteriores e, com base nas leituras, discutidas as vivências do grupo, a teoria estudada, os processos de aprendizado e as novas dúvidas. As experiências e os saberes das profissionais conduziam os debates sobre assuntos diversos ligados às suas ações pedagógicas, seus conceitos de infância e de educação infantil. O protocolo como "um olhar retrospectivo" após o fazer artístico, permitiu às profissionais registrarem reflexões sobre os próprios meios de reflexão utilizados em campo:

"Na roda de conversa se fala sobre o pedagógico e cada um fala aquilo que pensa e como trabalha." P44

"O mais interessante que ao fazermos o círculo de discussão, observei que todas nós temos muito que aprender umas com as outras, pois cada um de nós tem pensamentos e experiências diferentes e com isso as discussões se tornaram muito mais dinâmicas." P54

"As rodas de conversa, os protocolos das pessoas que escreviam, as respostas de cada uma eram super interessantes, o que foi um aprendizado, por novas opiniões e trocas de experiência. Foi enriquecedor." P55

"É muito bom poder estar em um ambiente onde podemos extravasar sem sermos criticadas, mas sim estimuladas à percepção de atitudes que podem não estar contribuindo para o nosso grupo de convívio profissional ou para nós mesmos." P71

"Na roda de conversa uma de nossas colegas disse: 'Toda pessoa tem o seu tempo.' Que no decorrer da semana me fez pensar..." P41

Há autores que acreditam que a base de um curso de Pedagogia não deva ser limitada à docência, pois todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. A docência é uma modalidade de atividade pedagógica, de modo que a formação pedagógica é o suporte da docência, não o inverso (Franco, Libâneo e Pimenta, 2007; Franco, 2003; Libâneo, 1999; Pimenta, 1998 e Pinto, 2006). Ou seja, para esses autores, a abrangência da Pedagogia é maior que a da docência: um professor é um

pedagogo, mas nem todo pedagogo precisa ser professor. Franco, Libâneo e Pimenta (2007, p.84) afirmam: "Isso de modo algum leva a secundarizar a docência, pois não estamos falando de prioridades de campos científicos ou de atividade profissional, estamos falando de uma epistemologia do conhecimento pedagógico." ⁴³ No que tange a essa pesquisa, a questão formulada aponta para o fato de que tanto docentes quanto gestores escolares (coordenadores, diretores) precisam de uma formação no campo das artes e do movimento para que sejam capazes de compreender a importância da corporeidade na formação do indivíduo e valorizar as linguagens expressivas dentro da escola. Protagonizar a mudança de racionalidade defendida na pesquisa é um desafio para todos os profissionais da educação e não apenas os docentes. Algumas profissionais relatam sobre seu papel como coordenadoras pedagógicas:

“Sou coordenadora num CEI e estou com muita dificuldade de trabalhar naquele CEI com os professores por causa destas questões. Eu estou fazendo um projeto que aconteceu meio do nada, com os agentes de apoio... Estou ensinando a elas sobre postura, a sentar sobre os ísquios, como você ensina aqui. Tudo o que você faz aqui eu repito lá. O que está sendo legal, além do entrosamento, é que trabalhar com o corpo no começo é difícil, mas depois une as pessoas e só pelo olhar da outra pessoa você a conhece. Depois de 6 meses, só pelo jeito da pessoa chegar você sabe se ela está bem. Pelo jeito de abaixar a cabeça, por um gesto você a sente. Você deixa de julgar a pessoa, você a sente. Isso está começando a acontecer lá.” CD-MA

“Como é interessante quando você liberta o seu corpo, foi meu momento, porque eu não olhava para o que os outros estavam fazendo, eu tava prestando atenção em mim. E aí esses pontos de tensão, por isso eu queria tanto poder passar isso para as outras pessoas, fazer com que elas participassem, mas como que é você estar livre para você? Esta foi a grande pergunta que ficou. Aqui é fácil, pois todo mundo que está aqui veio por opção, a gente já veio aberto a qualquer atividade que você venha propor, mas e quando você pega um grupo que não adere?” CD-MCS

“Eu acho que a formação inicial está deixando muito a desejar. Tem uma professora nova que passou para eu ver o trabalho, e ela é uma pessoa com quem eu discutido muito, por que, se eu quero que meu professor receba bem a minha criança, eu tenho que receber bem meu professor. Na unidade essa questão é muito forte, então hoje, por exemplo, eu saí de lá dizendo: “chega, chega, chega”, peguei minhas coisas e saí. Porque, parece que um dia que passo fora de lá todo mundo quer falar, falar, falar. Por que? Porque elas não têm espaço para falar. Eu falei assim: “Eu vou embora, vocês não tão

⁴³ Não é a intenção da pesquisa discutir o *status* da Pedagogia como ciência, nem a diferenciação do curso de Pedagogia e da Pedagogia como ciência geral da educação. Para tanto, buscar, entre outros: Estrela, A. Pedagogia, ciência da educação? Porto: Porto Editora, 1992; Wachowicz, L.A. A epistemologia da educação. Educar, Curitiba, nº 19, 2002, p. 53-72.; Martins, Maria Anita Viviani. Pedagogia: um estudo das mudanças sofridas na sua significação. In: Barbosa, Raquel Lazzari Leite (org.). Trajetórias e perspectivas da formação de educadores. São Paulo: Editora UNESP, 2004, p.241-256.

entendendo, eu vou embora!” Então uma das meninas falou assim: “Mas se a gente não falar com você, com quem a gente vai falar?”. E aí eu volto e falo: então tá, então fala.” CD-MCS

Como esse trabalho se insere em um contexto de formação contínua de profissionais da primeira infância, apontamos algumas concepções que embasam nossa análise.

Atualmente se privilegiam as perspectivas de formação contínua *in loco*, por possibilitarem aos professores uma reflexão coletiva na busca por estratégias para vencer desafios; uma troca entre os pares que se torna determinante para a efetivação dos objetivos propostos na prática, por meio de atualização do conhecimento (Oliveira-Formosinho e Kishimoto, 2002). Porém, assim como Bruno (2009) e Bruno e Alves-Mazzotti (2009), não defendemos que a formação continuada dos professores deva ocorrer apenas no *lócus* de trabalho, ignorando-se outras necessidades formativas que podem ser contempladas em espaços tais como nos cursos de extensão, palestras, encontros, congressos ou seminários. Essas propostas podem representar importantes espaços de construção de conhecimento na medida em que tenham como foco o professor e que lhe dêem voz para que possa posicionar-se diante das questões que lhe são colocadas.

Gatti (2003, p. 196) adverte que, para que a formação continuada possa ser eficaz é preciso ver os professores como seres essencialmente sociais, com suas identidades, imersos num grupo profissional com o qual partilham uma cultura, “derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações construídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo”. As profissionais revelam a necessidade de um projeto de formação continuada que se proponha a desenvolver as dimensões humanas:

"Posso dizer que aprendi a me conhecer mais um pouco e não posso parar por aqui, tenho que continuar conhecendo coisas novas para sentir melhor e valorizar cada vez mais a vida em seu âmbito geral." P74

"Prometi às educadoras do meu CEI que assim que for possível e eu conseguir preparar material suficiente, tentarei passar a elas um pouco do muito que aprendi aqui. Senti a necessidade de expandir esses conhecimentos adquiridos. Sempre que alguém dizia que eu era louca de ir a um curso tão longe, eu respondia que valia a pena, que o que eles não sabiam era a qualidade do que eu estava aprendendo. " P76

"Fico triste em saber que finalizamos, sei da necessidade de se trabalhar a expressão corporal, gostaria muito que tivesse um curso semelhante em nossa região." P116

"Não foi fácil (fazer o curso de extensão), enfrentamos trânsitos quilométricos, ficamos com fome, dormimos pouco, as aulas foram adiadas (por causa de problemas de falta de infra-estrutura de espaço e por causa da greve), mudamos

de espaço, não fomos respeitadas. Mas tínhamos uma educadora e educandas que acreditavam que iria dar certo e concluímos nosso curso. " P116

"O curso foi algo enriquecedor para a minha formação como educadora de berçário. Durante as aulas às vezes chegava cansada, após um dia agitado, trabalhando em duas escolas, mas quando iniciava a aula, o cansaço passava, pois as atividades propostas eram tão envolventes e prazerosas de fazer, que nem tinha tempo de pensar no cansaço." P143

O curso realizado como campo da pesquisa não atingiu os patamares da formação em contexto, no entanto, procuramos estabelecer alguns focos que direcionassem para uma concepção de formação contínua como formação de adultos. Uma dimensão considerada foi a apontada por Ferreira (2009) como a valorização da informalidade ou a integração do informal com o formal, isto é, orientar os processos formativos com base na aprendizagem e na experiência, ultrapassando-se as preocupações exclusivas com o ensino, os programas e os conteúdos (conceitos relacionados à racionalidade escolar que tem dominado o campo da formação contínua). O foco foi colocado nas necessidades e interesses das profissionais, procurando-se responder aos problemas trazidos por elas relacionados ao tema do corpo em movimento, de forma a considerar os contextos individuais de cada participante, e rompendo-se, assim, com uma lógica uniformizadora de formação e procurando fazendo convergir as experiências vividas no curso com as ações pedagógicas das profissionais em suas escolas.

De acordo com Fernando Ferreira (2009), abordagens dessa natureza fornecem um contributo importante para a deslocação do objeto praxeológico da formação, passando de uma concepção da formação de adultos trabalhada à semelhança do modelo escolar para uma concepção trabalhada como 'dinâmica de formatividade'. Ocorre, desse modo, a passagem de uma lógica de sistema que separa cidadania e a biografia do sujeito, do trabalho e da formação, para uma dinâmica que une estes tempos e lugares num processo único.

A ampliação das possibilidades de formação, inquestionavelmente, deve ocorrer *pari passu* com a valorização dos profissionais, pois como Formosinho e Machado (2009, 147) afirmam, a função docente é uma atividade profissional complexa que exige uma formação continuada com vistas ao seu desenvolvimento pessoal e profissional e ao desenvolvimento organizacional das escolas. Esta possibilidade implica uma qualificação aprofundada levando-se em conta a relevância do profissional como mediador de questões humanas bastante amplas. Enunciados das profissionais revelam que a formação envolve elementos tais como o comprometimento, assim como fatores de ordem social, econômica, cultural e política.

"Eu acho que as pessoas não valorizam o CEI, desrespeitam o CEI e isso está aumentando cada vez mais. O que eu tenho percebido e encontrado é que

muitas pessoas recém formadas e recém admitidas, o comprometimento com a criança é muito vago. Muito entristecedor. Eu fiquei no meio de uma história. Eu estou entrando em choque. Já estive no universo do assistencialismo, quando éramos pagens, já estive no universo de profissionais da educação e agora estou num universo novo que ainda não amadureceu, está entrando. Porque o comprometimento é muito pouco, me assusta.” CD-LL

“Quando eu fiz uma disciplina com a professora Mônica Pinazza eu já estava decidida a mudar de unidade. Eu achei que eu já tinha feito grandes avanços na unidade que eu estava e que estava na hora. Gosto de desafio, né! De ir pra outro lugar porque acho que formador não pode ficar muito tempo num lugar só. Aí ela olha pra minha cara e falou assim: 'Há quantos anos você está lá?' Falei: 'há 3 anos'. Ela disse que uma formação só começa a ser consolidada a partir de 5 anos. Que se hoje eu sair da unidade que eu estou – esse ano eu completo o 5º ano lá – não vai ser qualquer coordenadora que vai ir pra lá e que as outras professoras vão acatar. Que vão querer colocar, por exemplo, mesa. Ou que então colocar, como o caso das novas unidades do C.E.U., que não tem lugar pro bebê andar. Só são berços, um encostado no outro. Elas não vão aceitar. Porque aí elas viveram, elas sentiram e mais do que a teoria, é você sentir. E começa a te dar significado.” CD-MCS

“Sabe o que eu acho? É uma coisa que eu fico triste, é uma coisa que eu procuro não comprar, mas o que eu observo nas falas dos colegas, é que nós educadores, a gente mesmo não se valoriza, a gente não valoriza o nosso trabalho, a gente não valoriza as nossas crianças e a gente não valoriza as pessoas que nos rodeiam. Então, a nossa auto-estima está baixa, mas por que a gente vai se permitir essa auto-estima baixa? Isso é uma coisa que a gente não pode se permitir. Eu não acredito nessa incorporação, a gente tem que se valorizar enquanto pessoa primeiro, porque eu acho que esse trabalho que está sendo feito aqui é uma coisa rica, porque está resgatando esse Eu que eu acho que todo mundo aqui tem. E a gente tem que de alguma forma sorrir para o outro, pro outro perceber que você está bem e pro outro também ficar bem, a gente tem que incorporar nosso valor enquanto ser humano, a gente tem que aceitar que nós somos bons profissionais, pessoas comprometidas, que a gente tem que mostrar nossos trabalhos para os pais, a gente tem que mostrar para as crianças, tem que brincar com elas, a gente tem que aprender a se valorizar enquanto pessoas e profissionais.” CD-AM

“Eu acho que deixar ou não a criança brincar não depende só de concepção, depende de vida mesmo. Essa semana eu atendi uma mãe, que o filho está fazendo 15 dias que não vai à escola e ela chegou dizendo que ele não estava vindo porque não tinha um sapatinho. Eu disse: `Por que você não trouxe ele? As professoras da escola tem filhos da idade dele e poderiam arrumar um par de sapato para ele.` Mas a mãe tem vergonha de dizer isso. Então eu acho que aí não depende de concepção, porque se a criança só tem duas blusinhas nesse frio que está fazendo e ela só tem aquelas blusas para ir à escola e molhar, realmente vai fazer falta para essa criança. A mãe pode até achar legal a criança se sujar, quando a gente explica às mães o motivo disso, dizendo que ela se sujou porque estava brincando e aprendendo, mas nessa condição em que, por exemplo, eu trabalho lá, não dá mesmo para deixar a criança se sujar.

Se ela molhar o tênis hoje, amanhã ela tem que faltar na escola. E não é o caso da escola da Diogo de Faria, que a criança tem 50 pares de tênis. Ela pode comprar quantos pares de tênis ela quiser.” CD- MR

Reconhecendo o longo processo histórico de constituição do curso de Pedagogia no Brasil, em cujo contexto estiveram em disputa diferentes concepções de educação e de formação de professores, temos condições de valorizar as experiências já realizadas, analisar o quadro geral e procurar ir além do que já foi conquistado, sugerindo novos rumos para a Pedagogia, à luz dos princípios que mobilizam nossas ações. Essa perspectiva pode ser também reconhecida nos relatos feitos pelas profissionais acerca das novas possibilidades que puderam vislumbrar no curso de extensão:

"O curso me possibilitou refletir sobre as práticas que promovem a formação de um adulto brincante e a importância da formação corporal para a transformação das práticas. Seu curso também me fez refletir em que medida eu tenho privilegiado o movimento, o lúdico para os educadores nos momentos de formação. E para além do descrito acima, pude marcar um encontro comigo. Foi simplesmente genial." Questionário-LHT

"O curso colaborou com as expressões e possibilidades de tirar do corpo brincadeiras, as interações possíveis dos brinquedos com o corpo e a imaginação. Na maior parte do curso repeti muito dos movimentos com as crianças... Gostaria que tivéssemos oportunidade de fazer outros cursos como esse. Nós da Educação Infantil precisamos de estímulos para lidar com seres tão pequenos e surpreendentes como as crianças." Questionário-CANM

"Um reencontro. Se eu tivesse que dar um título para este protocolo seria este. Um reencontro com os meus saberes, *porém antes eu não conseguia fazer um *link* destes saberes com a formação do professor." P46 * (a profissional que escreve este protocolo teve formação em Educação Física.)

"Em sala de aula com as crianças coloquei em prática tudo o que eu absorvi de conhecimento sobre as informações que me foram passadas na palestra." P 54

"A aula acabou e fui embora com desejo de continuar me movimentando e observando as ações de outros corpos." P13

"Refleti como para mim as aulas foram importantes pois pude perceber que preciso aprender a gostar mais de mim mesma. Mesmo eu fazendo um ótimo trabalho com as crianças não pensava que meu corpo e mente precisavam ser trabalhados e hoje percebo como isto é importante para mim." P55

"Participar desse curso foi muito importante e diferente de tudo que já tinha experimentado... O curso de formação corporal me deu pistas da importância que tem um educador infantil para esses bebês e qual é nosso papel para seu pleno desenvolvimento partindo do conhecimento de si ." P90

"O curso foi de extrema importância para mim. Estava passando por uma fase difícil na minha vida profissional. Eu não me sentia muito bem, fui ao curso buscar energia, pois tinha pouca vontade de fazer algo, e me encontrei. Pude ver também as professoras do curso com outros olhos, a princípio eu as vi muito tristes, cansadas, e isso também estava me deixando triste. Com o decorrer do curso, eu vi o quanto se transformam ao serem estimuladas a se descobrirem, o quanto demonstram de potencial para se tornarem criativas, confiantes e ousadas, isso pra mim é humanizar, isso pra mim é VIDA." P96

"Poder participar do curso que foi ministrado por você foi maravilhoso, porque acabou me despertando para a questão corporal e fiquei com vontade de participar de um grupo de teatro... Gostei muito de participar dos exercícios, por ser um pouco retraída ou seja tímida. Acho que acabei me soltando um pouco nas participações dos jogos. E também nas devolutivas do grupo, **pude perceber que não estava sozinha**, mas que também algumas pessoas do grupo sentiam a mesma coisa. Foi maravilhoso assistir as apresentações e ver que do improviso dá para produzir...." P117

"É por esse motivo e outros que gostei das propostas do curso. Também estou aprendendo a falar ou expressar em diferentes situações, contextos, necessidades, desejos e cotidiano. Através de movimentos, gestos, criados e pensados para ser representados por partes ou todo o meu corpo, percebo a importância da observação voltada para dentro de mim na busca e encontro com cada parte de meu corpo. Além de valorizar a harmonização com o espaço e o outro no desenvolvimento de ritmos, ações, na caracterização de uma frase ou de um texto oral ou não. Hoje me solto e brinco mais com meus alunos. Rolando e pulando, gesticulando, sento no chão. Invento movimentos e observo atentamente os gestos apresentados pelas crianças." CD-SL

"Este curso deixa em mim a reflexão de que podemos mudar, de que podemos movimentar o pó acumulado em anos de práticas sem mudanças." P144

"Eu comecei a fazer com as professoras da escola algumas coisas que a gente faz aqui. Aí uma professora começou a fazer com as crianças aquela parte de articulação das crianças mexerem em seus pezinhos, mãozinhas, porque elas estão trabalhando identidade, o corpo, onde fica a cabeça, as partes do corpo. Às vezes a gente acha que a criança não vai aprender. Eles são de berçário II. Mas elas vão para a frente do espelho e a professora fala: 'Vamos mexer as mãozinhas!' E as crianças fazem assim. Nos pezinhos, cabecinhas, giram pescocinho. A professora está colocando música suave e elas movem as articulações. Uma professora não quis fazer porque disse que as crianças não iam ter concentração. Olha, não teve uma criança que não fez e foi muito interessante a experiência. Então a gente está começando a usar com as próprias crianças. Tudo bem que esse curso aqui é para o professor, para o adulto, mas algumas coisas a gente adapta e consegue fazer com as crianças. Essa coisa da consciência corporal, quanto antes a gente começar a trabalhar, [...] elas podem aproveitar melhor." CD-MA

4.2.5 Valores docentes.

Ao comentarem sobre situações relacionadas com o adestramento do corpo infantil, as participantes revelam indícios de que alguns membros do professorado possuem valores ligados à domesticação dos corpos e à internalização de uma postura docente "escolarizada". A essa é inerente uma rigidez de conduta, pautada no desrespeito à criança como pessoa e na subordinação de seu corpo, na falta de interesse pelo próprio trabalho e na falta de abertura/humildade para o aprendizado:

“No primeiro dia que eu cheguei, eu vi uma professora de crianças de 3 anos gritando tanto com as crianças. Eu vi um dos menininhos fazendo xixi no parque. Ele mirava na areia e fazia xixi. Aí eu falei com ele e percebi que ele ficou todo perdido. As crianças do CEI que estavam no parque estavam fazendo bolinho de terra com a terra molhada do xixi do menino. E as professoras sentadas nas cadeiras, batendo papo. Eu falei para elas que o menino tinha feito isso e elas começaram a rir. Eu pensei que eu tinha perdido alguma parte da história. Aí elas me disseram: A gente não deixa as crianças subirem para fazer xixi lá em cima senão elas ficam bagunçando lá. Até eles irem ao banheiro a gente volta só amanhã. Eu respondi que é complicado porque uns meninos estavam fazendo bolinho de terra com o xixi dele e ela respondeu: 'Problema deles, não é nem parque deles hoje.' ” CD-F

Conforme vimos em Foucault (1987) as práticas punitivas são implementadas sem tocar o corpo, mas sim, tirando sua liberdade. São ações que conformam expressões da violência dentro do ambiente educativo (Casco, 2007 b). O corpo é manipulado à distância, segundo regras rígidas, e, no caso descrito no trecho anterior, segundo valores de alguém que, conforme garante Foucault, veio substituir o carrasco: a professora.

Uma das participantes comentou este tipo de conduta:

“Eu acho que o problema é de um compromisso ético. Um compromisso pessoal que você assume com sua vida, com a sociedade e com o outro, seja ele criança ou adulto. Quem trata a criança de maneira desrespeitosa, trata também o outro adulto assim, só que o adulto tem mais poder e vai reagir.” CD-E

Outros enunciados apontam a continuidade de um conjunto de princípios nocivos ao exercício da profissão de educador da infância:

“É a postura que vem com a concepção. É a postura que existe com a concepção de educação que é colocada, porque a gente na Educação Infantil é tão desvalorizado, quem trabalha de zero a três mais ainda, socialmente, quer dizer, a origem do nosso trabalho é uma origem desvalorizada... Então, para querer dizer que você não é a 'tia', você acaba assumindo uma postura que é escolarizada, vamos dizer assim. E eu acho que mais do que a quantidade do trabalho, mais do que a cobrança, é a concepção que está por trás.” CD-MS

“Não se valoriza um trabalho corporal. As professoras perguntam assim: 'isso vai repercutir no que com a criança? Vou aprender o quê com isso para trabalhar com a criança?' Primeiro precisa trabalhar você! Eu penso que isso vai trabalhar você, que primeiro você tem que se conhecer, saber como você está, de que formas você pode relaxar, se observar, se cuidar. Isso me dói, porque enquanto eu não conseguir atingir esse professor que pensa muito, que tem muitas teorias, pós-graduação, mas não consegue trabalhar o próprio corpo, que até o próprio sentar é resistente, ele não senta de frente pra você, aberto.” CD-MA

"Gostei bastante da dinâmica na qual algumas pessoas saíram correndo e somente duas deveriam permanecer imóveis ao final da corrida, sem completar o percurso. É interessante como as pessoas tem necessidade de tomar a dianteira e não se preocupam se outras já o fizeram. Houve necessidade de aguçar a percepção do outro e do grupo para que o objetivo proposto fosse atingido. Se alguns componentes do grupo não tivessem cedido, o objetivo não seria atingido pelo todo." P141 e CD-RM

A reflexão sobre os valores está na essência desse trabalho de formação, o que enfatizamos no capítulo I ao afirmar que nossa preocupação é com os valores e princípios do profissional, pois é com base neles que se estruturam suas ações, que podem produzir marcas nos processos de gerir a educação, de ensinar e aprender e, acima de tudo, marcas na vida da criança. Na mesma direção de Foucault (1971, 1995), sugerimos dever-se desconfiar das continuidades, de hábitos e velhos costumes recorrentes nas escolas (como as atitudes de coerção do corpo infantil), que são transmitidos de geração à geração como verdades irrefletidas. De acordo com as palavras de Foucault (1995, p.29), não se trata de recusar definitivamente as continuidades, mas de sacudir a quietude com a qual as aceitamos...

[...] mostrar que elas não se justificam por si mesmas, que são sempre o efeito de uma construção cujas regras devem ser conhecidas e cujas justificativas devem ser controladas; definir em que condições e em vista de que análises, algumas são legítimas; indicar as que, de qualquer forma, não podem mais ser admitidas.

Já em Lombardi (2005) abordamos a importância dos saberes atitudinais (ligados ao conhecimento da natureza do ser humano – suas idéias, seus conceitos, valores, símbolos, hábitos e atitudes) e do conceito de "atitude lúdica docente", revisto também no capítulo I deste trabalho.⁴⁴ Atitude significa para nós a maneira de ser e de encarar uma questão, tanto corporal como psicológica e/ou moral (Pavis, 1999). O posicionamento, o modo de proceder ou o comportamento da pessoa são ditado por seus valores. O fazer artístico-corporal tem por

⁴⁴ Em Lombardi (2005) pesquisamos sobre os saberes docentes que podem ser desenvolvidos por meio da perspectiva lúdica: saber atitudinal (Saviani), dimensão estética da competência (Rios), competência relacional (Chantraine-Demailly), talento psicossocial (Guenher), inteligência interpessoal (Gardner), conhecimento tácito (Polanyi, Schön) e percepção (Guenther, Lent, Damásio).

fundamento abordar os valores e saberes da atitude, expressando conteúdos subjetivos, assim como verificou uma das profissionais participantes, que afirmou:

“A linguagem corporal é muito importante para a gente enxergar além das coisas que estão para fora, ou seja, enxergar o que a pessoa tem dentro.” CD-MA

O processo que forma o profissional de educação da primeira infância no campo da corporeidade deve contemplar o fazer pessoal, cuja natureza deve ser viabilizadora dos fins almejados: a constituição da atitude lúdica; o repensar de valores; a tomada de consciência sobre a experiência, o corpo e o movimento. Outras profissionais enunciaram nos protocolos, nos círculos de discussão ou nos questionários as percepções sobre o caráter e a qualidade do trabalho artístico proposto para se investigar a linguagem expressiva do corpo.

"Se você quer transformar o mundo, mexa primeiro em seu interior. (Dalai Lama)" P76

"As pessoas, em geral, costumam enfatizar a importância do tempo e do espaço da criança para brincar. Sugerem algumas atividades que podem favorecer o desenvolvimento corporal a partir da oferta de materiais. Enfim, inúmeras situações de estimulação corporal e sensorial são orientadas. Mas, durante a aula pude perceber que nós profissionais da educação infantil temos também, um papel fundamental, um compromisso no que diz respeito principalmente à formação desse ser enquanto indivíduo e pessoa. Não podemos esquecer dentro da nossa rotina de trabalho, que os nossos gestos, a forma como conduzimos, manuseamos e conversamos com as crianças refletirá diretamente na sua formação. Vale salientar, que para mim, o trabalho de sensibilização está sendo de suma importância. Pois, possibilita rever, repensar, vivenciar e até mesmo viabilizar uma reflexão contínua com a prática." P135

"O curso enriqueceu minhas práticas, trouxe mais vida aos movimentos nas atividades com meus bebês e valores que eu mesma ainda não tinha adquirido, da maneira que minha própria expressão corporal se expõe, mostrando minha sensibilidade para mim e conseqüentemente para os outros, principalmente para minhas crianças." Questionário AMAP

"O curso trouxe para mim lembrar algumas brincadeiras e poder enxergar que nessa vida tão séria podemos ser crianças sem vergonha de ser feliz. Que bebês mesmo sendo seres tão pequenos, sentem muito prazer no toque e nas brincadeiras. Brincar é tão importante quanto o cuidar." Questionário RD

"Iniciamos com um grande debate em que falávamos de: greve, respeito com a criança, a postura profissional das professoras mais velhas na rede de ensino e das mais jovens com formação universitária. Foi muito bom este momento, pois permite perceber que as atitudes não estão vinculadas ao fato de se ter ou não mais tempo na rede e nem têm relação com a idade e formação. Mas sim, ao fato de gostar do que se faz, se colocar no lugar do outro e acima de tudo, respeitar e aceitar o outro. " P9

"Foi muito bom poder sentir o cuidado, o respeito e bem querer das pessoas, quando nós tínhamos que soltar o peso do corpo e com toda certeza, confiar na colega para que não nos machucássemos. Enfim, seria muito bom que todos aprendessem a se colocar no lugar do outro (ou pelo menos tentar), respeitar como se querem ser respeitados e fazer o bem que gostaríamos que nos fosse feito." P10

"Em algumas situações pude ver-me refletida nas falas e angústias de minhas colegas de curso, realmente trabalhar com o corpo mexe com nossas emoções e nos desafia a olharmos para nós mesmas." P34

"Como sabemos a teoria e a realidade nem sempre andam juntas e a educação tradicional ainda tem raízes muito fortes, onde o professor é visto como o dono da razão e do conhecimento. Mas a sua atitude Lucia, na aula passada, de assumir que o método escolhido não foi o mais acertado para a situação no momento, me fez crer que estamos caminhando para mudar conceitos e atitudes, pois deixou claro que além de professores somos seres humanos completos com acertos e erros, mas o que difere um profissional com compromisso com o educar dos demais, é reconhecer que todos estamos expostos a cometer enganos, mas sempre temos que estar dispostos a replanejar e convidar o outro a caminhar conosco. Esta atitude fez-me sentir acolhida." P35

Sobre o tempo da experiência, as profissionais também revelaram percepções. Miller (2007) comenta que é comum se observar em inícios de processos, pessoas com distanciamento do próprio corpo, com auto-imagem distorcida, falta de contato e de atenção, receio do movimento e cristalização de padrões posturais. Auxiliar a pessoa a (re)conhecer o próprio corpo para promover a transformação gradual é o caminho trilhado da *ausência* para a *presença* corporal. Para isso é preciso que haja espaço para o trabalho com movimento sem esperar resultados em pouco tempo, pois não se pode dar saltos, suprimir etapas, ir contra a natureza do próprio corpo. Vianna (1990, p.39) escreveu:

O aprendizado exige um tempo e esse tempo precisa ser consciente. É claro, no entanto, que existem as individualidades – e o professor existe para reconhecer essas individualidades – e esse tempo varia em cada um. A conclusão é a seguinte: o que você aprende rápido vai embora rápido.

As profissionais mencionaram:

"Queria que a vida toda tivesse o tempo das aulas do curso..." P2

"No segundo encontro me senti mais segura, desenvolvi os movimentos com menos ansiedade, permiti-me dar um tempo para que cada movimento acontecesse. Os demais encontros só foram qualificando os meus movimentos e à medida que comecei a me enxergar como um ser em movimento, no coletivo também conseguia observar os outros, entender o movimento." P 116

"...com o tempo é que a gente consegue se soltar e ir deixando a vergonha de lado, a vergonha do corpo, do movimento. Meu grupo montou o balão, de mostrar, de poder apontar, olhar." CD-AP

O movimento, a experiência, o aprender fazendo e a linguagem expressiva do corpo são condutas espontâneas preexistentes do ser humano (Stokoe e Harf, 1987) que vão sendo abandonadas cada vez mais cedo, conforme demonstrou Moreira (1999). Desde a escola maternal, observa essa autora, as crianças pequenas têm sido obrigadas a abandonar formas de expressão que são suas e linguagens naturais, tais como o desenho e o jogo, para seguir um padrão escolar imposto. Daí o fazer artístico na formação do pedagogo ter como objetivo principal a sensibilização e a conscientização das posturas, atitudes, gestos e ações cotidianas e para as necessidades de exprimir, comunicar, criar, compartilhar e interagir na sociedade. As profissionais revelam suas percepções:

“Não se valoriza isso. Tem que ficar brigando para provar que ali eles estão crescendo, que ali eles estão se desenvolvendo. Nesse momento que a gente começa a perceber que já existem as interferências e vem esse baque. Nessa coisa da manifestação corporal que você falou, você é a doida da história. Então é assim: olha ali a maluquinha, que está pulando! Aquela ali não bate bem! Não existe nenhum desenvolvimento nessa fase! E se valoriza o que? A carteira. São esses momentos que são importantes, ali quando ele se escolariza. Quando eles ganharem uma carteira e estiverem todos enfileiradinhos, aí eles começaram a aprender.” CD-AR

"Lemos os protocolos em roda, ficamos quase toda a aula discutindo sobre o movimento infantil, a roda com a criança pequena. O que me incomodou foi a concepção de algumas colegas sobre conter o movimento da criança. O tema movimento e espaço foi o foco, o professor precisa colocar suas inquietações, é evidente a falta de oportunidade no ambiente de trabalho. Percebemos a dificuldade de alguns em conceber um espaço que favoreça o movimento da criança." P27

"Achei interessante uma professora que se colocou atrás do outro como se fosse copiar, mas realmente saiu totalmente diferente. Tudo isso me fez acreditar que ninguém é igual mesmo copiando, mas todos são capazes de construir." P49

"Ainda pudemos observar na atividade da corda como o grupo é capaz de conduzir uma situação da forma como bem entende. Nem sempre o fato de poder observar uma situação facilita a sua compreensão, mas vivenciá-la, sem dúvida, produz efeitos em situações semelhantes." P68

“E aí, quando você fala desse movimento livre, dessa qualidade de expressão deles (das crianças)... ficam as pessoas, os coordenadores, olhando pra nossa cara e perguntando... Mas e daí? Pra que serve (o movimento)?” CD-LA

“Pra se ver livres! Pra se ver livres!” CD-CE (em resposta à CD-LA)



Figuras 23, 24 e 25 – Criações coletivas com edredons e bolas.

Como foi visto, Larrosa (2002) afirma que ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, mas nada lhe acontece. Por isso, a velocidade e o que ela provoca (falta de silêncio e de memória) são também inimigas da experiência. Um aprendizado que nasce do fazer de corpo e movimento é o da pausa ou silêncio, tanto nas palavras – instrumento muitas vezes gasto e despido de sentido, conforme reconhece Coutinho (1993) – como nas ações. Trabalhar com a corporeidade não significa propor deslocamentos, circulações incessantes pelo espaço ou ficar o tempo todo em movimento. Aprende-se com o jogo e a Expressão Corporal o valor do silêncio, pois a pausa não significa necessariamente a passividade, dado que pode ser uma interrupção da ação física, repleta de subtextos e elaborações interiores, como enunciou uma profissional:

"Você nos ensinou que mesmo paradas e em silêncio podemos aprender, ensinar, nos comunicar, agir e realizar. Hoje entendo que para trabalhar com minhas crianças não tenho apenas braço, pernas e cérebro, mas um corpo inteiro à disposição delas. " P76

Vimos em Foucault (1979) que no cotidiano os indivíduos manifestam micropoderes no nível das relações. Para esse filósofo, o poder se manifesta dentro da escola em meio às relações entre as pessoas e, principalmente, por meio de um controle minucioso dos corpos, de maneira tanto explícita, quanto implícita (Foucault, 1987). As profissionais enunciaram valores sobre a relação professora-bebê que questionam algumas possibilidades e fatores que podem ser envolvidos neste fenômeno de correspondência mútua:

"As estratégias de comunicação dos bebês são distintas das utilizadas pelos adultos, o que exige do educador atenção redobrada aos sinais corporais. Quais as características pessoais necessárias para atender com qualidade crianças tão pequenas? O que podemos aprender com os bebês a respeito de nós mesmos? Em que medida as nossas vivências corporais se fazem presentes no relacionamento com as crianças? Como esses conhecimentos podem contribuir e estimular o desenvolvimento? " P68

“A professora quer que a criança seja uma reprodução dela, de forma inconsciente. Então a gente começa a falar que um dos critérios para uma Educação Infantil de qualidade, é você perceber a criança como indivíduo. E eu vejo que elas têm muita dificuldade, porque nós já estamos em maio, já faz quatro meses que começaram as aulas com as crianças e tem criança lá que a professora não percebeu a presença dela em sala de aula!” CD-MCS

A partir da teoria walloniana compreende-se que a vida emocional de uma pessoa está conectada a seus componentes fisiológicos, e às alterações viscerais e metabólicas que a acompanham. Imbuídos desta compreensão, trabalhamos no combate aos valores dualistas que continuam separando o corpo do desenvolvimento intelectual e emocional do indivíduo.

“A toda alteração emocional corresponde uma flutuação tônica; modulação afetiva e modulação muscular acompanham-se estreitamente” (Dantas, 1992 b, p. 87). De acordo com Dantas, Wallon, ao aprofundar sua tese acerca do papel do tônus, identifica tanto emoções de natureza hipotônica, isto é, redutoras do tônus, tais como o susto, a depressão ou um medo súbito (que é capaz de dar a um corpo a instantânea consistência de um boneco de trapos), como emoções hipertônicas, geradoras de tônus, tais como a cólera e a ansiedade, capazes de tornar pétrea a musculatura periférica. Vem daí o caráter prazeroso das situações afetivas, como é o caso da alegria, com a qual se estabelece um fluxo tônico que se escoia imediatamente em movimentos expressivos.

A teorização walloniana afirma que o eixo principal no processo de desenvolvimento é a integração em dois sentidos: a integração do organismo com o meio e a integração afetiva-cognitiva e motora. O autor separa estes três elementos didaticamente para representar algo que na verdade é inseparável: a pessoa. Ao tratar separadamente do aspecto motor, são abordadas a possibilidade de deslocamento do corpo no tempo e no espaço, as reações posturais que garantem o equilíbrio corporal e o apoio tônico para as emoções e sentimentos poderem se expressar. Ao trabalharmos essas noções no processo de formação por meio de fazeres de corpo e movimento, as profissionais referendam seus valores sobre a criança pequena, sua educação e o envolvimento da corporeidade no processo educativo.

"Este curso me fez repensar e perceber como estamos limitando a formação de nossas crianças, como é importante resgatar o valor da infância, a importância do brincar, do viver, de trazer significados ao cotidiano, e não esquecer da sua expressão corporal e social, valorizando seus trajetos e conhecimento, e incondicionalmente sua expressão natural." P73

"Hoje temos que parar para pensar e refletir no que queremos propor às nossas crianças, não nos limitarmos aos nossos desejos e ansiedade, do que é significativo para a criança, para sua bagagem cultural e social, sem medo de expressar, comunicar, de ser feliz." P73

"Pensar no investimento da expressão corporal como importante ferramenta para o desenvolvimento integral da criança é algo que já acreditava, mas hoje sei que não deve ser usada apenas como suporte e sim condição para propiciar uma educação de qualidade e o curso contribuiu para que hoje possa acreditar que a criança não se desenvolve apenas com a cabeça; existe um corpo que precisa ser estimulado e valorizado." P116

"Pensar sobre o movimento corporal na educação é de suma importância, especialmente na educação infantil. É nessa fase que cada pessoa começa a explorar o mundo e, conseqüentemente, começa a construir o seu repertório de vivências corporais que a acompanhará pelo resto de sua vida." P114 e CD-KC

"Hoje conversamos bastante sobre a dura realidade da Educação Infantil. Da visão equivocada muitas vezes da escola, do governo e até mesmo das companheiras, em relação a quais são de fato as necessidades das crianças e do profissional que atua com uma faixa etária tão pequena. A discussão foi muito boa, algumas colegas expuseram situações muito difíceis que ocorrem em outras cidades que atuam. O importante é que os professores têm se unido para ao menos tentar proporcionar às crianças uma educação infantil prazerosa com atividades que façam com que elas sejam e vivam como crianças e não como mini estudantes se preparando para outra etapa da educação." P132

"Acredito que as propostas realizadas conosco, como andar pela sala se observando e em seguida observar o outro; caminhar em passos rápidos sem trombar no outro; sugerir uma troca de lugar apenas com o olhar; além de proporcionar um espaço prazeroso, as inibições, o respeito, a aceitação de si e do outro e, principalmente, a confiança são valorizados nestas situações. Elas são possíveis de serem trabalhadas também com as crianças pequenas." P136

“Eu tenho vinte e tantos anos de Educação Infantil praticamente e vi que os professores tem uma grande resistência em trabalhar essa parte motora. Eu tinha muito essa resistência. Eu era muito de sala, de valorizar as atividades da sala e tal, porque a gente acha que isso é mais importante... Mas realmente a gente tem uma resistência enquanto professor e podemos sentir isso também em relação aos pais, de que se você estiver trabalhando uma dança ou teatro, você está promovendo um passatempo, uma coisa que você tá só levando. As mães não têm esse entendimento que a linguagem do corpo é importante. Da linguagem do corpo, de quando eu estou numa posição, eu estou falando uma coisa e quando estou em outra, eu esto falando outra. [...] É importante a gente ter consciência disso, que eu acho que é isso que agora a gente está tendo oportunidade de ter, de ter consciência do nosso corpo, do espaço, da relação com o outro e de levar isso para nossos alunos, para os pais, da importância de valorizar isso na escola em que a gente está. Porque eu mesma como professora não valorizava.” CD-MR

“Agora que os CEIS, as antigas creches, estão muito escolarizadas, você tem muito o 'pedagógico' cobrado, como se eles fossem *mini Einsteins*, e então, o brincar não tem vez. Tem hora que a gente olha lá na rotina, e fala assim: Peraí. Que horas que eles vão brincar? Porque eles têm hora da roda de história, roda de música, roda de não sei o que, roda de não sei o que mais, atividade pedagógica de artes. E que horas que eles vão brincar? Que horas que eles vão ser crianças? E aí a gente também entra nesse ritmo.” CD-CE

Durante um círculo de discussão no dia 9 de junho de 2009, duas profissionais relataram problemas relacionados ao espaço e ao número de crianças matriculadas:

“Aqui nesse teatro esse chão é mais quente do que na sala 124, o chão de madeira é mais acolhedor, tem mais conforto. Conforto é importante também. No CEI até para comprar um tapete de EVA é complicado, porque é difícil de limpar. As crianças ficam como cachorrinhos naquele chão gelado de paviflex. É frio.” CD-AM

“Olha, eu trabalho na Prefeitura de Francisco Morato. Creche e pré-escola é uma unidade só. A creche com trinta crianças tem uma sala só. Uma sala só. Na hora de dormir a professora não tem onde pôr o pé, porque fica um monte de colchões no chão. Outro dia eu fui falar com a professora da creche, eu abri a porta e a porta bateu na cabeça de uma criancinha dormindo. E tem uma única professora. Uma para trinta.” CD-MT

Em resposta a estes comentários, outras três profissionais argumentaram:

“No meu CEI, até no berçário II a gente diminuiu o número de crianças, de 18 para 15, a gente mediu, foi feito um estudo de quantas crianças poderiam ter ali, não poderia passar de 15, a gente brigou, a supervisora já quer mudar, mas a gente não aceitou, a sala é muito pequena e vai estressar a criança. Que qualidade você vai oferecer para a criança ficar por 10 horas ali naquele espaço? Não tem outro, porque dia de chuva, é só a sala.” CD-AM

“Eu acho que a gente tem um certo poder. Não é muito, mas temos algo a fazer. Nós podemos cobrar da CP, que pode cobrar da diretora, que pode cobrar da supervisora. Acho que dá para fazer uma certa pressão para que nossa consciência fique limpa, de que alguma coisa eu falei, alguma coisa eu questionei, alguém eu pressionei.” CD-C

“Eu concordo com você quando você diz que alguma coisa tem que ser feita e tem que partir do professor. Se existe um ambiente, eu acho que o ambiente apresenta a concepção do professor, porque é ele que está naquele espaço. Isso passa pela concepção e formação do professor porque o grupo de professores tem o poder de modificar. Não digo que é só o professor, mas será que não podemos fazer nada?” CD-LF

Com base nos enunciados das profissionais e no aporte teórico de Foucault, observamos a característica dos micro-poderes ou subpoderes que imperam em um determinado contexto, isto é, poderes periféricos que não foram necessariamente criados pelo Estado (aparelho central), mas são exercidos em níveis variados e em pontos diferentes da rede social, que podem estar integrados ou não ao Estado. Como afirma Machado (1979, p.XIII) "a razão é que o aparelho de Estado é um instrumento específico de um sistema de poderes que não se encontra unicamente nele localizado, mas o ultrapassa e complementa."

Machado (1979) relembra que, do ponto de vista metodológico, uma das principais precauções de Foucault foi procurar dar conta do nível molecular de exercício do poder, sem partir obrigatoriamente do centro (Estado), para a periferia, do macro para o micro. A este tipo de análise Foucault denominou "descendente", no sentido em que se deduziria que o poder parte do Estado e se prolonga até os escalões mais baixos da sociedade (ou contextos específicos), penetrando e reproduzindo seus elementos.

Foucault apresenta uma proposta de abordagem inversa, que denomina "análise

ascendente", o que significa analisar como esses micropoderes, que possuem características específicas, se relacionam com o poder constituído pelo aparelho do Estado. A análise ascendente propõe estudar o poder não como uma dominação global que se difunde e repercute em outros setores da vida social e de modo homogêneo, mas como tendo "existência própria e formas específicas ao nível mais elementar". Tal como descreve Machado (1979, p. XIV), "o Estado não é o ponto de partida necessário, o foco absoluto que estaria na origem de todo tipo de poder social e do qual também se deveria partir para explicar a constituição dos saberes nas sociedades capitalistas."

De acordo com Foucault (2006 a), para existirem relações de poder as partes envolvidas devem gozar de certa liberdade. Observamos nos trechos transcritos manifestações de oposição à ação da autoridade, na esteira das idéias básicas de Foucault (2006 b), que advoga a presença da resistência como prova da atuação de forças de poder necessárias e indispensáveis para o indivíduo. Para Foucault, resistência é sinal de liberdade, possibilidade do exercício da autonomia e prova de que existe espaço para intervenções, inversões de situação e mudanças numa relação de poder.

Da mesma forma, Beltrão (2000) enfatiza a resistência como um valor, afirmando que certos corpos conseguem aprender porque resistem ao disciplinamento da escola, porque ousam duvidar das verdades estabelecidas e buscam inovação contra o hábito, procurando relembrar e recriar os próprios desejos.

Os problemas educacionais podem ser de naturezas distintas, sendo por vezes teóricos, outras vezes éticos, conceituais, da ordem da informação ou da práxis, cujos elementos, em muitas situações, são os mais diversos (Lankshear e Knobel, 2008). No enunciado que segue, a coordenadora pedagógica de um CEI, faz saltar aos olhos o problema conceitual relacionado com as idéias e os valores que as docentes têm sobre os bebês.

"Tem uma foto que veio na capa de um Diário Oficial, que eu uso com as professoras para pensarmos que concepção temos de criança, que a SME está pensando e está trazendo para a gente. É um bebê dentro de um chiqueirinho, uma educadora de jeans e salto, com toquinha, dando comida na boca da criança, dentro dessa chiqueiro. Eu recortei esse D.O. que é de 2009. É foto atual. Isso me deixa muito angustiada. A gente estava falando dos CEUs, eu não sei como está nas regiões de vocês, na minha que é extremo leste [...] são 21 crianças no berçário I num espaço que vai dali onde ela está e até aqui. (risos) É isso. Então a gente vai conversar tanto com uma professora que não sabe que a criança tem um metro quadrado por direito como com o gestor, e o gestor diz assim: 'eu não estou aqui para arrumar briga com ninguém. Mandaram matricular, eu matriculo.' Então isso é uma mudança que a gente não pode esperar que venha de fora pra dentro, tem que ser de dentro pra fora. É o professor na hora de fechar as turmas que tem que ver que tem 3

minigrupos que vão ficar na mesma sala, são 36 crianças num mesmo espaço pequeno, e é dito a ela que se ela não aceitar ela vai ter que ir para outra escola. Então a professora responde: 'Ah não, a gente dá um jeitinho aqui.' E a criança, que precisa de relação adulto-criança, relação criança-espaço e da relação criança-criança? O corpo dela precisa de um espaço, de um silêncio. Tem momentos que o espaço acolhe, outros que o espaço desafia, como é isso nesse espaço? Isso tem que vir de dentro pra fora.”CD-MCS

A fotografia mencionada, revela, por um lado, a inexistência de elementos ou condições que permitam aos bebês o movimento, a exploração do mundo ao seu redor, ou seja, a satisfação de suas necessidades. Por outro lado, revela a visão que acerca deles o órgão central possui, qual seja, que os bebês são pessoas inativas, incapazes, aprisionadas e, sobretudo, desrespeitadas em suas necessidades – entendendo-se necessidades à luz da concepção que sobre ela oferece Vygotsky, isto é, em seu sentido mais amplo, que inclui tudo aquilo que é motivo para a ação” (Vygotsky, 1998, p.121).



Figura 26 – Recorte do Diário Oficial trazido por uma profissional.

Como afirma Kishimoto (1998, p.123), muitos fatores são responsáveis pelo tipo de escola destinada à criança pequena: "Ideologias hegemônicas, fruto de condições sociais, culturais e econômicas tendem a pressionar a escola pela reprodução de valores nelas incluídas moldando o tipo de instituição", mas o perfil de cada escola de educação infantil será fruto também dos valores de seus profissionais. Como evidenciam os enunciados

seguintes, as propostas de estudo da corporeidade supõem um questionamento sobre os valores pessoais: quais princípios norteiam nossas ações? Quais concepções temos de infância, de bebê, de ser humano?

"Contexto: foto de um bebê dentro do cercadinho sendo alimentado por um adulto do lado de fora. O debate gerado em função desta foto me fez refletir o quanto é importante termos claro para nós mesmos qual o papel e a importância de cada profissional relacionado à área da educação, porque defendo determinada prática, postura, que valores norteiam minhas ações, que concepções tenho de infância, criança, cidadão, sociedade, que argumentos embasam minhas crenças, minhas atitudes. À medida em que acreditamos em nós mesmos, criamos caminhos para mudar ou manter uma realidade próxima, pois temos elementos para nos fazer refletir, enxergar, agir. E nesse processo o conhecimento e a informação também são fundamentais." P82

"Tivemos exemplos e narrativas sobre a rotina dos CEIs e observamos uma imagem recortada do Diário Oficial. Com isso repensamos e questionamos a nós mesmos: qual a concepção que permeia as nossas práticas pedagógicas hoje? Quais são as propostas apresentadas para nós professores? Como a mídia representa os contextos e rotina da educação Infantil? Finalmente, as crianças e professores são respeitados pelo sistema educacional e pela sociedade? O que nós professores fazemos para tornar nosso trabalho reconhecido e bem visto? O excesso de alunos; a falta de estímulo; sufocamento causado pela mesmice; a utopia de que todos nós professores acreditamos e confiamos no poder da transformação pela escola." P150

Kishimoto (1999 a) afirma que pensar em uma política de formação profissional para a educação infantil requer, antes de tudo, a garantia de um processo democrático que permita a ascensão na escolaridade, em todos os níveis, e a valorização dessa formação. Numa história marcada pela desvalorização, a autora relembra que no imaginário popular e até nos meios oficiais pouco afeitos às reflexões sobre a criança e a educação infantil, ainda persistem as ideias de que para atuar com crianças de 0 a 6 anos basta ser "mocinha, bonita, alegre e que goste de crianças", e de que não há necessidade de muitas especificações para instalar escolas infantis para os pequenos.

Desta forma, reafirma-se que a profissão do educador da infância tenha importância social e necessite de formação inicial e contínua de boa qualidade, afastando-se o mito de que para trabalhar com crianças pequenas basta gostar delas, até porque, como afirma Delgado (2008), o que entendemos por gostar e por amor varia em seus sentidos e em representações culturais diferentes e ambíguas.

5. Considerações finais.

Os resultados da presente investigação apontam para a ampliação e a abertura de horizontes e perspectivas que a formação poderá propiciar aos profissionais de educação da primeira infância se contarem com o aprofundamento sobre questões e aspectos relacionados com o tema da linguagem expressiva corporal.

Por outro lado, esses resultados denunciam a carência desse campo na formação dos pedagogos, que os capacitaria para a compreensão tanto do valor da experiência, como da capacidade do bebê de se exprimir por meio de múltiplas linguagens. Mais ainda, a lacuna deixada pela ausência desse aprofundamento, impede a percepção acerca das consequências nocivas na vida do bebê privado dos direitos ao movimento e à expressão. Essa situação reconhecida pela investigação vem ao encontro de outro aspecto, qual seja, que o cultivo das estruturas de controle do corpo na escola são ainda hoje muito presentes e, por esse motivo, se acirra a busca por princípios renovados que permitam transformar as práticas pedagógicas nos Centros de Educação Infantil.

Os sujeitos da pesquisa demonstraram que sua inserção em uma proposta de formação artístico-corporal contribuiu, entre outros, para os seguintes aspectos: para que refletissem sobre sua subjetividade e necessidades pessoais e profissionais; para suprir a necessidade de um estudo da infância que inclua a faixa etária dos bebês; para terem acesso a experiências com as linguagens expressivas e o repertório lúdico-cultural; para descobrirem o fazer corporal como condição indispensável ao preparo para o trabalho com a criança pequena; para que a reflexão sobre a prática pedagógica com os bebês incorpore todas as suas dimensões (física, psicológica, cognitiva, afetiva); e, enfim, para que a produção de conhecimento sobre essa faixa etária se orientasse pelo equilíbrio entre o fazer, o estudar e o refletir.

Diante dos indicadores analisados, verificou-se a necessidade de mudanças nas diretrizes e programas dirigidos à formação dos profissionais de educação da infância, especialmente no que se refere à inserção de disciplinas que objetivem conscientizá-los acerca da importância da corporeidade na prática pedagógica com bebês. Em vista disso, almeja-se que essa investigação contribua para que disciplinas que desenvolvem e aprimoram a dimensão artística sejam incorporadas na formação do pedagogo, na medida em que podem contribuir tanto com o repensar de valores sobre as necessidades da criança como sujeito físico, cognoscitivo, emocional e sociocultural, como com avanços nas propostas de linguagens expressivas para crianças pequenas (sendo a corporal uma delas).

A maioria dos educadores têm defendido a importância de uma educação que vá além

de uma mera transmissão de informações para se atingir a formação integral da pessoa. Em uma constante crítica à educação tradicional que dicotomiza mente e corpo, os discursos apontam para a necessidade de se contemplar tanto a dimensão cognitiva como a da afetividade e a ética. Entendemos que a Pedagogia do Teatro, enquanto campo de saber, pode contribuir com a formação de profissionais da infância numa perspectiva singular, que é a de proporcionar experiências significativas, descobertas e aprendizados que contemplem o caráter multidimensional do ser humano – passando, assim, pela formação em valores – e de prover o profissional de elementos que compõem o campo das artes cênicas – jogos tradicionais, jogos teatrais, brincadeiras, cantigas, danças, entre outros –, objetivando a tarefa de promover uma *práxis* que respeite as linguagens expressivas da infância.

Identificadas as marcas de sujeição presentes nos corpos das profissionais, as quais dificultam seu trabalho com os bebês, constatamos que, se desejamos que elas saibam compreender a criança como sujeito ativo que precisa atuar sobre e no mundo, é preciso também criar condições para que vivenciem experiências que as auxiliem a superar as barreiras que as tornaram alvo de enrijecimentos e fragmentações, e que enfraqueceram suas capacidades de crítica e autonomia.

Detectou-se, no processo da pesquisa, que ainda se faz presente nos cursos de formação de pedagogos a necessidade de inovação. Na esteira dos autores estudados, acreditamos ser importante criar espaços para se repensar as velhas heranças de coerção do corpo na escola, que, embora consideradas pormenores, irrefletidamente são reproduzidas, prolongando-se assim o rigor da grande disciplina. A consciência desse fato conduz a um passo adiante, no sentido de revisitar nossas ações educativas. Como bem esclarece Pinazza (2005), não é somente uma nova idéia ou proposta pedagógica que garante uma transformação da prática educativa, pois não se trata de mudar nomenclaturas e anunciar reorganizações curriculares, se as concepções que perseveram não privilegiam a criança e suas experiências, fazendo valer o ponto de vista infantil.

A investigação comprovou também o equívoco da crença segundo a qual quanto menores forem as crianças menos elaborada deve ser a formação do profissional que trabalha com elas. Há necessidade de formação profissional específica para o trabalho com bebês – tanto para os docentes como para os gestores escolares – dada a complexidade e a responsabilidade implicadas na tarefa de educá-los. Comprovou-se também a ausência de interesse dos sujeitos da pesquisa por propostas de formação que tenham enfoque meramente instrumental, isto é, que se destinem tão somente à transmissão de informações e instruções para o desempenho de tarefas como trocar fraldas, alimentar e identificar quais são as

posições ideais nas quais se deve colocar o bebê para dormir. Em vez disso, espera-se que as ações de formação corporal promovam o repensar sobre o corpo, a infância e as práticas pedagógicas, pois é com base nos valores que se estruturam as atitudes docentes. O estudo cooperou ainda, para revelar a importância do reconhecimento da dimensão pessoal da profissional – seus pontos de vista, interesses, motivações, necessidades, conhecimentos prévios e experiências – como matéria-prima para o planejamento das ações de formação, pois as subjetividades não se opõem e nem se separam da prática profissional e política.

Nossas interpretações não se apresentam como satisfatórias ou acabadas, mas sim, apresentam outras maneiras de pensar sobre temas que já vêm sendo debatidos, com o propósito de lançar novos olhares e novas questões sobre a formação artístico-corporal de profissionais de educação da primeira infância. O caminho da Pedagogia do Teatro é uma das propostas possíveis de formação do pedagogo, dentre outras igualmente legítimas e capazes de gerar inquietação perante os discursos de opressão do corpo — e, portanto, da pessoa. Pretende-se assim, oferecer subsídios para a realização de pesquisas no campo da formação de profissionais da infância que explorem valores que possam ser agregados a partir do fazer artístico, tais como: o respeito às diferenças individuais e a renúncia às tentativas de homogeneizar os grupos; a diminuição da centralização no professor na relação pedagógica; a superação do desejo de aligeiramento dos processos de aprendizagem; a flexibilidade de atitudes; a compreensão da multidimensionalidade do sujeito e das capacidades do bebê.

Este estudo foi empreendido com a convicção de que propostas de formação artístico-corporal podem significar transformações importantes nos valores dos profissionais que trabalham com bebês, contribuindo como meio de formação que poderá resultar em sua qualificação pessoal e profissional. Concluímos com um pensamento que nos lembra Motta (2006), segundo o qual pensar de modo diverso e sair transformado a partir da pesquisa feita, eram posições que Foucault adotara de forma constante. Essa experiência não visa legitimar o que se sabe, mas empreender como e até onde será possível pensar de modo diferente.

6. Referências Bibliográficas.⁴⁵

ALCADIPANI SILVEIRA, Rafael. **Michel Foucault: poder e a análise das organizações**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getulio Vargas, 2005.

ALMEIDA, Danilo Di Manno de. **Pedagogia: corpo e paixão**. In: Duran, M.; Alves, M; Neto, E. (orgs.) Educação & Linguagem. Revista da Faculdade de Educação e Letras da Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, S.P.: UMESP. Ano 4, nº 4, jan/dez/2001, p.113-128.

ALVES, Nilda. **Como nosso corpo passa a ser o de professora?** In: Garcia, Regina Leite. O corpo que fala dentro e fora da escola. Rio de Janeiro, DP & A, 2002, p.119-131

ANDRADE, Eugênia Thereza. **Corpo e fantasia no processo de conhecimento**. Série Idéias n. 10, São Paulo: FDE, 1992. p. 110-121.

ANTUNHA, Heládio César Gonçalves. **As origens da Faculdade de Educação da USP: a introdução de estudos pedagógicos em nível superior no Estado de São Paulo**. Revista da Faculdade de educação da USP, São Paulo, v.1, nº. 1, 1975, p.25-41

ARAÚJO, Ana Lúcia Castilhano. 2001. **Espaço e disciplina do corpo: estudo sobre as práticas cotidianas da pré-escola**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

ARAÚJO, Marco Antônio. **O palco na sala de aula: professora e diretora de teatro fala sobre os benefícios da arte na formação das crianças**. Revista Educação, Ed. nº 254, Junho, 2002.

BALZAN, Newton César. **Como e por que inovar na educação superior?** In: Eggert, E.; Traversini, C.; Peres, E. e Bonin, I. (orgs.) Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores: livro 1, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 552-568.

BASTOS. Alice Beatriz B. Izique. **A construção da pessoa em Wallon e a constituição do sujeito em Lacan**. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2003.

BELTRÃO, Ierecê Rego. **Corpos doces, mentes vazias, corações frios**. Didática: o discurso científico do disciplinamento. São Paulo, Ed. Imaginário, 2000.

BENJAMIN, Walter. **O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov**, Obras escolhidas I, Magia e técnica, arte e política, São Paulo, Ed. Brasiliense, 1986.

BÉZIERS, Marie-Madeleine e PIRET, Suzanne. **A coordenação motora: aspecto mecânico da organização psicomotora do homem**. São Paulo: Summus, 1992.

⁴⁵ De acordo com: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023: informação e documentação: referências: elaboração**. Rio de Janeiro, 2002.

BISSOLLI DA SILVA, Carmem Silvia. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas: Autores Associados, 2003.

BISSOLLI DA SILVA, Carmem Silvia. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Unesp, Marília, 1999.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal, Porto Editora, 1994.

BONFITTO, Matteo. **O ator-compositor as ações físicas como eixo: de Stanislavski a Barba**. 2001. Dissertação (Mestrado em Artes), Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

BORDAS, Merion Campos. **Pedagogia: seus cursos, discursos, práticas, (in)definições, desafios e possibilidades**. In: Bonin, I.; Traversini, C.; Eggert, E. e Peres, E.(orgs.). Trajetórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas. Livro 4. XIV ENDIPE. Encontro Nac. de Didática e Prática de Ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p.503-529.

BORTOLETTO-DUNKER, Ana Cristina e LORDELO, Eulina da Rocha. **Um novo bebê: interpretações sobre competências**. Brasília: Psicologia: ciência e profissão, vol.13, no.1-4, 1993, p.10-15.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Cia das Letras, 1983.

BOWLBY, John. **Formação e rompimento dos laços afetivos**. São Paulo: Martins Fontes, 1990 a.

BOWLBY, John. **Apego e perda**. São Paulo : Martins Fontes, 1990 b.

BOWLBY, John. **Uma base segura: aplicações clínicas da teoria do apego**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 01/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Licenciatura, 2006.

BRASIL. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica e cursos de nível superior**. Grupo de Trabalho do Ministério da Educação. Brasília: MEC, Maio/2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte - terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRAZ, Luzia Carion. **A iniciação ao treinamento do ator através da técnica corporal desenvolvida por Klaus Vianna**. 2004. Dissertação (Mestrado em Artes), Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2004..

BRIKMAN, Lola. **A linguagem do movimento corporal**. São Paulo: Summus, 1989.

- BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.
- BRUNO, Soraia Coelho. **Representações Sociais de professores de Educação Infantil sobre a formação continuada**. 2009. Dissertação. (Mestrado em educação). Faculdade de Educação, Universidade Estácio de Sá, UNESA, Rio de Janeiro, 2009.
- BRUNO, Soraia Coelho e ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **Representações sociais dos professores de educação infantil sobre a formação continuada**. In: Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, 2009, São Carlos/SP. Anais do IX Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste. São Carlos/SP: UFSCar, 2009. v. 1. p. 1-11.
- BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. 1994. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.
- BRZEZINSKI, Iria. **Memória, cultura, identidades e desafios do curso de pedagogia**. In: Bonin, Iara; Traversini, Clarice Salette; Eggert, Edla e Peres, Eliane (orgs.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas*. Porto Alegre - RS: EdiPUCRS, Livro 4, 2008, p. 205-226.
- BUSSAB, Vera Silvia Raad. **Afetividade e interação social em crianças: abordagem psicoetológica**. 2003. Tese de Livre Docência, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003..
- BUSSAB, Vera Silvia Raad; PEDROSA, Maria Isabel; CARVALHO, Ana Maria Almeida. **Encontros com o outro: empatia e intersubjetividade no primeiro ano de vida**. *Psicol. USP*, Jun 2007, vol.18, no.2, p.99-133
- CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. **O espaço da pedagogia na investigação da recepção do espetáculo**. *Sala Preta (USP)*, v. 8, 2008, p. 41-48.
- CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. **Pedagogia do Teatro e Teatro como Pedagogia**. IV Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, Memória ABRACE, v. XI, 2007, p. 251-254.
- CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. **O lugar da memória na Pedagogia do teatro**. *Urdimento (UDESC)*, Florianópolis, v. 1, n. 06, 2004, p. 44-55.
- CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa. **Wallon e a educação: uma visão integradora de professor e aluno**. In: *Revista Contrapontos. Revista de Educação do Vale do Itajaí*. Volume 7, nº 2, Itajaí, mai/ago 2007, p.299-311
- CALLIL, Maria Rosária Silva. **Formar e forma-se no berçário: um projeto de desenvolvimento profissional no contexto de um centro de educação infantil**. 2010.

Dissertação. (Mestrado em educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

CAMINADA, Eliana. **História da Dança**: evolução cultural. Rio de Janeiro: Sprint, 1999.

CAMPOS, Maria Malta. **Introdução**. A formação de profissionais de educação infantil no contexto das reformas educacionais brasileiras. In: Oliveira-Formosinho, J. e Kishimoto, T.(orgs) Formação em contexto: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002, p.XI-XXIII.

CANO VINDEL, Antonio; PELLEJERO, M.; FERRER, M. A.; IRUARRIZAGA, I. e ZUAZO, A. **Aspectos cognitivos, emocionales, genéticos y diferenciales de la timidez**. Revista Electrónica de Motivación y Emoción. Volumen 3, número 4, 2000. Capturado em 28/12/2010 de <http://reme.uji.es/reme/numero2004/indexsp.html>.

CASCO, Ricardo. **Educação física, esporte e violência**: revendo as práticas pedagógicas na escola e o discurso acadêmico. Revista do Mestrado em Educação. São Cristovão. v. 5, jan/2002, p. 81-102.

CASCO, Ricardo. **As cicatrizes do corpo**: a pedagogia esportiva nas aulas de educação física. 2003. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2003.

CASCO, Ricardo. **As cicatrizes do corpo**: a pedagogia esportiva nas aulas de educação física. In: VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste. Rio de Janeiro. VI encontro de pesquisa em educação da região sudeste; política, cidadania e conhecimento. Rio de Janeiro, 2004.

CASCO, Ricardo. **Autoridade e formação**: relações sociais na sala de aula e no recreio. 2007. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007 (a).

CASCO, Ricardo. **Violência, corpo e instituições escolares**. In: Saeta, Beatriz Regina Pereira; Neto, João Clemente de Souza e Nascimento, Maria L. (orgs.) Infância: violência, instituições e políticas públicas. São Paulo: Expressão & Arte, volume 2, 2007 (b), capítulo 3, p. 63-74.

CASCO, Ricardo. **Autoridade e formação**: relações sociais na sala de aula e no recreio. ENDIPE. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 205-226.

CASCO, Ricardo. **Autoridade, formação e violência no interior dos estabelecimentos escolares**. In: Paula, F. V.; D'aura; Tardeli, D.. (Orgs.). Violência na escola e da escola:

desafios contemporâneos à psicologia da educação. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2009, v. 1, p. 53-73.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CIVILETTI, Maria Vittoria Pardal. **O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista**. In: Cadernos de Pesquisa. Revista de Estudo e Pesquisas em Educação. Fundação Carlos Chagas: São Paulo, nº 76, fev./1991, p.31-40.

CORALINA, Cora. **Vintém de cobre**: meias confissões de Aninha. Goiânia: Ed. da Universidade Federal de Goiás, 1984.

CORTESÃO, Luisa. **Ser professor**: um ofício em risco de extinção? Porto, Portugal, Ed. Afrontamento, 2000.

COSTA, Samira. **Revedo conceitos de corpo e ambiente**: um caminho para reflexão sobre a prática docente. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de São Carlos: UFSCAR, São Carlos, 2001.

COUTINHO, Eduardo Tessari. **Uma cena precisa**: procedimentos para uma cena quase pronta. 2000. Tese (Doutorado em Artes). Escola de Comunicações e Artes, USP, 2000.

COUTINHO, Eduardo Tessari. **O mimo e a mímica**: uma contribuição para a formação do ator brasileiro. 1993. Dissertação (Mestrado em Artes), Escola de Comunicações e Artes, USP, 1993.

CUNHA, Maria Isabel da. **Inovações**: conceitos e práticas. In: Castanho, Sergio e Castanho, Maria Eugênia (orgs.). Temas e textos em Metodologia do Ensino Superior. Campinas: Papirus, 2001, v. 01, p. 125-136.

CUNHA, Maria Isabel da. **Formação docente e inovação**: epistemologias e pedagogias em questão. In: Eggert, Edla.; Traversini, Clarice.; Peres, Eliane.; Bonin, Iara. (orgs.) Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, livro 1, 2008, p.465-476.

CUNHA, Maria Isabel da. **Inovações pedagógicas**: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. In: Pimenta, Selma; Almeida, Maria Isabel de. (orgs.) Pedagogia Universitária. São Paulo: EDUSP, 2009, p. 211-236.

DAMÁSIO, A. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo, Companhia das Letras, 1996.

DAMIS, Olga Teixeira. **Curso de Pedagogia**: um processo histórico de construção de sua identidade. In: Bonin, I.; Traversini, C.; Eggert, E. e Peres, E.(orgs.). Trajetórias e processos

de ensinar e aprender: práticas e didáticas. Livro 4. XIV ENDIPE. Encontro nacional de Didática e Prática de Ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 597-616

DAMIS, Olga Teixeira. **Formação pedagógica do profissional da educação no Brasil:** uma perspectiva de análise. In: Veiga, I.P.A. e Amaral, A.L. (orgs.). Formação de professores: políticas e debates. Campinas, S.P.: Papirus, 2002.

DANTAS, Heloysa. **Do ato motor ao mental:** a gênese da inteligência segundo Wallon. In: La Taille, Yves J J M R; Oliveira, M K; Dantas, Heloysa. Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão. São Paulo : Summus, 1992 (a), p. 35-44.

DANTAS, Heloysa. **Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon.** In: La Taille, Yves J J M R; Oliveira, M K; Dantas, Heloysa. Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão. São Paulo : Summus, 1992 (b) , p. 85-98.

DANTAS, Heloysa. **A infância da razão:** uma introdução à psicologia da inteligência de Henri Wallon. São Paulo, Manole, 1990.

DANTAS, Pedro da Silva. **Para conhecer Wallon:** uma psicologia dialética. São Paulo: Brasiliense, 1983.

DEBRET, Jean-Baptiste. **Viagem pitoresca e histórica ao Brasil (1834 - 1839).** Belo Horizonte/São Paulo, Itatiaia/EDUSP, 1978.

DELGADO, Ana Cristina Coll. **Ensinar e aprender na Educação Infantil:** desafios e possibilidades. In: Traversini,C.; Eggert, E. ; Peres, E. e Bonin, I.(orgs) Trajetórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas. Livro 2. XIV ENDIPE. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.Porto Alegre: EdIPUCRS, 2008, p. 84-96.

DELGADO, Ana C C e MÜLLER, Fernanda. **Sociologia da infância:** pesquisa com crianças. Educ. e Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 351-360, Maio/Ago. 2005, p. 351- 360.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro:** provocação e dialogismo. São Paulo: Hucitec/Edições Mandacaru, 2006.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador.** São Paulo: Hucitec, 2003.

DEWEY, John. **Arte como experiência.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DOLTO, Françoise. **A imagem inconsciente do corpo.** São Paulo, Perspectiva, 1984.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação.** São Paulo: Cortez, 1981.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **A arte na educação:** cinco temas para reflexão. In: Traversini,C.; Eggert, E. ; Peres, E. e Bonin, I.(orgs) Trajetórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas. Livro 4. XIV ENDIPE. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 227-243.

- DUMAZEDIER, Joffre. **Lazer e cultura popular**. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- DUMAZEDIER, Joffre. **Sociologia empírica do lazer**. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil**: In: Faria, A.L.G. E Palhares, M. S. (orgs.) Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios. Campinas, S.P.: Autores Associados, 2007, p. 67- 120.
- FERREIRA, Fernando Ilídio. **As lógicas da formação. Para uma concepção da formação contínua de professores como educação de adultos**. In: Formosinho, João (coord.) Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente. Colecção currículo, políticas e práticas. Portugal: Porto Editora, 2009, p. 201-220.
- FERREIRA, Manuela (2004). **Do "avesso" do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituinte(s) das crianças no Jardim de Infância**. In: Sarmento, Manuel J. e Cerisara, Ana B. (orgs.). Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas na infância e educação. Porto, Edições ASA, 2004, p. 55-104.
- FIGUEIREDO, Márcio Xavier Bonorino. **A corporeidade na escola**. Revista do Centro de Educação, Santa Maria. v.16, n. 2, 1991, p.19-31.
- FIGUEIREDO, Márcio Xavier Bonorino. **O corpo: da infância a sala de aula**. 1998. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, S P, 1998.
- FIGUEIRÓ, João Augusto Bertuol. **O impacto da primeira infância na compreensão do mundo** Revista Ser Médico, n. 48, Ano XII, Jul/Ago/Set, 2009, p. 10-13.
- FILGUEIRAS, Isabel Porto. **Movimento e educação infantil: um projeto de formação em contexto**. 2007. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault e o desejável conhecimento do sujeito**. Educação & Realidade, Porto Alegre (RS), v. 24, n. 1, 1999, p. 39-59.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault e a análise do discurso em educação**. Caderno de Pesquisa, São Paulo, nº. 114, Nov/2001, p. 197-223.
- FONSECA, Márcio Alves da. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. São Paulo: EDUC, 1995.
- FORMOSINHO, João e MACHADO, Joaquim. **Professores na escola de massas. Novos papéis, nova profissionalidade**. In: Formosinho, João (coord.) Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente. Colecção currículo, políticas e práticas. Portugal: Porto Editora, 2009, p.143-164.

- FORTUNA, T. R. **Formando professores na universidade para brincar**. In: SANTOS, Santa Marli P. (org.) A ludicidade como ciência. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 115-119.
- FOUCAULT, Michel. **Sobre a arqueologia das ciências (resposta ao círculo epistemológico)**. In: Foucault, Michel. Estruturalismo e teoria da linguagem. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1971, p. 9-55.
- FOUCAULT, Michel. **História da loucura: na idade clássica**. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FOUCAULT, Michel. **Historia da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. São Paulo, Martins Fontes, 1999.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. Edições Loyola, São Paulo, 2004.
- FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2005.
- FOUCAULT, Michel. **Estratégia, poder-saber**. Ditos e escritos IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006 a.
- FOUCAULT, Michel. **O poder psiquiátrico: curso dado no Collège de France (1973-1974)**. São Paulo: Martins Fontes, 2006 b.
- FRANCO, Maria Amélia. **Pedagogia como ciência da educação**. Campinas: Papyrus, 2003.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, J e PIMENTA, Selma Garrido. **Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de Pedagogia**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, nº. 130, 2007, p. 63-97.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida**. In: Barbosa, Raquel Lazzari Leite (org.). Trajetórias e perspectivas da formação de educadores. São Paulo: Editora UNESP, 2004, p. 89-115.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de educação**. Educação & Sociedade, nº. 72, ago/ 2002.
- FREYRE, Gilberto de Mello. **Casa-Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. Rio de Janeiro, José Olympio, 1975.
- FUSARI, José Cerchi. **A Formação Continuada de Professores no Cotidiano da Escola Fundamental**. Idéias, São Paulo, nº. 12, 1992, p. 25-34. Captado em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_12_p025-034_c.pdf

- GAIARSA, José Ângelo. **Apresentação da Edição Brasileira**. In: Montagu, Ashley. *Tocar: o significado humano da pele*. São Paulo: Summus, 1988, p. 13-14.
- GALLAHUE, David. **Desenvolvimento motor e aquisição da competência motora na Educação de Infância**. In Spodek, Bernard (org). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002, p.49-83.
- GALVÃO, Maria Izabel. **Notas sobre o papel da interação social no desenvolvimento e na aprendizagem**. Congresso Nacional de Reorientação Curricular, Blumenau: Prefeitura Municipal/Universidade Regional de Blumenau, 2000, p. 86-97.
- GALVÃO, Maria Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2003.
- GALVÃO, Maria Izabel. **Henri Wallon**. DVD, Série Grandes Educadores, São Paulo: Atta Mídia e Educação: Paulus, 43 min., son., color., NTSC. 2006.
- GALVÃO, Maria Izabel. **Apresentação da tradução brasileira**. WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. VII-XIII.
- GAMA, Joaquim. **O produto teatral: a velha-nova história: experimento com alunos do Ensino Médio**. 2000. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- GANDRA, Maria Inês de Souza e FARIAS, Maria Aznar de. **A importância do apego no processo de desenvolvimento**. Brazilpednews, Revista eletrônica, v. 2, n. 4, 2001. Captado em <http://www.brazilpednews.org.br/dec2000/bnp0026.htm> em 14/12/2009.
- GATTI, Bernadete Angelina. **Formação continuada de professores: a questão psicossocial**. Cadernos de Pesquisa, n. 119, , julho/ 2003, p. 191-204.
- GATTI, Bernadete Angelina e BARRETO, Elba Siqueira de Sá (coords.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.
- GATTI, Bernadete Angelina e NUNES, Marina Muniz R. (orgs.) **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas**. São Paulo: FCC/DPE, 2009.
- GOMES, Gregorio Rodríguez; FLORES, Javier Gil; JIMENEZ, Eduardo García. **Metodologia de la investigación cualitativa**. Málaga: Ediciones Aljibe, 1999.
- GONÇALVES, Maria A. S. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. Papyrus, 2005.
- GREINER, Christine. **O corpo: pistas para estudos indisciplinados**. São Paulo: Annablume, 2005.

GREINER, Christine. **O próximo corpo**: uma possibilidade de discutir Laban em evolução. In: Mommensohn, Maria e Petrella, Paulo (orgs.). Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento. São Paulo: Summus, 2006, p. 79-82.

GUEDEZ, Annie. **Foucault**. São Paulo, Melhoramentos, Ed. da USP, 1977.

GUENTHER, Zenita Cunha. **Educando o ser humano**: uma abordagem da psicologia humanista. Lavras, Mercado de Letras, 1997.

GUIMARÃES, Maria Cláudia Alves. **Rudolf Laban**: uma vida dedicada ao movimento. In: Mommensohn, Maria e Petrella, Paulo (orgs.). Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento. São Paulo: Summus, 2006, p. 39-50.

HENRIOT, J. **Sous couleur de jouer**: la metaphore ludique. Paris, Ed. José Corti, 1989.

HOHMANN, Mary e POST, Jacalyn. **Educação de bebês em Infantários**: cuidados e primeiras aprendizagens. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2003.

HOHMANN, Mary e WEIKART, David. **Educar a criança**. Ed. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1997.

ICLE, Gilberto. **Antropologia Teatral e pedagogia**: problematizações para o ensino de teatro. Sala Preta (USP), v. 8, p. 303-310, 2008.

ICLE, Gilberto . **Apontamentos para pensar as condições de emergência da pedagogia teatral**. In: IV Reunião Científica da ABRACE, 2007, Belo Horizonte. Anais da IV Reunião Científica da ABRACE. Belo Horizonte : ABRACE, 2007 (a). v. 01. p. 231-234.

ICLE, Gilberto. **Pedagogia teatral como cuidado de si**: problematizações na companhia de Foucault e Stanislavski. In: 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2007, Caxambu-MG. Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED. Rio de Janeiro: ANPED, 2007 (b). v. 01. p. 01-20

INGOLD, Marlene Alves de Souza. **A criança, seu corpo e sua imagem nas instituições de Educação Infantil**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Mato Grosso, Campo Grande, 2002.

IZA, Dijnane. **Quietas e caladas**: reflexões sobre as atividades de movimento com crianças na Educação Infantil. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos: UFSCAR, São Carlos, 2003.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto. **As concepções de corpo e movimento de professoras nas práticas educativas**: significado e sentido de atividades de brincadeiras na educação infantil. 2008. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

JALLEY, Émile. **Introdução**. In: Wallon, H. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

JAPIASSU, Ricardo V. **Metodologia de ensino de teatro**. Campinas, Papyrus, 2001.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Córdoba, Argentina: Encuentro Grupo Editora, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Escolarização e brincadeira na educação infantil**. In: Sousa, Cynthia Pereira de. (org.) História da educação: processos, práticas e saberes. São Paulo: Escrituras, 1998, p. 123-138.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Política de formação profissional para a educação infantil**: Pedagogia e Normal Superior. *Educação e Sociedade*, São Paulo, volume 20, número 68, dez / 1999 (a), p. 61-79.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Salas de aula de escolas infantis**: domínio da fila, tempo de espera e falta de autonomia da criança. Nuances: Revista do curso de Pedagogia. Presidente Prudente. v. 5, nº. 5, 1999 (b), p. 1-7.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A LDB e as instituições de educação infantil**: desafios e perspectivas. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, vol. 4, 2001, p.7-14.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Processo de ensinar e aprender**: lugares e culturas na Educação Infantil. In: Traversini, C. ; Eggert, E; Peres, E. e Bonin, I. (orgs) . Trajetórias e processos de ensinar e aprender: praticas e didáticas. Livro 2. XIV ENDIPE. Encontro nacional de Didática e Prática de Ensino. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008, p.662-678.

KLAUS, Marshall e KENNEL, John. **Pais/bebê**: a formação do apego. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

KLAUS, Marshall e KLAUS, Phyllis. **O surpreendente recém-nascido**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Pedagogia do Teatro**. In: Anais do IV Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas. Rio de Janeiro, 7 Letras, 2007, p.124-125.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Pedagogia do Teatro**. In: J.Guinsburg; João Roberto Faria; Mariangela Alves de Lima. (orgs.). Dicionário do Teatro Brasileiro. São Paulo: Perspectiva, 2006, v. 1, p. 239-240.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Brecht na pós-modernidade**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Texto e Jogo**: uma didática brechtiana, SP: Perspectiva, 1996.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Um vôo brechtiano**: teoria e pratica da peça didática. São Paulo: Perspectiva, 1992.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Brecht**: um jogo de aprendizagem. SP: Perspectiva, 1991.

- KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1984.
- KUENZER, Acácia Zeneida e RODRIGUES, Marli de Fátima. **As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia**: uma expressão da epistemologia da prática. Revista Olhar de Professor, ano/vol. 10, nº. 001, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2007, p. 35-62. Captado em 21/09/2010 em <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/684/68410103.pdf>
- KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- LABAN, Rudolf. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.
- LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.
- LAFARGUE, Paul. **O direito à preguiça**. Tradução de Otto Lamy de Correa. São Paulo: Claridade, 2003.
- LANKSHEAR, Colin e KNOBEL, Michele. **Pesquisa pedagógica**: do projeto à implementação. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- LAPIERRE, André e LAPIERRE, Anne. **O adulto diante da criança de 0 a 3 anos**: relação psicomotora e formação da personalidade: uma experiência vivida na creche. São Paulo: Editora Manole, 1987.
- LAROSSA, Jorge. **Algumas notas sobre la experiência y sus lenguajes**. Barbosa, Raquel Lazzari Leite (org.) Trajetórias e perspectivas da formação de educadores. São Paulo: Editora UNESP, 2004, p.19-34.
- LAROSSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Conferência proferida no I Seminário Internacional de Educação de Campinas. Tradução de João Geraldí. Revista Brasileira de Educação, nº. 19, Jan/Fev/Mar/Abr 2002, p.20-28.
- LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para que?** São Paulo: Cortez, 1999.
- LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. 2009. **Problematizando o uso dos jogos e das brincadeiras na educação das crianças de 0 a 6 anos**: uma análise de propostas exemplares. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. **Jogo, brincadeira e prática reflexiva na formação de professores**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- LOWEN, Alexander. **Bioenergética**. São Paulo: Summus, 1982.
- LOWEN, Alexander e LOWEN, Leslie. **Exercícios de bioenergética**: o caminho para uma saúde vibrante. São Paulo: Ágora, 1985.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São

Paulo: EPU, 1986.

LUZ, Arisa Araújo. **Com o bicho carpinteiro no corpo**: a difícil passagem da pré-escola para a escola. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Regional do Noroeste do estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 1998.

MACHADO, Roberto. **Introdução**: por uma genealogia do poder. In: Foucault, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979, p. VII-XXIII.

MAHONEY, Abigail Alvarenga e ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Henri Wallon**: psicologia e educação. São Paulo: Loyola, 2005.

MAIRESSE, Denise. **Desdobramentos do corpo**: uma produção do social. In: Fonseca, Tânia Mara Galli e Engelman, Selda (orgs.) *Corpo, arte e clínica*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004, p.105-118.

MALAGUZZI, Loris. **História, ideias e filosofia básica**. In: Edwards, Carolyn. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1999, p.59-104

MARQUES, Isabel. **Dançando na escola**. São Paulo, Cortez, 2005.

MATE, Alexandre Luiz. **A linguagem teatral como alternativa ao óbvio educacional**. In: *Formação do educador - tarefa do Estado, dever da Universidade*. São Paulo: EDUNESP, 1996. Edição especial, São Paulo, n. 3, p. 127-144.

MÁXIMO-ESTEVEVES, Lúcia. **Visão panorâmica da investigação-ação**. Porto Editora, Portugal, 2008.

MESOMO, Aliandra Cristina. **Educação infantil**: indagando sob e práticas escolarizantes. 2004. Dissertação (mestrado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

MILLER, Jussara. **A escuta do corpo**: sistematização da técnica Klauss Vianna. São Paulo: Summus Editorial, 2007.

MOLCHO, Samy. **A linguagem corporal da criança**: entenda o que ela quer dizer com os gestos, as atitudes e os sinais. São Paulo: Editora Gente, 2007.

MOMMENSOHN, Maria e PETRELLA, Paulo (orgs.). **Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento**. São Paulo: Summus, 2006.

MOMMENSOHN, Maria. **Apresentação**. In: Mommensohn, Maria e Petrella, P. (orgs.). *Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento*. São Paulo: Summus, 2006, p. 15-22

MONTAGU, Ashley. **Tocar**: o significado humano da pele. São Paulo: Summus, 1988.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho**: a educação do educador. São Paulo: Loyola, 1999.

- MOTTA, Manoel Barros da. **Apresentação**. In: Foucault, Michel. *Estratégia, poder-saber. Ditos e escritos IV*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006, p.V-LXVI.
- MOURA, Rogério. **O trabalho cultural e a pedagogia do teatro**. Revista Sala Preta, Universidade de São Paulo, São Paulo, v. 2, 2002, p. 270-275.
- NASCIMENTO, Dalva Rachel Coelho do. **O profissional pedagogo: desafios e perspectivas**. In: Barbosa, Raquel Lazzari Leite (org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Editora UNESP, 2004, p. 231-239.
- NASCIMENTO, Maria Leticia Barros Pedroso. **A criança concreta, completa e contextualizada: a psicologia de Henri Wallon**. In: Carrara, Kester (org.) *Introdução à psicologia da educação: seis abordagens*. São Paulo: Avercamp, 2004, p.47-69
- NEGRINE, A. **Ludicidade como Ciência**. In: SANTOS, Santa Marli P. (org.) *A ludicidade como ciência*. Petrópolis, Vozes, 2001, p. 23-44.
- NEIRA, M. **Pedagogia do movimento na educação infantil**. In: Secretaria da Educação. *PEC Formação Universitária. Educação Infantil*. São Paulo, SEE, 2004, v. 3, p. 495-504.
- NEIRA, M. E Mattos, M. **O papel do movimento na educação infantil**. Nicolau, M e Dias, M. (orgs.) *Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância*, Campinas, Papirus, 2003, p.175-192.
- NEVES, Neide. **Um olhar para Klaus Vianna**. In: IV Reunião Científica da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas. Belo Horizonte. *Arquivos da IV Reunião Científica da ABRACE*, 2007.
- NEVES, Neide. **Klaus Vianna: estudos para uma dramaturgia corporal**. São Paulo: Cortez, 2008.
- NEVES, Neide. **A técnica como dispositivo de controle do corpomídia**. 2010. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica). Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.
- OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de. **Do outro lado: a infância sob o olhar de crianças no interior da creche**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Santa Catarina, Florianópolis, 2001.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia e KISHIMOTO, Tizuko M. (orgs.) **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- ORTEGA, Francisco. **Amizade e estética da existência em Foucault**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1999.

PAIVA, Dalliva Stephani Eloi. **Memórias de Magda Soares**: uma contribuição para o processo de humanização. In: Anais XVI Semana de Humanidades, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2008.

PANTALENA, Eliane Sukerth. **O ingresso da criança na creche e os vínculos iniciais**. 2010. Dissertação. (Mestrado em educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PETRELLA, Paulo. **Prefácio**. In: Mommensohn, Maria e Petrella, Paulo (orgs.). Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento. São Paulo: Summus, 2006, p.11-14

PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento**: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. Petrópolis: Vozes, 1973.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. **Mesa-redonda**: por uma pedagogia de formação de professores – embates conceituais e crítica das políticas atuais. In: Barbosa, Raquel Lazzari Leite (org.). Trajetórias e perspectivas da formação de educadores. São Paulo: Editora UNESP, 2004, p.79-88.

PINAZZA, Mônica Appezzato. **John Dewey**: inspirações para uma pedagogia da infância. In: Oliveira-Formosinho, J.; Kishimoto, T. e Pinazza, M. (orgs.). Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 65-94

PINHEIRO, Maria do Carmo Morales. **Quietinho, sentado obedecendo a professora**: a representação do corpo da criança na pré-escola. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Goiás, UFG, Goiânia, 2000.

PINHEIRO, Maria do Carmo Morales. **O corpo da criança na Educação Infantil**: gestualidade e sensibilidade compo pontos de fuga. Anais do VII Simpósio do NIESC Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Estudos Culturais Corpo e Cultura, Universidade federal de Goiás, Campus de Catalão, 2006, p. 1- 11.

PINHEIRO, Maria do Carmo Morales. **O corpo como campo de forças da infância**: resistência, criação e afirmação da vida. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba, UNIMEP, 2010.

PINTO, Manuel. **A infância como construção social**. In: Pinto, Manuel e Sarmiento, Manuel Jacinto (coord.). As crianças: contexto e identidades. Portugal: Universidade do Minho (Centro de Estudos da Criança, 1997.

- PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia e pedagogos escolares**. 2006. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- PINTO, Rubia-Mar. **Os professores e a produção do corpo educado: o contexto da prática pedagógica**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.
- PLACCO, Vera Maria Nigro; LIMA, Emília Freitas de e CHRISTOV, Luiz Helena da Silva. **A imagem e o imaginário da pedagogia**. In: Barbosa, R. Lazzari Leite (org.). Trajetórias e perspectivas da formação de educadores. São Paulo: Editora UNESP, 2004, p. 443-474.
- PUJADE-RENAUD, Claude. **Linguagem do silêncio: expressão corporal**. São Paulo: Summus, 1990.
- PUPO, Maria Lúcia Souza Barros. **O pós-dramático e a pedagogia teatral**. In: Guinsburg, Jacó ; Fernandes, Silvia. (Org.). O Pós-Dramático: um conceito operativo?. São Paulo: Perspectiva, 2009 (a), v. 1, p. 221-232.
- PUPO, Maria Lúcia Souza Barros. **Por uma pedagogia do teatro**. In: Ryngaert, Jean-Pierre. **Jogar, representar: práticas dramáticas e formação**. Prefácio. Cosac Naify: São Paulo, 2009 (b).
- PUPO, Maria Lúcia Souza Barros. **Processos contemporâneos de criação teatral e pedagogia**. In: Anais do V Congresso da ABRACE: Criação Artística e Reflexão Crítica, Belo Horizonte, 2008.
- PUPO, Maria Lúcia Souza Barros. **Entre o Mediterrâneo e o Atlântico: uma aventura teatral**. São Paulo: perspectiva, 2005.
- PUPO, Maria Lúcia Souza Barros. **Além das dicotomias**. Anais do Seminário Nacional de Arte e Educação – Educação emancipatória e processos de inclusão sócio-cultural. FUNDARTE, Montenegro, out/ 2001(a).
- PUPO, Maria Lúcia Souza Barros. **O lúdico e a construção do sentido**. In: Revista Sala Preta, Departamento de Artes Cênicas, ECA-USP, p. 181-187, jun/ 2001(b).
- PUPO, Maria Lúcia Souza Barros. **Pedagogia do Teatro e Teatro na Educação**. In: II Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2001, Salvador. Como pesquisamos? Os grupos de trabalho da ABRACE. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2001 (c). p. 93-96.
- PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **Palavras em jogo: textos literários e teatro-educação**. 1997. Tese (livre-docência). Escola de Comunicações e Artes, USP, 1997.
- PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **Para desembaraçar os fios**. Educação e Realidade, v. 30, 2006, p. 217-228.

- RABITTI, Giordana. **À procura da dimensão perdida**: uma escola de infância de Reggio Emilia. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1999.
- RAMOS, Samuel. **Prólogo y versión española**. In: Dewey, John. El arte como experiencia. México/Buenos Aires: Fondo De Cultura Económica, 1949, p. VII-XXI.
- RAPOPORT, Andrea e PICCININI, Cesar Augusto. **O ingresso e adaptação de bebês e crianças pequenas à creche**: alguns aspectos críticos. In: Psicologia: Reflexão e Crítica, 2001, 14(1), p. 81-95.
- REICH, Eva e ZORNÀNSZKY, Eszter. **Energia vital pela Bioenergética suave**. São Paulo: Summus Editorial, 1999.
- RENGEL, Lenira Peral. **Dicionário Laban**. São Paulo: Annablume, 2003.
- RENGEL, Lenira Peral. **Fundamentos para análise do movimento expressivo**. In: Mommensohn, Maria; Petrella, Paulo (org.) Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento. São Paulo: Summus, 2006. p. 121-130.
- RIBEIRO, Ricardo. **Dez princípios sobre professores e formação de professores**. In: Barbosa, Raquel Lazzari Leite (org.) Trajetórias e perspectivas da formação de educadores. São Paulo: Editora UNESP, 2004, p. 117-126.
- RICOEUR, Paul. **Leituras 1**: em torno ao político. Ed. Loyola, SP, 1995.
- ROCHA, Eloísa Acires Candal. **As pesquisas sobre educação infantil no Brasil**: a trajetória na Anped (1990-1996). In: Pro-posição, vol. 10, nº 1, 28/março/1999, p.54-74.
- RODRIGUES, Mauro Roberto. **Poética da pequena Pedagogia do Teatro**: protocolos e mediações em experimentos de aprendizagem de teatro. 2004. Tese (Doutorado em Artes). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2004.
- ROSSETO, Robson. **Pedagogia do teatro: um estudo sobre a recepção**. Florianópolis, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado de Santa Catarina.
- ROSSETO, Robson. **Pedagogia do Teatro**: questões sobre recepção. In: IV Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas - ABRACE, 2006, Rio de Janeiro: 7 letras, 2006. p. 145-146.
- ROSSETO, Robson. **A recepção de espetáculos na pedagogia teatral**. In: I Semana de estudos do campus Balneário Piçarras. Linguagens Artísticas: construções e processos na educação, 2005.
- SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. **As crianças e a infância**: definindo conceitos, delimitando o campo. In: Pinto, Manuel e Sarmento, Manuel Jacinto (coord.). As crianças: contexto e identidades. Portugal: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Gerações e alteridade:** interrogações a partir da Sociologia da Infância. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol.26, n. 91, mai/ago, 2005, p.361-378.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Educação física na pré-escola.** 1996. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

SCHEIBE, Leda. **A formação do pedagogo:** um desafio para o século XXI. In: Bonin, Iara; Traversini, Clarice Salet; Eggert, Edla e Peres, Eliane (orgs.). Trajetórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas. Livro 4. XIV ENDIPE. Encontro nacional de Didática e Prática de Ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 297-310

SCHNACK, Cristiane Maria; PISONI, Thaís Dutra; OSTERMANN, A. C. Transcrição de fala: do evento real à representação escrita. Entrelinhas (UNISINOS online), São Leopoldo, RS, v. 2, n. 2, p. 2, 2005. capturado em 18/agosto/2009 no site <http://www.entrelinhas.unisinos.br/index.php?e=2&s=9&a=12>

SCHÖN, D. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In: Nóvoa, Antonio (coord.) Os professores e sua formação, Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem, Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.

SERBINO, Raquel Volpato. **Formação de professores no século passado:** tempos de sementeira. In: Barbosa, Raquel Lazzari Leite (org.). Trajetórias e perspectivas da formação de educadores. São Paulo: Editora UNESP, 2004, p. 127-144.

SEIBERT, Flávia Regina; SANTOS, Suzana Schuch. **A expressão corporal na formação de educadores.** Buenos Aires: Revista digital, 2002, ano 8, n. 55. Capturado em <http://www.efdeportes.com> em 25. fev. 2006.

SIROTA, Régine: **Emergência de uma sociologia da infância:** evolução do objeto e do olhar. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, cadernos de Pesquisa, nº112, p.7-31, março/2001.

SOARES, Carmem Lúcia. **Notas sobre a educação no corpo.** Revista Educar, Curitiba: Editora da UFPR, nº. 16, 2000, p. 43-60.

SOARES, Carmen Lúcia. **Pedagogias do corpo.** Revista Labrys - estudos feministas. Universidade de Brasília, nº 4, agosto/dezembro 2003, captado em 15/08/2009 no site <http://vsites.unb.br/ih/his/gefem/>

SOARES, Carmen Lúcia (org.). **Corpo e História.** Autores Associados, Campinas, São Paulo, 2006 (a).

- SOARES, Carmem Lúcia. **Imagens da educação no corpo**: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. Campinas: Autores Associados, 2006 (b).
- SOARES, Carmem Lúcia. **Pedagogias do corpo**: higiene, ginásticas, esporte. In: Rago, Margareth (org.). Figuras de Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2006 (c), p. 75-85.
- SOARES, Carmela Corrêa. **Pedagogia do jogo teatral**: uma poética do efêmero: o ensino do teatro na escola pública. 2003. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas). Centro de Letras e Artes/UNIRIO, Rio de Janeiro, 2003.
- SOUZA, Kátia Silene Fernandes de. **A relevância do adulto significativo na interação com crianças de quatro a dezoito meses de idade no espaço da creche**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo, 2004, FEUSP.
- SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula**: um manual para o professor. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- SPOLIN, Viola. **O Jogo Teatral no livro do diretor**. São Paulo, Perspectiva, 2001.
- SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais**: o fichário de Viola Spolin, São Paulo, Perspectiva, 2001(a).
- SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. São Paulo, Perspectiva, 1987.
- STENHOUSE, Lawrence. **Introduction curriculum research and development**. Oxford : Heinemann Educational, 1975.
- STOKOE, Patricia e HARF, Ruth. **Expressão corporal na pré-escola**. São Paulo: Summus, 1987.
- STRAZZACAPPA, Márcia Maria e MORANDI, Carla. **A formação do artista da dança**. Campinas, S.P.: papyrus, 2006.
- STRAZZACAPPA, Márcia Maria. **Empilhando carteiras a procura de um espaço vazio**. In: ABRACE - Associação Brasileira de Artes Cênicas, 2008, Belo Horizonte. Memória Abrace. Belo Horizonte, 2008.
- TAAM, Regina. **Assistência pedagógica à criança hospitalizada**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2000.
- TRINDADE, André. **Gestos de cuidado, gestos de amor**: orientações sobre o desenvolvimento do bebê. São Paulo: Summus, 2007.
- TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. **Ser Professora de Bebês**: um estudo de caso em uma creche conveniada. 2004. Dissertação (Mestrado em educação). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.
- VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2007.
- VELÁZQUES LICEA, Eulalio. **Ética y reconocimiento del otro**: elementos sustantivos de una educación más humanizada. In: Henz, Celso Ilgo; Rossato, Ricardo e Barcelos, Valdo

(orgs.) Educação humanizadora e os desafios da diversidade. Editora Santa Cruz do Sul EDUNISC, 2009, p. 105-123.

VELÁZQUES LICEA, Eulalio. **Valores y profesionalidad pedagógica**: un análisis de la práctica docente desde la perspectiva de la axiología de la educación. In: Eggert, E.; Traversini, C.; Peres, E. e Bonin, I. (orgs.) Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores: livro 1, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p.190-205.

VIANNA, Klaus. **A Dança**. Siciliano, São Paulo, 1990.

VIANNA, Angel e CASTILHO, Jacyan. **Percebendo o corpo**. In: Garcia, Regina Leite. O corpo que fala dentro e fora da escola. Rio de Janeiro, DP & A, 2002, p. 17-34.

VIVARTA, Veet (Coord.) **Cidadania antes dos 7 anos**: a educação infantil e os meios de comunicação. São Paulo: Cortez, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

WALLON, Henri. **Origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento**: ensaio de psicologia comparada. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2008.

WERLANG, C. **Jogos dramáticos e brincadeiras cantadas mediando a formação lúdica do educador dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Rio Grande do Sul, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria.

ZEICHNER, Kenneth M. **El maestro como profesional reflexivo**. Cuadernos de pedagogía. n. 220, Barcelona, p. 44-49, dez/1993.

ZEICHNER, Kenneth M. **Formação de professores**: contato direto com a realidade da escola. Revista Presença pedagógica, v.6, n.34, jul/ago. 2000.

ZEICHNER, Kenneth M. **Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico**. In: Geraldi, C., Fiorentini, D. e Pereira, E. (orgs.) Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, S.P.: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2007.

WINICOTT, Donald W. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

APÊNDICE A

Análise dos Dados Empíricos

Protocolos 1 a 154 (P 1 a P 154) e Círculos de Discussão (CD)

Trechos dos protocolos (P) e dos Círculos de Discussão (CD)	Categorização
“Percebo identificação (com a proposta, com o referencial teórico, com a prática). Encontro / reencontro (com a dança, com a infância)” P1	Alfabetização corporal do educador
“Sinto dificuldade de me desfazer de ‘vícios’ e de lugares confortáveis. Dificuldade de relativizar convicções estéticas.” P1	Disciplinamento e repressão
“No dia 05/05 foi o primeiro dia da greve da USP e nossa segunda aula. No dia 12 a greve completava uma semana e o sentido da luta política se fazia mais grave e o contato com as crianças, mais distante. Nessa aula eu estava impaciente, nada generosa, fui olhar a agenda, mas a TPM não me salvou, era eu mesma. Foi ótimo o relaxamento ou exercício que fizemos na região do nervo ciático, que anda meio mal. Eu até tento fazer coisas parecidas em casa, mas se estou no controle do tempo, dá tudo errado. Então a reflexão sobre essa aula foi: entre a propriocepção, expressão, peso, espaço e tempo, o meu problema é mesmo esse último. Sou muito ansiosa! Queria que a vida toda tivesse o tempo das aulas do curso (o que não vai acontecer se depender de mim, já sei! Quero um personal timer!)... Hoje teve negociação, a reitoria propôs reajuste de 6% que não foi aceito pelas entidades do Fórum das Seis (Sindicatos, DCEs e associações de docentes da USP, UNESP e UNICAMP). Na aula de amanhã a greve completará duas semanas, estou um pouco mais desorganizada ainda, vamos ver se conseguirei me juntar os cacos e entrar melhor na aula.” P2	Reflexões sobre formação profissional
“Outra coisa bacana foi brincar de bebê olhando para a mão. Pensando bem é algo que não fazemos mais e não é que ela parece ter vida própria? Deve ser uma doideira ser bebê e perceber que você manda nela.” P2	Percepção sobre a criança / homologia de processos
“No exercício de, em roda, caminhar até o lugar de outra pessoa escolhida pelo olhar. O grupo ainda não tem o menor ritmo, e a falta de ritmos do grupo não significa a falta de ritmo de cada um em particular. O que prova que para um trabalho coletivo acontecer é necessária a ‘afinação’ desse coletivo.” P3	Alfabetização corporal do educador
“Como fizemos muitos exercícios diferentes na aula, escolhi três momentos que se destacaram por razões diferentes na minha vivência, pois acho que isso demonstra a complexidade com que as práticas lidam... Achei engraçadas duas coisas: a primeira é que no fim me dei conta de que eu só tive que fantasiar um lugar do corpo que estivesse incomodando, porque o incômodo não tive que inventar, estar em evidência é desconfortável. A segunda foi que eu estava com dor no nervo ciático, mas nem me ocorreu escolher este incômodo para representar.” P3	Alfabetização corporal do educador
“A aula do dia 16 foi muito gostosa. Estava frio e os edredons aconchegaram o palco. Sem o pé e o bumbum gelados, ficou mais fácil se mexer. Além disso, começar as atividades do chão e de exercícios bem eficientes no conectar-nos conosco mesmos e com os demais (como as brincadeiras com os edredons), fez com que o grupo se divertisse mais. E ficasse mais solto. Divertimo-nos com a brincadeira de boneca de ferro e de pano, com as quedas no chão, com o ‘João Bobo’ (uma pessoa entre outras duas que a empurravam de um lado para o outro).” P4	Alfabetização corporal do educador
"O corpo fala... Fala nos movimentos dos braços, das pernas, da cabeça, dos lábios expressando sorrisos, no brilho dos olhos, enfim representando a alma do indivíduo. Indivíduo, que deixa a vergonha de lado e vive os sonhos mais secretos..."P5	Alfabetização corporal do educador
"Com as atividades que estamos desenvolvendo conseguimos nos respeitar mais, descobrir e assumir nossas limitações. Afirmando isso não só no que diz respeito ao realizar os movimentos na aula, mas porque o dia seguinte chega e com ele o resultado de ter se movimentado de maneira mecânica, sem se permitir 'voar'."P6	Reflexões sobre formação profissional

"Quando realizamos o Chau-Lin ficou claro que por mais versátil que se busque ser, cada pessoa tem seu jeito e ritmo de lidar com as situações. " P6	Alfabetização corporal do educador
"Também foi importante esse exercício para refletir sobre a rotina diária, uma vez que queremos realizar e resolver inúmeras coisas. Porém, muitas vezes somos atropelados por um ´rolo compressor´ de obrigações e horários."P6	Reflexões sobre formação profissional
"Mais aulas, novas atividades, novas explorações, sensações, movimentos... No aspecto físico tudo muito nítido e exteriorizado, já no emocional repressão, travas e medos. Sempre um tentar repleto da necessidade de fazer de maneira certa e perfeita, como se seguisse um padrão." P7	Disciplinamento e repressão
"Na atividade de encerramento (a teia da aranha e o elefante), um paralelo com a prática. Pois exigimos que a criança faça parte de roda que gira para cá e depois para lá; transformando-as numa máquina que funciona com engrenagens diversas, de acordo com a vontade do condutor. Assim, faz-se com que seus desejos sejam nulos, atingindo todas as faixas etárias e reforçando a idéia governamental de ter cidadãos alienados, omissos e que só agem mediante direcionamentos."P7	Disciplinamento e repressão
"Iniciamos as aulas no novo local: auditório da Escola de Aplicação. Posso particularmente dizer que adorei a última aula e a mudança de espaço. Tal fato me fez sentir mais solta e exploradora. Sempre achei muito importante o fator espaço. Seja, no seu tamanho, na sua composição (o que nele tem), no seu significado (é um teatro, um pátio, uma sala, etc) e, em tudo aquilo que ele permite e agrega aos nossos sentimentos e sensações. Quantas vezes falei para meus alunos que é importante mudarmos de local (espaço, ambiente) dentro de um determinado período. (Ex.: sair da sala de aula no momento do intervalo). Foi muito bom ter um novo olhar para mim e para as outras, uma vez que também partilharam e se permitiram receber este novo espaço de trabalho. Lembrando que com a nossa presença este espaço se tornou muito mais encantador e mágico."P8	Alfabetização corporal do educador
"Iniciamos com um grande debate em que falávamos de: greve, respeito com a criança, a postura profissional das professoras mais velhas na rede de ensino e das mais jovens com formação universitária. Foi muito bom este momento, pois permite perceber que as atitudes não estão vinculadas ao fato de se ter ou não mais tempo na rede e nem têm relação com a idade e formação. Mas sim, ao fato de gostar do que se faz, se colocar no lugar do outro e acima de tudo, respeitar e aceitar o outro. " P9	Valores docentes / concepções sobre educação
"No último encontro fomos surpreendidas por um palco coberto de edredons. Tal apresentação tornou o local mais acolhedor e quentinho. Exploramos o “chão” e os edredons como se fôssemos bebês. Depois como se fôssemos crianças, brincando de cabana, fazendo túnel e transformando em redes de balanço. Enfim, fizemos uma grande algazarra...., algazarra esta, que passou a explorar nossos corpos e movimentos. "P10	Percepção sobre a criança / homologia de processos
"Foi muito bom poder sentir o cuidado, o respeito e bem querer das pessoas, quando nós tínhamos que soltar o peso do corpo e com toda certeza, confiar na colega para que não nos machucássemos. Enfim, seria muito bom que todos aprendessem a se colocar no lugar do outro (ou pelo menos tentar), respeitar como se querem ser respeitados e fazer o bem que gostaríamos que nos fosse feito. "P10	Valores docentes / concepções sobre educação
"Mais uma vez me descobri fazendo coisas que, com certeza, quando criança não fiz. Era como se fosse uma grande bola. Ou seja, rompi com novas barreiras e descobri um pouco mais do meu corpo (e de suas dores, pois fiquei com dor no bumbum)."P11	Alfabetização corporal do educador
"Brincar com os pés e as mãos sem usar a boca (sem falar) é lembrar ou, talvez, descobrir que nosso CORPO FALA. " P11	Alfabetização corporal do educador

<p>"No curso, pude participar de vários momentos significativos e que permaneceram na minha memória por anos e que talvez leve para a vida. Seguindo minhas lembranças o fato de ter sido chamada a perceber minhas articulações que à muito o interesse por elas havia se perdido, não me lembro de algum dia ter achado, mas só por ter lembrado que elas existem, foi fantástico e hoje sem querer, ou querendo, procuro em alguns breves momentos do dia lembrar e usa-las, principalmente as que pouco uso normalmente." P12</p>	<p>Alfabetização corporal do educador</p>
<p>"As danças espontâneas, os ritmos diversos e os momentos de exploração dos espaços também foram importantes, porque nesses momentos me senti criança, e mesmo de forma disforme, brinquei com o meu corpo no espaço a que ele pertencia." P12</p>	<p>Percepção sobre a criança / homologia de processos</p>
<p>"Os jogos teatrais proporcionaram momentos únicos de me perceber, perceber o outro e criar vínculos, mesmo que tenham sido por um curto espaço de tempo. A troca de olhares, de movimentos significativos, o observar-se, o observar o outro sem preconceitos, apenas como um observador que desperta através do olhar e observa, e cresce enquanto ser que sente e vê." P12</p>	<p>Alfabetização corporal do educador</p>
<p>"As brincadeiras com bolas, cordas, fitas e cobertores foram momentos de entrega total, o grupo se tornou grande, onde cada integrante, único e importante pôde fazer parte do todo através da fala não dita, do olhar, dos gestos e da cumplicidade criada e envolvente." P12</p>	<p>Alfabetização corporal do educador</p>
<p>"Nos momentos de encolhimento e expansão, me senti renascendo." P12</p>	<p>Percepção sobre a criança</p>
<p>"Meu Deus que aula!!!!!!! Ao iniciar a aula jamais imaginava que iri a acontecer o que aconteceu, tantos movimentos, tantas observações, tantas emoções... Escutar a Lucia falar de Laban e fluência me fazia pensar o que é isto, de onde surgiu e para onde vai. Mas aos poucos tudo foi se clareando, ao começar as atividades práticas pude observar e sentir tamanha proporção de movimentos que nosso corpo é capaz de mover falar e representar." P13</p>	<p>Alfabetização corporal do educador</p>
<p>"Fazia muito tempo que eu esperava por um momento assim, faz três meses e meio que sofri um aborto espontâneo, por alguns momentos tive raiva e desprezo pelo meu corpo. Mas acredito que nada é por acaso, e agora estou aqui participando de um curso especial que me fez avaliar mais uma vez o quanto estava errada em ter pensamentos ruins contra meu 'corpicho'. Esta minha ação sim merece uma salva de tchi, tchi, tchi, tchi..." P13</p>	<p>Reflexões sobre formação profissional</p>
<p>"Adorei a atividade do espelho, neste momento senti saudades das minhas aulas de teatro que há 11 anos deixei para trás. O ritmo da música cigana me envolveu demais, confesso ter sido o momento que mais gostei." P13</p>	<p>Alfabetização corporal do educador</p>
<p>"A aula acabou e fui embora com desejo de continuar me movimentando e observando as ações de outros corpos, passei a semana parecendo uma louca, observava tudo, meus alunos, meus amigos e é claro meu marido!!! "P13</p>	<p>Reflexões sobre formação profissional</p>
<p>"Tivemos uma lição de casa muito prazerosa, a leitura do texto da Eugênia Theresa de Andrade, simplesmente delicioso de ler, realmente nosso corpo é uma fonte de descobertas, amei... Estou me descobrindo..." P13</p>	<p>Reflexões sobre formação profissional</p>
<p>"O trabalho na prática com o nosso corpo foi delicioso, senti algumas partes do corpo que há tempos não tocava e também não sentia. Momentos de puro prazer foram despertados na tarde." P14</p>	<p>Alfabetização corporal do educador</p>
<p>"Nos movimentos diversos que fizemos no chão, imaginava a descoberta e a coordenação que os bebês realizam em seu desenvolvimento. Suas articulações e conquistas acontecem com naturalidade e exploração dos corpos." P14</p>	<p>Percepção sobre a criança / homologia de processos</p>

"Da dança cigana seguimos para o ritmo baiano que é super contagiante, o encerramento foi delicioso, todo grupo dançando de seu modo e enchendo o espaço com calor, ternura e amor." P14	Alfabetização corporal do educador
"Brincar com lençóis, edredons, que delícia! Nesta aula por minutos eu me senti no ventre da minha mãe, acolhida por um tecido que tinha movimentos e ritmo. O perfume da minha parceira me fazia cada vez mais acolher-me ao ambiente. Muito bom! A tarde foi divina, sentir as músicas, os movimentos que o meu corpo é capaz de realizar, tudo está sendo intensificamente (divino) perfeito." P15	Percepção sobre a criança / homologia de processos
"Começar com exercício de relaxamento foi ótimo, essa atividade me acompanhou por vários dias, aquela sensação gostosa de descoberta do próprio corpo me fez muito bem. " P16	Alfabetização corporal do educador
"Agora quando estou em repouso me lembro das dicas e as pratico. Saí do curso ansiosa para que chegasse logo a próxima aula." P16	Reflexões sobre formação profissional
"Nesta aula continuamos a aprender a usar as articulações. As atividades nos níveis alto, médio e baixo liberam o corpo para os mais diversos movimentos, mais uma vez saí da aula com novos conhecimentos e com vontade de continuar o aprendizado." P17	Alfabetização corporal do educador
"Hoje descobri novas formas de relaxamento, gostei muito do exercício que nos leva a observar as mãos e dobrar o corpo de maneira conjunta como se estivéssemos sendo guiados, fazendo movimentos coordenados." P18	Alfabetização corporal do educador
"Nesta aula repetimos exercícios já realizados anteriormente, apesar de gostar muito do curso me sinto meio travada e meio desengonçada, às vezes com muita timidez." P19	Disciplinamento e repressão
"Nesta aula foram trabalhados jogos teatrais, eu que apreciei todas as aulas anteriores, adorei fazer esta aula. Me senti realizada praticamente uma criança, aquela trava que estava em mim na última aula quando me senti desengonçada saiu completamente, espero me sentir assim em todas as próximas aulas." P20	Percepção sobre a criança / homologia de processos
"A atividade desenvolvida da dança me chamou muita minha atenção, pois em nosso trabalho nós somos muito sedentárias, apesar de correr de um lado para o outro, mas não é a mesma coisa." P21	Disciplinamento e repressão
"Quando praticamos um exercício específico como foi este da dança, no qual movimentamos o corpo com prazer, esquecendo de tudo, deixando nosso corpo embalar ao ritmo da música, gostei bastante." P21	Alfabetização corporal do educador
"... a que me chamou atenção foi a da roda no qual tínhamos que entrar em sintonia com o grupo. Percebi que teve pessoas que seguram o grupo. Tive vontade de ultrapassar mas me contive. Em outra hora temos que andar lentamente, depois mais rápido, correndo e lentamente. Não sei o que aconteceu mas o importante que da segunda vez saiu bem melhor conseguimos nos sintonizar melhor." P22	Alfabetização corporal do educador
"Fomos recebidas com edredons e vários brinquedos pelo espaço. Nos apresentamos, iniciamos com as articulações. Brincamos com os brinquedos como crianças." P23	Percepção sobre a criança /
"A professora pediu um círculo, fizemos um paredão." P24	Disciplinamento e repressão
"A dança da cigana foi muito legal , é bom um curso voltado para você ." P24	Reflexões sobre formação

<p>"Iniciamos a aula lendo os protocolos da aula anterior. Algumas pessoas citaram o belíssimo texto de Eugênia, permanecemos em roda por um longo tempo, falando de questões diversas, foi um espaço valioso para as pessoas se colocarem. Um assunto que surgiu com força foi cuidar de si e dos outros, uma reflexão pertinente a nossa prática educativa." P25</p>	<p>Valores docentes / concepções sobre educação</p>
<p>"Respiramos fundo, (fizemos) os níveis, depois em roda o exercício era fazer um movimento e o outro recebe e manda para a outra pessoa. Achei muito difícil, requer uma doação intensa, me tirou do lugar." P26</p>	<p>Alfabetização corporal do educador</p>
<p>"Lemos os protocolos em roda, ficamos quase toda a aula discutindo sobre o movimento infantil, a roda com a criança pequena. O que me incomodou foi a concepção de algumas colegas sobre conter o movimento da criança. O tema movimento e espaço foi o foco, o professor precisa colocar suas inquietações, é evidente a falta de oportunidade no ambiente de trabalho. Percebemos a dificuldade de alguns em conceber um espaço que favoreça o movimento da criança." P27</p>	<p>Valores docentes / concepções sobre educação</p>
<p>"...se lançar com o corpo leve, é difícil ser leve, se arriscar sem medo de cair. Ao mesmo tempo é bom depois você flutua. Por conta dos espaços nos dividimos em dois grupos, imaginamos um objeto, o tornamos real, porém imaginário. Ao entrar em sintonia com o grupo esse objeto muda, o grupo muda, muda a forma de vê-lo, de senti-lo, de perceber o movimento do outro e comungar." P28</p>	<p>Alfabetização corporal do educador</p>
<p>"Em trios experimentamos nos lançar, uma no meio, indo e vindo confiando no outro. Percebi nessa hora a procura de pessoas mais conhecidas com elo de trabalho. Segurança, procuramos segurança. A criança também procura segurança." P29</p>	<p>Percepção sobre a criança / homologia de processos</p>
<p>"No primeiro momento não me senti muito a vontade para fazer as atividades propostas, talvez por receio de que outras pessoas pudessem ficar observando meus movimentos (nunca gostei muito de fazer atividades físicas). Mas gostei da aula." P30</p>	<p>Disciplinamento e repressão</p>
<p>"Já no segundo e no terceiro encontro comecei a me identificar melhor com o grupo e com as atividades, principalmente as que envolvem ritmos e danças, fazendo com que eu me sintasse mais leve, mais solta. As músicas e os movimentos que realizamos com elas parecem nos transportar para outro lugar... mais tranquilo, longe da correria e do stress do dia-a-dia." P30</p>	<p>Alfabetização corporal do educador</p>
<p>"Nosso primeiro encontro foi realizado com um toque de muita expectativa, de medo do novo, de exposição. Afinal, o tema 'formação corporal' já traz a expectativa de que algum movimento irei fazer, mas qual?... E como o friozinho na barriga faz parte de nossa existência, o mesmo se fazia presente." P32</p>	<p>Disciplinamento e repressão</p>
<p>"O trabalho de conhecimento e apropriação de nosso corpo se efetivou durante todo momento do encontro." P33</p>	<p>Alfabetização corporal</p>
<p>"O momento que vivenciamos o 'ser' espelho do outro ficou marcado pela oportunidade de trabalhar com 'o outro' que no primeiro contato me abordou dizendo: 'você faz que eu só vou te imitar.' Confesso que iniciei a atividade bem desmotivada, mas depois esqueci o que havia escutado e em muitas oportunidades deixei ela se colocar e mesmo contrariada nossa atividade foi desenvolvida. Como sempre, o grande problema é esquecer o pensamento dos outros e executar os exercícios com leveza. Mas tiro isso como um desafio a ser superado." P33</p>	<p>Reflexões sobre formação profissional</p>
<p>"Não é preciso dizer que tenho dificuldade em trabalhar com meu corpo, você com toda experiência deve ter percebido logo. 'Somos gerais' e, essa proposta de agirmos espontaneamente, criar movimentos, dançar livremente, sem algo sugerido é difícil pra mim." P34</p>	<p>Disciplinamento e repressão</p>

<p>"Em algumas situações pude ver-me refletida nas falas e angústias de minhas colegas de curso, realmente trabalhar com o corpo mexe com nossas emoções e nos desafia a olharmos para nós mesmas." P34</p>	<p>Valores docentes / concepções sobre educação</p>
<p>"Gostei de viver experiências novas, antes de seu curso, não havia feito nenhum, não conheço nada sobre o assunto, porém gostei muito da bibliografia e entendi a proposta, concordo que é preciso conhecer meus limites para entender o outro, principalmente se esse outro for um bebê, que está experimentando o mundo pela primeira vez. Acho que em muitos momentos me senti como se fosse um bebê, me conhecendo e explorando esse espaço tão conhecido mas pouco explorado por nós." P34</p>	<p>Percepção sobre a criança / homologia de processos</p>
<p>"Na primeira aula um exercício em especial despertou emoção, foi o que todos tinham que andar de acordo com o senso comum. Percebi que quando algo atrapalha o meu caminho, fico irritada, por não ter iniciativa para ultrapassá-lo, por medo de magoar ou ser mal interpretada..." P35</p>	<p>Alfabetização corporal do educador</p>
<p>"... descobri que me preocupo demais com a opinião alheia acima de meus interesses." P35</p>	<p>Disciplinamento e repressão</p>
<p>"Percebi que os movimentos dizem muito a respeito de uma pessoa e até mesmo de um grupo, e que com a correria do dia nós não nos atentamos aos detalhes e pequenos sinais que passamos por nossos movimentos. Mas ao mesmo tempo que não percebemos esses detalhes isto não quer dizer que sabemos da existência dessa linguagem, pois quando nos é proposto movermos livremente colocamos muita resistência e demoramos muito a relaxar e deixar o corpo fluir, pois temos medo do que nosso corpo possa falar e o que os outros possam interpretar." P35</p>	<p>Alfabetização corporal do educador</p>
<p>"...temos medo do que nosso corpo possa falar e o que os outros possam interpretar." P35</p>	<p>Disciplinamento e repressão</p>
<p>"Sou professora há 21 anos, mas posso dizer que praticamente a minha vida toda convivi nesse meio, como professora e como aluna, pois recentemente concluí o nível superior, e com base nessa vivência devo dizer que na teoria, muitas professoras e mestras sabem que para tentar formar cidadãos críticos e conscientes é necessário que o professor esteja disposto a conhecer a realidade do aluno e planeje sua meta de trabalho de acordo com o conhecimento que será adquirido com o convívio, e que sempre deve estar aberto a mudar seus conceitos, ou seja planejar e replanejar sempre. Mas como sabemos a teoria e a realidade nem sempre andam juntas e a educação tradicional ainda tem raízes muito fortes, onde o professor é visto como o dono da razão e do conhecimento. Mas a sua atitude Lucia, na aula passada, de assumir que o método escolhido não foi o mais acertado para a situação no momento, me fez crer que estamos caminhando para mudar conceitos e atitudes, pois deixou claro que além de professores somos seres humanos completos com acertos e erros, mas o que difere um profissional com compromisso com o educar dos demais, é reconhecer que todos estamos expostos a cometer enganos, mas sempre temos que estar dispostos a replanejar e convidar o outro a caminhar conosco. Esta atitude fez-me sentir acolhida." P35</p>	<p>Valores docentes / concepções sobre educação</p>
<p>"Eu criei um movimento a partir do estado emocional em que me encontrava: ansiedade. O movimento foi circular no tórax, suavemente feito com as mãos, tentei com esse movimento expressar o que estava sentindo naquele momento." P39</p>	<p>Alfabetização corporal do educador</p>
<p>"Temos que nos permitir vivenciar várias experiências, assim como dançamos diferentes ritmos e permitimos que o nosso corpo prove diferentes movimentos. Refleti bastante e percebi que em nosso cotidiano devemos nos permitir e vivenciar diferentes experiências, seja na nossa vida profissional ou pessoal, tudo vale como conhecimento." P41</p>	<p>Reflexões sobre formação profissional</p>
<p>"Na roda de conversa uma de nossas colegas disse: 'Toda pessoa tem o seu tempo.' Que no decorrer da semana me fez pensar, às vezes nós conseguimos ver isso, aquilo que já sei é simples para mim, não tenho dificuldades no fazer, na prática, mas para o outro às vezes se torna difícil de entender, porque a prática só vem com o fazer e a vivência." P41</p>	<p>Reflexões sobre formação profissional</p>

<p>"Achei interessante o movimento criado nos grupos, quando a professora pediu que fôssemos passando a corda nos círculos uma para a outra. Cada um fez à sua maneira, isso nos mostra que o trabalhar no coletivo não é fácil, cada um tem o seu tempo e como às vezes é difícil perceber o outro sem usar a fala." P43</p>	<p>Alfabetização corporal do educador</p>
<p>"Quando observamos os objetos que estavam na sala e como cada um estava, logo pensei na sala de aula, como às vezes o professor não percebe o seu aluno e tudo aquilo que ele trás de casa, que são os conhecimentos prévios e o que fazer com esse conhecimento." P43</p>	<p>Percepção sobre a criança /</p>
<p>"Na roda de conversa se fala sobre o pedagógico e cada um fala aquilo que pensa e como trabalha... Me lembro de uma pessoa que me ajudou muito em 2005, uma diretora chamada Rosa Cirreli. Conversávamos muito sobre teorias e práticas na Educação Infantil e muitas vezes diante das minhas dificuldades ela saía de sua sala e ia até ao parque ou à sala de aula me orientar. Ela não está mais entre nós, onde tudo passa tão rápido, pois em uma quinta-feira cheguei para trabalhar e ela havia sofrido um acidente de carro. Perguntei à tia do portão o que havia acontecido? Se ela estava bem? Ela respondeu-me: vá até lá dentro e a secretária chorando muito me respondeu que ela havia falecido. Chorei muito, pois ela que me ensinou a trabalhar na educação Infantil e como respeitar esse universo tão mágico.... " P44</p>	<p>Reflexões sobre formação profissional</p>
<p>"Por isso volto ao passado, onde se trabalhava o lúdico com as crianças de maneira prazerosa e significativa para seu desenvolvimento. Levávamos eles ao parque onde fazíamos atividades de percurso, brincadeiras em que as crianças movimentavam o corpo e interagiam com seus pares, na roda da conversa contávamos histórias, fazíamos os combinados, cantávamos com eles cantigas de roda e eles dançavam de maneira prazerosa... Sei que preciso aprender muito, porque a formação do educador é constante, busco forças ao me lembrar do passado." P44</p>	<p>Percepção sobre a criança / homologia de processos</p>
<p>"Um reencontro. Se eu tivesse que dar um título para este protocolo seria este. Um reencontro com os meus saberes,* porém antes eu não conseguia fazer um link destes saberes com a formação do professor... Ao observar aqueles corpos pensava como era a história de vida e como a cultura na qual estamos inseridos determina a forma de conhecer, pensar, agir e reagir." P46 * (OBS: a profissional que escreve este protocolo teve formação em Educação Física)</p>	<p>Reflexões sobre formação profissional</p>
<p>"Ao observar os corpos (durante a aula), pensava como era a história de vida e como a cultura na qual estamos inseridos determina a forma de conhecer, pensar, agir e reagir. Observei os corpos falando de si, das dificuldades em lidar com ele, que durante tanto tempo foi tratado predominantemente como um abrigo da nobre mente, ou como máquina, um objeto a ser educado." P46</p>	<p>Disciplinamento e repressão</p>
<p>"Será que percebemos o nosso corpo no dia-a-dia? Muitos de nós só prestam atenção nele quando cansado de enviar avisos e esses desconsiderados, ele reage apresentando alguma forma de doença física ou psíquica. Ao trabalhar com bebês a observação é uma arma poderosa para intervir e propiciar estímulos, mas como perceber o corpo do outro quando o nosso é desprezado?" P47</p>	<p>Alfabetização corporal do educador</p>
<p>"Devo confessar que as atividades cuja proposta é entrar em contato com o meu 'eu' adormecido tem me trazido prazer, possivelmente pela possibilidade de vivenciar e encontrar prazer em movimentos simples como os exercícios com as mãos." P47</p>	<p>Alfabetização corporal do educador</p>
<p>"Mais que certezas, esses encontros têm me inquietado. Como resgatar o corpo lúdico na formação do professor de crianças pequenas? Os exercícios demandam interação com o grupo que tem feito com que eu reflita sobre as culturas institucionais, o que me provocam grande angústia." P47</p>	<p>Reflexões sobre formação profissional</p>
<p>"Todas as atividades do dia foram proveitosas. Mas a que mais me chamou atenção foi a da roda onde foi proposto o andar lento ou rápido de acordo com o tempo de cada um mantendo o equilíbrio. No primeiro tempo não foi possível pois havia algumas pessoas mostrando alguns rituais no andar, deixando assim lacunas, no início tive vontade de correr para passar a frente de quem estava atrapalhando a roda, mas achei que tinha que respeitar o tempo do companheiro." P48</p>	<p>Alfabetização corporal do educador</p>

"Achei interessante uma professora que se colocou atrás do outro como se fosse copiar, mas realmente saiu totalmente diferente. Tudo isso me fez acreditar que ninguém é igual mesmo copiando, mas todos são capazes de construir." P49	Valores docentes / concepções sobre educação
"Entrei de corpo e alma nos movimentos e reavaliando, meu dia a dia, massageando e soltando meu corpo e tudo foi muito bom." P50	Alfabetização corporal do educador
"O corpo é o instrumento de expressão do que somos, pensamos, exteriorizamos ou disfarçamos. Para aqueles que não estão habituados, e que não foram inseridos na dança, no teatro ou nas artes visuais, como no meu caso, utilizar o corpo como veículo de expressão traz grandes dificuldades, que foram sentidas ao longo das ações realizadas nesse encontro." P51	Reflexões sobre formação profissional
"As orientações sobre os movimentos e suas possibilidades trouxeram-me a preocupação de quão pouco nos expressamos por meio de movimentos, e quanto nossos movimentos são limitados e restritos. Sentar e deitar no chão, sentir as partes que tocam a superfície, caminhar em posição que não se está no chão nem totalmente ereto. Realizar com leveza e naturalidade o que é advindo de um instrumento que está comigo desde muito, mas que ainda me é desconhecido." P 51	Reflexões sobre formação profissional
"As atividades de andar em roda em várias velocidades, de caminhar e correr de olhos fechados, de observar os outros trouxe a possibilidade da experimentação. Mesmo com as dificuldades relativas ao medo de usar o corpo em um grupo grande e desconhecido, acredito que os próximos encontros poderão ser de encontro e conhecimento com o meu corpo e as possibilidades de conhecê-lo melhor" P52	Disciplinamento e repressão
"A linguagem e as sentenças expressas pelos nossos corpos são pouco observadas, tal afirmação decorre da dinâmica utilizada nesse encontro, no qual tínhamos que, detidamente, observar um modelo feito por uma das participantes escolhidas previamente... nós transformamos o que vemos e, ao interpretar e reproduzir o movimento não o fazemos com precisão." P52	Alfabetização corporal do educador
"Em sala de aula com as crianças eu coloquei em prática tudo o que eu absorvi de conhecimento sobre as informações que me foram passadas na palestra." P 54	Reflexões sobre formação profissional
"O mais interessante que ao fazermos o círculo de discussão, observei que todas nós temos muito que aprender umas com as outras, pois cada um de nós tem pensamentos e experiências diferentes e com isso as discussões se tornaram muito mais dinâmicas." P54	Reflexões sobre formação profissional
"Durante este curso aprendi muitas coisas novas, e de como nós podemos nos esquecer de nós mesmas. Tive dificuldades de executar os exercícios pois fiquei com medo de estar fazendo errado, quanta insegurança tive!" P55	Disciplinamento e repressão
"Já nas outras aulas comecei a ter mais confiança em mim mesma e comecei a participar e fazer do meu jeito e foi aí que comecei a sentir-me bem." P55	Alfabetização corporal
"As rodas de conversa, os protocolos das pessoas que escreviam, as respostas de cada uma eram super interessantes, o que foi um aprendizado, por novas opiniões e trocas de experiência. Foi enriquecedor." P55	Reflexões sobre formação profissional
"Refleti como para mim as aulas foram importantes pois pude perceber que preciso aprender a gostar mais de mim mesma. Mesmo eu fazendo um ótimo trabalho com as crianças não pensava que meu corpo e mente precisavam ser trabalhados e hoje percebo como isto é importante para mim." P55	Reflexões sobre formação profissional
"Cada forma de movimento levou-nos a refletir como o nosso corpo transmite diversificados significados de demonstrar os nossos sentimentos através de gestos." P56	Alfabetização corporal

<p>"Ao deitar os corpos no chão senti que partes do corpo tem um pouco de dificuldade de articulação, não realizando um relaxamento total. A roda coletiva foi muito importante onde podemos perceber a necessidade de respeitarmos o próximo em um trabalho coletivo." P56</p>	<p>Alfabetização corporal do educador</p>
<p>"O momento que mais gostei foi a dinâmica com embalos com músicas calmas que através do corpo expressava o ritmo da música." P56</p>	<p>Alfabetização corporal do educador</p>
<p>"O conhecimento do próprio corpo, ou seja, a capacidade de nomear, identificar e ter consciência de suas partes, assim como a construção de uma auto-imagem positiva, está associado às oportunidades oferecidas para expressão e para o conhecimento da cultura corporal do mundo em que vivemos." P57</p>	<p>Reflexões sobre formação profissional</p>
<p>"Com várias bolinhas, cada uma com um nome próprio, nome de frutas, Estados e números, devendo todos estar atentos qual a bolinha direcionada para si, respeitando os nomes com clareza, construindo um ambiente prazeroso, eliminando as referências de certo ou do errado, havendo um contato o qual reinava a confiança." P58</p>	<p>Alfabetização corporal do educador</p>
<p>"Tivemos a dança da cigana, onde tivemos a liberdade de criar movimentos e gestos articulando os corpos, explorando as mãos, os braços, as pernas, enfim envolvendo todo o corpo numa fantasia artística muito prazerosa." P58</p>	<p>Alfabetização corporal do educador</p>
<p>"O momento que mais gostei foi quando deitamos no chão e com formas e gestos diferentes pude perceber já com mais flexibilidade o meu corpo obedecendo os movimentos articulados em contato com o chão realizando um relaxamento total. Fiquei surpresa com o sucesso em tão pouco tempo com movimentos corporais." P58</p>	<p>Alfabetização corporal do educador</p>
<p>"Em continuação fizemos uma grande roda mas por consequência do espaço da sala, acaba tornando uma roda de forma oval. A percepção da diferença, quando o corpo integra-se ao simbolismo coletivo, na forma de gestos, posturas e diferentes direções do olhar, ía transformando em diferentes formas de andar. Movimentos com ações que realizava, nas andanças a partir da interação e diálogo com os pontos de vista diferentes, a autonomia solidária como capacidade de cada um tomar suas próprias decisões. Dançávamos para direita, direita e depois para esquerda, esquerda, sempre prestando atenção nos gestos e olhares das colegas." P59</p>	<p>Alfabetização corporal do educador</p>
<p>"Depois com músicas, entrando em contato com o corpo, desenvolvemos a disponibilidade da busca do contato em expressão corporal, de várias formas, expressando e experimentando a sensação dos sentidos e tatos, profundo ou superficial, deitando o corpo direto no chão, desenvolvendo o contato com o próprio corpo, informando sobre si através de sensações, intuição, percepção, pressentimento, imaginação e emoção." P59</p>	<p>Alfabetização corporal do educador</p>
<p>"Pude perceber que muitas vezes, impresso em nosso corpo, se for favorecido a sua investigação expressiva e comunicativa, podemos vir a sentir a destreza e alegria de dançarmos sem sermos dançarinos, desenvolvendo um repertório pessoal facilitador do bem-estar e da comunicação." P59</p>	<p>Alfabetização corporal do educador</p>
<p>"Iniciamos a dinâmica fazendo um desequilíbrio jogando todo o corpo para frente deixando ir fluindo sem medo de cair. Foi um pouco complicado, muitas até se soltaram mas em alguma parte do corpo sentíamos um bloqueio, não conseguindo expressar totalmente. Eu particularmente não tive medo, tentei me soltar ao máximo, mas percebi que a minha cabeça continuou tensa, não conseguindo me libertar totalmente." P60</p>	<p>Disciplinamento e repressão</p>

<p>"Ao imitar e criar movimentos precisamos apropriar-nos do repertório da cultura corporal na qual estamos inseridas, contudo, é importante ressaltar que a função expressiva não é exclusiva do bebê, ela continua presente mesmo na nossa idade adulta, nos mais diferentes contextos de expressão: no faz-de-conta, na dança, no teatro e nos jogos de improvisação e em outras manifestações que colocam em destaque o corpo e o movimento." P60</p>	<p>Alfabetização corporal do educador</p>
<p>"O teatro é uma arte que integra várias experiências, movimentando-se, expressando-se, como forma de significar situações. Seus aspectos motores, afetivos e intelectuais se associam com as linguagens que ela está construindo, experiência muito importante no processo de construção da própria imagem e sentido de si. A experiência de interagir com diferentes colegas imitando os gestos, nos levou a uma linguagem com a interação total de todo o grupo, compreendendo a possibilidade de transformação da expressão corporal. " P60</p>	<p>Alfabetização corporal do educador</p>
<p>"Podemos sentir o nosso corpo integrando ao simbolismo na forma de gestos, posturas, direções do olhar, apontando formas perceptivas, assim pude perceber que o corpo é muito importante, na medida em que com ele vivemos e existimos, entregando, possibilitando a percepção da diferença, como constante processo de criação, atividade, movimentos e fluxos da vida, facilitando o processo de lidarmos, interagirmos, relacionarmos, dialogarmos em várias diversidades, nos colocando perante um desejo de lidarmos com nosso conservadorismo e nossos próprios limites." P61</p>	<p>Alfabetização corporal do educador</p>
<p>"Gostei muito da dinâmica do equilíbrio onde amparada por duas colegas, pude me entregar totalmente, impulsionando o corpo para frente e para trás, me sentindo como um bebê, sem pensar na insegurança e me sentindo acolhida com afetividade sem medo de cair." P61</p>	<p>Percepção sobre a criança / homologia de processos</p>
<p>"... pude parar para refletir sobre nossas ações em relação à nossa profissão, aos outros e até sobre nossa saúde, a qual na correria do dia a dia muitas vezes nós deixamos de lado... o tema se refere a práticas que necessitam ser abordadas e elaboradas de forma que auxiliem em todo desenvolvimento infantil, ampliando assim a nossa prática educativa. " P62</p>	<p>Reflexões sobre formação profissional</p>
<p>"As atividades foram produtivas, pois as dinâmicas foram mais suaves, sentimos a música nos envolver, percebi que o grupo estava com mais harmonia entre si e se soltando bem mais. " P63</p>	<p>Alfabetização corporal do educador</p>
<p>"A finalização nos levou a um passado remoto que nos trouxe agradáveis lembranças. Houve várias dinâmicas que me fizeram refletir sobre minha pessoa, minha prática." P65</p>	<p>Reflexões sobre formação profissional</p>
<p>"As vivências na aula do dia 05/05/2009 do curso Formação Corporal para Educadores de Berçário me fizeram pensar como vivemos numa sociedade que privilegia uma forma de comunicação em detrimento de outras. A linguagem verbal é extremamente desenvolvida enquanto outras linguagens às vezes sequer são consideradas." P66</p>	<p>Alfabetização corporal do educador</p>
<p>"Sinto-me ainda um pouco travada em relação à experimentação de movimentos na aula." P66</p>	<p>Disciplinamento e repressão</p>
<p>"Acho que a maior dificuldade foi o exercício realizado em duplas, o que reforça a existência dos problemas de comunicação em nossa sociedade. Apesar de realizarmos o exercício, levou algum tempo até que pudéssemos dividir a responsabilidade de assumir a coordenação dos movimentos principalmente para entrarmos num acordo quanto ao revezamento de quem conduzia e quem imitava." P66</p>	<p>Alfabetização corporal do educador</p>

<p>"Outro momento da aula que reforça a existência das limitações na comunicação foi a primeira atividade cuja orientação era reproduzir a pose do colega que tinha a intenção de transmitir uma sensação. A pose final pouco lembrava a inicial demonstrando que na comunicação considera-se aspectos da interpretação individual." P66</p>	<p>Alfabetização corporal do educador</p>
<p>"Tendo em vista a leitura do texto 'Corpo e fantasia no processo de conhecimento' sinto que precisamos nos reeducar na utilização da consciência do corpo como estratégia de comunicação com o mundo, resgatando estratégias que parecemos ter 'desaprendido' com o passar dos anos." P66</p>	<p>Alfabetização corporal do educador</p>
<p>"Conceitos básicos que procuramos ensinar às crianças pequenas pressupõem a percepção do corpo em relação ao espaço, ao peso, ao tempo e à fluência e fazem parte do repertório natural de desenvolvimento do indivíduo na sua relação de descoberta do mundo. Às vezes ficamos preocupados em descobrir estratégias sofisticadas de descrição desses conceitos e nos esquecemos que estão ali ao alcance da vivência de qualquer um que se disponha a experimentar ou explorar seu próprio corpo." P66</p>	<p>Alfabetização corporal do educador</p>
<p>"Estar nesse curso tem sido uma grande aventura para mim... Um conjunto de novas experiências principalmente uma exploração corporal que certamente não faziam parte do meu repertório do ponto de vista das vivências da minha vida adulta." P67</p>	<p>Reflexões sobre formação profissional</p>
<p>"Tentando puxar muito fundo na memória, na infância talvez, encontre a referência a algumas aulas de balé das quais nem consigo lembrar... Depois um pouco menos nebulosas umas aulas de dança e me lembro, vagamente de outras crianças dançando, como se eu não passasse de uma espectadora." P67</p>	<p>Reflexões sobre formação profissional</p>
<p>"O que me chama atenção é a forma como estamos nos permitindo (pelo menos no meu caso) essa vivência. Percebo-me bastante 'travada' em alguns momentos, principalmente quando a atividade envolve o grupo todo (como a dança realizada ao final das duas últimas aulas) e fico pensando se essa dificuldade de alguma maneira reflete a forma como me relaciono com os grupos de pessoas com quem me relaciono... Sempre uma necessidade tão grande de racionalizar tudo." P67</p>	<p>Disciplinamento e repressão</p>
<p>"Percebo avanços em algumas atividades. Explico: sinto-me à vontade em atividades em pequenos grupos como, por exemplo, naquela atividade em que experimentamos recordar as brincadeiras de playground." P67</p>	<p>Reflexões sobre formação profissional</p>
<p>"Talvez o resgate do lúdico possa mesmo ser um facilitador já que na atividade final do nosso último encontro, que era uma atividade de roda com o grupo todo, estive bastante à vontade. Trata-se de uma atividade em que a individualidade não fica exposta, só o coletivo, no entanto isso não passa de mais um movimento de racionalização e às vezes o que precisamos é poder vivenciar sem crítica para assim sermos capazes de olhar para nós mesmos..." P67</p>	<p>Alfabetização corporal do educador</p>
<p>"Talvez motivada pelo círculo de discussão dessa mesma aula fiquei pensando em quem e como se cuida do educador?" P67</p>	<p>Reflexões sobre formação</p>
<p>"Os jogos teatrais vivenciados na última aula me fizeram retomar alguns dos questionamentos do protocolo da aula do dia 05/05. O corpo é importante aliado, se não componente, da estratégia de comunicação. Não só através das palavras nos comunicamos. O jeito de olhar, a atenção dedicada, a postura corporal compõem o que está sendo comunicado. As atividades propostas em grupos menores demonstram claramente as dificuldades 'de sintonia' quando não há a utilização da palavra. Mas será que se fosse possível utilizar a fala, ainda assim, cada um não empregaria suas características na forma como a corda era puxada? A vivência de cada um, sua experiência em relação à corda imaginária (ou qualquer objeto) é única e isso de alguma forma torna pessoal a compreensão não só do objeto, mas a forma de se relacionar com ele, o que, de certa forma, independe do uso da palavra." P68</p>	<p>Alfabetização corporal do educador</p>

<p>"Antes de pensar nos bebês, cuja estratégia de comunicação está distante da cotidianamente utilizada por nós adultos (a fala) e concentra-se muito mais nas possibilidades do corpo que temos experienciado, temos que atentar para a compreensão que temos no contexto da instituição em que estamos inseridos, afinal esse objetivo comum (atendimento de bebês) é que nos trouxe até aqui. Será que conseguimos compreender com clareza os objetivos de nossa atuação? Como nos relacionamos com os colegas? Somos capazes de ouvir (não só através de palavras) as intenções comunicadas? Conseguimos nos fazer entender? Estamos disponíveis para a comunicação necessária e que garante o bom andamento do trabalho na instituição?" P68</p>	<p>Valores docentes / concepções sobre educação</p>
<p>"Ainda podemos observar na atividade da corda como o grupo é capaz de conduzir uma situação da forma como bem entende. Nem sempre o fato de poder observar uma situação facilita a sua compreensão, mas vivenciá-la, sem dúvida, produz efeitos em situações semelhantes." P68</p>	<p>Valores docentes / concepções sobre educação</p>
<p>"Agora os bebês: as estratégias de comunicação dos bebês são distintas das utilizadas pelos adultos, o que exige do educador atenção redobrada aos sinais corporais. Quais as características pessoais necessárias para atender com qualidade crianças tão pequenas? O que podemos aprender com os bebês a respeito de nós mesmos? Em que medida as nossas vivências corporais se fazem presentes no relacionamento com as crianças? Como esses conhecimentos podem contribuir e estimular o desenvolvimento?" P68</p>	<p>Valores docentes / concepções sobre educação</p>
<p>"Inicialmente fizemos exercícios de relaxamento e alongamento para percepção do próprio corpo. Apesar de serem movimentos muito agradáveis, marcou-me a dificuldade de girar o braço e a percepção de quantos pontos de tensão temos num exercício cujo movimento é relativamente simples (girar). Os ombros carregam o peso do dia-a-dia e isso se reflete nos braços!" P69</p>	<p>Alfabetização corporal do educador</p>
<p>"Muito agradáveis foram as atividades em duplas/trios com os edredons... Fomos capazes de criar momentos de descontração em uma atividade cujo estímulo inicial era o acolhimento!" P69</p>	<p>Alfabetização corporal do educador</p>
<p>"Como é difícil deixar o corpo se soltar das amarras cotidianas! Nem podendo contar com o apoio dos colegas fui capaz de me soltar." P69</p>	<p>Disciplinamento e repressão</p>
<p>"Minha sobrinha de 1 ano (que está por pouco para andar) agacha e levanta sem apoio das mãos, batendo palmas! Eventualmente se desequilibra, mas lida com isso sem dificuldade! Às vezes nem utiliza os apoios!" P69</p>	<p>Percepção sobre a criança / homologia de processos</p>
<p>"Desde o final da aula anterior vinha me perguntando quais estratégias podemos utilizar para aprender a ler o que o corpo comunica. Pude perceber que um dos primeiros passos é conhecer o próprio corpo, suas possibilidades e isso ainda é um desafio muito grande. Só conhecendo as possibilidades em nós mesmos é que vamos ser capazes de ler aquilo que o corpo do outro nos comunica." P69</p>	<p>Alfabetização corporal do educador</p>
<p>"Na atividade cujo objetivo era essa tentativa de ler o que o outro pode expressar através das feições, não conseguimos nos desprender das convenções sociais. O objetivo era observar o que o outro comunica através das expressões do corpo, mas muitos não conseguiram deixar de tentar adivinhar que objeto estava sendo explorado." P69</p>	<p>Alfabetização corporal do educador</p>
<p>"... Mesmo estando entre outras pessoas foi possível estar em contato comigo mesma, o que na correria do dia-a-dia temos muita dificuldade. Procurei transpor para o meu cotidiano algumas práticas apresentadas neste encontro." P70</p>	<p>Reflexões sobre formação profissional</p>
<p>"É muito bom poder estar em um ambiente onde podemos extravasar sem sermos criticadas, mas sim estimuladas à percepção de atitudes que podem não estar contribuindo para o nosso grupo de convívio profissional ou para nós mesmos." P71</p>	<p>Reflexões sobre formação profissional</p>

<p>"Uma percepção que estou tendo desses encontros é em relação ao trabalho em grupo, dupla, essas atividades nos mostram como é difícil continuar o pensamento do outro, perceber nos pequenos gestos algumas atitudes e criar nessas atitudes uma sintonia." P72</p>	<p>Alfabetização corporal do educador</p>
<p>"A atividade que foi desenvolvida com as bolinhas... me fez fazer uma ponte em relação ao meu dia-a-dia como professora, que nós recebemos diariamente informações/ acontecimentos de muitas fontes e precisamos lidar com todas elas, às vezes de forma imediata. São alunos que fazem descobertas, que tem avanços e que nos surpreendem a todo instante, mães que contam detalhes de suas vidas, como desabafo, mas que precisam às vezes somente serem ouvidas, orientações da direção/ coordenação, funcionários." P72</p>	<p>Reflexões sobre formação profissional</p>
<p>"Iniciamos hoje o curso de formação para Educadores de Berçário que me despertou grande interesse e curiosidade, pois na educação não se fala em formação para professores de Berçário e quando falamos em formação de criança, o seu momento de ser bebê é muito importante para sua formação no contexto e futura e quando falamos em Educação percebemos de como estamos distantes desta formação às crianças pois se começa pensar ao longo de sua formação e não desde seu nascimento. Quando chegamos cheias de entusiasmo, tivemos alguns contra tempos como temos barreiras no nosso cotidiano, estamos buscando espaços, pensar em educação para bebês na sociedade não tem importância, não ser valorizada, não vemos a disposição do contexto social em valorizar esta formação, por isso tivemos alguns desgastes, mas sem importância diante da nossa ansia de pertencimento de busca a novos conhecimentos e aprimoramentos." P73</p>	<p>Reflexões sobre formação profissional</p>
<p>"Me causou espanto ao longo da formação, espanto e surpresa, fazendo uma reflexão sobre as aulas, de como não estamos preparadas para estar com nossos bebês, com nossas crianças, preparadas quando falo do nosso estado corporal, da disposição e da flexibilidade, de como o trabalho com a criança precisa desta disposição corporal livre, despojada, descontraída, leve, de forma simples e natural. Se propomos às crianças um desenvolvimento saudável e construtivo, não precisamos ficar preocupadas com papéis e canetas para limitar seu desenvolvimento." P73</p>	<p>Reflexões sobre formação profissional</p>
<p>"Este curso me fez repensar e perceber como estamos limitando a formação de nossas crianças, como é importante resgatar o valor da infância, a importância do brincar, do viver, de trazer significados ao cotidiano, e não esquecer da sua expressão corporal e social, valorizando seus trajetos e conhecimento, e incondicionalmente sua expressão natural." P73</p>	<p>Valores docentes / concepções sobre educação</p>
<p>"Hoje temos que parar para pensar e refletir no que queremos propor às nossas crianças, não nos limitarmos aos nossos desejos e ansiedade, do que é significativo para a criança, para sua bagagem cultural e social, sem medo de expressar, comunicar, de ser feliz." P73</p>	<p>Valores docentes / concepções sobre educação</p>
<p>"No primeiro dia de aula me senti retraída pois sou tímida, tenho dificuldades em me soltar em público adulto em relação a me expressar na linguagem oral e corporal. A professora Lucia deixou o grupo de professoras bem à vontade, ela deu oportunidade para sentir o meu corpo, me conhecer como sou, isto foi ótimo." P74</p>	<p>Disciplinamento e repressão</p>
<p>"As aulas foram muito boas, aos poucos fui me soltando, pois nestas aulas não era obrigada a fazer o que não queria, quando chegava no curso estava com o corpo pesado, cansada, não conseguia dormir direito, mas com o relaxamento saía do curso leve, chegava em casa tomava um banho, conseguia dormir super bem, foi maravilhoso para minha mente e corpo." P74</p>	<p>Reflexões sobre formação profissional</p>
<p>"As aulas foram divertidas, tive várias sensações em meu corpo, como a liberdade dos animais que estão no campo correndo, voando, pulando, saltando, etc." P74</p>	<p>Alfabetização corporal do educador</p>

<p>"Sou uma pessoa tímida mas nestas aulas sorri muito de dar dor na barriga, coloquei para fora uma criança que estava muito triste e voltei a ser alegre. Isto foi no dia em que a professora jogou bolinhas coloridas no chão, ela não disse nada, só esperou o que nós do grupo iríamos fazer e de repente começou a acontecer. Eram bolinhas pra todo lado, para cima, para baixo, para os lados, foi muito legal." P74</p>	<p>Alfabetização corporal do educador</p>
<p>"Aprendi a brincar novamente como uma criança, voltei ao meu passado nas brincadeiras de roda, o mestre mandou, nas dramatizações e faz-de-conta. Foram momentos preciosos que passei que irão ficar registrados em minha memória e no meu fazer com as crianças, pois sei que eles precisam aprender a conhecer seu corpo, a expressar seus sentimentos, gostos, vontades, para que no futuro sejam adultos mais felizes." P74</p>	<p>Percepção sobre a criança / homologia de processos</p>
<p>"Posso dizer que aprendi a me conhecer mais um pouco e não posso parar por aqui, tenho que continuar conhecendo coisas novas para sentir melhor e valorizar cada vez mais a vida em seu âmbito geral." P74</p>	<p>Reflexões sobre formação profissional</p>
<p>"No último dia de aula já comecei a sentir saudades dos momentos vivenciados com o grupo de professoras. Foram momentos únicos onde tive a oportunidade de sentir e reviver a minha infância e o meu corpo." P75</p>	<p>Percepção sobre a criança / homologia de processos</p>
<p>"Na aula de ontem terça-feira pensei que não iria fazer nada mas me surpreendi comigo mesma, percebi que ao fazer movimentos em dupla foi difícil acompanhar o movimento do outro e estar na mesma sintonia, mas fiz o possível para acompanhar." P 75</p>	<p>Alfabetização corporal do educador</p>
<p>"Em outro momento junto com um grupo maior achei que seria mais difícil ainda mas tentei, fiquei com vergonha de me apresentar para o público, fui com medo de errar, pensei que eu tenho que vencer este medo e vergonha em me expressar em público. Este sentimento vem desde pequena. Me lembro quando estava na 2a. série o meu professor era muito bravo, a criação que tive pelos meus pais foi de sempre ficar quieta, obediente, não conversar quando chegava visita em casa, cresci assim. Não tenho muito jeito em me expressar com público adulto. Aqui neste curso me senti como criança. Gostei muito de tudo." P75</p>	<p>Disciplinamento e repressão</p>
<p>"Eu imaginava que o curso seria como todos os outros, com técnicas e teorias maravilhosas, mas que infelizmente ficavam muito distante da realidade do nosso CEI, mas que estranho as atividades que fizemos, a professora disse que a preparação do educador era importante, mas e os bebês, onde entram nessa história? Aos poucos fomos entendendo que para proporcionar o melhor para os bebês, nós educadoras teríamos que nos permitir sermos melhores também." P76</p>	<p>Alfabetização corporal do educador</p>
<p>"Sair de nossas posturas de "general", liberar energias de nosso corpo sem se importar com o que o outro poderia pensar, tudo isso foi muito difícil e muito gostoso, olhar para dentro de si mesmo e resgatar tudo o que éramos, parar, voltar e se re-conhecer." P76</p>	<p>Alfabetização corporal do educador</p>
<p>"Você nos ensinou que mesmo paradas e em silêncio podemos aprender, ensinar, nos comunicar, agir e realizar. Hoje entendo que para trabalhar com minhas crianças não tenho apenas braço, pernas e cérebro, mas um corpo inteiro à disposição delas." P76</p>	<p>Valores docentes / concepções sobre educação</p>
<p>"Eu não sei se você consegue imaginar a dimensão do bem que suas aulas me proporcionaram, não apenas profissionalmente, nas quartas-feiras após as aulas chegava no CEI com vontade de mostrar as colegas e as crianças as nossas brincadeiras, transmitir a eles a leveza e o bem-estar que estava sentindo." 76</p>	<p>Alfabetização corporal do educador</p>

<p>"Prometi as educadoras do meu CEI que assim que for possível e eu conseguir preparar material suficiente, tentarei passar a elas um pouco do muito que aprendi, senti a necessidade de expandir esses conhecimentos adquiridos. Sempre que alguém dizia que eu era louca de ir a um curso tão longe, eu respondia que valia a pena, que o que eles não sabiam era a qualidade do que eu estava aprendendo." P76</p>	<p>Reflexões sobre formação profissional</p>
<p>"Se você quer transformar o mundo, mexa primeiro em seu interior. Dalai Lama" P76</p>	<p>Valores docentes / concepções sobre educação</p>
<p>"Assim que vi o informativo em Diário Oficial sobre o curso para educadores de Berçário, fiquei muito interessada, pois pouco ou quase nunca são programados cursos para essa faixa etária, é sempre pensado no que a criança está aprendendo e não na sua formação ou desenvolvimento desde seu nascimento." P77</p>	<p>Reflexões sobre formação profissional</p>
<p>"Lembro-me da professora pedindo para que soltássemos nosso corpo e sentíssemos cada parte dele. Como a vida é corrida e não percebemos do que nosso corpo é capaz, muitas vezes nos limitamos de fazer isso e sem dúvida acabamos inibindo nossas crianças em seus gestos e movimentos corporais." P77</p>	<p>Disciplinamento e repressão</p>
<p>"Até hoje quando estou muito agitada tento relaxar e me sentir para não ficar tensa, ou quando meus bebês estão muito agitados, faço isso com eles colocando uma música bem calma." P77</p>	<p>Percepção sobre a criança / homologia de processos</p>
<p>"Fizemos em dupla algumas frases de movimentos em quartetos para aumentar essa frase e a criatividade do grupo correu solta, víamos os movimentos das colegas, um mais surpreendente do que o outro, foi muito divertido." P78</p>	<p>Alfabetização corporal do educador</p>
<p>"Brinco com a Cida que quando foi a vez dela, ela mudou todo o sentido dos gestos, mudando assim a interpretação. E isso nos faz repensar o quanto é importante o valor do viver, do brincar e do ser feliz." P78</p>	<p>Alfabetização corporal do educador</p>
<p>"Fiquei observando as colegas a repensarem sobre o passado e o presente, a doçura e a inocência da infância, naquele momento comecei a refletir sobre a minha infância e lembrei do meu filhinho de três anos, o porque não tenho o pique que ele tem e me vieram várias recordações, eu era uma garotinha muito calma e tranquila, o inverso do meu bebê e todas as vezes que olho para ele a mil por hora, lembro do momento em que estava sentada no palco e veio um flash de memória da minha infância." P79</p>	<p>Percepção sobre a criança / homologia de processos</p>
<p>"Para finalizar nossa reflexão sobre nossas vidas e sobre nossos bebês temos que propôr às nossas crianças a não nos limitarmos aos nossos desejos e anseios e sim nos apegarmos ao que é significativo para a criança, sua bagagem cultural e social, sem medo de ser feliz." P79</p>	<p>Percepção sobre a criança / homologia de processos</p>
<p>"Primeira e segunda aula apresentam dinâmicas de exploração de movimentos corporais em diferentes níveis e ritmos, percepção do espaço, a comunicação do olhar, posturas corporais que dizem algo ou muito do outro e ao outro." P80</p>	<p>Alfabetização corporal do educador</p>
<p>"Fui com a expectativa de aprender conteúdos teóricos focados na criança de berçário e para minha grata surpresa a proposta foi trabalharmos na prática com o nosso corpo, ampliando nossa consciência corporal em termos de possibilidades de movimentos, gestos, expressões, sensações, bem-estar, para então estabelecermos uma ponte na prática com a criança." P80</p>	<p>Alfabetização corporal do educador</p>
<p>"Adorei ouvir músicas e ao mesmo tempo perceber a riqueza da expressão presente na minha mão, dos movimentos que podem ser precisos, lentos, pequenos ou amplos, abertos, rápidos. Espalhar coisas, recolher coisas, foi um momento de grande envolvimento da minha parte." P80</p>	<p>Alfabetização corporal do educador</p>

<p>"Alongamentos, exploração de movimentos com o cobertor, dança, comunicação e expressão corporal sem o uso da fala. Adoro me alongar, é o momento da aula que consigo desacelerar o pensamento e entrar em conexão comigo mesma." P 81</p>	<p>Alfabetização corporal do educador</p>
<p>"Apesar do nosso corpo oferecer múltiplas possibilidades de se articular, de gestos, movimentos e expressões, por vezes desprendemos as emoções e os sentimentos dos movimentos espontâneos. Na tentativa de nos controlarmos no dia a dia, corremos o risco de nos perdermos aos poucos e sem perceber em nós mesmos. Ficamos com um eu fragmentado." P81</p>	<p>Disciplinamento e repressão</p>
<p>"Tive dificuldades em me centrar para que o meu corpo pudesse sentir a música e, acompanhando o ritmo proposto, realizar movimentos amplos e soltos, sem estar aí para o outro" P81</p>	<p>Disciplinamento e repressão</p>
<p>"Contexto: foto de um bebê dentro do cercadinho sendo alimentado por um adulto do lado de fora. O debate gerado em função desta foto me fez refletir o quanto é importante termos claro para nós mesmos qual o papel e a importância de cada profissional relacionado à área da educação, porque defendo determinada prática, postura, que valores norteiam minhas ações, que concepções tenho de infância, criança, cidadão, sociedade, que argumentos embasam minhas crenças, minhas atitudes. À medida em que acreditamos em nós mesmos, criamos caminhos para mudar ou manter uma realidade próxima, pois temos elementos para nos fazer refletir, enxergar, agir. E nesse processo o conhecimento e a informação também são fundamentais." P82</p>	<p>Valores docentes / concepções sobre educação</p>
<p>"A parte que mais gosto é do aquecimento, pois tenho a oportunidade de entrar em contato comigo mesma e o meu corpo. Normalmente nunca me lembro de nenhuma parte do corpo a menos que esteja doendo." P83</p>	<p>Alfabetização corporal do educador</p>
<p>"O movimento se integrou com a imaginação ao passarmos a corda em círculo; nesse momento me lembrei das crianças do meu agrupamento, pois eles conseguiram ver com facilidade a corda que tentávamos coordenar (com movimento e visão) ao receber da parceira, sem nenhum problema, diferente do adulto que perde a capacidade de imaginar (faz de conta)." P83</p>	<p>Percepção sobre a criança / homologia de processos</p>
<p>"Foi muito bom... ir se esticando, crescendo em cima do edredon, brincar com ele de esconde-esconde, jogá-lo para cima e ser envolvida, tocando e sendo tocada com aconchego. Depois a brincadeira em grupo, tentando coordenar idéia e movimento, se socializando, observando o outro e percebendo a brincadeira que criou, participando sem sentir vergonha ou culpa, sendo apenas criança." P 84</p>	<p>Disciplinamento e repressão</p>
<p>"Aproveitei as bolinhas e deitada sobre o edredon, nadei muito na piscina imaginária." P85</p>	<p>Percepção sobre a criança</p>
<p>"Saio sempre dos encontros me sentindo muito leve, desperta, ansiosa pelo próximo." P83</p>	<p>Reflexões sobre formação profissional</p>
<p>"Como sempre saí relaxada e ansiosa pelo próximo encontro" P85</p>	<p>Reflexões sobre formação profissional</p>
<p>"Na Educação entre tantas idas e vindas aprendemos tanto, e mais descobrimos que temos muito a aprender e o bacana de tudo isso, as oportunidades surgem a partir de cursos que nos dispõem conduzindo a situações inusitadas e o contato com pessoas maravilhosas e compromissadas, sendo características de pessoas que gostam do que fazem." P86</p>	<p>Reflexões sobre formação profissional</p>

<p>"...já estou utilizando a idéia de protocolo nas minhas aulas (pois temporariamente atuo como eventual no Fund. II e Ensino Médio) e o feedback tem sido fantástico em 2 sentidos. Primeiro por me conceder um panorama geral de como tem sido minhas aulas dentro da realidade e do ponto de vista deles e o segundo que para mim é mais importante, com base em reclamações, críticas e sugestões como posso crescer profissionalmente no planejamento e execução das minhas aulas." P86</p>	<p>Reflexões sobre formação profissional</p>
<p>"Muito obrigada por pensar em aulas práticas que trazem à tona quem somos e a reflexão de quais caminhos queremos trilhar." P87</p>	<p>Alfabetização corporal do educador</p>
<p>"A atividade mais envolvente para mim é aquela que relaxamos no plano baixo ao qual você se entrega e desliza num mundo da imaginação, ou melhor, no instante presente, no qual você não pensa em nada, apenas se desmancha e desliga desse mundo caótico que não pára." P87</p>	<p>Alfabetização corporal do educador</p>
<p>"O destaque neste registro será para a atividade do plano baixo voltando a atenção para os braços. No início da atividade após as instruções da Lucia iniciamos... a princípio acreditei que não seria capaz de realizá-la, principalmente no lado esquerdo, pois sinto mais dor desse lado. Porém no desenrolar da ação, consegui. Na primeira volta houve um estalo, na segunda e na terceira vez houve três estalos. Achei o máximo, pois a capacidade de conseguir realizar a proposta e sentir-se melhor (conforto) foi ótimo." P88</p>	<p>Alfabetização corporal do educador</p>
<p>"Meus cumprimentos! Gostaria de parabenizá-la pela atividade proposta inicialmente... no movimento de abrir e fechar simultaneamente os movimentos. Este tipo de movimento me fez refletir sobre a necessidade que cada ser humano tem de ora se expandir, mostrar, aparecer, falar, gritar, criar, compartilhar; ora fechar, pensar, refletir, permanecer, parar, olhar para si." P89</p>	<p>Alfabetização corporal do educador</p>
<p>"Participar desse curso foi muito importante e diferente de tudo que já tinha experimentado... O curso de formação corporal me deu pistas da importância que tem um educador infantil para esses bebês e qual é nosso papel para seu pleno desenvolvimento partindo do conhecimento de si ." P90</p>	<p>Reflexões sobre formação profissional</p>
<p>"São poucos os cursos oferecidos para educadores de bebês, por isso apesar das dificuldades foi maravilhoso e espero os próximos." P90</p>	<p>Reflexões sobre formação profissional</p>
<p>"No dia 28/04/2009 iniciou-se o curso de formação corporal de educadores de berçário. A princípio esperava um curso como outros tantos que já fiz, cheio de teorias que são lindas e maravilhosas no papel, mas que para nossa realidade deixavam a desejar. Pois me enganei totalmente, pois pela primeira vez eu estava participando de um curso que realmente propiciava antes de tudo uma prática com nós mesmas e com nosso corpo." P91</p>	<p>Reflexões sobre formação profissional</p>
<p>"No início senti medo, insegurança, parecia uma criança no seu primeiro dia de aula, onde tudo parece um bicho de sete cabeças, onde tudo é novo e você não sabe o que te espera. Mas depois de conhecer o conteúdo rico em práticas com os movimentos do corpo, me soltei, me senti livre e sem medo de errar, pois não existia o certo ou o errado, tudo era válido desde que você se movimentasse e percebesse o seu corpo." P91</p>	<p>Disciplinamento e repressão</p>
<p>"Na aula do dia 12/05, senti que o grupo de professoras estava mais à vontade, mais soltas, com menos vergonha. Como foi bom ver todas interagindo com seu corpo, com outras pessoas e principalmente com elas mesmas, num clima de muita paz e harmonia." P92</p>	<p>Disciplinamento e repressão</p>

<p>"Eu fiquei mais à vontade e me senti muito bem nesse dia, tanto que acho que exagerei um pouco. Não pensei que fosse capaz de fazer tantos movimentos corporais com quase meus 40 anos. Agora eu sei do que nós seres humanos somos capazes de fazer quando estimulados adequadamente e assim ocorre com as crianças também. Foi ótimo." P92</p>	<p>Percepção sobre a criança / homologia de processos</p>
<p>"...ao perguntar para minhas amigas sobre o que foi trabalhado, senti um brilho no olhar de cada uma delas ao demonstrar através de encenações e imitações o que eu havia perdido. Rimos muito juntas e isto foi muito gratificante para mim." P93</p>	<p>Reflexões sobre formação profissional</p>
<p>"A aula do dia 02/06 foi realizada a partir de jogos e brincadeiras. Fiquei observando as professoras brincando; pareciam crianças dentro de um corpo de adulto. Corriam de um lado para o outro, rindo muito e gritando. Isso me fez voltar ao meu tempo de criança e reviver as brincadeiras que eu fazia com minhas colegas nos momentos do recreio da escola e até mesmo nas brincadeiras com meus irmãos lá na rua sem asfalto de onde eu morava." P94</p>	<p>Percepção sobre a criança / homologia de processos</p>
<p>"Foi maravilhoso, surpreendente e muito gratificante, pois a cada aula tudo é novo e gostoso, tudo é bom e quando acho que a aula anterior foi ótima vem a seguinte e acaba superando aquela. Assim fica difícil escolher qual foi a melhor, quem sabe no final eu possa escolher a minha favorita." P94</p>	<p>Reflexões sobre formação profissional</p>
<p>"Agora posso afirmar que com certeza este curso não é para crianças e sim um curso de auto-ajuda para todas as professoras há tanto esquecidas pelas autoridades educacionais, que visam apenas massacrar os professores sem ao menos saber o que eles necessitam de verdade. E aqui eu pude perceber que muitas de nós somos crianças traumatizadas dentro de um corpo de adulto, necessitando muitas vezes de carinho, compreensão, de um toque, de um gesto de amor ou apenas de alguém para escutá-las." P94</p>	<p>Reflexões sobre formação profissional</p>
<p>"A aula do dia 23/06 foi maravilhosa, esplêndida, não tenho palavras para expressar a alegria que senti neste dia. Quando foram jogadas as bolinhas, por alguns minutos voltei a ser criança e fiz o que eu tinha vontade de fazer há muito tempo: uma guerra de bolinhas com as minhas amigas. Toda vez que eu via crianças brincando na piscina de bolinhas, minha vontade era de brincar também. E neste dia realizei meu sonho, me tornei criança, gritei, dei gargalhadas, pulei, arremessei bolinhas, arrastei e fui arrastada no edredon. E observei que não só eu como as outras pessoas se soltaram muito nessa atividade prática." P95</p>	<p>Percepção sobre a criança / homologia de processos</p>
<p>"o mais curioso é que toda noite eu tenho dificuldade para dormir e observei que toda vez que eu venho para o curso eu durmo melhor e neste dia foi um pouco diferente, adormeci rápido demais e quando acordei me senti a super relaxada e com uma preguiça gostosa. Agradeço desde já pela dedicação a nós professoras, enfim alguém que realmente faz o que gosta e se preocupa verdadeiramente com as crianças." P95</p>	<p>Reflexões sobre formação profissional</p>
<p>"O curso foi de extrema importância para mim. Estava passando por uma fase difícil na minha vida profissional. Eu não me sentia muito bem, fui ao curso buscar energia, pois tinha pouca vontade de fazer algo, e me encontrei. Pude ver também as professoras do curso com outros olhos, a princípio a princípio eu as vi muito tristes, cansadas, e isso também estava me deixando triste. Com o decorrer do curso, eu vi o quanto se transformam ao serem estimuladas a se descobrirem, o quanto demonstram de potencial para se tornarem criativas, confiantes e ousadas, isso pra mim é humanizar, isso pra mim é VIDA." P. 96</p>	<p>Reflexões sobre formação profissional</p>
<p>"Senti-me tímida, um pouquinho ansiosa e bastante curiosa. Como seria essa situação de formação? Como seriam as colegas? Como seria a educadora? Com o auxílio da Lucia fui me envolvendo, vendo com mais naturalidade os movimentos e percebendo os aprendizados que poderia obter conhecendo melhor meu corpo e minhas possibilidades. Ao fim do encontro constatei feliz: ainda sei brincar." P97</p>	<p>Reflexões sobre formação profissional</p>

<p>"Fui me apropriando da brincadeira, me soltando e interagindo com as colegas, ampliando e levando para o CEI movimentos diferentes do que os que costumo fazer no meu dia a dia com as crianças." P98</p>	<p>Reflexões sobre formação profissional</p>
<p>"O uso de edredons, brinquedos e espaços dá uma sensação de aconchego, alegria e liberdade. Ativa em nós as lembranças da infância e nos dá, ou melhor, me dá vontade de me movimentar, sem reservas, sem pudor, sem idade e sem tempo. Porque sempre é tempo de brincar, conhecer, compartilhar, expressar em movimentos o que nos vai na alma." P98</p>	<p>Percepção sobre a criança / homologia de processos</p>
<p>"Nos dois últimos encontros, quando o grupo criou situações onde as pessoas iam percebendo o que se encenava, iam entrando, se inserindo no contexto, fazendo parte da vivência, eu senti como estamos interligadas. E como nós seres humanos temos uma mesma essência e ela é Divina. Agradeço a Deus Jeová por isso." P99</p>	<p>Alfabetização corporal do educador</p>
<p>"Em outra oportunidade, quando usamos os edredons e as bolinhas coloridas! Que festa para os olhos e o coração. Houve um momento em que não havia mulheres em movimentos precisos e/ou mecânicos, mas sim meninas- mulheres brincando, sorrindo, correndo e caindo ao chão, com prazer, alegria, vivacidade. Que com certeza conseguimos passar para nossas crianças. Maravilhosos e felizes momentos que enriquecem a vida." P99</p>	<p>Percepção sobre a criança / homologia de processos</p>
<p>"Estar por alguns instantes fora da realidade, concentrada apenas no brincar é um prazer e nos faz refletir sobre a importância destes momentos no dia a dia e de como este é um direito que deve ser assegurado aos pequenos. O direito de brincar é o direito de viver." P102</p>	<p>Percepção sobre a criança / homologia de processos</p>
<p>"A minha experiência pessoal nas atividades práticas do curso inclui muitos momentos de alegria e prazer. Gosto de experimentar novos gestos e possibilidades de expressão. Percebi que estas experiências são também carregadas de emoções e que estas emoções podem aflorar (como a colega que não conteve o choro em uma das brincadeiras) encaro isso de maneira muito positiva." P103</p>	<p>Reflexões sobre formação profissional</p>
<p>"Quando cheguei estava desmotivada, devido ao cansaço e à distância da minha casa até a USP; mas no decorrer da aula fui me soltando e me sentindo leve e pude perceber o movimento que me era proposto, e fui conhecendo o meu corpo; e apesar de muita timidez, consigo me soltar e fazer os exercícios com as colegas. Foi muito bom e fui mais leve para casa." P104</p>	<p>Reflexões sobre formação profissional</p>
<p>"Gostei muito da aula de hoje, senti que o tempo havia voltado atrás e me lembrei dos anos de escola quando fazíamos bolas de papel e começava aquela guerra, um atacando papel no outro; era muito divertido. E até a platéia interagindo foi como se a professora chegasse e entrasse na brincadeira." P105</p>	<p>Percepção sobre a criança / homologia de processos</p>
<p>"Hoje foi muito bom lembrar dos tempos da minha infância, as brincadeiras que eu mais gostava, as bonecas, a alegria das minhas irmãs e colegas, a 1ª professora e as brincadeiras na escola. Lembrei também de amigas que nunca mais vi, da minha avó correndo atrás da gente para jantar e as comidas gostosas que ela fazia. A minha avó era séria, apesar de bastante rígida tinha um grande coração." P106</p>	<p>Percepção sobre a criança / homologia de processos</p>
<p>"Nos jogos teatrais adorei ver os movimentos dos grupos, o sincretismo e a leveza com que as colegas fizeram seus movimentos. Assim, estou muito feliz com as aulas." P106</p>	<p>Alfabetização corporal do educador</p>

<p>"Logo na primeira aula percebi que o curso seria voltado a explorar, conhecer o corpo, primeiramente de nós mesmas, em seguida, da criança... Bom, o que mais me preocupou foi o olhar do 'outro', nossa! Incomoda demais imaginar que alguém do seu lado está olhando seus movimentos. Esforcei-me muito para que esses tais movimentos parecessem livres, mas sempre notava que o meu olhar fugia e eu me pegava olhando para os lados, primeiro ara ver se tinha alguém me olhando e, segundo, para olhar o 'outro'. " P107</p>	<p>Disciplinamento e repressão</p>
<p>"Quando fiquei parada diante do grupo todo de olhos fechados, poucos segundos pareceram horas! Mesmo assim, gostei de ter participado, foi como um consentimento, estava dizendo o quanto estava disposta a vencer limitações, aprender mais com o curso." P107</p>	<p>Reflexões sobre formação profissional</p>
<p>"Na segunda aula já notei que ao deitar no chão após um relaxamento em que tocamos o nosso corpo e alongamos a coluna, já não é igual, pois na primeira aula os pontos que desenhei (aqueles que tocam o chão quando deitamos), foram poucos, agora senti tocar mais pontos. Certamente o desenho que faria seria diferente." P107</p>	<p>Alfabetização corporal do educador</p>
<p>"Curioso, algo comum foi ressaltado por várias pessoas durante os relatos iniciais, o fato da vergonha de se expressar, da dificuldade de movimentar o corpo, da inibição típica de um adulto 'travado'. Também tenho esse receio. Mediando a conversa, a professora nos fez a seguinte pergunta: quando começou, em que momento de nossas vidas percebemos que começamos a nos fechar, nos tornando menos espontâneas e, por fim, deixando de brincar, de criar possibilidades de expressão, seja corporal ou linguística. Não vem em minha memória nenhum momento marcante, nenhuma vergonha em público, por exemplo. Porém, após os relatos eu me convenci de que, provavelmente, muitos momentos de brincadeiras no período da escola foram reprimidos, já que a idéia de diversão da criança está atrelada à idéia de bagunça na cabeça do adulto. Pode ser que uma soma de vários momentos tenha me feito assim, cautelosa, receosa, em se tratando do brincar, cantar, enfim, fazer de conta. Tudo isso me incomoda, não porque eu ache algo bobo, mas porque eu fico pensando que alguém está me olhando e achando bobo. Em vários momentos percebi que erreí uma letra de música porque havia um adulto me olhando, e então parei. É como se fosse um bloqueio. Brincar e cantar com as crianças tudo bem, já com supervisão de adulto, causa insegurança. Após as dinâmicas da aula me sinto mais à vontade. Na quarta aula brincamos, percebi que durante os jogos eu ri muito, um riso descompromissado, sem avaliação e nem julgamentos" P108</p>	<p>Disciplinamento e repressão</p>
<p>"A aula teve a participação de um 'professor especial': o Bruno - uma criança de 3 anos, mais ou menos. Como ressaltou a prof^a Lucia, o Bruno foi o professor, pois nos demonstrou a habilidade da criança em conseguir com toda facilidade imaginar. Realmente consegui entender que uma criança não dissocia a imaginação e o corpo, como se fosse algo simples: imaginar e sentir, dessa forma se expressar com veracidade." P109</p>	<p>Percepção sobre a criança / homologia de processos</p>
<p>"Pensando na minha rotina como auxiliar de educação, todas as aulas me remetem à facilidade dos bebês rolarem pelo chão. Percebi que é muito fácil interagir com eles quando me sento ou deito no chão, ou seja, quando estou no mesmo plano que eles nos comunicamos por meio do corpo. É interessante como observo mais o uso do corpo pelos bebês, por exemplo, as crianças de 1 ano lá do CEI onde trabalho, resolvem problemas com o corpo: imagine uma sala com alguns berços e uma bola; a bola rola para baixo do berço e um bebê todo flexível indo até lá pegar a bola. É incrível, muita habilidade que não vejo no adulto. Os berços para o B 1, em alguns momentos do dia tornam-se objeto de brincar, é só afastá-los um pouco da parede e os bebês entram para baixo e saem do outro lado." P109</p>	<p>Percepção sobre a criança / homologia de processos</p>

<p>"Gostei muito da brincadeira final, a qual consistia em juntar habilidades de coordenação motora e verbal, em grupo. Futuramente apresentarei aos meus alunos do Fundamental como 'alfabeto em grupo'. Acho que nesse campo motor eu apresento muita deficiência, tanto que não consegui falar o alfabeto ao mesmo tempo que pulava e abria as pernas, ou seja, os movimentos sincronizados são difíceis para mim." P109</p>	<p>Alfabetização corporal do educador</p>
<p>"Em primeiro lugar preciso dizer que tenho muita timidez para dançar em público. Apesar de ter o sonho de aprender a dança de salão. E por esse motivo não consigo me soltar totalmente. Mesmo assim consegui participar da primeira aula e até me descontraí junto com meu grupo de colegas de aventuras." P110</p>	<p>Disciplinamento e repressão</p>
<p>"Já na segunda aula pudemos perceber o grande controle que precisamos ter de nosso corpo. Não um controle rígido. Mas relacionado ao conhecimento que temos de nós mesmos. Dessa vez não precisamos deixar nossas partes do corpo indo escorrendo para o chão. Mas sim aliar o movimento das palavras usadas que imaginativamente usaremos dentro de nós. Venho hoje apreensiva mas ansiosa para ver o que seremos capazes de apresentar por esse instrumento tão cativante e prático como nosso corpo." P110</p>	<p>Alfabetização corporal do educador</p>
<p>"Do primeiro dia. A sensação foi de eu poder realizar meu sonho, mesmo no meio do caminho. Quando você falou aqui não vai dar para fazer, e levantou acampamento * – isso mexeu comigo porque fico sempre esperando o lugar certo, a hora certa, o momento certo. O acontecido mostrou o que é mais forte – e assim fazer o que acreditamos apesar de ter gente torcendo para não dar certo. Obrigado" P112 * (a professora se refere ao fato de na primeira aula do curso da noite termos enfrentamos problemas com o espaço necessário para as aulas. O número de alunas matriculadas era muito maior do que a sala de aula que me foi fornecida - houve a insistente recusa de um docente da USP em ceder um espaço na Escola de Aplicação que estava reservado em seu nome, porém sem uso.) P112</p>	<p>Reflexões sobre formação profissional</p>
<p>"Em outra vez, foi deitada olhando o caminhar da mão. Uma sensação de estar e não-estar me invadiu e, estranho, não senti tristeza nem alegria, apenas uma tranquilidade. Então pensei nas crianças que ficavam olhando as outras brincarem e não faziam nada – isso me incomodava. A partir de hoje comecei a refletir a respeito desta postura." P112</p>	<p>Percepção sobre a criança / homologia de processos</p>
<p>"O dia que não participei da atividade mas estava como observadora, estava incluída no grupo, e esta sensação foi muito importante de ser do grupo, sem estar participando." P112</p>	<p>Alfabetização corporal do educador</p>
<p>"Nesta semana, o que mais me chamou atenção no curso foi a dinâmica da corda, na qual dois diferentes grupos revezavam-se para segurar uma corda imaginária, tendo como desafio passá-la ao colega mantendo o ritmo estabelecido pelo grupo. Como observadora, foi interessante perceber que tal proposição parecia ser de fácil execução, o que gerava certa impaciência naqueles que não participavam da dinâmica, mas que, para os que integravam a roda, o desafio era bem complexo." P113</p>	<p>Alfabetização corporal do educador</p>
<p>"A dificuldade em lidar com a imaginação e o movimento juntos mostra o quanto ambos foram separados na educação das pessoas. A imaginação estaria ligada à cabeça, enquanto o movimento envolveria o corpo. Os dois caminhando separadamente, sem pouca integração." P113</p>	<p>Alfabetização corporal do educador</p>
<p>"Chamou-me também a atenção o fato de que coordenar coletivamente um movimento, especialmente quando não existe um objeto concreto que 'orienta' os integrantes, faz com que cada um fique concentrado no seu ato e no dos colegas que se encontram ao seu lado. Há uma grande complexidade em integrar o todo." P113</p>	<p>Alfabetização corporal do educador</p>

<p>"Pensar sobre o movimento corporal na educação é de suma importância, especialmente na educação infantil. É nessa fase que cada pessoa começa a explorar o mundo e, conseqüentemente, começa a construir o seu repertório de vivências corporais que a acompanhará pelo resto de sua vida." P114 e CD-KC</p>	<p>Valores docentes / concepções sobre educação</p>
<p>"Vivo no curso um momento muito rico. Como estou com meus movimentos limitados, acompanho grande parte das atividades como espectadora. Não que isso seja ruim. Pelo contrário. É nesses instantes que consigo perceber como o corpo tem dificuldade para se 'deixar levar' em alguns movimentos. Por vezes, a risada torna-se uma companheira constante das alunas. E ao vê-la, recordo-me das crianças. Ou melhor, da criança que habita cada educador e que, nesses instantes, parece vir à tona. E ela diz muito..." P114</p>	<p>Percepção sobre a criança / homologia de processos</p>
<p>"Quando iniciamos as aulas do curso, lembro-me que minhas expectativas estavam voltadas para conteúdos teóricos. Bastaram três aulas para que eu entendesse que, quando o assunto é movimento, não há teoria mais rica do que 'viver o movimento'. Eis um aprendizado que livro nenhum pode ensinar." P114</p>	<p>Alfabetização corporal do educador</p>
<p>"Sem dúvida tenho muito o que falar do curso, pois nem mesmo todo aquele tumulto conseguiu desviar o foco desse curso que do meu ponto de vista deu uma reviravolta no interior das pessoas... O que quero particularmente ressaltar é a qualidade do curso, pois iniciei com o pensamento bem voltado para os bebês e acreditei que seria a todo instante voltado para os bebês. Aos poucos fui percebendo a importância da sensibilização do grupo, pois para lidar com bebês é fundamental que tenhamos muita sensibilidade. Foi simplesmente bárbaro poder deitar e rolar sobre os edredons, brincar com bolinhas, sentir os brinquedos... Parece que por alguns instantes voltei a ser um "bebê", você entende?" P115</p>	<p>Percepção sobre a criança / homologia de processos</p>
<p>"Faria tudo outra vez. Esse curso deveria ser ministrado a todos os envolvidos no processo de educação de bebês. Parabéns!!!Será uma honra para nossa equipe, recebê-la para uma visita e porque não para uma palestra com toda a equipe do CEI Américo de Souza? " P115</p>	<p>Reflexões sobre formação profissional</p>
<p>"No primeiro encontro comecei a pensar no corpo todo, o desenvolvimento do movimento de andar passa por todo um processo e pensar em todas as partes do corpo faz perceber a necessidade de fazer intervenções para que a criança se sinta segura e ande... Nossa educação prioriza apenas o produto, no caso da explicação do andar, agora a importância de uma caixa de apoio para que a criança se segure e ao empurrar consiga ao mesmo tempo colocar um pé após o outro, são práticas desenvolvidas em pouquíssimas unidades escolares. Quando entendemos o movimento de andar com mais sutileza fica claro que os braços também precisam se sentir apoiados... o primeiro encontro serviu para que começasse a definir com mais qualidade pensamentos como o descrito acima, como já disse, sabemos de muitos suportes para desenvolver o movimento do corpo, mas utilizamos sem pensar muito no porque. " P116</p>	<p>Percepção sobre a criança / homologia de processos</p>
<p>"A Luciana aluna, gosta muito de desenvolver movimentos em cima do edredon, o ambiente fica mais acolhedor, consigo sentir o chão como base e ao mesmo tempo me sinto confortável. Já utilizava um edredon nas atividades propostas, mas apenas para separar espaços ou sentar nos espaços externos. Hoje penso em atividades que a criança possa deitar e rolar sobre ele, os movimentos ficam mais ousados. É claro que para a criança o chão é bem mais confortável do que para a Luciana com seus trinta anos, mas as minhas intervenções também serão mais ousadas, sei que as crianças estarão confortáveis." P116</p>	<p>Percepção sobre a criança / homologia de processos</p>

<p>"No segundo encontro me senti mais segura, desenvolvi os movimentos com menos ansiedade, permiti-me dar um tempo para que cada movimento acontecesse. Os demais encontros só foram qualificando os meus movimentos e à medida que comecei a me exergar como um ser em movimento, no coletivo também conseguia observar os outros, entender o movimento." P 116</p>	<p>Alfabetização corporal do educador</p>
<p>"Mais uma vez o processo é muito mais gostoso que o produto. Quando corro para meu amigo não me pegar, ao fugir vejo sorrisos, gritos, movimento... Quando ele me pega, acabou o movimento e a graça, por isso voltamos a brincar e agora é minha vez de pegar. Brincar para depois pensar na criança brincando, permite enxergar direitinho a dinâmica do movimento. Ele até precisa ser concluído, mas não significa que é mais interessante conseguir pegar. Hoje penso que correr também possibilita aprendizagem, nos traz alegrias e é tão importante como o pegar. O processo e o produto são componentes de uma mesma ação e os dois devem ser pensados para que minha ação seja desenvolvida com muito mais significado." P116</p>	<p>Percepção sobre a criança / homologia de processos</p>
<p>"Outro fator positivo foi em relação ao coletivo, quando olhava o grupo notava que muitas pessoas já desenvolvem movimentos mais qualificados, permitem-se soltar, ou melhor, se movimentam. Algumas pessoas são travadas e por mais que sejam orientadas não sentem segurança, não se permitem movimentar. Quando escuto a história da pessoa começo a entender o porque da deficiência do movimento." P116</p>	<p>Reflexões sobre formação profissional</p>
<p>"Algumas pessoas culpam a sociedade, as instituições escolares, a família, eu já superei esta fase, não procuro os culpados pela pobreza dos meus movimentos. Procuro soluções para que este movimento consiga superar o atraso e o prejuízo. Sei que a Luciana não tem apenas uma cabeça que precisa de estímulos, um organismo que precisa de comida, mas também um corpo que precisa de movimento para que consiga ter uma cabeça boa e um organismo forte." P116</p>	<p>Reflexões sobre formação profissional</p>
<p>"... O curso foi de extrema importância para afinar as relações. Na nossa instituição passamos por algumas atribulações e as relações foram colocadas à prova. Muitas vezes passávamos por reuniões super desgastantes onde as pessoas acabavam se agredindo com as palavras e passadas algumas horas estávamos brincando, sorrindo felizes (no curso) por estarmos aqui. Não precisávamos falar sobre nada, era só deixar o corpo se movimentar. E claro que no outro dia os problemas continuavam, mas com a 'terapia' do dia anterior, me permitiu esperar, calar para que o tempo pudesse ajudar a solução dos problemas. Uma amiga disse que precisamos sempre esperar o barro secar, para que a lama não suje ainda mais. E assim aconteceu. Minha ansiedade deu lugar à paciência." P116</p>	<p>Valores docentes / concepções sobre educação</p>
<p>"Nosso grupo conta com muitas pessoas comprometidas com o que fazem, uma prova disso é o número de pessoas matriculadas nesse curso (15 profissionais do mesmo CEI participam). E aqui permitiu que enxergasse como o trabalho coletivo valoriza o movimento. No CEI ainda vejo que precisamos investir muito no coletivo, mas aqui vejo que já superamos muito em relação a outras instituições. Quando fazíamos movimentos onde todas eram da nossa instituição, a liberdade de poder falar o que era melhor ou pior, o desenvolvimento do movimento sem medo de ultrapassar o que o outro permitia e até mesmo a empatia, permitia dar muito mais qualidade aos movimentos. Conseguia ver nossas práticas darem visibilidade a nosso movimento e coisas que acreditávamos, nossos corpos mostravam porque acreditávamos." P116</p>	<p>Reflexões sobre formação profissional</p>
<p>"Não foi fácil (fazer o curso de extensão), enfrentamos trânsitos quilométricos, ficamos com fome, dormimos pouco, as aulas foram adiadas (por causa de problemas de falta de infra-estrutura de espaço e por causa da greve), mudamos de espaço, não fomos respeitadas. Mas tínhamos uma educadora e educandas que acreditavam que iria dar certo e concluímos nosso curso." P116</p>	<p>Reflexões sobre formação profissional</p>

<p>"Fico triste em saber que finalizamos, sei da necessidade de se trabalhar a expressão corporal, gostaria muito que tivesse um curso semelhante em nossa região." P116</p>	<p>Reflexões sobre formação profissional</p>
<p>"Gostei muito e nenhum dos problemas utilizei como empecilho para parar, pelo contrário, fomos bem fortes e hoje conseguimos entender melhor a criança como ser em movimento... Pensar no investimento da expressão corporal como importante ferramenta para o desenvolvimento integral da criança é algo que já acreditava, mas hoje sei que não deve ser usada apenas como suporte e sim condição para propiciar uma educação de qualidade e o curso contribuiu para que hoje possa acreditar que a criança não se desenvolve apenas com a cabeça; existe um corpo que precisa ser estimulado e valorizado." P116</p>	<p>Valores docentes / concepções sobre educação</p>
<p>"Poder participar do curso que foi ministrado por você foi maravilhoso, porque acabou me despertando para a questão corporal e fiquei com vontade de participar de um grupo de teatro... Gostei muito de participar dos exercícios, por ser um pouco retraída ou seja tímida, acho que acabei me soltando um pouco nas participações dos jogos. E também nas devolutivas do grupo, pude perceber que não estava sozinha, mas que também algumas pessoas do grupo sentiam a mesma coisa. Foi maravilhoso assistir as apresentações e ver que do improvisado dá para produzir...." P117</p>	<p>Reflexões sobre formação profissional</p>
<p>"Lembrei o que me levou a tomar a decisão de fazer a inscrição. Quando anunciou o curso na aula de Contexto da professora Tizuko, relatou a importância do autoconhecimento, de trabalhar nossos sentimentos e nosso corpo através do movimento, da dança e do teatro. Ansiosa por trabalhar o Eu através da aula, no primeiro encontro procurei compreender o que sentia e o que pensava. Duas emoções afloraram: tensão e afetividade. Esses sentimentos apareceram com mais força quando pediu para pensar em algo e relacionar com alguma parte do corpo: coração. Pensei em coração porque nos faz pensar em sentimentos conflituosos, que era o que sentia no momento da aula, e da necessidade de superação e entrega." P118</p>	<p>Reflexões sobre formação profissional</p>
<p>"Pelo que foi proposto, a primeira aula cumpriu o seu objetivo: explorar o corpo e seus movimentos. As atividades de força e relaxamento mostram como é importante o preparo do professor físico e mental para trabalhar com bebês." P119</p>	<p>Alfabetização corporal do educador</p>
<p>"Senti dor física. Dor nas articulações e nos músculos durante as atividades de movimento. Também senti medo. Medo do ridículo, da exposição, da falta de criatividade durante as aulas teatrais. Mas também me senti feliz, renovada, com energia, relaxada e com um enorme desejo de trabalhar, de fazer o melhor para desenvolver todo o potencial do meu filho e da minha turminha." P120</p>	<p>Reflexões sobre formação profissional</p>
<p>"Terapia? Não! Mas funciona como uma, pois ao final da aula sinto leveza e alegria. Permito-me voltar a ser criança. Aos críticos, não tô nem aí! Aos castradores, não tô nem aí! Aos que acreditam que ser pedagógico é ensinar e não brincar, não tô nem aí!" P121</p>	<p>Reflexões sobre formação profissional</p>
<p>"Na última aula assisti com o grupo da tarde. Foi muito interessante e o que chama sempre a minha atenção é como me sinto. Os meus sentimentos no momento da aula... Estranheza ao toque. Quando nos tocamos, nos enrolamos, nos abraçamos, senti incômodo, desconforto. É muito mais fácil abraçar ou tocar quem amamos; mas tenho, eu - Márcia - imensa dificuldade em tocar de forma afetuosa, pessoas fora do círculo familiar. Tenho essa dificuldade com as crianças também. Com as crianças pequenas o toque afetuoso é fundamental para seu desenvolvimento e não consigo abraçar meus alunos (bebês). Como superar essa dificuldade?" P122</p>	<p>Disciplinamento e repressão</p>

<p>"O que chamou minha atenção foi o teatro usando as mãos e os pés. Como nossos pés são esquecidos por nós; como uma parte nossa, que suporta o peso do corpo é muitas vezes negligenciada. No trabalho muitas vezes nos queixamos de falta de fantasias ou material para fazer teatro e esquecemos que podemos usar o nosso corpo para criar histórias, assim como as crianças. Devemos estimular as crianças a criarem histórias com seus corpos." P123</p>	<p>Percepção sobre a criança / homologia de processos</p>
<p>"Na segunda parte fui platéia. Vi por outro ângulo. Percebemos poesia nos movimentos de fora, mas quando participamos não vemos o todo e sentimentos repressores estão envolvidos muitas vezes. Mostra a importância de observarmos uma situação por todos os ângulos antes, durante e depois da mesma." P124</p>	<p>Reflexões sobre formação profissional</p>
<p>"Quando cheguei em casa falei para meus filhos que a aula foi muito boa, se eles me vissem não acreditariam que era a mãe deles. Me senti muito solta, relaxada e na expectativa dos próximos encontros." P125</p>	<p>Reflexões sobre formação profissional</p>
<p>" ... Nosso corpo fala tudo aquilo que a gente sente... É através dos nossos olhos, nossos ouvidos, nossas bocas, nosso coração, nossas mãos e nossas próprias pernas que podemos praticar o exercício da liberdade por inteiro. Nosso corpo nos move, nos traduz, nos interpreta, nos representa... Por isso estou aqui, mas como é difícil mostrar meu corpo em movimento, que vergonha! Quanta gente olhando! Será que estou ridícula? Será que estou bonita? Posso fechar os olhos, que bom! Posso relaxar, posso me permitir; posso continuar. E é por isso que hoje estou aqui." P126</p>	<p>Disciplinamento e repressão</p>
<p>"O meu sentimento no momento, enquanto participava, era de liberdade. Liberdade de movimentos! Através dos movimentos diversificados, me senti livre, para colocá-los da minha maneira. Sabe, como as crianças, quando estão brincando, dançando, livres para expressar a emoção do momento. Exatamente, lá no curso, às vezes me senti criança, brincando com os edredons, bolas, etc. E trabalhamos o nosso corpo para também passar para os bebês a nossa delicadeza, agilidade e para com isso, estimulá-los com criatividade, delicadeza e alegria como eles merecem." P127</p>	<p>Percepção sobre a criança / homologia de processos</p>
<p>"Quando cheguei aqui na universidade para iniciar o curso, confesso que estava meio preocupada em ser mais um curso de formação, cheio de conhecimentos vazios e repetitivos. Pois eu buscava um curso voltado para o profissional realmente! Buscava um curso que de fato se importasse com o educador! Que enxergasse a necessidade de trabalhar a sua (grifo da própria professora escritora do protocolo) própria identidade! Sua auto-estima, sua superação. Que de alguma forma, fizesse cada participante sentir-se bem consigo mesmo, sentisse valorizado, superasse seus medos, pois o stress que a profissão causa é estrondoso, muitas vezes esse stress é refletido em sala de aula, em casa com os filhos e o marido, nos relacionamentos de um modo geral, abalando o estado emocional, o afetivo, o psicológico e o físico desse profissional " P128</p>	<p>Reflexões sobre formação profissional</p>
<p>"Senti-me ótima ao final da aula porque percebi não só em mim, mas nas outras participantes alegrias, relaxamento, tudo havia sido contemplado. A aula foi o máximo! Amei! Com certeza me impulsionou a vir no outro encontro, se é possível chamar assim." P128</p>	<p>Reflexões sobre formação profissional</p>
<p>"O início das aulas é sempre muito bom. O relaxamento é maravilhoso! Mas percebi que não posso alongar muito, esforçando para tocar a ponta dos pés, pois, algo estranho acontece. Tenho a sensação que uma bola se forma bem no centro do meu tórax! Parece estranho, mas é verdade!... A cada encontro, sinto mais ânimo para voltar ao próximo." P129</p>	<p>Alfabetização corporal do educador</p>
<p>"O que dizer do encontro de hoje? Simplesmente ma-ra-vi-lho-so! Muitas risadas foram soltas hoje. Amei a hora das encenações, principalmente na interpretação que fiz da Amanda Sofia.... E os movimentos do corpo com a brincadeira da pipoca? Que legal! Cheguei em casa querendo contar para meu marido, apesar da hora já ser avançada, quase uma hora da manhã. " P130</p>	<p>Reflexões sobre formação profissional</p>

<p>"Hoje estou muito cansada, com fortes dores na coluna vertebral. Estou observando minhas companheiras participarem das brincadeiras, que fantástico ver as expressões de alegria em suas faces." P131</p>	<p>Alfabetização corporal do educador</p>
<p>"Hoje conversamos bastante sobre a dura realidade da Educação Infantil. Da visão equivocada muitas vezes da escola, do governo e até mesmo das companheiras, em relação a quais são de fato as necessidades das crianças e do profissional que atua com uma faixa etária tão pequena. A discussão foi muito boa, algumas colegas expuseram situações muito difíceis que ocorrem em outras cidades que atuam. O importante é que os professores têm se unido para ao menos tentar proporcionar às crianças uma educação infantil prazerosa com atividades que façam com que elas sejam e vivam como crianças e não como mini estudantes se preparando para outra etapa da educação." P132</p>	<p>Valores docentes / concepções sobre educação</p>
<p>"A parte prática foi maravilhosa, brincamos bastante, rimos muito e com certeza voltamos a ser crianças novamente por alguns momentos valiosos." P132</p>	<p>Percepção sobre a criança / homologia de processos</p>
<p>"Querida Mônica, eu adoro brincar de bola, correr, de brincar de pega-pega, pular corda. Sabe, eu sou bem rápida e quando correm atrás de mim, dificilmente me pegam. Eu pulo de alegria. Eu sou bem falante, minha mãe diz: pára de falar menina e na escola também. Peço que você sempre diga aos outros o que você sente, afinal só assim eles saberão o que você pensa." P133</p>	<p>Percepção sobre a criança / homologia de processos</p>
<p>"Olá Mônica. Recebi sua carta e fiquei muito feliz em saber o quanto você é alegre, o quanto você se diverte com seus amigos de correr, pular, cantar enquanto batem corda. Sabe, um dia eu também fui como você, gostava de brincar, falar, mas não agradava, então me fechei por um tempo. Mas aos poucos estou encontrando pessoas que gostam de me ouvir, mesmo que seja por escrito." P134</p>	<p>Percepção sobre a criança / homologia de processos</p>
<p>"As pessoas, em geral, costumam enfatizar a importância do tempo e do espaço da criança para brincar. Sugerem algumas atividades que podem favorecer o desenvolvimento corporal a partir da oferta de materiais. Enfim, inúmeras situações de estimulação corporal e sensorial são orientadas. Mas, durante a aula pude perceber que nós profissionais da educação infantil temos também, um papel fundamental, um compromisso no que diz respeito principalmente à formação desse ser enquanto indivíduo e pessoa. Não podemos esquecer dentro da nossa rotina de trabalho, que os nossos gestos, a forma como conduzimos, manuseamos e conversamos com as crianças refletirá diretamente na sua formação. Vale salientar, que para mim, o trabalho de sensibilização está sendo de suma importância. Pois, possibilita rever, repensar, vivenciar e até mesmo viabilizar uma reflexão contínua com a prática." P135</p>	<p>Reflexões sobre formação profissional</p>
<p>"Num ambiente de aceitação, liberdade, descoberta e de experimentação, os depoimentos surgem enriquecendo ainda mais as nossas aulas: 'Quando se dá atenção para uma criança, a conhecemos na sua intimidade'. 'A criança rejeitada desde a gestação fica com a pele enrugada'." P136</p>	<p>Valores docentes / concepções sobre educação</p>
<p>"Acredito que as propostas realizadas conosco, como andar pela sala se observando e em seguida observar o outro; caminhar em passos rápidos sem trombar no outro; sugerir uma troca de lugar apenas com o olhar; além de proporcionar um espaço prazeroso, as inibições, o respeito, a aceitação de si e do outro e principalmente a confiança são valorizados nestas situações. Elas são possíveis de serem trabalhadas também com as crianças pequenas." P136</p>	<p>Valores docentes / concepções sobre educação</p>

<p>"Diante das propostas desenvolvidas, algumas são possíveis de serem realizadas com crianças pequenas, como por exemplo: jogar e receber a bola. Mas, receber a bola e sentir o movimento nascer dentro e mandar para o outro, torna-se um tanto complicado. Eu, particularmente, senti muita dificuldade, talvez não tenha compreendido a proposta." P137</p>	<p>Percepção sobre a criança / homologia de processos</p>
<p>"Acredito que essa atividade nos fez pensar o quanto é importante deixar a criança livre para os desafios antes mesmo das regras. Dando-lhe oportunidade de brincar, explorar, descobrir, sentir, enfim, ter autoconfiança. Que não dá para exigir da criança. Para mim ficou claro que o importante não é o resultado, mas o percurso, o processo da criança diante de determinada situação." P137</p>	<p>Percepção sobre a criança / homologia de processos</p>
<p>"Hoje senti falta dos relatos que nos ajudam a rever e enriquecer nossas práticas." P137</p>	<p>Reflexões sobre formação profissional</p>
<p>"Durante os jogos propostos, pude sentir a alegria que é para a criança brincar no coletivo. As normas e os valores foram vivenciados e compartilhados de forma prazerosa. Todas unidas e organizadas para alcançar o mesmo objetivo, mas principalmente com muita alegria e harmonia." P138</p>	<p>Percepção sobre a criança / homologia de processos</p>
<p>"Gostei da proposta de 'encontrar' a nossa criança de tempos atrás. A experiência foi muito rica para mim. Percebo agora, depois de pensar-me enquanto criança, algumas angústias e alguns encantos da infância de hoje, dos meus alunos. Tempos que não voltam mais..." P139</p>	<p>Percepção sobre a criança / homologia de processos</p>
<p>"Gostei da dinâmica com os edredons e bolinhas, pois consegui me soltar e brincar como uma criança. A proposta de brincar com teatro atrás do edredon é uma idéia interessante que mostra que às vezes, com pouco ou nenhum material, podemos realizar atividades que desenvolvem a imaginação, a criatividade das crianças e a expressão corporal. Boa pedida para realizar com as crianças." P140</p>	<p>Percepção sobre a criança / homologia de processos</p>
<p>"Gostei bastante da dinâmica na qual algumas pessoas saíram correndo e somente duas deveriam permanecer imóveis ao final da corrida, sem completar o percurso. É interessante como as pessoas tem necessidade de tomar a dianteira e não se preocupam se outras já o fizeram. Houve necessidade de aguçar a percepção do outro e do grupo para que o objetivo proposto fosse atingido. Se alguns componentes do grupo não tivessem cedido, o objetivo não seria atingido pelo todo." P141</p>	<p>Valores docentes / concepções sobre educação</p>
<p>"Gostei muito de aprender jogos novos que poderei utilizar com meus alunos... Sei da importância de sensibilizar as educadoras em relação ao seu próprio corpo, mas essa aula foi muito interessante para a prática no trabalho escolar, pois contribuiu com idéias que podem se reverter em atividades do planejamento diário." P142</p>	<p>Reflexões sobre formação profissional</p>
<p>"O curso foi algo enriquecedor para a minha formação como educadora de berçário. Durante as aulas às vezes chegava cansada, após um dia agitado, trabalhando em duas escolas, mas quando iniciava a aula, o cansaço passava, pois as atividades propostas eram tão envolventes e prazerosas de fazer, que nem tinha tempo de pensar no cansaço." P143</p>	<p>Reflexões sobre formação profissional</p>
<p>"Foi possível observar que não precisamos de muito para voltar a ser criança, por exemplo, na aula que tivemos que balançar os edredons, jogar as bolinhas, me senti realizada e consegui perceber que precisamos de pouco para viver esse lado nosso de criança nos revezando e a cada momento uma pessoa entrava no edredon para se balançar." P143</p>	<p>Percepção sobre a criança / homologia de processos</p>

<p>"Todas as aulas foram significativas, mas algumas marcaram. Uma outra também que me fez refletir foi a da carta relacionada à infância, que me fez lembrar alguns momentos significativos em minha infância. Podendo assim perceber como tudo passa rápido e que às vezes precisamos resgatar em nossa memória esses momentos que foram significativos que não voltam mais. Somente tudo isso nos faz refletir da importância de não deixarmos essa criança que está dentro de nós esquecida. O curso foi maravilhoso e espero que nos próximos semestres possa dar continuidade, pois nós que estamos lidando no dia a dia com as crianças, precisamos primeiro viver esse momento para que assim possamos viver com nossas crianças." P143</p>	<p>Percepção sobre a criança / homologia de processos</p>
<p>"Aprendi um jogo que não conhecia: as três meninas da Europa. Quanta gargalhada ao brincar. Quanta dificuldade em perceber a mímica, falta de prática ou será falta de uso? Quantas coisas vamos deixando para trás em nossas vidas. A espontaneidade da criança deixamos para dar lugar ao imediatismo das ações." P144</p>	<p>Percepção sobre a criança / homologia de processos</p>
<p>"Este curso deixa em mim, às vezes, um pouco de dor física nas pernas, pois provavelmente estão com pouco uso, ou talvez seja a rigidez do nosso inconsciente com sua resistência às mudanças." P144</p>	<p>Disciplinamento e repressão</p>
<p>"Este curso deixa em mim a reflexão de que podemos mudar, de que podemos movimentar o pó acumulado em anos de práticas sem mudanças." P144</p>	<p>Reflexões sobre formação profissional</p>
<p>"... Tenho receio de usar meu corpo e criar movimentos entre adultos, o que é diferente quando estou com as crianças, neste dia porém, me entreguei totalmente ao movimento, ainda não relaxei totalmente mas acho que estou no caminho..." P145</p>	<p>Disciplinamento e repressão</p>
<p>"Engatinhamos para a reflexão: estou concentrada ou em expansão? Nos observamos enquanto parte de um mundo de estímulos: cores, formas, profundidade." P146</p>	<p>Percepção sobre a criança / homologia de processos</p>
<p>"O mundo gira, nós também podemos girar mas, o que nos impede? Será nosso peso? Será nossa vergonha de nos expôr? Será o receio de fazer novos e inesperados movimentos?" P146</p>	<p>Disciplinamento e repressão</p>
<p>"Podemos expressar sentimentos e ações sem usar o rosto? Vimos os pés mais expressivos do planeta... Quanta criatividade. As mãos que seguram as coisas, seguram nosso olhar e nossa atenção. E como falaram... Lembrar movimentos... Quanta risada." P146</p>	<p>Alfabetização corporal do educador</p>
<p>"Novas possibilidades, nos tornamos novamente crianças, escutamos gargalhadas, risos, edredons voando sobre nossas cabeças... Mudança de olhar Outros caminhos, outras possibilidades Viajamos de volta à nossa infância Inquietação, reflexão Meninas: crianças somos novamente Estamos repensando nossas práticas Novos horizontes aparecem à nossa frente Tudo conspira para nos mexermos e O mundo da educação melhorar!" P147</p>	<p>Percepção sobre a criança / homologia de processos</p>

<p>"Tenho uma rotina muito cansativa... Os dias de encontro coincidiram com este quadro de dores, mau humor, cansaço, irritação e intolerância, o que me impediu de vivenciar os encontros com mais intensidade e proveito... Também nos momentos de socialização dos protocolos, causava-me uma ansiedade tão intensa que cada músculo se contraía ainda mais, pelo fato de ser tão doloroso verbalizar ou expressar o que sinto em meio a um grupo de pessoas reunidas." P148</p>	<p>Disciplinamento e repressão</p>
<p>"A aula do dia 23 me trouxe sensações positivas. Ao ouvir aquelas músicas de ninar que tanto gosto, resgatei meu lado criança e deleitei-me a rolar pelos edredons, em pensar por alguns breves minutos, na reprovação do olhar adulto. Vivenciei aquele momento com propriedade. Também saí feliz de saber que no meu dia a dia procuro oferecer algumas atividades de movimento aos meus adoráveis e amados bebês: balanço-os em lençóis, faço arranjos espaciais com os brinquedos de formas variadas, rolo sempre que posso pelo chão com eles, coloco-os em minhas pernas e os balanço, suspendo-os no ar pelas pernas, monto rampas para que eles vivenciem situações de rolamento, coloco o escorregador menor na sala, monto cabanas e sou a primeira a engatinhar brincando de pega-pega e me escondo nestas cabaninhas, incentivando-os a fazer também, enrolo-os nos colchonetes, ajudo-os a dar cambalhotas, a rolar nos colchonetes entre as coisas." P148</p>	<p>Percepção sobre a criança / homologia de processos</p>
<p>"Realizar movimentos corporais para mim é um grande desafio... Tenho dificuldade no controle de meu corpo e movimentos quando participo de dinâmicas em grupos. Acho que a insegurança e timidez são alguns dos meus pontos fracos. Tudo parece bem até que... chega o momento da apresentação. Assim inicia a sequência de tremedeira, gagueira, etc. É por estes motivos e outros que gostei da proposta do curso. Também estou aprendendo a falar ou expressar diferentes situações, contextos, necessidades, desejos e cotidiano, através de movimentos, gestos, criados e pensados para ser representados por partes ou todo do meu corpo. Percebo a importância da observação voltada para dentro de mim na busca e encontro com cada parte de meu corpo. Além de valorizar a harmonização com o espaço e o outro no desenvolvimento de ritmos, ações, na caracterização de uma frase ou um texto oral ou não." P149</p>	<p>Disciplinamento e repressão</p>
<p>"Hoje me solto e brinco mais com os meus alunos rolando, pulando, gesticulando, sento no chão, invento movimentos e observo atentamente os gestos apresentados pelas crianças." P149</p>	<p>Percepção sobre a criança / homologia de processos</p>
<p>"Este encontro teve muitas atividades divertidas. Entre elas o círculo, onde lemos e ouvimos relatos da aula anterior... Tivemos exemplos e narrativas sobre a rotina dos CEIs e observamos uma imagem recortada do Diário Oficial. Com isso repensamos e questionamos a nós mesmos: qual a concepção que permeia as nossas práticas pedagógicas hoje? Quais são as propostas apresentadas para nós professores? Como a mídia representa os contextos e rotina da educação Infantil? Finalmente, as crianças e professores são respeitados pelo sistema educacional e pela sociedade? O que nós professores fazemos para tornar nosso trabalho reconhecido e bem visto?... O excesso de alunos; a falta de estímulo; sufocamento causado pela mesmice; a utopia de que todos nós professores acreditamos e confiamos no poder da transformação pela escola." P150</p>	<p>Valores docentes / concepções sobre educação</p>
<p>"Iniciamos o encontro com a leitura dos protocolos. Estes serviram para nos mostrar que temos marcas profundas do cotidiano escolar e vivências carregadas de cobranças, limitações, autoritarismo, enfim, tempos e espaços de nossa história que nos trazem traumas, medos e receios de nos expressarmos em público." P151</p>	<p>Disciplinamento e repressão</p>

<p>"Tudo isso foi importante para refletirmos sobre a nossa prática pedagógica. E assim estabelecermos parâmetros e princípios voltados para a valorização e motivação da ação da criança, considerando todas as suas dimensões (física, psicológica, cognitiva, afetiva, etc)... Entretanto, sabemos que antes de buscarmos essas habilidades nas crianças é fundamental o exercício e a aprendizagem de brincadeiras e jogos por nós professoras." P151</p>	<p>Reflexões sobre formação profissional</p>
<p>"Tanto eu quanto as colegas professoras, mergulhamos em um mundo adormecidas e por alguns momentos sentimos um despertar cheio de movimentos, emoções, criatividade e tantas outras coisas manifestadas pelo ato de interagir com o outro e com nós mesmos." P151</p>	<p>Alfabetização corporal do educador</p>
<p>"Aprendi que temos o direito de nos expôr e também de não expôr." P152</p>	<p>Reflexões sobre formação profissional</p>
<p>"Gostei bastante porque sou muito quieta e sinto vergonha de tudo. Me senti relaxada, solta e mais aberta para comigo mesma. É bom conseguir se soltar, participar, compartilhar movimentos e também criar, acreditar que todos são capazes e que eu sou capaz." P153</p>	<p>Alfabetização corporal do educador</p>
<p>"Adorei a aula, poder voltar à infância foi mágico... Foi muito bom presenciar momentos de graça, de delicadeza, os movimentos criados fora, lindos, tudo foi maravilhoso, a integração, a socialização e a união só vieram trazer conhecimentos compartilhados." P154</p>	<p>Reflexões sobre formação profissional</p>
<p>"A linguagem corporal é muito importante para a gente enxergar além das coisas que estão para fora, ou seja, enxergar o que a pessoa tem dentro." CD-MA</p>	<p>Valores docentes / concepções sobre educação</p>
<p>"Eu estava lendo o texto que você indicou da Eugênia Theresa, muito lindo, maravilhoso, e fiquei lembrando que quando a gente se torna professora de educação infantil a gente começa a repensar os filhos, nossa infância, a infância em geral. Quando eu fiz magistério nós recebemos um obstetra que falou um fato que me marcou muito, que é quando a criança é rejeitada no útero da mãe, quando ela nasce sua pele é toda envelhecida. Eu fiquei com aquilo na cabeça. Eu fui dar aula para fundamental e agora estou retornando para a educação infantil bem na periferia. E estou constatando esse fato mesmo, de que o tratamento que a criança recebe, a pele da criança, a postura da criança diz tudo de onde ela vem e de como ela é tratada. E o que estamos fazendo em sala de aula? Para observar melhor e para acariciar e acalantar e para diminuir esse peso da vida dessas crianças nós compramos um creme hidratante e passamos nelas. É um tratamento de pele pra ser um tratamento interior da criança, porque nós percebemos que as crianças estão muito sofredas. Tem professoras que tem medo de pegar gripe da criança. Você olha a criança, se você olhar mesmo a criança, você vai conhecê-la em profundidade. Eu tenho um menino lá que é magérrimo e serelepe e eu estou perdendo os últimos fios de cabelo que tenho com ele. Mas quando eu converso com ele e digo que vou colocar ele pra pensar, ele me olha e me desmonta, porque apesar dele ser serelepe, respondão e maltratado, é uma criança que a gente percebe que é tão carente. Tem crianças que tem a pele horrível. Então lendo a Eugênia eu pensei que a expressão corporal, a pele diz sobre quem a pessoa é." CD-LL</p>	<p>Percepção sobre a criança / homologia de processos</p>

<p>“O interessante é que eu estou fazendo um curso de motricidade também e vem bem de encontro a essas coisas que você está fazendo na expressão corporal. E eu às vezes acho que estou ficando louca porque eu saio na rua ultimamente e fico observando todos os movimentos, as crianças, os espaços. Mexe muito com a gente porque a gente não observa. Não observa o brincar. Eu estou observando como as crianças preenchem os espaços enquanto brincam, sobem e descem de árvore, dançam cada um do seu jeito. Na aula passada eu achei isso bom, que podíamos dançar livremente, cada um desenvolvendo suas formas, sem um ficar ironizando o outro, como criança que não tem maldade.” CD-B</p>	<p>Reflexões sobre formação profissional</p>
<p>“Quando a gente dançou com música cigana na última aula eu me senti como se eu soubesse dançar e eu não danço. Eu me senti na novela das 8, como se eu estivesse com aquelas bailarinas da novela. Eu nunca dancei e aqui eu to dançando...As crianças, enquanto estão tendo prazer, fazendo uma brincadeira prazerosa, elas não brigam. A hora que eles ficam vulneráveis e tensos e nervosos, eles brigam.” CD-MZ</p>	<p>Percepção sobre a criança / homologia de processos</p>
<p>“Aquela atividade que nós fizemos de sentir o corpo em relação ao chão, de se sentir, de sentir o corpo no espaço, então, esses dias eu tenho uma série de documentos pra entregar e estou tensa com essa coisa de entregar, entregar, entregar. Então às vezes eu acordo de madrugada, pensando nessas coisas. Aí eu comecei a fazer isso, pensando que parte do meu corpo tá encostando no colchão e isso me fez relaxar. Já por duas vezes eu acordei de madrugada e fiquei pensando em sentir meu corpo em relação à cama, sentir o edredon em cima de mim e tal. Isso me relaxa. Então isso é uma coisa que eu gostaria de partilhar, como é uma coisa simples, né?... que isso eu levei pra minha vida, na hora que eu tava lá aflita sem conseguir dormir, eu falei: eu preciso relaxar de alguma forma. Como eu vou relaxar? Daí me lembrei da aula. Eu queria compartilhar. Foi muito bom. Tá sendo muito bom.” CD-MR</p>	<p>Reflexões sobre formação profissional</p>
<p>“Eu tenho vinte e tantos anos de Educação Infantil praticamente e vi que os professores tem uma grande resistência em trabalhar essa parte motora. Eu tinha muito essa resistência. Eu era muito de sala, de valorizar as atividades da sala e tal, porque a gente acha que isso é mais importante... Mas realmente a gente tem uma resistência enquanto professor e podemos sentir isso também em relação aos pais, de que se você estiver trabalhando uma dança ou teatro, você está promovendo um passatempo, uma coisa que você tá só levando. As mães não têm esse entendimento que a linguagem do corpo é importante. Da linguagem do corpo, de quando eu estou numa posição eu to falando uma coisa e quando estou em outra eu to falando outra. Tem até livro que fala sobre isso, da linguagem do corpo. É importante a gente ter consciência disso, que eu acho que é isso que agora a gente tá tendo oportunidade de ter, de ter consciência do nosso corpo, do espaço, da relação com o outro e de levar isso para nossos alunos, para os pais, da importância de valorizar isso na escola em que a gente está. Porque eu mesma como professora não valorizava.” CD-MR</p>	<p>Valores docentes / concepções sobre educação</p>
<p>“Sou coordenadora num CEI e estou com muita dificuldade de trabalhar naquele CEI com os professores por causa destas questões. Eu estou fazendo um projeto que aconteceu meio do nada, com os agentes de apoio...Estou ensinando a elas sobre postura, a sentar sobre os ísquios, como você ensina aqui. Tudo o que você faz aqui eu repito lá. O que está sendo legal, além do entrosamento, é que trabalhar com o corpo no começo é difícil, mas depois une as pessoas e só pelo olhar da outra pessoa você a conhece. Depois de 6 meses, só pelo jeito da pessoa chegar você sabe se ela está bem. Pelo jeito de abaixar a cabeça, por um gesto você a sente. Você deixa de julgar a pessoa, você a sente. Isso está começando a acontecer lá.” CD-MA</p>	<p>Reflexões sobre formação profissional</p>

<p>“Não se valoriza um trabalho corporal. As professoras perguntam assim: “isso vai repercutir no que com a criança? Vou aprender o que com isso para trabalhar com a criança?” Primeiro você vai trabalhar você! Eu penso que isso vai trabalhar você, que primeiro você tem que se conhecer, saber como você está, de que formas você pode relaxar, se observar, se cuidar. Isso me dói, porque enquanto eu não conseguir atingir esse professor que pensa muito, que tem muitas teorias, pós-graduação, mas não consegue trabalhar o próprio corpo, que até o próprio sentar é resistente, ele não senta de frente pra você, aberto.” CD-MA</p>	<p>Valores docentes / concepções sobre educação</p>
<p>“Eu sinto que as pessoas estão sobrecarregadas. Os professores estão sobrecarregados porque a maioria acumula (cargos). Os coordenadores estão sobrecarregados porque além de ter que lidar com as relações, as relações são complicadas porque tem que trabalhar auto-estima e uma série de coisas” CD-AM</p>	<p>Valores docentes / concepções sobre educação</p>
<p>“Uma coisa que me chamou bastante atenção na primeira aula, foi a partir de que momento o corpo se retraiu? A partir de que momento o corpo deixou de ser importante? Esse é um processo histórico, o homem vivia no meio da natureza, da agricultura e de repente ele tem que vir para um local, com a Revolução Industrial, e nesse local ele tinha que fazer sempre a mesma coisa, pouco movimento, mas aquele movimento tinha que ser certinho, preciso...E isso é até hoje. Não adianta a gente pensar que isso mudou, porque continua. Saímos daquelas casas enormes e fomos para casas cada vez menores. Saímos de famílias enormes pra famílias cada vez menores e o corpo foi se fechando junto com esse processo que é sociocultural... Eu já chego, tô aqui, tô pronta, como dizem minhas alunas, ‘chega chegando’. E outros não. Então a dificuldade do andar, que é uma coisa que deveria ser natural, eu percebia as pessoas travadas na forma de andar. Contraindo aquilo que não era pra contrair. Isso ficou muito em evidência. Não conseguiam ocupar espaços. Tinham que olhar para o outro, para ver o que o outro estava fazendo, para poder copiar porque não tinham certeza se aquele movimento é o correto perante a sociedade.” CD-MC</p>	<p>Disciplinamento e repressão</p>
<p>“Então eu tava na cadeira sentada, prestando atenção nos movimentos e nas falas, tava lá anotando, tô nesse processo de registro, eu tô trabalhando muito essa questão do registro pra poder refletir em cima dele e aí era muito interessante ver os corpos em movimento... E aí eu já vi que houve um choque qualitativo, porque a semana passada eu não vim e hoje eu cheguei e já vi vocês dançando e falando 'eu não sabia que eu sabia dançar como a Maya da novela'. Mas de repente eu tava me dispondo a movimentar meu corpo e aquilo me causava prazer. Isso é fantástico.” CD-MC</p>	<p>Reflexões sobre formação profissional</p>
<p>“Mas uma coisa que eu observo também nesses tantos anos na Educação Infantil, eu tô na Educação Infantil há 20 e tantos anos também é que antigamente o professor não era tão travado assim... Eu tô vendo que agora, a preocupação com a teoria, com estudar, com não sei o que, tá travando mais as pessoas.” CD-MA</p>	<p>Disciplinamento e repressão</p>
<p>“É a postura que vem com a concepção. É a postura que existe com a concepção de educação que é colocada, porque a gente na educação Infantil é tão desvalorizado, quem trabalha de zero a três mais ainda, socialmente, quer dizer, a origem do nosso trabalho é uma origem desvalorizada... Então, para querer dizer que você não é a ‘tia’, você acaba assumindo uma postura que é escolarizada, vamos dizer assim. E eu acho que mais do que a quantidade do trabalho, mais do que a cobrança, é a concepção que está por trás.” CD-MS</p>	<p>Valores docentes / concepções sobre educação</p>

<p>“Sabe o que eu acho? É uma coisa que eu fico triste, é uma coisa que eu procuro não comprar, mas o que eu observo nas falas dos colegas, é que nós educadores, a gente mesmo não se valoriza, a gente não valoriza o nosso trabalho, a gente não valoriza as nossas crianças e a gente não valoriza as pessoas que nos rodeiam. Então, a nossa auto-estima está baixa, mas porque que a gente vai se permitir essa auto-estima baixa? Isso é uma coisa que a gente não pode se permitir. Eu não acredito que o ser humano... eu não acredito nessa incorporação, a gente tem que se valorizar enquanto pessoa primeiro, porque eu acho que esse trabalho que está sendo feito aqui é uma coisa rica, porque tá resgatando esse EU que eu acho que todo mundo aqui tem. E a gente tem que de alguma forma sorrir para o outro, pro outro perceber que você está bem e pro outro também ficar bem, a gente tem que incorporar nosso valor enquanto ser humano, a gente tem que aceitar que nós somos bons profissionais, pessoas comprometidas, que a gente tem que mostrar nossos trabalhos para os pais, a gente tem que mostrar para as crianças, tem que brincar com elas, a gente tem que aprender a se valorizar enquanto pessoas e profissionais.” CD-AM</p>	<p>Valores docentes / concepções sobre educação</p>
<p>“A professora quer que a criança seja uma reprodução dela, de forma inconsciente. Então a gente começa a falar que um dos critérios para uma Educação Infantil de qualidade, é você perceber a criança como indivíduo. E eu vejo que elas têm muita dificuldade, porque nós já estamos em maio, já faz quatro meses que começaram as aulas com as crianças e tem criança lá que a professora não percebeu a presença dela em sala de aula!” CD-MCS</p>	<p>Valores docentes / concepções sobre educação</p>
<p>“O que eu fiquei pensando enquanto ela falava, é da importância de a gente considerar a história que o indivíduo tem, mas assim, a importância de se perceber também enquanto corpo neste outro espaço, neste outro ambiente. Por que eu acho assim, a gente fica muito no âmbito do discurso, e na prática essa questão de como a gente vivencia a situação em relação com as crianças, acaba passando despercebida, então as vezes o educador não é olhado, então, a gente não olha para o educador como um indivíduo que tem corpo também, que tem a sua história também e que coloca isso na sua relação com a criança.” CD-MS</p>	<p>Reflexões sobre formação profissional</p>
<p>“Eu acho que a formação inicial está deixando muito a desejar. Tem uma professora nova que passou para eu ver o trabalho, e ela é uma pessoa com quem eu discuti muito, por que, se eu quero que meu professor receba bem a minha criança, eu tenho que receber bem meu professor. Na unidade essa questão é muito forte, então hoje, por exemplo, eu saí de lá dizendo: “chega, chega, chega”, peguei minhas coisas e saí. Porque, parece que um dia que passo fora de lá todo mundo quer falar, falar, falar. Por que? Porque elas não têm espaço para falar. Eu falei assim: “Eu vou embora, vocês não tão entendendo, eu vou embora!” Então uma das meninas falou assim: “Mas se a gente não falar com você, com quem a gente vai falar?”. E aí eu volto e falo: então tá, então fala.” CD-MCS</p>	<p>Reflexões sobre formação profissional</p>
<p>“Como é interessante quando você liberta o seu corpo, foi meu momento, porque eu não olhava para o que os outros estavam fazendo, eu tava prestando atenção em mim. E aí esses pontos de tensão, por isso eu queria tanto poder passar isso para as outras pessoas, fazer com que elas participassem, mas como que é você estar livre para você? Esta foi a grande pergunta que ficou. Aqui é fácil, pois todo mundo que está aqui veio por opção, a gente já veio aberto a qualquer atividade que você venha propor, mas e quando você pega um grupo que não adere?” CD-MCS</p>	<p>Reflexões sobre formação profissional</p>
<p>“Eu acredito que, se nós pudermos ensinar para os nossos alunos aquilo que conseguimos fazer, eles também vão conseguir fazer...a gente fazendo as atividades brincando, eu acho que vai ser um momento de relaxamento para eles, e, como eu senti, acredito que eles também vão sentir.” CD-MZ</p>	<p>Percepção sobre a criança / homologia de processos</p>

<p>“Eu gosto de pensar no âmbito que eu vou trabalhar, eu gosto de ver coisas diferentes, e quando eu fui para o B-1 eu queria fazer um trabalho que auxiliasse o desenvolvimento das crianças, eu não consigo, até fica um dia, dois dias, mas de repente começa a dar um nervoso, porque por mais que o brincar espontâneo traga para as crianças um aprendizado, você também precisa oferecer outras opções, né?” CD-MCC</p>	<p>Reflexões sobre formação profissional</p>
<p>“Quando você olha a criança e percebe o que ela está te pedindo, eu percebo que o olhar da criança hoje, é um exercício. Isso é tão difícil... O olhar que eu tenho hoje e que eu tinha há 4 anos quando eu entrei, ele mudou muito. Porque mesmo que a criança está balbuciando, já sei o que ela quer. E quando eu não sei, eu fico incomodada! Eu quero saber o que ela quer. Eu vou tentando, até ela me dar uma resposta afirmativa. Interessante que até comentei com ela esses dias. Eu tava no tanque de areia que eles adoram, e tinha duas crianças que choravam, choravam, choravam e não paravam. Vem brincar comigo, vamos fazer bolo, vamos fazer um castelinho, a casa da minhoquinha ... Ia lá e ele não para! Então dava um carinho, mas não tinha consolo. E eu assim: O que esses dois têm que não param de chorar? E eu fiquei incomodada com aquilo. Sabe quando eles pararam de chorar? Quando eu fui lavar a mão e dei água pra eles. É brincadeira? Eles estavam com sede! Quer dizer, como é complicado você olhar e perceber o que o bebê quer.” CD-AM</p>	<p>Percepção sobre a criança / homologia de processos</p>
<p>“Quando eu fiz uma disciplina com a professora Mônica Pinazza eu já estava decidida a mudar de unidade. Eu achei que eu já tinha feito grandes avanços na unidade que eu estava e que estava na hora. Gosto de desafio, né. De ir pra outro lugar porque acho que formador não pode ficar muito tempo num lugar só. Aí ela olha pra minha cara e falou assim: “Há quantos anos você está lá?”Falei: há 3 anos. Ela disse que uma formação só começa a ser consolidada a partir de 5 anos. Que se hoje eu sair da unidade que eu estou – esse ano eu completo o 5º ano lá – não vai ser qualquer coordenadora que vai ir pra lá e que as outras professoras vão acatar. Que vão querer colocar, por exemplo, mesa. Ou que então colocar, como o caso das novas unidades do C.E.U., que não tem lugar pro bebê andar. Só são berços, um encostado no outro. Elas não vão aceitar. Porque aí elas viveram, elas sentiram e mais do que a teoria, é você sentir. E começa a te dar significado.” CD-MCS</p>	<p>Reflexões sobre formação profissional</p>
<p>“Do que que a gente tá falando aqui? A gente tá falando do nosso corpo endurecido, não é ? Todo o mundo disse aqui que é difícil... E a gente não se permite mesmo! A gente não permite que a criança seja criança. Porque a gente quer que ela faça fila, que ela sente na mesa, a gente quer que ela sente na mesa do refeitório, a gente quer que ela se comporte, sem derrubar as coisas no chão, quando vai no parque a gente quer que ela ande por esse caminho ou por aquele, que ela vá na roda. Quando vai ensinar dança, a gente quer que ela vire pra direita ou pra esquerda, que ele faça não sei o quê. Então o tempo todo a gente a comanda!” CD-MR</p>	<p>Disciplinamento e repressão</p>
<p>“Nós fomos criados na ditadura, na questão da repressão total... Quando eu entrei na unidade escolar era muito grave! Tudo tinha fila. Eu falei (para as professoras): Gente! Vocês ficam em fila o tempo todo? Não. E por que a criança tem que ficar? Então vamos começar a ver quais são os momentos que realmente existe necessidade de ter uma fila.” CD-MCC</p>	<p>Disciplinamento e repressão</p>
<p>“Por isso que é importante a gente não ter só a concepção, mas também ter um repertório enriquecido. Porque quanto maior o seu repertório, mais você tem a oferecer nos momentos de roda. É isso que eu estou em busca, de repertório.” CD-AM</p>	<p>Alfabetização corporal do educador</p>

<p>“E o que acho interessante também é a questão da fila. Tem essa questão do trenzinho. E a gente percebeu que eles estão num movimento muito interessante de som. Então a agente começa a bater palma num ritmo e eles tentam acompanhar esse ritmo e vem com a gente nesse ritmo. E às vezes eles conseguem bater palmas e às vezes não. Mas eles estão num movimento de tentar. E eles vem. Você não precisa ficar gritando: vamos! Fulano, ciclano, vamos!!! Eles vem. Porque eles querem acompanhar aquele som de palmas, de pés, de movimento. Eles estão acompanhando... E essa concepção de infância, de olhar a criança e sentir a criança, na formação, não é muito clara. E nem internalizada.” CD-AM</p>	<p>Disciplinamento e repressão</p>
<p>“E um repertório cultural também. Que é uma coisa que deixa a desejar (na formação).” CD-MCS</p>	<p>Reflexões sobre formação profissional</p>
<p>“O que senti foi dor física. Dor nas articulações e nos músculos durante as atividades de movimento. Também senti medo. Medo do ridículo, da exposição, da falta de criatividade durante as aulas teatrais. Mas também me senti feliz, renovada, com energia e relaxada e com o enorme desejo de trabalhar, de fazer o melhor para desenvolver todo o potencial do meu filho e da minha turminha.” CD-MCC</p>	<p>Disciplinamento e repressão</p>
<p>“Por isso estou aqui. Mas como é difícil mostrar meu corpo em movimento. Que vergonha! Quanta gente eu lembro! Será que estou ridícula? Será que estou bonita? Posso fechar os olhos. Que bom! Posso relaxar, posso me permitir, posso continuar. E é por isso que estou aqui.” CD-MF</p>	<p>Disciplinamento e repressão</p>
<p>“Quando cheguei em casa, eu falei pros meus filhos que a aula foi muito boa. Se eles me vissem não acreditariam que era a mãe deles!!” CD-MM</p>	<p>Reflexões sobre formação profissional</p>
<p>“Por vezes a risada torna-se uma companheira constante dos alunos. E ao vê-las, recordo-me das crianças, ou melhor: da criança que habita cada educador e que nesses instantes parece vir à tona. E ela diz muito. Quando iniciamos as aulas do curso, lembro-me que minhas expectativas estavam voltadas para conteúdos teóricos. Bastaram três aulas para que eu entendesse que quando o assunto é movimento, não há teoria mais rica que viver o movimento. Eis o aprendizado que livro nenhum pode ensinar.” CD-KC</p>	<p>Alfabetização corporal do educador</p>
<p>“É interessante como as pessoas tem a necessidade de tomar a dianteira e não se preocupam se outros já o fizeram. A necessidade de aguçar a percepção do outro e do grupo para que o objetivo proposto fosse atingido. Se alguns componentes do grupo não agem, o objetivo não é atingido pelo todo.” CD-RM</p>	<p>Valores docentes / concepções sobre educação</p>
<p>“Realizar movimentos corporais para mim era um grande desafio. Isso porque não pratico nenhuma atividade física. Tenho dificuldade no controle de meu corpo e no movimento quando pratico de dinâmicas de grupo. Acho que a insegurança e timidez são alguns dos meus pontos fracos... Assim inicia a seqüência de tremedeiras, gagueira etc.” CD- SL</p>	<p>Disciplinamento e repressão</p>
<p>“É por esse motivo e outros que gostei das propostas do curso. Também estou aprendendo a falar ou expressar em diferentes situações, contextos, necessidades, desejos e cotidiano. Através de movimentos, gestos, criados e pensados para ser representados por partes ou todo o meu corpo, percebo a importância da observação voltada para dentro de mim na busca e encontro com cada parte de meu corpo. Além de valorizar a harmonização com espaço e o outro no desenvolvimento de ritmos, ações, na caracterização de uma frase ou de um texto oral ou não. Hoje me solto e brinco mais com meus alunos. Rolando e pulando, gesticulando, sento no chão. Invento movimentos e observo atentamente os gestos apresentados pelas crianças.” CD-SL</p>	<p>Reflexões sobre formação profissional</p>

<p>“Hoje deparei-me com a necessidade de escrever um protocolo no qual preciso colocar a minha impressão sobre nossa aula de movimento corporal. Em primeiro lugar preciso dizer que tenho muita timidez para dançar em público. Apesar de ter o sonho de aprender a dança de salão. E por esse motivo não consigo me soltar totalmente. Mesmo assim consegui participar da primeira aula e até me descontraí junto com meu grupo de colegas de aventuras. Já na segunda aula podemos perceber o grande controle que precisamos ter de nosso corpo. Não um controle rígido. Mas relacionado ao conhecimento que temos de nós mesmos.” CD- IT</p>	<p>Disciplinamento e repressão</p>
<p>“Eu tenho MUITA vergonha do meu corpo!Eu cheguei a querer desistir por causa disso. Ah não vou mais não. Aquela gordinha parece uma bolinha saltando...” CD-MCC</p>	<p>Disciplinamento e repressão</p>
<p>“O movimento não é privilegiado na escola. É somente o cognitivo, então se matricula somente a cabeça na escola. O corpo fica fora. Eu acredito que nós sofremos muito por conta disso. Sentar enfileirados, sem nenhum movimento. Pra qualquer movimento você tem que ter permissão.” CD-LA</p>	<p>Disciplinamento e repressão</p>
<p>“Próximos à hora de almoço, um que é o mais assanhadinho começou a correr dentro da sala. Aí, automaticamente todas as crianças começaram a correr. Tímidos ou não tímidos. Porque tem criança tímida já. Com dois aninhos. A gente percebe que eles são mais receosos de se aventurarem. Mas aí começaram a correr. Brincar. Sem se importar que a gente estava ali. Entendeu? Que se tinha alguém olhando, achando bonito ou feio, se ele é gordinho ou magrinho, pequenininho. Não! Todos começaram a se movimentar. Aí começaram a brincar de bicho. Que um era o bicho e corria atrás dos outros. Aí eles todos corriam e gritavam. Aí trocavam. Sem ninguém mandar! Aí eles mesmos trocaram o papel. O outro era o bicho e aí esse que era o bicho saia correndo. Eu fiquei observando aquilo e falei: “Poxa vida, né? Como eles brincam livremente, sem se importar com nada. Eles inventaram a brincadeira, eles mesmos se distraíram, se movimentaram e gostaram. Riam, sabe? E riam com aquela alegria inocente mesmo de criança. Uma coisa muito bobinha pra nós, né, no olhar do adulto é uma coisa bobinha, ficar correndo pra lá e pra cá. Mas quem dera nós fossemos assim. Entendeu? Dispostos a ser feliz independente de qualquer coisa. Independente de eu ser gordinha eu tinha que saber que Deus me deu esse corpo e é meu. Ou gordinho, magrinho, pequenininho ou grandona... Que tem pessoas que ao contrário, por serem muito magrinhas também se sentem assim. Por que? Porque a sociedade impõe um padrão.” CD-CE</p>	<p>Disciplinamento e repressão</p>
<p>“Agora que os CEIS, as antigas creches, estão muito escolarizadas, você tem muito o 'pedagógico' cobrado, como se eles fossem mini Einsteins, e então, o brincar não tem vez. Tem hora que a gente olha lá na rotina, e fala assim: Peraí. Que horas que eles vão brincar? Porque eles têm hora da roda de história, roda de música, roda de não sei o que, roda de não sei o que mais, atividade pedagógica de artes. E que horas que eles vão brincar? Que horas que eles vão ser crianças? E aí a gente também entra nesse ritmo.” CD-CE</p>	<p>Valores docentes / concepções sobre educação</p>
<p>“E aí, quando você fala desse movimento livre, dessa qualidade de expressão deles (das crianças)... ficam as pessoas, os coordenadores, olhando pra nossa cara e perguntando... Mas e daí? Pra que serve?” CD-LA</p>	<p>Valores docentes / concepções sobre educação</p>
<p>“Pra se ver livres! Pra se ver livres!” CD-CE</p>	<p>Valores docentes / concepções sobre educação</p>

<p>“Não se valoriza isso. Tem que ficar brigando pra provar que ali eles estão crescendo, que ali eles estão se desenvolvendo. Nesse momento que a gente começa a perceber que já existem as interferências e vem esse baque. Nessa coisa da manifestação corporal que você falou, você é a doida da história. Então é assim: olha ali a maluquinha, que tá pulando! Aquela ali não bate bem! Não existe nenhum desenvolvimento nessa fase! E se valoriza o que? A carteira. São esses momentos que são importantes, ali quando ele se escolariza. Quando eles ganharem uma carteira e estiverem tudo enfileiradinho, aí eles começaram a aprender.” CD-AR</p>	<p>Valores docentes / concepções sobre educação</p>
<p>“Dentro de casa eu tinha sempre aquela indicação: Não! Você tem que se comportar. Você tem que obedecer. Você tem que!! Então em determinados lugares, eu consigo me expor, eu consigo me soltar. Mas num lugar assim que é um pouco mais restrito eu já me fecho. Então, a repressão veio da infância.” CD-P</p>	<p>Disciplinamento e repressão</p>
<p>“Quando ela tava falando eu percebi que todo mundo falou em vergonha, que bom que eu não tô sozinha... Eu lembro de várias situações em que eu me senti envergonhada, inferior até e geralmente as lembranças voltam mesmo com a escola. Mas quando falou em movimento... são memórias recorrentes, memórias que voltam sempre – eu me lembro de uma situação que eu tive que fazer na minha escola... Tinha lá uma apresentação pros pais de ginástica rítmica. E a gente tinha que girar o bastão, trocar o bastão de mão, virar, e jogar o bastão. Na hora que eu joguei o bastão foi VUP! Escapou da mão!.. E foi uma situação que me marcou assim muito! A vergonha! Que eu olhei na hora pra professora e eu tive que ir buscar o bastão e voltar pra fila e pegar o ritmo. A lembrança ficou forte mesmo. Assim a situação, todo mundo falando... Eu sei que eu me senti muito envergonhada de... de ser eu! Então hoje eu vejo que eu não brinco com as crianças como eu deveria. Apesar de ter essa visão de que criança tem que brincar... Mas eu me solto muito mais com os meus alunos.... Se tiver um pai ou uma mãe, pode esquecer que eu nem começo a minha aula!.. A sensação é de ser avaliada mesmo.” CD-MCC</p>	<p>Disciplinamento e repressão</p>
<p>“Às vezes quando eu falo no grupo, chega em casa eu penso que eu devia ter ficado de boca fechada. Porque só saiu abobrinha, entendeu? E aí me dá vontade às vezes de chegar em casa e querer um buraco me consuma, de remorsos imensos, a sensação de culpa de ter falado alguma coisa. E aí tem que chegar uma hora e ter que falar pra mim mesma: olha, esquece, que já foi, ou volta e pede desculpa, ou se refaz e reconstrói mesmo e muda o jeito de ser. Então eu mudei muito o meu jeito de ser devido às vergonhas que eu sentia de coisa que eu não tive culpa. Seja como professora, seja com uma criança. Alguma atitude. E eu me vejo muitas vezes repetindo ações de pai, de mãe. Quando você vê, já foi. E eu queria ser uma professora diferente. Queria ser uma pessoa diferente, né! Parar de eu não gostar de ser o que eu sou. Então quando teve a proposta da aula, eu vi muito também como uma terapia. Eu via a aula mais também como esse momento meu de reconhecer, de autoconhecimento, de superação mesmo de algum entrave. E quando falou nesse momento, e muitos são os momentos de vergonha que eu me lembro, é do mundo da escola mesmo, da infância mesmo. Apesar de não saber detectar em que momento isso começou. Em que momento da vida você toma o caminho que te faz ser quem é.” CD-MCC</p>	<p>Disciplinamento e repressão</p>
<p>“Eu não escrevi hoje, mas queria fazer um comentário que eu me senti muito bem na aula passada. Não sei até se por causa do espaço, que é maior, na hora que pudemos descer do palco correndo pelo teatro inteiro e a Eugênia não sabia quem ía pegar e a Lucia deu a instrução de que duas pegavam... essa coisa de liberdade mesmo que a gente teve... o espaço, de explorar o espaço, de correr pra cá e pra lá. Teve uma hora que eu falei assim: mas escuta, quem pegou quem, eu não entendia quem era pegador, quem já tinha pegado quem, eu parei no meio da cadeira a outra veio me pegar e me falou se eu já tinha sido pega! Eu acho que é uma aula assim muito gostosa, eu pelo menos consegui me soltar bas-tante! Acho até que esta questão do espaço, a coisa maior, mais ampla e até com o tempo é que a gente consegue se soltar e ir deixando a vergonha de lado, a vergonha do corpo, do movimento. Meu grupo montou o balão, de mostrar, de poder apontar, olhar.” CD-AP</p>	<p>Alfabetização corporal do educador</p>

<p>“Aqui nesse teatro esse chão é mais quente do que na sala 124, o chão de madeira é mais acolhedor, tem mais conforto. Conforto é importante também. No CEI até para comprar um tapete de EVA é complicado, porque é difícil de limpar. As crianças ficam como cachorrinhos naquele chão gelado de paviflex. É frio.” CD-AM</p>	<p>Valores docentes / concepções sobre educação</p>
<p>“Eu acho que o problema maior que surge em relação a espaço é que a criança pequena necessita de um espaço mais amplo. No berçário I, por exemplo, ela precisa de um espaço maior para se movimentar. Eu fico doente quando abro aquela página principal de SME e aparece um berçário I lotado de berços, que não dá nem para o educador andar entre eles... E isso está na página principal de SME falando que isso é a concepção deles de Educação Infantil. Eu abro a página principal e vejo essa foto, então eu tô fazendo essa leitura, que é essa a concepção que eles têm... Eu fico muito chateada quando aparecem fotos falando em qualidade na educação, principalmente em berçário I, colocando aquele monte de berços ou então, tem uma foto que veio na capa de um Diário Oficial, que eu uso com as professoras para pensarmos que concepção temos de criança, que a SME está pensando e está trazendo pra gente. É um bebê dentro de um chiqueirinho, uma educadora de jeans e salto, com toquinha, dando comida na boca da criança, dentro dessa chiqueiro. Eu recortei esse D.O. que é de 2009. É foto atual. Isso me deixa muito angustiada.” CD-MCS</p>	<p>Valores docentes / concepções sobre educação</p>
<p>“No meu CEI até no berçário II a gente diminuiu o número de crianças, de 18 para 15, a gente mediu, foi feito um estudo de quantas crianças poderiam ter ali, não poderia passar de 15, a gente brigou, a supervisora já quer mudar, mas a gente não aceitou, a sala é muito pequena e vai estressar a criança. Que qualidade você vai oferecer para a criança ficar por 10 horas ali naquele espaço que não tem outro, porque dia de chuva, é só a sala.” CD-AM</p>	<p>Valores docentes / concepções sobre educação</p>
<p>“Isso estressa muito a criança. Eu trabalho no meio de Paraisópolis e quando vou tentar colocar essa criança no espaço externo, tem uma resistência muito grande. Enorme, de me chamar na sala de aula e dizer pra colocar essas crianças para dentro. Tem uma resistência muito grande de todos os adultos. Eu acho que as pessoas não valorizam o CEI, desrespeitam o CEI e isso está aumentando cada vez mais. O que eu tenho percebido e encontrado é que muitas pessoas recém formadas e recém admitidas, o comprometimento com a criança é muito vago. Muito entristecedor. Eu fiquei no meio de uma história. Eu estou entrando em choque. Já estive no universo do assistencialismo, quando éramos pagens, já estive no universo de profissionais da educação e agora estou num universo novo que ainda não amadureceu, está entrando. Porque o comprometimento é muito pouco, me assusta.” CD-LL</p>	<p>Disciplinamento e repressão</p>
<p>“Como a gente aprende na faculdade? Só na teoria e assim: ‘olha, esse seria o ideal, mas na realidade não acontece.’ Se fica falando de tudo que não acontece. Então no fundo se aprende uma coisa na teoria, que deveria ter sido com você e não foi e do que deveria acontecer na prática e não acontece. Ou seja, você não aprende nada. Então se você é comprometido, quando você vê aqueles assuntos de filosofia da educação, de todos os traumas que as coisas causam nas crianças que eu tive no primeiro ano de faculdade, só na teoria, quando eu entrei numa escolinha de bairro porque eu precisava de dinheiro, eu fiquei tão angustiada, tão angustiada, porque eu não conseguia passar para as crianças aquele pontilhado que eles tinham que traçar por cima, que era o que a escola fazia. Eu sabia que aquilo não era certo, mas ao mesmo tempo a faculdade não tinha me ensinado como era. Então eu cheguei num momento que eu não conseguia reproduzir o que tinham feito comigo, mas eu não tinha idéia do que eu podia fazer por aquelas crianças. E era um lugar onde gritavam com as crianças. Não tinha muitas crianças nas salas, mas o pessoal gritava muito: ‘Pára quieto menino!’ Aquilo ía me massacrando ao ponto de parar um dia na minha casa, começar a chorar desesperadamente e dizer para minha avó: ‘Eu sei que a gente está precisando do dinheiro, mas eu não consigo mais ir para lá.’ Ela disse que tudo bem, para eu ficar em casa, mas para ela era algo como: e daí que se grita com a criança? É assim que se educa! Porque essa também foi a realidade dela. Então eu tinha que estar naquele conflito de convencer o outro de que eu não podia estar ali. O que eu acho que move o professor? A esperança do que ele pode fazer.” CD-F</p>	<p>Reflexões sobre formação profissional</p>

<p>“se você está numa faculdade que te diz que você está aprendendo isso mas não serve para nada, para que estamos ali? Fui para uma escola muito legal, eu sempre vou ser agradecida por ter estado lá, porque me fez perceber que pode acontecer sim, que é verdade o que a gente faz, que não acontece quando, por exemplo, temos um número muito grande de crianças na classe. Isso para mim é a pior coisa. Estar com 35 crianças numa sala de aula é inconcebível. É inconcebível pensar que vou fazer um trabalho levando em conta as diferenças de cada um com 35 crianças, sendo que eu tenho hoje 4 crianças especiais na sala. Não dá pra fazer. Quando eu estive naquela escola eu percebi que dá pra acontecer de verdade, sabe? ...Tinha parque de terra, se valorizava muito o contato com a criança, a criação de vínculos com os pais, as crianças. Era uma delícia. Lá tinha um pé de jabuticaba. No dia que eu sentei no gira-gira, embaixo do pé de jabuticaba com minhas crianças, naquele solzinho mais delicioso do mundo, para comer frutas, eu pensava: nossa, e eu estou sendo paga para isso!” CD-F</p>	<p>Reflexões sobre formação profissional</p>
<p>“Eu acho que deixar ou não a criança brincar não depende só de concepção, depende de vida mesmo. Essa semana eu atendi uma mãe, que o filho está fazendo 15 dias que não vai à escola e ela chegou dizendo que ele não estava vindo porque não tinha um sapatinho. Eu disse: `Por que você não trouxe ele? As professoras da escola tem filhos da idade dele e poderiam arrumar um par de sapato para ele.` Mas a mãe tem vergonha de dizer isso. Então eu acho que aí não depende de concepção, porque se a criança só tem duas blusinhas nesse frio que está fazendo e ela só tem aquelas blusas para ir à escola e molhar, realmente vai fazer falta para essa criança. A mãe pode até achar legal a criança se sujar, quando a gente explica às mães o motivo disso, dizendo que ela se sujou porque estava brincando e aprendendo, mas nessa condição em que, por exemplo, eu trabalho lá, não dá mesmo para deixar a criança se sujar. Se ela molhar o tênis hoje, amanhã ela tem que faltar na escola. E não é o caso da escola da Diogo de Faria, que a criança tem 50 pares de tênis. Ela pode comprar quantos pares de tênis ela quiser.” CD- MR</p>	<p>Reflexões sobre formação profissional</p>
<p>“No primeiro dia que eu cheguei ,eu vi uma professora de crianças de 3 anos gritando tanto com as crianças. Eu vi um dos menininhos fazendo xixi no parque. Ele mirava na areia e fazia xixi. Aí eu falei com ele e percebi que ele ficou todo perdido. As crianças do CEI que estavam no parque estavam fazendo bolinho de terra com a terra molhada do xixi do menino. E as professoras sentadas nas cadeiras, batendo papo. Eu falei para elas que o menino tinha feito isso e elas começaram a rir. Eu pensei que eu tinha perdido alguma parte da história. Aí elas me disseram: A gente não deixa as crianças subirem para fazer xixi lá em cima senão elas ficam bagunçando lá. Até eles irem ao banheiro a gente volta só amanhã. Eu respondi que é complicado porque uns meninos estavam fazendo bolinho de terra com o xixi dele e ela respondeu: Problema deles, não é nem parque deles hoje.” CD-F</p>	<p>Valores docentes / concepções sobre educação</p>
<p>“Eu acho que o problema é de um compromisso ético. Um compromisso pessoal que você assume com sua vida, com a sociedade e com o outro, seja ele criança ou adulto. Quem trata a criança de maneira desrespeitosa, trata também o outro adulto assim, só que o adulto tem mais poder e vai reagir.” CD-E</p>	<p>Valores docentes / concepções sobre educação</p>
<p>“Penso como oferecemos pouco essa oportunidade às crianças, elas adoram panos, ninar bonecas e ninar amigos.... Percebi a procura de pessoas mais conhecidas, que já tínhamos vínculo fora daqui, com elo de trabalho. Segurança, procuramos segurança. A criança também procura segurança. Primeiramente no adulto.” CD-I</p>	<p>Percepção sobre a criança / homologia de processos</p>

<p>“Essa semana que eu encontrei minha sobrinha de 1 ano que está aprendendo a dar os primeiros passos e foi assim uma coisa que marcou muito na aula, foi a dificuldade de proporcionar o equilíbrio. Eu tenho essa sobrinha que vai fazer 1 ano e está começando a andar e ela agacha e levanta batendo palmas. Sem apoiar. Isso me chamou atenção. Ela desequilibra e volta sem usar os apoios. Aí eu fiquei pensando o que a gente faz com o corpo nesses anos todos para perder isso!” CD-MS</p>	<p>Percepção sobre a criança / homologia de processos</p>
<p>“Eu comecei a fazer com as professoras da escola algumas coisas que a gente faz aqui. Aí uma professora começou a fazer com as crianças aquela parte de articulação das crianças mexerem em seus pezinhos, mãozinhas, porque elas estão trabalhando identidade, o corpo, onde fica a cabeça, as partes do corpo. Às vezes a gente acha que a criança não vai aprender. Eles são de berçário 2. Mas elas vão para a frente do espelho e a professora fala: Vamos mexer as mãozinhas!, e as crianças fazem assim. Nos pezinhos, cabecinhas, giram pescocinho. A professora está colocando música suave e elas movem as articulações. Uma professora não quis fazer porque disse que as crianças não iam ter concentração. Olha, não teve uma criança que não fez e foi muito interessante a experiência. Então a gente está começando a usar com as próprias crianças. Tudo bem que esse curso aqui é para o professor, para o adulto, mas algumas coisas a gente adapta e consegue fazer com as crianças. Essa coisa da consciência corporal, quanto antes a gente começar a trabalhar, é como acontece com sua sobrinha de um ano, ela pode aproveitar melhor.” CD-MA</p>	<p>Reflexões sobre formação profissional</p>
<p>“Olha, eu trabalho na Prefeitura de Francisco Morato. Creche e pré-escola é uma unidade só. A creche com 30 crianças tem uma sala só. Uma sala só. Na hora de dormir a professora não tem onde pôr o pé, porque fica um monte de colchões no chão. Outro dia eu fui falar com a professora da creche, eu abri a porta e a porta bateu na cabeça de uma criança dormindo. E tem uma única professora. Uma para 30.” CD-MT</p>	<p>Valores docentes / concepções sobre educação</p>
<p>“Eu acho que a gente tem um certo poder. Não é muito, mas temos algo a fazer. Nós podemos cobrar da CP, que pode cobrar da diretora, que pode cobrar da supervisora. Acho que dá para fazer uma certa pressão para que nossa consciência fique limpa, de que alguma coisa eu falei, alguma coisa eu questionei, alguém eu pressionei.” CD-C</p>	<p>Valores docentes / concepções sobre educação</p>
<p>“Eu concordo com você quando você diz que alguma coisa tem que ser feita e tem que partir do professor. Se existe um ambiente, eu acho que o ambiente apresenta a concepção do professor, porque é ele que está naquele espaço. Isso passa pela concepção e formação do professor porque o grupo de professores tem o poder de modificar. Não digo que é só o professor, mas será que não podemos fazer nada?” CD-LF</p>	<p>Valores docentes / concepções sobre educação</p>
<p>"Hoje eu me lembrei que quando eu era criança o modo que minha mãe e minha avó tinham de dar castigo era me obrigando a ficar imobilizada, sentada por um certo tempo. Essa lembrança me emocionou muito porque eu percebi que é isso que fazemos com nossos alunos o tempo todo, queremos que eles fiquem parados." CD-F</p>	<p>Disciplinamento e repressão</p>

APÊNDICE B

Amostras de Questionários

FORMAÇÃO CORPORAL DE EDUCADORES DE BERÇÁRIO E A COMPREENSÃO DO CORPO COMO LINGUAGEM EXPRESSIVA.

Coordenadora Institucional: Profa. Dra. Tizuko Morchida Kishimoto

Professora Ministrante: Profa. Ms. Lucia Maria Lombardi

Período: 28/Abril a 30/Junho/2009.

Nome: _____

QUESTIONÁRIO – 26/09/2009.

- 1) Em sua opinião, o curso representou um espaço para a reflexão sobre a importância da linguagem corporal na atividade docente na Educação Infantil?
 - a. Sim
 - b. Não
 - c. Parcialmente

- 2) O curso colaborou para a ampliação de suas percepções e valores sobre a linguagem corporal, tanto no que diz respeito à própria corporeidade, quanto à dos bebês?
 - a. Sim
 - b. Não
 - c. Parcialmente

- 3) As aulas foram capazes de sensibilizar você em relação à expressão do corpo e em relação à questão da fala corporal dos bebês?
 - a. Sim
 - b. Não
 - c. Parcialmente

- 4) O curso trouxe algum efeito, consequência ou resultado para você e/ou seu trabalho? Em caso afirmativo, qual foi a colaboração do curso em relação a idéias, valores e/ou ações?

Enriqueceu minhas práticas, trouxe mais vida aos movimentos e mais atividades com meus bebês e valores que eu mesmo ainda não tinha adquirido da maneira que a minha própria expressão corporal se expõe mostrando minha sensibilidade para mim e consequentemente para os outros, principalmente para minhas crianças.

QUESTIONÁRIO – 26/09/2009.

- 1) Em sua opinião, o curso representou um espaço para a reflexão sobre a importância da linguagem corporal na atividade docente na Educação Infantil?
- a. Sim
b. Não
c. Parcialmente
- 2) O curso colaborou para a ampliação de suas percepções e valores sobre a linguagem corporal, tanto no que diz respeito à própria corporeidade, quanto à dos bebês?
- a. Sim
b. Não
c. Parcialmente
- 3) As aulas foram capazes de sensibilizar você em relação à expressão do corpo e em relação à questão da fala corporal dos bebês?
- a. Sim
b. Não
c. Parcialmente
- 4) [REDACTED] como professoras temos que preencher muitos relatórios e sei que no seu caso, como coordenadora, muito mais. Por isso compreendo perfeitamente não ter sido possível você escrever um protocolo. Mas eu gostaria muito de saber suas opiniões e reflexões, pois você teve uma participação muito presente, ativa e forte nas nossas aulas. Passados cerca de 3 meses do término do curso, gostaria de perguntar: o curso trouxe algum efeito, consequência ou resultado para você e/ou seu trabalho? Em caso afirmativo, qual foi a colaboração do curso em relação a idéias, valores e/ou ações?

Me possibilitou refletir sobre as práticas que promovem a formação de um adulto brincante e a importância da formação corporal para a transformação das práticas. Seu curso também me fez refletir em

que medida eu tenho privilegiado o movimento, o lúdico para os educadores nos momentos de formação. É para além do descrito acima pode marcar um encontro comigo. Foi simplesmente genial.

**FORMAÇÃO CORPORAL DE EDUCADORES DE BERÇÁRIO E A
COMPREENSÃO DO CORPO COMO LINGUAGEM EXPRESSIVA.**

Coordenadora Institucional: Profa. Dra. Tizuko Morchida Kishimoto

Professora Ministrante: Profa. Ms. Lucia Maria Lombardi

Período: 28/Abril a 30/Junho/2009.

Nome:

QUESTIONÁRIO – 26/09/2009.

- 1) Em sua opinião, o curso representou um espaço para a reflexão sobre a importância da linguagem corporal na atividade docente na Educação Infantil?
 a. Sim
b. Não
c. Parcialmente

- 2) O curso colaborou para a ampliação de suas percepções e valores sobre a linguagem corporal, tanto no que diz respeito à própria corporeidade, quanto à dos bebês?
 a. Sim
b. Não
c. Parcialmente

- 3) As aulas foram capazes de sensibilizar você em relação à expressão do corpo e em relação à questão da fala corporal dos bebês?
 a. Sim
b. Não
c. Parcialmente

- 4) no seu protocolo você reflete sobre muitas coisas. Entre elas, você descreve que logo no nosso primeiro encontro (apesar das turbulências que realmente modificaram meu humor!), você já começou a pensar de maneira diferente sobre os apoios corporais e fez imediatamente uma conexão com seu trabalho como educadora, repensando as formas de ser facilitadora no aprendizado do andar dos bebês. Você escreveu também sobre o quanto é atenta aos diferentes estímulos, como por exemplo, às músicas de variados gêneros que nos levam a movimentos diferentes. Você citou que antes do curso já usava edredons, mas somente para separar espaços ou sentar nos espaços externos e que depois começou a pensar como a criança pode deitar e rolar sobre eles. Você escreveu também que foi evoluindo nos nossos encontros e passou a enxergar a si mesma e à criança como “ser em movimento”. Relatou que passou a observar melhor os outros e entender a linguagem corporal. Fiquei muito emocionada com muitas de suas reflexões, entre elas de que o curso colaborou para afinar as

relações com as colegas de sua instituição. Agora, depois de 3 meses do término de nossas aulas, volto a te perguntar: aconteceu mais algum efeito, consequência ou resultado para você e/ou seu trabalho depois deste curso? Em caso afirmativo, qual foi a colaboração do curso em relação a idéias, valores e/ou ações?

Lucia, hoje quando vejo os alunos se expressando com movimentos corporais acerto melhor e passei a fazer intervenções mais qualitativas, coisas básicas como alongos, alongamentos, usei hoje como ferramentas importantes para a criança brincar de se esconder, deixar o alongamento cair sobre a cabeça, rolar no alongamento, fazer massagens um no outro. Que seja, passei a pensar mais na criança como um ser em movimento.

5) Você gostaria de fazer algum outro comentário ou sugestão?

Eu sempre gostei muito de me movimentar expressando pela dança, hoje vejo a expressão corporal como algo que vai muito além da dança e apenas uma das inúmeras formas de se expressar. Gostaria de ficar, digamos, continuando a expressão corporal além de trabalhar o corpo vivo também como terapia.

APÊNDICE C

Amostras de Desenhos

