

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS**

**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO**

**ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL**

**VÂNIA KIRCHHEIM**

**O CORPO E O PROTAGONISMO DA CRIANÇA NO COTIDIANO  
DA EDUCAÇÃO INFANTIL – PRÁTICAS POSSÍVEIS ATRAVÉS DE  
CONTEXTOS DE BRINCADEIRAS**

**SÃO LEOPOLDO - RS**

**2018**

VÂNIA KIRCHHEIM

**O CORPO E O PROTAGONISMO DA CRIANÇA NO COTIDIANO  
DA EDUCAÇÃO INFANTIL – PRÁTICAS POSSÍVEIS ATRAVÉS DE  
CONTEXTOS DE BRINCADEIRAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos -  
UNISINOS, como requisito parcial para obtenção  
do título de Especialista de Educação Infantil, sob  
a orientação da Prof.<sup>a</sup> Ms. Bianca Sordi Stock.

SÃO LEOPOLDO - RS

**2018**

*Dedico este trabalho à todas as pessoas que acreditam na utopia realizável,  
que acreditam em uma educação infantil de qualidade em nosso país.*

## AGRADECIMENTOS

Seguir a caminhada acadêmica é uma opção que fiz desde a graduação, com o incentivo que recebi de colegas, amigos e familiares. Mas essa vontade se confirmou em um momento muito especial, durante a Banca do Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia. Assim, sinto-me extremamente agradecida pelo apoio que tive e tenho de pessoas especiais que acompanham minha trajetória e que me incentivaram a realizar o presente Curso de Pós-graduação, que irá compor a trajetória acadêmica que pretendo seguir.

Agradeço a minha mãe e irmã, que mesmo de longe, sempre torceram por mim. Ao meu marido e filha pela compreensão da minha ausência física durante o curso de Especialização em Educação Infantil, em muitos momentos, e também o tempo que demandou na realização dessa escrita. Quero que saibam que sempre estiveram presentes em meus pensamentos e no meu coração.

Meu agradecimento a minha primeira orientadora, que para sempre estará em meu coração, a professora Ms. Melissa Hickmann Müller pelo seu incentivo para que eu persistisse em minhas escritas, por me fazer acreditar que sou capaz. É maravilhoso o quanto você contribuiu para que eu conseguisse confiar mais em mim, e a perceber a humanidade que existe na profissão de ser/estar professor. Obrigada por cada palavra, cada sorriso e cada abraço. Você esteve presente em um dos dias mais lindos da minha vida! Tuas ações humanas deram-me forças para que eu pudesse superar muitos desafios. E assim, mais um sonho se torna realidade e outros poderão entrar em meu caminho.

Agradeço aos professores que tive o privilégio de conhecer durante a trajetória deste curso, em especial a minha orientadora, a professora Ms. Bianca Sordi Stock, pelas reflexões acerca da infância, através do psicanalista Winnicott. A escolhi para ser minha orientadora pela pessoa maravilhosa que és, belo brilho no olhar ao falar sobre a infância, pela vida que trouxe aos nossos debates. Obrigada por me ouvir e por me auxiliar a perceber a humanidade desta ação.

Agradeço a oportunidade de ter conhecido pessoalmente a professora Dra. Maria Carmen Barbosa da qual já tinha grande admiração pelo seu trabalho, através de leituras que fiz de algumas de suas publicações com relação à rotina, ao tempo e cotidiano. À **Deus**, que é a força que sempre me conduz em minhas caminhadas!

“É a vida que nos ensina  
A encontrar cada dia  
O tempo sem tempo que brinda  
O espaço da alegria  
Sem o qual homem nenhum  
Torna-se humano um dia.

Somos poetas à solta  
Como diz mestre Agostinho  
Cada um com seu poema  
Em si mesma a caminho.  
Juntemo-nos a outros poemas  
Em rodas que se ampliem  
Cantando e dançando cirandas  
Num ritmo que anuncie:  
Brincar é a ordem do dia.

O direito de ser humano  
Na criança principia  
Nela em liberdade  
Se abriga a poesia  
Utopia abensonhada  
Que o brincar irradia  
Fez brotar da natureza  
A escola da Alegria.

(Peo, *in* **A casa Redonda**)

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo contribuir com reflexões sobre a temática do disciplinamento dos corpos, com o intuito de produzir rachaduras na maneira como cotidianos infantis excessivamente escolarizantes se organizam. Trazendo em contrapartida contextos de brincadeiras em uma turma de Maternal II, de uma escola da rede privada de uma cidade do Vale do Caí/RS, que possam desconstruir a ideia de corpo dócil e disciplinado. Nesse sentido a grande problemática é: como a criança compreende seu corpo através de contextos de brincadeiras na educação infantil? Para ajudar a pensar nessa questão a abordagem de Reggio Emilia e San Miniato são trazidas, juntamente com contribuições do psicanalista Winnicott (1975; 1999). O método de pesquisa utilizado foi a cartografia, que possibilita a entrada do pesquisador diretamente na ação da pesquisa. A partir dos dados obtidos na pesquisa, julgou-se oportuno organizar quatro mini-histórias. Por fim pode-se perceber como a criança compreende seu corpo através de contextos de brincadeiras na educação infantil, sendo que: o corpo fala, o corpo sente, o corpo é pensamento e ação, os movimentos do corpo permitem a execução da imaginação. O corpo é ferramenta, é afeto, e sensações, é movimento, assim sendo, a criança compreende seu corpo como parte fundamental para suas aprendizagens, suas experimentações.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Disciplinamento dos corpos. Contextos de brincadeiras. Cartografia.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1–Planejamento da pesquisa com as crianças.....	40-41
Tabela 2 – Cronograma dos horários.....	42

## LISTA DE DIAGRAMAS

Diagrama 1 – Diagrama da pesquisa.....	44
--	----

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

FOTOGRAFIA 1– Felipe narra seus experimentos.....	46
FOTOGRAFIA 2 e 3 - Felipe testa possibilidades.....	47
FOTOGRAFIA 4 – Fernando escuta e sente a tinta.....	49
FOTOGRAFIA 5 – Fernando observa seu corpo colorido.....	49
FOTOGRAFIA 6– Pés de Fernando durante a exploração.....	50
FOTOGRAFIA 7 E 8 – Fernando, Maria e Sara.....	54
FOTOGRAFIA 9 – Crianças brincam no espaço organizado.....	55
FOTOGRAFIA 10 – Felipe testa possibilidades.....	57

## LISTA DE SIGLAS

BNCC Base Nacional Comum Curricular

DCNEI Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2 DISCIPLINAR E/OU LIBERTAR.....</b>	<b>18</b>
<b>3 ORGANIZAÇÃO DO COTIDIANO E PROTAGONISMO INFANTIL .....</b>	<b>23</b>
<b>4 REGGIO EMILIA, SAN MINIATO E WINNICOTT.....</b>	<b>29</b>
<b>5 PENSAR E DESENHAR A PESQUISA.....</b>	<b>35</b>
<b>5.1 SOBRE A TURMA OBSERVADA E ALGUMAS REFLEXÕES .....</b>	<b>41</b>
<b>6 MINI-HISTÓRIAS .....</b>	<b>45</b>
<b>6.1 MÃOS EM AÇÃO PARA ALÉM DO LÁPIS E PAPEL .....</b>	<b>45</b>
<b>6.2 EU TENHO UM CORPO QUE SENTE! .....</b>	<b>48</b>
<b>6.3 “NOSSA, VAMOS BRINCAR, AMIGOS?” .....</b>	<b>52</b>
<b>6.4 “CALMA, VOU PRECISAR FAZER DE NOVO” .....</b>	<b>56</b>
<b>7 REFLEXÕES SOBRE O CAMINHO PERCORRIDO .....</b>	<b>59</b>

## APRESENTAÇÃO

Poder abordar sobre a temática do disciplinamento dos corpos na educação infantil e trazer em contrapartida reflexões de como a criança compreende seu corpo através de contextos de brincadeiras na educação infantil, permitiram-me experimentar a posição necessária de professora pesquisadora. Foi através de organizações de contextos de brincadeiras, que pude, como investigadora compreender a necessidade de relações de escuta e diálogo com as crianças. Por meio da metodologia de pesquisa cartográfica, tive a oportunidade de estar dentro da pesquisa, me percebendo como processo. Para tanto, a escrita desta investigação foi também reflexo de muitas leituras, de vários autores, de diversas áreas do conhecimento, como da pedagogia, como da psicologia e filosofia, por exemplo, fortalecendo assim a visão de educação infantil. Assim sendo, segue breve apresentação desta escrita.

Na introdução, faço uma apresentação de minha trajetória acadêmica, bem como apresento a temática do disciplinamento dos corpos, já trazendo aqui contribuições de Winnicott (1975; 1999) nos aspectos socioemocionais. Trago também ideias de Foucault sobre o disciplinamento dos corpos e poder por meio dos estudos de Veiga-Neto (2007). Apresento aqui a questão problema que norteou o trabalho, bem como a metodologia de pesquisa.

No segundo capítulo, trago autores como Foucault (1987; 1989) e Larrosa (2017), onde problematizo como as escolas, assim como outros espaços sociais como presídios e hospitais, por exemplo, demonstram ações de disciplinamento dos corpos.

No terceiro capítulo, apresento inicialmente mais reflexões acerca do poder e disciplinamento. Após, problematizo os sentidos da palavra utopia, defendendo a ideia de utopia realizável.

No quarto capítulo, apresento brevemente as escolas de Reggio Emilia e San Miniato, localizadas na Itália, bem como mais contribuições do psicanalista Winnicott (1975). Sendo que a escuta, a brincadeira, o diálogo estão diretamente ligadas nas ações de Winnicott e das escolas de Reggio Emilia e San Miniato.

No quinto capítulo, trato da metodologia de pesquisa que foi através da pesquisa cartográfica e detalhes de como se realizou a mesma.

No sexto capítulo, trago quatro mini-histórias, resultado da pesquisa cartográfica, onde é possível abordar sobre a questão problema deste trabalho.

Nas considerações finais, reforço questões já trazidas no trabalho, como a utopia, por exemplo. Abordo os desafios e reflexões que a presente pesquisa proporcionou, bem como sobre a importância do brincar em contextos de vida coletiva como expressão de liberdade.

## 1 INTRODUÇÃO

O caminho pelo qual percorro desde que optei pela carreira no magistério me encanta cada vez mais. Durante a graduação do Curso de Pedagogia, mais precisamente durante o Trabalho de Conclusão de Curso, a pesquisa já me fascinou. Poder observar, refletir e agir sobre aspectos da educação infantil que, muitas vezes, não são discutidos e são tidos como ações mecanizadas e naturalizadas dentro das instituições para a pequena infância, deram-me motivação para iniciar a Especialização em Educação Infantil, sendo que esta formação compôs e recompôs meus olhares com relação à infância, sempre exaltando a sensibilidade que se faz necessária ter.

O ato de pesquisar está intimamente ligado ao pesquisador. Apesar desse trabalho não ser uma tarefa solitária, acredito que a pesquisa inquieta, traz movimentos para quem realiza a mesma. Entretanto, carrega uma dimensão muito nobre, pois ela é escrita, registrada e compartilhada para todos os interessados. Os discursos aqui afirmados trazem reflexos em minhas ações como pedagoga. As contribuições deste exercício de reflexão, chamado monografia, são essenciais para a formação de pedagoga que decidi como profissão, e espero que possa contribuir com a formação de outras e outros pedagogos e demais profissionais que tiverem interesse.

Dentre as diversas abordagens e reflexões que me provocaram durante o presente curso, a grande questão que trago como temática desta monografia é em relação ao disciplinamento dos corpos na educação infantil. Perceber que atualmente, em muitos casos, a educação para a pequena infância se molda em estruturas rígidas de modelos do ensino fundamental, traz como consequência a limitação de movimentos da infância, tão fundamentais para o desenvolvimento saudável.

Não tenho a pretensão nem a intenção de marginalizar a educação infantil, mas acredito em novas perspectivas, em novas narrativas. Isso é possível, através de novas práticas, novos olhares, referentes à infância, e ao próprio conceito de ser/estar professor, educador, pedagogo/a e de como podemos ver acontecer de verdade uma educação infantil de qualidade, que respeite de fato um trabalho

pedagógico. É possível mudar as narrativas da escola e conseqüentemente mudar a realidade, através de novas experiências.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) trazem “como eixos norteadores as interações e brincadeiras”. (2010, p. 25) O documento apresenta, dentre as experiências que devem ser garantidas, que os espaços para a pequena infância: “promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança”.

A Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCC), fundamentada nas DCNEI, recentemente aprovada em nosso país, traz entre os cinco campos de experiência, o campo: “Corpo, gestos e movimento”, onde o documento enfatiza que: “na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão”. (2017, p. 39)

A BNCC (2017) também aborda os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil que são: Conviver; Brincar; Participar; Explorar; Expressar e Conhecer-se, sendo que a criança deve ter esses direitos garantidos através de práticas que acreditem realmente na criança ativa e capaz. Nesse sentido, trago reflexões sobre o disciplinamento, sobre aquele tipo de disciplina que empobrece a vida e o exercício da autonomia, que se tem o exercício da submissão e doutrinação, em que o protagonismo infantil é desconsiderado, em um espaço permeado pelo controle e vigia de corpos, onde não se tem confiança das potencialidades da infância. De acordo com psicanalista D. Winnicott:

existe em muitos um fracasso de confiança que restringe a capacidade lúdica, devido às limitações do espaço potencial; do mesmo modo, existe para muitos pobreza de brincadeiras e de vida cultural, porque, embora encontrem lugar para a erudição, houve um relativo fracasso por parte daqueles que, fazendo parte do mundo da criança, falharam em fornecer a ela elementos culturais nas fases apropriadas do desenvolvimento da personalidade. Naturalmente, as limitações surgem da relativa falta de erudição cultural ou mesmo da falta de familiaridade com a herança cultural que pode caracterizar aqueles que concretamente se acham encarregados de uma criança. (WINNICOTT, 1975, p. 173)

Conforme a ideia apresentada pelo autor, existe a grande necessidade de uma infância repleta de “vida”, pois a qualidade de uma infância bem vivida é reflexo de sua personalidade e de sua construção socioemocional. Nesse caso, conforme o próprio Winnicott defende em sua obra “O Brincar e a realidade” (1975), as brincadeiras, em qualquer ambiente também podem ser consideradas terapia. E como o próprio autor afirma: “é a brincadeira que é universal e que é própria da saúde” (1975, p. 70).

O conceito “espaço potencial” trazido por Winnicott (1999) representa a “confiança e união” entre a mãe e seu bebê, é o laço que dá segurança nas relações entre eles. De acordo com o autor (1975, p. 69): “Esse espaço varia bastante segundo as experiências de vida do bebê em relação a mãe ou figura materna, e eu contrasto esse espaço potencial (a) com o mundo interno (...) e (b) com a realidade concreta externa”.

Trazer esse conceito para os contextos de vida coletiva de crianças pequenas e bem pequenas pode ser compreendido na relação de confiança que as crianças têm com o espaço propriamente dito e com os adultos que ali atuam. Onde há uma boa relação de confiança e um ambiente acolhedor, a brincadeira acontece, fortalecendo o vínculo com o meio.

Esse trabalho pretende abordar a relação que se tem entre poder e saber, que não pode ser considerada própria da escola, mas de nossa sociedade como um todo. Pensar a educação a partir dessa reflexão crítica é levar estranhamento ao que se tem como óbvio, como padrão. Para dar sentido a esse trabalho, trazer Foucault se faz essencial, além de valiosas contribuições de outros autores que auxiliam a desconstruir práticas normatizadoras.

Veiga-Neto (2007, p. 25) traz em seus estudos sobre Foucault que: “A desancoragem da crítica foucaultiana – como, de resto, da crítica pós-estruturalista – ajuda-nos a compreender quando se diz que seu trabalho é desterritorializar, desfamiliarizar, levar ao estranhamento”. Assim, o presente trabalho apresenta críticas sobre a educação infantil. Em contraponto, almejo uma educação infantil considerada por muitos como utópica. Conforme as palavras de Lopez, Masschelein e Simons (2017, p. 189): “[...] não faz sentido falar sobre uma escola utópica. Ao contrário, a escola é a materialização dessa crença utópica”. Nesse sentido acredito em um caminho que seja possível para que a utopia se torne de fato real.

Não tenho a pretensão de trazer a escola como algo negativo, pelo contrário, acredito que a escola é lugar de potencial para criação, aprendizagens e liberdade. Trazer aspectos críticos sobre a escola de educação infantil não a desmerece. A intenção é problematizar o disciplinamento em seu caráter negativo, como aquele que normatiza os corpos e suas práticas e trazer possibilidades de outras ações que de fato respeitem as crianças como seres protagonistas.

O disciplinamento dos corpos pode ser compreendido como um paradoxo, pois apresenta-se como construtivo e destrutivo. Penso que o termo mais apropriado seria disciplina para um sentido positivo, assim como o termo autoridade, ao invés de autoritarismo, em que respeite a autonomia e protagonismo infantil. Cabe à escola utilizar a ação certa. Na seção Organização do cotidiano e protagonismo infantil, irei aprofundar essa discussão.

E, em se tratando da educação infantil, defendo a ideia de que ela não é preparatória para o ensino fundamental. Ela tem valor nela própria, e deve ser vista em sua particularidade e sem referências com o ensino fundamental. Conforme os autores López, Masschelein e Simons (2017, p. 187): “A escola é um lugar de possibilidades e não de futuro”. A educação infantil não deve conter como fator primordial o que preparar para, o esperar que, mas a sua “vida” de contemplação, experimentação do mundo. Temos a realidade de livros, apostilas, organização de horários, uma estrutura curricular engessada, e refém da pressa de transformar as crianças em leitores de palavras e não do mundo.

Nesse sentido de estranhamento, de reflexão sobre a educação infantil indago: e a liberdade onde fica? Brincar livremente dentro da escola de educação infantil ainda pode? Movimentar-se, correr, pular sem que o/a professor/a ordene, é permitido? Onde fica o protagonismo infantil? Trago aqui a questão problema o qual o presente trabalho abordará: Como a criança compreende seu corpo através de contextos de brincadeiras na educação infantil? Cito essas provocações para introduzir esse trabalho que tem como objetivo, contribuir sobre a temática do disciplinamento dos corpos, com o intuito de produzir rachaduras na maneira como cotidianos infantis excessivamente escolarizantes se organizam, trazendo em contrapartida contextos de brincadeiras que possam desconstruir a ideia de corpo dócil e disciplinado.

A metodologia de pesquisa utilizada foi a cartografia, que possibilita a entrada do pesquisador diretamente na ação da pesquisa. É uma metodologia que permite o pesquisador ser também um protagonista dessa ação, com espaço para a subjetividade, sensibilidade, para compor e recompor ações e cenários. Trazendo a ideia de “rizoma”, conceito desenvolvido por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), é um método que não vai em direção de uma universalização do conhecimento. Segundo a autora Romagnoli (2009, p. 166): “em uma tentativa de lidar com a complexidade, a cartografia, a partir de uma leitura esquizoanalítica da realidade, sustenta-se na invenção e na implicação do pesquisador, religando a pesquisa com a vida”.

Acredito que o método escolhido vai ao encontro com o que este trabalho pretende que é uma ligação com a vida de fato, neste caso, com a vida de crianças de três a quatro anos, de uma escola particular, de uma cidade da região do Vale do Caí/RS, onde teve como intenção, perceber o corpo e o protagonismo da criança no cotidiano da educação infantil, por meio de contextos de brincadeiras. Assim sendo, no seguimento desta escrita, ricas contribuições teóricas sobre questões de disciplina e liberdade serão tramadas.

## 2 DISCIPLINAR E/OU LIBERTAR

*“Devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com as prisões?” (FOUCAULT, 1999, p. 187)*

A epígrafe que apresenta este capítulo faz uma relação íntima entre fábricas, escolas, quartéis, hospitais, na qual Foucault indaga sobre todas se parecerem com prisões. Como se dão esses espaços públicos e privados em que o ser humano circula? Inverto a pergunta de Foucault: como pode todos esses espaços se parecerem com a escola? A escola é por ventura confundida com todos esses espaços de fato. O poder, a ordem, a pressa, a falta de diálogo, muitas vezes, fazem parte desse cotidiano.

Os autores López, Masschelein e Simons (2017, p. 191) trazem a escola em três tempos, a antiga, a moderna e a contemporânea, na qual esta última, advinda do nosso tempo se traduz:

hoje, parece haver a tendência de transformar a escola em laboratórios criativos, colocar a criatividade (em sentido artístico e econômico) como papel central, e transformar a escola em uma fábrica para explorar as forças criativas. Torna-se um lugar para treinar ou ser socializado como – o que Jorge Larrosa chamaria de – “fazedores”. (LÓPEZ, MASSCHELEIN E SIMONS, 2017, p. 191)

No livro “Elogio da Escola”, organizado pelo professor Larrosa (2017), em que os autores acima trazem riquíssimas contribuições, defende-se a escola de origem Grega, a “skholé”. “A *skholé* grega, isto é, o ócio, define o modo de vida dos homens livres; dos iguais” (2017, p. 178). E é sobre essa escola que os autores, contudo defendem. Uma escola que significa “tempo livre”, e “espaço público”. Rechia, Mendonça, Mendes, *et al* (2017), trazem o significado de “skholé”: “Escola. Do grego *skholé*, literalmente ‘tempo livre’, traduzido para o latim como *otium*, ‘ócio’” (2017, p. 10)

Que poder tem a escola, afinal? De disciplinar? De libertar? Disciplinamento e liberdade podem ser compreendidos dicotômicos, pois onde há a ação de disciplinar, sempre haverá alguém que submete alguma regra e sempre terá alguém que deverá se submeter, obedecer, ceder, se sujeitar àquele que tem o poder? Ou disciplinar e libertar podem ser ações que andam paralelamente? Pode ter

disciplinamento/disciplina e liberdade ao mesmo tempo? De acordo com Foucault (1989, p. 195): “as “Luzes” que descobriram as liberdades inventaram também as disciplinas”. Trazendo essa questão às nossas escolas, o professor tem o poder frente às crianças? É ele o “dono” da razão e impõe as regras para que aquele ambiente fique tranquilo e em ordem?

No livro intitulado “Amar e brincar: Fundamentos esquecidos do humano”, Maturana (2004) traz em seus ensaios uma origem possível de nossa cultura patriarcal europeia, a qual nós latinos americanos herdamos, cercada na obediência e alienação.

Maturana (2004) diz que nem sempre nossa sociedade foi patriarcal, antes a predominância na Europa era a cultura matrística, onde sua forma de viver era oposta a da cultura patriarcal. A cultura matrística não estabelecia distinção entre homens e mulheres, e não usava da relação de poder e hierarquia. Não necessitava de ações que demandasse dominação, competição e apropriação.

Trago essas questões para o campo da educação infantil e é possível fazer uma relação muito clara de como a cultura patriarcal tem ligação direta nas relações que são estabelecidas, muitas vezes, nas escolas. Existe uma cultura fortemente marcada nas relações de poder, obediência e doutrinação, onde o corpo é o instrumento principal de controle.

No mesmo livro, a autora Verden- Zölller (2004) apresenta ensaios sobre amar e brincar como uma relação fundamental materno- infantil. Compreendo que brincar e amar estão interligados a relações de confiança e de criação de vínculos. O corpo é um fundamental instrumento de relação com o outro e consigo próprio, por meio dos movimentos e não de sua repreensão.

E é por meio deles que uma criança pode tomar consciência operacional da forma dinâmica de sua corporeidade. [...] Em outras palavras, é só por meio de meus próprios movimentos que chego a tomar consciência operacional de minha forma corporal humana como padrão de ordem. (VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 159)

Mesmo que a autora traga o foco da discussão sobre o brincar e amar nas relações materno-infantil, novamente é possível fazer uma relação com os espaços de vida coletiva para a pequena infância, em que se percebe a necessidade de refletir sobre as relações de poder estabelecidas entre adultos e crianças.

Existem maneiras pedagógicas de ajudar as crianças a compreenderem muitas regras sociais, sem que as mesmas sejam impostas de maneira rígida, com punição, e também é papel da escola de questionar nossa sociedade e sua organização. A escola não deve ser uma continuidade da sociedade, mas sim um instrumento de mudança, de repensar e modificar o mundo existente. Conforme Larrosa, Masschelein e Simons (2017, p. 213): “[...] não é preciso ir à escola para desenvolver conhecimento ou habilidades sobre o mundo, mas o mundo precisa da escola para ‘encontrar’ alguém que preste atenção nele, isto é, se torne interessado através do estudo e do exercício”.

O filósofo francês Michel Foucault (1926 – 1984) traz no início de sua obra *Vigiar e Punir* (1987) a história dos castigos de pessoas que se desviavam da conduta estabelecida pela sociedade, e como os castigos ao corpo se modificaram com o passar do tempo. Traz também a organização de presídios em que os corpos são “presos”, ficando longe da sociedade, e nesse espaço e organização, os corpos precisam atender a uniformidade e a padronização. O corpo passa a ser vigiado.

Foucault traz em suas obras a relação entre o poder e conhecimento e como esse último é usado para dominar, classificar, padronizar os sujeitos. Apesar de muitos críticos considerarem que Foucault apresenta ideias pessimistas sobre as relações de poder, é importante salientar que seu olhar sobre essas questões contribui muito para repensarmos a nossa sociedade. Foucault se autoconsiderava pós-estruturalista e suas obras vão mostrando sua descontinuidade, não trazendo regras e normas para serem seguidas, mas sendo possível problematizar no campo da educação como se dão essas ações.

Agrada-me a maneira como Foucault trata suas ideias acerca da sociedade em geral, no sentido de que ele mesmo permite uma abertura de interpretação com relação as suas, se posso chamar assim, filosofias. Conforme Veiga-Neto (2007, p. 78): “[...] Foucault queria que fizessem com sua obra, colocando em prática o que eu costumo chamar de ‘fidelidade infiel’ ao pensamento do filósofo”. Nesse sentido, acredito que há muito mais para se dizer e pensar nas entrelinhas acerca das reflexões de Foucault.

O disciplinamento na educação infantil, em que existe a normatização dos corpos, é preocupante, pois o corpo dócil e adaptado economiza esforço, punição, pois se enquadra no padrão estabelecido. Segundo Foucault (1987, p. 128): “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)." Carvalho (2005, p. 30) reforça essa ideia, afirmando que: "[...] As disciplinas têm como função (maior) 'adestrar' para retirar e se apropriar (mais e melhor) dos corpos dos indivíduos".

Fazer fila para deslocar-se dentro dos espaços escolares nada mais é do que uma forma de disciplinar os corpos. Todos devem andar no mesmo ritmo, alinhados, calmos e silenciosamente. A falta deste padrão é encarada como indisciplina e deve ser corrigido, uniformizado com o padrão estabelecido. Parte-se da premissa que corpos silenciados e calmos aprendem mais e melhor. Conforme Veiga-Neto (2003):

o elo entre escola e sociedade modernas é a disciplinaridade - e aqui me refiro tanto à disciplina-corpo quanto à disciplina-saber. Ambas estão implicadas num tipo de poder – poder disciplinar - do qual depende a nossa "capacidade" de nos autogovernarmos mais e melhor. [...]

[...] Uma das lições tiradas de tudo isso é o fato de que, bem antes de funcionar como um aparelho de ensinar conteúdos e de promover a reprodução social, a escola moderna funcionou - e continua funcionando - como uma grande fabrica que fabricou - e continua fabricando – novas formas de vida. (VEIGA-NETO, 2003, p. 107-108).

A maneira de como se dá a vigilância e o poder nos espaços de educação infantil, em sua organização do cotidiano, pode trazer ações que mobilizam ou imobilizam autonomia e protagonismo aos corpos infantis. A disposição dos materiais, a organização do tempo e do espaço deve ser pensada pela equipe pedagógica e corpo de professores e demais funcionários como algo fundamental para todas as ações nos contextos de vida coletiva, mas que saibam respeitar de fato as crianças e suas "vozes".

A disposição dos materiais, e a organização do espaço e do tempo remetem-me as experiências que pude sentir e vivenciar durante o próprio curso de Especialização em Educação Infantil, onde os arranjos e contextos criados durante as aulas fizeram-me reencontrar a criança que habita em mim e compreender ainda mais a importância do brincar e do olhar sensível que temos que ter sobre esta ação tão fundamental ao ser humano. Acredito que essas vivências puderam reforçar a questão que trago neste trabalho sobre: Como a criança compreende seu corpo através de contextos de brincadeiras na educação infantil? Como acontecem as

brincadeiras infantis dentro do cotidiano da educação infantil? São ações de reprodução de alguém que tem poder e organiza as crianças em ações que sejam necessárias atitudes disciplinares? Ou são ações organizadas e planejadas, mas que existe liberdade? É possível disciplinar e ao mesmo tempo se ter liberdade? De acordo com Winnicott (1975, p.86): “O brincar envolve, o corpo: (I) devido à manipulação de objetos; (II) porque certos tipos de intenso interesse estão associados a certos aspectos de excitação corporal”.

Essas questões acima referendadas serão trazidas novamente para discussão em outro momento do presente trabalho, pois será através da linguagem do brincar e sua organização que se pretende trazer enredos de como a criança compreende seu corpo dentro da organização do cotidiano da educação infantil, pois é através da premissa de que é possível aprender bem e melhor, sem manter o corpo preso a condutas disciplinares, que desenvolvo esse trabalho. Na seção a seguir, tratarei mais sobre o disciplinamento, mas trazendo a organização do cotidiano e o protagonismo, como ações possíveis, no contexto de vida coletiva para a pequena infância.

### 3 ORGANIZAÇÃO DO COTIDIANO E PROTAGONISMO INFANTIL

*“A utopia está no horizonte  
Me aproximo dois passos  
Se distancia dois passos.  
Caminho dez passos  
E o horizonte corre dez passos mais.  
Por mais que eu caminhe,  
Nunca o alcançarei.  
Para que serve a utopia?  
Para isso, para caminhar”.*  
*Eduardo Galeano*

Início esta seção com mais algumas reflexões sobre o poder e o disciplinamento, e posteriormente trago abordagens sobre o cotidiano e o protagonismo infantil, pois compreendo que a organização do cotidiano em que exista protagonismo infantil acontece de maneira independente do poder e disciplinamento, diferente daqueles como diz Foucault, encontrados em quartéis, prisões, enfim.

Acredito que o professor tenha sim o poder de organização do tempo, dos materiais e do espaço para que relações e aprendizagens ocorram no ambiente de educação infantil, porém é um poder compreendido de saber que liberta as ações mais humanas das crianças pequenas e bem pequenas. O conhecimento dá poder, mas um poder libertador, pois pressuponho que existem maneiras de as crianças aprenderem com o máximo de potencial através de seu corpo.

Masschelein e Simons (2017, p. 20) compreendem as acusações perante a escola da seguinte forma: “Quisemos e ainda queremos tirar a escola das mãos daqueles que a confundem com todos os tipos de mecanismos manipuladores e institucionalizantes”. Mas apesar de os autores reconhecerem todos os atributos que condenam essa instituição, preferem trazer aspectos que a emancipem.

É preciso saber olhar para o cenário que se apresenta, mas é preciso perceber que não pode ficar/ser assim. López (2017, p. 232) almeja: “Quiçá, outro

olhar, um olhar mais contemplativo, possa ajudar a escola a se libertar das amarras da narrativa clássica e entender a realidade de modo mais aberto e sutil”.

É de fundamental importância o sentido de autonomia, de protagonismo infantil nos espaços destinados a pequena infância, onde o ambiente oportunize relações saudáveis, e a possibilidade de ser ter “vida” acima de tudo, de sensibilidade, de compreensão de como a vida acontece, de respeito e entendimento descolada do sentido de controle e subordinações corporais.

A escola é muito mais do que dizem e pensam sobre ela, no caso desse trabalho, a educação infantil é muito mais. Ela pode ser muito mais do que os cenários apresentam. López (2017, p. 228) traz uma reflexão sobre o mundo, que podemos claramente trazer para o contexto em questão:

se o mundo fosse apenas o que nós dizemos do mundo, ele deixaria de ser a fonte de renovação de nossa existência, perderia a capacidade de irromper em nossa representação para lhe dar nova vida, uma vida insuspeitada. O real é sempre passível de ser retomado sob outro olhar. O mundo é sempre potência de mundo, mundo possível. (LÓPEZ, 2017, p. 228)

A escola é sempre potência de escola, de escola possível! Assim a organização de seu cotidiano - de maneira mais ampla que a rotina - de maneira mais sensível e pedagógica é possível. Barbosa (2013) traz importantes reflexões sobre o cotidiano em sua dimensão temporal. Mostra a dimensão do tempo capitalista na organização do cotidiano das instituições de educação infantil. Da falta de tempo para o inusitado, para o olhar sensível. Em uma organização perversa que valoriza a produção de atividades, a sempre corrida por algo que ainda precisa alcançar em termos de aprendizagens ditas escolares. Sobre a falta de tempo, Barbosa (2013, p. 219) menciona que o cotidiano é: “o lugar do ritual, do repetitivo, mas que escuta o extraordinário que existe no dia-a-dia. O cotidiano é onde se aprende a ver a beleza das pequenas coisas”.

Os autores Maturana e Verden Zöllner (2004) apontam que o próprio brincar acaba tendo um olhar distorcido de nossa sociedade, considerando a ação de brincar como algo não importante, ou algo que prepara para o futuro. “Não sabemos brincar. Não entendemos a atividade da brincadeira”. (2004, p. 241) A sociedade, de modo geral, compreende o tempo como algo que deve ser “preenchido” com coisas

importantes, coisas que remetam ao futuro e não a vivência da essência do presente. E o brincar é essência do presente.

O tempo capitalista na educação infantil é uma busca incessante pelo futuro, pelo que “deverá” a criança se apropriar, em termos de maturidade, para estar realmente “apto” a frequentar os próximos níveis de educação. López (2017, p. 232) levanta a possibilidade de: “[...] fazer da escola um lugar autêntico de possibilidades talvez não tenha tanto a ver com a criação de um futuro, e sim com a produção de uma forma de presença”. Assim, estar, se fazer presente nas relações poderia ser considerado protagonismo.

Mesmo compreendendo o sentido amplo de escola que o autor traz, é possível trazer também esse entendimento ao contexto de vida coletiva de crianças pequenas e bem pequenas. A vida ocorre no agora. O cotidiano e sua organização deve apresentar o mundo as crianças. E o tempo de elas experimentarem o mundo é o agora, simples assim, para viver esse momento contemplativo e não na pressa do tic tac do relógio. Assim, é possível suspender o tempo do cotidiano em prol de um protagonismo infantil? Ou então, é possível com a suspensão da pressa, se ter leveza corporal?

A palavra utopia, já referendada anteriormente neste trabalho, remete na minha memória ao enorme efeito que a mesma produz. Lembro da primeira experiência que tive em um Seminário sobre Educação, em uma mesa redonda, onde apresentei minha pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso em que uma das ouvintes, no momento aberto ao diálogo me indagou: “Você não acha que sua perspectiva sobre a educação infantil não é um tanto quanto utópica?” Lembro que na época fiquei abalada com a pergunta, mas disse acreditar sim na possibilidade uma nova maneira de escola e de educação infantil. Ao contrário do que muitos pensam sobre a utopia, acreditando ela não ser possível de realização, concordo com a ideia de Dahlberg e Moss (2017), quando trazem a defesa da utopia sendo ela a grande razão de seguir em direção de mudanças, de poder enxergar novas possibilidades ao futuro, ou seja, conforme os autores: “isso desconstrói o presente e reconstrói o futuro” (DALHGERG; MOSS, 2017, p. 51-52).

No decorrer da presente pesquisa teórica, a palavra em questão apareceu algumas vezes, não foram poucas vezes, em que pude então me tranquilizar com a ideia de que sim, é possível, uma educação deixar de ser utópica e ser real. A ideia

de que a utopia se aproxima do impossível é assombroso, de fato. A autora Vasconcelos (2015, p. 29) traz essa questão na qual apresenta um horizonte positivo sobre a ideia por hora discutida:

apesar do desejo e das buscas pelas possibilidades, sei que muitas vezes a ideia de efetivar a escola de Educação Infantil como um espaço construído pela participação das crianças soa quase uma utopia, no sentido etimológico grego da palavra: como um lugar que não existe. Será mesmo? [...] falo de uma utopia realizável, da utopia conceituada por Paulo Freire como sinônimo de esperança. (VASCONCELOS, 2015, p. 29)

Em Reggio Emilia, onde outras perspectivas sobre a educação infantil são de fato colocadas em ação, a qual será abordada com mais detalhes no seguimento desse trabalho, os autores Dalhberg e Moss (2017) abordam sobre como Reggio respeita e acolhe a todos, assim todos sentem-se parte e partícipes daquele local. E além do mais:

ainda que em pequena escala, desgasta a confiança do discurso dominante, seu pensamento crítico faz titubear, nesse discurso, a narrativa arrogante sobre a necessidade e verdade absoluta. Ao fazer isso, nos dá algo muito precioso (...) hoje em dia: esperança (DAHLBERG; MOSS, 2017, p. 51).

É preciso ter esperanças da efetividade de um cotidiano repleto de protagonismo infantil. De acordo com o dicionário Aurélio, protagonista é: “desempenho do papel de protagonista (de peça teatral, filme, série televisiva, livro, etc. 2 - Qualidade do que se destaca em qualquer acontecimento, área ou situação”. Desse modo, pode a criança desempenhar o papel principal nos cenários para a pequena infância? Acreditando na ideia defendida aqui, a resposta é afirmativa.

Assim sendo, um novo cotidiano começa a ser desenhado, projetado, almejado, ser possível. Um lugar de crianças, feito pelas crianças em parceria com os adultos ali presentes, pois antes de tudo, são os adultos que devem se permitir essa experiência de se envolver, estar junto das crianças, ouvi-las atentamente, para que se permita um cotidiano repleto de protagonismo infantil e porque não, de protagonismos democráticos em que as crianças e adultos se envolvam em projetos e brincadeiras, juntos. As crianças precisam dos adultos para que as ouçam, as vejam, acreditem nelas. Em contrapartida, os adultos necessitam compreender que também precisam das crianças. Só assim pode se criar de fato um cotidiano

respeitoso e afetuoso, onde exista segurança, envolvimento e muitas experiências e aprendizagens.

Quando falo de crianças e adultos estarem juntos, acredito que as crianças precisam do olhar, da sensibilidade dos adultos, pois as crianças estão estreando o mundo, e precisam também do conhecimento e experiência de quem já está nele há mais tempo. Vasconcelos (2015) reflete sobre a incompletude das crianças, de dependerem de adultos em muitas situações: “[...] pórem, o caráter dessa dependência deve ser pautado na promoção de uma crescente possibilidade de independência e não de uma submissão aos ideais dos adultos”(VASCONCELOS, 2015, p.35). E faz a seguinte indagação:

baseada na ideia de que as crianças fazem suas próprias interpretações e reflexões sobre o mundo, como podemos disponibilizar um patrimônio social e cultural às crianças sem colonizá-las, sem transformá-las em pequenos “futuros” cidadãos à imagem e semelhança de nossas crianças adultas? (VASCONCELOS, 2015, p. 35-36)

Como não transformar as crianças em mini adultos? Como desconstruir a ideia de que eles precisam estar sentados, preenchendo apostilas e livros como forma de preparação para a vida adulta? É preciso que os adultos se desprendam das amarras do disciplinamento, que vejam as ricas possibilidades de criação de contextos de vida coletiva na educação infantil, é preciso que se desvencilhem das amarras de suas próprias escolarizações.

Lóris Malaguzzi (1920-1994) traz dentre magníficas contribuições para a educação infantil de qualidade, o poema “As Cem linguagens da criança<sup>1</sup>”, em que é falado de uma separação do corpo da criança com a aprendizagem, se percebe como se criou uma cultura na educação que prioriza “o pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça...” é como se para aprender a criança precisa da inércia, seu corpo precisa se moldar aos demais, precisa da uniformidade. Sobre a escola que forma, forma no sentido de moldar, de criar em suas práticas a uniformidade. É

---

1 Fonte: MALAGUZZI, Lóris. A criança é feita de cem. In: EDWARDS, Carolyn. GANDINI, Lella. FORMAN, George. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução: Dayse Batista; revisão técnica: Maria Carmem Silveira Barbosa. Porto Alegre: Penso, 2016.

dessa escola que pretendo discutir, refletir, trazendo em contrapartida outras pedagogias existentes no mundo, em escolas de educação infantil, trazendo especialmente abordagens das escolas de Reggio Emilia e de San Miniato, na Itália que serão apresentadas no seguimento desse trabalho, juntamente com referenciais do psicanalista Winnicott, com o objetivo de enriquecer as reflexões que serão realizadas.

#### 4 REGGIO EMILIA, SAN MINIATO E WINNICOTT

*“Tem algo que me encanta que me faz brilhar o olhar, não sei ao certo, mas tudo me agrada nesses contextos de vida coletiva, onde o cotidiano é recheado de infâncias”.<sup>2</sup> (Reflexão do autor)*

Este capítulo apresentará brevemente as escolas de Reggio Emilia e de San Miniato, localizadas na Itália, com o objetivo de trazer possibilidades e novas perspectivas de práticas pedagógicas em que existe o respeito ao protagonismo infantil em que todos os sujeitos são vistos, ouvidos, sentidos como iguais, onde crianças e professores dialogam e a relação se dá de forma horizontal. Também trará contribuições do psicanalista Winnicott, na perspectiva da necessidade da escuta das crianças e da importância do brincar.

Reggio Emilia é uma cidade localizada ao nordeste da Itália. “Seu sistema municipal de educação para a primeira infância tornou-se reconhecido e aclamado como um dos melhores sistemas de educação no mundo” (EDWARDS, GANDINI E FORMAN, 2016, p. 23). Foi ao final da Segunda Guerra Mundial que a cidade de Reggio Emilia precisava se reestruturar, sendo que no cenário da educação para pequena infância, o pedagogo Loris Malaguzzi, juntamente com a comunidade construiu o que hoje conhecemos como a melhor referência de educação infantil do mundo.

As escolas de Reggio Emilia nasceram por meio de iniciativas populares como um ato de esperança e solidariedade. Pais, educadores e cidadãos em geral participaram da construção e gestão das escolas, iniciadas em 1963. As instituições foram municipalizadas em 1967, assim a educação infantil pública nasce com a participação e o compromisso de todos. (ANDREETTO, 2014, p. 90)

As Escolas de Reggio Emilia<sup>3</sup> apresentam uma organização coletiva do currículo, sendo que professores, pedagogistas (coordenadores pedagógicos), demais funcionários, família e comunidade participam democraticamente das decisões. Esse trabalho é o resultado de anos de trabalho e empenho de toda uma

---

<sup>2</sup> Quando penso nas experiências em educação infantil na Itália, me enche o coração de esperanças de que é possível reformular o cenário atual de muitas escolas destinadas a pequena infância em nosso país. Não visitei ainda estas escolas italianas e acredito que como qualquer outra escola, essas têm seus desafios, no entanto me agrada o que vejo e leio sobre elas.

<sup>3</sup> Atualmente, a cidade financia e opera 11 escolas pré-primárias para crianças de 3-6 anos, bem como 13 centros para crianças de 0-3 anos. (EDWARDS, GANDINI E FORMAN, 2016, p. 23).

comunidade que acredita e respeita a infância. Essa maneira de se fazer educação infantil, continuamente refletida e reajustada serve de inspiração para muitos países. A educação infantil pública de Reggio Emilia pode ser vista como uma constante construção, ou seja, sua prática é sempre refletida e reconstruída com base na infância, no respeito pelos direitos da criança. Conforme Edwards, Gandini e Forman (2016, p. 23), a abordagem de Reggio Emilia<sup>4</sup>:

[...] incentiva o desenvolvimento intelectual das crianças por meio de um foco sistemático sobre a representação simbólica. As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas “linguagens” naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música. [...] (EDWARDS, GANDINI E FORMAN, 2016, p. 23)

Não se tem a pretensão de que as escolas de Reggio Emilia sejam copiadas para as demais instituições, isso seria um verdadeiro caos, um verdadeiro equívoco, pois essas escolas italianas são resultados de anos de trabalho, de um contexto social e cultural, e estão sempre em constante movimento. Conforme os autores por hora citados, (2016, p. 27): “[...] o trabalho educacional em Reggio Emilia jamais se torna fixo ou se transforma em rotina, mas ao contrário, está sempre passando por reexame e experimentação”. São escolas que de fato ouvem a infância, a comunidade e a cultura inserida. Essas escolas servem de inspiração para que possamos, a partir da nossa realidade, pensar em novos caminhos de ações pedagógicas.

Mas tem algo em Reggio Emilia que acredito ser o ponto chave para que novas ações aconteçam: “Em Reggio, os professores sabem como escutar as crianças, como permitir que tomem a iniciativa e também como orientá-las de maneira produtiva” (Gardner, 2016, p. 14). Conforme Freire (1998, p. 135), a escuta caracteriza: “[...] a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, às diferenças do outro”. Assim, existe uma estreita relação, se não a única de que para que se tenha protagonismo é preciso se ter a escuta. Em Reggio Emilia a escuta não se dá somente ao que as crianças verbalizam

---

4 Nos últimos 30 anos, o sistema criou um conjunto singular e inovador de suposições filosóficas, currículo e pedagogia, método de organização escolar e desenho de ambientes que, tomados como um todo unificado, chamamos de abordagem de Reggio Emilia. (EDWARDS, GANDINI E FORMAN, 2016, p. 23)

foneticamente, mas às falas do corpo como algo único e interligado. As crianças não são percebidas como partes, mas sim, como cem possibilidades.

Nossa escola, na nossa invenção e herança de cultura escolar se tem um modelo de que quem escuta é as crianças, os estudantes, e é o professor o “dono” da fala, da oratória. É a relação do poder/saber, frente àqueles que ainda não sabem. Nesse caso o poder dá direito à fala, e o não saber, à escuta. E ainda existe a pressa, o tempo que é concebido com a necessidade de ser “preenchido” com atividades, uma atrás da outra, para que esse tempo escolar seja bem aproveitado, desvinculando-se totalmente de práticas inspiradoras de Reggio. Os autores Edwards, Gandini e Forman abordam como se dá a lógica de Reggio com relação ao tempo:

as crianças pequenas não são encaminhadas correndo ou sequencialmente apressadas de uma atividade para outra diferente, mas são encorajadas, em vez disso, a repetir a experiências, a considerar e reconsiderar, a representar e novamente representar. (EDWARDS, GANDINI E FORMAN, 2016, p. 27)

Essas escolas italianas dão outro sentido ao tempo em seu cotidiano, o de exploração, contemplação, reconstrução. López (2017, p. 226) traz também uma ideia de tempo através do uso da sensibilidade: “a gentileza à qual me refiro está no próprio olhar, está com o cuidado com o que se olha. Pois só se dá tempo e atenção àquilo que se ama de algum modo”. Assim sendo, podemos falar de um tempo repleto de *kairós*, “uma infância produtiva deveria estar repleta de Kairós! Deveria transbordar de momentos que fluem e marcam o resto da vida, de tempo vivido que corre, que não volta, de tempo para brincar, usar a criatividade sem barreiras [...]” (CHEDID, 2016, p. 60). Percebe-se a existência de um tempo diferente do sentido capitalista que nossa sociedade atual costuma valorizar.

como aquelas pensadas pelos gregos que, além de *chrónos* – o tempo sucessivo do passado – presente – futuro, compreendiam o tempo também como *kairós*, isto é, o instante, o momento crítico, a oportunidade, que é preciso marcar, ou ainda o tempo *aión*, isto é, intensidade, duração. (BARBOSA, 2013, p. 217, grifos do autor)

O tempo em Reggio possui outra concepção, tem a plenitude da experimentação, da relação, do diálogo, da ética, bem diferente do tempo de produção, do tempo capital ao qual muitos educadores e instituições escolares foram acostumados a valorizar. Conforme os autores Dahlberg e Moss (2017, p. 49):

“há o reconhecimento de que a ideia de educação de Reggio requer certo tempo, e não uma certa quantidade de tempo, de modo a não ser ‘governado pelo tempo’, mas também uma concepção de tempo que não é ‘o tempo de produção’”.

Não muito distante da cidade de Reggio Emilia, podemos perceber que as escolas públicas da cidade de San Miniato (inspiradas no ideário do pedagogo Lóris Malaguzzi) também possuem uma forma democrática de funcionamento. Conforme Andretto pode-se citar três principais eixos sobre as escolas de San Miniato: “O protagonismo da infância, o caráter aberto e grupal do trabalho educativo e a ampla margem dedicada à participação das famílias como dado condutor do projeto educativo [...]” (ANDRETTTO, 2014, p. 83). Essas escolas, há trinta anos funcionam com práticas de escuta à infância, existe uma confiança nas ações das crianças. Dos três eixos acima citados, podem-se dividir em mais três que são:

1<sup>a</sup>) a valorização do ambiente como recurso relacional e não como simples recipiente; 2<sup>a</sup>) a atenção aos processos de aprendizagem das crianças e não somente uma precoce ânsia de ensinar e de instruir; 3<sup>a</sup>) o investimento na memória - com estratégias de observação e documentação - como motor de uma reflexão do grupo sobre as ações e sobre os processos de experiência. (ANDRETTTO, 2014, p. 83-84)

Tanto em Reggio, quanto em San Miniato, existe um envolvimento político que preza por uma qualidade da pequena infância. As escolas literalmente abrem suas portas para a comunidade e existe um envolvimento de todos, adultos e crianças. Esse exercício de cidadania é realizado com as crianças, elas são sujeitos que possuem espaço e tempo para se expressarem, é realmente colocado em prática a Pedagogia da Escuta. Seus corpos são livres para a experimentação, podem se entregar de corpo e alma às aprendizagens. As crianças são vistas pelos adultos como sujeitos que merecem ser respeitadas.

Há uma preocupação muito grande com a preparação dos ambientes, estes devem estar dispostos a acolher as crianças e também serem possíveis de interação. Foi a partir da organização dos ambientes, que se pensou em uma pesquisa em que as crianças pudessem explorar espaços de contextos coletivos e através de brincadeiras e suas interações, fosse possível perceber como as crianças se manifestam nesse espaço.

Não é a intenção de esse trabalho aprofundar questões da psicologia/psicanálise. Trago o psicanalista D. Winnicott, pois percebo como é possível dialogar com a abordagem de Reggio e San Miniato. Os lugares de onde se olham podem ser diferentes (psicologia e pedagogia), mas as necessidades infantis das quais se abordam, são as mesmas: escuta, respeito à criança, a necessidade que a criança tem de brincar.

É necessário saber ouvir, dialogar, brincar com as crianças. Como o próprio Winnicott (1975) afirma, o brincar é uma terapia. E essa terapia pode se dar em qualquer lugar, não somente em uma seção propriamente dita. Então, para Winnicott (1975), a comunicação entre adulto e criança se dá por meio do brincar. Como pode-se perceber, existe em Reggio e San Miniato uma preocupação com a ética na educação infantil, e para se ter ética, é preciso saber ouvir, saber ouvir o que as crianças tem a nos dizer, através de suas cem linguagens. E isso deve ser espontâneo na criança, e o brincar é a mais sublime expressão de liberdade.

No livro do psicanalista Winnicott: “O brincar e a realidade” (1975), são descritas muitas narrativas de sessões em que Winnicott transcreve as ações das brincadeiras e das relações que estabelece com as crianças (pacientes) direta e indiretamente. Sua postura de escuta faz com que as crianças e também adultos, sintam-se percebidos e estes se percebem como indivíduos. Conforme o próprio Winnicott (1975, p. 89),

é no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (*self*). Ligado a isso, temos o fato de que somente no brincar é possível a comunicação, exceto a comunicação direta, que pertence à psicopatologia ou a um extremo de imaturidade. (WINNICOTT, 1975, p. 89)

Nesse sentido, pode-se perceber como a escuta, a brincadeira, o diálogo estão diretamente ligadas nas ações de Winnicott e nas escolas de Reggio e San Miniato. Essas ações contribuem e muito na constituição do “eu”, ou do “*self*”, de acordo com Winnicott (1975). A melhor maneira de a escola contribuir com o desenvolvimento das crianças, é respeitando-as, por meio de ações pedagógicas que se inspirem no sentido grego de escola, “*skholé*”. Uma escola que respeite de fato as ações mais humanas da vida, que se tenha vida de fato dentro e fora dela.

O tempo de infância deve ser repleto de tempo, e a mais sublime das ações das crianças aproveitarem e sentirem o tempo, ou de não sentirem, é através do brincar. Assim, se para a criança o tempo possui outra compreensão e dimensão, Winnicott (1975) afirma a ideia sobre a brincadeira, postulando que: “o brincar tem um lugar e um tempo.[...] Brincar é fazer” (WINNICOTT, 1975, p.69).

Com relação às reflexões desencadeadas, no seguimento dessa pesquisa, será tratado sobre os entrelaçamentos de como foi pensada a realização dos caminhos metodológicos.

## 5 PENSAR E DESENHAR A PESQUISA

Pensar maneiras metodológicas de pesquisa geralmente não é uma tarefa muito simples no meu ponto de vista, mas gosto das composições possíveis e da caminhada oferecida em um curso que inaugura possibilidades. Nesse tecido de composições, como costumo chamar um trabalho dessa dimensão, acredito que é preciso experimentar, ousar, fazer combinações para que um trabalho realmente autêntico se realize. É preciso tecer, ver o panorama e materiais oferecidos e buscar fazer a melhor composição possível.

Para isso, a pesquisa foi realizada com crianças, de três a quatro anos de idade, de uma turma de maternal II, de uma escola da rede privada, localizada em uma cidade do Vale do Caí/RS, através de uma metodologia de ordem qualitativa, sendo que: “a pesquisa qualitativa persegue o mundo social através das interpretações dos fenômenos, buscando as vivências, as experiências e a cotidianidade” (ROMAGNOLI, 2009, p. 167).

Através da metodologia de pesquisa cartográfica, vislumbrei a possibilidade de se “ouvir” as vozes das crianças, seus corpos, da mais genuína ação da infância e de seus brincarés. A pesquisa cartográfica permite o envolver do pesquisador na ação da pesquisa, sendo que, conforme nos fala a autora Romagnoli (2009, p. 170):

o papel do pesquisador é central, uma vez que a produção de conhecimento se dá a partir das percepções, sensações e afetos vividos no encontro com seu campo, seu estudo, que não é neutro, nem isento de interferências e, tampouco, é centrado nos significados atribuídos por ele. (ROMAGNOLI, 2009, p. 170)

A metodologia cartográfica, conforme Oliveira e Mossi (2014) permite o pesquisador estar na ação, participar ativamente da pesquisa, sendo que a caminhada, as ligações feitas pelo caminho é o que importa. De acordo com a autora Romagnoli (2009, p. 172): “a produção de conhecimento calcada na cartografia implica um exercício de desapego às formas acadêmicas dominantes”. Assim, como um “rizoma”, termo utilizado por Gilles Deleuze com Félix Guattari (1995) que foram os grandes precursores da metodologia cartográfica, a pesquisa é passível de interligações e interpretações subjetivas, fugindo da ideia de universalidade. Para reforçar, trago os autores Oliveira e Mossi (2014, p. 187) que

afirmam que: “a partir da obra *Mil platôs* escrita por Deleuze e Guattari [...] um modelo de pensamento/conceito intitulado pelos autores de ‘Rizoma’ o qual nos apresenta outras possibilidades metodológicas, [...] ao princípio da Cartografia [...]”.

Para Romagnoli (2009, p. 171): “cartografia se contrapõe às pesquisas científicas tradicionais, objetivando romper com as dicotomias teoria-prática, sujeito-objeto, articulando pesquisador e campo de pesquisa”. E trazendo o termo cartografia, esse tipo de pesquisa, conforme Oliveira e Mossi (2014, p. 191): “é sempre um mapa que possibilita múltiplas entradas e onde é possível transitar livremente, agrimensando um terreno em permanente mutação”.

Julgo extremamente importante trazer novamente neste momento a pergunta que move essa pesquisa: como a criança compreende seu corpo através de contextos de brincadeiras na educação infantil? Esse trabalho que tem como objetivo, contribuir sobre a temática do disciplinamento dos corpos, com o intuito de produzir rachaduras na maneira como cotidianos infantis excessivamente escolarizantes se organizam, trazendo em contrapartida contextos de brincadeiras que possam desconstruir a ideia de corpo dócil e disciplinado.

A metodologia escolhida é uma importante ferramenta, pois permite um trabalho de escuta sensível, de acordo com Dahlberg e Moss (2017) a ética e a pedagogia da escuta representa ouvir o pensamento:

exemplifica para nós uma ética de um encontro edificado sobre a receptividade e a hospitalidade ao Outro – uma abertura para a diferença do Outro, para a vinda do Outro. Ela envolve uma relação ética de abertura ao Outro, tentando escutar o outro em sua própria posição e experiência, sem tratar o Outro como igual. As implicações para a educação são revolucionárias. (DAHLBERG e MOSS, 2017, p. 43)

A pesquisa se organizou primeiramente em observação de uma turma de educação infantil, faixa etária de três a quatro anos, de uma escola privada, localizada na região do Vale do Caí/RS, por um período de uma semana, para contextualização da turma, e posteriormente foram organizados ambientes de brincadeiras com diversos materiais e brinquedos. A referida turma de maternal II foi escolhida devido a possibilidade de a pesquisadora atuar nessa turma e da pretensão de colocar em prática novas ações pedagógicas.

Durante a segunda parte da pesquisa, eu como pesquisadora pretendi contemplá-las, observá-las atentamente, durante o período de um mês, sendo duas vezes por semana, em um tempo de uma hora e meia aproximadamente, e tentei realizar o exercício proposto por muitos autores aqui referidos, de fazer uma escuta sensível dessas crianças. Conforme Dahlberg e Moss (2017) é preciso se ter ética nos espaços escolares. “qual ética? Para nós, a pedagogia da escuta de Reggio oferece uma indicação importante da resposta a essa pergunta” (DAHLBERG e MOSS, 2017, p. 42-42). Para que a pesquisa possa de fato ser analisada posteriormente, foi feito o registro das brincadeiras, através de fotografias, filmagens e escritos de falas e acontecimentos, que serviram de suporte para minhas reflexões e escritas. Quando digo o período de um mês, não significa que depois desse tempo deixarei de realizar essa ação, pelo contrário, pretendo exercitar diariamente, no entanto para a pesquisa se faz necessário traçar um tempo.

Os registros realizados serviram para uma documentação das experiências vivenciadas pelas crianças, com o objetivo de trazê-las na pesquisa. Documentar se faz essencial e é através desse processo que pode se ouvir, ver, rever a criança em suas ações cotidianas e através da documentação o professor consegue pensar sua prática e planejar novos rumos. Conforme Gandini e Goldhaber (2002, p.150-151):

a documentação serve para confirmar algo que nós consideramos relevante: dar prova disso e comunica-lo. Na educação infantil, quando documentamos algo, estamos deliberadamente optando por observar e registrar os acontecimentos em nosso ambiente a fim de pensar e comunicar as surpreendentes descobertas do cotidiano das crianças e os extraordinários acontecimentos que ocorrem nos lugares em que elas são educadas. (GANDINI, GOLDHABER, 2002, p. 150-151)

Os professores “precisam ser observadores perspicazes, atentos para as possibilidades de aprendizagem e portadores de câmeras fotográficas, câmeras de vídeos e gravadores de áudio sempre ‘prontos’ para captar estes momentos extraordinários” (KINNEY, WHARTON, 2009, p. 29). Para a pesquisa, a documentação favoreceu para perceber como a criança compreende seu corpo através de contextos de brincadeiras na educação infantil, em uma turma de crianças de três a quatro anos de idade. Sem a pretensão de entrar em aprofundamentos neste momento, mas, a documentação pedagógica é uma prática comum de professores das escolas italianas retratadas aqui e também pode ser

percebido que no Brasil o exercício de documentação aparece na obra de Madalena Freire, intitulado *A paixão de conhecer o mundo* (FREIRE, 1983). Penso que essa prática é um exercício do professor olhar novamente, ouvir de novo, e perceber, fora do cotidiano em que ele está, novas possibilidades. Considero uma ação de constante investigação por parte do professor que busca aprimorar cada vez mais seu olhar sobre as crianças, suas ações e sobre a si mesmo. Através da observação e registros criou-se então mini-histórias para contribuir com as reflexões acerca da questão problema que envolve esse arranjo.

A escolha das mini-histórias para compor esse trabalho, foi inspirada no livro do professor Paulo Fochi (2015), que resultou de sua Dissertação de Mestrado, intitulado *“Afimal, o que os bebês fazem no berçário? Nesse livro, Fochi traz as mini-histórias, enriquecendo as narrativas de um contexto de vida coletiva. Trago as mini-histórias também, por acreditar que elas são uma ferramenta de documentação, uma maneira muito sensível, repleta de potencialidades de reflexão de recortes do cotidiano e também abre espaço para o poético. É um exercício de contemplação.*

Registrar deve fazer parte das ações pedagógicas, acredito também que o registro serve como um instrumento de rever cenários, rever as crianças, a própria ação de registrar exige uma sensibilidade de perceber seu entorno, de perceber detalhes, para a autora Ostetto (2008, p 15-16):

O registro diário é apontado como um documento reflexivo do professor, espaço no qual pode marcar suas incertezas, assim como suas conquistas e descobertas. Desse modo o educador vai tomando o seu fazer nas mãos, responsabilizando-se pela sua própria formação. (OSTETTO, 2008, p. 15-16)

As mini-histórias são recortes de ações das crianças, algumas delas brincando sozinhas, outras em pequenos grupos. É um registro repleto de subjetividade de quem observa, pois o observador não é uma pessoa neutra, mas uma pessoa que contempla e participa das ações quando convidada, ou achar conveniente. Sendo necessário um equilíbrio para não ter um excesso de intervenções. Ostetto (2008) indaga em como deve ser nosso olhar sobre o cotidiano, sendo que muitas vezes o olhar cansado não percebe a riqueza, ficando a margem de uma rotina que anestesia, a autora traz a necessidade de o educador sair do comodismo, importância da abertura desse olhar que deve ser carregado de sensibilidade.

Fochi (2015, p. 73), fala sobre a prática de registrar que “acompanha a humanidade. Desde as pinturas rupestres e a escrita cuneiforme até as ciberculturas e os grafites em muros e paredes, o homem tem necessidade de registrar seus feitos ou seus pretendidos fazeres”. Além do livro de Fochi, foi através do exercício de escuta e de olhar que fiz durante meu estágio de Educação Infantil, no Curso de Pedagogia, com o referido professor, que compus pela primeira vez mini-histórias e pude perceber a potencialidade dessa maneira de registro, compondo e recompondo minhas aprendizagens com a docência. Conforme a autora Ostetto, (2008, p.8): “a proposta de registrar a experiência vivida, descrevendo e analisando a complexa trama do cotidiano, tem sido apontada e assumida como essencial para a qualificação da prática pedagógica”. A autora ainda complementa com a importância de compartilhar com outros educadores esses registros, essas descobertas e de: “deixar marcas, tecer memória, fazer história” (OSTETTO, 2008, p. 8).

Nesse sentido, acredito que as mini-histórias são narrativas, um exercício de aguçar o olhar, e no caso dessa pesquisa, auxiliaram a perceber, o quê os corpos das crianças querem dizer, por meio de organizações de materiais, espaços e de tempo para que brincadeiras aconteçam. As mini-histórias têm um caráter mais instantâneo, episódico, ou seja, narra um fragmento da vida cotidiana. Traz também uma visão holística da criança. E nesse trabalho, tem a intenção de dialogar com demais profissionais da área das infâncias.

Outra questão para se refletir é porque utilizar as brincadeiras nesse processo. Acredito na premissa de que o brincar é a maior expressão de liberdade do ser humano, brincar precisa de movimentos, precisa da tão almejada liberdade. O que se busca com essa pesquisa é poder perceber o brincar como exercício de liberdade.

Corsaro (2011, p. 19) sinaliza que: “[...] o brincar espontâneo é importante para a aprendizagem das crianças na pré-escola e para sua preparação para a pedagogia mais estruturada do ensino fundamental”. Visando essa importância, por que a educação infantil parece se moldar cada vez mais ao modelo de ensino fundamental? Neste caso, pode-se perceber um cenário preocupante, pois o barulho incomoda a “escolarização” das crianças. E se incomoda, cria-se, ou repetem-se sistemas de “silenciamentos” dos corpos. Horn (2017, p. 106) reforça essa ideia, dizendo que:

para atingir um *status* de escola, o caminho seguido pela educação infantil foi na direção da escola de ensino fundamental. Isso trouxe, em seu bojo, especialmente no que se refere à organização de espaços, tempos e materiais, a procura de uma referência de escola, em que, para ser como tal, deveria ter classes enfileiradas, quadro, giz, um professor à frente, sem dúvida estranha e inadequada organização. (HORN, 2017, p. 106)

Neste desenvolver da pesquisa me questiono: “Como fica o desenvolvimento sócio-afetivo de crianças, que nos moldes de educação infantil fortemente tradicionais, são reduzidos os momentos de brincadeiras?” Não é o caso dessa pesquisa de trazer respostas a essa questão, mas desde sempre me preocupou a negação dos movimentos dos corpos das crianças, por meio de um disciplinamento repleto de poder de adultos que sempre sabem o que é melhor para as crianças, que não abre espaço para a participação e construção das mesmas em um espaço que é habitado por elas.

A pesquisa pretendeu trazer as “vozes” – no sentido amplo - das crianças e de como elas se sentiam durante brincadeiras organizadas em contextos de vida coletiva, na qual teve a intenção de trazer, através de mini-histórias, algumas das situações contempladas e vivenciadas, além de ter permitido que o eu pesquisadora pudesse estar realmente dentro da pesquisa. A seguir, tabela de como se realizou a pesquisa com as crianças.

TABELA 1 - PLANEJAMENTO DA PESQUISA COM AS CRIANÇAS		
1º momento	2º momento	3º momento
<p>Observação da turma, com o objetivo de conhecê-la e descrever a turma de modo geral.</p> <p><b>Tempo:</b> 1 semana, sendo que as observações foram feitas a cada dia, com a duração do turno matutino, para compreensão do cotidiano</p>	<p>Observação e documentação (registros através de fotografias, filmagens e anotações) das brincadeiras, através de organizações de contextos de brincadeiras.</p> <p><b>Tempo:</b> 4 semanas, sendo que as observações e</p>	<p>Seleção dos registros para a organização da escrita das mini-histórias, com o objetivo de trazer a participação das crianças que aceitarem participar da pesquisa.</p>

daquela turma.	documentações foram realizadas duas vezes por semana, no turno matutino, com a duração de 1 hora 30 aproximadamente.	
----------------	--	--

ORGANIZAÇÃO: KIRCHHEIM, 2018.

No seguimento do trabalho apresento uma breve contextualização da turma em que foi realizada a pesquisa.

### 5.1 SOBRE A TURMA OBSERVADA E ALGUMAS REFLEXÕES

A turma em que foi realizada a pesquisa era composta de 12 crianças, da faixa etária de três à quatro anos de idade, sendo cinco meninos e sete meninas de uma turma de período integral de maternal II, de uma escola da rede privada, localizada em uma cidade do Vale do Caí/RS.

A turma foi observada por uma semana, no período matutino, e também para compreensão do contexto geral da turma, realizei diálogos com a professora regente do período da tarde, para compreender como era o seu trabalho durante este período.

Assim, durante a semana que me propus observar a turma atentamente, pude perceber que a mesma tinha a mordida como uma das principais reclamações vinda dos pais, já ocorridas também no ano anterior. Essa turma apresentava dificuldades de organizar contextos de brincadeiras, sendo que muitos conflitos surgiam, como as mordidas nas disputas de brinquedos.

Os momentos de observação eram mais efetivos durante as brincadeiras livres, onde podia perceber que as crianças brigavam muito e não conseguiam se organizar, em função de disputa de brinquedos a todo momento, mesmo tendo uma oferta de muitos brinquedos na sala. Neste momento julgo novamente importante trazer a grande questão norteadora desta pesquisa: Como a criança compreende seu corpo através de contextos de brincadeiras na educação infantil?

Nesta faixa etária, as exigências desta escola giram em torno de as crianças aprenderem a escrever seus nomes, a reconhecerem os seus nomes e o dos colegas, letras do alfabeto, números e quantidades de um a cinco, sendo que o principal meio para essa efetivação é através do preenchimento dos livros. Assim, existe uma exigência da escola e também das famílias de que os livros, pago pelos pais, precisam ser realizados no período vespertino. A professora do turno vespertino comenta que demanda de um enorme tempo para essas atividades, e o tempo para brincar acaba ficando muito reduzido no período da tarde.

Apesar de compreender, assim como muitos teóricos, a gravidade de se utilizar livros didáticos na educação infantil como recurso de aprendizagem, pois limita as reais necessidades das crianças e tira a liberdade de planejamento dos professores, essa temática não será aprofundada neste trabalho como intenção de análise.

Assim sendo, esta pesquisa, tendo como foco o corpo e o protagonismo da criança no cotidiano da educação infantil, resolvi criar nesta turma contextos de brincadeiras, com a intenção de organização de espaços potenciais no turno inverso, onde não havia a obrigatoriedade do uso dos livros, mas havia algumas aulas em horários da rotina como: aula de música, aula de educação física, aula de informática e aula circense, em que precisei organizar estes contextos em momentos que não viessem de encontro com essas aulas.

Segue cronograma dos horários das aulas da turma de maternal II, no período matutino.

<b>TABELA 2 - CRONOGRAMA DOS HORÁRIOS</b>				
Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9h às 9h30min – aula de música		9h às 9h30min – aula de educação física	10h30 às 11 horas – aula circense	

ORGANIZAÇÃO: KIRCHHEIM, 2018.

Realizei, então, através de pesquisa cartográfica, observação e documentação (registros através de fotografias, filmagens e anotações) das brincadeiras, através de organizações de contextos de brincadeiras, por um período de quatro semanas, sendo que as observações e documentações foram realizadas duas vezes por

semana, no turno matutino, com a duração de 1h30min aproximadamente. Como já mencionado neste trabalho, a turma observada era a turma que eu atuava juntamente com uma professora auxiliar. Após, foi realizada a seleção dos registros para a organização da escrita das mini-histórias, com o objetivo de trazer a participação de algumas das crianças que aceitaram participar da pesquisa.

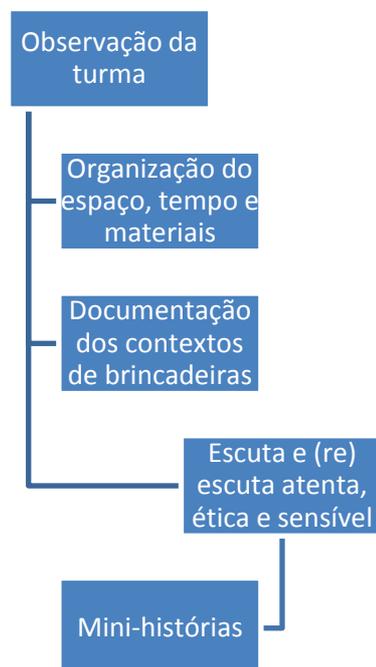
O processo de pesquisa com as crianças foi extremamente desafiador, pois tive a possibilidade de encontrar um novo lugar de ser e estar professora, uma professora observadora e pesquisadora e acima de tudo, este trabalho desafiou-me e ouvir as crianças, tarefa nada fácil, mas extremamente necessária. Conforme Rinaldi (2017, p. 231): “compreender a criança é uma tarefa demorada e difícil [...]. Escutar as crianças é difícil, e interpretar o que observamos de modo compreensível o é ainda mais [...]”.

Trilhar este caminho foi de extremo esforço para que eu pudesse realmente desvencilhar-me na prática, de ações de um adulto que tudo sabe e tudo controla neste contexto de vida coletiva. De poder tentar experimentar e treinar um olhar e uma escuta sensível das infâncias. A metodologia escolhida permite que o pesquisador se envolva na pesquisa e também esteja de fato dentro das ações.

Escolher e selecionar a escrita das mini-histórias exigiu esforço, para que nada fosse encarado como banal, mas sim visto com a dimensão e seriedade de que as crianças merecem. Assim, busquei trilhar um trabalho extremamente ético, em que a ação fundamental foi a de observar, não uma mera observação, porque, conforme Rinaldi diz (2017, p. 232): “[...] observar significa não tanto perceber a realidade e, sim, construí-la [...]”.

E compreendo que, foi através da documentação realizada, que pude ver novamente os contextos de brincadeiras criados, sendo possível de se construir narrativas sobre a problemática que envolve esse intento. Segue diagrama de como foi construída esta parte pesquisa:

### **DIAGRAMA 1 - DIAGRAMA DA PESQUISA**



ORGANIZAÇÃO: KIRCHHEIM, 2018.

Na sequência deste trabalho estão as escritas das mini-histórias, as quais exigiram envolvimento, proximidade e distanciamento, para um olhar mais atento, na tentativa de perceber as delicadezas que compõem os contextos de vida coletiva e suas brincadeiras.

## 6 MINI-HISTÓRIAS

Como a turma era composta por 12 crianças, foram organizados diversos contextos de brincadeiras durante o tempo desta pesquisa, com o objetivo de que todos tivessem liberdade de escolha e experimentação. Fernando (3 anos) e Felipe (3 anos) sentiram-se convidados a participarem de maneira especial da pesquisa, sendo que foram escolhidos, dentre os contextos organizados, narrativas que eles aparecem em destaque, por meio de mini-histórias com os seguintes títulos: Mãos para além do lápis e papel, Eu tenho um corpo que sente, “Nossa, vamos brincar amigos?”, “Calma, vou precisar fazer de novo”. As mini-histórias que serão apresentadas estão inseridas juntamente com análises e reflexões que foram sendo tramadas durante o presente trabalho. Sobre a importância da visão pedagógica e também psicológica, buscou-se além de autores que contribuíssem pedagogicamente, também em Winnicott (1975), auxílio para que estes corpos infantis pudessem ser vistos também na perspectiva da psicologia, visando enriquecer as análises desta pesquisa.

### 6.1 MÃOS EM AÇÃO PARA ALÉM DO LÁPIS E PAPEL

As crianças estavam no pátio com a professora auxiliar, e enquanto isso, na sala referência, organizei bandejas com grãos (lentilha e arroz), peneiras, potes e cones. Quando os materiais foram todos organizados, três crianças foram convidadas a entrarem na sala. Ao entrarem na sala, observaram os materiais e foram em direção das mesas para conhece-los e explorá-los. Através dos registros realizados nesse momento, pude observar como as crianças observaram e exploraram as possibilidades dos materiais.

Durante a observação e registros desse momento, escolhi trazer um recorte, no qual pude perceber como as mãos das crianças experimentavam o que todo o corpo queria compreender, e em meio a risos e admirações de seus feitos, nasciam muitas experiências.

Dentre as crianças que exploravam esses materiais, senti-me convidada e inteiramente conectada com Felipe<sup>5</sup> (3 anos) que já no início de sua exploração diz: *“Vou encher esses potinhos aqui”*. Felipe narrava seus pensamentos que se transformavam em ações: *“Agora vou esvaziar este aqui na bandeja grande, uí vou (...) despejar isso bem devagar, olha profe, agora vai ser rápido”*. Neste momento aproximei-me mais de Felipe e pude perceber que seu interesse em construir brincadeiras e experimentos era muito grande. Felipe testava a velocidade de escoamento dos grãos. Colocava os grãos nas peneiras e via que os grãos não caíam. Felipe experimentava possibilidades. Nas imagens a seguir, Felipe explora e narra seus experimentos:

### FOTOGRAFIA 1 - FELIPE NARRA SEUS EXPERIMENTOS



---

<sup>5</sup> Os nomes das crianças citados neste trabalho são todos fictícios.

**FOTOGRAFIA 2 E 3 - FELIPE TESTA POSSIBILIDADES**

Nessa manhã, Felipe explorou as bandejas, encheu e esvaziou potes, colocou grãos dentro de cones e erguendo-os para ver cair os grãos na bandeja, às vezes o cone ficava mais no alto, às vezes mais baixo. Felipe colocava os potes de tamanhos diferentes em sua frente, enchia-os e os esvaziava ao mesmo tempo. Felipe pegava a peneira maior e a menor, enchia as duas, depois, chacoalhava as mesmas, olhava e como se dissesse “os grãos não passam”, continua enchendo os potes com as próprias peneiras. Felipe demonstrou inquietação e alegria em suas descobertas.

Durante o tempo de exploração, que durou aproximadamente 1 hora, não houve nenhuma mordida, nem conflitos que necessitasse de intervenção da professora. O espaço planejado e organizado com os materiais deram acolhimento as crianças, elas estavam corporalmente entregues àquele espaço.

Os ambientes físicos e psicológicos são definidos reciprocamente, a fim de dar às crianças a sensação de segurança, que vem do fato de se sentirem bem-vindas e valorizadas e, ao mesmo tempo, garante a oportunidade para o desenvolvimento de todos os seus potenciais relacionais. (RINALDI, 2017, p. 158)

Considero que as interações estabelecidas, através de um espaço potencial, garantiu às crianças uma comunicação com esse espaço, com seus materiais, um momento de criar experiências, sendo que por meio de um espaço que acolha as necessidades das crianças, o mesmo propõe liberdade corporal para aprender, interagir e experimentar materiais de diversos tamanhos, formas e texturas.

Existe um corpo e existe um espaço que estão concomitantemente em relação, em relação de experimentação, sendo as crianças protagonistas de suas aprendizagens, pude sentir que não era eu o centro de suas ações, mas cada criança, em sua individualidade e coletividade estava sendo acolhida em uma proposta que intencionava respeitá-las integralmente. De acordo com a autora Tognetti (2017) é preciso haver uma renúncia do professor de ser o ator principal, sendo esse responsável de planejar momentos e interações entre as crianças em contextos organizados, sendo capazes de proporcionar encontros, sem preocupação com o resultado como produto.

Acredito que as experiências têm valor em si mesmas, o resultado final não é o mais importante, e ele não existe de fato, pois os conhecimentos não podem ser medidos. Davoli (2017, p. 109) reflete que: “cada um de nós constrói sua identidade na relação; para afirmar que também a alegria, o bem-estar, o fato de estar bem com nos mesmos e com os outros, são elementos necessários para a construção de qualquer aprendizagem”.

Assim, as mãos têm infinitas possibilidades, muito além de segurar o lápis e registrar no papel. As mãos servem para pegar, largar, sentir, medir, encher, esvaziar. E isso só é possível se as crianças puderem interagir e principalmente os professores se autorizarem a pertencerem a um espaço que os acolha como iguais, sem hierarquia, ambos inaugurando possibilidades e aprendizagens, através da ação mais libertadora de todas, através do brincar. E para que isso realmente aconteça, é preciso o professor se colocar em outro lugar, não mais daquele que ensina, de figura central, mas de uma pessoa realmente aberta a escutar as crianças em suas mais diversas formas de expressão, através das cem linguagens.

## 6.2 EU TENHO UM CORPO QUE SENTE!

*“Uau... eu posso escutar a tinta... escuta comigo profe!! Ai... está gelada, mas está bom.” Fernando (3 anos).* Na imagem 2, apresento o momento que Fernando descobre que tem tinta dentro das luvas:

**FOTOGRAFIA 4 – FERNANDO ESCUTA E SENTE A TINTA**

A tinta estava dentro das luvas, eram seis luvas com tintas de cores diferentes, penduradas em um barbante na goleira da quadra da escola. Algumas crianças receberam convite para explorar diversos tipos de pincéis em tecidos no chão da quadra, e outras, assim como Fernando, convidadas a explorarem as luvas.

**FOTOGRAFIA 5 – FERNANDO OBSERVA SEU CORPO COLORIDO**

Fernando ficou entusiasmado com o convite e começou a tocar nas luvas primeiramente. Depois Fernando viu que dava para apertar as luvas e que saía tinta de dentro, foi aí que Fernando deu um pulo e disse que estava ouvindo o barulhinho da tinta que caía no papel e também em seus pés. Fernando disse: *“Essa tinta está mole, vou ver se essa daqui também está. Minha nossa que chuva! Estou ficando todo colorido!”* E Fernando, assim como seus colegas, ficaram todos coloridos. Na imagem 6 segue os pés de Fernando durante a experiência:

### FOTOGRAFIA 6 – PÉS DE FERNANDO DURANTE A EXPLORAÇÃO



A organização do espaço foi realizada previamente. Novamente é notável a importância da seleção e organização do espaço e materiais, dentro de um tempo que seja realmente respeitoso para as crianças e professores em suas interações. Sendo a documentação uma forma de trazer a sensibilidade da experiência. Segundo Galardini e Iozzelli (2017, p. 90):

[...] se se quer documentar, há que se comunicar que o espaço fala, comunica, sempre transmite uma mensagem. Se se deseja criar contextos educativos, acolhedores e agradáveis com as crianças, temos que fazer de tal modo que saibamos falar do valor da infância e das sensibilidades educativas que a escola constrói em torno das crianças. (GALARDINI e IOZZELLI, 2017, p. 90)

Através do exercício da documentação, muitas reflexões foram possíveis, por meio de minhas intervenções. Será que estava conseguindo propor experiências realmente ricas de possibilidades às crianças e também a mim? Será que estava conseguindo ocupar outro lugar a não ser àquele culturalmente estabelecido para uma professora? Para me ajudar a refletir sobre isso as autoras Galardini e Iozzelli, 2017, p. 89) dizem que: “[...] documentar significa escolher e explicar as cenas mais significativas do projeto. Através de documentação, consegue-se valorizar o que é feito com as crianças, explicando e destacando o que acontece na vida cotidiana, retirando o que é banal”.

Assim, ao perceber que estava realmente conseguindo, mesmo que ainda em processo inicial, observar a mim mesma, e através da documentação, perceber as vozes das crianças, comecei a compreender que estava no caminho certo, pois, se não estivesse realmente no caminho certo, não conseguiria ouvir o que antes não ouvia. E por meio de minha subjetividade, foi possível me ver junto às crianças, mesmo observando-as, eu estava junto delas, com elas. O autor Altimir (2017, p. 61) afirma que:

documentar é, portanto, uma oportunidade para dar visibilidade à imagem da criança, de adulto e de educação que se constrói em uma determinada realidade. [...] Não é um papel confortável e simples, mas coloca os adultos ao lado das crianças como reais co-protagonistas desta cena. (ALTIMIR, 2017, p. 61)

Nesse processo de observação, documentação, interpretação e elaboração das mini-histórias, foi possível perceber os corpos das crianças, não corpos vigiados e controlados, mas corpos abertos as mais ricas experiências. E assim sendo realizada uma pesquisa com crianças.

Quantas riquezas de vivências existem em brincar com tinta? Como posso ouvir o som da tinta? Fazer relação de que ela pode pingar, assim como a chuva? Tudo isso são experiências de vida, de algo que acontece e que estou realmente envolvido. E com certeza não deve ser encarado como algo banal do cotidiano

escolar. As experiências que respeitem a integridade das crianças vão muito além de um planejamento pedagógico, é preciso saber ver além das conquistas ditas escolares, é ver vida, ver relação, emoção, seres humanos repletos de emoções, sendo que a alegria, o entusiasmo, são questões tão intimamente ligadas em nosso interior, em nossa psique, que também estão ligados em nossas ações.

Nesse sentido, não basta organizar espaços potenciais sem compreender a grandeza que eles desvelam àqueles que aprenderam a ver além do pedagógico. Quando digo para além do pedagógico, quero dizer que o professor precisa desenvolver a escuta, mas uma escuta sensível, repleta de delicadeza, de subjetividade, que possa ver além de materiais, tempos, e espaços, que consiga compreender a beleza da escuta como arte, como fundamental. Que o brincar seja visto como ações lúdicas, mas repletas de expressões de infâncias.

Que o corpo de crianças e de professores estejam abertos emocionalmente para as aprendizagens. Que a tinta seja compreendida para além de pintar papéis, madeira, objetos e quadros, enfim, que ela possa ser sentida, que ela brinque com nosso corpo. Que através da tinta, venha emoção, lembrança, fantasia. Que eu possa me ver em um processo de ficar colorido, e depois de tirar a tinta de mim. Isso se chama experiência de vida e vai além de um produto final, é processo.

Assim vejo-me na necessidade de ser uma professora em processo, processo bem longe e inalcançável de um produto final. Uma professora experiência, que possa e se permita sentir, brincar, desligar-me em alguns momentos do tempo relógio, de um tempo capitalista que tem a função de produção, de preenchimento do tempo com ações mecanizadas.

### 6.3 “NOSSA, VAMOS BRINCAR, AMIGOS?”

Enquanto as crianças estavam na sala se organizando com troca de roupas para a saída surpresa com a professora auxiliar, eu coloquei no pátio da escola potes, baldes e bacias, de diversos tamanhos, todos com água. Coloquei-os espalhados pelo pátio e também, bonecas, pequenos brinquedos como dinossauros, toalhinhas, roupinhas de boneca, varal e grampos.

As crianças foram chamadas para a surpresa e quando viram os materiais Fernando (3 anos) foi logo dizendo: “Nossa, vamos brincar amigos?” A fala de Fernando remete-me imediatamente a ideia que Winnicott (1975, p. 84) traz a respeito do brincar como: “a característica essencial do que desejo comunicar refere-se ao brincar como uma experiência, sempre uma experiência criativa, uma experiência na continuidade espaço-tempo, uma forma básica de viver”. Assim, acredito que a fala de Fernando trouxe o brincar como algo fundamental para sua relação com o outro, o não eu e também com a interação com o meio, que estava convidativo a experimentação. Compreendo que o brincar e a experiência estão inter-relacionados. O brincar é potente de vida, vida de fato!

As crianças exploraram timidamente os espaços, colocando as mãos, depois mergulhando brinquedos, até que em algum tempo, começaram a criar contextos de brincadeiras. Deram banho em bonecas, lavaram roupas, torceram as roupas e as penduraram nos varais. Também experienciaram molhar braços, pernas e algumas crianças se permitiram ficar completamente molhadas.

Minha presença não foi somente física, realmente consegui me entregar nesse momento, realmente brinquei junto delas, senti-me convidada, vi possibilidades. Ajudei a dar banho nas bonecas, a pendurar roupinhas no varal, a deixar de lado a posição de “profe” e ser mamãe, dinda, tia, a desempenhar outros papéis.

Confesso que foi um exercício difícil no início, apesar de o espaço estar dando o devido suporte às crianças de brincarem com os diversos materiais ali dispostos, mas aos poucos fui entrando na brincadeira de fato. Vem então uma pergunta que julgo muito importante: “qual é o lugar de professora/or, afinal?” Se permitir e brincar junto também pode ser um dos lugares ocupados por professores?

Nesse exercício de narrar o espaço, os materiais e as crianças, narro a mim mesma. Assim, consigo perceber a necessidade de ser e estar inteira de fato nas ações com crianças. Por vezes, o convite de brincar junto será feito, por vezes não. O simples observar pode, dependendo da situação, ser o suficiente. O olhar atento e respeitoso pode ser a única presença que as crianças estejam necessitando de um adulto em determinados momentos.

A seguir apresento imagem de Fernando (3 anos), Maria (4 anos) e Sara (3 anos), interagindo no espaço proposto:

**FOTOGRAFIA 7 E 8 – FERNANDO, MARIA E SARA**

As crianças livremente se organizaram em grupos e brincaram coletivamente. Fernando disse ser o pai e com um grupo de amigos ele resolveu dar banho em sua filha, enquanto Maria (4 anos) e Sara (3 anos) torciam e estendiam as roupas de suas filhas no varal (a ação pode ser observada nas fotografias 7 e 8). Fernando banhava sua filha com zelo e cuidado e disse: “vou deixá-la bem limpinha!” Passava um pano na boneca limpando-a detalhadamente.

Novamente o tempo desta experiência ocorreu em torno de 1 hora aproximadamente, sendo que as crianças brincaram e interagiram, não havendo conflitos como mordidas ou empurrões entre eles.

A organização do espaço e seleção dos materiais remeteram as crianças a brincarem de casinha, pois o ambiente organizado remetia a ações comuns em ambientes domésticos e ao desempenho de ações de pais e mães. Ações como dar banho nos filhos, a lavar e estender roupas foram brincadeiras realizadas pelas crianças, tendo a água como grande possibilidade de experienciar de um jeito especial essas ações que, normalmente são realizadas pelos adultos no dia a dia doméstico, em que as crianças somente observam passivamente.

Na imagem 9, apresento uma das cenas das crianças brincando no espaço organizado, tendo então a possibilidade de colocarem em ação, através da brincadeira, situações que costumam vivenciar em suas casas.

### FOTOGRAFIA 9 – CRIANÇAS BRINCAM NO ESPAÇO ORGANIZADO



Penso ser fundamental a organização, planejamento e também reflexão dos espaços na educação infantil. Um espaço potencial sustenta o brincar e experimentações das crianças, auxiliando-as em sua autonomia, protagonismo, sem que o professor necessite conter os corpos infantis. Um espaço potencial é capaz de fazer convites e não de disciplinamento dos corpos, um espaço potencial é capaz de sustentar o tempo, respeitando a individualidade e coletividade de quem ali está, inclusive do professor. Trago mais uma vez Winnicott (1975, p. 89), que com seu olhar, ajuda a compreender a importância de o professor também reaprender a brincar:

se o terapeuta não pode brincar, então ele não se adequa ao trabalho. Se é o paciente que não pode, então algo precisa ser feito para ajudá-lo a tornar-se capaz de brincar, após o que a psicoterapia pode começar. O brincar é essencial porque nele o paciente manifesta sua criatividade. (WINNICOTT, 1975, p. 89)

Permitir, acredito que essa seria uma das principais ações de professores da educação infantil durante as brincadeiras com as crianças. Permitir a escuta, permitir a entrega a uma ludicidade que não tem pré-requisitos, passos, planejamentos, ele simplesmente acontece. É claro que a formação pedagógica contínua de professores é fundamental para a qualidade das ações pedagógicas, mas permitir estar junto e participar com as crianças em faz de conta, enriquece ainda mais suas ações como professor. Penso que isso é ser/estar professor para a pequena infância em contextos de vida coletiva. Assim, é necessário que professores entrem em conexão com sua criança interior, afinal que criança é essa que está adormecida dentro de nós?

#### 6.4 “CALMA, VOU PRECISAR FAZER DE NOVO”

“A mala viajante”, um projeto organizado durante as aulas do curso de Especialização em Educação Infantil, chegou na escola. As crianças ao me verem entrar na sala com a mala ficaram curiosas e perguntaram: “Profe, o que é que tem dentro da mala?” E eu devolvi a pergunta: “O quê vocês acham que tem?” Alice (3 anos) foi dizendo: “Eu acho que tem uma mãe aí dentro pois a mala é grande - e tentando puxar a mala ainda completa – e pesada”.

No momento em que abri a mala, as crianças observaram o que tinha dentro, até que Daniel (4 anos) disse: “São madeiras”. Coloquei as madeiras no tapete da sala e em um primeiro momento as crianças foram explorando individualmente os blocos, empilhando, colocando um ao lado do outro. Em uma segunda experiência, os blocos foram previamente colocados no tapete, com carrinhos e pequenos bonecos junto. As crianças empilharam novamente, colocando um ao lado do outro, depois, aos poucos, utilizando as madeiras para criarem casas, garagens, muros.

Felipe (3 anos) organizou sua brincadeira, pegando alguns carrinhos e blocos e construindo uma garagem e pista para seus carrinhos. Porém quando Felipe estava

construindo sua garagem com pista, ele olhou para sua construção e disse: “Ai, não era assim! Calma, vou precisar fazer de novo”! Na sequência de imagens apresento Felipe testando possibilidades:

### FOTOGRAFIA 10 – FELIPE TESTA POSSIBILIDADES



Então Felipe desfez um pouco de sua construção e montou novamente, mas ao olhá-la decidiu refazer algumas partes de sua construção. Felipe selecionava as peças de madeira, analisava qual seria a ideal para seu projeto. Fazia comparações de tamanho, espessura. Estava fazendo pesquisa. Estava também demonstrando sua personalidade ao enfrentar desafios, pois selecionar a melhor peça para a construção de seu projeto, para que a imaginação se concretizasse, é um exercício que exige concentração, não estando livre de frustrações, pois ele precisou desmanchar algumas vezes até que enfim estivesse satisfeito, ou até mudar sua de ideia e modificar novamente.

Winnicott (1975, p. 91) traz que:

Em termos de associação livre, isso significa que se deve permitir ao paciente no divã, ou ao paciente criança entre os brinquedos no chão, que comuniquem uma sucessão de idéias, pensamentos, impulsos, sensações sem conexão aparente, exceto do ponto de vista neurológico ou fisiológico, ou talvez além da detecção. Isso equivale a dizer: é ali, onde há intenção, ou onde há ansiedade, ou onde há falta de confiança baseada na necessidade de defesa que o analista poderá reconhecer e apontar a conexão (ou diversas conexões) existente entre os vários componentes do material da associação livre. (WINNICOTT, 1975, p. 91)

Trago Winnicott (1975) novamente, não com a pretensão de uma interpretação terapêutica, mas com a intenção de demonstrar que a criança, quando brinca, querendo ou não está trazendo questões de ordem psíquica também. E professores precisam desenvolver seu olhar para além do pedagógico. O brincar é uma grande potência para a criança mostrar também seus sentimentos e relação com o mundo. A ação de brincar permite um envolvimento tão grande de quem brinca em situações que realmente trazem a emoção, impulsos, sensações. Brincar não é algo neutro e que acontece fora dos corpos, fora das emoções, essa ação acontece por inteiro, ou seja, é um todo, corpo e mente que estão empenhados e em sintonia.

A criança precisa brincar e quanto mais ela brinca, mais ela aprende, de acordo com Melo (2015, p. 60-61) é na ação lúdica que: “A criança é levada a ter um controle maior sobre suas ações e seus comportamentos. É constantemente desafiada a realizar operações mentais e habilidades para sistematizar seus conhecimentos [...]”.

Imaginar é a ferramenta mágica da brincadeira, nessa ação existe um corpo que sente que pensa e que permite vivê-la intensamente. Brincar é a ação mais sublime da ação humana, onde todos são iguais, não existe hierarquia, pois é na relação que a brincadeira acontece. A seguir, trago algumas reflexões sobre os desdobramentos do presente trabalho.

## 7 REFLEXÕES SOBRE O CAMINHO PERCORRIDO

Essa pesquisa foi uma constante reflexão das minhas ações como professora, visto que existe uma grande dificuldade de vermos as crianças como sujeitos ativos e protagonistas. O principal desafio foi a tentativa de perceber como as crianças compreendem seus corpos através da criação de contextos de brincadeiras.

Esse trabalho possibilitou-me ocupar novos lugares, novos olhares e novas escutas. Consegui como professora pesquisadora refletir minhas ações através da documentação, de registros que me auxiliaram na composição desse trabalho em que vi possibilidades reais de ensaiar uma escuta sensível das crianças em contextos de vida coletiva. Vi possibilidade de um ser/estar professora pesquisadora como uma ação cotidiana.

Dentre os desafios que surgiram nessa composição, foi preciso desconstruir a ideia de que, como pedagoga, necessito somente ver o brincar como um direito necessário a aprendizagem das crianças. Pude compreender com os estudos realizados também nos campos da psicologia e da filosofia, que a criança é um ser integral e não posso somente considerar o pedagógico em minhas ações, em primeiro lugar devo perceber que existe vida e as interações com e entre as crianças são repletas de humanidade. A autora Rinaldi (2017, p. 342) traz em sua experiência na universidade uma falha no sentido de trazer a pedagogia e psicologia com dois campos distintos para os estudantes: “assim, fica difícil para eles descobrir que a pedagogia e a psicologia são ferramentas para o diálogo com a criança”.

Assim como um rizoma, acredito que a relação entre crianças e adultos, crianças e crianças e adultos e adultos em contextos de vida coletiva devem deixar de seguir um eixo principal, um eixo central no adulto, mas distribuírem-se igualmente, ou seja, onde todos possam ter sua individualidade respeitada. Perceber o quanto ganham dimensão se unidos, sem a docilização e subordinação de corpos.

Escrever é uma ação que me encanta, pois transcende o que pode ficar esquecido no dia a dia e passa a ser repensada e firmada em palavras, sublinhando novas ações. Escrever é uma arte, algo que abre espaço para o subjetivo, escrever é um ato libertador, assim como o brincar. A ação da escrita, não de uma simples escrita desprovida de reflexão, mas de encontro comigo mesma, com minhas ações e pensamentos, abriu possibilidades de acreditar na utopia realizável, de acreditar

que como humanos possamos trazer mais humanidade a infância e à nos mesmos, educadores que dia a dia estamos tão próximos e muitas vezes tão distantes das crianças e de nós mesmos.

No decorrer desse trabalho de pesquisa e reflexão, pude perceber como a organização do espaço é fundamental para que se descaracterize a figura do professor/educador como aquele que controla a todo instante, repreendendo movimentos. O espaço abre possibilidades de a infância circular com liberdade e com respeito. O espaço também dá limites, mas um limite repleto de sensibilidade, repleto de vida, repleto de relação. Até onde meu corpo pode ir? O que eu posso e consigo fazer nesse espaço cheio de possibilidades? Acredito que as crianças fazem essas perguntas muitas e muitas vezes.

Tirar de cena e de foco o professor como controlador ou aquele repleto de empoderamento é uma ação, um processo necessário para que as crianças possam de fato serem vistas e ouvidas em suas “cem linguagens”. Afinal de contas de que poder estamos falando, do poder realizar, do poder que me fortalece? Ou do poder que me força a ser subalterno? Acredito que esse trabalho me ajudou a compreender melhor de que poder tenho que ter e proporcionar.

Falamos das crianças na angústia de compreendê-las, mas esquecemos do principal, do ouvir atento e sensível, vedando assim a possibilidade de conhecê-las. Dizemos não termos tempo para isso, mas experimentamos única e somente o tempo do capital, aquele tempo que corre em nossa frente, sendo que as crianças e professores vivem em um sistema de atividades organizadas em que o controle existe a todo instante, a criança precisa ouvir ordens e regras de comando incessantemente.

O poder vem através do conhecimento, da experimentação, então, logo o poder tem a chave da liberdade. A escuta é uma experiência que liberta, sentir-se “ouvido” é um processo de reflexão. Assim como nós adultos necessitamos da escuta, as crianças também necessitam de uma escuta sensível e acolhedora. Como o professor pode compreender a importância de uma escuta sensível, atenta? Acredito que isso é possível se este mesmo professor souber como é importante e como é bom ser ouvido. Defendo a ideia de que “só o brincar salva”, e acredito também que o brincar liberta, acolhe, dá leveza à vida, ajuda na compreensão daquilo que preciso para seguir adiante.

Para refletir sobre a problemática que norteou essa pesquisa de como a criança compreende seu corpo através de contextos de brincadeiras na educação infantil, posso dizer que: o corpo fala, o corpo sente, o corpo é pensamento e ação, os movimentos do corpo permitem a execução da imaginação. O corpo é ferramenta, é afeto, é sensação, é movimento, assim sendo, a criança compreende seu corpo como parte fundamental para suas aprendizagens, suas experimentações. O corpo sente através dos cinco sentidos. O corpo é assim compreendido como o lugar onde nascem as brincadeiras, e através da interação com o meio, as brincadeiras se concretizam. O corpo da criança é seu mundo, e ela precisa se apropriar deste mundo para se conhecer e evoluir, à medida que compreende e se apropria com segurança deste seu universo, este mundo começa a evoluir. Buitoni (2006, p.172) complementa: “a brincadeira é o ‘trabalho’ da criança, é a forma mediante a qual ela se conhece e conhece o mundo”.

O brincar é vida em si mesmo, é repleto de subjetividade, é poético, é expressão sublime da infância. Poesia e brincar andam de mãos dadas, e o instrumento primordial para que os enredos aconteçam, com certeza, é a “liberdade corporal”, ou seja, liberdade de expressão, liberdade de alegria, também de outros sentimentos, liberdade de escolha... tudo isso dentro de espaços potencializadores nos contextos de vida coletiva.

Brincar não é de maneira nenhuma uma preparação para ações futuras: vive-se o brincar quando ele é vivido no presente. Quando as crianças brincam imitando atividades adultas, não estão se preparando para estas. No momento de brincar, as crianças [...] são o que a brincadeira indica. (MATURANA, VERDEN-ZÖLLER, 2004, P. 241)

Acredito na importância de trazer novamente a palavra “utopia”, no sentido da esperança de uma educação infantil de qualidade em nosso país, que saiba respeitar nossas culturas e características, mas que se inspire na abordagem de Reggio Emilia e também de San Miniato, na busca por uma escuta sensível de todos os envolvidos na comunidade escolar, com respeito e ética, uma escuta como prática essencial nas relações humanas. E como um rizoma, que possamos experimentar as mais diversas possibilidades de ser e estar professora/or em contextos de vida coletiva, deixando de sermos uma raiz pivotante para sermos uma raiz fasciculada.

**REFERÊNCIAS:**

ANDRETTO, Valéria Gonçalves. **REGGIO EMILIA E SAN MINIATO: EXPERIÊNCIA EM POLÍTICA PARA A QUALIDADE DA INFÂNCIA**. Dissertação (Mestre em Educação) – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, 2014.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Tempo e Cotidiano – tempos para viver a infância**. Leitura: Teoria & Prática, Campinas, v.31, n.61, p.213-222, nov. 2013. Disponível em: <<https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/185/122>>. Acesso em: 23 ago. 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão aprovada em 20 de dezembro de 2017. Brasília: MEC, 2017

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

BITTONI, D.S. **Quintal mágico: educação-arte na pré-escola**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

CARVALHO, Rodrigo Saballa. **Práticas escolares e o disciplinamento dos corpos**. 2005 Dissertação (Mestre em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2005.

CHEDID, Katia A. Kühn. **Efeitos da agenda cheia**. Neuroeducação 6ª edição, São Paulo, n. 6, p. 59-64, 2016.

CORSARO, William A. **Faz de conta: aprendizagem e infância viva**. Pátio – Educação Infantil, Porto Alegre, ano 9, n. 27, p. 12-15, abr./jun. 2011.

DELEUZE, G. GUATTARI, F. Introdução: rizoma. In: DELEUZE, G. GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995, V.1, cap. 1, p. 11-37.

<https://dicionariodoaurelio.com/protagonismo>. Acesso em: 22 jan.2018.

EDWARDS, Carolyn. GANDINI, Lella. FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**.

Tradução: Dayse Batista; revisão técnica: Maria Carmem Silveira Barbosa. Porto Alegre: Penso, 2016.

FOCHI, Paulo. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?**: comunicação, autonomia e saber fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

FOUCAULT, M. (1999) **Vigiar e Punir: a história da violência nas prisões**. 19a ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

FOUCAULT. **Vigiar e punir. História da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GANDINI L; GOLDHABER, J. Duas reflexões sobre a documentação. In: GANDINI, L; EDWARDS, C. (orgs). **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre. Penso, 2017.

KINNEY, L. ; WHARTON, P. **Tornando visível a aprendizagem das crianças**. Educação Infantil em Reggio Emilia. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LARROSA, Jorge (org.). **Elogio da escola**. Tradução: Fernando Coelho. 1 ed. Belo Horizonte. Autêntica Editora. 2017.

MATURANA, Humberto R. VERDEN- ZÖLLER, Gerda. **Brincar e amar: fundamentos esquecidos do humano**. Tradução de Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MELO, Rozana Machado Bandeira de. **É brincando que se aprende: a experiência da te-arte na educação infantil**. 1 ed. – Curitiba: Appris, 2015.

MELLO, Suely Amaral. BARBOSA, Maria Carmen Silveira. FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Documentação Pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. MOSSI, Cristian Poletti. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 19, n. 3, p. 185-198, set./dez. 2014.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. (Org.). **Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas: Papirus, 2008.

RINALDI, Carla . **Diálogos com Reggio Emilia**. Escutar, investigar e aprender. 5ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo. Paz e Terra, 2017.

ROMAGNOLI, R. C. **“A cartografia e a relação pesquisa e vida”**. Psicologia & Sociedade; 21 (2): 166-173, 2009.

VASCONCELOS, Queila Almeida. **Crianças bem pequenas no cotidiano da escola: tecendo relações entre participação e interesses de aprendizagem**. (2015). Dissertação (Mestre em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. 2ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. In: VORRABER, Marisa Costa (Org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 103-126. Disponível em: < <https://pt.scribd.com/document/27741677/aula-Pensar-a-escola-como-uma-instituicao-Veiga-Neto-Alfredo>>. Acesso em: 22 dez. 2017.

WINNICOTT, D.W. **O Brincar e a Realidade**. IMAGO EDITORA LTDA. Rio de Janeiro. 1975.

WINNICOTT, D.W. **Os bebês e suas mães**. Martins Fontes. São Paulo. 1999.