REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 44
MARÇO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

POÉTICAS DO ISOLAMENTO: EXPERIÊNCIAS EM ARTE E EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

CORPO-EXPERIMENTAÇÕES: A COMPOSIÇÃO DE PRÁTICAS CORPORAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM MEIO AO DISTANCIAMENTO SOCIAL

Diewerson do Nascimento Raymundo[1]
Eduardo Guedes Pacheco[2]

Resumo: este artigo propõe-se a revisitar algumas práticas corporais desenvolvidas entre 2019 e 2020 com crianças entre 3 e 5 anos de uma escola privada de Educação Infantil de Viamão/RS. Pelo viés da Arte-Educação em diálogo constante com a Pedagogia e a Filosofia, provocou-se um modo de problematizar, pensar e criar corporalmente mobilizado por obras de artes visuais, por grafismos indígenas, por sonoridades e gestualidades. A cartografia foi a metodologia utilizada a partir das colaborações de Gilles Deleuze e Félix Guattari, Eduardo Passos e Virgínia Kastrup. As corpo-experimentações criadas colaboraram para proposição de práticas pedagógicas mais desafiadoras às crianças, mesmo durante o distanciamento social e ensino remoto.

Palavras-chave: Corpo infantil; Arte-educação; Distanciamento social.

BODY-EXPERIMENTATIONS: THE BODY PRACTICES LIKE WAY OF COMPOSITION IN THE EARLY EDUCATION IN FACE THE SOCIAL DISTACIAMENT

Abstract: this article propous to revisit some body practices did with childrens in 3 to 5 age between 2019 to 2020 in the Viamão city. Through the Art-Education in continuous dialogue with Pedagogy and Filosophy, caused a way to problematize, to think and creating by the body, estimulated by the work visual arts, indigenous graphics, by sounds and gestualities. The cartography were the method utilized from Gilles Deleuze and Félix Guattari, Eduardo Passos and Virginia Kastrup collaborations. The body-experimentations created colaborated to do more challengin children pedagogic's practices proposes even during the social isolament and remote education.

Key-words: Child body; Art-education; Social distanciamento.

[1] É ator, arte-educador e pesquisador sobre artes, em especial na educação infantil. Graduado em Teatro: licenciatura e Mestre em Educação pela UERGS. Atualmente trabalha junto à Gerência de Educação, Assistência e Cultura (GEAC) do Departamento Regional do Sesc/RS, onde realiza formações aos docentes da Rede e demais projetos educativos da instituição, além de desenvolver palestras sobre dança, teatro, música e artes visuais para educação básica.

[2] Doutor em Educação pela UFRGS; mestre em Educação pela UFSM; graduado em Música, Bacharel - opção : Percussão pela UFSM. Atualmente é professor da Uergs. Tem seu trabalho voltado para a formação de professores interessados em problematizar sobre a arte dentro do contexto educacional. Atua como instrumentista solo de percussão procurando trabalhar em espaços identificados com a educação, na perspectiva de aproximar o fazer artístico das discussões que envolvem o campo da Educação.

RAYMUNDO, Diewerson do Nascimento; PACHECO, Eduardo Guedes. Corpo-experimentações: a composição de práticas corporais na educação infantil em meio ao distanciamento social. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-18, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

A invenção do corpo e a complexidade de vetores que o compõem

A aparição do corpo na centralidade de pesquisas vinculadas às humanidades ainda é recente. De acordo com os apontamentos trazidos por Courtine (2013), é somente no século XX com o advento da sociologia do corpo que os mistérios invisibilizados e ocultos sobre esse campo, para além do que lhe é externo e sintomático, ganham força a partir das discussões da filosofia, sociologia e antropologia. No livro *Decifrar o corpo: pensar com Foucault* – Jean-Jacques Courtine afirma que o corpo é de fato inventado, ou em outras palavras, constitui um espaço fortalecido no cenário das humanidades mesmo diante dos históricos de negação e tabus, de disciplinamentos e represálias que ao longo da história tentaram domar sua potência de agir.

O corpo, naturalmente carrega consigo uma pluralidade de interfaces para ser pensado, analisado e estudado, seja pelo viés histórico, social, biológico e médico, artístico e cultural, etc. Fortalecido pelas discussões criadas por Espinosa, Merleau-Ponty, Marcel Mauss, Norbert Elias, David Le Breton, Foucault, Deleuze e Guattari, dentre tantos outros autores, o corpo vai delimitando e, ao mesmo tempo, expandindo seu espaço de entendimento, atuação e significação à vida humana. E, enquanto objeto de estudo, o que mais lhe difere de outras pesquisas é o fato de que estamos não apenas falando sobre o corpo (a partir de um olhar distanciado como normalmente há nas pesquisas e relações entre objeto e pesquisador), mas sim, com e pelo corpo (em que objeto e pesquisador coexistem num organismo vivo, que se move, que produz sentido e significado próprios). Portanto, produz também conhecimento a partir de sua interação com o mundo, com o outro e consigo mesmo. Logo, pode-se dizer que o corpo extrapola e ultrapassa o conhecimento que temos dele. Independente do período histórico em que nos referirmos, uma coisa é indiscutível: a nossa existência é corporal. Le Breton (2012, p.7), reforça que o "[...] o corpo é o vetor semântico pelo qual a evidência da relação com o mundo é construída [...]".

Crescemos imersos num sistema social em que, a partir da convivência e interação com o mundo, aprendemos a sentir, a modular e a controlar as intensidades que regem nosso existir corporal, e tal aprendizagem nos acompanha ao longo da vida. Parodiando uma famosa frase de William Shakespeare para o contexto corporal poderíamos dizer que "há muito mais coisas que acontecem no/pelo/com o corpo do que julga nossa vã filosofia".

Deleuze (2002) nos convida a pensar a partir das provocações de Baruch Espinosa sobre o que de fato pode um corpo, e sobre isso conhecemos apenas a ponta do iceberg. Há ainda muito a se descobrir sobre nossa potência de existir corporalmente. Todavia, para compreendermos melhor nossas potencialidades corporais, faz-se necessário que juntamente das provocações deleuzianas a partir do legado de Espinosa, pensemos na relação de complexidade e singularidade que habitam, simultaneamente, um corpo a partir das perspectivas cinética e dinâmica. Segundo Deleuze (2002, p. 128)

> [...] um corpo por menor que seja, sempre comporta uma infinidade de partículas: são as relações de repouso e de movimento, de velocidades e de lentidões entre partículas que definem um corpo, a individualidade de um corpo. De outro lado, um corpo afeta outros corpos, ou é afetado por outros corpos: é este poder de afetar e de ser afetado que também define um corpo na sua individualidade.

Esse ponto em especial nos possibilita pensar sobre traçar um paralelo com a educação, pois cada corpo é um universo com tempos, habilidades e modos diferentes de afetar-se e implicar-se com o mundo e reagir às coisas que o cercam. Imagine essa complexidade de análise quando pensamos os corpos no ambiente da escola e a interface do educador diante de mais de 20 universos-corporais por turma, multiplicados pelo número de universos com que normalmente um educador interage diariamente às vezes em mais de uma escola. Se já é difícil imaginarmos em um ambiente de relação presencial, adapte esse contexto para a interação realizada de forma virtual, mediada por computadores nos quais as câmaras acabam limitando o espaço de olhar e a interpretação do contexto de aprendizagem

do aluno. Novamente voltamos ao ponto de que precisamos aprender e experimentar mais.

Angel Vianna e Jacyan Castilho (2002) escrevem de forma bastante poética sobre uma metáfora que assemelha o corpo a uma casa. Para os autores, pensar o corpo-casa nos provoca a pensar sobre como temos cuidado da manutenção e do pleno funcionamento dessa casa, como temos inovado, o que tem abastecido e inspirado criativamente esse organismo? Reforçam ainda no aspecto da aprendizagem, que ela se dá pelo e com o corpo, sendo responsabilidade do espaço escolar promover ações que desestabilizem clichês e pensamentos limitantes que ainda habitam terrenos dualistas repletos de aparatos de assepsia e higienização corporal, que se fortalecem pela dominação e as relações hierárquicas poder e docilização dos corpos.

Logo, ao mesmo tempo em que as escolas são vistas como espaços de disciplinamento dos corpos, elas também podem ser vistas como "[...] vetores da constituição de sujeitos que resistem, inventam, pervertem a perversão a que são submetidos" (GALLO, 2019, p.70).

Do ponto de vista educativo, para inventarmos uma nova forma de aproximação e vivências corporais potentes na escola, é fundamental que se conheça, previamente, com quais corpos e realidades se estará trabalhando, pois, dependendo da idade e cultura, por exemplo, teremos um tipo de abordagem diferenciado. E por fim, vale lembrar, também, que ao falar de corpos estamos falando, diretamente, das histórias de vida, das inter-relações sociais, intelectuais, culturais e, inclusive, das crenças que constituem cada sujeito (BRAUNSTEIN; PÉPIN, 2001, p.10).

Não queremos a padronização dos corpos e neutralização de suas identidades. Pelo contrário, desejamos que a diversidade de interesses e modos de ser/agir possam somar-se como força a fim de promovermos pequenas rupturas, ou numa perspectiva do pensamento da diferença: criarmos pequenos vazamentos e

furos nos canos nas estruturas que tentam, constantemente, universalizar e padronizar os corpos.

Valendo dessa especificidade no trabalho corporal em função da faixa etária, destacamos que as discussões que seguirão terão como interesse principal a perspectiva de corpos infantis pautando-se por uma experiência vinculada ao mestrado profissional em educação, realizada entre 2019 e 2020, com crianças entre 3 e 5 anos de uma escola privada de educação infantil, da cidade de Viamão no Rio Grande do Sul. Tais experiências são analisadas e amplificadas, também, pensando o contexto do ensino híbrido, que durante a pandemia da Covid-19 exigiu que muitos professores reinventassem seus modos de ensinar, a partir de uma relação de distanciamento social - corpo-tela-corpo. E por falar em corpos infantis, como eles têm sido considerados na escola?

Que corpo é este que habita a Educação Infantil?

> No começo, ninguém prestava atenção às gentes pequenas: suas criaturas eram mais ou menos como fantasmas, das quais não se falava, que quase não se enxergava e que, por isso mesmo, também, não incomodavam ninguém. As tais pequenas viviam soltas pelos lugares: comiam e bebiam do jeito que dava; dormiam onde tivesse uma beirada; vestiam-se com as roupas que eram jogadas fora; circulavam no meio do passeio público, nas lojas, nos mercados, junto com os gatos, patos, galinhas, porcos, cachorros, cavalos, vacas e bois. (CORAZZA, 2002, p. 58).

Nesse pequeno trecho, a professora Sandra Corazza nos exemplifica as mazelas e duras realidades que as crianças, que ainda não eram vistas como tais, sofriam na convivência com adultos em um tempo histórico-social em que ainda não havia o que Ariès (1986), no livro História Social da Criança e da Família chama de "sentimento da infância". A partir das contribuições de Ariès é possível compreendermos ao longo da história as evoluções de entendimento sobre a especificidade da criança e seu valor na sociedade. Inicialmente consideradas como pequenos adultos, as gentes pequenas ainda não eram consideradas cidadãos de direitos, apenas de obrigações ligadas ao trabalho e aos afazeres domésticos. Se

pudéssemos resumir o movimento de invenção da infância, de acordo com Corazza (2002), poderíamos pensar que no século XVI – criança era vista como fonte de distração e relaxamento adulto, sem consciência de infância; no século XVII – há um sentimento de paparicação; nos séculos XVII e XVIII – com o advento da escolarização e das especificidades, a criança passa ser objeto de interesse psicológico; e finalmente, no século XVIII – criança carregada de inocência e fragilidades, um ser que possui necessidades físicas específicas e por isso precisa ser cuidado e ter um novo olhar.

Por isso, falar sobre o corpo da infância carece de mencionar esse momento histórico em que foi criado um novo modo de vida social e percepção da criança. De acordo com Schérer (2009, p.18), é por meio da infância que "[...] a sociedade inteira aprende a se disciplinar, pedagogizando-se [...]". E para o autor, tal sentimento de domínio e soberania do desejo do adulto perante a função social imposta à criança como "[...] matéria maleável do homem por vir [...]" (SCHÉRER, 2009, p.17), ainda é perceptível no ambiente escolar de crianças pequenas. É comum encontrarmos na escola ainda formas de olhar a criança como alguém que virá a ser e, ainda não é, como alguém que não compreende e não interage com o mundo de forma complexa e, por isso, necessita que o adulto traduza tudo numa versão mais simplificada e diminutiva, repleta de palavras com terminações em "inhos".

Ao transitar por diferentes concepções de educação é possível entendermos um pouco mais da complexidade de relações de poder e hierarquias que adentram os espaços escolares quando observamos o corpo infantil. Cada concepção luta pelo seu espaço e por conquistar mais clientes, visto que atualmente a educação infantil também se tornou um mercado rentável às instituições privadas. Em suma, em alguns momentos as concepções de educação estiveram centradas na autoridade do professor, depois se contrapuseram e colocaram a criança como centro do processo educativo, e atualmente com a pedagogia contemporânea, tem-se considerado a relação mútua e as trocas entre educadores e crianças, enaltecendo os saberes de cada um e as trocas de conhecimento que ocorrem entre

ambos, momentos pelos quais os corpos possam ser mais suscitados, atitudes importantes para a proposição das práticas corporais que serão apresentadas a seguir.

Posteriormente essa introdução sobre a compreensão de criança ao longo da história, faz importante fazermos alguns destaques sobre o que se produz de conhecimento a partir da temática corpos infantis na escola. Tendo em vista que os estudos e pesquisas enfatizando as experiências corporais de crianças pequenas vem se tornando mais evidentes a cada dia que passa no circuito acadêmico, destacamos que há uma relevante participação das áreas de Psicologia, Pedagogia e Educação Física (FRISON, 2008; RICHTER & VAZ, 2010a, 2010b, 2011; SAYÃO, 2002, 2008; CAMARGO, 2014; FILGUEIRAS, 2002). Tais assuntos propõem diálogos sobre o corpo pelas lentes do desenvolvimento motor, do condicionamento e da higienização, da alimentação, de questões de gênero e da criação de brincadeiras e circuitos de atividades por educadores físicos, nas quais por vezes parece que o lúdico e a materialidade ganham mais destaque nas intencionalidades pedagógicas do que a potência da experiência corporal em si.

Abordagens mais voltadas ao trabalho corporal por uma perspectiva das artes, em interface com outras áreas do conhecimento, por exemplo, ainda demonstram um baixo número de estudos, fato que fortalece e motiva a realização de olhares e fazeres provocativos à geração de criações docentes que desafiem, instiguem e também apoiem as investigações da escola, dando ênfase às aprendizagens que acontecem com e pelo corpo, cotidianamente.

De modo geral ainda é perceptível que as ações corporais nas escolas de educação infantil estão vinculadas em função de um espaço-tempo pedagógicos, determinados por currículos que percebem e abordam o corpo a partir de projetos e temas-geradores, tais como: obtenção de um corpo saudável que, por sua vez, precisa de uma boa alimentação, quanto mede o teu corpo?, jogos de mãos e brincadeiras de roda como resgate de cirandas. Fato que em nosso entendimento, se justifica pelas interfaces com os campos de experiências da Base Nacional

Comum Curricular (BRASIL, 2018), na qual há o campo corpo, gestos e movimentos.

O que trazemos para discussão não está pautada de forma a diminuir ou tecer críticas às ações pedagógicas elaboradas por projetos, à BNCC e muito menos aos temas citados nos exemplos. O que gostaríamos que efervescesse nessa problematização é: o que realmente se objetiva e percebe sobre as aprendizagens corporais nas ações propostas? Se antes não existia a concepção de infância, as crianças pequenas de hoje, por sua vez, acabam crescendo em uma sociedade que delega e negativa a participação infantil, limitando e restringindo o que a criança pode ou não fazer/sentir/ter com/no seu próprio corpo. Frases do tipo “não chora”, “não pegue isso”, “brinque bastante, mas não vá se sujar”, reforçam esse sentimento de dominação e represália ao corpo infantil. Falar disso nos instiga a pensar sobre três eixos que acreditamos serem fundamentais na articulação de práticas corporais de qualidade na escola: relação entre tempo planejado e o tempo realizado; relação entre atividade e experiência; e relação entre avaliação e participação.

Walter Kohan escreve um prefácio para o livro Infância & pós-estruturalismo (ABRAMOWICZ e TEBET, 2019), que nos ajuda a pensar sobre essa relação do tempo na escola: ele usa a expressão de que é preciso devolver o tempo da infância para escola, fazendo uma provocação ao tempo *khrónos*, que está ligado a produtividade e possui uma organização linear na qual são previstas a hora de começar e de terminar. A infância suscita um outro tempo, o tempo aión da intensidade e dos significados das coisas, um tempo que não controla, mas convida a brincar. No entanto, sabemos que as escolas necessitam se organizar por documentos e registros, e ao compartilhar a expressão de Kohan não desejamos abandonar as práticas organizacionais que regem a escola. O exercício seria pensarmos de que maneira podemos criar um espaço de entre, de respiro e de potência de vida, em meio aos horários e marcos que regem o cotidiano da escola? Acreditamos que ações simples como deixar montado um jogo de quebra-cabeça que a criança começou a montar no final do dia e possibilitar que ela continue no dia

seguinte, repetir uma brincadeira ou música que tenha um significado especial para as crianças, ou ainda achar uma outra informação que as crianças ainda não conheciam sobre algo que vinham pesquisando. Pensar o tempo na escola pode ser associado a uma dança que não tem uma coreografia marcada, requer escuta, atenção e desejo de criar coletivamente.

Dito isso, optamos por trabalhar as práticas corporais próximas ao conceito de Jorge Larrosa (2019) sobre experiência e não como atividades, justamente por entender que as atividades serviriam ao tempo *khrónos,* enquanto que a experiência dialogaria com o tempo *aión.* A experiência segundo Larrosa (2019, p.18) "é algo que "[...] nos passa, o que nos acontece, o que nos toca". Nesse sentido, durante a pesquisa trabalhamos entendendo as experimentações como pesquisas individuais, que cada um ao seu tempo foi criando em si como algo que lhes moveu a pensar com/pelo corpo habitando um outro lugar, fora, além do que se vivera até então na escola.

E em relação a participação e avaliação, trabalhamos durante a realização da pesquisa, numa ideia colaborativa que estava preocupada em oferecer momentos de escuta e criação. Em cada encontro tanto as crianças quanto as educadoras eram instigadas à transdução[3], a imaginação e a criação de novos jogos e brincadeiras, novos repertórios gestuais e gráficos. Não fazíamos apontamentos de qual criança fazia melhor o traço ou reproduzia mais rapidamente o gesto, nosso desejo não era gerar competição, mas colaboração. E isso auxiliou a despertar, tanto no pesquisador, quanto nas educadoras, uma maior necessidade de escuta do grupo. Por isso, buscamos dialogar com a abordagem artística pela ótica da arte/educação, enquanto um lugar de produção de conhecimento e encontro das linguagens artísticas, um espaço aberto ao inesperado, atento aos detalhes e as respostas dos corpos infantis, que durante a experiência demonstraram todo seu potencial criativo, poético e dinâmico. Assim como numa roda de capoeira, a partir

[3] Segundo Hélia Borges (2019, p.32), a transdução "[...] se refere à capacidade do corpo em realizar uma transformação no ato de conhecimento ao receber uma informação sensível, e transformá-la em percepção, operação realizada pelo campo intensivo do corpo".

de suas falas e movimentos, as crianças nos convidavam a saltar algumas partes do que estava planejado e a alongar outras, que surgiam no momento mágico da interação. Naqueles momentos não havia quem sabia mais ou menos, pois todos ao seu modo, estavam comprometidos em viver/sentir/guardar a experiência.

A escola infantil cartografando corpos

Entre 2019 e 2020 convivemos numa escola[4] privada com crianças pequenas entre 3 anos e 5 anos 11 meses e com suas respectivas professoras, na cidade de Viamão, região metropolitana da capital gaúcha, Porto Alegre. A escolha de trabalhar com essas faixas etárias foi pensada na realidade da escola pesquisada que recebia crianças de 3 a 5 anos. Logo, optamos por conviver com uma turma que estava chegando na escola e outra que vivia a transição para o ensino fundamental e, portanto, se despedia daquele ambiente.

Sendo assim, ao pesquisar a problemática sobre como o corpo infantil era percebido na educação infantil, com essas faixas etárias, poderíamos traçar um paralelo de como as crianças entravam e de como saiam da escola. Movidos pelas inquietações e questionamentos[5] trazidos pelo grupo e pelo próprio pesquisador, fomos assim de forma coletiva partilhando momentos que nos provocaram constantemente a um novo modo de pensar, questionar e experienciar a escola e a educação pelo e com o corpo.

A escolha da cartografia como metodologia da pesquisa se deu em função de que ao mesmo tempo ela poderia nos servir como método de investigação, de pesquisa e de intervenção. Nossas práticas não podiam trazer delimitações muito

[4] A abordagem pedagógica da escola está baseada no pensamento de Lev Vigostky, sob a perspectiva sócio-interacionista considera que a criança é um sujeito que aprende a partir das relações sociais e trocas culturais que realiza com seus pares. Gauthier & Tardif (2010, p.468) reforçam o interesse de Vigostky sobre a maneira pelo qual o indivíduo dá sentido às coisas que vivencia a partir das interações sociais e das ferramentas simbólicas fornecidas pela cultura.

[5] Durante a pesquisa as inquietações e questionamentos recebiam o nome de perguntações. Tal conceito foi criado durante o estudo como uma via de mão dupla pelo qual podemos pensar tanto as ações que dispararam perguntas, como também as perguntas e questionamentos que provocaram a realização de ações educativas

fixas pois isso poderia inibir as falas e participações das crianças. Estávamos cientes de que o caminho percorrido na pesquisa não seria trilhado de forma isolada e solitária para encontrar obviedades e desvelar o que já é esperado. Era preciso encontrarmos um modo de acolher, de escutar e provocar os envolvidos a participar ativamente durante as experimentações, por isso chegamos na cartografia.

A partir da perspectiva de Deleuze e Guattari (1995), a cartografia possibilita a compreensão da força que emana do coletivo de agentes como algo vital ao cartógrafo (pesquisador), instigando-o a criar diferentes modos e dispositivos de intervir junto ao grupo, dissolvendo hierarquizações sem, necessariamente, se preocupar com demarcações e fronteiras rígidas. O que é confirmado por Virginia Kastrup e Eduardo Passos Pistas (2013, p.266), ao enfatizarem que a pesquisa mediada pela cartografia possibilita aparecer a força do coletivo, sendo "[...] sempre uma pesquisa-intervenção com direção participativa e inclusiva, pois potencializa saberes até então excluídos, garante a legitimidade e a importância da perspectiva do objeto e seu poder de recalcitrância".

Nesse sentido, com o avançar dos encontros, o grupo ia fortalecendo vínculos, entendendo esse novo modo de participar que buscava aliar conhecimento com afetividade, e sobretudo, suscitava um modo diferente de estar presente, haja visto que as práticas não eram direcionadas a utilização de lugares específicos das salas como cadeiras e mesas, todo o território da escola era interessante à pesquisa. Esse elo invisível aos olhos de estrangeiros, era sensível ao corpo de quem estava presente, se condensava no ar e podia ser sentido.

Com as crianças menores de 3 anos, as ações estiveram mais voltadas à convivência e a interação, tendo em vista que era um grupo de crianças que não se conheciam e estavam aprendendo a conviver em grupo, num lugar que, também, lhes era estranho, no qual além da professora titular e dos estagiários, também, havia a figura do professor-pesquisador que não estava todos os dias com as crianças, mas em alguns dias combinados, previamente, os visitava, entrava na roda e brincava com o grupo, acompanhava os almoços e os passeios pela cidade. Aos

poucos, as crianças iam mostrando suas habilidades corporais ao equilibrar peças de jogos de montar na cabeça, ao inventar histórias de viajar em foguetes que iam até a lua, em desenhar e correr ao mesmo tempo ou mesmo de vibrar quando escutavam sua música preferida.

Já com os maiores de 5 anos, a relação tornava-se um pouco mais complexa, pois além da convivência propriamente dita, cada encontro era repleto de dúvidas e perguntas, que naturalmente as crianças iam se ajudando no levantamento de possíveis respostas. Alguns mais envolvidos e interessados com a temática corporal compartilhavam leituras e pesquisas que tinham feito com as famílias, como por exemplo: que na cabeça não existia só o cérebro, mas também uma porção de ossos do esqueleto que protegiam o cérebro. E assim seguíamos transitando entre fatos e curiosidades da fisiologia do corpo até chegarmos em habilidades, não somente do aspecto físico e motor, mas também teatral e artístico que elas gostariam de compartilhar. Enquanto algumas, por exemplo, optavam em compartilhar sua velocidade em correr pelos obstáculos feitos por objetos da sala, outras auxiliavam a gravar as brincadeiras e jogos criados.

A criação dessas ações a partir da cartografia, foram rendendo o que chamamos na pesquisa de *corpo-experimentações*, ou seja, brincadeiras, jogos, desenhos, encenações e musicalidades que foram produzidas de modo experimental pelas crianças em relação com os educadores. Nessa concepção de criação, os participantes não estavam preocupados em fazer o mais bonito, e muito menos se iam acertar ou errar. À medida que os convites eram feitos a partir dos materiais e espaços oferecidos, cada corpo reagia criativamente aliando seus repertórios pessoais de movimentos e gestualidades. Essa série de materiais desenvolvidos pelos participantes foi possível a partir não somente pela qualidade dos materiais e espaços oferecidos, mas também pela qualidade dos afetos. Em uma perspectiva espinosista, pode-se dizer que o grupo somava suas paixões-alegres e aumentava sua potência de existir a partir das interações, e isso foi de vital importância em todo o processo; o que não quer dizer que não houve conflitos e

desentendimentos entre as crianças durante a ação, sim ocorreram! Mas naturalmente foram se dissolvendo e fortaleceram o grupo diante das descobertas que iam surgindo nos encontros.

Os materiais artísticos utilizados durante os encontros foram surgindo a partir de exposições, filmes, palestras e debates que o pesquisador havia participado. Essa miscelânea de materiais foi compartilhada com o grupo docente que também, ao seu modo ia somando suas experiências. O interessante foi que a partir das corpo-experimentações uma obra de arte visual se transformava em narrativa criada pelas crianças, enquanto um objeto do cotidiano se transformava em jogo ou personagem, etc. As fronteiras entre as linguagens artísticas se borravam constantemente. Rapidamente destacamos a obra interativa O Túnel de Lygia Clark, criada em 1973, inspirados numa adaptação feita pelo Itaú Cultural em 2012 numa homenagem a artista Touxemos uma grande metragem de tecido para a sala e convidamos as crianças a experimentarem jeitos diferentes de adentrar, passar pelo interior das camadas do tecido. O que a princípio era um desafio corporal, tornou-se nas palavras das crianças uma “caverna misteriosa”, na qual fomos inventando personagens e narrativas que dialogavam com os ruídos e acontecimentos externos ao tecido.

Outra ação foi o “jogo do troca”, criado pelas crianças a partir do tapete de courino que havia na sala. Na ausência de um jogo famoso que alia movimentos inusitados, gerados pelos comandos de cores e partes do corpo, o grupo inventou um jogo considerando as cores que haviam no tapete e partes do corpo que os próprios colegas iam solicitando que os adversários usassem para chegar na cor desejada.

E, por fim, uma outra bastante significativa foi a criação de um boneco de pano feito por vários nós. A intencionalidade era possibilitar que durante a composição do boneco, as crianças menores se sensibilizassem sobre as articulações que ligavam o tronco e cabeça aos membros inferiores e superiores. Por fim, o boneco recebeu o nome de “Sr. Green” e acabou protagonizando uma série de histórias de faz de

conta, criadas coletivamente e que convocavam a participação de toda as crianças; nesse enredo tudo era possível até mesmo o Sr. Green nascer da barriga do professor-pesquisador.

Afinal: o que nos tocou e ficou em nós a partir da pesquisa?

O corpo observado na ótica da escola de crianças pequenas necessita ser pauta de mais reuniões e encontros pedagógicos, assunto de mais estudos e olhares dos educadores, a fim de que se consigam apresentar novos modos de atuação que possam confrontar aquelas perspectivas que ainda se deparam com conceito de corpo construído pelo olhar higienista, controlador e extremamente distante da relação que se espera existir entre as pessoas que participam da vida escolar. O que por sua vez, provoca e reverbera no "corpo docente", convidando-o a rever suas proposições e planejamentos pedagógicos, bem como os currículos e aprendizagens que acentuam os corpos pequenos como incapazes, dependentes, menores, dentre outras formas que acabam por diminuir suas potências.

No intuito de ampliar o conhecimento sobre os elementos e relações que adentram o espaço escolar infantil e transbordam nos gestos e atitudes corporais das crianças, também se faz necessário olhar para os adultos, em sua grande maioria mulheres, que ocupam e compartilham o espaço das escolas junto das crianças pequenas. O corpo desses adultos também precisa ser pesquisado, pois está rodeado de tabus, preconceitos e receios. Logo, desenvolver ações em parceria com educadores físicos, professores de teatro e dança podem possibilitar que as professoras da educação infantil (maioria egressas da pedagogia e dos cursos de magistério) possam também passar por uma vivência corporal, se permitam ousar e sair daquela zona confortável e dentro do controle. Em conversas com o grupo de professoras participantes da pesquisa constatamos que muitas delas não aprenderam a virar estrelinhas, fazer cambalhota ou mesmo se dependurar em uma árvore ou brinquedo, porque seus pais as assustavam dizendo que iam se

machucar, quebrar o pescoço dentre outras falas que ao invés de encorajá-las, produziam medo.

Durante a pesquisa, ao nos depararmos com os acontecimentos que surgiam de modo inesperado nas interações entre professoras e crianças, nos perguntávamos sobre o que de fato garante que um encontro seja potente artisticamente? Fomos aos poucos compreendendo que estar diante algo ou de alguém não era propriamente um encontro. A dinâmica proposta pelos encontros pautava-se pela troca e pela convergência de desejos. A escola é feita de gente, de sentimentos, de afetos e também de conflitos, de respeito e de diversidade. E tais aspectos poderiam ser pensados como flechas lançadas que nos passam e nos atravessam diariamente e, por isso, através de nossa experiência com os outros agentes do encontro (sejam eles crianças ou adultos), somos sensivelmente atingidos. Ao compreender a docência enquanto um grande encontro repleto de acontecimentos que precisam ser vivenciados e experimentados pelos educadores, reforça-se a necessidade de exercitar essa aproximação entre docente-discente. Pois para encontrar-se, ser e estar com alguém, crescer não só cognitivamente mas enquanto humano, precisa-se estar aberto aos acasos que surgem em meio ao caos. No entanto, estar aberto ao jogo e às possibilidades de interação não significa que não tenhamos algumas responsabilidades para que as corpo-experimentações ocorram com qualidade, destacamos que para que haja a qualificação das vivências corporais infantis, é importante que as educadoras ofereçam condições de espaço físico, disponibilidade afetiva e de tempo para que as crianças se sintam escutadas e consideradas, e assim consigam elaborar seus pensamentos por meio de problematizações e *perguntações*. Sabemos que não é uma ação fácil, que o cotidiano e a rotina da escola podem engolir nossas proposições de criar convites para pensar e agir fora da caixa racional, mas acreditamos que é preciso exercitarmos esse desejo de estar atento para ver/sentir com o corpo, o informe do coletivo de forças e intensidades que nos chegam e nem sempre são detectados pelo olho e pela observação analítica.

Por fim, desejamos que ao nos aproximarmos da criança e empaticamente exercitarmos ocupar esse lugar no mundo, possamos nos despir de todas as verdades e certezas e nos permitamos banharmos no imenso “mar de incertezas”, nos permitamos a nos contagiarmos pelas experiências que nos atravessam e também a irradiá-las criando um campo de muita potência, compartilhamento e generosidade. No entanto, para não perder a atenção durante essa caminhada e correr o risco dos anestesiamentos provocados pelas constantes investidas de regulação e amarras pedagogizantes, acreditamos que talvez seja interessante caminharmos com um cesto dos tesouros para guardarmos os achadouros, como nos falaria Manoel de Barros (2018), ou como no jogo teatral e na brincadeira, podermos roubar aquilo que o outro tem de bom. Para tanto é preciso partir em busca, é preciso querer achar para encontrar.

Referências:

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Tradução de Dora Flaksman. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BARROS, Manoel. *Memórias inventadas*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.

BORGES, Hélia. *Sopros da pele, murmúrios do mundo*. 1ª ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

BRAUNSTEIN, Florence; PÉPIN, Jean-François. *O Lugar do Corpo na Cultura Ocidental. Coleção Epistemologia e Sociedade.* N. 162. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 2001.

CAMARGO, Daiana. *O brincar corporal na educação infantil:* reflexões sobre o educador, sua ação e formação. Curitiba: Intersaberes, 2014.

CORAZZA, Sandra. Infância & Educação – *Era uma vez – quer que conte outra vez?* Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

COURTINE, Jean-Jacques. *Decifrar o corpo:* pensar com Foucault. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

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

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. *Mil Platôs*: capitalismo e esquizofrenia. Volume 1. Tradução Aurélio Guerra Neto *e Celia Pinto Costa.* Coleção TRANS. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

FILGUEIRAS, Isabel Porto. *A Criança e o Movimento* – Questões para pensar a prática pedagógica na educação infantil e no ensino fundamental. *In* Instituto Avisa Lá – Formação Continuada de Educadores [Online], São Paulo, 2002. Disponível em: < https://avisala.org.br/index.php/assunto/conhecendo-a-crianca/a-crianca-e-o-movimento-questoes-para-pensar-a-pratica-pedagogica-na-educacao-infantil-e-no-ensino-fundamental/ >. Acesso em: 14 de janeiro de 2021.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Corpo, gênero e sexualidade na educação infantil. *Revista Reflexão e Ação*. V.16.N.1. Santa Cruz do Sul: UNISC, set.-dez. de 2008. P.84-93. Disponível em: < https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/569/395 >. Acesso em 25 de janeiro de 2021.

GALLO, Sílvio. Heterotopias do corpo na escola? Pensar Foucault com Schérer In MATA, João da; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de [Orgs.]. *Corpo-história e resistência libertária.* São Paulo, SP: Letra e Voz, 2019. P.61-71.

GAUTHIER, Clemont; TARDIF, Maurice. *A Pedagogia*: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis: Vozes, 2010. Disponível em: < https://vascheffer.files.wordpress.com/2013/10/a_pedagogia-gauthier-e-tardif.pdf>. Acesso em: 20 de janeiro de 2020.

LARROSA, Jorge. *Tremores:* escritos sobre experiência. Tradução Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1ª ed. 4ª reimp. Coleção Educação: experiência e sentido. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

LE BRETON, Davi. *A sociologia do corpo*. Tradução de Sonia Fuhrmann. 6 ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

RICHTER, Ana Cristina; VAZ, Alexandre Fernandez. Momentos do parque em uma rotina de educação infantil: corpo, consumo, barbárie. *In* Educação e Pesquisa – *Revista da Faculdade de Educação da USP*.V.36.N.3.São Paulo: USP, set.-dez. 2010a. P.673-684. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a02.pdf>. Acesso em: 04 de janeiro de 2021.

_____ . Educar e cuidar do corpo: biopolítica no atendimento à pequena infância. *In Educação em Revista*. V.26. N.2. Belo Horizonte: UFMG, ago. de 2010b. P.117-134. Disponível em: < https://www.scielo.br/pdf/edur/v26n2/a06v26n2.pdf >.
Acesso em: 04 de janeiro de 2021.

_____ . Sobre a tutela dos corpos infantis na rotina alimentar da creche. *In Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas.* V.41. N.143. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, maio-ago. de 2011. P.486-501. Disponível em: < http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/99/107 >. Acesso em: 05 de janeiro de 2021.

SAYÃO, Deborah Thomé. Corpo e movimento: alguns desafios para a educação infantil. *In Revista Zero-a-Seis*. V.4. N.5. Santa Catarina: UFSC, jan.-jun. de 2002. P.01-11. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/11156/10629>. Acesso em: 14 de janeiro de 2021.

_____. Cabeças e corpos, adultos e crianças: cadê o movimento e quem separou tudo isso? *In Revista Eletrônica de Educação*. V.2. N.2. São Carlos, SP: UFSCar. Nov. de 2008. P.92-105. Disponível em: < http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/20/20 >. Acesso em: 25 de janeiro de 2021.

SCHÉRER, René. *Infantis:* Charles Fourier e a infância para além das crianças. Coleção Educação, Experiência e Sentido. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

VIANNA, Angel; CASTILHO, Jacyan. Percebendo o corpo. *In* GARCIA, Regina Leite (Org.) *O corpo que fala dentro e fora da Escola*. Coleção O sentido da escola, N. 16. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002. P.17-34.