

SOBRE A PRESENÇA DE UMA PEDAGOGIA DO CORPO NA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA

RICHTER, Ana Cristina – UFSC

GT: Educação da Criança de 0 a 6 anos / n.07

Agência Financiadora: CNPq

Palavras iniciais

O presente trabalho advém de uma pesquisa de abordagem etnográfica realizada em uma instituição de atendimento à infância de 0 a 6 anos da rede pública de ensino de uma cidade litorânea da região sul do Brasil.

Oito salas, cozinha, refeitório, sala de estudos e de coordenação, banheiros, ocupam 551m² de área construída. A creche dispõe de um terreno para horta, dois parques e um pequeno pátio, junto ao portão de entrada.

Vinte e seis profissionais atuam com as crianças, além de duas professoras de Educação Física¹, diretora, supervisora, merendeiras e serventes.

Nesse espaço-tempo de relações, os temas da infância, do corpo e da educação se colocam inter cruzados e, na busca por captar tensões presentes nesse mosaico paradoxal, procuramos descrever, analisar e compreender algumas práticas corporais presentes nos momentos da rotina.

Entendemos que o corpo é vetor de construção de identidades (VAZ, 2002), e as práticas corporais presentes nos diferentes espaços sociais são educativas, “ou seja, forjam e conformam comportamentos e subjetividades”. (BRACHT, 2003, p. 21). Deste modo, ao tratarmos da educação da infância, consideramos que concepções e práticas corporais presentes em outros espaços atingem os ambientes educacionais e seus atores, que “absorvem, interpretam e trabalham essas concepções e práticas presentes em outras esferas”. (VAZ, 2002, p. 91).

Que se lembre aqui que, como aponta Soares (2003, p. 15), “somos educados pelo espaço que nos rodeia, da palavra à arquitetura, das nossas casas, prédios onde trabalhamos, ruas, espaços destinados às práticas corporais”, e que as instituições

¹ A Rede Municipal de Ensino daquela localidade concede, desde 1982, a presença de profissionais da área, que atuam com as crianças nas diferentes unidades.

educativas aparecem domesticadas pela cultura do treinamento desportivo². Segundo a autora, o esporte de alto rendimento, teorias e técnicas de treinamento têm orientado diversas práticas corporais, seguindo princípios de “rendimento máximo, estetização do sacrifício, ocultamento da dor, justificação do prazer”. (SOARES, 2003, p. 17).

Dos brinquedos pedagógicos *ideais* para cada faixa etária aos enfeites de cabelo; dos recursos didáticos aos hábitos alimentares; dos personagens midiáticos aos sabonetes perfumados; das coreografias padronizadas aos hábitos à mesa; dos rituais de higiene às fronhas que cobrem travesseiros; da valorização do rendimento aos padrões estéticos, *tendências* são ditadas por uma racionalidade pautada em critérios de eficácia e produtividade, por uma ciência que se comercializa, que justifica e contribui para a manutenção das desigualdades sociais.

Essa razão que se expressa na ciência como racionalidade instrumental *convida* o indivíduo a identificar-se e relacionar-se com modelos que não dão margem à expressão de individualidade, o que acaba por aniquilar possibilidades de manifestação autônomas, de experiências corporais formativas, comprometendo as subjetividades submetidas ao declínio da experiência e ao arquivamento da memória, colocando em suspenso o projeto de formação do sujeito anunciado pelo *Aufklärung*³.

Os sentidos, nesse contexto, são *deseducados*, uma vez que “a redução de tudo ao mundo da mercadoria deforma as percepções, as experiências vividas e a inteligência da realidade”. (ZUIN et al., 2000, p. 148).

Contra as relações danificadas, a aniquilação das subjetividades, contra a celebração dos meios, a diluição do sujeito no coletivo, enfim, contra a barbárie que se instala na sociedade, Adorno aposta na educação, vista como possibilidade de emancipação, de autonomia, de auto-reflexão crítica, de não identificação com o meramente existente.

² Vaz (1999, p. 92) escreve: “O mundo contemporâneo desenvolve uma série de conhecimentos, técnicas e discursos que aparecem não só como operadores, mas também como legitimadores do controle do corpo. Vários destes conhecimentos estão relacionados ao esporte, uma das formas contemporâneas mais importantes de organização da corporeidade. [...] O esporte parece de fato ter sido, e ainda ser, um forte vetor a potencializar o domínio do corpo. Sua importância não pode ser menosprezada, se considerarmos o quanto as identidades se constroem em torno do corpo, e o quanto a sociedade moderna está impregnada pelo princípio do rendimento, o quanto ela é esportivizada”.

³ *Aufklärung* representa *iluminação*: iluminar o entendimento, confiar no poder da razão contra o obscurantismo; no poder do sujeito enquanto “portador da razão, e com o poder histórico ligado ao desenvolvimento social, científico e técnico dessa razão”. (MATOS, 1997, p. 125).

Caminhos trilhados

Os momentos da rotina, que configuram o tempo de trabalho da creche, estruturaram-se como categorias – delimitadas a partir das perguntas da pesquisa, mas também emanando da própria instituição. Desse modo, consideramos lugares e tempos da corporalidade nos momentos de: Educação Física, saída, chegada, alimentação, higiene, sono, parque, atividades orientadas e *entremomentos*.

Foram dois momentos de inserção no campo. Entre outubro e dezembro de 2003, e agosto e setembro de 2004. Além disso, realizamos análise documental e entrevistas, na busca de significações de atores envolvidos com a instituição.

Buscamos trilhar os caminhos, passagens, frestas, deixando que a creche se abrisse como *paisagem* que se constrói de vida, de dados mortos, de ferro, de vidro, de vozes e dias. Para tal, nos inspiramos no texto *O Flâneur*, escrito por Walter Benjamin: uma crítica do concreto, uma leitura histórica da cidade, realizada por um passante que transita pelo espaço, pelas ruas, pelo seu próprio quarto, pelas faces e palavras, e que reconhece um calçamento pelo tato. A cada passo,

o andar ganha uma potência crescente; [...] Paisagem – eis no que se transforma a cidade para o flâneur. [...] Aquela embriaguez anamnética em que vagueia o flâneur pela cidade, não se nutre apenas daquilo que, sensorialmente, lhe atinge o olhar; com frequência também se apossa [...] dos dados mortos, como de algo experimentado e vivido. Esse saber sentido se transmite sobretudo por notícias orais. (BENJAMIN, 2000b, p. 186).

Dos momentos e movimentos da rotina na creche

Apresentamos, a seguir, elementos que compõem as intervenções pedagógicas sobre o corpo em alguns momentos da rotina.

Momentos de higiene

Seja nos planos de trabalho, avaliações ou no Projeto Político-Pedagógico da creche, destacam-se aspectos vinculados à higiene, à saúde e à qualidade de vida. Na organização e limpeza do ambiente, a higiene também se evidencia.

Serventes varrem, limpam, eliminam detritos. Professoras recolhem restos de alimentos, passam panos, enfeitam painéis, consertam brinquedos, mas o maior empreendimento dessas profissionais volta-se à higiene das crianças.

Em entrevista, as professoras referenciam a *hora da higiene*: “Eles acordam, vão no banheiro e pro refeitório”; “Depois da janta a gente vai chamando para trocar”; “Chama todos. Sentamos. Têm uns que se sujam, aí a gente troca”.

As cenas retratam o momento:

CENA 1: A professora coloca pasta dental sobre escovas. Entrega e logo vai dizendo: “Anda”. “Ligeiro”. “Sem palhaçada”. [...] “Lava a boca que tá suja”. [...] “Vai deitar ligeiro”. “Que coisa teimosa”. [...] Um menino guarda seus tênis junto à mochila, comentando: “Ó meu tênis do *Batman*”.

CENA 2: Da auxiliar, escuta-se: “Quero a mão lavada direito”. “Vai secar o peito”. “Puxa da mão dele a escova”. “Teu pescoço tá um nojo. Vai lavar”. [...] A professora senta-se numa cadeirinha. Uma a uma, as meninas têm os cabelos enfeitados com pregadores.

CENA 3: A professora, envolvida com a troca de fraldas, dirige-se a uma criança: “Você está podre”? A criança responde afirmativamente com um gesto.

Embora saibamos que o sofrimento alheio não possa ser objetivado, o esforço das profissionais em remover cheiros, detritos – e, assim, arquivar elementos que caracterizam um “passado disforme” – coloca-se ao lado da cultura da assepsia ou dos programas de dominação da natureza em que o corpo é visto como objeto, como coisa de se possuir. Esse processo de dominação e apagamento de *rastros* implica no constrangimento daquilo que nos tornamos obrigados a ocultar e que, por não ser elaborado, ou antes, por ser mutilado pelo curso civilizador, retorna na forma de hostilidade, de repulsa, de desprezo, desse *amor-ódio* pelo corpo, como destacado por Horkheimer e Adorno (1985).

Junto a critérios contemporâneos que orientam as *regras do bem-viver*, – também transplantados às práticas de assepsia presentes na creche, encontramos estruturas subjacentes aos princípios de rendimento que visam à rápida superação de resistências. As palavras: “deu”, “anda”, “ligeiro que tem mais”, “vai logo” ecoam à porta do banheiro.

A execução de tarefas de forma eficiente ou a exclusão das incapacidades funcionais aparecem como princípios de autonomia: solução de tarefas designadas,

“fazer sozinho”. Nesses termos, autonomia passa a significar “começar a se vestir sozinho”, “escovar os dentes sozinho”, “comer sozinho”.

Comportamentos uniformes, eficácia motriz, reprodução de gestos e atitudes transformam em sinônimos os conceitos de autonomia e autoconservação física. Nesse sentido, prevalece uma *visão biologicista* de autonomia que desconsidera o sujeito para além da conservação e da assimilação à norma social, e que dispensa a exigência do pensamento.

Também se observa, sobremaneira, o emprego de técnicas de embelezamento que coincidem com a racionalidade que se expressa em favor da *qualidade de vida* e que inclui trocar, perfumar, levar ao sol para “não mofar”, “comer chuchu para ficar forte”, enfeitar... Buscam-se sensações, prazeres no talco, no perfume, no enfeite de cabelo.

As crianças também anunciam suas representações acerca da sobrevalorização da aparência quando apontam não apenas o sapato novo, mas o logotipo que sugere também a *marca* da personalidade do sujeito que vai se constituindo e encontrando a “felicidade” na mercadoria.

As crianças interrompem o brincar para mostrar seus tênis; guiam-nos em direção à mochila que estampa personagens midiáticos famosos; apontam acessórios que se prendem ao corpo de seus pares, informando que também irão adquiri-los. Essas ações nos fornecem indicações a respeito dos sacrifícios que lhes vão sendo impostos, nos termos de identificação, ou as atitudes exigidas frente à possibilidade de fazer parte do grupo, pertencer para que não sejam excluídas.

Ao invés de mapear a realidade exterior, o indivíduo se anula perante a norma e torna-se semelhante à cultura, embarcando desde cedo no mimetismo, na mera reprodução que elimina a possibilidade de constituição do sujeito como consciência e vontade.

Nessa busca liquidam-se, silenciosamente, possibilidades de resistência que antes necessitariam ser encorajadas, no sentido de incentivar “processos de diferenciação, de multiplicidade, de não concordância e não concórdia, e isso no tecido do próprio corpo social”. (GAGNEBIN, 2001, p. 51).

Cabe enfatizar que não desconsideramos a relevância dos cuidados voltados ao bem-estar, à saúde das crianças. Nosso olhar se volta àquilo que é *esquecido*,

desprezado ou, de outro modo, *medicalizado*, *anestesiado*. Uma certa ciência que generaliza comportamentos, estabelece modelos a serem seguidos e outros a se excluir:

Se permanecermos no escopo do nosso tempo, não nos passará despercebido [...] o genocídio tecnologicamente organizado [...]; grupos inteiros que desaparecem, destruídos por não pertencerem à mitologia da raça que os agride, por serem reconhecidos como *estrangeiros*, *não-familiares*, anti-sujeitos que devem ser exterminados, muitas vezes classificados não apenas como distintos, mas como negativos: que se lembre aqui a comparação de grupos étnicos com animais – esse *outro irracionalizado* em relação ao humano –, qualificativo geralmente destinado aos que desejamos exterminar: ratos, piolhos, baratas, todos os *negativos* em relação a nós “mais humanos”, “mais limpos”, “mais saudáveis”, mais assépticos e ainda, eventualmente e de forma intercambiável, “mais brancos”, “mais magros”, “mais bonitos”. (VAZ, 2003, p. 164). (Grifos do autor).

Desse modo, torna-se relevante atentar a essa racionalidade que tudo define, organiza, “esclarece” e se impõe de modo totalitário sob o jugo de verdades especializadas; uma racionalidade que inculca hábitos, valores, comportamentos que dispensam o pensamento ou, de outro modo, que evita que os *restos*, o *lixo* da história, sejam recolhidos e atualizados no trabalho da memória; uma racionalidade que se coloca indiferente à dor e ao sofrimento humano.

As professoras e as auxiliares pedem às crianças: “Vai lavar o pescoço que está um nojo”, “lava bem que tá sujo”, entre outras inúmeras ordenações diárias e persistentes. Também elas banham aquela criança que “vem podre de casa”, que “fez uma cagança”, eliminando, assim, os cheiros e os vestígios *trazidos do lar*. Então se *torna possível* estabelecer outro contato: abraçar, elogiar a moralidade dos costumes nos corpos assépticos.

Se o *sentimento de asco* revelado nas vozes e ações das profissionais necessita ser conservado, tendo em vista os processos de civilidade, também precisa ser superado, no sentido de reconhecer o *semelhante no dessemelhante* e assim estabelecer outras formas de contato com o outro. Uma aproximação em que a mediação adulta se faça marcada por gestos que possibilitem *deixar-se impregnar pelo outro*, por meio de relações diferenciadas com o corpo, tal como a cena em que, vagarosamente, a professora banha a menina, deslocando o *fluxo do tempo* para a “delícia da água quentinha”, que toca a pequena e suas próprias mãos e, assim, vai construindo outras formas de comunicação que não aquela marcada pela brevidade, pela velocidade, ou meramente regulada por interesses práticos.

Momentos de alimentação

Os momentos de alimentação funcionam como guias-orientadores do tempo didático da creche. Interrompem-se todas as atividades, atrasa-se ou antecipa-se em função dessa hora que garante a conservação física, através de um cardápio que satisfaz necessidades básicas da faixa etária, considerando-se também uma certa “adequação” sócio-econômica a exemplo das palavras da merendeira que nos informa que precisa “cozinhar muito a carne”, porque é “de segunda”.

Um cardápio harmonizado com a ciência dos nutrientes, que prescreve o que se deve comer a partir de fundamentos que visam sustentar o corpo, dar-lhe disposição, evitar carências alimentares, mas esquece, por exemplo, de contemplar fatores culturais, nesse caso, contribuindo para o apagamento da tradição açoriana, ucraniana, entre outras, que permitiria rememorar e guardar dentro de si, sabores da memória-história, atualizando-os, transformando-os.

Professoras entrevistadas descrevem esses momentos: “É servir, estimular para eles comerem. Cobrar postura na mesa. É mais organizar mesmo”. E ainda: “É hora de papar, todos vão. [...] Vai ficar sentadinho. [...] Tem regras que não dá para ser quebradas”.

A cena abaixo caracteriza esses períodos:

CENA 1: A professora busca pratos de sopa e uma bacia branca com arroz. [...] Manda que as crianças “sentem direito”. Entrega o alimento e diz: “Quem não comer não vai assistir ao vídeo”. Serve mais dois pratos. [...] Alguns comem com as mãos. Às 16:23 termina de servir as dezenove crianças e passa a distribuir os talheres. [...] Serve-se e rapidamente leva comida à boca. Uma criança, que tenta devolver a comida, é interrompida: “Não quero ouvir o que tu vai dizer. Come”. E começa a recolher as bacias. [...] Limpa a mesa, enquanto repete: “Pode terminar. Tu pediu, agora come”.

No espaço do refeitório, castigos, premiações e elogios são empregados constantemente, sempre vinculados ao controle do corpo e suas regulações em direção a valores culturalmente reconhecidos. Tal prática se revela nas expressões utilizadas pelas profissionais, tal como “senta direitinho, senão não ganha”. E também na ação da professora que leva a criança à mesa vaga e avisa que ela “irá servir de palhaço” aos demais. Elogios são dirigidos aos pequenos que conseguem “descascar a fruta”, que comem sem “fazer aquela sujeirada toda”, ou àqueles que se “mostram adultos, comendo com faca” – como apontam as professoras.

O vocabulário utilizado nos momentos de alimentação tende a organizar gestos e cancelar movimentos de locomoção; harmonizar ritmos; elogiar comportamentos que não exigem a intervenção imediata dos adultos.

Ainda que a creche ofereça possibilidades de compartilhar um espaço comum, este aparece como um ambiente restrito, de integração a um modelo único, que ensina as crianças a sujeitarem-se a relações formais tecnicamente estruturadas que recaem no destino, na repetição do *sempre-igual*.

Se os saberes da ciência, a diversidade de produtos e recursos, conduziram e conduzem ao bem-estar e ao progresso da humanidade, também produziram outros ritmos de vida, outras dinâmicas nas relações, revelando a degradação da experiência nas alterações da percepção. Ao lado das dietas, dos espaços e tempos de alimentação, colocam-se elementos determinantes na produção de subjetividades, representados pelos hábitos, pelas percepções, pela linguagem, como “produtos” do *modus vivendi* da urbanidade. Nesse contexto, as identidades vão se constituindo a partir de exigências técnicas: reações rápidas, percepções imediatas, identificação quase que total com o existente.

Nos ritmos frenéticos do *direito à alimentação* perde-se, então, outros conjuntos de relações que envolvem as percepções dos sentidos na aproximação com o alimento, as representações simbólicas construídas acerca do momento e a tradução da experiência no espaço do refeitório.

A alimentação envolve algo mais que a finalidade de nutrir-se e permanecer são. Implica em saber o sabor, independente de seu valor calórico, dos critérios científicos e jargões vinculados à qualidade de vida. Implica impressões sentidas, desejos, prazeres quando a comida se encontra com a boca, ao mesmo tempo em que está implicada pelas palavras, olhares e gestos levados à criança, junto ao que lhe é servido durante os momentos de refeição.

Momentos de sono

A sala está escura, as cortinas fechadas. [...] Escuta-se: “Deu”. “Psiu”. “No teu colchão”. “Vai deitar”. [...] Ao acomodar-se ao lado de uma criança, a auxiliar comenta: “Que hora, minha filha”! [...] A professora fala em alto tom: “Vira”. “Vou te levar para o berçário”. [...] Professora

e auxiliar, agora sentadas, acariciam as costas das crianças *danadas*. [...] Quatro crianças permanecem acordadas, brincando com seus dedos ou olhando para o teto.

Nesse contexto habitual, crianças e adultos integram-se em torno de um *cerimonial* organizado a partir de gritos e sussurros, carícias ou meros manejos de corpos, olhares de cumplicidade ou ameaçadores, lençóis, perfume, sabonete, suor, sabor de pasta dental, ruídos e silêncios, chuva ou sol, enfim, antecessores dos guardiões do sono que determinam a qualidade das vivências corporais e daquilo que é internalizado.

Assim, após a higiene, as crianças dirigem-se aos colchonetes, onde se acomodam ou, como ocorre na maior parte das vezes, rolam, saltam, viram cambalhotas, brigam, até que as vozes adultas intervenham. Então se escuta: “Deu”. “Desgruda. Sossega”. “Vira”. “Se você dormir tarde eu vou te acordar bem cedo”. “Mão de anjinho e olhinho fechado que o sono vem”. Crianças denominadas “danadas” são avisadas: “Não adianta, que não vou te largar até dormir” ao mesmo tempo em que recebem carícias, que funcionam como *silenciador*.

As crianças que não adormecem aguardam a chegada do futuro mediante um longo tempo de espera, e o corpo, embora se movimente, não pode sair do lugar. Elas atravessam as horas escuras e seus olhos circulam pelos cantos da sala, talvez contemplando em silêncio imagens desenhadas em sua mente.

Àquelas que adormecem por necessidade ou por desejo, o momento do despertar corresponde à descoberta de um tempo em que o corpo esteve resguardado e protegido, pois talvez em nenhum outro espaço possam adormecer e despertar com tal segurança; a segurança da presença do outro que protege o sono e que aparece no olhar reintroduzido pela auxiliar que nunca se afasta da sala.

A hora dormida, que conduz a outros espaços e tempos, em que o perto e o longe se mesclam, dificilmente é reconstituída. Ao acordarem ou serem despertadas, as crianças devem rapidamente preparar-se para o momento seguinte, sem que haja espaço ou alguma *demora*, no sentido de retomar o tempo vivido que poderia ser verbalizado, narrado em seus sentimentos, sensações, ou até nos sonhos experimentados.

Mesmo habitados, os espaços podem tornar-se *desertos de humanidade* quando há conformação com a barbárie, que coloca a percepção e os sentidos na penumbra, que inscreve marcas esquadrihadas pela norma sobre os corpos, obrigando à diluição no coletivismo.

Momentos de parque

Para as professoras, os momentos de parque representam períodos em que as crianças “se soltam”, “ficam mais livres”. Para essas profissionais, o parque é um espaço “mais livre” e seu trabalho consiste em “observar sem mediar muito”, o que implica em “atender”, “ajudar”.

A esses comportamentos correspondem os movimentos de amarrar calçados, auxiliar a subir em um brinquedo, circular pela área, – algumas vezes acompanhadas e de mãos dadas com um ou dois pequenos –, mas também se referem a *dedos apontados*, *testas franzidas*, ou vozes altas que exigem: “Vai estragar a caixa”; “guarda já”; “vai cair”. São gestos e vozes distantes, atravessadas pelas noções de segurança, utilidade, eficiência. Acaba-se por exigir sempre, por um lado, maior semelhança a modelos pré-determinados, talvez deformados, de civilidade e, por outro, distanciam-se de percursos e atalhos que favorecem modos de aproximação não convencionais às percepções e gestos *espontâneos*⁴ das crianças.

Com relação aos brinquedos, centenas de empresas especializadas divulgam seus produtos, relacionando-os às inúmeras *vantagens educativas*, entre as quais a socialização e a interação entre crianças. Em nosso entendimento, uma relação entre as crianças pode ser favorecida, mas também o seu contrário, uma vez que se dispensa, por exemplo, o diálogo, o planejamento, mesmo que provisório, de um espaço comum, pois, para a *comodidade* dos pequenos, ele já está edificado e *mobiliado*⁵.

Os brinquedos presentes no parque fornecem indicações a respeito *do que fazer*, eximindo a criança da necessidade de criar formas diferenciadas de se movimentar e exigindo, tal como outras ações sobre aparatos tecnológicos, gestos reduzidos, a exemplo, como destacou Benjamin (1993), da máquina fotográfica acionada por apenas um toque do dedo, marca da velocidade exigida pelo contemporâneo.

Mas as crianças ainda se opõem à visão convencional do *playground* fabricado a partir de especulações pedagógicas, e, enquanto empurram o caminhãozinho ou descem

⁴ É preciso reconhecer que *manifestações espontâneas* são sempre correlacionadas a algum tipo de mediação cultural, devido à condição de heteronomia à qual, desde o nascimento, o ser humano é submetido.

⁵ É verdade que a creche é muito bem provida de espaços e ornamentações úteis aos cuidados das crianças, mas também é fato que: “em nossas casas bem providas não há espaço para o precioso porque não há folga para os seus serviços”. (BENJAMIN, 2000a, p. 243).

pelo escorregador representando pássaros, aviões ou ventos, “exercitam a correção mais eficaz nos brinquedos”. (BENJAMIN, 2002, p. 87). Nesses momentos, libertas do mundo das mercadorias, encenam a vida de forma meticulosa, sem, no entanto, reconhecer nos materiais a forma equivalente.

As crianças transformam a árvore em castelo, vasculham a área em busca de vestígios, materiais de investigação, e aproximam-se dos objetos sem que necessitem defini-los, estabelecer critérios de utilidade ou dar a eles *um único nome*.

Para Adorno, os jogos infantis anunciam que *o real ainda não o é*. Eles são exercícios inconscientes da *vida justa e*

em suas atividades gratuitas, a criança põe-se com uma finta do lado do valor de uso contra o valor de troca. Precisamente, na medida em que despoja as coisas que manipula de sua utilidade mediatizada, a criança busca salvar, em seu trato com elas, o que as torna benéficas aos homens e não à relação de troca, que deforma igualmente homens e coisas. (ADORNO, 1993, p. 200).

Nessas atividades gratuitas, libertas do mundo das mercadorias, apresentam-se experiências que, em sua integridade, podem resistir aos imperativos da razão instrumental e expressar linguagens diversificadas.

Entretanto, em meio a essas linguagens, coloca-se a exigência de uma observação mais próxima, pois diversas cenas apontam práticas de exclusão e de violência entre os pares.

Apesar da seriedade, da importância e da gratuidade dos jogos infantis, da ludicidade tomada como critério pedagógico primordial, as representações em torno do tempo livre, que supõem oposição ao trabalho, um tempo que não exige maiores compromissos, acabam por sugerir a “liberação” de uma aproximação mais cuidadosa junto aos pequenos, a exemplo da visão que as professoras possuem, e também por ser um *momento* em que lhes é permitido afastar-se das crianças para *um intervalo*.

Quando os adultos mantêm-se afastados, a autoridade é transferida ao totalitarismo do grupo. Quanto à criança no grupo, Arendt (2002, p. 230) escreve:

A autoridade de um grupo, mesmo que este seja um grupo de crianças, é sempre consideravelmente mais forte e tirânica do que a mais severa autoridade de um indivíduo isolado. [...] Ao emancipar a autoridade dos adultos, a criança não foi liberta, e sim sujeita a uma autoridade muito mais terrível e verdadeiramente tirânica, que é a tirania da maioria.

A criança mais forte “faz justiça com as próprias mãos” e, dispensada da autoridade do adulto, impossibilitada de resolver seus conflitos pela argumentação, irrompe com agressividade sobre os pares.

Segundo Adorno (2000), a educação deve, antes de tudo, se opor à *barbárie* e, por mais que lhe desagrade elaborar definições, ele suspeita

que a barbárie existe em toda parte em que há uma regressão à violência física primitiva, sem que haja uma vinculação transparente com objetivos racionais na sociedade, onde existe, portanto, a identificação com a erupção da violência física. [...] [É preciso] desacostumar as pessoas de se darem cotoveladas. Cotoveladas constituem, sem dúvida, uma expressão de barbárie. (ADORNO, 2000, p. 159-162).

Está em jogo então o aquecer das relações, o fortalecimento da amizade, a não indiferença à dor.

Momentos de Educação Física

A linguagem que se estabelece entre adultos e crianças nos momentos de Educação Física é predominantemente usada como instrumento de controle, e revela-se em pautas que se referem sobremaneira à higienização dos corpos, tanto por parte das professoras especializadas quanto pelas regentes de turma, como é o caso da auxiliar que se aproxima e elogia comportamentos “adequados” e prescreve orientações vinculadas ao momento seguinte: “Agora nós vamos lavar as mãos com cuidado que as tias já lavaram⁶ o banheiro” ou, “cuidado para não sujar a roupa”, tal como se observa na cena abaixo:

No terreno da horta a professora solicita que as crianças se acomodem em círculo. Convida a “tirarem a preguiça” através da imitação dos gestos relacionados à canção cujo tema é: “banho é bom”. Então avisa as crianças que, ao utilizarem os brinquedos, estes também devem ser guardados. [...] As crianças afastam-se rapidamente, sobem nas árvores, comem amoras e pitangas. Venta forte. Três meninas batem nos tambores e cinco outras balançam no interior da barraca de bolinhas. [...] Uma criança se aproxima e diz que não gosta de brincar nesse terreno “porque pega espinho no tênis” de luzinha. [...] Sobre a árvore os meninos gritam: “Socorro, furacão!” e pulam de seus galhos. A professora avisa: “Cuidado para não sujar, senão as professoras lá da sala vão ficar doidas”. [...] Oito garotos gritam quando as rajadas de vento se intensificam. E contam: “Um furacão veio aqui”. Sacodem os galhos “contribuindo” com o vento. [...] A professora olha para a árvore e avisa em alto tom: “Olha, não é para chacoalhar a

⁶ A crítica não se estende ao fato de as crianças serem orientadas a cuidar do ambiente, mas na condição exclusiva de legalidade que a linguagem recebe. Esta aparece no sentido da informação, da restrição, da adesão à norma, raramente convergindo para a narrativa, para o pensamento a respeito das ações, enfim, para a revelação das particularidades.

árvore”. Chama as crianças e, quando ouve o pedido do menino que deseja permanecer no local, informa: “Adulto tem relógio. Por causa do horário do lanche”. Faz soar um sino. [...] Já na “roda” destaca que fica “chamando” e “o horário já terminou”. Então fala sobre o garoto que não está obedecendo e que “ficou balançando a árvore”. [...] A auxiliar comenta: “Estamos atrasados”.

As professoras evitam que as crianças se machuquem e controlam seus movimentos. Buscam evitar a “correria” das crianças pelo pátio, determinando locais transitáveis, levando a sentar em um canto do terreno ou em uma cadeira a criança que teima em se “perder” em meio a objetos que não aqueles por elas definidos, ou por entre espaços periféricos não delimitados para a realização da aula.

Se as crianças estão hoje expostas a uma cultura domesticada de movimentos, a Educação Física talvez possa caminhar na contramão, permitindo que, *desobedientemente*, os pequenos apropriem-se dos espaços e dos elementos da cultura corporal noutros ritmos e tempos, talvez também no ritmo dos seus *desejos*. E, assim, gestos possam ser recriados segundo a *lei da repetição*⁷ que rege os jogos das crianças. Possam elas “fazer sempre de novo”, sem que para tal mergulhem na mera cópia de matrizes semiformativas.

Momentos de atividade orientada

As crianças, sentadas em torno das mesas da sala, escutam a professora: “Vou dar a folha, depois a tesoura; depois que todos recortarem vou dar cola”. [...] Um menino levanta em busca do tubo de cola e escuta: “Não! É primeiro recortar”, acrescido de um “quem estiver sentado recebe primeiro”. [...] A professora anuncia: “quando todo mundo terminar vamos ver um vídeo”. [...] Um menino é pego pelo braço: “Pode sentar e escrever. Tu apagou. Não adianta chorar, vai escrever de novo”.

Há procedimentos aos quais deve-se seguir, e a orientação corresponde, sobremaneira, a regulação corporal. Nessa perspectiva, ganham destaque as ameaças que encaminham as crianças a movimentar-se de modo sempre mais restrito e ajustado.

⁷ Para Benjamin (2002, p. 100-1), seria necessário “examinar a grande lei que, acima de todas as regras e ritmos particulares, rege a totalidade do mundo dos jogos: a lei da repetição. Sabemos que para a criança ela é ainda a alma do jogo; que nada a torna mais feliz do que o ‘mais uma vez’. A obscura compulsão pela repetição não é aqui no jogo menos poderosa, menos manhosa do que o impulso sexual no amor. [...] E, de fato, toda e qualquer experiência mais profunda deseja insaciavelmente, até o final de todas as coisas, repetição e retorno, restabelecimento da situação primordial da qual ela tomou o impulso inicial. [...] A essência do brincar não é um ‘fazer como se’, mas um ‘fazer sempre de novo’, transformação da experiência mais comovente em hábito”.

Ouvir o que as crianças fazem e traduzir o que fizeram, dificilmente está incluído nesses momentos. A *experiência*⁸ dá lugar a práticas de repetição, cujos gestos simplificados e ações automatizadas colocam os pequenos sob sujeição de normas que provêm do exterior, o que nos faz lembrar Horkheimer (2000, p. 100):

O sujeito deve, por assim dizer, dedicar todas suas energias para estar “dentro e partir das coisas”, nos termos da definição pragmatista. [...] O ajustamento se torna o modelo para todos os tipos imagináveis de comportamento subjetivo. [...] [E o indivíduo] reage automaticamente, de acordo com padrões gerais de adaptação.

O momento de *autoridade do conhecimento*, por meio da intervenção adulta, prevalece centralizado no *emprego correto dos meios*, distanciando-se de uma aproximação a elementos da história-memória; de representação “clara e compreensível, mas não ‘infantil’”, dos materiais e textos que compõem o mundo e que possibilitam às crianças a criação “do seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande”. (BENJAMIN, 2002, p. 55).

Palavras finais

“Todo hábito deve ser estorvado pela atenção se não pretende paralisar o homem”. (BENJAMIN, 2000a, p. 247).

Os ditames da rotina determinam gestos, vozes, ritmos; impõem movimentos pelos espaços configurados para cada momento. Mas essa ordenação planejada não limita ou reduz de todo as zonas de passagem para o imprevisto, para a transgressão à norma. É assim que, diante do contínuo e inalterável curso do dia na creche, determinado pela fixidez dos *momentos* e subordinado a paisagens específicas, encontramos portas entreabertas que dão espaço para movimentos que se colocam na contramão do *tempo didático*. Trata-se de períodos em que o fluxo do tempo é

⁸ No prefácio das *Obras Escolhidas I*, de Walter Benjamin (1993), Gagnebin aponta a contraposição do autor entre vivência (*Erlebnis*), que se remete a “experiência vivida, característica do indivíduo solitário”, e experiência (*Erfahrung*), que pressupõe um “caráter de comunidade entre a vida e a palavra”. (Ibd., p. 10). Nessa se estabelece contato com a memória, a história, a tradição, sem, no entanto, engessá-la numa palavra unificadora ou em explicações definitivas, mas, antes, permitindo diferentes interpretações, em que se deixa a história aberta, disponível para uma continuação e que, a cada leitura futura, se renova.

interrompido, em que se torna possível *transitar* no *intransitável*, quebrar a solidez das horas, contestar o imperativo curso da rotina.

A professora que desafia os ritmos frenéticos ao banhar a menina e a ela se dirige sem pressa; que desvia seu olhar à criança e escuta atentamente o que ela lhe tem a contar; que aproxima os pequenos das obras e dos materiais que contam a história; que coloca suas práticas em xeque, e não lhes atribui legalidade natural e intrínseca; que não se entrega à fetichização dos meios; que reflete acerca dos fins da educação: ela nos fornece indicações quanto à possibilidade de conferir à educação a prática de narrar uma outra história.

Também as crianças assim o fazem, em seus movimentos, quando “demoram para comer” e quando insistem, enquanto brincam, em repetir e retornar, fazer sempre de novo, e assim, renovar o velho; quando se prendem aos objetos “inúteis” ou, como diz a professora, a “isso aí” que “eles acharam”; quando transformam brinquedos pedagogizados em instrumentos de brincar; quando se voltam aos materiais não para *dominá-los*, mas antes para reconhecê-los, fornecem pistas que indicam a presença de gramáticas distintas que se colocam na contramão de modelos pré-estabelecidos.

Quanto a este último aspecto, verificam-se esforços da *Pedagogia da Infância*⁹ que tem procurado revelar, a partir das vozes das crianças, outras linguagens, outras formas de manifestação, sobretudo considerando as transgressões e os gestos de resistência dos pequenos. Essas múltiplas expressões da infância necessitam ser colocadas, permanentemente, como objeto de reflexão, sendo que cabe à educação, “nesse momento de conformismo onipresente, muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que fortalecer a adaptação”. (ADORNO, 2000, p. 144).

Por outro lado, os hábitos deixam invisíveis os *rastros* que, embora escondidos, nos revelam uma *pedagogia do corpo* que se materializa a partir da rotina e que tende a didatizar os gestos, disciplinar e ensinar a sujeitar-se. Essa *pedagogia do corpo* coloca-se fortemente vinculada ao controle civilizador da natureza desmedida, na qual o corpo e a infância aparecem como *outros da razão* ou, de outro modo, como ameaça à racionalidade instrumental.

Em meio a este universo social, em que as pessoas tornam-se frágeis na capacidade de reconhecer seus semelhantes, universo marcado pela banalização da dor e

⁹ Cf. ROCHA, 1999.

do sofrimento humano; pelo esforço no apagamento dos rastros, das marcas e rugas que representam a finitude, mas também as singularidades que vão sendo perdidas, imprime-se a produção do esquecimento, do arquivamento da memória, da história e de si mesmo.

Como lembram os frankfurtianos, as relações entre adultos e crianças, e entre as crianças e seus pais, se estabelecem, se revelam também por meio das marcas que se colocam sobre o corpo. No aforismo *Sobre a Gênese da Burrice*, Horkheimer e Adorno relacionam a delicadeza da vida intelectual em seu começo, à sensibilidade das antenas do caracol – símbolo da inteligência. Diante de cada perigo, a antena é recolhida e a cada nova ameaça aumentará a distância entre uma tentativa e outra:

o corpo é paralisado pelo ferimento físico, o espírito pelo medo. Na origem, as duas coisas são inseparáveis. [...] Não apenas a pergunta proibida, mas a condenação da imitação, do choro, da brincadeira arriscada, pode provocar estas cicatrizes. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 240).

A cada instante da/na rotina, o corpo reconhece o prazer profundo e/ou também a dor profunda. Ele é o *locus* da experiência, mas também de sua danificação, quando marcado por dolorosos processos de ajustamento; gestos e palavras rudes levadas para casa em silêncio ao findar do dia.

Nesses termos perde-se um conjunto de experiências vinculadas à sensibilidade mnemônica, presentes na fruição, na atuação sobre os materiais e na possibilidade de narração, quando a aproximação junto ao outro se estabelece de modo não danificado, no sentido de *reconhecer o semelhante no dessemelhante*, sem o propósito de dominação.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ADORNO, Theodor W. *Mínima moralia*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.
- _____. *Palavras e sinais*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. *Educação e emancipação*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas I: magia, técnica, arte e política*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- _____. *Obras escolhidas II: rua de mão única*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense; 2000a.
- _____. *Obras escolhidas III: Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 2000b.
- _____. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. 34. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2002.
- BRACHT, Valter; CRISORIO, Ricardo (Org.). *A Educação Física no Brasil e na Argentina*. São Paulo: Autores Associados, 2003.
- GAGNEBIN, Jeanne M. Pesquisa empírica da subjetividade e subjetividade da pesquisa empírica. *Psicologia e Sociedade*, São Paulo, v.13, n.2, p. 49-57, jul/dez 2001.
- HORKHEIMER, Max. *Eclipse da razão*. São Paulo: Centauro, 2000.
- MATOS, Oligária. *Filosofia: polifonia da razão*. São Paulo: Scipione, 1997.
- ROCHA, Eloísa A.C. *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da educação infantil*. Florianópolis, 1999. (Teses Nup, 2).
- SOARES, Carmem L. Cultura de Movimento. In : CORPO, Prazer e Movimento. São Paulo: SESC, 2003. p. 14-23.
- VAZ, Alexandre F. Treinar o corpo, dominar a natureza: notas para uma análise do esporte com base no treinamento corporal. *Cadernos CEDES*, São Paulo, ano 19, n. 48, p. 89-106, ago. 1999.
- _____. Ensino e formação de professores e professoras no campo das práticas corporais. In: VAZ, Alexandre F.; SAYÃO, Deborah. T.; PINTO, Fábio P. *Educação do corpo e formação de professores*. Florianópolis: UFSC. 2002. p. 85-107.
- _____. Educação do corpo, conhecimento e fronteiras. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 24, n. 2, p. 161-172, jan. 2003.
- ZUIN, Antônio S.; PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, Newton. *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.