

CORPO E MOVIMENTO: ALGUNS DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.

Deborah Thomé Sayão

Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação de 0 a 6 anos UFSC
Centro de Ciências da Educação Professora do Curso de Pedagogia

O tema “corpo e movimento” vem sendo alvo de interesses e pesquisas em várias áreas do conhecimento. A Biologia e a Medicina, a Física e a Química, a Engenharia e a Arquitetura, assim como as Ciências Sociais e Humanas, também têm dedicado fôlego neste debate. Por intermédio de diferentes matrizes, o último século, em especial, dedicou uma parte significativa do avanço científico em função da problemática dos corpos em movimento.

Os interesses mercadológicos decorrentes de uma sociedade que se ocupa em vender todas as coisas nos imputam a tarefa do impedimento de uma visão ingênua do corpo. Parece-nos que, no momento atual, mais do que nunca, o corpo está sendo alvo de um mercado cada vez mais globalizado. Nesta perspectiva, quando nos remetemos à temática “corpo e movimento”, o fazemos com a certeza de que não estamos falando de algo neutro, imune às citadas influências.

Nesta perspectiva, uma série de embates tem surgido com a difusão de técnicas de treinamento, emagrecimento e embelezamento corporal que sustentam uma verdadeira indústria dos artefatos “do” e “para” o corpo. A mídia, como difusora destas técnicas e artefatos, divulga um novo modelo de homem e de mulher que, necessariamente, deve ser alto, magro, atlético, sensual e, de preferência, branco.

Disto depreende-se que, atualmente, preocupar-se com o corpo, virou febre. Da cosmetologia à alimentação equilibrada, das cirurgias plásticas à moda. Parece que a imensa maioria das pessoas está descontente com seu corpo e anseia por adquirir novos

equipamentos para aprimora-lo, conquistando, desta forma, um lugar no mundo moderno.

O crescimento dos centros urbanos e as novas formas de moradia que confinam os sujeitos em espaços cada vez mais reduzidos, além de um excessivo tempo dedicado ao trabalho, também são conseqüências da modernidade que determinam, para a maioria das pessoas, um modo de vida cada vez mais sedentário, diminuindo as possibilidades de lazer e movimento assim como novas relações com os outros e consigo mesmo. Percebemos um distanciamento cada vez maior dos homens, das mulheres e das crianças com as possibilidades de se conhecerem corporalmente.

Apesar destas questões que consideramos de suma importância, nosso propósito neste texto não é mergulhar em uma Sociologia ou em uma Antropologia do corpo ou mesmo em sua História, embora tenhamos estes pressupostos como fundamentos. Partindo das Ciências Humanas e Sociais, pretendemos articular a temática “corpo e movimento” à Pedagogia, em especial à Educação Infantil, abarcando aspectos que dizem respeito aos adultos que atuam com crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas, assim como às crianças que freqüentam estes espaços educativos.

Partimos do pressuposto de que algumas questões são norteadoras do debate, tais como: qual o lugar do corpo dos adultos e crianças na educação infantil? O corpo é “algo” a ser preenchido com o conhecimento? É “algo” que pode prevenir as doenças decorrentes das supostas “dificuldades de aprendizagem”? Ou, ainda, o corpo é algo que precisa ser contido na primeira infância para que logo possa ser domesticado na escola?

É possível ainda perguntar: reconhecemos que na educação infantil há corpos em movimento? Quando pensamos isto o fazemos a partir dos corpos infantis ou reconhecemos que há, igualmente, corpos adultos em relação permanente? As crianças estão imunes aos apelos midiáticos que pretendem multiplicar Carla Perez, Xuxa, Xandi e outros? Ou elas estão cotidianamente sendo influenciadas por estes e outros modelos e nós, os adultos, sequer damos atenção a isto?

Para começar a discutir o assunto, talvez um passo necessário seja reconhecermos que as interações entre crianças e adultos acontecem por intermédio de seus corpos que estão situados em um contexto sócio-cultural. Este contexto vai determinando modos de ser,

exige-lhes performances. Ou seja, os corpos de adultos e crianças estão imersos em uma determinada cultura. Olhares, gestos, expressões, falas, representações são manifestações típicas das diferentes culturas que, quando manifestadas são comunicadas e compreendidas por intermédio de códigos e/ou signos.

As questões decorrentes desta inserção cultural, tornam difíceis as respostas para as questões acima levantadas, e uma das hipóteses é que a cultura adultocêntrica leva-nos a uma espécie de esquecimento do tempo de infância. Esquecemos gradativamente como, enquanto crianças, construímos um sistema de comunicação com o meio social que, necessariamente, integra o movimento como expressão. Com este esquecimento passamos, então, a cobrar das crianças uma postura de seriedade, imobilidade e linearidade, matando pouco a pouco aquilo que elas possuem de mais autêntico – sua espontaneidade, criatividade, ousadia e sensibilidade expressas em seus gestos e movimentos. Os adultos, tendem a exercer uma espécie de dominação constante sobre as crianças, desconhecendo-as como sujeito de direitos, inclusive não reconhecendo o direito de movimentarem-se.

No caso da Educação Infantil, cabe também aprofundar os estudos relacionados à formação das profissionais que atuam com crianças de zero a seis anos. Isto implica questionar profundamente a concepção racionalista que, historicamente, permeia tanto as práticas educacionais quanto à formação docente, pois a produção dos sujeitos humanos tem sido um constante inculcamento da disciplinarização de seus próprios corpos.

Faz sentido ressaltar que o corpo ausente da discussão nos currículos de formação e nas práticas educativas na Educação Infantil é, geralmente, um corpo feminino. Este aspecto conduz a inserção das questões de gênero articuladas à negação dos corpos femininos, sinônimos do proibido, do satânico, do sedutor, o que complexifica ainda mais a temática.

A escuta das futuras pedagogas e de profissionais já atuantes no magistério, demonstra as “faltas” decorrentes de seu processo de formação que se evidenciam numa certa “incapacidade” momentânea de perceberem a brincadeira, o jogo e o movimento corporal das crianças para além do aspecto funcional de contribuição para a melhoria das aprendizagens cognitivas.

De nossa convivência com as crianças, é possível encarar que, quando as crianças brincam, elas o fazem para satisfazer uma necessidade básica seu que é viver a brincadeira.

No entanto, a insistência de que a brincadeira precisa ter uma função “pedagógica”, limita suas possibilidades e impede que a criança recrie constantemente as formas de brincar e se expressar.

Por exemplo, quando as crianças brincam de bolinha de gude, elas não estão preocupadas com a coordenação manual que desenvolvem no exercício de jogar a bolinha. Elas vão experimentando formas diferentes de jogá-la, até acharem a mais adequada para a jogada que desejam fazer. Esta experiência de jogar de diferentes formas produz um repertório de movimentos que só pode ser conquistado pela própria experiência de jogar. Não faz sentido para as crianças somente jogar a bolinha para “adquirirem” coordenação manual, como desejam muitos/as especialistas.

Talvez uma das razões para o presente descompasso entre os desejos das crianças e a intencionalidade dos adultos, esteja relacionado à influência que a Psicomotricidade exerceu a partir dos anos 70, determinando, com a teoria do déficit cultural e a medicina higienista, uma sintomatologia de doença na Pedagogia.

A percepção de que algo “falta” às crianças, é o que geralmente vem em primeiro plano quando se fala de seu desempenho. As crianças, não são vistas por aquilo que elas fazem, mas geralmente por aquilo que elas não conseguem fazer. Em função disso, a pedagogia elabora um arsenal metodológico para combater tal ausência. Jogos pedagógicos, exercícios viso-motores, testes de coordenação, são alguns dos antídotos pensados para acelerar as “aprendizagens”. Esquece-se as crianças e coloca-se em evidência o conhecimento.

Nesta perspectiva, há uma negação da possibilidade de construção de uma cultura infantil. As crianças, quando têm acesso a Educação Infantil, estão à mercê de uma cultura que é, geralmente, determinada pelos adultos, restando-lhes poucos espaços para recriação do já existente.

Paradoxalmente os trabalhos de Benjamin(1984) e Vigotsky(1989) entre outros, apontam para os elementos – jogo, brincadeira, movimento - como os suportes da formação da cultura infantil. A criação e recriação da cultura no mundo da criança, passa pela possibilidade de transformar o universo da brincadeira das mais diferentes formas, sendo

inconcebível para tal, a negação do movimento corporal, que não está descolado e nem pertence a um “domínio especial” – o psicomotor, assim como muitos/as afirmam. Além disso, a inculcação da cultura cognitivista na educação infantil e uma produção liberal, muitas vezes, responsabiliza as professoras, por não reconhecerem os valores da ludicidade, da brincadeira, do jogo como importantes num determinado currículo, esquecendo de perguntar: qual a sua formação para tal? Ou ainda: qual o universo cultural que, fazendo parte das vidas das profissionais, vai conduzindo-as a uma representação de criança e Educação Infantil muito próximas do modelo escolar tradicional?

Num tempo de muitas descobertas, inclusive a descoberta do próprio corpo, as crianças não se apresentam como seres assexuados. Elas possuem uma sexualidade que, às vezes é negada por nossa incapacidade de lidar com isto. Em uma brincadeira dentro da casinha, a professora observa que a menina levantava a blusa para o menino olhar. A professora vai até a porta da casinha e pergunta: o que vocês estão fazendo? As duas crianças respondem com o rosto corado: nada, nós só estamos brincando!

Situações como esta embarçam as profissionais que, muitas vezes, não conseguem dar continuidade ao “brinquedo” das crianças e, logo, logo, põem fim a brincadeira por medo ou receio do que os pequenos estão fazendo. Há uma distância grande entre a forma como as crianças percebem uma ação como esta relatada e a forma como adultos numa sociedade que se pauta por valores morais cristãos a enxergam. Às vezes, captando subjetivamente o “proibido”, as crianças ficam com suas faces ruborizadas e respondem: nada, nós só estamos brincando.

As questões correlatas à sexualidade e que estão, intimamente relacionadas ao corpo, são tabu na formação do magistério feminino. Guacira Louro (1997) recorre aos estudos de Scraton, (1992) para esclarecer que relacionado aos cuidados com relação à sexualidade, muitas mulheres, desde pequenas evitam jogos e atividades que supõem contatos físicos. A justificativa para isto seria que tais ações são culturalmente contrárias ao ideal de feminilidade, opondo-se a um modelo feminino heterossexual, passivo, supostamente frágil e, obrigatoriamente gracioso. Somam-se a estes argumentos, outros, como o fato de que iguais atividades podem prejudicar os órgãos reprodutores das meninas.

Na mesma linha de ação e, tomando vários estudos realizados por outras pesquisadoras, Louras (1997, p.76) “lembra que, desde a infância, tradicionalmente as meninas aprendem não apenas a proteger seus corpos como a ocupar um ‘espaço corporal pessoal muito limitado’, desenvolvendo, assim, ao longo da vida uma espécie de ‘timidez corporal’”.

Isto é bastante observado por nós, em cursos de formação em que grande parte das participantes são mulheres. Há uma excessiva proteção com seus corpos e a evidência de uma timidez que impede-as de experimentarem alguns movimentos ou mesmo jogos e brincadeiras, resistindo a ousadia ou ao prazer de esconderem-se e serem achadas, correrem e serem pegas, escorregarem e caírem, rolarem e encontrarem a companheira.

Em uma experiência de formação, quando desafiamos algumas profissionais a experimentarem a sensação de mergulharem em uma piscina aquecida para brincar com a água, muitas recusaram imediatamente a proposta. Talvez o medo do desconhecido, o receio de acidentes e até mesmo o recato com o corpo e a necessidade de escondê-lo, tenham impeçam-nas de viverem o momento. No entanto, aquelas que aceitaram a proposta, brincaram lembrando a maneira como as crianças brincam na água. Mesmo algumas que ficaram receosas porque não possuíam muita habilidade no meio aquático, desafiaram seus próprios limites, venceram o medo e, com a experiência, se tornaram mais autoconfiantes.

Essas considerações produzem uma reflexão quando se afirma que construir e reconstruir os aspectos que norteiam a cultura infantil é papel fundamental das profissionais na educação infantil. Para tanto, é necessário que as mesmas sejam capazes de empaticamente, fazer a leitura das linguagens infantis colocando-se disponíveis, corporalmente, para compreender seus sentidos e significados. Isso passa por um processo de formação que precisa tentar vencer algumas barreiras culturalmente impostas ao sexo feminino, especialmente aos corpos femininos.

Ainda tentando aproximar crianças e adultos, faz-se necessário levar em conta que o universo infantil constitui-se em fazer parte da cultura do brinquedo, recriando-os sempre e, conseqüentemente, recriando a cultura, pois como afirma Benjamin (1994, p.75) “ todo hábito entra na vida como brincadeira” , pois aquilo que caracteriza a “essência do brincar não é um ‘fazer como se’ mas um ‘fazer sempre de novo’ , transformação da experiência mais comovente em hábito”

Aquilo que as crianças mais gostam de fazer é experimentar novas sensações, novas experiências, mexer, tocar, rolar, pular, “fuxicar”, demonstrando uma energia corporal bastante grande que proporciona o contato consigo, com os objetos, com os signos pertencentes ao contexto cultural a outros com os quais elas vão tomando contato. Isso cansa demais aos adultos que estão a sua volta e que, muitas vezes, teimam em “parar” a criança em suas insistentes tentativas de descobrir não só o que está a sua volta, mas também aquilo que, às vezes, está bem longe.

Quando pensamos na intersecção entre corpo e movimento e nas interações que profissionais e crianças estabelecem em seu cotidiano na creche, pensamos no quanto é importante que os adultos se conheçam não só por intermédio daquilo que seus corpos espelham exteriormente, mas igualmente por intermédio daquilo que seus corpos espelham interiormente. É preciso que nos conheçamos melhor não só oralmente, como o fazemos a todo momento, mas também, é preciso que conheçamos as possibilidades de nossos corpos: seus gestos, movimentos, expressões.

Para tal, nos processos de formação das profissionais que atuam com as crianças pequenas, se faz necessário incluir o olhar para nós mesmos, é preciso aprender a conhecer as reações de nossos corpos ao toque, a música, aos odores. Isso é possível fazer também no contato com as crianças. Brincadeiras com músicas onde tocamos e somos tocados, onde nos permitimos sentir os diferentes ritmos e dança-los juntamente com as crianças, mesmo as bem pequenininhas.

É da mesma maneira importante massagearmos as crianças, assim como é interessante para elas fazerem massagens nos adultos que as rodeiam. Esta experiência aproxima as crianças dos adultos e materializa movimentos que só são possíveis quando nos tocamos.

Além disso, quando as crianças experimentam diferentes objetos e os transformam em brinquedos, em muitos momentos, é interessante que esta experiência aconteça próxima a nós. Ou seja, também é importante para os adultos experimentarem os objetos que as crianças utilizam como brinquedos

Todos sabemos que a maioria das crianças adora rolar pneus em espaços amplos. Sabemos também que elas próprias criam obstáculos para serem ultrapassados com os pneus. E as profissionais, já experimentaram rolar os pneus juntamente com as crianças? É preciso experimentar esta ação, para que possamos não só propor outras formas de rolar os pneus, mas também é importante que sintamos, assim como as crianças o fazem, qual a textura deste objeto, a sensação de correr atrás dele, sua trajetória no espaço, etc...

As crianças fazem pilhas de pneus e entram dentro deles, escondendo-se. Nós, os adultos, já experimentamos brincar com as crianças de esconde-esconde dentro de pneus? Em uma experiência junto a um grupo do NDI (Núcleo de Desenvolvimento Infantil) da UFSC, desenvolvida pelo professor de Educação Física, pela professora regente e por uma bolsista, observamos crianças e adultos deslizando por uma espécie de tobogã feito de papelão e colocado em um declive do terreno.

Conta-nos o professor que foi desenvolvendo junto com as crianças a técnica do deslizamento. Primeiramente, um papelão pequeno, colocado em um terreno pouco íngreme. Mais tarde, a técnica foi se aprimorando, o papelão, foi sendo aumentado em seu tamanho e sua colocação foi sendo feita em declives mais acentuados. Em uma das manhãs que observamos, crianças e adultos deslizavam por um tobogã de papelão de, aproximadamente, 6 metros de comprimento de várias maneiras: de frente, de costas, sentados, deitados.

Um misto de medo e prazer emanavam de seus corpos. Alguns gritavam, outros fechavam os olhos sentindo o vento que tocava seus rostos. Alguns abriam seus braços, como pássaros querendo voar. E, após a descida, a subida era uma nova batalha. Era preciso segurar-se em uma corda amarrada ao topo do espaço e fazer muita força para subir. Alguns pediam ajuda aos adultos ou para as outras crianças. Outras, subiam sozinhas. Mas também havia alguns que, após deslizarem, ficavam deitados no chão por um tempo, simplesmente, olhando para o céu, sem pressa alguma.

Neste momento, a presença dos adultos junto com as crianças, era um grande aprendizado para os primeiros. As crianças desciam sem qualquer dificuldade e, de acordo com o professor, isso acontecia porque a experiência já vinha sendo trabalhada nos

encontros durante um tempo relativamente grande. Os adultos, talvez por sua menor experiência com “deslizamentos”, desciam um pouco mais tensos e preocupados do que as crianças.

Neste sentido, é importante que observemos as crianças quando brincam tanto em amplos espaços, quanto em espaços mais reduzidos e com diferentes objetos. Entretanto, não basta somente observar. É preciso, como já enfatizamos, fazer junto.

Além disso, se consideramos que os objetos são elos importantes nas interações que estabelecemos com as crianças, é preciso possibilitar que estas também criem brinquedos. A reutilização de materiais como papéis, papelões, plásticos, panos, cordas, tintas, entre outros, permite uma riqueza de criação que, às vezes, é surpreendente para nós, os adultos.

Entretanto, também não basta oportunizarmos que as crianças recriem brinquedos. Elas precisam explorar os brinquedos produzidos pelos adultos, pois é desta experiência que elas “tiram” as idéias para suas novas criações. As histórias infantis também são importantes aliados quando se trata de recriar os objetos. Quando ouvem histórias e quando manuseiam os livros infantis, as crianças tomam contato com um universo que amplia seu repertório acerca das representações culturais.

Se a experiência com diferentes objetos e formas de agir com eles é importante na educação infantil, o espaço, compreendido como ambiente cultural também tem a sua importância.

Nesta perspectiva, o espaço, assim como o corpo não é neutro. Ele está permeado por relações sociais que situam os sujeitos humanos em referentes culturais. No caso de Florianópolis, sua posição geográfica permite que, desde muito cedo, as crianças tenham contato com ambientes aquáticos. Seja pela inúmera quantidade de praias, seja também pela diversidade de lagoas que se apresentam no interior da ilha.

O contato com estes ambientes permite que as crianças explorem diferentes formas de se relacionarem com os mesmos e, além disso, possibilita uma visão ampliada do espaço próprio para a experiência cultural.

Por estas razões, acreditamos que é necessário que adultos e crianças explorem ambientes aquáticos da ilha de diferentes formas. Seja por intermédio da possibilidade de

brincarem juntos quando o clima e as condições materiais permitem, seja pela possibilidade de representação que a visita e a observação a diferentes espaços inclui. Representar seja oralmente ou através do desenho, da escultura, da gravura, são formas de trazer o espaço cultural como um meio singular e universal, já que cada um de nós quando representa, o faz a partir de vivências próprias, tendo como referente a universalidade que os dados nos fornecem.

Quando as crianças se movimentam no meio líquido, elas aprendem os limites e as possibilidades de seu próprio corpo neste espaço. Como se equilibram, como se deslocam, como respiram, como flutuam, como mergulham. Qual a sensação da água em contato com a pele? Se, temos medo, podemos aprender a vence-lo. É possível brincar com as formas que a água toma, sempre incertas e inconstantes.

Alguns movimentos como flutuar e mergulhar, só são possíveis experimentar no meio líquido, não há outra forma de experienciá-los fora deste meio. É preciso oportunizar uma certa segurança às crianças para que elas possam vivenciar coletivamente com seus/suas colegas e com os adultos as possibilidades que a água oferece.

É preciso lembrar que, quando se trata desta temática, muitas vezes nos vêm a mente acidentes que acontecem quando expomos nosso corpo a determinados movimentos, brincadeiras ou espaços. Quedas, escoriações e outros, são acidentes passíveis de acontecer. Entretanto, para cada acidente que acontece, milhares de experiências foram feitas. A segurança necessária e a possibilidade de realizar o gesto reduzem drasticamente os acidentes e impedem a frustração de nunca poder ter experimentado mergulhar ou rolar de uma montanha, por exemplo. Pensamos que o “acidente” jamais pode servir de justificativa para que a experiência não se realize.

Poderíamos trazer outros aspectos para discussão neste texto. No entanto, nosso propósito era simplesmente incitar o debate acerca das articulações entre adultos e crianças na educação infantil, tomando como tema o “corpo e movimento”.

Entendemos que a realidade é dinâmica e, portanto, está em constante movimento. Isso possibilita-nos pensar que os limites apontados pelas profissionais envolvidas na Educação Infantil relacionados ao trabalho articulando corpo e movimento e que se

circunscvem a falta de espaço e recursos materiais, assim como ao despreparo para atuar em algumas situações, devem ser incorporados como limites provisórios que necessariamente precisam ser ultrapassados através da reivindicação permanente de melhores condições de trabalho, carreira e formação permanente.

Acreditamos, igualmente que, no cotidiano das instituições de zero a seis anos, muitas experiências são realizadas. Estas, precisam ser socializadas, debatidas e sistematizadas para que possamos, cada vez mais, dar visibilidade a Pedagogia da Educação Infantil como algo que se diferencia do modelo escolar tradicional. Na Pedagogia da Educação Infantil, as crianças e as interações que estabelecem entre si e com os adultos, são o ponto de partida para a construção e reconstrução de uma cultura que está viva, é dinâmica na qual o “corpo e o movimento”, seus sentidos e significados são vistos e vividos como características especificamente humanas.

Referências Bibliográficas:

BENJAMIN, Walter. Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

LOURO, G. L. Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In PRIORE, Mary (org) e BASSANEZI, Carla. História das Mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 1997.

VIGOTSKY, L. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989.