



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RAFAEL MATIUDA SPINELLI

CORPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Por uma pedagogia da sinestesia

FLORIANÓPOLIS
2019

RAFAEL MATIUDA SPINELLI

CORPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Por uma pedagogia da sinestesia

Dissertação submetida ao Programa de Educação da
Universidade Federal de Santa Catarina para a
obtenção do título de mestre em Educação
Orientador: Prof. Dr. Rogerio Santos Pereira

Florianópolis

2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Spinelli, Rafael Matiuda
CORPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Por uma pedagogia da
sinestesia / Rafael Matiuda Spinelli ; orientador,
Rogério Santos Pereira, 2019.
135 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Educação Física. Educação Infantil. . 3.
Narrativa.. 4. Corpo.. 5. Pedagogia da Sinestesia.. I.
Santos Pereira, Rogério . II. Universidade Federal de
Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III.
Titulo.

Rafael Matiuda Spinelli
CORPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Por uma pedagogia da sinestesia

Este trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca
examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof^a. Dr^a. Gilka Elvira Ponzi Girardello
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof^a. Dr^a. Julia Terra Denis Collaço
Prefeitura Municipal de Florianópolis

Prof. Dr. Rodrigo Duarte Ferrari
Pesquisador do Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi
julgado adequado para obtenção do título de mestre em Educação.

Prof^a. Dr^a Andrea Brandão Lapa
Coordenadora do Programa

Prof. Dr. Rogério Santos Pereira
Orientador

Florianópolis, 19 de agosto de 2019.

Às crianças, especialmente minhas filhas, Luana e Anita, que renovam minhas forças para continuar lutando pela inteireza da vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço,

Em especial a minha mãe, que mesmo com todas as dificuldades, nunca desistiu de mim, tenho muito orgulho de ter sido contemplado em ser seu filho.

A minha esposa Caroline, o grande amor da minha vida, por estes 19 anos de compartilhamento, amizade, companheirismo, viagens, pelas duas filhas (materialização do nosso amor) lindas que você gerou. Por toda a ajuda, incentivo. Você que me acompanhou em toda esta minha trajetória e sempre me dando força para continuar. As minhas duas filhas, Luana e Anita, que fazem da minha vida ainda melhor e a cada dia mais especial, me inspirando e lembrando que a vida pode ser uma brincadeira brincante séria. NEOQEAVs3.

Aos meus irmãos Luciana e Maurício e a minha cunhada Kelly e cunhado Gustavo por todo o incentivo e carinho que tiveram comigo. Aos meus sobrinhos que eu amo demais Jade, Pedro, Diogo, Rafaela e Vinícius.

Ao meu pai pai Pedrão. A Irene e meus irmãos Carol, Mari, Gabi, David, Vitor, Aninha e Jony

A Família que tive o privilégio de receber de presente nesta vida. Rose, Bertoldo, Gustavo, Gabi, Leandro, Natália, Carina e Tiago que me acolheram carinhosamente como mais um integrante. Um agradecimento especial a minha sogrinha pela força e ajuda no cuidado da nossa pequena para que eu pudesse concluir o trabalho.

A todos os trabalhadores e trabalhadoras do serviço público municipal de Florianópolis que lutaram bravamente nas ruas para que eu pudesse ter o direito a licença remunerada para cursar o mestrado.

As amigas da turma do mestrado, nova minissérie: A turma das sete mulheres: no elenco: Flor, Nina, Mariana, Camila, Gisele, Renata e Jaqueline (biquinho mole). Valeu pelos momentos compartilhados, se choramos ou se sorrimos, o importante foram as emoções que vivemos. Valeu!!

A todas e todos os integrantes do grupo de teatro, Trupe da Alegria, em especial aqueles que se disponibilizaram a participar das experiências dos projetos desenvolvidos no NEIM Tapera (Daniela Horn, Marcia Mesquita e Maria Helena) por todos os momentos compartilhados, os aprendizados e experiências vividas, somos uma grande família. Obrigado, ainda, em especial ao Diego de Medeiros pelas contribuições e as experiências inspiradoras com a linguagem teatral, possibilitando a ampliação dos meus conhecimentos e repertórios culturais e contribuindo com minha prática pedagógica com as crianças.

Ao Andança, Grupo de danças ciganas e orientais, pela oportunidade de compartilhar momentos, experiências e aprendizados com a dança cigana. Obrigado - Dani, Gabi, Elsa, Raisa.

Aos amigos e amigas do LaboMídia com os quais tive a oportunidade de compartilhar, ao retornar nestes dois anos do mestrado, por todos os aprendizados e pela convivência enriquecedora. Não vou citar nomes por receio de esquecer alguém, uma vez que foram todos e todas muito importantes.

Aos amigos da equipe editorial da Revista Motrivivência pela oportunidade de compartilhar as experiências dos processos de produção e veiculação do conhecimento científico em nossa área.

Aos amigos do Núcleo Infância Comunicação, Cultura e Arte (NICA) pela oportunidade de compartilhar as experiências de pesquisa e trocas de saberes.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina com os quais tive a oportunidade de compartilhar aprendizados, por todos os aprendizados proporcionados ao longo do mestrado. Em especial aqueles que compartilhei momentos de aprendizagens em disciplina: Elisa Paim, Mônica Fantin, Andrea Lapa, Dulce Maria Cruz, Gilka Girardello e Andrea Zanella.

A toda a comunidade do NEIM Tapera, em especial as professoras, com quem pude compartilhar as experiências refletidas neste trabalho e que contribuíram com minha formação como professor, pai, pesquisador. Em especial as crianças, que com os brilhos nos olhos, dão força para continuar lutando e acreditando na educação como força de transformação.

Ao Rogério Santos Pereira, pela confiança e pela oportunidade de compartilhar autores, ideias, amizades e por acreditar, incentivar que minhas experiências pudessem ser fonte de pesquisa científica. Apresentando outros modos de fazer ciência e outras possibilidades de escrita acadêmica, outros modos de pensar, ler, escrever sobre o mundo e se expressar nele.

A Clarisse e todos os trabalhadores que têm sua mão de obra terceirizada e que limpam e organizaram as salas e os lugares que utilizei para realizar o estudo.

A todos e todas que de alguma maneira contribuíram com este trabalho. Muito obrigado!!!

RESUMO

O trabalho procura investigar e refletir sobre caminhos para que o corpo, tradicionalmente compreendido a partir de uma visão dualista que segrega corpo e mente, seja assumido nas propostas pedagógicas da Educação Física na Educação Infantil como um ponto de encontro que possibilita o entrecruzamento sinestésico de diferentes modos de apreender o mundo e se expressar nele. O texto dialoga com a perspectiva de corpo próprio de Merleau-Ponty – um corpo sujeito que se constitui em relação com o mundo interconectando sensibilidades e linguagens – e encontra nos Multiletramentos, proposta elaborada pelo New London Group, elementos para subsidiar uma pedagogia da sinestesia. Inspirado em Walter Benjamin, o percurso metodológico do trabalho indagou o passado a partir do presente para elaborar narrativas ancoradas nas experiências de vida e de docência do autor. O exercício de rememoração foi organizado a partir das intersecções entre o corpo sinestésico e elementos presentes na proposta dos Multiletramentos: os usos sociais de múltiplas modalidades de linguagem em diferentes suportes. O trabalho evidencia a relevância de pensarmos a criança como corpo sensível e expressivo que entrecruza os sentidos de forma sinestésica em suas relações com o mundo.

Palavras-chave: Educação Física. Educação Infantil. Corpo. Narrativa. Pedagogia da Sinestesia.

ABSTRACT

This study strives to investigate and reflect on ways for the body, traditionally understood from a dualistic view that segregates body and mind, to be assumed in the pedagogical proposals of Physical Education in Early Childhood Education as a focal point that enables different ways of synesthetic crossing of perceiving the world, and expressing itself in it. The text dialogs with Merleau-Ponty's own body perspective - a subject body that is constituted in relation to the world interconnecting sensitivities and languages - and finds in the Multiliteracies, proposed by the New London Group, elements to support a pedagogy of synesthesia. Inspired by Walter Benjamin, the methodological course of the work investigated the past from the present to elaborate narratives anchored in the author's life and teaching experiences. The recollection exercise was organized from the intersections between the synesthetic body and elements present in the Multiliteracies proposal: the social uses of multiple language modalities in different supports. This research emphasizes the importance of considering a child as being a sensitive and expressive body that intersects the senses in a synesthetic way when interacting with the world.

Keywords: Physical Education. Child Education. Body. Narrative. Pedagogy of Synesthesia.

ÍNDICES DE FIGURAS

Figura 1: Modos de representação.....	76
Figura 2: Ouvir e Narrar historias	82
Figura 3: Escrever.....	89
Figura 4: Gestualizar.....	93
Figura 5: Tatear	99
Figura 6: Visualizar	104
Figura 7: Espacializar	111
Figura 8: Sonorizar	121

SUMÁRIO

PREÂMBULO.....	14
1. O CORPO SENSÍVEL E EXPRESSIVO.....	21
2. PRESENÇA: ENCONTRO E PARTILHA NA INTEIREZA DA VIDA	29
3. TECNOLOGIAS, SOCIEDADE E INFÂNCIA	43
4. MULTILETRAMENTOS: INTEGRANDO AS LINGUAGENS PARA UMA PEDAGOGIA DA SINESTESIA	51
5. A EXPERIÊNCIA: CONTRIBUIÇÃO PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA.	62
5.1. Contribuições de Walter Benjamin.....	63
5.2. Contribuições de Jorge Larrosa Bondía.....	68
5.3. As possíveis contribuições da experiência para pensar a prática docente ...	70
6. JUNTAR AS PEÇAS PARA CONSTRUIR NOSSAS MEMÓRIAS	75
7. ESPAÇO QUE EU – CORPO NO MUNDO – OCUPO.	78
7.1. Ouvir e narrar histórias	82
7.2. Escrever	89
7.3. Gestualizar.....	93
7.4. Tatear.....	99
7.4.1. Deixar marcas	99
7.4.2. Tocar, sentir, sonhar.....	99
7.5. Vizualizar.....	104
7.6. Do gesto a palavra – da palavragesto.....	108
7.7. Espacializar	111
7.7.1. Aprender a lidar com o “caos”	111
7.7.2. Parque: espaço e tempo privilegiado de educação e ampliação das experiências das crianças.	116
7.8. Sonorizar	121
8. CENA FINAL: UM ETERNO APRENDIZ.....	127
9. REFERÊNCIAS.....	130

PREÂMBULO

Somos corpo no mundo. Mas o que é o corpo? Como o compreendemos? O que ele pode fazer, o que lhe é proibido? O que é o mundo? Como conhecemos o mundo? Como agimos corporalmente neste mundo?

Durante muitos anos, a humanidade se lançou em busca de respostas que pudessem ajudar a compreender o universo e o sentido de viver neste mundo. Como o mundo se formou? Quem somos nós? De onde viemos? Para onde iremos depois da morte? Qual o sentido de estarmos vivendo neste mundo? Existe vida em outros planetas?

Lembro que, quando criança, levantava algumas destas questões. E as crianças costumam surpreender os adultos, tanto na profundidade das questões filosóficas que elaboram, como na maneira de buscar responder ou lidar com estes mistérios¹. Para compreender a gravidez – a origem da vida – as crianças brincam de colocar uma boneca por debaixo da roupa. Deste modo, como podemos ajudá-las a construir formas de compreender o mundo? Como auxiliá-las no processo de organização do conhecimento sobre o mundo, sobre o outro e sobre si própria?

E diante de tantos questionamentos, continuamos na incessante busca de criar mecanismos, métodos, construindo ferramentas, máquinas, objetos que possam contribuir no processo de se chegar o mais próximo de uma solução para todas estas perguntas e o método científico continua sendo a maneira mais aceita para adquirir os conhecimentos necessários para se chegar próximo de uma solução.

No entanto, a questão formulada por Jean Jacques Rousseau em 1750 continua precisando de respostas: “Existe alguma razão que consiga explicar os motivos para substituímos o conhecimento popular que temos da natureza e da vida e que compartilhamos com os homens e mulheres de nossa sociedade pelo conhecimento científico produzido por poucos e inacessível a maioria”?² Por isso, continuamos nessa

¹ Chauí (2010) destaca que Merleau Ponty utiliza na sua linguagem uma palavra que o Grande Racionalismo do século XVII e a iluminação haviam banido ou tentado banir do pensamento.

² A pergunta formulada pelo autor é importante para pensarmos na hegemonia e cristalização da ciência como verdade e os seus métodos de construir o conhecimento. Na busca por uma superação desta visão de ciência, busco valorizar o conhecimento construído pelos próprios professores e professoras que estão no cotidiano

jornada chamada vida, na tentativa de compreender as verdades sobre nós e o mundo, supostamente invariável, unitária e universal. Mas o que são estas verdades? Como elas são produzidas³?

Ao refletir sobre estas questões, recordo de uma conversa que eu e minha namorada – hoje minha esposa Caroline – tivemos com uma de suas tias no ano de 2001. Neste dia, fomos visitar a sua bisavó, hoje já falecida, mas que na época ainda se encontrava bastante lúcida. Chegamos e logo fomos sentar próximo a vizinha, como era carinhosamente chamada. Entre uma conversa e outra, a Carol perguntou o motivo do tio dela ter morrido, a tia respondeu dizendo que seu irmão havia comido pitanga e depois bebido leite. Eu e Carol não conseguimos nos conter e esboçamos um sorriso, a tia muito brava retrucou: “O que vocês estão rindo, não estão acreditando, é verdade”. Mas onde quero chegar com esta história?

Esta pequena história ilustra a maneira como o discurso é construído historicamente e passa a ser difundida como uma verdade inquestionável. Hoje, a partir do conhecimento científico – histórico e biomédico –, sabemos que a afirmação de que a mistura entre o leite e a fruta é prejudicial à saúde, podendo levar a morte, foi construída pelos donos das fazendas, no período da escravidão, com o intuito de fazer com que os escravos não roubassem o leite⁴. Por isso, temos que tomar o devido cuidado para não

das instituições educativas com objetivo de compreender e fomentar uma práxis, como uma prática fundamentada teoricamente. SANTOS (1988 p. 47)

³ Sabemos por alguns autores que a verdade é construída historicamente e que são articuladas através de modos efetivos e variáveis de mecanismos de poder, reforçados por um conjunto de saberes, poderes e instituições. Foucault (2013) vai mostrar como as instituições (fábricas, asilos, escolas, prisões, hospitais), com seus modelos arquitetônicos - chamadas de instituições Panópticas por possibilitar uma visão total dos espaços - são utilizadas na modernidade para instituir a chamada “sociedade disciplinar”, por meio de três funções principais: controle do tempo, controle dos corpos, e poder polimorfo (econômico, político, judiciário e epistemológico). E o que são os modernos sistemas de vigilância senão a atualização e universalização do Panóptico? (MACHADO, 2009. p.25). Mas como refletir sobre estas funções que continuam atravessando o cotidiano das instituições educativas, e propor uma transformação nos modos de pensar o tempo, o corpo das crianças e se desvencilhar dos poderes que os atravessam?

⁴ Em artigo publicado no jornal da Universidade de Campinas (Unicamp), traz uma reportagem sobre a pesquisadora Adriane Elisabete Antunes de Moraes, docente do curso de Nutrição da Faculdade de Ciências Aplicadas (FCA), do campus de Limeira da Unicamp, motivada pela polêmica e pela desorientação envolvendo o consumo de leite por adultos, uniu-se à pesquisadora Maria Teresa Bertoldo Pacheco, do Instituto de Tecnologia de Alimentos (ITAL), com o objetivo de realizar uma revisão abrangente da literatura científica envolvendo o tema. Adriane conta que a história de que a ingestão de leite com manga faz mal ou pode levar à morte surgiu na época da escravatura para que os negros consumissem as mangas abundantes e

reproduzirmos um discurso como uma verdade inquestionável, mas compreendermos que a verdade é uma construção histórica e atrelada a um contexto e um determinada posição ideológica.

Diante da imensa dificuldade – ou impossibilidade – em solucionar este problema da humanidade, sigo à procura de aprender a formular mais perguntas. Inspirado nos filósofos. Que me inspire a perceber possibilidades de refletir sobre os discursos sobre o corpo, construídos historicamente, e que circula entre controle, disciplina, proibições e permissões, normas e regras que constroem e desconstroem o corpo em diferentes abordagens pedagógicas, científicas, artísticas e filosóficas.

Não pretendo obter respostas prontas ou certezas. As certezas nos prendem, engessam, aprisionam. São apenas um olhar, um ponto de vista, uma direção, um lado do cubo, o copo meio cheio ou meio vazio. As dúvidas nos impulsionam e mobilizam, a outras direções, a outros lados do cubo, outros olhares e pontos de vista.

Como professor⁵, procuro ensinar a arte de desconfiar de mim mesmo tendo claro que não existe uma neutralidade, porque precisamos saber em que lado devemos lutar. Compreender que ensinar é uma maneira de intervir no mundo⁶. Por isso, como professor preciso tomar uma posição:

Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. *Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo.* Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessários sem as quais *meu corpo*, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste [...] (FREIRE, 1996, p. 115-116, grifos nossos).

preservassem o leite para os senhores. Ela diz que, para que a crença se estabelecesse, muitos escravos foram envenenados e adoeceram ou até morreram.

⁵ Durante a escrita do texto optei em utilizar o termo no masculino.

⁶ FREIRE, 1996.

Pretendo refletir sobre as minhas finitas possibilidades de construir relação entre o que é infinito: sensibilidade/racionalidade, empirismo/racionalismo, corpo/mente, sujeito/objeto. Uma relação entrecruzada e dialógica. Quero jogar a tarrafa ao mar, sem previsão do que possa vir a pegar. Lançar a pipa ao céu e batizá-la⁷, sem saber se a linha está amarrada ao final do carretel. Nestas atividades, na tarrafa e na pipa, nos projetamos corporalmente ao mesmo tempo em que internalizamos tais objetos como parte de nós – basta observar as crianças empinando pipa ou um pescador lançando sua tarrafa ao mar⁸. Busco caminhos para refletir sobre o fazer pedagógico sem desconsiderar que somos – professores e crianças – corpos que sentem e agem no mundo.

No entanto, surgem alguns questionamentos. Mas o que vou escrever? Por que vou escrever? Para quem vou querer escrever? Com quem vou escrever? O que quero transmitir com a escrita? O que a escrita pode provocar no leitor? Como indagar sobre o corpo e construir respostas sem que este corpo se torne mero objeto?

Diante desses questionamentos, escolhi encarar a ciência sobre outros pontos de vista, e busquei sustentação em Maurice Merleau-Ponty⁹. Deste modo, não pretendo impor, fixar uma maneira de pensar um objeto de pesquisa, negar o modo de fazer ciência, mas questionar, alargar as possibilidades. Ponderar o modo hegemônico de pensar a ciência, que por vezes, é apresentada como uma superioridade objetiva a todos nós, e buscar um alargamento da racionalidade que consiga entender o que em nós e nos outros precede e excede a razão. Não almejo assumir, um pensamento de sobrevoos¹⁰, como um pensamento

⁷ Batizar a pipa era o nome dado para o ato de soltar toda a linha que se tinha no carretel ou na lata em que estava enrolada e presa a pipa. O interessante é que, muitas vezes, não sabíamos se estava amarrada no carretel ou não lembrávamos se tínhamos amarrado a linha na lata. Deste modo, criava-se uma grande expectativa entorno deste fato, já que se não tivesse amarrada, a pipa iria embora solta pela céu e era aquela correria para pegar a pipa. Boas lembranças.

⁸ Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=eOgDhkR4mj4>>. (homem lançando a tarrafa ao mar - consultado em 29/10/2018)

⁹ Maurice Merleau-Ponty (1908 - 1961) foi filósofo e líder do pensamento fenomenológico na França. Suas obras mais importantes de filosofia foram de cunho psicológico: a estrutura do comportamento (1942) e fenomenologia da percepção (1945). Apesar de ser influenciado pela obra de Edmund Husserl, Merleau-Ponty rompeu com sua teoria do conhecimento intencional, fundamentando sua própria teoria no comportamento corporal e na percepção, sustentando que é necessário considerar o organismo como um todo para se descobrir o que se seguirá a um dado conjunto de estímulos, considerando o ser humano como o centro da discussão sobre o conhecimento o qual nasce e faz-se sensível em sua corporeidade.

¹⁰ O pensamento ocidental, “pensamento de sobrevoos”, procura dominar e controlar totalmente a si mesmo e estender a dominação e o controle a realidade exterior. (CHAUI, 2002, p. 7).

que trata todo ser em objeto em geral, mas compreender que nos constituímos na relação com o outro, com as coisas e com o mundo de modo dialógico, em relações dialéticas.

Merleau Ponty apresenta em seu trabalho questões que rompem com a percepção do corpo num sentido restrito de "corpo instrumento", "corpo objeto"; e vai nos conduzir a compreensão de corpo considerado como um entrelaçamento de corpo e consciência - "corpo-próprio" -, que estabelece uma relação com o mundo de modo a percebê-lo e interpretá-lo infinitamente.

O que proponho escrever – escrita como caminho para indagar – está na intersecção entre a Educação, Comunicação e Arte. Penso construir relações entre estes campos tendo como referência o corpo: ponto de encontro que torna possível os diálogos entre o “eu” e o mundo. Mas como conseguir falar de corpo, apoiado em Merleau Ponty, sem repetir seu discurso, já que o autor “resgata a língua para instituir uma linguagem nova”¹¹? Ou ainda, “como escrever sem reduzir o que era questão a um conjunto mais ou menos coerente de “respostas”¹². Como elaborar questões sobre o corpo sem transformá-lo em um mero objeto? Um caminho desafiador passa pelo cuidado de “não abreviar o movimento, expressão de um sujeito motriz, em uma representação desencarnada, e ao invés de escrever sobre o corpo, escrever com o corpo”¹³

Merleau-Ponty nunca apresenta sua concordância ou discordância sem ter, antes, trilhado a necessidade interna que sustenta o pensamento de outro e sem ter, antes, incorporado o movimento discursivo das ideias de outrem. Além disso, cabe refletir sobre como estabelecer uma centralidade para o corpo, enquanto continuamos presos num modelo de ciência centrado na razão e deixando, como coadjuvante, todo o potencial da sensibilidade, de outras linguagens, de outros sentidos para ler e escrever sobre nossa experiência no mundo.

Aspiro a que meu texto se torne um eterno processo, uma obra inacabada, uma possibilidade contínua, um fio com muitos nós que possam ser desfeitos e crescer, numa semente que encontre solos férteis, um brinquedo inspirador para a criatividade, ir além de um produto que vai ser pousado numa prateleira de uma biblioteca imensa ou nas nuvens

¹¹ CHAÚÍ (2002 p.45)

¹² CHAÚÍ (2002, p.12)

¹³ PEREIRA (2014. p.67)

digitais carregadas que não tem o poder de fazer chover e regar os solos semeados. Acredito que “uma obra não é coisa nem ideia, não é fato nem representação, não é um dado empírico nem posição intelectual, mas ‘uma maneira de ser’ que a faz criar, de dentro de si mesma, a posterioridade vindoura de seus leitores-interpretas”¹⁴,

Reafirmo que não pretendo obter respostas, ou buscar certezas, mas estou à procura de outras perguntas que me inspirem a refletir sobre os limites e possibilidades de pensar o corpo como ponto de encontro na elaboração de práticas pedagógicas na educação infantil, de modo a entrecruzar as diferentes linguagens e modos de representação, para que as crianças possam criar espaços e tempos que lhes permitam sentir, cheirar, narrar, tocar, saborear, ler, escrever sobre suas experiências no mundo.

Porque embora possamos possuir o universo, na verdade não possuímos nada, porque jamais poderemos conhecer o desconhecido se ficarmos presos e agarrados àquilo que conhecemos¹⁵.

Mas será que podemos conhecer tudo? O que conhecemos? Como conhecemos? Como podemos conhecer com o corpo? E como expressamos esse conhecimento construído com o corpo? Sempre que me paro refletindo sobre estas questões, me reporto à música “Tocando em Frente” composta em parceria por Almir Sater e Renato Teixeira: “Ando devagar, porque já tive pressa, só levo a certeza/ de que muito pouco sei/ ou nada sei”. Por isso, seguirei tocando em frente, numa atitude de busca, desejo pelo conhecimento, sem precipitar, de forma lenta, devagar, com cautela, pois para alcançar a profundidade, o âmago das coisas, é preciso tempo, não esse tempo das máquinas, mas o tempo da natureza, da espera do desabrochar de uma flor, do nascimento da borboleta que se lança de dentro do casulo, da folha se decompondo depois de cair no outono, das mãos que suavemente modela o barro.

Não queremos esse tempo do relógio, esse tempo linear, mas o tempo do kairós¹⁶, do tempo espiralado, o tempo da fruição, da criança sentindo cada grão gelado da areia enquanto constrói seu castelo, do pintor que experimenta o tom na mistura de cada tinta

¹⁴ MERLEAU PONTY (apud CHAUI, 2012, p.34)

¹⁵ FISCHER (2013)

¹⁶ Na antiga Grécia, os gregos tinham dois deuses para designar o tempo: o Chronos e o Kairós. Enquanto o primeiro se refere ao tempo medido pelo relógio, quantitativo, Kairós é uma noção de tempo qualitativo, o tempo da fruição, que nem sentimos passar.

que utiliza em sua tela, do cozinheiro que senti o aroma dos temperos que utiliza em seus pratos, dos pés do caminhante que senti a textura da areia ao caminhar na praia. Assim, devagar, sem pressa, nestes momentos que antecedem a razão, que temos a possibilidade de sentir de modo mais integral, orgânico a nossa conexão com as coisas, com o mundo, e perceber que é o nosso corpo a maneira de estabelecer esta relação.

Sempre apoiado num posicionamento crítico, questionar e desconfiar sobre as minhas opiniões, crenças e ideias para não cair numa fé cega ou num dogmatismo¹⁷. Romper com esta visão dogmática e superá-la na busca de uma atitude de estranhamento diante desta realidade que nos parece familiar e questionar sobre a utilidade do conhecimento. Será que o conhecimento precisa ter uma utilidade? Útil para quem? Para quê?

Partindo do pressuposto de que existe uma relação direta entre o conhecimento e o poder¹⁸, e de que as relações de poder estão imbricadas num campo de saber e que o conhecimento possibilita o aprofundamento da dependência e subordinação das relações de poder, sigo questionando: como o conhecimento sobre o corpo pode contribuir para diminuir a dependência e subordinação do ser humano na busca por uma emancipação? Como superar as dicotomias, corpo/mente, sujeito/objeto, racionalidade/sensibilidade, certo/errado, isto/aquilo, começo/ponto final? ponto final. A ruptura com tais dicotomias pode ser uma abertura para construir entrecruzamentos com infinitas possibilidades, portanto, com reticências...

¹⁷ Dogmatismo está relacionado ao nosso modo de perceber e dizer sobre o mundo, ou seja, a nossa crença de que o mundo existe e de que é exatamente da forma com que o percebemos. E nossa relação com o mundo é estabelecida a partir do pressuposto de que a realidade é um conjunto de fatos, pessoas e coisas que são úteis ou inúteis para a nossa sobrevivência. (CHAUI, 2003. p.92)

¹⁸ O conhecimento pode se tornar poder, se estiver conectado com a práxis, para que o proletariado possa compreender e relacionar o conhecimento com sua condição de classe oprimida.

1. O CORPO SENSÍVEL E EXPRESSIVO

Será que quando olho, vejo?
Será que quando ouço, escuto?
Será que quando sinto, minto, escondo, entendo?
Como olhar escutando?
Como escutar vendo?
Como sentir ouvindo, olhando?
Sinto, olho, ouço, digo, vejo.
Mas o que é que vejo?
O que ouço? O que digo? O que sinto? O que penso?
Quem pode me responder?
Será que têm resposta?
Onde ela se encontra?
Será que é dentro ou fora?
Na face ou no espelho?
Na imagem ou no reflexo?
Ou será na interface?
No texto ou no pré-texto?
No conceito ou pré-conceito?
No ato ou no gesto?
No verbo ou na ação?
Ou será na conjunção?
Talvez na intersecção?
Ou quem sabe na Transposição?
Cansei desta questão
Vou buscar solução
Têm alguém à disposição?

Rafael Matiuda Spinelli

Parto do pressuposto de que, ainda, prevaleça a compreensão dualista cartesiana de corpo nas propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil. Deste modo, pretendo refletir sobre os limites e possibilidades de superar esta perspectiva, e encontrar caminhos para que professores e crianças sejam corpos sensíveis e expressivos na relação com o mundo.

Como sujeitos, nos constituímos historicamente. Neste sentido, nossas histórias de vida são centrais, sobretudo, no âmbito da pesquisa e docência. Este entendimento se amplia quando Benjamim (1987) afirma que nossas histórias de vida são constituídas por experiências e que estas só existem quando são compartilhadas. Assim, apresento o

caminho percorrido até a escolha da temática a ser estudada, o que certamente contribui para a compreensão das intenções que estão expressas, implícitas nesta proposta de pesquisa.

Neste sentido, trago como origem a interface de três momentos de minha vida: A participação como bolsista voluntário, no ano de 2008, em um projeto que pretendia ampliar a concepção de corpo e investigar algumas de suas múltiplas linguagens expressivas que poderiam auxiliar no conhecimento e cuidado de si.

Esse sub projeto¹⁹, chamado de Expressividades do *CorpoMundo*, coordenado pela Ms.Professora Cristiane Ker de Mello, buscava estruturar princípios teórico-metodológicos no âmbito da formação continuada de professores de Educação Física, acerca da educação do corpo, potencializados por experiências que seriam concomitantemente lúdicas, artísticas e ecológicas em suas possibilidades de contribuição e reflexão crítica da relação entre ser humano e natureza, visando contribuir para o redimensionamento crítico do corpo.

A principal referência utilizada e sintetizada na concepção de corpo sugerida foi desenhada e vivida pelo pintor austríaco Friedensreich Hundertwasser, a qual acabou configurando-se como uma das matrizes da proposta de trabalho, desde a estruturação de suas temáticas até o entendimento fundamental que concebe o corpo humano composto também por dimensões exteriores ao organismo.

Além disso, a participação, durante dois anos da graduação, no Grupo Observatório da Mídia Esportiva (O.M.E.), que culminou no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado: Projeto de Trabalho: Uma proposta de Integração num contexto escolar fragmentado. No TCC, realizei um estudo de caso que pretendeu acompanhar, descrever e refletir sobre as possibilidades e dificuldades enfrentadas pelas professoras (educação física, sala informatizada, biblioteca e sala de aula) durante a realização de uma experiência escolar, na qual propunha trabalhar de maneira integrada envolvendo

¹⁹ Essa proposta estava vinculada ao Projeto Integrado de Pesquisa “As Práticas Corporais no Contexto Contemporâneo: esporte e lazer re-significados na cidade”, que representava um dos núcleos estaduais da Rede Cedes – Centro de Desenvolvimento do Esporte Recreativo e do Lazer – ação criada pelo Ministério do Esporte no ano de 2003.

professores/professoras de diferentes especificidades pedagógicas, dentro de um contexto escolar fragmentado, que tinha a mídia-educação como uma temática transversal.

Durante o estudo, percebemos, dentre outras coisas, a importância da formação continuada para que os professores possam ter acesso às pesquisas e conhecimentos produzidos, contribuindo para a formação cultural e pedagógica. Este processo também mostrou ser capaz de mobilizar professores para que prevaleça uma educação crítica na escola. Essa relação entre formação e atuação docente, impulso do projeto, decorreu da participação da professora de Educação Física – sujeito da minha pesquisa – em um curso de formação contínua para professores/professoras de Educação Física realizado pelo grupo de estudos Observatório da Mídia Esportiva (OME)²⁰ em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Florianópolis.

Esta experiência, portanto, oportunizou um avanço na compreensão dos participantes a respeito da mídia-educação, já que a proposta contemplou os três contextos, educação para as mídias, pelas mídias e através das mídias, apresentados por Fantin (2006), ou seja, promoveu formação instrumental, conscientização para um olhar crítico das linguagens apresentadas pelos meios, além de oportunizar condições para a experimentação expressiva e criativa das crianças.

Apresento também a experiência como professor de Educação Física, desde 2009, em uma unidade de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF), no bairro da Tapera. Neste contexto, busco oferecer propostas pedagógicas que propiciem experiências corporais e ampliem o repertório de movimento das crianças e estejam articuladas ao Projeto Político Pedagógico. Desenvolvidas sob uma perspectiva de docência compartilhada, as propostas pedagógicas mobilizam os demais professores bem como os outros profissionais responsáveis por dar apoio ao processo educativo dentro da unidade, como as profissionais responsáveis pela limpeza e cozinha.

Esse breve relato de algumas experiências “(in)corpo(radas)” no professor que sou hoje se faz importante para entender o caminho percorrido que contribuiu para chegarmos nas inquietações e anseios que nos mobilizam para a realização desta pesquisa. Apoiar-se

²⁰ Hoje o OME se constitui no LaboMídia (Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva), com sua sede no Centro de Desporto da Universidade Federal de Santa Catarina. O site do LaboMídia é <www.labomidia.ufsc.br>. Este endereço dá acesso aos diversos trabalhos desenvolvidos pelo grupo, além de notícias e informações sobre o seu funcionamento.

na compreensão de que com o processo de contar histórias para nós mesmos ou para os outros temos a possibilidade de aprender a ser professor e tecer nossa identidade. Um exercício de reflexão sobre o que fomos no passado, de quem pensamos ser no presente e o que pensamos em ser no futuro.²¹

Desta maneira, pretendo uma ampliação e aprofundamento de conhecimentos sobre o corpo com o intuito de encontrar possibilidades de superar a ideia de corpo dualista (apoiado na tradição cartesiana que reduz o corpo a um mero objeto a ser decifrado, medido, quantificado), para o corpo sinestésico (apoiado na perspectiva de corpo-próprio - que estabelece diálogos com o mundo entrecruzando os campos da sensibilidade).

Para isso, recorro aos Multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 2000), proposta que assume a multimodalidade da linguagem - reforçada com as tecnologias digitais - como um dos principais elementos, incluindo a representação gestual e representação tátil nas discussões em torno da alfabetização, e que ao entrecruzar as diferentes linguagens se constituiria numa pedagogia da sinestesia (COPE; KALANTZIS (2009).

Assim, resolvi me aproximar dos estudos que estão sendo realizados sobre a temática que pudessem contribuir com a minha prática pedagógica e, conseqüentemente, com a unidade em que trabalho, com o propósito de continuar a formação, tendo como pressuposto de que somos seres inacabados, em constante processo de desenvolvimento e aprimoramento, e que a docência sendo um processo de aprendizado do ser humano, também se encontra em constante aperfeiçoamento.

A partir disso, tomamos como desafio deste trabalho discutir se o corpo pode ser assumido como referência nas propostas pedagógicas, tornando-se um ponto de encontro que possibilita o entrecruzamento sinestésico de diferentes modos de apreender o mundo e se expressar nele.

A construção do problema de pesquisa aproxima o corpo sinestésico de Merleau-Ponty – um corpo sujeito que se constitui em relação com o mundo interconectando sensibilidades e linguagens – com elementos da proposta dos Multiletramentos – uma

²¹ Alves (2007) traz importante contribuição para refletirmos a valorização das narrativas docentes e nos instiga a narrar nossas histórias como modo de ajudar outros professores a escrever a história da escola brasileira.

proposta que considera criticamente as linguagens como práticas situadas em contextos sociais, culturais e históricos e que, ao entrecruzar diferentes tipos de linguagem e meios, intenta se tornar uma pedagogia da sinestesia (PEREIRA, 2014; COPE, KALANTZIS, 2009). Embora a sinestesia dos Multiletramentos seja tomada pelos autores da proposta como uma metáfora, aqui a empregamos a partir da compreensão dialógica das relações entre corpo e mundo.

Inspirado no exercício filosófico, sigo à procura de aprender a formular mais perguntas. Especialmente a partir do pressuposto de que a filosofia é o modo com que interrogamos as experiências e que filosofar é uma maneira de reaprender a ver o mundo²². E para aprender a filosofar nesta perspectiva, recorro às crianças como mestres em enxergar o inusitado, fazer do lixo obra de arte e nos ensinar como ser corpo no mundo.

Pretendo evocar minhas memórias e narrar as experiências de vida como professor de Educação Física atuando na Educação Infantil – e como pai de crianças pequenas. Partir das experiências particulares para trazer para o debate questões que dizem respeito, de diferentes modos, a outros professores e professoras, outros contextos culturais e sociais, e principalmente de outras crianças que necessitam de espaços e tempos pensados para que elas tenham a oportunidade de brincar e viver a infância plenamente.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (lei 9394/96), a educação infantil se constitui na primeira etapa da educação básica (BRASIL, 1996). Desse modo, a Educação Física, componente curricular da educação básica, tem suas ações pedagógicas voltadas ao trabalho pedagógico na Educação Infantil abordando as temáticas referentes ao corpo e ao movimento humano, como é apontado nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis (2012) dizendo que:

[...] os estudos do corpo e do movimento, ludicidade, da expressão corporal entre outros, são centros de atenção e conhecimento da Educação Física, que pode contribuir de modo ímpar para a educação infantil, à medida que ao articular dimensões como o corpo e o movimento à ludicidade, à interação, às demais linguagens e principalmente considerando as proposições das demais professoras, amplia as experiências das crianças”. (FLORIANÓPOLIS, 2012, P. 161)

²² Marilena Chauí esclarece que Merleau Ponty irá criticar as filosofias que tomam o pensamento como abstração pré-concebida.

Portanto, a Educação Física tem um importante papel, mas não o único, de tornar acessíveis às crianças os conhecimentos produzidos historicamente em relação ao movimento humano e suas representações. Porém, de acordo com SAYÃO (1996), na Rede Pública Municipal de Ensino de Florianópolis (RME de Florianópolis), entre os anos de 1982 e 1995, as perspectivas teórico-metodológicas que conduziram a Educação Física escolar seguiram abordagens em torno dos interesses da psicomotricidade, da recreação e da aprendizagem motora, oferecendo para as práticas um caráter compensatório e instrumental.

Esse quadro mudou ao longo dos anos, à medida que avançaram os debates no campo da Educação Infantil, bem como da Educação Física a partir da década de 1990, com o surgimento no cenário acadêmico brasileiro de novas perspectivas no que se refere a abordagens críticas que pudessem superar as abordagens que têm a tendência de fragmentar, reduzir e homogeneizar os seres humanos, já que não desconsideram as relações e os contextos sociais no qual os sujeitos estão inseridos.

Dentre elas, destacamos o Coletivo de Autores (1992) e os estudos de Elenor Kunz (1994). Estas abordagens trouxeram contribuições bastante significativas para a ampliação da visão de ser humano e de mundo, apontando novas perspectivas teórico-metodológicas para superar as dicotomias corpo-mente e o caráter reducionista de pensar a prática pedagógica (esportiva, recreativa, higienista, desenvolvimentista), valorizando e respeitando as crianças nas suas singularidades e diferenças, seus modos de vida e suas histórias.

Tivemos uma ampliação da visão de corpo na Educação Física: ao invés de considerá-lo apenas por seus aspectos físicos e biológicos, buscou-se olhar para um corpo vivo que é social, em estreita relação com o mundo, possuidor de sentimentos e formas de expressão, um corpo que nos faz seres humanos. Esse corpo fala e revela as marcas de quem somos, o que experimentamos, revela nossa singularidade em relação aos outros e compõe a constituição da nossa identidade.

A partir do exercício de indagar minhas memórias para tecer narrativas das experiências pedagógicas com as crianças, organizo as narrativas em cenas, imagens que

construo das minhas experiências como professor de Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, atuando no NEIM Tapera.

No primeiro capítulo, intitulado *Presença: Encontro e Partilha na inteireza da vida*, trago a cena de um curso de formação continuada que ministrei para professores da Rede Municipal de Florianópolis para ilustrar as reflexões em torno da importância de despertarmos para a faculdade de intercambiar e compartilhar as experiências vividas.

No segundo capítulo, busco tecer reflexões sobre a infância contemporânea a partir da relação cada vez mais estreita das crianças com as tecnologias digitais. Não pretendo focar minhas reflexões nas tecnologias em si ou nas crianças, mas gostaria de direcionar o olhar, o foco, nas relações estabelecidas, não nos efeitos resultantes de tais interações na construção da identidade pessoal e social, mas no modo como os sentidos e significados são estabelecidos, negociados e difundidos. De modo a contribuir com este processo, trago alguns autores, como Buckingham (2000, 2003, 2006, 2010, 2012), Turkle (1999, 2011) Girardello (2010, 2012, 2018) e Munarim (2010).

No terceiro capítulo, apresento os Multiletramentos, proposta que traz a dimensão corporal para as discussões linguísticas, delimitando, dentre as modalidades de linguagem sugeridas para o trabalho pedagógico, as representações gestuais e as representações táteis, de modo a romper com a perspectiva de instrumentalização das práticas de leitura e escrita.

No quarto capítulo, busco tecer reflexões em relação ao conceito de experiência, trazendo as contribuições do campo acadêmico para compreender melhor a importância deste conceito para a educação e como podemos planejar propostas pedagógicas que proporcione experiências às crianças na direção de uma educação contra a barbárie²³. Deste modo, pretendo contribuir com a elaboração e compartilhamento de experiências de educação que proporcionem propostas de práticas solidárias entre crianças e adultos, em que prevalecem ações coletivas com o objetivo de criar laços e elos capazes de provocar sentimentos de vínculo, pertencimento e comunidade.

²³ Kramer (2000) de forma provocativo nos instiga a pensar sobre a educação como uma prática social com um papel fundante para lutarmos contra uma forma de barbárie em que já estamos imersos. E diante da atual conjuntura, os argumentos e perspectivas da autora se fortalecem e nos provoca a refletir sobre os desafios que teremos que enfrentar para proporcionar experiências críticas entre crianças, jovens e adultos com o objetivo de encontrar possibilidades de intervenção no presente e almejar melhorias para o futuro.

No quinto capítulo, construo minhas memórias para elaborar narrativas das minhas experiências de vida, fruto da atuação com as crianças durante seis anos como professor numa unidade educativa de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, mas também do cotidiano como pai de crianças pequenas. Ao produzir olhares para o passado que o aproximam do presente, tenho o intuito de investigar e buscar elementos para a elaboração de propostas pedagógicas que, a partir da compreensão do corpo como um Ser no mundo, sensível e expressivo, ponto de encontro entre “eu” e o “mundo”, proporcionem possibilidades para entrecruzar diferentes saberes e linguagens, constituindo-se numa pedagogia da sinestesia.

Na Cena final, busco fazer alguns apontamentos em relação a proposta do trabalho e um convite para aprendermos com as crianças e assumir o corpo como o nosso modo primordial de ver, ouvir, sentir, pular, correr, cheirar, rir, pensar sobre o mundo e se expressar nele, vamos?

2. PRESENÇA: ENCONTRO E PARTILHA NA INTEIREZA DA VIDA

*“Todo mundo conta histórias
Todo mundo tem seu jeito
De abrir o universo que está dentro do seu peito
Ele é feito do que vejo, do que sinto a cada instante
Olhando as pequenas coisas
E os grandes movimentos
Ah, me deixo levar, e vivo a vida que me deram de presente
Ah, tenho a lua a me guiar e agradeço tanta coisa pra contar”*

(Rosana de Almeida-Grupo Conta Contos)

No processo de refletir sobre o papel da narração de histórias e sua importância na contemporaneidade, lembrei desta canção, composta por Rosana de Almeida uma contadora que tive o prazer de conhecer durante o período em que estive envolvido com a arte de contar histórias. A canção, entoada pelos integrantes do grupo Conta Contos²⁴ como um ritual, transporta o público que a ouve a outros lugares, outros tempos, outras histórias.

A canção contribui com as reflexões em torno da importância de despertarmos para a faculdade de intercambiar e compartilhar as experiências vividas e de enxergar, sentir, perceber, dar valor e atenção às coisas que, na maioria das vezes, nos passam despercebidas na rotina apressada do cotidiano das instituições educativas. Como pensar numa outra organização do tempo, rompendo com esse tempo cronológico, linear e apressado que, muitas vezes, dita as regras na organização dos tempos e espaços das rotinas das instituições de Educação Infantil? Como nos permitir observar a lua e suas fases? Os dias em que ela parece uma foice, o modo como ela surge sorridente ou tristonha, o modo em que ela, toda cheia de si, levanta-se brilhante e reluzente, ou ainda, quando timidamente aparece quase apagada no horizonte. Como respeitar os tempos, modos de perceber, encantamentos das crianças diante da lua?

Compreender a potência desse fenômeno para *ensinaraprender*²⁵ abre a possibilidade de dialogar com as crianças sobre as influências que a lua exerceu e continua

²⁴ O Grupo Conta-Contos, da Lagoa da Conceição foi um grupo brasileiro de teatro, música e contação de histórias, essencialmente experimental. Foi fundado em Florianópolis, Santa Catarina em 1990, por Polo Cabrera, Gilka Girardello e Rosana de Almeida.

²⁵ Palavras que estão imbricadas e que perdem o sentido de forma separada, já que no ato de ensinar, estamos também aprendendo. E ao aprender, também estaremos ensinando (ALVES, 2007).

exercendo no nosso modo de ser e viver, pode ancorar diversas experiências compartilhadas com o intuito de compreender a história dos nossos antepassados e seus modos de vida, numa observação e escuta atenta da natureza que estabelece relação direta da memória com a nossa história, nossa identidade.

Reforçando o importante papel da memória e da nossa história na construção da identidade, me reporto ao filme “Para sempre Alice”, obra que conta a história de uma professora que é diagnosticada com Alzheimer. O filme, ao mostrar um caso singular, nos ajuda a refletir sobre a condição social de muitas pessoas que vivem com esta doença. A personagem mostra o drama do processo de perda da memória, agravada pelo avanço da doença, fazendo com que as pessoas se tornem seres sem história, sem identidade.

Mas por que a memória é importante? Qual o papel da memória para a educação? A memória está marcado no corpo? Como as memórias marcadas no nosso corpo podem ajudar a refletir sobre o lugar do corpo na educação?

Falar sobre a importância de articular o passado e de construir intencionalmente nossas memórias na elaboração de narrativas se torna fundamental no tempo presente – sobretudo em uma conjuntura em que o grupo político que está no poder insistem em repetir que não houve ditadura militar no Brasil, negando e distorcendo casos em que a ação política do Estado foi responsável por prisões, torturas, desaparecimentos, assassinatos. – Conhecer e indagar o passado a partir da elaboração de narrativas é, neste caso, um modo de nos responsabilizarmos pelos sonhos de futuro dos nossos antepassados que foram perseguidos, torturados e mortos por acreditar e imaginar outras possibilidades de viver neste mundo.²⁶

Deste modo, nos indagamos: do que lembro? Do que esqueço? A quem posso contar as histórias? Quem quer ouvi-las? Partimos do pressuposto de que as nossas memórias são construídas na articulação entre presente e passado, e que não falam por si

²⁶ O texto intitulado: RESISTIR, SOBREVIVER E VIVER PARA CONTAR O HOLOCAUSTO, escrito por Sônia Kramer, apresentado no Simpósio Narrativas de mulheres: memória e resistência do VI Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica que aconteceu na cidade do Rio de Janeiro em 2014. Nele, a autora, apresenta a importância de narrar as histórias “para que não se repita” e relatar o passado opressor do Holocausto, a partir de um depoimento do seu pai e das histórias ouvidas como filha de sobrevivente, torna possível acolher todas as condições e expressões humanas com liberdade, essa ética necessária para mudar o futuro. Por isso, precisamos narrar as memórias, do regime militar, a contrapelo, para que as pessoas possam conhecer as histórias que querem esmagar e soterrar.

só, ou não surgem do nada, não estão armazenadas prontas para serem resgatadas. Indagar o passado se trata de um trabalho artesanal de composição, costura, tessitura dos fios que irão compor as narrativas.

O passado encontra-se sempre aberto, não sendo possível descrevê-lo como algo fixo e universal, como de fato aconteceu, mas vai depender do que estou querendo ou sendo conduzido a rememorar e narrar no presente. Assim, busco estabelecer uma articulação com o passado, – a partir de ativadores que nos ajudam no processo intencional de rememorar: documentos pedagógicos, registros escritos, fotografias, filmagens. Neste material torna possível interpelar, indagar, questionar, pesquisar, interrogar e construir minhas memórias para a elaboração das narrativas das experiências com as crianças.

Desta maneira, a história contada fala de um tempo que não vem do passado para o presente, ela é feita do tempo de agora. Um tempo que possibilita outros olhares, novas perspectivas, pontos de vistas. E neste processo, indagar e construir as memórias contribui para uma atualização do passado no presente. Mas como olhar o passado vivido com um olhar de estranhamento? Como questionar as próprias experiências com um olhar de estrangeiro? Foram estes questionamentos que me atravessaram durante todo o processo artesanal da escrita e que tive dificuldades de enfrentar²⁷.

A partir das dualidades ou ambiguidades apresentadas, de maneira dialética, por Benjamin, na obra intitulada “Infância em Berlim por volta de 1900” (criança/adulto, sentimento de paz/sentimento de guerra, terror/ fascínio), posso arriscar dizer que, em si mesmas, as lembranças e as recordações não existem. Que não há lembrança fora do ato linguístico de rememorar. As lembranças não estão em estado latente à espera da hora de serem ditas. Só passam a ter existência quando enunciadas. E a enunciação delas não se separa dos interesses, desejos e medos de quem rememora.

Por isso, Benjamin nos apresenta duas memórias, não como dualidade, mas como ambiguidades, que se entrecruzam, estabelecem relações, possuem coisas em comum, mas com suas especificidades. Uma delas é a memória singular, descrita por uma criança

²⁷ Tomo como ponto de reflexão a dificuldade de olhar para as minhas memórias com desconfiança e estranhamento. Observar uma realidade vivida com um olhar estrangeiro se tornou o grande desafio desta dissertação. Esta dificuldade se reflete também na procura de caminhos para escrever sobre estas memórias numa aproximação entre o que é singular e o que é coletivo-social.

burguesa com acesso aos bens materiais e culturais, como podemos perceber na mônada²⁸ em que descreve a casa quando brincava de esconderijo ou na descrição do telefone.

A outra seria a memória coletiva, contada por uma criança que vive o horror da guerra como aquela que parte do presente a partir do sujeito vivente, por que o passado não é aquele espaço e tempo pronto, acabado, definido, mas eu faço do passado diferente, conforme eu me encontro no presente.

Assim, pretendo construir minhas memórias e narrar minhas experiências com as crianças, tomando o devido cuidado para que não deixe transparecer uma pesquisa com o intuito de se vangloriar das experiências pessoais. Busca-se aproximação à perspectiva Benjaminiana de que ao narrar a infância o autor descreve também imagens contendo uma memória mais alargada, ampliando a experiência individual para nos levar a uma experiência coletiva e histórica.

Neste sentido, minha intenção foi de reconstruir, “a partir de uma perspectiva singular e única – o seu olhar infantil –, uma história que ganhasse relevância social, que mais do que falar de si, pudesse falar de uma época, de uma política e de uma cultura”²⁹. Inspirado em Benjamin, busco em minhas memórias elementos da singularidade para mostrar as relações dialógicas com a universalidade. Trata-se de uma proposta teórico-metodológica que constrói o conhecimento a partir da relação dialética entre singular/universal, indivíduo/sociedade. Assim, busca-se provocar uma tensão entre universal e singular que nos permita refletir sobre o todo a partir de uma generalização do singular.

Tendo como pressuposto a relação dialética, busco refletir sobre a relação entre singularidade e generalização a partir da brincadeira de cabo de guerra. Imaginemos dois grupos de crianças puxando a corda, de um lado a equipe singularidade e do outro a realidade social. A corda está num movimento de tensão de um lado para o outro, até que um dos grupos consegue exercer uma força maior, fazendo com que o jogo termine e só um lado saia vencedor.

²⁸ Foi na disciplina sobre Walter Benjamin com o professor Elison Paim que tive o contato com o conceito de mônadas.

²⁹ PEREIRA (2010 p.41).

Se nesta analogia a equipe representando a realidade social vence, podemos perder a oportunidade de fazer justiça ao inusitado, aquilo que é particular, um olhar, um ponto de vista que talvez consiga enxergar algo que passa batido ao olhar da multidão. Já no caso do jogo ser vencido pela equipe singularidade, perdemos a chance de enxergar de modo mais ampliado, e direcionamos o conhecimento produzido por um ângulo reduzido, relativo e circunstancial (PEREIRA 2010).

Por meio da atitude da rememoração como reminiscência, uma ação política, Benjamin relaciona as memórias de uma criança berlinense que brinca com as memórias de um adulto que luta, ou escapa. A criança berlinense é a expressão daquilo de que o adulto precisa para sensibilizar, comover e persuadir para a luta política no instante em que está envolvido com sua escrita, entrevendo a possibilidade da poesia num mundo em que não consegue encontrá-la³⁰.

Salvo as devidas proporções, a intenção é aproveitar a oportunidade de estar neste lugar de pesquisador para narrar histórias de uma coletividade que faz parte da minha história, que está marcada no meu corpo, no meu modo de agir, nas minhas falas, questionamentos, dúvidas, angústias, desejos, sonhos. Sinto-me desafiado a assumir a responsabilidade de articular o passado para dialogar e refletir o presente, e nele agir com o propósito de transformá-lo.

A partir da conjuntura da qual não posso me permitir ausentar ou silenciar, busco me apegar às pessoas que nunca se cansam de lutar e seguem a vida lutando cotidianamente, que se mobilizam coletivamente em busca por um mundo mais justo em que as crianças possam ter oportunidades iguais.

³⁰ No dia 22 de maio de 2019, participei de um evento organizado pelo Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Artes (NICA) em que foi exibido um vídeo do território do brincar mostrando uma encenação dos negros fugidos. Um dos entrevistados no filme fala da importância da encenação para que se mantenha viva a memória dos seus antepassados e consiga sensibilizar para a luta contra a discriminação e o preconceito que ainda continua viva no presente. Por isso, ao trazer o passado, não apenas como resgate, manutenção de algo que aconteceu, mas como narrativas evocadas do passado feitas de tempos de agora, temos o intuito de fortalecer a esperança e a força para seguir lutando. Como é enfatizado no filme, a cultura popular propõe a experiência de um corpo coletivo que permanece com marcas do passado no presente vivido e que precisa ser narrado para ser ressignificado pelas novas gerações e construir outros sentidos e possibilidades de intervenção.

Portanto, pretendo construir de forma polifônica³¹. Parto do pressuposto de que as diversas vozes que ajudaram a constituir a minha não são meros objetos que irão compor o discurso, mas sim sujeitos que se combinam a cada enunciado. Assim, assumo o papel de regente da resistência de diferentes vozes que me constituíram ao longo da minha trajetória como professor de Educação Física na Educação Infantil. Como propósito, busco refletir sobre os limites e possibilidades de realização de um trabalho com as crianças alinhado a propostas artístico-pedagógicas em que o corpo é referência de uma educação sensível, crítica e criativa. Partimos da premissa de que tomar o corpo com ponto de encontro da relação da criança com o mundo é um importante passo na busca por uma educação contra a barbárie.

Ao partir da escrita da minha experiência singular, de modo que seja possível ouvir os ecos das vozes de pessoas com quem tive a oportunidade de dialogar, compartilhar experiências, *aprenderensinar*, dialogar, abro espaço também para os conflitos e contradições que surgem na relação com o outro. Valorizo, assim, a importância do conflito para o aprendizado e aprimoramento da prática docente, deixando visível as imbricadas relações com os outros nos contextos e realidades educativas.

Inspirado nos trabalhos com narrativas na abordagem biográfica e (auto)biográfica, procuro abordar a formação³² como processo permanente a partir de histórias narradas e compartilhadas entre os professores sobre as experiências docentes. A partir deste material, acreditamos ser possível construir saberes que são primordiais para a constituição e aprimoramento da docência.³³

Formação que implica constituição de identidade, para que professores possam narrar suas experiências e refletir sobre práticas e trajetórias,

³¹ Bakhtin (apud PEREIRA, 2014, p.100) vai dizer que “a polifonia é a posição do autor como regente do grande coro de vozes que participam do processo dialógico”.

³² A professora Adriana Maria Pereira Wendhausen (2006) realizou sua dissertação defendendo, a partir das narrativas das professoras, o protagonismo na construção de sua história de formação, a busca da saída de uma condição de menoridade na relação com o conhecimento, de si e do mundo, nas relações que estabelecem com seus semelhantes e dessemelhantes ao longo das histórias narradas, dizendo dos percalços pelos quais passaram, afirmando que é preciso resistir àquilo que se impõe como dominação nos processos formativos. As professoras nos propõem/advertem/alertam para a necessidade de nos vermos como sujeitos que fazem escolhas, que optam e, assim, que recusam uma condição de tutela nos processos de formação pelos quais optamos trilhar.

³³ ALVES (2007)

compreender a própria história, redimensionar o passado e o presente, ampliar seu saber e seu saber fazer. (KRAMER, 2000, p.9)

O percurso deste trabalho reúne vozes que ecoam destas memórias do passado vivido. Registradas e ressignificadas no presente, tentei costurar reflexões e proposições que possam fundamentar o trabalho pedagógico da Educação Infantil, em especial da Educação Física. Há, no texto, uma triangulação entre o professor antes da entrada no curso de pós-graduação em nível de mestrado – ingresso com todas as experiências de formação pessoal, acadêmica e profissional – com o professor pesquisador que, uma vez egresso da experiência no mestrado, retornará à docência com crianças pequenas em sua unidade educativa.

Nesta tentativa de realizar uma observação atenta ao passado, de modo a compreender os limites e possibilidades de romper com a lógica que considera o corpo como objeto e compreender o corpo-sujeito para isso me questiono:

Como outra concepção de corpo – corpo-sujeito, dialógico – pode contribuir com a prática pedagógica na educação infantil? Pode o corpo-sujeito ser um referencial para ampliação do repertório cultural das crianças em uma proposta de educação sensível e expressiva?

Quem sabe este percurso possa nos ensinar a ver tanto outros mundos quanto outras maneiras de ver este mesmo mundo. Nos ensinar a virar o mundo do avesso, subvertendo a lógica e nos ensinando “a tocar o tambor no ritmo contrário ao da banda militar, de maneira que as pessoas, em vez de gritar, obedecer ou marchar, comecem a bailar”.³⁴

O caminho percorrido durante a tecelagem da escrita desta dissertação está apoiado em um modo artesanal de produção acadêmica. A ideia é que a elaboração do texto deixe rastros e marcas do processo criativo de elaboração e sistematização do conhecimento.

Esta proposta de escrita está apoiada em autores³⁵ que nos desafiaram a uma tentativa de um fazer poético artístico, a produzir um texto que se torne criação. Uma escrita acadêmica autoral que possa caminhar próxima da nossa vida, entrecruzar-se e quem sabe

³⁴ Kramer, 2000 p.13. Diante da atual conjuntura, este exemplo se apresenta ainda mais potente e provocativo, com o intuito de nos fazer pensar em modos de resistência ao conservadorismo que se instalou na política brasileira e que pode influenciar, de forma drástica, os modos de pensar sobre a infância e a criança.

³⁵ Larrosa, 2003, Fischer, 2005; Pereira, 2010; Pereira 2014; Costa 2017

caminhar junto da expressão artística. Enquanto esta escrita é feita, se inventa no próprio processo do fazer. Um devir constante, atravessado pela dor e prazer das decisões e escolhas que vão surgindo e precisam ser assumidas: os autores, teorias, conceitos, metodologia, maneiras de expressar a cada momento e aceitando os riscos que transpassam todo o processo de criação.

Realizar um artesanato intelectual, inspirado na obra de Wright Mills, valendo-se das experiências de vida para a produção do trabalho acadêmico em que entrecruza: vida, arte e ciência, a vivência prático reflexiva como professor de Educação Física na Rede Municipal de Florianópolis e minhas experiência de vida; as experiências artísticas no teatro e na dança; o processo de formação científica como pesquisador na pós graduação, reunindo as vivências teórico-prático reflexivas como aluno em diversas disciplinas, grupo de estudo, seminários, encontros, debates para a produção de uma escrita que consiga articular estes três campos em movimento.

Neste movimento, nesse processo de tecer, costuro as linhas para juntar os pedaços e fazer uma colcha de retalhos³⁶. Parto dos Multiletramentos para encontrar as possibilidades de encontro da Educação Infantil com o corpo e, a partir de diferentes modalidades de linguagem e suas representações da linguagem, construo as narrativas das experiências com as crianças. Afastado da docência para formação – um lugar privilegiado de constituição do professor-pesquisador³⁷ –, pude indagar sobre os limites e possibilidades de elaboração de propostas artístico-pedagógicas munido de novas aspirações e propósitos.

Entendo que a produção acadêmica está inserida numa sociedade ancorada numa lógica que prioriza, na maioria das vezes, a quantidade ao invés da qualidade, a superficialidade ao invés do aprofundamento. Uma produção de forma aligeirada, uma leitura consumista, utilitarista e uma escrita engessada. No entanto, encaramos o desafio de nadar contra a corrente que tenta nos empurrar para a foz, desembocadura do rio, e

³⁶ Refiro me ao livro *Colcha de Retalhos*, em que conta a história de uma Avó que monta com o neto uma colcha de retalhos com pedaços de tecidos, onde cada pedaço de tecido conta a história de algum momento da vida deles. Nesta linha, nossa vida é composta por várias cenas diferentes que irão compor o todo da dissertação.

³⁷ Com o afastamento integral para a formação concedido pela Prefeitura Municipal de Florianópolis, posso olhar para a realidade com mais tempo, realizar as reflexões e tecer os elementos teóricos de modo mais criterioso e com maior rigor, sem precipitações, dentro das limitações teóricas que o tempo do mestrado possibilita alcançar e conciliando as mudanças na rotina da família, em especial a vinda de mais uma filha.

navegar, mesmo contra o vento, na construção de um trabalho que consiga a inteireza da vida, a inteireza do corpo, a inteireza de ser corpo no mundo, a inteireza de viver corpo no mundo.

Neste sentido, evocar a narrativa como potência para a formação humana e criação de comunidade se torna de extrema importância para conhecer nossa história e buscar nossas raízes, nossa identidade. Além disso, tento contribuir com o processo de apresentar o mundo às crianças e fornecer repertórios culturais para que tenham a possibilidade de imaginar outras alternativas, novos sentidos e significados para as relações humanas.

A riqueza da narrativa está no fato do ouvinte estar livre para que a história narrada e seus contextos psicológicos possam ser interpretadas pelo leitor e, ao deixar em aberto múltiplas interpretações, contribuir para o senso prático da existência: “o conselho tecido na substância da vida vivida tem um nome: sabedoria.”.³⁸

Ao dar voz ao corpo e dar corpo à voz nas narrativas que compõem este trabalho, almejam criar estratégias para superar a visão cartesiano, dualista, que separa corpo/mente, sujeito/objeto e nos aproximar da perspectiva de que somos corpo, mas não apenas corpo entendido como "corpo objeto" ou "corpo receptáculo" de uma consciência³⁹ que se apropria do mundo. Afinal, somos um entrecruzamento de corpo e consciência, um “corpo-sujeito” que é condição para perceber, interpretar e agir no mundo numa conexão entre as diferentes linguagens e sentidos.

Assim, pretendi tecer um processo de rememoração como uma ação de indagar o presente para lembrar o passado vivido numa busca atenciosa, de modo a encontrar possibilidades de construir caminhos para o presente e futuro. Por isso, construir as memórias da prática pedagógica na Educação Física com as crianças da educação infantil não se tratou de um movimento para não esquecer o passado, ou para lembrar de forma

³⁸ BENJAMIN, 2012, p.217.

³⁹ Para Merleau Ponty (1999 p.207-208) “nosso corpo não é um objeto para um “eu penso”: ele é um conjunto de significações vividas que caminha para seu equilíbrio”. Rompendo com a ideia de cogito, o autor vai dizer que aprender a ver as coisas é adquirir um certo estilo de visão, um novo vemos nossos movimentos antigos integram-se a uma nova entidade motora, os primeiros dados da visão a uma nova entidade sensorial, repentinamente nossos poderes naturais vão ao encontro de uma significação mais rica que até então estava apenas indicada em nosso campo perceptivo ou prático, só se anunciava em nossa experiência por uma certa fala, e cujo advento reorganiza subitamente nosso equilíbrio e preenche nossa expectativa cega.

nostálgica de um tempo que não volta, mas sim de uma ação intencional de “apropriar-se de uma recordação, como ela relampeja no momento de um perigo”⁴⁰ e agir sobre ela.

Diante disso, tomando a narrativa como uma forma artesanal de produção do conhecimento, pretendo me agarrar às experiências com a arte de contar histórias para interrogar minhas memórias. Como movimento inicial, com o intuito de contribuir com a justificativa desta opção metodológica, narro uma experiência que aconteceu comigo.

Em 2016, fui convidado para ministrar um curso de formação continuada para professores de educação infantil de uma unidade da Rede Municipal de Florianópolis. A demanda, apresentada pelo supervisor pedagógico, era que a formação abordasse as linguagens sonoro-corporais a partir dos Núcleos de Ação Pedagógica⁴¹. Iniciei o curso contando uma história:

Havia um famoso e respeitado orador. Além de ser erudito e eloquente, era também muito virtuoso. Naturalmente, era muito requisitado e recebia convites de diversos lugares para dar palestras.

O povo de uma aldeia, depois de muito esforço, conseguiu com esse famoso orador fosse até lá e ministrasse palestras durante três dias. Todos ficaram entusiasmados e mal podiam esperar pela chegada desses eventos raros.

No primeiro dia, os aldeões acotovelavam-se alegres no auditório para assistir à palestra. Quando chegou a hora, o orador subiu ao palco e, após saudar o público, perguntou:

– *Vocês sabem o assunto da palestra de hoje?*

Tomados de surpresa, eles pensaram: “Como iríamos saber se ele ainda não nos disse?” Então, todos juntos responderam:

– *Não, não sabemos!*

⁴⁰ BENJAMIN, 2012, p.243. Passamos por um momento político de retrocessos dos direitos conquistados com muita luta, suor e sangue. No caso específico das crianças, podemos dizer que elas estão sendo cerceadas em seus direitos de sonhar com um futuro, com os cortes na educação, ficaram sem uma previsão quanto a possibilidade de estudar em uma Universidade Pública, nas quais oferecem uma educação ancorada nos três pilares: ensino, pesquisa e extensão, que fazem dela uma educação de melhor qualidade, comparada na maioria das Universidades particulares em que a educação está centrada, apenas no ensino. Por isso, o perigo é eminente e o enfrentamento é preciso.

⁴¹ O trabalho pedagógico com as crianças na Educação Infantil está pautado nos chamados NAPs (Núcleos de Ação Pedagógica) que são divididos: As Relações Sociais e Culturais, Linguagens oral e escrita, Linguagens Visuais, Linguagens corporais e Sonoras, Relações com a Natureza.

– Bem, se nenhum de vocês sabe, não adianta eu lhes dizer qualquer coisa.

Então, cumprimentando-os, saiu do palco e deixou os aldeões pasmos.

No dia seguinte, todos voltaram ao auditório ansiosos por ouvir o orador. Quando chegou a hora da palestra, o orador repetiu a pergunta:

– *Vocês sabem qual é o assunto de hoje?*

Lembrando-se do ocorrido do dia anterior, os aldeões disseram:

– *Sim, sabemos!*

Imediatamente o orador respondeu:

– *Já que vocês sabem, não é necessário dizer mais nada. - E, cumprimentando-os, deixou o palco novamente.*

Os aldeões, perplexos com tal atitude tão estranha, não viram nenhuma saída para isso, até que o organizador do evento desencavou uma solução.

– *Amanhã, - disse ele - devemos chegar bem cedo e nos dividir em dois grupos. Se o palestrante nos perguntar a mesma coisa, todos os que tiverem à direita responderão: 'Não, não sabemos!', enquanto todos os da esquerda responderão: 'Sim, sabemos!' Assim, ele não vai poder escapular sem antes nos ensinar alguma coisa.*

No terceiro dia, todos chegaram cedo e se dispuseram como haviam planejado. O palestrante, ao subir no palco, formulou a mesma pergunta.

– *Vocês sabem qual é o assunto da palestra de hoje?*

Os aldeões responderam, segundo o plano elaborado. O grupo da direita disse:

– *Não, não sabemos. - E o da esquerda disse: - Sim, sabemos!*

Imediatamente o palestrante disse:

– *Ótimo! Agora deixemos que os que sabem ensinem os que não sabem.*

Por alguns instantes, as pessoas ficaram surpresas e se agitaram. O organizador, subindo ao palco, dirigiu-se ao palestrante:

– *Não foi nada fácil trazer o senhor até nós. Gostaríamos que nos falasse sobre a verdade da vida.*

Então, virando-se para a plateia, o palestrante explicou com seriedade:

– *A verdade da vida é exatamente como lhes disse: Quem sabe deve contar aos que não sabem. Quem a faz deve ensinar a quem não sabe como praticá-la. Se todos estiverem ensinando ou aprendendo, como não*

*haverá harmonia entre as pessoas? Esta é a verdade da vida. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender*⁴².

Ao término da narração da história, deixei aberto para que os professores presentes pudessem falar, com o intuito de compreender de que maneira a história tinha tocado cada pessoa. Tivemos diversas reações, desde professoras achando graça, imaginando a reação dos presentes com a saída do palestrante, sem proferir uma palavra. Ainda, houve outras que diziam que as histórias fizeram com que elas lembrassem de outros momentos de formação.

Vou destacar a fala de uma professora que foi o motivo para gerar um longo debate entre os presentes: Ela disse que achou a história interessante e que a deixou intrigada em relação à questão da troca de aprendizagens entre as pessoas e a fez lembrar de uma formação continuada em que o palestrante citou um autor que falava sobre a importância deste processo. Neste momento, uma outra professora interveio dizendo que também se lembrava, e que se tratava de um texto de Walter Benjamin sobre o narrador.

A conversa se estendeu com outras professoras comentando a ideia do texto sobre o narrador e a troca de experiências, até surgir uma pausa na conversa. Neste momento, aproveitei para dizer que foi essa a minha intenção com a história: gerar o debate e fazê-las refletir sobre a importância de narrar nossas histórias. Ao compartilhar as experiências vividas podemos aprender juntos com as nossas próprias experiências, mas também com as dos outros.

Muitas vezes nas formações buscamos novidades, inovações, trazemos pessoas de renome, mas não valorizamos as experiências dos professores que estão próximos e podem estabelecer trocas e refletir juntos. Neste processo coletivo de reflexão sobre as problemáticas que surgem na prática pedagógica, é possível buscar por alternativas, caminhos, possibilidades num processo de ação-reflexão-ação.

Por isso, dei sequência à proposta pedindo para o grande grupo de aproximadamente 30 professoras/professores formassem 6 grupos de 5 pessoas,

⁴² A frase faz referência ao pensamento de Paulo Freire (2000 p.25). Lembro do Professor Giovanni, tutor no período em que fui bolsista do PET (Programa de Educação Tutorial), que citando Habermas, dizia que só sei que sei, quando digo sobre aquilo que achava que sabia.

preferencialmente compostos por pessoas que não atuassem na mesma turma, e elaborassem uma lista com as brincadeiras cantadas, brincadeiras de roda, brincadeiras musicais que fossem lembrando de suas experiências anteriores.

Fazê-los lembrar da sua infância e trazer para perto de si as memórias daquela época foi e continua sendo a melhor maneira de dar o primeiro passo em direção ao universo infantil⁴³. Ao passar nas rodas de professoras, observei que, timidamente, elas foram compartilhando memórias de suas brincadeiras de roda. Enquanto alguns descreviam as músicas que costumavam cantar, outros relataram as confusões que aconteciam na ratoeira⁴⁴ e que o espaço da brincadeira era aproveitado para as pessoas dizerem coisas em forma de versos.

Percebemos que o lugar que cada um viveu na infância diferenciava as brincadeiras que evocavam, demonstrando a riqueza da diversidade cultural do Brasil. Entre risadas e gargalhadas, os relatos descritos pelas professoras durante a atividade evidenciou a importância das brincadeiras cantadas para a ampliação do universo cultural das crianças. Após um tempo para a realização da atividade, pedi para que um representante de cada grupo fizesse um relato de como foi a experiência de construção da lista e contasse as impressões sobre a dinâmica.

Hoje, depois de algumas leituras, inclusive de textos de Benjamin, percebo que a proposta apresentada dialoga com a perspectiva de que a narrativa de vida se torna potência para reinventar as próprias experiências do cotidiano e compartilhá-las é a melhor maneira de fazer com que não se perca na rotina das instituições. Ao narrar e ouvir histórias, ao observar e sermos observados pelos colegas, vamos construindo nossa identidade, percebemos os gestos, modos de falar e de agir na docência⁴⁵.

⁴³ Este movimento de evocar as memórias da infância, com seu caráter imaginativo, foi foco da dissertação de Sandra Eckschmidt (2010), que realizou oficinas de narrativas autobiográficas, como elemento primordial para ajudar os professores e professoras repensarem o papel de suas práticas docentes e buscar um olhar mais sensível para o trabalho com as crianças.

⁴⁴ A Ratoeira é uma brincadeira de roda, típica da cultura ilhéu, em que uma pessoa vai ao centro da roda e declama um verso. Estes versos trazem temas como amor, traição, tristeza, alegria, solidão. No período, que vai de 2007 a 2009, aprendi a brincar de ratoeira quando trabalhei como professor de ginástica com os grupos de idosos no Programa Viver Ativo, vinculado a Secretaria de Assistência Social da Prefeitura Municipal de Florianópolis,

⁴⁵ Nilda Alves (2007)

Neste sentido, a partir da observação de uma colega, comecei a utilizar da mesma estratégia para mediar os conflitos entre as crianças em situações em que vejo uma criança chorando ou quando recebo queixa de uma criança: chamo as crianças envolvidas no episódio e peço para que cada uma delas conte a versão do ocorrido. Em seguida, pergunto se gostaram do que fizeram com elas e o que poderiam fazer diante do fato. A reação das crianças é pedir desculpas, mas antes de saírem, peço que olhem uma para a outra e digam o que estão sentindo, o que não gostaram do que a outra fez e que não querem que seja feito novamente.

Além disso, faço uma orientação com o intuito de fomentar a autonomia das crianças para que possam resolver os conflitos sem que precisem chamar os professores. Antes disso, presenciei muitos casos em que professoras chamavam crianças que supostamente bateram ou falaram alguma coisa ofensiva aos colegas e, sem antes entender o que realmente ocorreu, sem dar voz às crianças, as fizeram pedir desculpas.

Pretendo compreender as possibilidades da narrativa como uma estratégia de construir e sistematizar representações e saberes sobre o fazer pedagógico. O intuito é contribuir com professores e professoras para pensar propostas pedagógicas que considerem a criança como um ser constituído e constituinte de relações sociais, produtor e produto da cultura; que valorizem o repertório cultural e as experiências das crianças na construção e ampliação de conhecimento sobre elas e o mundo; e que superem a perspectiva do corpo cartesiano – compreendido como objeto de uma mente controladora – para dialogar com a perspectiva do corpo-próprio – sensível, expressivo e comunicativo.

3. TECNOLOGIAS, SOCIEDADE E INFÂNCIA

Neste capítulo, pretendo refletir sobre a infância contemporânea a partir da relação cada vez mais estreita das crianças com as tecnologias digitais. Não pretendo focar minhas reflexões nas tecnologias ou nas crianças em si, mas sim nas relações e interações estabelecidas entre elas e nos modos como essas relações contribuem para a construção da identidade pessoal e social, como as práticas, os sentidos e significados são estabelecidos, negociados e difundidos.

Além disso, refletir sobre as transformações na sociedade com o avanço das inovações tecnológicas, a expansão dos impérios globais da mídia (GAFA⁴⁶), a convergência das diferentes mídias – apresentada de forma bastante explícita por Henry Jenkins (2009), – e o grande bombardeio comercial direcionado às crianças. Mais uma vez, a atenção é posta na significação dialógica fruto das relações estabelecidas entre as tecnologias digitais e as crianças, nos seus modos de ser e estar na contemporaneidade, repercutindo no modo particular, singular de viver a sua infância.

De modo a contribuir com este processo, trago para diálogo autores como Buckingham (2000, 2003, 2006, 2010, 2012), Turkle (1999, 2011) Girardello (2010, 2012, 2018) e Munarim (2010) para refletir sobre a criança, a infância e sobre como as tecnologias têm influenciado suas maneiras de se-movimentar.

No cenário contemporâneo, a noção de criança performer⁴⁷ é defendida por Machado (2010 a partir da noção sociológica da criança como “ator social” e “protagonista” mostrada por Manuel Sarmiento (1999), que percebe a criança de modo ativo e capaz, desde muito cedo, de interações que modificam seu contexto. A criança, quando concebida e aceita como “ator social”, é levada em conta na construção social das instituições das quais ela participa – especialmente a família e a escola. Ser “protagonista” é ter autonomia, na medida do socialmente possível, e fazer escolhas, saber argumentar sobre elas, criando para si um campo de ação.

⁴⁶A sigla faz referência as quatro maiores empresas da internet (Google, Amazon, Facebook e Apple)

⁴⁷Segundo Machado, a criança performer é a criança cujo gesto imitativo saltou para a qualidade criativa, para dentro do âmbito do inusitado, do nonsense, da intensidade dos fluxos, do imprevisto e da expressividade. Nessa leitura, infância, performance e campo imaginativo se unem em um tripé que foge do controle do adulto”. (Machado, 201p. 293)

No entanto, precisamos ter cuidado para não cairmos num determinismo e trazer uma ideia romântica de criança e infância. A criança performer seria um ideal do que acreditamos que deva ser o papel da criança na sociedade, porém, temos consciência de que dependerá de alguns condicionantes sociais e culturais para que a criança adquira condições materiais, oportunidades e possibilidades de transpor as barreiras que dificultam os processos de imaginação, criação, expressão.

Para refletir sobre esta questão, narro uma cena que aconteceu em uma aula de Educação Física na Educação Infantil que ocorreu em maio de 2017. Como proposta principal de uma aula com um grupo 3 – crianças de 2 e 3 anos de idade –, quando realizei uma atividade com o tecido de acrobacia aérea.

Como parte de um projeto sobre animais organizado com as professoras do grupo, durante a semana crianças escutaram a música das borboletas do Vinicius de Moraes (na voz de Gal Costa⁴⁸) e pintaram um desenho com borboletas. No momento da Educação Física, foram convidadas a experimentar o tecido de acrobacia para fazerem um casulo e se transformarem em borboletas.

Chegando no espaço organizado para a atividade, algumas crianças não estavam seguras para fechar o tecido e formar o casulo. Nestes casos, usamos o tecido apenas como balanço, abrindo e unindo suas pontas para que as crianças se sentassem e pusessem se balançar de um lado para o outro. Já as demais crianças se aventuraram e quiseram fechar o tecido para formar o casulo. Quando o professor contava a história da transformação da borboleta, elas apenas saiam do tecido e voltavam para o lugar que estavam sentados.

No entanto, tivemos uma criança que construiu corporalmente sua performance durante toda a narrativa sobre a transformação da borboleta. Quando falamos que tínhamos um casulo onde a borboleta estava se transformando e que aos poucos ela quebraria o casulo para libertar suas patas e as asas, a criança buscava romper o tecido para aos poucos se libertar e sair voando pelo espaço. E ficamos ainda mais surpresos quando, após o processo de saída do casulo pôs-se a balançar os braços voando pelo espaço. Naquele momento de incorporação da personagem, a criança não era mais a Iara⁴⁹, mas uma borboleta. Foi preciso que a professora chamasse a atenção para que ela tomasse cuidado com as mesas e

⁴⁸ A música faz parte do CD A arca de Noé, lançado em 2013 pela SonyMusic

⁴⁹ Nome fictício

cadeiras que estavam dispostas pelo espaço. Mas a criança respondeu: “Não sou a Iara, eu sou uma borboleta”.

Os modos de compreender as crianças e a infância foram se transformando historicamente, de acordo com os modos de constituição da sociedade a partir dos sentidos e significados estabelecidos culturalmente. Por isso, fica muito difícil estabelecer uma definição sobre o que é criança, tendo em vista as transformações sociais e os diferentes modos de ser e estar da criança na sociedade. (BUCKINGHAM, 2003)

Segundo Damazio (1991), no decorrer da história tivemos duas teorias clássicas que tentaram classificar e explicar como a criança era vista na sociedade. Para a perspectiva Empirista, a criança era como uma tábula rasa, uma folha em branco que precisava ser preenchida na relação com o mundo exterior. Já na perspectiva Racionalista, a criança era considerada um adulto em miniatura com grande potencial para torna-se um ser intelectual no futuro. Nestes dois casos, temos uma ideia da criança, como um vir a ser, idealizado como perspectiva para algo a se tornar no futuro.

A criança como indefesa, ingênua, pura, inferior, aquela que precisa ser domesticada, o objeto bruto que necessita ser lapidado: estas são algumas das ideias pensadas e reproduzidas durante um longo período histórico⁵⁰, até chegarmos num momento que reivindica o entendimento das crianças como sujeitos de direitos, atores sociais, que por meio da brincadeira se apropriam e ressignificam a cultura, passando de meros receptores-consumidores para produtores de cultura, com suas singularidades, peculiaridades e diferentes modos de ser e estar no mundo.

De acordo com Buckingham (2007), a criança se caracteriza como uma categoria particular, fruto de processos sociais e políticos que foram sendo pensados e se constituindo, tanto por si mesmas como pelos outros – mães/pais, professores/professoras, pesquisadores/pesquisadoras, planejadores/planejadoras, agências de bem-estar social, políticos e os meios de comunicação. Tendo em vista que a publicação do texto em português ocorreu em meados da década de 2000, podemos projetar que a influência

⁵⁰ ARIÈS, Philippe. História Social da Criança e Família. 2ªed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro, Ed. LTC, 1981. Neste livro é apresentado um aprofundado histórico do modo como as crianças foram sendo percebidos e reconhecidas ao longo da história e, mesmo tendo sido publicado nos anos 1960, continua sendo uma importante referência para compreender a construção sócio-histórica dos conceitos de criança e infância.

exercida hoje pelos meios de comunicação é ainda mais significativa para as transformações no modo de compreender a criança.

Essas definições são codificadas em leis e políticas; e se materializam em formas particulares de práticas sociais e institucionais, que por sua vez ajudam a produzir as formas de comportamento vistas como tipicamente “infantis” – ao mesmo tempo que geram formas de resistência. Pois apesar das imposições dos adultos em relação ao modo como as crianças são e devam ser, temos exemplos de estratégias utilizadas pelas crianças com intuito de transpor estas barreiras determinadas pelos adultos.

Nas instituições de Educação Infantil, o parque é um espaço em que podemos presenciar algumas das estratégias das crianças no sentido de subverter as normas e regras impostas pela visão adultocêntrica sobre as brincadeiras infantis, como a utilidade dos brinquedos e funcionalidade das brincadeiras.⁵¹

A escola e a família são duas das instituições sociais que constroem características da infância, bem como definem seu lugar ocupado na sociedade. A caracterização da infância se constitui apoiado em dois discursos: em primeiro lugar, o discurso sobre a infância é produzido pelos adultos para eles mesmos; em segundo, são produzidos por adultos para as próprias crianças, através de programas infantis, na literatura e outras mídias. Portanto, estes discursos, muitas vezes, não passam de meras representações do ideário de adultos sobre o que é infância, deixando à parte a realidade, o mundo vivido pelas crianças. (BUCKINGHAM, 2007)

A revolução tecnológica, no cenário atual da sociedade contemporânea, promoveu o desenvolvimento de inúmeros meios de comunicação, indo dos impressos, passando pelo rádio e a televisão e chegando aos meios digitais e móveis. O acesso a grande quantidade de informação, de forma fácil e rápida, se dá através de redes sociais, vídeos e jogos on-line, favorecendo a maior participação do usuário no processo de informação, abrindo uma linha de comunicação de duas vias, promovendo a ideia de interação.

⁵¹ O estudo realizado por André Tristão em 2012 mostrou algumas das estratégias encontradas pelas crianças para burlar as normas impostas pelos adultos e encontrar possibilidades de criar outras possibilidades de brincadeiras com os objetos. Porém, percebeu como a interpretação adulta das brincadeiras infantis parece ser um empecilho para a ampliação das experiências de movimento das crianças nos processos de socialização quando estão no parque, limitando a diversificação de significados e sentidos que as brincadeiras infantis podem ter.

No entanto, o acesso às tecnologias e a possibilidade de interação não garantem que tenhamos uma participação criativa, e muito menos crítica. Por isso, carecemos do esforço de romper com esta polarização no debate entre perspectivas maniqueístas/deterministas travadas por entusiastas e seus opositores em relação às tecnologias digitais, e promover uma verdadeira educação emancipatória com o intuito de fornecer os subsídios necessários para que as crianças e os jovens possam fazer o uso criativo, crítico e promover um amplo engajamento nas questões sociais e políticas.

Enquanto alguns consideram a internet como uma grande oportunidade de restabelecer o engajamento dos jovens nas relações que envolvem a política e organizações sociais, já que temos um desinteresse e até uma repulsa no que tange a discussões políticas, percebe-se que os que estão participando são os mesmo que, anteriormente ao advento da internet, já se encontravam engajados e participavam ativamente de movimentos sociais e políticos.⁵²

As tecnologias, com seu poder de comunicação, atuam na percepção da realidade, na produção e difusão do conhecimento e informações, podendo também contribuir no processo de ensino-aprendizagem. Porém, Buckingham (2010) cita diversos estudos mostrando que o uso que a maioria das crianças fazem das novas tecnologias é realizado de modo simplificado para a comunicação e busca de informação e não de modo criativo e inovador.

Alguns autores têm apontado que as tecnologias não estão modificando apenas o que fazemos, mas modificam quem somos. Sherry Turkle (2011) apresenta estudos mostrando que as pessoas esperam mais das tecnologias do que das pessoas a sua volta e, recentemente, lançou outro livro intitulado “Recuperando a conversa: o poder de conversar na era digital” (TURKLE, 2016)⁵³, argumentando que as tecnologias estão fazendo com que esqueçamos o que sabemos da vida, e estamos substituindo as conversas cara a cara pelas conversas por meio das tecnologias digitais nas redes sociais.

⁵² BUCKINGHAM, 2012.

⁵³ Em entrevista concedida ao repórter Jorge Pontual para o programa Milênio da Globo News, a autora fala sobre o livro e a influência das tecnologias no comportamento das pessoas. <http://g1.globo.com/globo-news/milenio/videos/v/milenio-sherry-turkle-do-mit-e-os-efeitos-do-mundo-digital-no-nosso-comportamento/4850705/>

Seguindo nesta perspectiva que aponta para a grande influência das tecnologias no nosso cotidiano, convido o leitor a observar ou lembrar de cenas, em restaurantes, consultórios médicos, encontros familiares, enfim, diversos ambientes públicos ou mesmo privado, em que encontramos diversas pessoas sozinhas, acompanhadas de seus celulares, ou ainda, juntas de seus familiares e amigos, mas com os olhares direcionados à tela dos celulares. Uma contradição cada vez mais presente na cena contemporânea. Cenas que carecem ser problematizadas, discutidas e refletidas, serem re-sentidas, re-aprendidas, invertidas. Reaprender a compartilhar momentos e aproveitar a arte do encontro, do diálogo cara a cara, olho no olho. Não estou trazendo uma leitura determinista do cotidiano, tenho clareza que temos exemplos do uso das tecnologias na aproximação de pessoas que moram em outras cidades, países, possibilitando ver e ouvir os familiares de uma maneira que até pouco tempo atrás era muito difícil. No período em que estive na Austrália, tive a oportunidade de fazer o uso das tecnologias, de modo a manter uma aproximação com meus amigos e parentes.

No entanto, diante deste cenário e dos últimos acontecimentos na política brasileira, torna-se de grande importância a realização de estudos para compreender a influência da mídia na sociedade para pautar a elaboração de trabalhos educativos em que tenhamos uma relação crítica, criativa e responsável com as tecnologias. Um caminho a trilhar aproxima-se da mídia-educação, uma proposta onde a mídia é tematizada e pensada no processo educativo a partir de diferentes perspectivas: educar com os meios (perspectiva instrumental), para as mídias, sobre as mídias e pelas mídias.

Sob esta perspectiva, o campo da mídia-educação busca enfatizar a necessidade de integração da educação no contexto das comunicações que fazem parte do mundo globalizado em que vivemos hoje (BELLONI, 2005; FANTIN 2011; GIRARDELLO, 2012; FANTIN; RIVOLTELLA, 2012).

Nesta busca por leituras e proposições críticas com relação às interfaces entre educação e mídia, Kellner e Share (2008) dizem que o campo da pedagogia midiática pode ser dividido em três abordagens. A abordagem protecionista, que, resumidamente, visa proteger ou inocular as pessoas contra os perigos da manipulação e dependência da mídia. A segunda abordagem pode ser vista na educação em arte midiática, proposta em que os alunos são ensinados a valorizar as qualidades estéticas da mídia e das artes, enquanto usam

sua criatividade para se expressar através da arte criativa e da mídia. A terceira abordagem pode ser encontrada no movimento de alfabetização midiática nos EUA, um viés que busca ampliar a noção de alfabetização, incluindo a cultura popular e múltiplas formas de mídia (música, vídeo, internet, anúncios etc.), e, ao mesmo tempo, trabalhar dentro de uma tradição de alfabetização na forma impressa.

A partir das três abordagens apresentadas, os autores propõem uma quarta abordagem que pretende incluir aspectos das outras três anteriores, porém, enfocando a crítica ideológica e analisando a política de representação das dimensões cruciais de gênero, raça, classe e sexualidade na economia política e nas relações sociais das importantes empresas de mídia. Dentro desta perspectiva, as novas tecnologias da comunicação são ferramentas poderosas que podem libertar ou dominar, manipular ou esclarecer, e é vital que os educadores ensinem seus/suas alunos/alunas a usar e analisar criticamente esses tipos de mídia.

As primeiras teorias relacionadas à infância formuladas no campo da mídia-educação possuem um caráter protecionista, enxergando as mídias e meios de comunicação como essencialmente negativos, pressupondo o interlocutor como uma vítima que nada pode fazer para se defender do bombardeio de informações manipuladoras que são proferidas pela mídia⁵⁴.

Buckingham (2006) comenta teorias, como as de Neil Postman, que sugerem a morte da infância a partir da relação com as mídias e da forma como se organiza a sociedade contemporânea. Para Postman e outros autores que defendem tal perspectiva protecionista, as crianças devem ser socializadas pelas instituições reguladoras, tais como a escola e a família, que estão sofrendo forte influência dos meios de comunicação. Dessa forma, a regularização e a censura seriam necessárias para que um controle maior prevenisse qualquer abuso da mídia. Esta visão essencialmente funcionalista e moralista ignora tanto o consumidor infantil como sujeito ativo, ator e autor de seu próprio pensamento, personalidade e cultura quanto o papel da mediação do adulto ou de outras crianças para contribuir com o processo de construção do conhecimento.

⁵⁴ BUCKINGHAM, 2006.

Na busca por caminhos que contribuam para a reflexão sobre as tecnologias digitais na Educação Infantil, trago como referência a dissertação de mestrado de Simone Soler (2015), um estudo que contribuiu bastante no encaminhamento da elaboração do documento “Orientações ao uso das mídias na Educação Infantil” da Rede Municipal de Florianópolis (2016). Apesar de ter como foco o uso da televisão na educação infantil, o estudo ajuda a reforçar o papel importante da mediação no sentido de buscar alternativas para enfrentar a inegável presença das tecnologias na contemporaneidade e principalmente, um caminho do meio na dualidade entre entusiastas e pessimistas.

4. MULTILETRAMENTOS: INTEGRANDO AS LINGUAGENS PARA UMA PEDAGOGIA DA SINESTESIA

Neste capítulo, apresento os Multiletramentos, proposta que traz a dimensão corporal para as discussões linguísticas, delimitando, dentre as modalidades de linguagem sugeridas para o trabalho pedagógico, as representações gestuais e as representações táteis, de modo a romper com a perspectiva de instrumentalização das práticas de leitura e escrita.

Tendo como pressuposto de que o nosso corpo⁵⁵ é o modo primordial de relação com o mundo, busco caminhos possíveis com o intuito de compreender e refletir sobre as possíveis contribuições da proposta dos Multiletramentos com o trabalho pedagógico que entrecruze diferentes linguagens, expressas em múltiplos suportes – inclusive as tecnologias digitais - indo ao encontro da integração de saberes e linguagens que compõem os núcleos de ação pedagógica – estrutura orientadora da proposta pedagógica da Educação Infantil na Rede Municipal de Florianópolis.

Com a crescente presença das tecnologias digitais no nosso cotidiano, passamos por um processo de ampliação das diversas formas textuais e discursivas que perpassam a sociedade. Neste sentido, os processos de ensino-aprendizagem são desafiados a acompanhar essas transformações com a perspectiva de fazer com que os/as alunos/alunas tenham condições de ler e de se expressar criticamente neste cenário de cultura da convergência⁵⁶. Mas como ensinar neste contexto? Será que continuamos a ensinar da mesma forma? E o aprendizado, como acontece? Será que os/as alunos/alunas que nasceram com este panorama continuam aprendendo do mesmo jeito? Como ensinar em tempos de convergência? Como se aprende? São algumas questões que podem ajudar a nos orientar.

Neste movimento de convergência das mídias, os celulares são os melhores exemplos de como passamos por um período em que não é possível desejar um aparelho que realize apenas uma tarefa, já que, além do uso para realizar ligações, podemos tirar fotos, acessar a internet, jogar, assistir filmes, ouvir músicas, ler livros inteiros, tornando-

⁵⁵ O verdadeiro Cogito não define a existência do sujeito pelo pensamento de existir que ele tem, não converte a certeza do mundo em certeza do pensamento do mundo e, enfim, não substitui o próprio mundo pela significação mundo. Ele reconhece, ao contrário, meu próprio pensamento como um fato inalienável, e elimina qualquer espécie de idealismo revelando-me como "ser no mundo".

⁵⁶ JENKINS, 2009.

se agência fundamental no processo de convergência das mídias. Neste sentido, cabe indagar se as transformações que estamos passando ampliam as possibilidades para a expressão e criação, impulsionando a chamada cultura participativa, ou se expandem ainda mais o poder da indústria cultural.⁵⁷

A análise crítica desenvolvida por Adorno e Horkheimer na década de 1940 em relação ao poder da chamada Indústria Cultural está cada vez mais presente. Percebe-se que, com o aprimoramento dos meios de comunicação, com as tecnologias digitais o processo de produção, reprodução e transmissão de mensagens permitiu o aprofundamento e a expansão dos métodos classificatórios e manipulatórios dos operadores⁵⁸ da Indústria Cultural, como é o caso da usurpação do esquematismo e a manipulação retroativa, ou seja, estamos perdendo nossa capacidade de interpretar e refletir sobre as mensagens que estão sendo compartilhadas, já que elas estão sendo preparadas e direcionadas de modo particular a cada público. Já com a despotencialização do trágico, estamos perdendo a capacidade de nos indignar com as injustiças e buscar alternativas para uma transformação desta realidade em que vemos, a concentração de capital na mão de poucos enquanto a imensa maioria da população do mundo vive na miséria, sem as mínimas condições de acesso à saúde, educação, alimentos.

Diante deste cenário sócio comunicacional contemporâneo, e tendo em vista as críticas à alfabetização tradicional pautada no ensino instrumental da leitura e da escrita do signo verbal, surge a pedagogia dos Multiletramentos, proposta elaborada pelo New London Group (NLG), grupo que se reuniu na cidade de Nova Londres (EUA) em 1994 com o intuito de debater os propósitos da educação e suas relações com a alfabetização⁵⁹.

⁵⁷ O Termo Indústria Cultural (em alemão Kulturindustrie) foi criado por Theodor Adorno e Max Horkheimer. Os dois filósofos alemães, membros da Escola de Frankfurt, empregaram o termo pela primeira vez no capítulo: *O iluminismo como mistificação das massas* no ensaio Dialética do Esclarecimento, escrita em 1942, mas publicada somente em 1947 para designar a situação de submissão da arte e dos veículos de comunicação frente a economia capitalista industrial e a cultura burguesa em geral que estava em ebulição na Europa devido a Revolução Industrial. Diante desse cenário, toda a cultura, informação e arte deixam de ser fruto de livre expressão e perdem seu poder crítico, artísticos e transformador, tornando produto, fabricado, vendido, consumível e descartável. (Adorno e Horkheimer, 2002).

⁵⁸ Duarte (2003) apresenta os cinco operadores de modo detalhado, numa espécie de resumo do que seria a Indústria Cultural apontada por Adorno e Horkheimer, e com o aprimoramento dos aparatos tecnológicos houve um aprofundamento e expansão deste processo, culminando numa nova versão, denominada de Indústria Cultural 2.0.

⁵⁹ O termo alfabetização empregado se apoia em Freire (1989) que considera a dimensão social do termo. Em relação as diferenças em relação ao termo alfabetização e letramento e suas traduções ver Pereira (2014)

A partir deste esforço coletivo, fruto das discussões e reflexões realizadas entre dez educadores⁶⁰, foi publicado em 1996 um manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social* publicado na *Harvard Educational Review* (NEW LONDON GROUP, 1996) e, em 1999, foi lançado a coletânea *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*, sob a coordenação de Bill Cope e Mary Kalantzis (COPE; KALANTZIS, 1999).

A proposta dos Multiletramentos se baseia na perspectiva de que o conhecimento humano está diretamente relacionado aos contextos sociais, culturais e materiais nos quais os sujeitos estão inseridos. Por este motivo, a proposta pretende ampliar a compreensão tradicional do ensino da alfabetização – aprendizagem instrumental do signo verbal escrito – para incluir a negociação de uma multiplicidade de discursos, noutras palavras, pretende problematizar e refletir sobre a premissa de que para realizar a leitura e compreensão de um texto, é preciso entender o contexto.

Assim, as linguagens, enquanto maneira das pessoas interagirem, se expressarem e se posicionarem diante do mundo, se tornam potência para refletir sobre a importância de que para fazer uma leitura crítica do mundo, implica na compreensão de que as formas de dar significado e ressignificá-lo estão imbricadas numa relação entre as estruturas de poder sociopolíticas da sociedade, com prevalência da dimensão econômica.

Por isso, na construção de um texto, as palavras escolhidas precisam estar conectadas de modo a criar sentidos, estarem ligadas com o contexto social, histórico e político, caso contrário, pode dificultar o entendimento e compreensão das pessoas em relação ao sentido empregado. Por exemplo, as palavras pato e panela, conforme o modo e o contexto com que são empregadas, podem apresentar conotações e sentidos diferentes indo do seu sentido literal, um animal e um utensílio doméstico, até as conotações políticas que simbolizam rupturas na estrutura democrática do país. Caso sejam aproveitadas como palavras geradoras e problematizadas, podem nos ajudar a refletir sobre a conjuntura e o momento histórico em que foram utilizadas, indo ao encontro do que Freire (1989) denomina de leitura da palavramundo.

⁶⁰ O New London Group foi formado pelos pesquisadores Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, James Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata.

Assim, a escola e o/a professor/professora precisam assumir grande responsabilidade no processo ensino-aprendizagem. Torna-se importante uma postura crítica, fomentando a reflexão e questionamentos junto aos/as alunos/alunas, no sentido de compreenderem as relações de poder estabelecidas historicamente, empoderando-os no engajamento para a luta contra a opressão e a favor da consolidação de políticas de igualdade de acesso a direitos.

Por isso, acredito num processo de ensino-aprendizado que tenha o corpo como referência, um processo reflexivo incorporado⁶¹ que seja mais significativo e torne-se uma experiência. Neste processo, busca-se uma “aderência carnal do sentiente ao sentido e do sentido ao sentiente” (Merleau Ponty, 2014 p.138).

Em relação aos modos de fazer com que os conhecimentos possam ter aderência, lembro do dia que minha filha, que estava com 5 anos, chegou em casa dizendo que tinha aprendido sobre os planetas e afirmou que havia sete planetas no sistema solar. Então a questioneei: quantos? Ela rapidamente, fez um giro de 360° com o corpo e, contando, respondeu: Não, são oito.⁶²

Fiquei intrigado com a reação dela e perguntei o motivo dela ter feito aquele movimento circular. Luana respondeu que as professoras fizeram uma atividade representando o sistema solar, em que um professor era o sol que ficava no centro e girava entre os planetas, representados pelas crianças. Deste modo, pode-se perceber que Luana assimilou os saberes sobre o sistema solar por meio da in-corporação, ou seja, ela experimentou corporalmente o movimento de translação (ao invés de apenas ouvir o conceito) e soube dizer a quantidade de planetas, relembrando e imaginando os colegas-planetas girando em torno do professor-sol.

O termo Multiletramento está relacionado à multiplicidade de canais de comunicação e à grande diversidade cultural e linguística, contemplando os modos de representação que se transformam de acordo com a cultura e o contexto em que está sendo pensado, sendo mais amplo que apenas a linguagem verbal. Dentre diversas possibilidades,

⁶¹ FERRARI (2014) A cognição e percepção incorporada.

⁶² Nesse caso, a escola não conta Plutão, considerado como um planeta anão. Neste sentido temos: Mercúrio, Vênus, Terra, Marte, Júpiter, Saturno, Urano, Netuno.

a proposta dos multiletramentos indica os seguintes modos de representação, sempre considerando o importante papel social da linguagem:

- LINGUAGEM ESCRITA: Escrever (representar sentido para o outro) e ler (representar sentidos para si próprio) – escrita a mão, páginas impressas, na tela.

- LINGUAGEM ORAL: Falar ao vivo ou em gravações (representar sentidos para o outro); escutar (representar sentidos para si próprio)

- REPRESENTAÇÕES VISUAIS: imagens estáticas ou sem movimento, esculturas, artesanato (representar sentidos para o outro); ver, assistir, considerar pontos de vista, perspectivas (representar sentidos para si próprio)

- REPRESENTAÇÕES SONORAS: músicas, som ambiente, ruídos, alertas sonoros (representar sentidos para o outro); audição, escuta (representar sentido para si próprio)

- REPRESENTAÇÕES TÁTEIS: tato, olfato e paladar: a representação das sensações corporais e sentimentos para si próprio ou as representações que tocam os outros corporalmente. Formas de representação tátil incluem cinestesia (movimento), o contato físico, as sensações da pele (calor, frio, textura, pressão), pegar, manipular objetos, artefatos, cozinhar e comer, aromas.

- REPRESENTAÇÕES GESTUAIS: movimentos das mãos e braços, expressões faciais, olhares, expressões do corpo, modos de andar, pisar e correr, vestimentas e moda, estilos de cabelo, dança, sequências de ação, cerimônias, ritos. Aqui os gestos são entendidos de maneira ampla e metafórica, o ato físico assume uma condição simbólica. As representações de si mesmo podem assumir a forma de emoções ou de sequências de ação ensaiadas mentalmente.

- REPRESENTAÇÕES ESPACIAIS: proximidade, espacialidade, distância interpessoal, territorialidade, arquitetura e construções, paisagens. NEW LONDON GROUP, (1996, tradução minha)

Deste modo, a proposta apresenta a multimodalidade da linguagem, alargada com as tecnologias digitais, inclui as representações gestuais e amplia o seu entendimento, o que contribui para pensarmos a importância do corpo sensível e expressivo para o trabalho pedagógico. Segundo Merleau-Ponty (2014), a forma de se expressar e se comunicar com o mundo acontece através do nosso corpo. É na experiência com o nosso corpo, com o outro e com o mundo que se entende de modo organizado e espontâneo os fenômenos.

O autor segue dizendo que todo o uso do corpo é uma expressão primordial, portanto, produz significação e valorização humana. A expressividade do corpo é a forma real e espontânea de vivência, demonstrando que o homem vive o corpo e o mundo, simultaneamente, como uma unidade inseparável.

Isto quer dizer que meu corpo é feito da mesma carne que o mundo (é um percebido), e que para mais essa carne de meu corpo é participada pelo mundo, ele a reflete, ambos se imbricam mutuamente, (o sentido a um tempo auge de subjetividade e auge de materialidade), encontram-se na relação de transgressão e encadeamento – Isso quer dizer: meu corpo não é somente um percebido entre os percebidos, mede-os a todos. (MERLEAU PONTY, 2004 p. 225)

Diante deste entendimento, somos seres corporais, que possuem uma relação carnal de diálogo com o mundo que carece ser abordada pedagogicamente nas escolas. Neste contexto, o importante não é o movimento funcional e mecânico, visto apenas pelo seu aspecto externo, mas sim o movimento como uma ação intencional de um sujeito em um dado contexto. Movimento que produz sentidos, que se insere, constitui e produz cultura, que estabelece uma relação dialógica com o mundo, ou seja, o se-movimentar (KUNZ, 2004). O se movimentar é a forma de um agir original do ser humano por meio da qual ele se garante como ser no mundo e na qual – neste agir – ele mesmo, como sujeito, e o mundo, como sua contraface imaginária, adquirem contornos visíveis. (TREBELS, 2006. p.40)

A criança, ao se-movimentar, está dialogando com o mundo, com os outros sujeitos e os objetos de modo a dar sentido e significado para a sua existência. Neste ínterim, as discussões em relação à elaboração da Base Nacional Curricular Comum reafirmaram a Educação Física como componente da área de Linguagens e, embora esta associação epistemológica tenha surgido no campo da Educação Física brasileira nos anos 1980 e tenha sido contemplado em documentos oficiais no final dos anos 1990, com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000), percebe-se que os cursos de formação inicial de Licenciatura em Educação Física continuam centrados no esporte como conteúdo hegemônico e nas compreensões do corpo e do movimento voltadas às ciências biológicas e da saúde⁶³.

⁶³ Silva (2009), ao analisar o currículo do curso de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina, mostrou que a organização do curso, naquele momento, estava centrado numa lógica de criança e infância com viés biologicista, com forte influência da perspectiva do desenvolvimento motor e não havia nenhuma disciplina que tivesse como centralidade a abordagem da criança e infância com um olhar sócio-histórico. No currículo atual, vigente desde 2006, percebo que constam disciplinas como Educação Física na

Esse contexto precisa de uma transformação radical na concepção de corpo, na formação inicial, bem como na formação continuada de professores/as, não só da Educação Física, mas também dos demais professores/as licenciados/as, já que as discussões precisam ser apropriadas por todos aqueles que pretendem trabalhar com crianças dentro ou fora das instituições de ensino.

O desafio, assim, é pensar na intervenção pedagógica e na formação inicial e continuada das/dos professoras/professores frente a essas grandes transformações culturais, sociais, políticas, tecnológicas, linguísticas, comunicacionais. Ao buscar caminhos em diálogo com os Multiletramentos, o corpo que somos pode se tornar referência deste processo de apropriação de conceitos e possibilidades que entrecruzam diferentes linguagens no trabalho pedagógico dos/das professores/professoras na educação infantil. As crianças, corpo-no-mundo, ampliam diálogos em diferentes linguagens e produzem sentidos que perpassam as propostas das instituições educativas.

No processo de elaboração da proposta, o NLG (2006) apresenta dois aspectos importantes. Em primeiro lugar, amplia-se a ideia e o propósito da pedagogia da alfabetização para dar conta do contexto de nossas sociedades cultural e linguisticamente diversas e cada vez mais globalizadas, das múltiplas culturas que se inter-relacionam e da pluralidade de textos que circulam. Em segundo lugar, pretendem reforçar o papel da pedagogia da alfabetização no processo de apresentar e refletir sobre a crescente variedade de formas de texto associadas às tecnologias de informação e comunicação .

Para conduzir um trabalho ancorado numa pedagogia dos Multiletramentos, o NLG propõe alguns princípios básicos que servem de orientação São eles: formar um usuário funcional que tenha competência técnica e conhecimento prático; criador de sentidos, ou seja, fazer com que os sujeitos compreendam como diferentes tipos de texto e

Educação Infantil e Jogos e Brinquedos da Cultura Popular que buscam se aproximar das discussões em torno da Sociologia da Infância. Além disso, as duas disciplinas obrigatórias de estágio supervisionado em Educação Física oferecem a possibilidade de inserção na Educação Infantil. Mas fica a pergunta, será que estas mudanças foram suficientes e conseguiram preparar os alunos para a especificidade da atuação do professor na Educação Infantil? Será que é possível estar suficientemente preparado para trabalhar na Educação Infantil? Quais os pressupostos teóricos metodológicos imprescindíveis para o professor que atua na Educação Infantil? Em relação à concepção de corpo, será que tivemos uma transformação? Analisando apenas o currículo, e longe de afirmações e análises superficiais em relação ao conteúdo e a maneira de cada professor direcionar o conhecimento específico de cada disciplina, percebe-se que continuamos dando grande ênfase à concepção de corpo das ciências biológicas. Essa afirmação se materializa em disciplinas como: Crescimento e Desenvolvimento Humano (1º fase), Anatomia Aplicada à Educação Física (1º fase), Fisiologia Humana (2º fase), Aprendizagem e Controle Motor (2º fase), Biomecânica (3º fase), Medidas e Avaliações em Educação Física (5º fase).

de tecnologias operam; analista e crítico, compreender que todo o processo de produção de sentidos e significados passam por uma seleção prévia, por escolhas, tanto material quanto ideológica.

Para contribuir com o processo de ensino-aprendizagem destes princípios, os Multiletramentos organizam-se metodologicamente a partir da Aprendizagem pelo Design. Assim, para orientar o processo de construção do conhecimento, são apresentadas quatro grandes dimensões de ação pedagógica⁶⁴:

- Prática Situada: Se constitui pela imersão em proposta de práticas na realidade dos educandos para que possam compreender e refletir sobre as relações sócio-políticas que as atravessam e, a partir desta percepção, buscar alternativas de intervir e transformar.

- Instrução Aberta: A instrução aberta não implica transmissão direta, exercícios e memorização mecânica, embora infelizmente tenha muitas vezes essas conotações. Em vez disso, inclui todas as intervenções ativas por parte do professor e outros especialistas que desenvolvem atividades de aprendizagem, que focalizam os alunos nas características importantes de suas experiências e atividades dentro da comunidade de alunos, e que permitem obter informações explícitas. Muitas vezes, é preciso organizar e orientar a prática, construindo e recrutando o que o aluno já sabe e realizou. Estabelece uma relação de colaboração entre professor e aluno, nos quais o aluno tem permissão para realizar uma tarefa mais complexa do que pode realizar por conta própria, e onde eles chegam à consciência da representação e interpretação da tarefa por parte do professor.

- Enquadramento Crítico: relaciona-se ao processo de ajudar os/as alunos/alunas compreender as relações históricas, sociais e culturais, ideológicas e políticas que estão imbricadas no conhecimento e práticas sociais.

- Prática Transformada – relaciona-se ao processo de fazer com que os alunos e alunas possam elaborar e colocar em prática novas perspectivas e possibilidades de transformação daquilo que foi percebido e refletido em relação a realidade, de modo crítico e criativo. (NEW LONDON GROUP, 1996, tradução e adaptações minhas).

A proposta dos Multiletramentos está ancorada numa visão de que o conhecimento humano é incorporado em contextos sociais, culturais e materiais. Por isso,

⁶⁴ NEW LONDON GROUP (1996, tradução e adaptações minhas).

os autores do NLG argumentam que a pedagogia é uma integração complexa destas quatro dimensões pedagógicas. Assim, estas dimensões são apresentadas como orientação pedagógica para contribuir com as (os) professoras (es) no processo educativo, não de forma estanque ou como uma receita a ser seguida, mas como um mapa que auxilia a organização do trabalho didático-pedagógico.

Nesta direção, a proposta da Pedagogia dos Multiletramentos visa o desenvolvimento da capacidade de agência na construção de sentidos, com sensibilidade para as diferenças, mudanças e inovações, o que a contribui para uma pedagogia mais “produtiva, relevante, inovadora, criativa e capaz de transformar a vida” (COPE; KALANTZIS, 2013, p.2).

Os autores apresentam ainda três aspectos do design que, juntos, podem enfatizar o fato de que a construção de significados é um processo ativo e dinâmico, e não algo conduzido de forma autoritária:

- Designs disponíveis: trata-se da maneira com que os indivíduos constroem seus conceitos e convenções da busca e localização de recursos para a construção de sentidos em diferentes contextos socioculturais.
- Criação: refere a ação de criar sentidos a partir dos designs disponíveis. Apropriação, ajuste e transformação dos designs disponíveis.
- Recriação: o mundo transformado, na forma de novos designs disponíveis. Através do próprio ato de criar (projetar), a pessoa e o mundo são transformados. (NEW LONDON GROUP, 1996, tradução minha).

Diante desses apontamentos em relação ao objetivo de criar as condições de aprendizagem para uma participação social plena, a questão das diferenças torna-se criticamente importante nos Multiletramentos, discutindo-se suas implicações para a educação. Assim, os autores questionam sobre como podemos garantir que as diferenças de cultura, linguagem e gênero não sejam barreiras para o sucesso educacional (NLG, 1996).

Tendo o entendimento de que a cultura está permeada por interesses de classe, de poder, de gênero e com uma predominância dos aspectos econômicos, influenciando nossas

escolhas dos bens culturais que estão sendo produzidos e ensinados às novas gerações, a proposta sugere assumir uma postura crítica, fruto de uma consciência política, a qual supere os limites de uma leitura dos códigos da escrita e avance para uma compreensão das relações e lutas simbólicas que atravessam a realidade social e que encontram na mídia um aliado importante para difundir e propagar de forma massiva estes discursos. Para a consolidação de consumidores culturais críticos, recomenda-se que seja organizado práticas pedagógicas em que se oportunize um rico e um amplo repertório cultural às crianças para que seja possível criar possibilidades de pronunciar o mundo.

A linguagem pode assumir um papel importante neste processo de formação de uma consciência política, crítica e propositiva. Ao realizar uma leitura crítica da palavramundo, os/as alunos/alunas podem transpor as barreiras para que, ao papel de consumidores culturais críticos, esteja associado o papel de produtores, numa práxis⁶⁵ que entrecruza a teoria e a prática, a leitura e a escrita, o pensar e o sentir, já que para pronunciar e agir sobre o mundo de modo a transformá-lo há a exigência de se construir relações dialógicas: “Existir humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar”⁶⁶

A ideia de uma prática transformada pode acontecer em dois momentos: no primeiro busca-se a aplicação dos conhecimentos e compreensões que foram levantadas, no sentido de atuar nas diferentes situações do mundo real e testar comprovar sua eficácia. No segundo, aplica-se criativamente os conhecimentos intervindo no mundo de maneira inovadora, trazendo os interesses, experiências e aspirações dos estudantes.

Na busca por proporcionar esse momento de transformação, de refazer o mundo através de novas representações do mundo, o trabalho pedagógico na proposta dos

⁶⁵ Saviani (2013), apoiado em Sánchez Vázquez, diz que a práxis é uma prática fundamentada teoricamente. Nas suas palavras, “se a teoria se desvincula da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo. É o fazer pelo fazer. Se o idealismo é aquela concepção que estabelece o primado da teoria sobre a prática. De tal modo que ela se dissolve na teoria, o pragmatismo fará o contrário, estabelecendo o primado da prática. Já a filosofia da práxis, tal como Gramsci chamava marxismo, é justamente a teoria que está empenhada em articular a teoria e a prática, unificando-as na práxis. É um movimento prioritariamente prático, mas que se fundamenta teoricamente, alimenta-se da teoria para esclarecer o sentido, para dar direção à prática. Então, a prática tem primado sobre a teoria, na medida em que é originante. A teoria é derivada. Isso significa que a prática é, ao mesmo tempo, fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria”. (SAVIANI, 2013 p.120)

⁶⁶ FREIRE (1978, p.91).

multiletramentos, está centrado numa organização pelo design, que considera a imaginação⁶⁷ como uma maneira de reapropriação criativa do mundo que está no centro das representações e, conseqüentemente, da aprendizagem.

⁶⁷ A professora Gilka Girardello (2018) aborda importantes estudos sobre a imaginação e esclarece que, se por um lado, o papel fundamental da imaginação na educação está assegurado na produção acadêmica em nosso país, na prática seu papel segue ainda muitas vezes associado prioritariamente ao campo da arte e do desenvolvimento estético, mantendo-se vivo em muitos contextos o preconceito dualista que em nossa cultura separa razão e emoção, afeto e intelecto, arte e ciência.

5. A EXPERIÊNCIA: CONTRIBUIÇÃO PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA.

Somos territórios de passagem
Mas como passar em mim?
Se estou em busca de informação
Obcecado em dar opinião
Sem tempo para perder
Correndo desesperadamente
Sempre querendo produzir, fazer, consertar, mudar
Porém, sem tempo para nos transformar
Deixe que o que passa toque e permaneça
Que mesmo que imprevisível
Torne-se uma experiência
Mas com excesso de trabalho
E a busca pelo ter
Não estamos abertos para sentir, fluir, ser.

Rafael Matiuda Spinelli

Neste capítulo, pretendo abordar o conceito de experiência a partir de Walter Benjamin – que expõe sua relação intrínseca entre experiência e narração – e de Jorge Larrosa Bondía – que aproxima a experiência de possibilidades no campo educativo. Por fim, tentaremos tecer algumas reflexões sobre a importância do conceito de corpo-próprio de Merleau Ponty para refinar as experiências durante o processo educativo.

Organizamos o capítulo em quatro partes. Num primeiro momento, pretendemos refletir sobre as contribuições de Walter Benjamin sobre o conceito de experiência, contrapondo o comumente utilizado pela ciência enquanto um método científico de observação através de condições pré-estabelecidas para a busca de demonstrações de determinados fenômenos naturais.

Na segunda parte, construímos uma breve revisão dos conceitos de experiência presentes na obra de Jorge Larrosa Bondía. A noção de experiência apresentada na obra do autor dialoga com as ideias elaboradas por Walter Benjamin, em especial no que refere à pobreza de experiência cada vez maior na atualidade e a suas implicações e possibilidades no campo educativo.

Na terceira, apresentamos algumas reflexões sobre a experiência, com ênfase na perspectiva de romper com a ideia de corpo cartesiano – pensado como um objeto controlado pela mente – rumo a concepção de corpo-próprio de Merleau Ponty – como

enriquecedora das experiências na educação, seja na escola ou em outros espaços educativos.

As considerações finais do capítulo apontam para a importante contribuição das reflexões de Benjamin para a educação e para a necessidade de considerar as experiências das crianças e jovens para além dos aspectos didáticos, possibilitando ampliar a perspectiva de pensar o processo educativo e considerar o corpo como referência para a formação humana.

* * *

Podemos dizer que, desde muito jovem, Benjamin já apontou a importância do conceito de experiência e que, ao longo de sua trajetória, foi aprofundando e contribuindo para refletirmos sobre as mudanças provocadas pela modernidade: a expansão do sistema capitalista, as grandes guerras, a substituição da atividade artesanal pelo trabalho industrial, bem como o desaparecimento da narrativa e sua substituição, primeiramente, pelo romance e, em seguida, pela informação noticiada pela imprensa moderna. Este processo contribuiu para um empobrecimento na experiência do ser humano.

De acordo com esta premissa, considerar as experiências das crianças e dos jovens torna-se importante para estabelecer uma educação que faça diferença na vida deles, oportunize condições para que possam ser e estar no mundo numa perspectiva de totalidade, refletir e encontrar maneiras de intervir na realidade no qual estão inseridos e não apenas se adaptarem, servindo como mais uma peça na engrenagem da máquina do sistema capitalista e da lógica perversa de progresso.

5.1. Contribuições de Walter Benjamin⁶⁸

⁶⁸ Walter Benjamin nasceu em 15 de julho de 1892, registrado como Walter Benedix Schönflies Benjamin, descreveu a si mesmo, nas notas autobiográficas de *Crônicas berlinense*, como “criança burguesa bem-nascida” (Bernd, 2017, p. 11). Em 1940, com uma possível invasão de Paris pelas tropas alemãs, Benjamin confia vários de seus escritos a Georges Bataille, que os guarda na Biblioteca Nacional, e foge para o sul da França. Na noite de 26 para 27 de setembro, ele se suicidou com uma overdose de tabletes de morfina, em Port-Bou na fronteira com a Espanha.

Walter Benjamin é importante pensador, filósofo, crítico que possui uma obra bastante diversificada e com “uma enorme dose de originalidade, no sentido forte do termo” (Franco, 2015). Ernst Bloch, citado por Franco, afirma que Benjamin pensava de modo surrealista⁶⁹, pois muitas vezes desenvolvia suas reflexões de modo bastante surpreendente, inesperada.

Os estudos de Benjamin se deram no encontro com diferentes áreas de maneira metafórica, rompendo com as fronteiras das disciplinas, já que pode-se perceber uma interação entre a literatura, cinema, arquitetura, fotografia, filosofia, desenvolvimento técnico e social, psicanálise, e o que nos chama bastante a atenção, é a diversidade de formas literárias para a elaboração dessa amplitude de temas: ensaio, resenha, peça radiofônica, relato de sonhos e de viagens, aforismo, a descrição de cidades, crônicas, cartas, entrevistas, anotações autobiográficas, tratado monográfico, poemas.

Dentro deste universo diversificado de temas e conceitos, escolhemos refletir sobre o conceito de experiência, pois este possui uma relação intrínseca com a narração e, também, pelo fato de se tratar de uma temática importante para nos auxiliar a pensar sobre o processo educativo.

Pensar a educação e a prática pedagógica com as contribuições dos ensaios e reflexões de Benjamin exige indagar sobre o tempo em que vivemos e sobre o papel da escola; exige reverter a posição da escola que, com frequência, quer transmitir o passado para preparar um suposto futuro, mas deixa o presente intocado, sem mudanças, muitas vezes sem sentido (KRAMER, 2009, p. 299).

O primeiro texto de Benjamin sobre a temática, denominado “Experiência” (Erfahrung), foi escrito em 1913, na fase inicial de sua produção. Benjamin, então com 21 anos, militava na linha de frente do movimento estudantil. Neste breve ensaio em que ele reflete sobre o antagonismo entre juventude e “experiência”, a palavra experiência surge como sinônimo de máscara do adulto, que se apresenta como inexpressiva, impenetrável,

⁶⁹ O Surrealismo me remete a uma exposição sobre esta temática que tive o privilégio de visitar no Masp – Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand – quando morava na cidade de São Paulo. Durante o período que estudava em um colegial técnico, tive uma professora de artes que acompanhava grupos de alunos em exposições. Foram os ensinamentos dessa professora que nos possibilitaram “transver” a exposição.

sempre a mesma: “travamos nossa luta por responsabilidade contra um ser mascarado. A máscara do adulto chama-se ‘experiência’”⁷⁰.

Neste artigo, o autor questiona e faz duras críticas à visão dos adultos de terem vivenciado tudo que os mais novos estão passando ou irão passar tudo: “juventude, ideias, esperanças, mulheres”. Denominados de “adultos filisteus”, pois utilizam a experiência como seu evangelho, eles ficam presos a uma vida monótona e sem sentido, enraizada em interesses e valores estritamente materiais e vulgares.

Sim, isso experimentaram eles, a falta de sentido da vida, sempre isso, jamais experimentaram outra coisa. A brutalidade. Por acaso eles nos encorajaram alguma vez a realizar algo grandioso, algo novo e futuro? [...] Mas por que então a vida é absurda e desconsolada para o filisteu? Porque ele só conhece a experiência, nada além dela; porque ele próprio se encontra privado de consolo e espírito. E também porque ele só é capaz de manter relação íntima com o vulgar, com aquilo que é o “eternamente-ontem” (BENJAMIN, 2009 p. 22).

Percebe-se uma grande decepção em relação à maneira com que os adultos tratam os mais jovens, de maneira arrogante, desvalorizam o momento vivido pela juventude. Benjamin então questiona sobre a visão dos adultos em relação ao tempo e ao modo de encarar o presente, pois estão presos num passado, naquilo que é o “eternamente ontem”, não conseguem encorajar os mais jovens para buscar alternativas, novas possibilidades de transformação. Eles encaram o passado como imutável, acabado.

Talvez o atual cenário político do país e do mundo instigue uma postura que encoraje os jovens a buscar o imprevisível na previsibilidade das coisas, o imperceptível nas coisas mais percebidas da rotina da vida, ver o que vemos todos os dias com outro olhar, com um olhar mais atento, sensível, sem vícios, para que consigam compreender as diversas questões que se apresentam hoje, tendo consciência de que faz parte de uma construção histórica e, assim, encontrar caminhos de resistência e transformação do presente.

No ensaio *Experiência e Pobreza*, escrito em 1933, Benjamin inicia suas reflexões com uma parábola sobre um velho que, no leito de morte, revela a seus filhos a existência de um tesouro oculto em seus vinhedos. Os filhos procuraram cavar para achar o tesouro,

⁷⁰ BENJAMIN (2009 p. 22)

no entanto só foram descobrir o verdadeiro ensinamento deixado pela experiência de seu pai com a chegada do outono. Quando as vinhas estão produzindo, aprendem que a felicidade é consequência do trabalho duro e do tempo.

Nota-se, com esta parábola, que a transmissão da experiência era uma responsabilidade conferida aos mais velhos, a experiência sempre foi comunicada pelos mais velhos aos mais jovens, passada de geração a geração por meio de provérbios, em histórias; às vezes com narrativas de lugares distantes, vividas em outros tempos. No entanto, ao constatar que a experiência e a narração estão cada vez mais raras, Benjamin lança alguns questionamentos:

Que foi feito de tudo isso? Quem encontra ainda pessoas que saibam narrar algo direito? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração a geração? Quem é ajudado, hoje, por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência? (BENJAMIN, 2012, p.123).

De modo geral, a crítica tecida neste ensaio em relação à pobreza da experiência pode se relacionar às mudanças ocorridas no modo de produção, passando de um fazer artesanal, um trabalho de transformação da natureza em objetos que ficavam com a marca do artesão, para uma produção industrial, em que o ser humano passou a realizar um trabalho mecânico, num processo organizado em linhas de montagem⁷¹, tornando-o alheio ao produto que será vendido como mercadoria.

Além destas alterações na economia, as transformações da modernidade atingem as pessoas em diversos setores: na política, pelos golpes de Estado e o autoritarismo; na vida cotidiana, pelos perigos que o ser humano moderno recebe e devolve, como um autômato no meio da multidão, perdendo o caráter coletivo, de comunidade; e ainda na arte e literatura, pois com o desenvolvimento da técnica e o processo de reprodução as obras de arte tornaram-se mercadorias⁷².

A substituição da narrativa para o romance e, em seguida, para a informação fornecida pela imprensa burguesa, contribuiu para a pobreza de experiência. Nos dias

⁷¹ No filme *Tempo Modernos*, Charles Chaplin mostra de forma genial este processo por meio do personagem Carlitos.

⁷² KRAMER (2009)

atuais, estamos sendo bombardeados por informações, temos o acesso a diversos meios de comunicação que nos fornecem, a todo momento, informações de inúmeras coisas, de diferentes lugares do mundo, muitas dessas informações são fornecidas em tempo real ou minutos após o acontecido.

A cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão para tal é que todos os fatos já nos chegam impregnados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece é favorável à narrativa, e quase tudo beneficia a informação. Metade da arte narrativa está em, ao comunicar uma história, evitar explicações (BENJAMIN, 2012, p.219).

Deste modo, podemos dizer que a narrativa, ao tentar evitar explicações, possibilita ao ouvinte, de acordo com suas experiências, realizar as suas próprias interpretações e conclusões sobre a história narrada. A riqueza da narrativa está no fato do ouvinte estar livre para que a história narrada e seus contextos psicológicos possam ser interpretadas pelo leitor, diferente da informação que já vem analisada, restringindo o leitor ou ouvinte a apenas receber aquela interpretação.

Por mais que esse cenário tenha sido descrito pelo autor há mais de 70 anos, podemos dizer que estamos vivendo num momento histórico em que houve uma ampliação deste processo de difusão da informação e manutenção do seu caráter definitivo, fechado, em que não só se apresentam os fatos, como já se interpreta e tende a direcionar, intencionalmente, o modo como o sujeito vai receber aquela informação.

Deste modo, precisamos assumir o desafio de um enfrentamento desta questão, de modo a fornecer as condições para que nossos alunos possam realizar uma leitura crítica das informações que são disseminadas e não apenas aceitá-las como uma verdade inquestionável e sair compartilhando. Buscar outras fontes de maneira que consigam comparar, analisar os fatos apresentados e realizar a sua própria interpretação, de modo a compreender os interesses que estão permeados por cada uma das informações fornecidas pelas diferentes fontes pesquisadas.

5.2. Contribuições de Jorge Larrosa Bondía⁷³

A noção de experiência apresentada nas obras de Jorge Larrosa dialoga com as ideias apresentadas por Walter Benjamin, principalmente no que refere à crescente pobreza de experiência na atualidade e suas implicações e possibilidades no campo educativo.

Por considerar a experiência como aquilo que nos passa, nos toca, Bondía (2012) afirma que somos “território de passagens, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos”.⁷⁴

Nos dias atuais, estamos rodeados por muitas coisas que passam, muitas vezes passamos por diversas coisas, porém nada, ou quase nada disso tudo, nos passa. Segundo Bondía (2002), a experiência está relacionada a tudo aquilo que nos passa, que fica, que nos atinge, que de alguma maneira nos toca. E na direção oposta, o autor nos aponta quatro importantes fatores responsáveis pela nossa pobreza de experiência: Excesso de informação, excesso de opinião, excesso de trabalho e falta de tempo.

A partir destes quatro pontos apresentados, podemos dizer que a experiência necessita da calma, da presença, do sentir, perceber, de outra forma de comunicação, de outro tempo, de outras formas de trabalho, outras formas de estabelecer relações. Mas o que fazer diante desse cenário que não é propício para fluir e alcançar este tipo de experiência?

Segundo Larrosa (2011, p.6), a experiência “[...] que me passa, precisa ser outra coisa que eu. Não outro eu, ou outro como eu, mas outra coisa que eu. Quer dizer, algo outro, algo completamente outro, radicalmente outro.” O autor denomina esse processo de “princípio de exterioridade” – estrangeiro a mim –, ou de “princípio de alteridade” – outra coisa que eu –, ou ainda de “princípio de alienação” – é alheio a mim. A experiência tem que ser alheia ao sujeito, que não pode pertencer, ser propriedade, que não pode ser previamente capturada, apropriada, nem pelas palavras, ideias, sentimentos, saber, poder e nem pela vontade.

⁷³ Jorge Larrosa Bondía é doutor em pedagogia pela Universidade de Barcelona, Espanha, onde atualmente é professor titular de filosofia da educação. Publicou diversos artigos em periódicos brasileiros e tem dois livros traduzidos para o português: *Imagens do outro* em 1998, *Pedagogia profana* em 1999 e *Habitantes de Babel* em 2001.

⁷⁴ BONDÍA (2012, p.24).

No entanto, será que ao invés de estarmos alheios, poderíamos dizer que precisamos de algo dentro, para que, o que passa possa reagir de algum modo em consonância, para que fique e nos toque de alguma forma? Se não tivermos nada que faça relação, ou tenha alguma conexão com aquilo que está passando, será possível construir experiências?

A partir disso, podemos pensar numa perspectiva de ampliação de experiências. Dizer que é preciso estar alheios a aquilo que passa parece não fazer sentido se não considerarmos que o acontecimento é “exterior a mim”, mas o lugar da experiência sou eu. Assim, para que aquilo que é exterior fique, toque, nos altere, carecemos de algo que possa estar ligado de alguma forma com aquilo que está acontecendo, para que possa se tornar uma experiência.

Para o autor, o sujeito da experiência é um ponto de chegada, como se fosse um porto que serve de destino para as coisas, e, ao recebê-las, fornece o espaço necessário para que fiquem armazenadas. Assim, a experiência é uma abertura para o desconhecido, não podemos antecipar, nem pré-ver, nem pré-dizer, precisamos estar abertos para receber, não sabemos de antemão, diferente de uma meta, ou um objetivo que se almeja alcançar.

Com o intuito de provocar os leitores, o autor levanta alguns questionamentos importantes para refletirmos: O que é o saber da experiência? O que é que se aprende com a experiência? O que significa ser uma pessoa “experiente” no campo educativo? O que significa que uma pessoa experiente está, ao mesmo tempo, aberta à experiência? Como se transmite a experiência?

Sabemos da dificuldade de apresentar respostas para todas estas questões, no entanto, pretendemos realizar algumas reflexões com o intuito de buscar caminhos para que o corpo seja assumido como ponto de encontro das experiências vividas nos espaços educativos.

5.3. As possíveis contribuições da experiência para pensar a prática docente

Talvez reivindicar a experiência seja também reivindicar um modo de ser e estar no mundo, um modo de habitar o mundo, um modo de habitar, também, esses espaços e esses tempos cada vez mais hostis que chamamos de espaços e tempos educativos. (LARROSA, 2012)

O declínio da experiência está relacionado às mudanças ocorridas ao longo da história que transforma o modo de ser e estar no mundo, contribuindo para o desaparecimento da arte de narrar, da narrativa. Mas será que a narrativa desapareceu? Neste cenário, como podemos educar tendo como propósito oportunizar experiências, pensando num processo educativo em que se considere as experiências das crianças e jovens, em que se interrompa a lógica em que os adultos colocam a máscara do filisteu achando que suas experiências devam ser transmitidas às crianças e jovens – tábulas rasas nas quais a experiência dos adultos deve ser depositada?

Há de reconhecer os outros como sujeitos dotados de experiências, buscar a partir dos conhecimentos das crianças e jovens, ampliá-los, ou seja, “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”⁷⁵. Afinal, o processo educativo se dá na relação, na troca, no diálogo, na experimentação coletiva, de modo a fazer com que a vivência se torne experiência.

Para recuperar o sentido de educar, de ensinar ou aprender como experiência de cultura, professores/professoras e alunos/alunas precisam se tornar narradores, em que pese as condições precárias de trabalho e o contexto contemporâneo que degrada suas experiências. E para que tenhamos uma educação apoiado na perspectiva de Benjamin, torna-se importante pensar em alternativas pedagógicas em que professores/professoras e alunos/alunas são incentivados a recuperar a capacidade de deixar rastros, de imprimir marcas e ser autores. A escola necessita encontrar a identidade narrativa, o que requer abrir espaço (na formação e nas diversas modalidades de gestão) para as experiências dos sujeitos que fazem a prática, para que ressignifiquem a história contada e atribuam a ela outros sentidos⁷⁶.

⁷⁵ FREIRE (1996, p.25).

⁷⁶ KRAMER (2009)

Organizar espaços e tempos para que tenhamos a oportunidade de contar as histórias vividas de modo a estabelecer laços com o outro. Deste modo torna-se necessário resgatar a história no sentido macro – histórias dos países, povos, grupos; histórias das lutas dos movimentos sociais; das vitórias e derrotas, das torturas, do sofrimento e das alegrias. Compartilhar as histórias no sentido micro – de crianças, jovens e adultos, de mães, pais, avós, amigos, vizinhos, de profissionais que trabalham com as crianças e, ainda, as histórias de propostas de ação, alternativas de educação, saúde, assistência de diferentes cidades, região, em cada escola, creche, pré-escola, contra o risco da amnésia, da perda da memória que parece assolar o homem contemporâneo⁷⁷. Escrever e compartilhar a história dos corpos.

Sendo assim, será que podemos pensar numa alfabetização das experiências a partir da narração⁷⁸, no sentido de entender, compreender e refletir sobre nossas experiências no mundo contemporâneo, tomar consciência das transformações ocorridas e que trouxeram consequências que influenciam nosso modo de viver e estar no mundo?

Esta perspectiva de pensar a alfabetização também encontra voz nas reflexões de Larrosa (2011). Ele sugere pensar em uma alfabetização que não tenha a ver com ensinar a ler no sentido da compreensão, senão no sentido da experiência. Uma alfabetização que tem relação com a formação de leitores abertos a experiências, a que algo lhes passe ao ler.

Na educação, dispomos de inúmeros saberes e precisamos dominar as linguagens da teoria, da prática e da crítica, temos influências das linguagens de diversas áreas, como por exemplo, da economia, administração, das ciências positivistas, de saberes que buscam mensurar, quantificar, e fazem tudo calculável, identificável. No entanto, talvez nos falte um saber para a experiência. Para isso, precisamos de uma nova linguagem, uma que nos forneça a possibilidade de ter experiências, de transmitir experiências, de sentir a experiência de forma profunda.

⁷⁷ KRAMER, 2009 p.12.

⁷⁸ Em relação à narração, partilhemos do pressuposto de que precisamos dar importância na educação escolar de propostas pedagógicas nas quais fomente de forma plena e criteriosa à narração oral das crianças, pelo valor formativo e cultural dessa prática (GIRARDELLO, 2015) E que ao valorizar as narrativas das crianças e jovens podemos compreender melhor nossa cultura por meio de suas vozes.

Ao invés de uma alfabetização instrumental das palavras, ou mesmo do mundo, poderíamos pensar numa alfabetização para a experiência no mundo, ensinar ou fazer com que os/as alunos/alunas consigam perceber e estar abertos para que as coisas possam passar, tocar, transformar. Pensar em maneiras de criar possibilidades de alfabetizar para além da lógica da compreensão das palavras, do uso das palavras, mas para que as palavras através da narração possam passar e deixar rastros, marcas e que possam ser pensadas numa perspectiva de transformação.

A incapacidade de se ter experiência está no ato de se opor ao que passa, precisamos nos apresentar, estar abertos. Pensando em um ímã que atrai as coisas que passam por ele, ou repele, dependendo do lado e da polaridade, por isso, muitas pessoas agem com o lado que repele as coisas que passam, sem muitas vezes terem consciência disto. Afinal, estamos presos na lógica racionalista, acelerada, mecânica, utilitária. Uma lógica em que nos tornamos autômatos.

Muitas vezes, agimos com o lado do ímã que repele, que não permite a aproximação, deixando que as coisas apenas passem e não fique nada, nada aconteça, nada nos toque, nos atinja, nos transforme, e assim, seguimos nos de-formando, de-finhando, pobres em experiência, vivendo sem vida, sem sentido, sem destino, seguindo o fluxo de uma sociedade doente que corre contra o tempo em busca do progresso, mas que não tem tempo de parar para enxergar as coisas importantes passando debaixo de seus olhos.

A experiência é uma oportunidade de fazer com que as coisas que passam, possam deixar marcas, nos atingir, nos tocar, precisamos estar abertos, estar com uma polaridade que permita esta transformação, transformar a sensibilidade, sentir o que ainda não sabia sentir, não permitia sentir, não percebia sentir, não podia sentir, não queria sentir. Transformar a sensibilidade para simplesmente sentir.

Tendo em vista que “o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos”⁷⁹, e que para que a experiência possa realmente acontecer precisamos permitir o “con-tato”, estar disponíveis, abertos, vulneráveis, o nosso corpo tem um papel central. Afinal, se a experiência precisa nos atingir e nos tocar para existir, esse toque

⁷⁹ BONDÍA (2002, p. 24)

precisa ser em mim – corpo-próprio, dialógico, sensível e motriz, ponto de encontro com o mundo.

Volto a dizer que, na educação, estamos por muitas vezes imersos num universo de fórmulas provenientes das ciências positivistas, de saberes que fazem tudo calculável, mensurável, medido, quantificável, manipulável, classificável. Entretanto, não estamos querendo negar este modo de fazer ciência, de compreender o ser humano, mas em defesa de pensarmos em ampliar, ir além, buscar os entrecruzamentos das dicotomias que se apoiaram na ideia de cogito, centrada na racionalidade, para criar possibilidades, modos de ser e estar corpo no mundo, de maneira mais sensível, em que as subjetividades possam ser experimentadas numa busca pelas intersubjetividades e não apenas vivenciadas como um caminho – ou um empecilho – para se tornar objetivo.

Esta perspectiva segue na contramão da lógica do mercado pautada na formação de pessoas que possam fazer a roda girar, peças da engrenagem da máquina operacional do sistema capitalista. Recentemente, tivemos a aprovação da Reforma do Ensino Médio⁸⁰, documento legal que recebeu duras críticas em relação ao modo aligeirado com que foi pouco discutido e aprovado. Implementada através de uma Medida Provisória, sem uma ampla consulta aos sujeitos da educação: professores, redes de ensino, universidade, mas também aos jovens e seus familiares – o que pode gerar discordância entre as expectativas dos jovens e o que propõe a lei. (LEÃO, 2018). Assim, intensifica-se uma proposta de formação em que o conhecimento se fundamenta em sua utilidade/funcionalidade sem dialogar com os reais problemas enfrentados pelos jovens das escolas públicas brasileiras.

Será que podemos pensar por uma outra lente, uma lente que amplie as possibilidades de pensar a experiência na educação para além da instrumentalidade, como meio para atingir o conhecimento, mas que a experiência seja o próprio conhecimento? Por isso, parto do pressuposto de que a experiência não é apenas um conceito, mas uma maneira

⁸⁰ A Medida Provisória 746/2016, mais conhecida como MP do Ensino Médio, agora é a lei nº13.415, de 16 de fevereiro de 2017, alterando a Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Apresentada no final de outubro de 2016 pelo Presidente Temer, foi aprovada pela Câmara, no início de dezembro do mesmo ano, e pelo Senado, no início de fevereiro deste ano. Na quinta-feira, dia 16 de fevereiro, a MP foi sancionada pelo presidente. Disponível em <http://www.anped.org.br/news/reforma-do-ensino-medio-entenda-o-que-esta-em-jogo-e-vozes-desconsideradas-no-processo> - acessado em 05 de Novembro de 2018. Acesso em 13 set. 2019.

de ver, ler, escrever, pensar⁸¹. Merleau Ponty nos direciona a um caminho que vai na contramão do interesse do filisteu ao falar *sobre* a pintura, a literatura, a ciência, a história, a filosofia, o autor foca a experiência do sujeito, ou seja, olha o pintor, lê o escritor, acompanha o cientista, escava o acontecimento, interroga o filósofo.

Portanto, se somos um ser-no-mundo e o nosso corpo é o que nos coloca em contato direto com o mundo e as coisas a nossa volta, como organizar propostas pedagógicas que possam proporcionar experiências? De que maneira a inserção do corpo na proposta dos multiletramentos pode contribuir para romper com as amarras que nos prendem e tentam nos imobilizar em relação aos modos de sentir, ouvir, ver, ler, escrever, pensar o mundo?

Como ampliar os lugares do corpo que, ao ser considerado como objeto, é negligenciado ou tornar-se instrumento nas práticas educativas em que prevalece a hegemonia da razão? Será que podemos assumir o corpo como centralidade do processo educativo ao invés de o deixarmos ele de lado, dicotomizado, pobre em experiência? (Já que somos sujeitos de passagem, que precisam estar abertos, sensíveis para que sejamos tocados e, assim, termos experiências).

Podemos dizer que sem o corpo não temos experiência? Que não existe experiência fora do corpo? E que toda experiência é corporal? Para que possamos transmitir o saber da experiência, precisamos conhecer, ouvir e compreender o nosso corpo. Pois toda experiência fica marcada no corpo, os rastros, as marcas podem ser compreendidas a partir do entendimento de que a forma de se expressar e se comunicar com o mundo acontece no e através do nosso corpo.

Caminhar com os sentidos atentos aos sons, cores, cheiros, texturas do percurso, sem a pressa de chegar ao destino. Talvez, sem uma certeza de destino, mas permitir que o caminhar, a jornada, o processo, as relações, os encontros, os diálogos sejam valorizados tanto quanto o produto, a obra, para que tenhamos uma experiência a ser compartilhada e narrada.

É na experiência com o nosso corpo, com o outro e com o mundo, que se entende de modo organizado e espontâneo os fenômenos sociais e culturais. (MERLEAU PONTY, 2014). Com isso, poderemos dizer que toda experiência é corporal, para que algo se torne

⁸¹ CHAUI (2002).

uma experiência precisa, necessariamente, passar pelo corpo. Portanto, somos inseparáveis do mundo; na realidade, somos um ser-no-mundo e o corpo é o que nos coloca em contato direto com o mundo e nos permite transformá-lo.

6. JUNTAR AS PEÇAS PARA CONSTRUIR NOSSAS MEMÓRIAS

O coração acelera e bate com outra frequência, aumentando a cadência de um estado de calma. Os olhos arregalados e os lábios exprimidos esboçando um leve sorriso de interrogação na boca, a curiosidade toma conta do meu corpo, em saber o que se esconde dentro de uma caixinha quadrada, os olhos e as sobrancelhas franzidas revelam o sentimento de apreensão e o frio na barriga, a sensação em tentar desvendar o mistério. Dentro dela, um quadrado despedaçado em sete, com tamanhos e formas diferentes. O alívio em ver o conteúdo da caixa ainda é tímido. Falta saber para que serviam aquelas peças, ou ainda, que usos poderiam ser criados para elas. Virei a caixa do avesso e soltei as peças sobre a mesa. No fundo da caixa, um livrinho branco com a imagem do quadrado despedaçado na capa assemelhava-se a um manual. Antes de abri-lo, parei por alguns instantes, segurando-o com as duas mãos. Olhei para as peças e decidi não abrir o livrinho naquele momento. Comecei a mexer com aquelas peças e ver o que poderia fazer com elas. Depois de passar algum tempo brincando e criar algumas coisas, resolvi pegar o manual e descobrir que se tratava de um jogo chamado Tangran.

É desta maneira que me lembro do Tangran, um jogo classificado como quebra-cabeça que meu pai trouxe de presente de uma viagem em que passou pela China. Nessas lembranças, não consigo separar a reflexão sobre minhas sensações e sentimentos vividos naquele momento. Rompendo com a dicotomia que separa corpo e mente. Quando lembro das sensações de curiosidade em saber o que havia dentro daquela caixinha quadrada, elas não estão no meu espírito ou no meu pensamento, mas inteiramente em mim, no corpo que sou e que tenho.

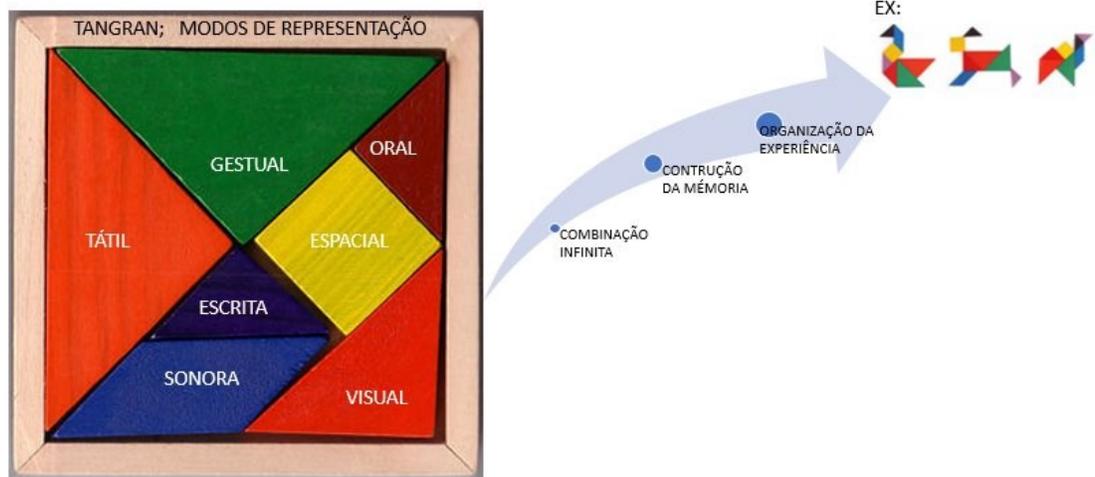


Figura 1: Modos de representação

Neste quadrado dividido em sete peças de tamanhos diferentes, encontramos um rico material para brincar com as crianças e imaginar muitas histórias. Diferente dos quebra-cabeça tradicionais, em que as peças já estão com seus encaixes definidos e que ao encaixar as peças, formaremos uma imagem pré-determinada que está estampada na caixa. No tangran, temos a possibilidade de realizar milhares de combinações das peças e formar o número de imagens que a nossa criatividade e imaginação permitir. A única regra definida é que precisamos usar todas as peças na montagem das imagens – norma que pode ser reconsiderada pelos jogadores.

Utilizarei a metáfora do Tangran para construir minhas memórias – afinal, elas não são peças de um quebra-cabeça tradicional que compõem uma imagem ao final do processo. Ao indagar o passado a partir do presente, é preciso compor peças, tal qual o tangran.⁸² E a partir dessas peças – expressas em diferentes linguagens e entrecruzadas com seus modos de representação, criar imagens. Nesse processo de tessitura, vamos compondo as peças para elaboração de narrativas.

⁸² O termo composição é utilizado para designar os processos de tessitura das lembranças, permitindo compreender que só é possível organizar a memória utilizando as linguagens e os sentidos que foram formando em cada um de nós, dentro da cultura vivida, em cada trajetória pessoal e profissional, o tecido memorialista. (ALVES, 2007 p.70)

Cada uma das 7 peças do tangran irá representar os modos de representação/ modalidades de linguagem apresentados na proposta dos Multiletramentos: Linguagem Oral, Escrita, representação gestual, visual, sonora, tátil e espacial. As peças sozinhas, assim como as linguagens, já carregam um simbolismo e podem dar sentido e significado, podem representar uma imagem. Porém, a relação de todas as peças possibilita novas formas de dizer, representar, ler, escrever, dar sentido e significados para as nossas experiências de modo sinestésico.

Na descrição de cada uma das cenas, escolhemos dar destaque para uma destas modalidades de linguagem para refletir sobre suas relações, possibilidades e limites. No entanto, a dificuldade em separá-las também é um ponto para reflexão. Assim, busco pensar a interconexão entre diferentes sentidos e linguagens como o entrecruzamento de todas as 7 peças – linguagens – que uma vez juntas, como no jogo do tangran, possibilitam a composição de uma infinidade de imagens, ampliando as possibilidades de leitura da *palavramundo*.

7. ESPAÇO QUE EU – CORPO NO MUNDO – OCUPO.

As narrativas das experiências com as crianças construídas a partir das minhas memórias como professor de educação física foram vividas no Núcleo de Educação Infantil Municipal Tapera (NEIM Tapera) e inter cruzadas com lembranças da minha infância em um Bairro de periferia no Município de Taboão da Serra – SP.

Por este motivo, torna-se importante narrar a história da unidade de ensino, bem como, a realidade da comunidade que é por ela atendida. Como o próprio nome já indica, localiza-se no bairro da Tapera, na porção ilhoa de Florianópolis, comunidade que surgiu por volta de 1930 a partir da instalação na região de pescadores, rendeiras, agricultores familiares e alguns soldados que prestavam serviços à Base Aérea de Florianópolis. Naquele período, muitas mulheres trabalhavam como domésticas lavadeiras e passadeiras para os militares daquela corporação, enquanto os homens prestavam serviços civis de manutenção.

A palavra Tapera tem sua origem do tupi-guarani *taba uêra*, onde *taba* significa aldeia; e *uêra* quer dizer extinta ou abandonada. O termo tapera é utilizado em algumas regiões do Brasil como um sinônimo de "lugar feio" ou "espaço abandonado e destruído".⁸³

Considerada como uma região periférica da ilha de Santa Catarina, o bairro lida com o descaso do poder público e a falta de políticas públicas para atender às demandas da população que sofre com a falta de espaços de lazer, vagas nas creches e escolas. Desta forma, como em muitos lugares em que o Estado não fornece condições básicas para que a comunidade possa se desenvolver, o bairro acabou se deparando com o crescimento do tráfico e, frequentemente, surpreendido com operações da polícia.

Lembro da reação da Caroline, hoje minha esposa, quando eu disse que estava vendo um terreno para comprar na Tapera e também das falas dos colegas da faculdade que entranhavam, desconheciam ou mesmo debochavam, quando eu dizia que morava neste bairro. Durante o curso de mestrado, fui convidado para ministrar uma atividade sobre contação de histórias na disciplina de Recreação e Lazer do curso de Bacharelado em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina. Em uma atividade em que pedi aos alunos que andassem pela sala e tentassem imaginar como seria o caminhar de

⁸³ <https://www.significados.com.br/tapera/>

noite em um lugar perigoso: a expressão facial, as sensações e sentimentos, o modo de andar.

Após esta orientação, um aluno fez referência à Tapera, demonstrando que a impressão negativa da Tapera ainda continua rondando o imaginário das pessoas, em grande parte construída com a ajuda da mídia. Nas falas dos alunos na roda de conversa ao final da atividade, muitos manifestaram que a impressão deles em relação à Tapera se deve muito ao programa do jornalista e apresentador Hélio Costa.

Neste momento convido os leitores a fazerem uma visita à Tapera⁸⁴ – já que de acordo com Merleau Ponty, nos projetamos corporalmente no mapa para compreender os locais e a disposição das coisas. Se com os novos aparatos tecnológicos, o acesso aos mapas foi potencializado – basta entrar no Google Mapas e começar a andar pelas ruas e servidões – é na narrativa que buscamos produzir uma projeção corporal no espaço físico descrito.

A Unidade Educativa

As atividades do Núcleo de Educação Infantil Municipal Tapera iniciaram-se no ano de 1986, atendendo uma média de 50 crianças, entre 3 e 6 anos de idade, em meio período no espaço do salão paroquial da Igreja Nossa Senhora de Fátima, localizada nos fundos do prédio que a unidade educativa ocupa atualmente.

Em 1988, na gestão do prefeito Edson Andrino, foi construído um espaço educativo em um terreno alugado pelo Conselho Comunitário, com duas salas, uma cozinha e um banheiro. Tendo em vista a grande procura por vagas, fez-se necessária a ampliação do espaço físico, conquista só alcançada em 1992 com a construção de um novo prédio com três salas, uma cozinha, uma sala de direção e dois banheiros.

No final da década de 1990, a área externa da unidade passou por um procedimento de drenagem, pois toda vez que chovia o pátio alagava, dificultando a circulação. Para finalização desta obra, foi utilizado um material composto por pó de brita, o que acabou dificultando a interação das crianças neste espaço. Surgiu então mais um problema, a falta de um espaço com areia, árvores, hortas e outras possibilidades para as crianças brincarem.

⁸⁴ Disponível em <<https://www.google.com.br/maps>>.

Com o intuito de amenizar o problema, em 2006 foram plantadas árvores e colocado areia, criando uma caixa de areia para as crianças brincarem.

Em 2001, houve a reivindicação, por parte da comunidade educativa, da utilização do espaço onde ficava o antigo depósito de materiais de limpeza e didático- pedagógico para a construção de uma sala que pudesse ser aproveitada como sala de vídeo ou artes. Inicialmente, a Secretaria de Educação aceitou a proposta, mas voltou atrás na sua decisão após a construção do espaço, impondo a sua utilização como mais uma sala de atendimento às crianças.

Deste modo, o espaço físico do NEI passou a ter quatro salas de atendimento às crianças, um depósito para material de limpeza, uma sala de direção, uma cozinha, um banheiro para os adultos, dois banheiros para as crianças, um parque e uma área coberta (sem condições de ser utilizada no verão, pois o sol no período da tarde com a cobertura de amianto fica insuportável). Nos dias de chuva e no frio do inverno também ficam inviáveis o seu uso.

Em 2007, o NEI Tapera recebeu o prédio em que funcionava o posto de saúde, localizado no terreno da frente da unidade educativa. Neste novo prédio foi realizada uma reforma para construção de mais uma sala de atendimento às crianças, um depósito de alimentos, uma cozinha e uma sala de direção mais ampla e três novos banheiros. Com a aquisição deste espaço, a unidade educativa ganhou uma fachada e uma entrada mais segura para as crianças.

Neste processo de mudança, o espaço que era utilizado como parque perdeu algumas árvores que ajudavam a encobrir o sol e fornecia espaços com sombras. Atualmente, contamos, na parte interna da instituição, com cinco salas de atendimento às crianças, três banheiros infantis, três banheiros destinados aos funcionários, quatro depósitos, entre eles, de materiais didático-pedagógicos, de limpeza e de alimentos, uma sala de direção, um espaço de lanche para os funcionários, uma cozinha, uma sala onde fica armazenado um acervo de livros, no qual trabalham a supervisora e coordenadora pedagógica.

No espaço externo, contamos com um parque com alguns brinquedos como: gangorra, balanços, casinha de bonecas, escorregador e trepa-trepa, uma área coberta pouco adequada para as finalidades a que se destina. Essa área está sendo utilizada como

refeitório, porém, em dias muito quentes ou com chuva forte e vento fica inviável sua utilização para as crianças realizarem as refeições, mesmo depois de termos feito algumas adequações. Consta no projeto da PMF a reforma do espaço, mas até o momento o projeto está só no papel e nas promessas.

Quanto à estruturação dos espaços interno e externo do prédio, sentimos que se apresenta ineficiente no que se refere ao atendimento de qualidade às crianças. O espaço, ou a falta dele, representa um problema a mais, pois precisamos estar o tempo todo pensando sobre nossas propostas dentro desse ambiente limitado de que dispomos. Sem contar com a falta de uma estrutura que atenda às crianças com necessidades especiais.

Trazer o histórico da unidade torna-se importante para que eu, professor, lembre-me da urgência em reivindicar, junto com o coletivo que compõe a comunidade educativa, melhorias e ampliação dos espaços para que as crianças possam brincar. Nestes anos em que estive ausente para formação, foram organizados horários, separando os grupos maiores dos grupos menores na utilização do parque. O grande número de crianças reunidas num espaço pequeno é a justificativa para que a divisão de horários ajude no controle dos riscos. No entanto, esta estratégia retira a possibilidade de uma interação e troca de experiências entre as crianças.

7.1. Ouvir e narrar histórias

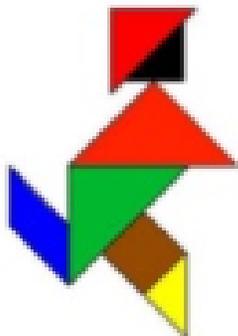


Figura 2: Ouvir e Narrar historias

O sol estava indo embora e a noite vinha chegando. Depois de voltar da escola, tomar banho e esperar o jantar, ficava na expectativa de chegar a hora de ouvir a música e ver a imagem da casa de dois andares com a janela aberta. Depois disso, era me acomodar no sofá e esperar chegar o momento do gravador ser ligado, ouvir o som e as luzes se acenderem, e claro, a famosa frase: “Alô, Alô, planeta terra chamando. Alô, Alô, planeta terra chamando. Essa é mais uma edição do diário de bordo do Lucas Silva e Silva, falando diretamente do mundo da lua, onde tudo pode acontecer”.

Essa narrativa retrata minha expectativa em assistir o Mundo da Lua, uma série da televisão brasileira que passava na TV Cultura, as histórias giravam entorno do personagem Lucas Silva e Silva, um menino de dez anos que utilizava o gravador, ganho de seu avô paterno, para narrar as histórias da maneira que ele gostaria que acontecessem. Talvez esta experiência com a narração de histórias tenha sido um dos principais motivos que me impulsionaram a buscar os cursos de formação para contadores de histórias promovidos pelo SESC⁸⁵.

Quando penso em narração de histórias na minha infância, lembro de cena acima descrita, e da busca por possibilitar momentos de narração de histórias para proporcionar experiência para as crianças – lendo histórias com livros, mas também abrindo espaço às histórias de boca (aquelas contadas sem a utilização e acompanhamento do livro). E ainda procuro organizar e propor atividades para que as crianças tenham a oportunidade de contar suas histórias.

⁸⁵ No ano de 2004, fiz dois cursos de formação de contadores de histórias pelo SESC. Entre abril e maio, com o professor e contador Sérgio Bello e entre os meses de outubro a dezembro com a professora e contadora Gilka Girardello. Nesta aproximação com a arte de contar histórias, tive a oportunidade de participar das Maratonas de Contação de Histórias promovidas pelo SESC, contar histórias e ministrar oficinas em eventos na parceria de Caroline Machado Costa e Felícia Fleck. Cabe destacar que as duas deram continuidade na formação com a narração de histórias, Caroline fez mestrado sobre o tema e Felícia realizou o mestrado e doutorado e hoje trabalha como contadora de histórias, realizando apresentações por todo o Brasil.

Como contraponto, em sala de aula as histórias fazem parte do meu cotidiano como professor. Elas são partilhadas na roda de conversa que acontece no início de cada encontro, com o intuito de ouvir as lembranças do que ficou marcado nas crianças da atividade desenvolvida na aula anterior. Frequentemente, as histórias se estendem e as crianças contam sobre o cachorro que correu atrás do carteiro, o vizinho que brigou com a esposa, a irmã que está grávida...

Para muitos momentos de histórias, a sala é especialmente preparada. Os tapetes voadores são colocados para que as crianças, após entrarem no espaço e se sentarem, sejam transportadas para outros mundos. Às vezes, deixamos a sala escura e acendemos uma vela. Em outros momentos, cantamos uma música como ritual de iniciação. A cada história que será contada, um novo arranjo é elaborado para envolver as crianças no enredo.

Organizar espaços e tempos para que as crianças possam brincar de criar histórias pode se tornar uma oportunidade de ouvir as crianças e dar condições para que elas organizem suas imagens internas e construam sentidos e representações. Como o personagem Lucas Silva e Silva, que contava suas histórias como possibilidades de significar, reinventar para si mesmo a sua história.

Mas por que contar histórias? Por que incentivar as crianças contarem suas histórias? Gilka Girardello nos ajuda a responder essa questão ao discorrer sobre a valorização oralidade e da autoria infantil em espaços educativos:

O incentivo a que as crianças narrem contos e casos de suas culturas de origem, fazendo ouvir seus diferentes sotaques e formas de narrar, enriquece o mar dos fios de histórias que banha o grupo, e o senso de comunidade narrativa que toda sala de aula deveria abrigar. E mais potentes serão essas partilhas quanto mais presente estiver a dimensão de autoria das crianças narradoras. (GIRARDELLO, 2015, p. 17).

Diante do cenário em que temos uma grande quantidade de imagens prontas, contar histórias, sem apresentar imagens, significa salvar o mundo imaginário⁸⁶. E quais são os requisitos para contar uma história? Para Sisto (2001) o contador precisa estar cheio de silêncio, “só quando o silêncio interior se torna insuportável é que o contador está pronto

⁸⁶ SISTO (2001)

para contar uma história. É preciso estar cheio desse silêncio para que contar a história seja absolutamente necessário”⁸⁷. Geoff Fox e Girardello (2004) enfatizam que “o gosto pessoal do narrador – sua certeza de que a história merecer ser ouvida – é o primeiro fator de uma narração bem-sucedida”. Para Machado (2004), o que move e dá sentido a experiência de contar histórias é a intenção, que junto com o ritmo e a técnica constroem a possibilidade da presença. E diz que “Estar presente é presentear”⁸⁸.

Em uma cena do meu trabalho com as crianças, recordo da nossa viagem para o Japão por meio de histórias, conduzidos pelo personagem que interpretei chamado Takiro – apresentado às crianças como meu primo.

Vestido com roupas de cores vibrantes, blusa vermelha e calça branca, Takiro convidou as crianças para fecharem os olhos por alguns instantes e por meio da imaginação serem transportadas para um lugar distante. Neste movimento, as crianças se depararam com um enorme e assustador dragão chinês que tinha um corpo longo e flexível que balançava, de um lado para o outro, numa dança envolvente ao ritmo de música oriental e acompanhada pelo Taikô (tambores japoneses).

O espaço estava enfeitado com bandeiras vermelhas compridas e com escritos em Kanji (uma das formas de escrita em japonês) com os dizeres: amor, felicidade, paz e amizade. Nesta viagem, as crianças conheceram um menino japonês que, junto com outras crianças, foi desafiado pelo rei. Por estar doente, o rei propôs um concurso para escolher o seu substituto ao trono. Todos os participantes receberiam uma semente e teriam, como desafio, cuidar dela e trazerem de volta uma planta. Aquele que trouxesse a planta mais bonita se tornaria o novo rei.

Como o menino japonês era um ótimo jardineiro, voltou para casa confiante na execução da tarefa, mas mesmo com todo o empenho, cuidando dia e noite, não conseguiu fazer a semente florescer. Diante da frustração do menino, seu avô o consolou e orientou para que fosse até o rei e contasse a verdade. Chegando no castelo para o dia da entrega, o menino ficou ainda mais decepcionado ao ver os outros meninos com belíssimas plantas.

Quando chegou sua vez de se apresentar ao rei, o menino disse que fez de tudo para que a semente florescesse, mas todo o seu esforço foi em vão. Após todas as crianças se

⁸⁷ SISTO (2001 p.23-24)

⁸⁸ MACHADO (2004, p.81)

apresentarem, o rei anunciou o menino como seu sucessor ao trono, mesmo diante do espanto de todos os presentes. O rei esclareceu que ele foi o único que disse a verdade, já que as sementes estavam todas estragadas e jamais poderiam florescer. Assim, o menino passou a ser conhecido como o rei da semente da verdade⁸⁹.

Outra forma que encontrei de contar histórias foi por meio da parceria com moradores da comunidade da Tapera que compartilharam as histórias da cultura ilhoa com as crianças. A cena abaixo registra uma dessas minhas lembranças.

As crianças receberam uma caixa mágica contendo lenços e uma carta da bruxa dizendo que as crianças precisariam de muita coragem para realizar a aventura. Na carta, a bruxa dizia ter mandado um barco para que as crianças fossem até a praia Tapera, distante cerca de 400 metros do NEIM, para visitar um pescador que estaria esperando por elas no seu rancho. Antes de começar a aventura, a bruxa pediu para que todas as crianças se preparassem colocando um lenço na cabeça e se transformando em piratas navegadores.

Em seguida, todos os piratas se encaminharam até o parque onde a bruxa tinha deixado o barco ancorado e, com todos os tripulantes a bordo, navegamos pelos mares da Tapera, enfrentando fortes tempestades, tubarões ferozes, encontrando baleias, golfinhos e peixes de diversas espécies e cores, cruzando com outros barcos enormes até a chegada à praia.

Atracamos o barco e seguimos caminhando e correndo pela areia até o final da praia, onde ficava o rancho dos pescadores. No caminho, recolhemos algumas conchas e pedras preciosas e sentimos a temperatura gelada e a textura áspera da areia com os pés descalços.

Depois de uma longa viagem imaginária de barco e uma caminhada, finalmente encontramos o pescador que estava nos aguardando. Na praia ele contou para as crianças algumas histórias das suas pescarias e aventuras no mar, mostrou o seu rancho – lugar que guarda as suas ferramentas, seu barco e a rede que usa para pescar.

Lembrando desse pescador e de como ele era imbricado em suas histórias de pescaria, lembro-me do conceito e da importância da presença para contar as histórias. A

⁸⁹ Esta história trata-se de uma adaptação de um conto folclórico oriental: A semente da verdade sobre ética e honestidade.

primeira vez que ouvi sobre a presença foi no curso de formação para contadores de história com a professora Gilka Girardello. Ao pensar na importância da presença para a contação de histórias, questão que me acompanha desde então, me vem também a imagem da esponja que precisa estar bem carregada, quase pingando, naquele estado em que carece ter o máximo de cuidado para que a água não caia, pois com apenas um toque, por mais leve e delicado que seja, pode fazer com que a água escorra. Por meio da metáfora da relação entre a esponja e a água, a professora Gilka falava sobre os requisitos para que a história seja bem contada. Ela dizia que o contador precisava ser uma esponja e a história a água, deste modo o contador têm grande possibilidade de levar os ouvintes a imaginar e enxergar a história. O contador, ao estar embebido pela história, como a esponja está com a água, não carece de muito esforço para narrar, já que a história vai fluir, tranquilamente na voz, no corpo do contador, da mesma forma com que a água flui facilmente da esponja cheia.

O corpo tem papel fundamental na transposição da história escrita para a narração oral. Merleau Ponty (1999 p.314) vai dar o exemplo de quando assistimos a projeção de um filme dublado em francês, não somente constato o desacordo entre a fala e a imagem, mas repentinamente me parece que ali se diz uma outra coisa, e, enquanto a sala e meus ouvidos são preenchidos pelo texto dublado, para mim ele não tem existência nem mesmo auditiva, e só tenho ouvidos para esta outra fala sem ruídos que vem da tela.

Diferente disso, a preparação do contador carece passar pelo processo de incorporação, fazer com que as palavras, não sejam apenas uma simples transposição da forma escrita para a forma oral, mas que tenha intencionalidade, esteja no corpo para que ela possa ser contada. Ampliar o “eu penso” sobre a história para “eu sou” a história, fazendo com que as palavras, seus sentidos e significados se torne uma gesticulação vociferante ocorrendo uma sinestesia entre as representações gestuais, sonoras, oral. Neste processo, o contador de história e ouvintes abrem a possibilidade de fazer da palavra gesto.

Nesta perspectiva, lembro da dança Butoh, estilo que traz uma proposta de fazer com que o corpo não seja um instrumento para a dança, o corpo já é dança.

Pretendo tecer algumas reflexões em relação à importância da *presença* também no trabalho com as crianças na educação infantil, porque se as crianças se relacionam com o mundo por meio do corpo, a presença é essencial. Presença entendida como o estado de

entrega ao momento. No entanto, fico refletindo, será que é possível e o que seria necessário para que a professora tenha presença no trabalho com as crianças?

Convidar e incentivar que os professores e professoras experimentem as atividades propostas com a perspectiva de se aproximarem da criança e de suas relações com as coisas e o mundo – além de rememorar as sensações provocadas pelo brincar. A participação na atividade não está apoiada apenas na ideia de “voltar à infância” como nostalgia da “infância querida que os tempos não trazem mais”⁹⁰, mas como possibilidade de perceber e se aproximar do olhar, das sensações, percepções das crianças em relação à importância da brincadeira, do se-movimentar, do viver-se corpo⁹¹.

Esta proposta de se permitir estar presente possibilita uma aproximação da relação entre adultos e crianças, contribuindo para a compreensão do modo como a criança vive, do mesmo modo que o movimento de agachar para conversar com elas. Um gesto que parece ter se tornado trivial, mas que representa uma nova maneira de compreender e olhar a criança.

O ato de se agachar, representa uma atitude de olhar pelo ponto de vista das crianças, um gesto de aproximação, de cumplicidade, de carinho, de respeito. A ideia é sensibilizar os adultos para que, ao lembrar suas infâncias, possam compreender a importância da brincadeira e de criar condições para que as crianças possam viver a infância plenamente. Ver o mundo pelo seu ponto de vista, e quem sabe, permitir-nos aprender com elas⁹².

Reconhecer o poder da imaginação, criação e fantasia como uma especificidade da infância e compreendê-las como sujeitos sociais e históricos que produzem cultura e são nela produzidas, possuidoras de um olhar crítico, que não aceita de prontidão a ordem das coisas e utiliza-se de astúcias para subverter a ordem estabelecida.⁹³

⁹⁰ Poema de Casemiro de Abreu

⁹¹ Para Merleau Ponty (apud Machado, 2010 p.57) “A criança não vive num mundo com dois pólos do adulto despertado, ela habita uma zona híbrida, que é a zona da ambiguidade do onirismo”. Machado faz uma relação entre a zona da ambiguidade do onirismo e o espaço potencial, conceito do psicanalista Winnicott, a criança vive entre sua realidade compartilhada e fantasia: entre o que se habituou dizer “mundo interno”, psíquico, e “mundo externo”, compartilhado. Esse espaço “entre” – nem dentro de si nem tampouco fora – é o espaço potencial. É nesse espaço que as crianças brincam, que os artistas criam, que os filósofos pensam, que os religiosos exercem suas crenças.

⁹² KRAMER(2000)

⁹³Ibid

Tendo em vista que vivemos, atualmente, em cidades que não são planejadas para uma vida social, de maneira a oportunizar espaços para brincar. Lembro das vezes em que fui com a Luana, minha filha, no centro da cidade. Para acompanhá-la, era preciso disponibilidade de tempo, porque enquanto as pessoas andavam, apressadas, de um lado para outro nas ruas, ela criava possibilidades de brincar em *espaços* que aparentemente não favoreceria o “*tempo*” do brincar: fazia elevador das caixas dos bueiros, subia e pulava dos parapeitos das lojas, pendurava-se nas barras de ferro que serviam como proteção. Demonstrando que as crianças não distinguem entre brincar e fazer coisas sérias, para elas “brincar é o que fazem de mais sério”.⁹⁴

⁹⁴ SARMENTO (2004, p. 15)

7.2. Escrever



Figura 3: Escrever

Por estarmos imersos numa cultura letrada, torna-se inegável a importância da escrita para a inserção das crianças no mundo social. No entanto, as práticas tradicionais de ensino da língua escrita estão associadas a dimensões tradicionais e, geralmente, distanciam-se do mundo vivido da criança, de seus modos de conhecer e de se expressar na interação com as coisas, com o mundo e com as pessoas.

Como vimos no capítulo 3, tendo em vista as críticas à alfabetização tradicional pautada no ensino instrumental da leitura e da escrita do signo verbal, surge a pedagogia dos multiletramentos, proposta elaborada pelo *New London Group* (NLG), pesquisadores que se reuniu na cidade de Nova Londres (EUA) em 1994 com o intuito de debater os propósitos da educação e suas relações com a alfabetização.

A proposta dos Multiletramentos se baseia na perspectiva de que o conhecimento humano está diretamente relacionado aos contextos sociais, culturais e materiais nos quais os sujeitos estão inseridos. Por este motivo, a proposta pretende ampliar a compreensão do ensino da alfabetização para incluir a negociação de uma multiplicidade de discursos, noutras palavras, pretende problematizar e refletir sobre a premissa de que para realizar a leitura e compreensão de um texto, é preciso entender o contexto.

Desta maneira, os modos de significação da linguagem escrita, diferentemente desta lógica instrumental centrada no signo verbal, é uma experiência que dialoga com outros modos de significação e com os padrões de outras modalidades de linguagem.

Com o intuito de ampliar os espaços educativos, romper os muros do NEIM Tapera e levar as crianças para conhecer e se relacionar com os espaços e pessoas do seu bairro e assim criar vínculos de comunidade, organizamos um projeto intitulado “Conhecendo meu bairro”. Nesta proposta, combinamos atividades para sair da unidade educativa e visitar alguns locais do bairro: comércio, espaços de lazer, casa dos amigos e a casa de alguns moradores tradicionais.

Trago para esta cena a visita à feira livre do bairro, onde todas as quartas-feiras temos uma família de agricultores que estaciona o caminhão num terreno e monta os estandes com as frutas e verduras. Para se preparar para a atividade, as professoras conversaram com as crianças e decidiram organizar a lista de compras. Como as crianças não estão alfabetizadas, cada uma delas fez uma lista com desenhos das frutas que gostariam de comprar, a única recomendação das professoras foi para que elas dessem preferência às frutas que não costumam comer na creche e em casa. Depois dos desenhos prontos, chegou



a hora de reunir as frutas que cada criança havia escolhido e juntar numa lista única.

A professora organizou as crianças em roda, pediu para que cada criança falasse a fruta que escolheu comprar enquanto ela escrevia no papel criando a lista de compras. Depois de todas as crianças sugerirem as frutas de sua preferência, a professora fez a leitura para conferir com as crianças se tinha registrado todas: abacate, abacaxi, melancia, pêssego, uva, morango, foi a sequência listada pelas crianças.

Com a lista de compras escolhida, escrita, conferida, nos preparamos para seguir rumo à feira para fazer as compras. Com as crianças, o caminho entre o NEI Tapera e o lugar de destino é sempre uma aventura à parte, nada passa despercebido, folhas em formato de coração, inseto morto e nem sementes de tamanhos e cores diversas. E além disso, as crianças também não passam despercebidas, logo que saímos do portão e viramos a esquina temos uma parada de ônibus.

Quando as crianças foram avistadas e ouvidas pelas pessoas que estavam esperando o ônibus, percebi que houve uma mudança na postura dos adultos. Em um primeiro momento, um casal em pé mexia no celular. Quando as crianças foram se aproximando, uma senhora que estava sentada deu um sorriso e perguntou às crianças para onde elas estavam indo. Ao responderem que estavam indo fazer compra na feira, a moça e o rapaz que já não estavam mais olhando o celular, deram risada.

Depois da passagem das crianças pela parada de ônibus e o encontro com as pessoas, a senhora que estava sentada começou a conversar com a moça que estava em pé: as crianças tinham deixado sua marca e aproximado os adultos.

Seguindo a nossa jornada, passamos por mais pontos de ônibus, em todos eles novos encontros e interlocução entre crianças e adultos. Ainda passamos pela academia do bairro, onde o atendente conhecia uma das crianças e veio conversar com ela. Aproveitamos para perguntar se poderíamos marcar uma visita à academia. O rapaz disse que era só ligar que não teria problema em agendar um dia para as crianças conhecerem a academia.

Após todos esses ricos encontros e conversas, chegamos na feira. Logo que nos aproximamos, as crianças perceberam que estava cheia e comentaram com os colegas. Em seguida, mostramos a lista as crianças para lembrar das frutas que tinham escolhido e as levamos para escolher as frutas. Sentindo o cheiro, a textura, o peso, o tamanho de cada fruta, fomos aos poucos, sem pressa, enchendo a sacola.

Com a lista das frutas compradas e a sacola cheia, nos dirigimos ao caixa para pagar. Talvez a vontade de comer as frutas fez com que todas as crianças acelerassem os passos, fazendo com que a volta fosse mais rápida. Chegando ao NEI, enquanto as crianças lavavam as mãos e preparavam o espaço para o banquete, os professores foram cortar as frutas e enfeitar os pratos.

Com tudo pronto, sentamos em volta da toalha coberta de flores e saboreamos o banquete de frutas. A refeição, que começou no imaginário, desdobrou-se para o uso da linguagem oral, passou pela expressão em desenhos, em seguida foi transposta para uma lista de símbolos, concretizando-se em textura e cheiro e finalizando em sabores.

Infelizmente, não encontramos o morango. Como as crianças ficaram muito tristes, reclamaram para a moça da feira. No dia seguinte, comprei morangos no mercado próximo a minha casa e levei às crianças.

Ainda na visita à feira, uma senhora que fazia compras questionou a presença das crianças naquele espaço. O estranhamento da mulher nos chamou bastante atenção e merece uma reflexão com o intuito de compreender que as questões envolvendo o direito e o papel social que a criança ocupa na nossa sociedade, apesar do avanço e qualidade dos documentos e pesquisas realizadas reforçando e defendendo estes temas, na prática estamos longe de um consenso, o que torna necessário sua defesa e enfrentamento. Girardello (2018) vai dizer que “O difícil é fazer com que esses direitos vigorem na prática, especialmente no atual cenário de retrocessos na garantia das políticas públicas e diante do

afã de iniciativas mercadológicas que veem as crianças mais como consumidoras do que como cidadãs”⁹⁵.

Neste sentido, a organização de propostas que visem superar a segregação das crianças e fazer com que elas possam ocupar espaços e serem incluídas na vida social da sua comunidade se torna cada vez mais oportuna. As decisões e escolhas que influenciam a vida delas precisam ser repensadas e começar a contar com sua participação. Elas precisam ser ouvidas. Suas vozes consideradas. Oportunizar espaços e tempos para que as crianças, de forma espontânea, tenham a oportunidade de falar, expressar-se, por meio das diversas linguagens, sobre seus sentimentos, anseios, desejos, emoções, pensamentos, momentos.

⁹⁵ GIRARDELLO (2018 p.14)

7.3. Gestualizar

Ko teReo te mauri o te mana Māori.
Ko te kupu te mauri o te Reo Māori.
E rua ēnei wehenga kōrero e hāngai tonu ana ki runga i
te Reo Māori.
A linguagem é a força vital da mana Māori.
A palavra é a força vital da língua.
Essas duas ideias são absolutamente fundamentais
para a língua Māori.

Sir James Hēnare (Tā Hēmi Henare), 1988⁹⁶



Figura 4: Gestualizar

Homens e mulheres com estrutura corporal larga e forte, com peles negras, com o corpo coberto com tatuagens tribais no rosto e nos braços, gestos firmes, movimentos de braços e pernas curtos, cadência e ritmo na movimentação do corpo, entonação de bravura na voz conectados com o movimento dos braços e pernas, batidas nas coxas e peito tão fortes que deixavam marcas, as mãos espalmadas e dedos bem abertos, expressões faciais com boca aberta e língua de fora, movimentos entre uma palavra e outra, olhos arregalados o máximo possível, pernas semi-flexionadas, pisadas que produzem estrondos com ritmos contínuos, provocando vibrações no nosso corpo numa mistura de medo e sedução pela performance.

É deste modo que lembro da *Haka*, dança do povo Maori que conheci em dezembro de 2010, quando visitei em Rotorua-Nova Zelândia o “Whakarewarewa The Living Maori Village, lugar onde o povo Maori recebe os turistas para compartilhar sua cultura e história.

⁹⁶ O artigo de Wiltshire et all (2015) traz importantes reflexões em relação ao risco eminente de extinção de línguas de povos tradicionais no Brasil e no mundo e discute mais a fundo o caso da língua Te Reo Maori, falada na Nova Zelândia graças à luta do povo Maori para a sua revitalização e que contou com o papel crucial da escola. E lança um grande desafio, de aproveitarmos este exemplo, para a luta pelas línguas dos povos indígenas no Brasil.

A força da dança provoca vibrações no corpo através da entonação de bravura na voz, das expressões faciais, da movimentação de braços e pernas, das batidas firmes dos pés no chão. Sente-se todas as expressões, gestos e sons de uma coreografia que representa a força de um povo que resistiu bravamente, levando à conquista de um acordo – Tratado de Waitangi – para fundar o Estado e legitimar o governo. Este documento foi assinado pelo povo Maori e os europeus, formando uma nação bicultural⁹⁷.

Com o intuito de compartilhar essa minha experiência com o povo originário da Nova Zelândia, planejei uma atividade com um grupo de crianças entre 5 e 6 anos. Assim que entrei em sala, reuni as crianças em roda no tapete e contei a elas que iríamos fazer uma viagem de barco para um país distante chamado Nova Zelândia. Porém, para a realização da viagem, eu precisaria de uma tripulação corajosa, pois poderíamos encontrar muitas dificuldades no caminho: tempestades, mar turbulento com formação de ondas enormes, animais imensos, além de coisas inesperadas, já que quando nos lançamos ao mar, não temos como prever o que pode vir pelo caminho.

Nesta conversa, mostrei no globo a ilha pequena que faz parte da Oceania e convidei as crianças para juntos sermos tripulantes de uma viagem imaginativa em que conheceríamos o lugar onde vivem os Maori. As crianças fizeram relação com os povos indígenas brasileiros e aproveitei a oportunidade para explicar algumas diferenças, como por exemplo, enquanto que no Brasil tivemos a colonização portuguesa, na Nova Zelândia a colonização foi feita pelos ingleses. E que por vários motivos, a Nova Zelândia é considerada um país bilíngue, ou seja, o *Te Reo Māori (a língua Māori)* e o inglês são as línguas oficiais, enquanto no Brasil somente se reconhece o português como língua oficial, apesar de se ter conhecimento sobre a existência de mais de 180 línguas indígenas espalhados pelo país.

Depois dessa breve conversa, todas as crianças se encaminharam para a entrada da sala e entraram no barco que estava atracado na entrada do NEI Tapera. O barco era feito de tecido e, para dar forma à embarcação, havia tocos de madeira nas laterais que

⁹⁷ Em entrevista concedida a Yara Schreiber (1996), o antropólogo Ranginui Walker explicou o processo de luta por direitos políticos e melhorias na condição social dos Maori. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131997000100007 (acessado em 18 de maio de 2019)

delimitavam a proa (frente) e a popa (traseira). Havia também alças que serviam de suspensórios para que os tripulantes vestissem o barco, e ainda, um mastro para que o tripulante da proa segurasse.

Com todas as crianças a bordo, seguimos viagem e logo que saímos pelo portão do NEI anunciei que um animal imenso estava passando por nossa embarcação e pedi às crianças que tomassem cuidado. Algumas responderam rindo que era apenas um carro que estava estacionado. Mas assim que viramos a esquina, uma criança anunciou uma baleia nadando bem próxima da nossa embarcação.

Ao passar por uma casa, uma criança gritou: Olha um tubarão! Quando olhei, vi que era um bicho de pequeno porte, de cor marrom, misturado com cinza, com um rabo comprido e manchado. Emitia um som estridente e tinha muitos dentes na boca. Então, disse: Cuidado que esse é bravo e tem dentes bem afiados.

No meio do caminho, pegamos uma tempestade, com a formação de ondas enormes, assustando a tripulação, já que a embarcação balançava bastante. Apesar das dificuldades, as crianças foram corajosas e aquelas que estavam remando conseguiram contornar a situação com muita firmeza. Num determinado momento da tempestade, tivemos a ocorrência de um estrondoso trovão que fez as crianças gritarem e abraçar umas às outras⁹⁸.

Depois de enfrentar todos esses contratempos, chegamos no porto da cidade de Rotorua, localizado na parte norte da ilha da Nova Zelândia, que concentra um terço dos povos Maori. Depois de atracar o barco, todas as crianças saíram e foram convidadas a se acomodarem no tapete colocado no chão de um salão.

⁹⁸ Os efeitos sonoros, de trovão e da tempestade eram feitos com a boca, mas aproveitando as tecnologias, poderíamos potencializar e escolher com as crianças os sons para serem colocados durante uma viagem deste tipo. Um exemplo vem dos vídeos produzidos por Daniel Hashimoto, um animador que trabalha no estúdio DreamWorks e que nas horas vagas produz vídeos que incluem efeitos especiais digitalizados nos registros das brincadeiras dos filhos. Embora feitos com conhecimento técnico e equipamentos profissionais, os vídeos podem inspirar propostas que entrecruzam brincadeiras de movimento das crianças com imagens e efeitos produzidos digitalmente. Com o crescente número de aplicativos e recursos disponíveis para computadores e smartphones, este tipo de produção é cada vez mais possível para o usuário comum. Disponível em <<https://www.youtube.com/user/theActionMovieKid/videos>> .

Assim que todas estavam acomodadas, uma professora – atriz integrante do grupo de Teatro Trupe da Alegria⁹⁹ – apareceu interpretando uma Maori dançando o Haka na frente das crianças.

Algumas crianças se assustaram e começaram a chorar, mas logo foram acalmadas pelas professoras; outras ficaram atentas com os olhos arregalados e algumas de boca aberta, assustadas, sem acreditar no que estavam vendo. Depois de se apresentar e contar um pouco dos seus costumes, a personagem ensinou as crianças e as professoras a pintar o rosto com tribais e dançar o *Haka*.

Ao voltar para casa depois deste dia, ouvi uma criança conversando com sua irmã sobre a aventura que ela tinha feito na creche, a menina dizia que havia ido para Nova Zelândia, a irmã estranhou e a menina continuou: “Nossa turma navegou de barco para um lugar na Nova Zelândia conhecer os Maori, e lá aprendemos a dançar o Haka”.

Muitas vezes planejamos e organizamos a proposta de ensino partindo do conceito, do concreto, do conhecimento para que os alunos possam compreender e conhecer, como neste caso, os Maori. Recordo-me do tempo de escola, quando a professora de Geografia apresentava os dados sobre os países, como: relevo, população, tipos de vegetação, animais, língua, enfim, uma infinidade de informações que, de modo muito abstrato, tentava decorar.

Não estou querendo dizer que precisamos fazer todo este processo para ensinar os conteúdos para as crianças, mas aproveitar o potencial da atividade imaginativa, articulando o simbólico e o sensível de maneira que as crianças possam expressar suas ideias e sentimentos, atribuindo-lhes novos significados e sentidos, seja um caminho a ser pensado na organização do trabalho com as crianças.

A parceria entre os professores, numa perspectiva da docência compartilhada, talvez seja um elemento fundamental para que possamos pensar em desdobramentos dessas propostas. Aproveitar os olhares curiosos – início do pensamento para os gregos – as falas, as perguntas, as impressões, a experiência vivida pelas crianças para ampliar o

⁹⁹ A trupe da Alegria é um grupo de teatro, do qual eu faço parte desde 2012, composto por professoras e professores da Rede Municipal de Florianópolis. Em Pereira (2015) pode-se conhecer mais sobre o processo de formação do grupo e a proposta de trabalho.

conhecimento sobre diversos aspectos, por exemplo, brincadeiras, músicas, língua, animais, plantas, costumes, enfim, são inúmeras as possibilidades de ampliação desta experiência.

Além disso, o que podemos aproveitar desta experiência com as crianças com o propósito de tecer reflexões que dialoguem com a questão central da nossa pesquisa sobre o corpo sinestésico que é sensível e expressivo? Como a experiência da viagem pode nos apontar caminhos para a superação do corpo dualista? O que acontece quando as crianças estão/são no/o barco? O que acontece quando as crianças veem a Maori dançando o Haka? Como o local e o global, aqui e lá, são vivenciados a partir da construção imaginativa da brincadeira que mobiliza corporalmente as crianças?

Quando as crianças estão vivenciando a atividade imaginativa ou o jogo de faz de conta, elas se projetam corporalmente como barco e se lançam ao mar ao mesmo tempo em que incorporam a experiência da viagem.

Quando algumas crianças começaram a chorar no momento em que a professora atriz – representando um Maori – apareceu caracterizada dançando o Haka, nos fez refletir sobre a leitura dos gestos e expressões da dança dos Maoris. Por se tratar de uma dança de guerra, ela possui movimentos e palavras que tinham o objetivo de assustar os inimigos. Esta estética de intimidação pode ter amedrontado as crianças. Por mais que as crianças não conhecessem a dança, o povo Maori e as palavras pronunciadas, os gestos e sons comunicam e expressam o sentido e o significado que a dança representa.

Nesta direção, de modo a romper com as distinções impostas entre espírito e corpo, Merleau Ponty nos fornece um exemplo de uma cena em que encontramos alguém que se encontra, por qualquer motivo, irritado: “Essa maldade, essa crueldade que leio nos olhares de meu adversário, não consigo imaginá-las separadas de seus gestos, de suas palavras, de seu corpo [...]; e segue “A raiva explode nesta sala e neste lugar da sala, é neste espaço entre mim e ele que ela ocorre”.¹⁰⁰

Como compreender o outro, para além da lógica da redução a representações pré estabelecidas ou assumidas como puro espíritos? Afinal, é tão difícil dissociar alguém de suas atitudes, jeito de vestir, andar, falar. Como nos aproximar do outro, aprender com o

¹⁰⁰ MERLEAU-PONTY (2004 p. 44)

outro, compreender o outro, fazer do exercício de alteridade uma experiência em nós (em mim)?

Para Merleau Ponty, no processo de observar, temos a oportunidade de aprender com o outro: “através dos seus gestos, de suas palavras, em suma, através de seus corpos. Certamente, para mim, um outro está bem longe de reduzir-se a seu corpo. Um outro é esse corpo animado de todos os tipos de intenções, sujeito de ações ou afirmações das quais me lembro e que contribuem para o esboço de sua figura moral para mim”.¹⁰¹

Em mais um exemplo, Merleau-Ponty tensiona: “leio a cólera no gesto, o gesto não me faz pensar na cólera, ele é a própria cólera” (MERLEAU-PONTY 1999 p.477). Portanto, percebemos o outro como comportamento, em sua conduta, em seu rosto e em suas mãos, sem nenhum empréstimo a uma experiência "interna" do sofrimento ou da cólera e porque luto e cólera são variações do ser no mundo, indivisíveis entre o corpo e a consciência, e que se põem tanto na conduta de outrem, visível em seu corpo fenomenal, quanto em minha própria conduta tal como ela se oferece a mim.

Quando as crianças se lançaram em um barco rumo a uma terra distante, pode ter acontecido um cruzamento entre o “aqui” e o “lá”¹⁰². As crianças sentadas aqui – salão da igreja da Tapera – e foram projetadas corporalmente durante a brincadeira para lá – Nova Zelândia. Ao ver uma Maori dançando Haka, as crianças se percebem como um corpo vidente que olha para a mulher a dançar, e ao mesmo tempo elas se sabem visíveis para aquela pessoa “estrangeira” que está a sua frente. Nesta experiência ambígua, as crianças transitam entre a projeção do corpo em um mundo imaginativo criado pela narrativa e a incorporação dos elementos da história como experiência para si. A Nova Zelândia, distante e estranha, e o salão de festas da igreja da Tapera, um lugar familiar, são feitos do mesmo chão e as crianças conseguem se sentar em ambos os lugares.

¹⁰¹ MERLEAU-PONTY (2004 p. 43)

¹⁰² Pereira (2014) reflete sobre a construção de significados sobre as esferas local e global a partir do exemplo de um menino que conversa por videochamada com parentes que moram no Canadá: “o menino se vê no Canadá através de tecnologias que interligam telas e transportam nossas imagens pelo mundo, ele percebe-se um corpo visível e vidente no imbricamento entre o que é “aqui” e o que é “lá”. Sua noção de mundo é ampliada, assim como o alcance das suas ações no mundo. Ao se sentir simultaneamente implicado no “aqui” e no “lá”, ao ver e ser visto no Brasil e no Canadá, o local e o global ganharam novas significações.

7.4. Tatear

7.4.1. Deixar marcas

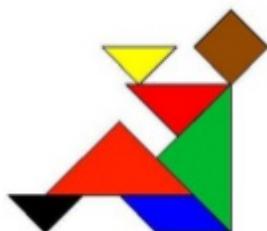


Figura 5: Tatear

Caminhar e deixar marcas e os rastros por onde passa. Que mesmo o tempo e a chuva não apaguem. Conhecendo as trilhas abertas, mas com liberdade de escolher o melhor caminho a seguir. Caminhar lento, atento. Sentindo cada parte do pé que toca o chão. Sentindo o cheiro da tinta fresca e percebendo o caminho já trilhado, aprendendo com cada passada e compreendendo que o mais importante é o caminho, o caminhar, aprender a trilhar e não encontrar o fim do trilho.

O papel serviu como caminho para as crianças deixarem suas marcas, marcando-o com suas passadas, seus pés. Ao ritmo da música “Pé com Pé”, do grupo Palavra Cantada, as crianças escolhiam as cores das tintas que queriam pisar, sentir e pintar na folha de papel estendida no chão do espaço da área coberta. Nesta atividade, as crianças foram estimuladas a perceber a textura das tintas, escolher as cores e deixar suas marcas caminhando sob o papel.

Demorou para as crianças se sentirem à vontade para pisar na tinta, algumas sem ainda acreditar, perguntaram as professoras se podiam mesmo fazer aquilo. Depois da confirmação, o sorriso, estampado na boca, demonstrava a sensação de liberdade em fazer algo que parecia difícil de acreditar ser possível: “Posso mesmo pisar com os pés na tinta?”

Algumas ficaram por alguns longos minutos com os pés dentro da caixa de tinta, sentindo com cada parte da sola do pé a tinta tomando conta de seu corpo. Outras mexiam os dedos dos pés mergulhados de azul, ou amarelo. Tivemos ainda outras crianças que logo que molharam os pés na tinta, saíram pisando firme e, ao virarem o pescoço, olhavam as pegadas que deixavam para trás no caminho.

7.4.2. Tocar, sentir, sonhar

Elevar-se e ver o mundo de outros ângulos. Por outras perspectivas. Os pés se agarram para nos deixar seguros. Nos conduzindo cada vez mais ao alto. As mãos colantes ajudam os pés a seguir firme na jornada. Sentimos a textura de sua pele. A força de cada braço que a sustenta. Atento em cada gesto. A cada passada e em cada mãozada. Vejo o chão cada vez mais de longe. O suor das mãos revela a tensão. As badaladas do coração aumentam. O destino é alcançado. O mundo se abre lá de cima. O céu é mais azul. As nuvens ainda mais macias. A força do vento é intensa. O sabor de cada fruta. Ainda mais especial. Enfim. O esforço é compensado.

Deste modo que lembro das diversas árvores que subia quando criança morando em Taboão da Serra, interior de São Paulo, em uma época em que as cidades tinham mais terrenos baldios e era comum que as pessoas tivessem árvores plantadas em seus terrenos. Na minha rua havia vizinhos com grandes goiabeiras, árvores de jabuticaba, pitanga, acerola. Hoje, porém, no lugar desses terrenos há prédios e casas geminadas. Ao invés de árvores, vejo cimento, brita, garagem ou nada.

A partir destas experiências que vivi na infância, procuro contemplar no meu planejamento com as crianças a possibilidade de que elas vivenciem espaços que ampliem suas experiências e seus repertórios culturais, já que como descrevemos, o espaço do NEI Tapera é restrito e limitado.

Estávamos desenvolvendo o projeto “Conhecendo nosso corpo”, uma proposta inspirada na perspectiva de que a relação Corpo-Mundo se estabelece a partir das cinco peles do humano¹⁰³: epiderme, vestimenta, casa e objetos pessoais, estrutura social e biosfera. Na roda de conversa, momento para que as crianças compartilhem lembranças das atividades da última aula de Educação Física, temos como um dos objetivos compreender quais os sentidos, sentimentos, percepções e aprendizados ficaram das atividades vivenciadas.

Depois de ouvir atentamente as narrativas das experiências das crianças, perguntamos a elas: “como cuidamos do nosso corpo?” Dentre as várias respostas das crianças, uma que nos chamou atenção, disse: “Devemos comer menos doce”. De imediato,

¹⁰³ Inspirado na obra do pintor e arquiteto Friedensreich Hundertwasser.

retornei: “você sabem do que é feito o doce?” As crianças em coro responderam que era feito de açúcar. Seguindo a conversa, perguntei se eles sabiam de onde vinha o açúcar. E antes das demais, uma das crianças respondeu: “o açúcar vêm do Bistek”.¹⁰⁴

Diante desta conversa, resolvemos planejar uma atividade para que as crianças pudessem saber mais sobre o açúcar. Então, na aula seguinte, mostramos um curta metragem da série “De Onde Vêm”¹⁰⁵ em que a personagem Kika explicava de onde vinha o açúcar. Ao final do filme, retomei a pergunta feita no dia anterior e as crianças já sabiam que o açúcar vinha da cana-de-açúcar. Em seguida, perguntei se já tinham visto a cana. Como nenhuma criança respondeu que sim, indaguei se elas gostariam de conhecer e colher a cana-de-açúcar para chupar. Em coro, de mãos levantadas, responderam: “Siiiiimmmmm!”

Diante da reação das crianças, expliquei a elas que iríamos fazer uma visita à casa da minha mãe, localizada próxima da unidade educativa, para conhecer o terreno onde está plantada entre verduras e árvores frutíferas, a cana-de-açúcar. Como já estava quase no horário do lanche, combinamos que levaríamos a cesta de vime com as frutas do lanche para fazermos um pic-nic sob a goiabeira que há no terreno.

Durante o percurso entre o NEI Tapera e a casa da minha mãe, acompanhados de outras professoras, fomos cantando e conversando sobre as características do caminho. Refletimos sobre a rua estreita e a falta de calçada e sobre os riscos de termos que dividir o pequeno espaço com os carros que passavam.

Quando chegamos no portão da casa da minha mãe, a primeira reação das crianças foi apontar, entre sorrisos, para a casinha de boneca que ficava em frente a casa. Ao abrir o portão, enquanto algumas crianças correram para a casinha, outras subiram e se penduraram na goiabeira. Combinamos entre as professoras que deixaríamos um tempo para que as crianças pudessem explorar o espaço antes do lanche.

¹⁰⁴ Bistek é o nome de uma rede de supermercados. Instigado com a resposta da criança, fui investigar e descobri que a mãe desta criança trabalhava em um desses estabelecimentos.

¹⁰⁵ “De onde vem?” é uma série brasileira de desenho animado produzida pela TV PinGuim para TV Escola. Produzida em 2001, a série é frequentemente reprisada na TV Escola e foi retransmitida por outros canais: TV Cultura, TV Rá-Tim-Bum, Canal Futura, Rede Gospel, TV Brasil e Canal Viva.

Após a euforia inicial, impelidos pela curiosidade e pelo desejo de explorar as possibilidades de movimento e brincadeira do novo espaço, convidamos as crianças para nos sentarmos ao redor de uma toalha e comermos frutas sob a sombra da goiabeira.

Após o lanche, convidei as crianças para conhecermos a cana-de-açúcar. Elas ajudaram a cortar um pé, provaram a cana, mostrei como a cana era plantada, alguns levaram para plantar em casa.

Além da cana-de-açúcar, mostrei às crianças outras verduras e frutas plantadas no terreno: alface, agrião, rúcula, couve, chuchu, jabuticaba, acerola, fruta do conde, limão, vergamota.

No retorno ao NEIM, após as crianças almoçarem, servimos açúcar mascavo e melado, dois derivados cana-de-açúcar que muitas crianças disseram não conhecer. Tivemos crianças que pediram para repetir, outras que experimentaram e disseram não gostar e ainda algumas que nem quiseram experimentar. De acordo com uma conversa que tive com a professora no dia seguinte, os pais relataram que as crianças compartilharam em casa a experiência da cana-de-açúcar no quintal.

Um desses relatos pode nos auxiliar a refletir sobre esse processo. No dia seguinte, a mãe de uma das crianças disse à professora que o menino voltou naquele dia muito animado, contando que tinha visitado a casa da mãe do professor, subido na árvore de goiaba, regado as plantas e plantado sementes de alface. Além disso, ele disse que tinha comido uma coisa muito gostosa, mas não lembrava do nome, tentou descrever, mas a mãe não conseguiu decifrar. O menino foi dormir, mas acordou no meio da noite dizendo que tinha chupado cana e que o açúcar era feito dela.

A partir dessa cena, podemos dizer que a relação da criança com o mundo e o conhecimento produzido neste processo supera a ideia cartesiana de uma tomada de consciência sobre o mundo e os objetos que independe de uma relação sensível. O menino, ao sonhar com a cana-de-açúcar, mobiliza aquilo que aconteceu e que o tocou. Retoma, corpo sinestésico, o lugar e o momento da experiência vivida. É ancorado no contexto daquilo que foi experienciado corporalmente que ele é capaz de lembrar e aprender o nome do alimento saboreado. Nos dizeres de Merleau-Ponty, “*o sentido da palavra não é feito*

*de um certo número de caracteres físicos do objeto, ele é antes de tudo o aspecto que o objeto assume em uma experiência humana”.*¹⁰⁶

Por mais que tentasse descrever as características físicas da cana, uma descrição que provavelmente a mãe esperasse que fosse objetiva, foi em um sonho que o menino sedimentou o sentido da palavra “cana-de-açúcar”. Afinal, “durante o próprio sonho, não abandonamos o mundo: o espaço do sonho separa-se do espaço claro, mas utiliza todas as suas articulações, o mundo nos obceca até no sono e é sobre o mundo que sonhamos¹⁰⁷”. Podemos dizer, assim, que a palavra cana-de-açúcar passou a fazer sentido para o menino quando ele pode reaproximar – em um plano onírico – a palavra de sua correspondente experiência sensível.

¹⁰⁶ MERLEAU PONTY (1999 p. 540).

¹⁰⁷ MERLEAU PONTY (1999, p.393).

7.5. Vizualizar

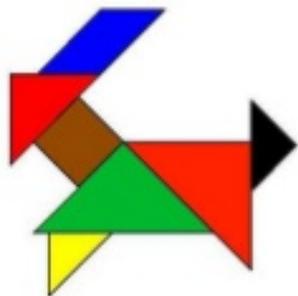


Figura 6: Visualizar

Vamos aprender com as crianças a enxergar o inusitado. A olhar o mundo diferente. Fazer do lixo do adulto, uma obra de arte reluzente. A enxergar o vento e ouvir as cores no canto dos pássaros. A se encantar com uma simples semente. A caminhar na grama, areia ou asfalto de pés descalços. A recolher folhas no chão e conchas na areia da praia. A sentir com as pontas dos dedos a textura do shampoo. O perfume do sabonete e o vapor da água corrente. A dançar no meio da rua. A subir nas vitrinas das lojas ou se pendurar no corrimão. A admirar a cada sol nascendo. Dizer até logo quando ele se vai. A observar as formigas carregando folhas. A ver desenhos nas nuvens. E viver em cada dia uma nova filosofia. Reaprender a ver o mundo. E se alimentar de poesia.

Trago para compartilhar uma experiência que aconteceu no ano de 2013, quando começava os primeiros dias como professor efetivo em uma unidade educativa com o intuito de defender e reforçar a perspectiva de um olhar sensível em relação aos modos de ser e estar das crianças.

Tinha começado o ano letivo e estávamos em período de inserção das crianças na instituição e nos novos grupos. Durante este processo, estava entrando em sala para conhecer as crianças e ajudá-las neste movimento difícil de início de ano letivo, principalmente para aquelas que trocaram de instituição ou que estão frequentando pela primeira vez uma unidade educativa. Quando entrei na sala do grupo 6, que tem crianças de 5 e 6 anos, me aproximei de uma menina que estava desenhando numa folha branca, sentada sozinha numa mesa redonda que pode ser ocupada por seis crianças. Ao me aproximar, me agachei ao lado dela e perguntei o que ela estava desenhando. Concentrada no seu fazer, respondeu que estava desenhando uma vaca.

Olhei para a folha desenhada e observei que tinha os traçados com formas, mostrando que a menina já havia passado pelo período das garatujas. Ela continuou a desenhar e, ao trocar de lápis, começou a rabiscar o desenho de uma maneira que, por alguns instantes, tive muita vontade de intervir e pedir para que ela parasse. Mas, por algum

motivo, que hoje consigo explicar, não o fiz. Ao perceber que a menina havia terminado o desenho, resolvi conversar com ela e lhe fiz uma pergunta, na tentativa de compreender o que tinha acontecido diante do espanto que tomava conta de mim: “O que você fez com o desenho?” – com a premissa racional de que ela o havia estragado. Desta vez, virou-se para mim e olhando no fundo dos meus olhos, disse: “É que a vaca está correndo”. Precisei de uma pausa para respirar.

Naquele momento, pensei em sair e procurar um lugar em que pudesse me esconder, mas como estava agachado, aproveitei e sentei no chão e, por alguns instantes, fiquei ali, parado, refletindo sobre o ensinamento que acabava de receber e que trago como um aprendizado sobre como se relacionar com as crianças. Para finalizar a aula, a menina – minha professora – me presenteou com o desenho e foi para o parque brincar, sem, talvez, saber que aqueles poucos minutos transformariam a vida do professor que estava diante dela.

Nem muito perto, nem tão longe, na medida certa, no momento oportuno. O professor precisa perceber os momentos e buscar a auscultação¹⁰⁸, ir além do simples escutar dos sons que são emitidos externamente pela criança; aprender a observar e enxergar o que normalmente não conseguiríamos ver, conseguir compreender o que a criança está querendo comunicar, aprender a escutar os silêncios.

Neste processo de ampliar a percepção e compreender as expressões das crianças para além da oralidade, a observação coloca-se como ação primordial. Observar, com o intuito de pesquisar como um antropólogo¹⁰⁹, o mundo das crianças, poderia se tornar um caminho a ser trilhado pelo professor.

Qualquer ser humano sensível ao outro pode tornar-se antropólogo. Mas para os professores um desafio particular, pois é necessário enfrentar uma lógica hierárquica construída historicamente, rever paradigmas, mudar pontos de vistas e se deslocar do nosso

¹⁰⁸ Para uma simples ampliação do sentido semântico, auscultar redefine nossa ação, não como uma mera percepção auditiva ou recepção da informação – envolve a compreensão da comunicação feita pelo outro. Inclui a recepção e a compreensão, que, principalmente neste caso – a expressão do outro/ criança orienta-se pelas próprias intenções colocadas nessa relação comunicativa – e lembremos que, quando o outro é uma criança, a linguagem oral não é central e nem única, ela é fortemente acompanhada de outras expressões corporais, gestuais e faciais. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p.18)

¹⁰⁹ A perspectiva de um olhar antropológico é apoiada nas contribuições apresentadas no livro “Território do Brincar: Diálogos com a escola” (2015)

lugar de “ensinantes que transmitem” para compreender o processo de ensino como um movimento dialético entre o aprender e o ensinar.

Transformar a convicção de que somos os donos do saber, de que temos o poder, ou os caminhos para ensinar ou interferir no processo de desenvolvimento das crianças. Girar a chave e entender que é fundamental conhecer as crianças profundamente, a fim de planejar propostas, organizar os espaços e adequar as atividades de acordo com suas observações. Aprendendo a desenvolver o hábito de descrever com detalhes as brincadeiras das crianças, os adultos poderão construir mapas do brincar¹¹⁰, com o propósito de compreender, ler, ver, identificar os sinais que o brincar da criança transmite, significa.

O papel do professor na perspectiva de um antropólogo do brincar não pode ser de um professor que chega para ensinar algo, que apareça para intervir, mas observar e aprender; ficar atento, acolher, respeitar, silenciar. A perspectiva do olhar antropológico está ancorada numa ideia de tomar distância para conhecer a diversidade das realidades infantis: os grupos, as culturas, os contextos e as próprias crianças.

O olhar antropológico está mais preocupado em estabelecer contato com suas próprias percepções, emoções, sentimentos e as vozes internas, do que com a pretensão de interpretar, explicar, classificar e nomear aquilo que as crianças expressam.¹¹¹ O professor-pesquisador precisa evocar o seu tempo de infância para conseguir se aproximar do modo de ser e estar da criança.

A espada, por exemplo, para muitos adultos é considerado um objeto perigoso e violento. Na leitura fenomenológica, nunca teremos de antemão o significado da espada para a criança, será na observação atenta da brincadeira das crianças que poderemos identificar o sentido e o significado atribuídos ao objeto. E caso a criança utilize o brinquedo para bater nas outras crianças, o adulto pode intervir e aproveitar o ocorrido para enriquecer o repertório cultural da criança e apresentar outras possibilidades e referências para a espada: na esgrima, na mitologia, os tipos de luta e artes marciais¹¹².

As crianças brincam, a brincadeira é sua linguagem, nela que as crianças se comunicam, expressam desejos, anseios, vontades, ensinamentos, aprendizados,

¹¹⁰ MACHADO (2010).

¹¹¹ TERRITÓRIO... (2015 p.42)

¹¹² Machado (2010 p.95) chama de um pensamento realista estrito senso a definição a priori do adulto que nega e desconstrói o imaginário infantil.

curiosidades, possibilidades. A busca por uma relação mais sensível com a criança, sugere uma observação atenta e uma escuta mais profunda, com a intenção de organizar espaços - com materiais a disposição da criança – e tempos – da natureza, do desabrochar das flores, da decomposição das folhas, para que as crianças possam viver plenamente sua infância.

A partir do pressuposto de que aprendemos a ser professor no exercício da prática pedagógica, aprendendo e reaprendendo todos os dias numa constante (re)construção da identidade docente. Deste modo, abandonar a posição de um professor-bancário – ancorada numa relação verticalizada, de subordinação, em que o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que são julgados nada saber – para se constituir um professor-antropólogo – observador, pesquisador – é um caminho a ser percorrido pelo professor na relação com as crianças.

Uma relação mediada pelo diálogo, pelas trocas e compartilhamento de experiências entre adultos e crianças nos espaços coletivos de educação, pode subsidiar a elaboração de diferentes saberes. E é neste meio, neste lugar de encontro, neste ambiente de partilha que reside a possibilidade de estar atento, olhar com mais atenção.

Espere e respire, entenda que a criança está num processo criativo e que é preciso respeitar o seu momento e não interferir, mesmo que acredite, fielmente, que está querendo fazer o melhor. Observe e tente escutar e compreender o que as *formas mudas de expressão*¹¹³ das crianças estão nos dizendo. E aprenda que o mais importante é o processo, o caminho, a experiência – e não o produto e a chegada.

Na Educação Infantil, temos o costume de reunir os trabalhos que as crianças realizaram e entregá-los aos familiares nas reuniões de avaliação ao término do semestre. E, muitas vezes, quando os familiares conversam com seus filhos ou filhas sobre os desenhos, elas já não lembram que haviam feito aquela atividade ou as produções já não fazem mais sentido para elas.

Pensar em alternativas de socialização das atividades das crianças com seus familiares, de modo a preservar ou reconstruir o elo com o momento e contexto em que foram elaboradas pode contribuir para que esses registros mantenham seu significado para

¹¹³ Merleau-Ponty (apud PEREIRA, 2014, p. 73) utiliza o termo “as formas mudas da expressão” para se referir ao gesto e à pintura.

as crianças. Talvez, a gravação de uma narrativa com as crianças contando sobre o processo do desenho que realizaram.

Entendo que o fim, ou o objetivo, para uma criança não está vinculado a uma finalidade que para nós adultos, muitas vezes se apoia numa perspectiva pedagógica. O fim para a criança é preencher, com a sua entrega, o seu envolvimento, com sua presença, com sua inteireza, o tempo presente. Porque a criança não vive o tempo instituído, marcado por um aparelho mecânico. Ousaria dizer que ela não vive uma temporalidade, a criança não pensa no passado e no futuro, não está preocupado com aquilo que já passou e não está pensando e mirando para aquilo que virá. Ela marca sua presença e está entregue naquilo que está vivendo.¹¹⁴

7.6. Do gesto a palavra – da palavragesto

Ao chegarmos em casa, depois de pegar minha filha na escola, fui preparar o jantar enquanto Luana, então com 3 anos, brincava na sala. Passados alguns minutos, percebi que ela estava fazendo alguma coisa na parede ao lado da porta da entrada.

Fiquei observando enquanto Luana trazia pedaços de papel e colava na parede. Depois que ela saiu, aproveitei para ver o que estava fazendo. Ao me aproximar, identifiquei que eram papéis molhados que grudavam na parede e que ela estava vindo do banheiro, deixando um rastro de água no caminho entre o banheiro e a parede.

Lembrando dos ensinamentos da menina que desenhava uma vaca, respirei fundo e esperei um pouco. Após algumas indas e vindas da minha filha, me aproximei e perguntei o que ela estava fazendo. Ela respondeu que estava fazendo uma obra de arte. Aqueles palavras fizeram me sentir uma falta de ar, por isso, respirei e perguntei o que ela usava para fazer a obra de arte. Luana, colocando o dedo na boca, disse que usava “papéus” e água. Esperei um pouco e perguntei se ela tinha dado um nome para sua obra de arte. Ela parou por alguns segundos, olhou para a parede e voltando a olhar para mim, com um sorriso acompanhado do gesto de atirar algo na parede, respondeu: “Pá!”

¹¹⁴ TERRITÓRIO... (2015).

O som reverberou como um tapa na cara, daqueles que fazem virar nossa cabeça e bagunçar nossas caixinhas, misturando nossa organização racional. Como adulto esperava um nome inteligível, e quando ouvi “apenas” o “pá!”, onomatopeia que se faz verbo, som que decorre de um movimento (corporal), reorganizei minhas ideias e rompi caixinhas que condicionavam minha compreensão daquela cena.

As palavras de Luana que caracterizaram sua brincadeira como obra de arte soaram de modo estranho para um adulto acostumado a uma compreensão tradicional e restrita de arte. Para mim, naquele momento, os pedaços de papel higiênico molhados pendurados na parede, poderia ser chamado de qualquer coisa, mas não de obra de arte.

Quando Luana utiliza o papel higiênico e subverte a sua lógica de uso, ela nos faz perceber como esse pequeno objeto tem uma importância tão grande em nossa vida e ao mesmo tempo tão insignificante. Transformá-lo em obra de arte nos provoca a sensibilizar o nosso olhar, a dar atenção às pequenas coisas, por mais insignificantes que possam parecer.

Ao se expressar sobre sua obra de arte, Luana mostra que o gesto é uma forma legítima de comunicação, ou seja, construímos e compartilhamos significados a partir dele. Merleau-Ponty (1999) expõe a indissociabilidade entre o mundo linguístico e o mundo intersubjetivo, afinal é em um mundo falado e falante que refletimos. Mas na criança, assim como no escritor, há a ação de tentar falar do mundo como se fosse a primeira vez, uma transformação de silêncio em fala, uma percepção da fala como um gesto. Um “Pá!” que tanto nomina a obra de arte da criança quanto descreve o seu processo de criação:

O mundo linguístico e intersubjetivo não nos espanta mais, nós não o distinguiríamos mais do próprio mundo, e é no interior de um mundo já falado e falante que refletimos. Perdemos a consciência do que há de contingente na expressão e na comunicação, seja junto à criança que aprende a falar, seja junto ao escritor que diz e pensa pela primeira vez alguma coisa, seja enfim junto a todos os que transformam um certo silêncio em fala. Todavia, está muito claro que a fala constituída, tal como opera na vida cotidiana, supõe realizado o passo decisivo da expressão. Nossa visão sobre o homem continuará superficial enquanto não remontarmos a essa origem, enquanto não reencontrarmos, sob o ruído das falas, o silêncio primordial, enquanto não descrevermos o gesto que rompe esse silêncio. A fala é um gesto, e sua significação um mundo (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 250)

Luana, ao construir uma expressão verbal de uma ação gestual, como forma de romper o silêncio e significar o mundo, nos provoca para o fato de que o se-movimentar é uma forma de expressão, não tendo necessariamente que ser traduzida em palavra. O gesto, não é o único, porém, é a própria expressão da criança.

7.7. Espacializar

7.7.1. Aprender a lidar com o “caos”

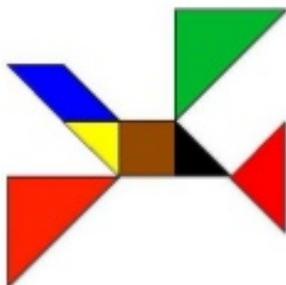


Figura 7: Espacializar

No dia 13 de abril de 2016, assim que entrei na sala de um grupo de crianças de 5 e 6, uma criança veio correndo me entregar um desenho que ela havia feito, em seguida, outras resolveram também fazer um desenho para presentear o professor.

Passado o momento dos desenhos, fomos sentar para realizar o lanche e propus a brincadeira de juntarmos as mãos em cima da mesa. Perguntei às crianças que imagem eles tinham formado. Num primeiro momento, ninguém disse nada, então perguntei se eles conseguiam ver uma flor, muitos responderam que sim.

Em seguida, pedi para que dessem as mãos novamente, e fiz a mesma pergunta: “O que vocês formaram?” Algumas crianças disseram terem formado uma piscina, uma menina disse ver uma estrela. Porém, outros disseram novamente não ver nenhuma figura. Esta breve cena pode nos mostrar, talvez, a diferença no repertório cultural das crianças, ou ainda, o processo criativo, já que a imaginação se intensifica com acúmulo de experiências¹¹⁵.

Após o lanche, nos reunimos em uma roda sobre o tapete e falei sobre o desafio que eles teriam que assumir na atividade do dia: as crianças seriam responsáveis por organizar o espaço utilizando os diversos materiais disponíveis para montar as atividades. A única restrição seria se o arranjo pensado por eles oferecesse algum tipo de perigo ao grupo.

¹¹⁵ Para Vigotski (2009, p. 22), “a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela. Eis por que a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, o que se explica pela maior pobreza de sua experiência”. Mas será que todas as experiências intensificam a imaginação? O que seria essa pobreza de experiência para o autor? Smolka, na apresentação da obra de Vigotski (2009), traz importantes comentários que nos ajudam a pensar sobre estas questões. Ela diz que a experiência social é o ponto chave para compreender a experiência acumulada e, para refletir, cita exemplos de crianças abandonadas que cresceram sem contato com humanos.

Quando chegamos no espaço que seria realizada a atividade, algumas crianças começaram a correr e a falar alto ao mesmo tempo, criando um ambiente conturbado sonoramente. Além disso, quando as crianças viram a minicama elástica que seria disponibilizada para a organização do espaço da atividade, correram em direção a ela e a pegaram para usar. Criou-se, assim, um tumulto inicial, em especial com disputas e pulos desordenados na cama elástica.

Neste momento, precisei mediar a situação propondo que eles mantivessem a premissa de cuidar dos perigos que pudessem surgir durante a organização. As crianças sugeriram então que fosse colocado um colchão na frente das minicamas elásticas e organizada uma ordem de uso que garantisse que todas pudessem pular e curtir o brinquedo.

Em seguida, um grupo de crianças pediu para que as mesas fossem colocadas uma em cima da outra, formando uma pilha de mesas para que eles pudessem pular de uma plataforma alta. Durante o processo de construção, as crianças perceberam que não era possível colocar uma mesa pequena em cima da mesa grande, arranjo que criava instabilidade e prejudicava a segurança. Além disso, entenderam a importância de colocar um colchão para amortecer a queda.

As crianças organizaram um espaço com um banco em cima de uma mesa, servindo de escorregador, mas, alguns queriam colocar o banco entre duas mesas. Neste momento de discussão entre dois grupos, perguntamos como poderíamos resolver o impasse. Uma das crianças propôs uma votação para decidir o que faríamos, e como a maioria decidiu pela primeira opção, ajudei as crianças a colocar o banco apoiado na mesa para que pudessem escorregar.

Percebe-se que os três espaços que foram organizados tiveram bastante semelhanças com as propostas de brinquedos que já havíamos proposto em aulas anteriores: a pilha de mesas para saltar, o escorregar de banco, e a minicama elástica. No entanto, além de oportunizar a vivência de um processo de auto-organização por parte das crianças, nos mostra que os interesses demonstrados na implementação destas atividades pode nos dar pistas de que as propostas de organização dos espaços em aulas anteriores se constituíram como experiência significativa às crianças.

Além desses espaços, destaco uma organização realizada por um menino que fugiu desta lógica, já que a partir do seu repertório de experiências, criou um “espaço novo” para vivenciar se corpo. Ele posicionou algumas cadeiras em formato de círculo, no centro colocou tocos de madeira. Ao me aproximar dele, perguntei do que se tratava e como brincava, ele explicou que era um brinquedo e demonstrou (corporalmente) que o desafio consistia em andar por entre as cadeiras e perdia se caísse no meio.

Passados alguns minutos, voltei para ver o que ele estava fazendo, o menino já tinha modificado a dinâmica da atividade e, ao colocar uma cadeira em cima do círculo de cadeiras, aumentou o grau de dificuldade proposto ao brincante. Percebe-se, neste percurso, que o menino coloca em prática o processo criativo. Partindo de suas experiências anteriores, cria novas possibilidades de brincadeira, demonstrando a importância desses momentos – atividade não dirigidas – para que as crianças possam exercitar a criatividade e a imaginação.

Neste sentido, percebe-se que a atividade criadora ou combinatória ocorreu gradativamente, a partir de formas mais simples e elementares para outras mais complexas, e que o menino foi criando outras possibilidades a partir das experimentações, tentativas, não de modo isolado, mas a partir de outras atividades, do acúmulo de experiência.

Em relação à experimentação das atividades organizadas pelas crianças, percebi que no brinquedo montado com as mesas empilhadas, algumas crianças solicitaram ajuda, pedindo a mão para que tivessem apoio para pular do alto da pilha de mesas para o colchão. Uma mediação esperada, tendo em vista que estamos falando de um salto de quase dois metros de altura. No entanto, algumas crianças não querem ajuda desde o primeiro salto, outras, depois do primeiro salto com a ajuda, conseguem superar o medo e passam a saltar sozinhas.

Este processo das crianças mostra que medo e fascínio são parceiros de uma mesma vivência, um nos convida, atrai, instiga e o outro nos afasta, segura, aparta. As crianças estão com medo, mas desejam experimentar. Trata-se de um par que caminham juntos, estão imbricados no enfrentamento humano da existência: “não quero – mas quero”¹¹⁶.

¹¹⁶ TERRITÓRIO... (2015)

Percebe-se que as crianças um pouco mais velhas, ou as que já passaram por este movimento de enfrentamento do novo desafio, estão alimentadas, imbuídas de coragem e sensação de segurança. Ousam se libertar da ajuda dos adultos e buscam autonomia para experimentar saltos diferentes. Percebem que o receio ainda está presente, mas a coragem e a valentia começam a brotar do mais fundo do seu ser. O receio inicial aos poucos vai dando lugar novamente ao enfrentamento, este propulsor que faz parte do nosso processo de conhecer-se corpo.

Ao experimentar-se corpo a saltar pela primeira vez do alto das mesas, as crianças realizaram uma medição do espaço entre a mesa e o colchão, mas também do seu corpo em relação à altura e à distância do salto. É preciso indagar os objetos, o tamanho das mesas e cadeiras, seus pontos de apoio e de equilíbrio. O espaço, os tamanhos, as formas não podem ser mensuradas apenas pelas suas medidas de maneira cognitivo-racional. Se pegarmos uma fita métrica e medirmos a altura entre a mesa e o colchão, poderemos chegar numa medida exata que para as crianças é definida por sua percepção corporal: o corpo que se constitui em diálogo com o mundo.

Ao subir e saltar, a criança sente medo, euforia, vertigem, prazer. E também percebe as demandas físicas de seu esforço: cansaço, aumento da frequência respiratória, coração em disparada, sede, impactos das aterrissagens. Além disso, as crianças buscam palavras e expressões que possam dizer daquilo que experienciam corporalmente. O movimento não é linguagem a ser traduzida. É palavra que nasce encarnada no momento mesmo do movimento. Neste exercício de dizer-se como ser brincante, elas recorrem ao imaginário midiático e às histórias dos livros. São Rapunzel a fugir da torre, homem-aranha a laçar teias pelos prédios, macaco que salta na floresta, trapezista de circo, pássaro que voa pelo céu.

No banco montado como escorregador, as crianças puderam transgredir regras estabelecidas pelos adultos. Embora o combinado permitisse apenas que elas escorregassem sentadas, as crianças logo criaram outras possibilidades de deslocamento, descendo deitadas de frente, de costas, de lado, em pé.

Ao assistirmos a registros em vídeo deste tipo de proposta, pode parecer que foi uma atividade tumultuada e barulhenta. No entanto, um olhar atento e sensível seria capaz de observar as crianças e compreender seus modos particulares de estabelecer relações com

o mundo e com os outros. Durante todo o processo, as crianças foram capazes, com a mediação dos professores, de organizar de maneira autônoma diversos espaços para as brincadeiras.

Dessa experiência, fica também como ensinamento a riqueza de propostas que ampliam os repertórios culturais das crianças, mas que também permitem que elas organizem tempos, espaços, materiais, temáticas, para que elas criem outros brinquedos, modos de brincar, formas de interação. Busca-se um equilíbrio entre o que deve ser apresentado às crianças, fazer o que as crianças querem e mediar o que é possível fazer, garantindo segurança e respeito para que as crianças vivam sua infância plenamente. Como dizia uma professora parceira de projetos, Adriana Wendhausen¹¹⁷, “os adultos não podem deixar o medo que eles sentem em relação a alguma atividade, limitar a experiência das crianças”.

Possibilitar às crianças a organização dos espaços das brincadeiras demanda paciência e um olhar mais sensível e comprometido com a infância de modo a repensar e rever o que é considerado bagunça ou uma atividade que deu certo. Lembro de muitas conversas com professores, nos encontros do grupo independente, que estão começando a atuar na educação infantil, e dos colegas de faculdade, que durante a realização do estágio com crianças pequenas, diziam ter muita dificuldade em dar conta do grupo, ou que ao final da aula, saiam com a sensação de que não tinha dado nada certo¹¹⁸.

O professor precisa “administrar uma espécie de caos. Será preciso um grau de desorganização da atividade da brincadeira (desorganização do ponto de vista do professor acostumado a “planejar muito bem” suas aulas) de modo que, a partir da multiplicidade de materiais oferecidos, as crianças expressem desejos e escolhas”¹¹⁹.

¹¹⁷ Professora que fez parte do grupo pioneiro no trabalho com a Educação Física na Educação Infantil. Ela se encontra aposentada, mas ajudou a formar o Grupo Independente, que serve de apoio para o aprofundamento dos debates e os estudos em relação a prática pedagógica e para o reconhecimento e importância do trabalho do professor de Educação Física que atua na Educação Infantil no município de Florianópolis/SC.

¹¹⁸ “Não dar conta do grupo” é uma fala muito comum de professores na Educação Infantil, tanto é frequente este tipo de discurso que quando estava em estágio probatório quase tive uma avaliação desfavorável por causa deste tipo de percepção em relação às atividades que desenvolvia, ao comportamento das crianças em minhas aulas e ao papel esperado do professor na educação infantil, ainda ancorado no ideário de que todas as crianças precisam fazer a mesma coisa, ao mesmo tempo, do mesmo modo e, preferencialmente, em silêncio. Sob esse olhar, o professor deveria impor limites às crianças com mecanismos de controle e disciplina.

¹¹⁹ MACHADO (2010 p. 93)

Respeitar as crianças em sua condição não significa eximir-se do trabalho de mediação pedagógica, ou remover a autoridade e responsabilidade do adulto em apresentar o mundo às crianças, já que “face às crianças, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: - Isso é o nosso mundo”¹²⁰.

A Educação Física pode contribuir se integrando ao projeto da instituição, promovendo e valorizando o *se movimentar* e as manifestações de diferentes linguagens, “[...] o que significa permitir e reconhecer que a oralidade, a escrita, o desenho, a dramatização, a música, o toque, a dança, a brincadeira, o jogo, os ritmos, as inúmeras formas de movimentos corporais são expressões da criança, que não podem ficar limitadas ao segundo plano”.¹²¹ Deixar que as crianças conheçam esse mundo no seu tempo, aos poucos, ao seu modo, tocando, sentindo, cheirando, pegando, ouvindo, saboreando, pisando, correndo, subindo, falando, cantando, é um canal para que elas sejam corpo sinestésico no mundo.

7.7.2. Parque: espaço e tempo privilegiado de educação e ampliação das experiências das crianças.

O parque é um lugar que reserva algumas surpresas, descobertas, mistérios – há sempre um bicho escondido em algum buraquinho, um pássaro que voa baixo, uma árvore na qual possam subir, um buraco na terra para ser explorado, espaços para transformar, correr, pular, saltar; amigos e irmãos para encontrar, possibilidades de construir e desconstruir enredos, histórias e fantasias – entre tantas outras coisas que só um olhar sensível e atento e uma escuta apurada é capaz de capturar. (FLORIANÓPOLIS, 2012 p.208)

No processo de se permitir observar as crianças, e de criar estratégias para olhar, uma mudança de trajetória está em deixar de lado o procedimento de sempre tentar antever os temas e conteúdo a serem trabalhados com as crianças para assumir posição de abertura aos temas e conteúdos que emergem das próprias crianças nas suas brincadeiras, narrativas, práticas de movimento.

¹²⁰ ARENDT (2014, p. 239)

¹²¹ SAYÃO (2002, p. 61)

Não quero de forma alguma desconsiderar o conhecimento histórico produzido pela humanidade, tão importante para que as crianças possam se humanizar, conhecer o mundo e nele agir. No entanto, pretendo me apoiar na perspectiva de que precisamos considerar as vozes das crianças e estar atentos para ouvir o que elas querem dizer.

O parque, em muitas instituições, como pude observar e conversar com alguns colegas em encontros de formação, continua sendo um espaço em que as crianças ficam livres, e acaba por ser confiado às próprias crianças a centralidade na construção das relações que são estabelecidas nesse ambiente. O adulto passa a assumir um papel secundário de atuar na mediação dos conflitos e vigiar as ações das crianças com o intuito de evitar condutas inapropriadas ou perigosas – na percepção do adulto.

Observo nas conversas com os colegas que a ausência de uma proposta ou projeto específico para o momento em que as crianças estão no parque reflete a perspectiva de que nesse espaço “as crianças brincam livremente”, ou ainda, que “a gente deixa um pouco mais livre para eles escolherem”, descartando desde o início a intervenção planejada pelo adulto na construção das brincadeiras neste espaço¹²².

No entanto, durante a formação que realizei em uma unidade educativa da PMF (citada anteriormente), percebi a preocupação em repensar e discutir a relação dos tempos de parque com a Educação Infantil. No caso desta formação, as propostas elaboradas como parte da oficina foram desenvolvidas no projeto parque daquela unidade.

Este fato traz indícios de que há preocupação com a organização dos momentos do parque, e que há demandas para que estes sejam parte integrante do planejamento e avaliação das unidades educativas. No entanto, sabemos há o risco de que o esforço de planejar propostas para o parque crie um processo de institucionalização deste tempo/espaço que impeça que ele se configure como um momento para as brincadeiras livres e espontâneas¹²³. O dilema passa também pelo entendimento de que por ser “Livre”, a brincadeira do parque não está vinculada a uma proposta pedagógica e não pode haver o direcionamento de um adulto; e que por ser espontânea, a brincadeira segue de maneira

¹²² No estudo realizado por Tristão (2012), essas falas eram frequentes entre as professoras que fizeram parte da pesquisa.

¹²³ Apesar de considerar que a liberdade das crianças está limitada, tendo em vista que se trata de um espaço institucionalizado, estruturado pelos adultos que acabam por definir os tempos e espaços utilizados, bem como, dos condicionantes sociais e culturais que definem a brincadeira da criança.

fluida, pelo impulso da própria criança, se aproximando do tempo próprio e possibilitando que a experiência aconteça de forma plena¹²⁴.

O desafio, para os professores, é planejar sem deixar de pensar o espaço e o tempo do parque como uma oportunidade privilegiada para que as crianças possam vivenciar experiências inovadoras, satisfazer seus desejos, explorar o proibido, tecer hipóteses sobre as coisas e, aos poucos, efetivando a participação na criação de suas experiências. Uma temporalidade desvinculada da linearidade cronológica e que o tempo das brincadeiras possa ser controlado pelas próprias crianças, o tempo da fruição.

Neste sentido, fico refletindo sobre o que seria interessante planejar neste espaço? Será que precisamos planejar? Será que o momento do parque seria a oportunidade de pensar numa proposta de possibilitar um espaço e tempo do brincar livre? Mas como pensar este espaço e o papel do professor para não deixar que vire um momento de barbárie? Ponderando sobre esta polêmica entre institucionalização demasiada e liberdade descontrolada, Richter (2010) faz uma provocação com o intuito de refletir sobre o momento do parque, para não transformá-lo num espaço e tempo fomentador da barbárie, já que como diz a autora, muitas vezes, a ausência de uma aproximação mais atenta por parte dos adultos, uma orientação e destituídas de qualquer mediação que não esteja relacionada à (auto)conservação física, deixa as crianças expostas à violência ou submetidas à insegurança.

Neste sentido, o projeto Parqueando se apresenta como uma alternativa de organizar o espaço do parque enquanto um brinquedo, um suporte para a imaginação, partindo do pressuposto de que o brinquedo vai direcionar e ampliar as possibilidades das brincadeiras. Organizar o espaço do parque para que as crianças possam ter outras possibilidades de brincadeiras, disponibilizando materiais e fornecendo outros, conforme a necessidade e solicitação das crianças para que possam criar, inventar, imaginar outros mundos, outras histórias, outras formas de se movimentar¹²⁵.

¹²⁴ TERRITÓRIOS... (2015)

¹²⁵ Inspirado nos vídeos do Território do brincar e do Caramba, Carambola: o Brincar tá na escola!

Durante esta proposta, tivemos a oportunidade de presenciar o espaço do parque sendo redesenhado, ressignificado, reinventado pelas crianças com os diversos materiais que foram doados pelas famílias: canos de PVC, painéis, cones de linha, pneus, madeiras de diferentes formatos, potes diversos, latas, colheres de pau, sementes, folhas, galhos e junto com outros materiais fornecidos a pedido delas: cordas, carrinhos.

Num belo dia ensolarado, as crianças do grupo 6 saíram para o parque, o espaço estava sendo preparado para acontecer a proposta do “Projeto Parqueando”. Nesta proposta, o objetivo é fazer com que o horário do parque seja mais do que um momento para as crianças explorarem os brinquedos que já fazem parte da rotina: escorregador, balanço, trepa-trepa. Assim, são disponibilizados outros materiais para que tenham condições de criar diferentes modos de brincar e se apropriar dos espaços e brinquedos.

No dia 24 de setembro de 2015, na relação estabelecida entre as crianças e os objetos no âmbito desta proposta do Projeto Parqueando, presenciamos a criação de diversas possibilidades de brincadeiras com os materiais disponibilizados no parque. No espaço em que fica a rampa de acesso às salas do fundo da creche, as crianças aproveitaram os corrimões de ferro e construíram uma pista de carrinhos: canos de PVC apoiados criaram túneis por onde desciam os carros que seguiam por uma estrada construída com pedaços de madeiras. Em outro canto do parque, foi construído uma padaria onde pudemos saborear diversos doces: brigadeiros, beijinhos de cocô, cocada, além de pães e bolos.

O espaço foi construído por duas meninas, mas depois os meninos se aproximaram para brincar e também ajudaram na produção e venda dos produtos. Além disso, as madeiras serviram de substrato para a imaginação de uma dupla de meninos que criou uma máquina do tempo. Quando perguntados sobre como a máquina funcionava, um dos meninos começou a apertar os botões e fazer barulhos. Então levantou a cabeça para olhar para o céu e, após alguns segundos, retornando o olhar para a máquina, mexeu mais uma vez nos botões, como se os estivesse consertando, e disse com ar de pesar que ainda não estava funcionando.

Caberia pensar se os Multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996) teriam contribuições a trazer para o momento de parque? Embora não se direcionem especificamente à Educação Infantil, a perspectiva de uma pedagogia da sinestesia, horizonte dos Multiletramentos, poderia contribuir para pensarmos o planejamento

pedagógico com as crianças pequenas. A aprendizagem pelo design pode nos ajudar a alcançar uma mediação entre o que as crianças querem brincar e conhecer e aquilo que temos sistematizado para apresentar a elas, ajudando a responder como estruturar metodologicamente a construção do conhecimento com as crianças. Indo da experimentação à práxis, do mundo vivido ao conhecimento sistematizado, os Multiletramentos nos provocam a pensar a organização de brinquedos, materiais e formas de mediação a partir de diferentes linguagens e suportes, articulando diferentes formas de brincar à vida social e aos núcleos de ação pedagógica. Em uma dinâmica de tecelagem pedagógica, o brincar livre e espontâneo se valeria da organização prévia e intencional do espaço do parque. E as experimentações do parque trariam subsídios para a organização temática de projetos pedagógicos desenvolvidos em outros horários da rotina da unidade.

7.8. Sonorizar

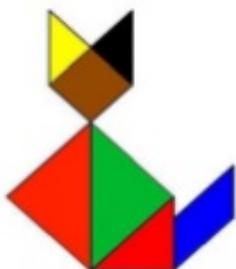


Figura 8: Sonorizar

Era chegada a hora de pegar o Bona. Com bordas azul escuro, um quadro com moldura branca e o fundo azul claro. Neste momento o coração disparava. Olhava para a porta com uma vontade de sair correndo antes dela ser fechada. Ficar de pé era uma tarefa difícil para as pernas tremendo. Abrir aquelas páginas cheias de linhas, riscos e bolinhas. Com algumas bolas pretas. Outras branquinhas. Umás ficavam em cima da linha, como se fossem laranjas cortadas ao meio. Havia aquelas que ficavam no meio das linhas, todas apremidas. Algumas ficavam lá embaixo das linhas e outras lá em cima, como se estivessem voando. Havia bolinhas que ficavam sozinhas, às vezes acompanhadas por um ponto. Enquanto outras eram sozinhas e com uma perna só, pareciam o Saci Pererê. Às vezes, usavam sapato igual de palhaço. Bolinhas que pareciam usar guarda-chuvas, outras só com o cabo. Havia aquelas que ficavam juntas, em duplas ou quartetos. Pareciam que estavam andando de bicicleta em família. Olhando todas juntas parecia uma verdadeira festa. Mas a maneira com que uma criança tinha que entender e ler todas estas bolinhas, ao invés de uma leitura de partitura, era uma tortura. Ao invés de soarem como música, soavam como gritos Munchianos¹²⁶.

Desta maneira que me lembro das aulas de leitura do livro “Método Completo para divisão”, mais conhecido como Bona¹²⁷. Quando criança, tinha muita vontade em aprender a tocar um instrumento, preferencialmente bateria. Talvez pelo fato da bateria ser um instrumento barulhento, fui convencido a escolher teclado. Na companhia da minha irmã mais velha, que aprendia violão, frequentei por alguns meses um conservatório onde havia aula prática para o aprendizado de teclado e aulas teóricas para teoria musical (ou sobre as

¹²⁶ O termo faz referência a obra intitulada o grito do pintor norueguês Edvard Munch, considerada uma das primeiras obras expressionistas.

¹²⁷ O livro era chamado de Bona por causa do seu autor Paschoal Bona, compositor nascido em Cerignola, Itália em 3 de Novembro de 1816 e falecido em 2 de Dezembro de 1878. Lecionou canto no conservatório de Milão.

notas mortas – de forma separadas, presas entre as linhas do papel, não podem ser expressas como som e sair rodando e dançando até nossos ouvidos como música.

Talvez, por esta experiência traumática com a música, procuro proporcionar às crianças uma proposta de musicalização com o objetivo de fazer com que elas possam ter uma experiência prazerosa com a música e o contato com os instrumentos.

Deste modo, levo comigo para a sala de aula dos grupos que trabalho, uma caixa enfeitada com tecido bem colorido. Sento em roda com as crianças e faço uma pergunta cantada: “o que será que tem dentro da caixa? Será que temos um gato? Um cachorro? Um galo?” E ao levantar a tampa um pouco, começo a fazer o som de animais: entre latidos e gritaria das crianças, o cachorro pode ser pequeno, latindo mais fininho, ou um grande animal, com um latidão alto e grave.

Na sequência, vão surgindo diversos animais: vaca, gato, galinha, jacaré, cavalo, boi, elefante, sapo, girafa. Às vezes, ficamos reproduzindo os sons dos bichos e cantando as músicas que falam dos animais: o sapo não lava o pé, a galinha do vizinho, jacaré coiô, jacaré que gosta de comer. Em outros momentos, as crianças vão se transformando em animais e saem pela sala, ora latindo como cachorros, outras mugindo como vacas, coaxando e saltando como sapos e, assim, a sala se transforma no verdadeiro sítio do seu Lobato.

Quando a curiosidade em saber o que há na caixa cessa, a bicharada vai embora e todas as crianças voltam para o tapete. E depois de repetir as palavras mágicas: “Alacazam, alacazim, faça com que esta caixa se abra para mim”, a caixa é aberta e vão saindo instrumentos que são entregues a cada uma das crianças¹²⁸.

De posse de um dos pandeiros, começo tocando uma música e todas as crianças cantam e tocam juntas. Depois uma música específica chama um instrumento por vez para tocar. E a cada música, vamos girando os instrumentos na roda para que todas as crianças

¹²⁸ A dinâmica varia de acordo com o grupo de crianças, bem como a percepção em relação ao movimento das crianças. Se percebo que elas estão inquietas, entrego todos os instrumentos, dando sequência à brincadeira. Se percebo que elas estão mais tranquilas, vamos cantando uma música e entregando os instrumentos aos poucos. Vamos lembrando o nome pelo qual o instrumento é conhecido, mas também o nome com qual a turma batizou o instrumento. Nesta dinâmica, as crianças que ficam sem instrumento fazem instrumento com o seu próprio corpo, descobrindo e escolhendo maneiras de produzir sons: bater palma, bater na boca, nas pernas, na barriga, enfim, temos várias opções que mostramos para as crianças e que elas criaram também.

possam experimentá-los. O movimento na roda acontece de maneira que cada criança vai sentindo e percebendo as possibilidades de produção de som de cada instrumento. Algumas crianças experimentam tocar com a mão, com o dedo, cabeça, joelho, orelha, ou seja, criam possibilidades e testam os limites de produção de som no instrumento, batendo de formas e em lugares diferentes. Desta maneira, vamos aprendendo as diferenças entre os sons e começamos a sentir e perceber o ritmo à medida que tocamos juntos.

Diferente da minha experiência com o aprendizado da música na infância, procuro ensinar a música a partir da escuta e da expressão musical. Como fiz com minha filha mais velha e agora com a mais nova. Cantando músicas para elas dormirem e em outros momentos da rotina diária. Quando cantamos uma música, a criança não precisa saber cada nota que está sendo pronunciada, exigência que me era cobrada ao ler as partituras do Bona. A criança, ao escutar a música, cria o fascínio e a relação sensível. Incorpora a linguagem estética da música e se coloca corporalmente nos instrumentos e no próprio corpo para produzir sons. É a partir dessa relação estético-afetiva-corporal que depois o interesse em aprender a notas poderá surgir.

Do mesmo modo, este percurso com a música poderia inspirar o ensino da cultura letrada. Primeiro a criança precisa ouvir as palavras e perceber o seu uso social. Ao ouvir histórias de um livro, a criança fica deslumbrada com as coisas maravilhosas que estão naquelas páginas. Para elas, o fascínio não vem das letras, das palavras isoladas, das sílabas ou das frases. Mas sim da história que envolve a criança, das palavras que ganham sentido imersas entre personagens, ações, diálogos. É com as *palavramundo* que a criança vai tendo contato ao ouvir histórias. É ouvindo histórias que elas passam a repetir e depois criar suas próprias histórias.

A aprendizagem da leitura começa muito antes do ensino das letras. Quando lemos ou contamos uma história, as crianças escutam com prazer. E aos poucos, vão tendo curiosidade em aprender a ler as palavras. Desta maneira que a criança poderia aprender e compreender o ensino das palavras, ouvindo as palavras nas histórias contadas, lidas ou nas práticas sociais, como foi o caso da elaboração da lista de compras, na cena da feira. Ou ainda, experimentando as palavras e histórias no enredo de suas próprias brincadeiras narrativas, muitas delas repletas de movimento (corporal).

O prazer e a relação afetuosa que tinha ao tocar o instrumento musical na infância foi, aos poucos, misturada com o pavor das aulas técnicas de leitura das notas mortas num livro¹²⁹. Mais tarde, ainda cheguei a fazer aulas de teclado e bateria, mas talvez, traumatizado com a maneira com que tive “sem-tato” com a teoria musical, a construção de uma relação aprofundada com a música tenha sido prejudicada em definitivo.

Já na fase adulta, quando estava fazendo cursinho pré-vestibular, tive o contato com um professor de Geografia que entrava em sala produzindo músicas com o corpo. Depois de uma conversa, ele falou que fazia parte de um grupo chamado Barbatuques¹³⁰ e que a proposta do grupo era pensar a produção de música com o corpo.

A partir deste “con-tato” com o Barbatuques, retomei o interesse e o prazer em conhecer mais sobre as questões envolvendo a teoria musical e a tocar um instrumento, que neste caso, poderia ser o meu próprio corpo. Diante do meu interesse pelo assunto, o professor me emprestou uma fita de vídeo com algumas músicas do grupo e deu algumas dicas de possibilidades de produção de som com o corpo.

Durante este processo, tive a oportunidade de assistir uma apresentação do Barbatuques e conhecer outros grupos e artistas que também buscavam modos alternativos de produção de música, e foi neste período que me aproximei de Hermeto Paschoal – artista que dizia que “tudo é música”.

¹²⁹ Se ao invés de uma aula de leitura de partituras como as que tive na infância, a professora tivesse acesso, naquela época, ao vídeo de Bob McFerrin - indicado pelo meu orientador Rogério Santos Pereira -, minha relação com o estudo da música tivesse seguido outro caminho. No vídeo, ao fazer uma experiência com o público presente no evento, o artista apresenta duas notas, saltando de um lado para o outro. Em seguida, ele começa a produzir com a plateia a sequência das notas da escala pentatônica, se movimentando de um lado para o outro do palco como se saltasse sobre um teclado. Em determinado momento, o artista deixa de cartar as notas e apenas salta lateralmente no palco. O público, acompanhando a orientação silenciosa de seu movimento, sem que ele precise falar qualquer palavra, sem qualquer ensaio prévio, continua a cantar a melodia com as notas da escala pentatônica. A dinâmica deixa todos impressionados. Nesta experiência, o artista mostra a estudiosos presentes em um congresso de Neurociência que a escala pentatônica não está armazenada numa parte do cérebro, onde precisamos pensar e resgatar, mas ela está incorporada, ou seja, não precisamos conhecer previamente teoria musical ou decorar a sequência de notas da escala. A frese melódica da escola musical, sinestesticamente, se expressa em nós quando associamos os sons à movimentação do artista. O vídeo está disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=qVklgF-ImAs>>.

¹³⁰ Fundado em 1995, o grupo musical paulistano Barbatuques desenvolveu ao longo de sua trajetória uma abordagem singular da música corporal através de suas composições, técnicas, exploração de timbres e procedimentos criativos. O grupo mantém um site com informações sobre os shows e oficinas disponível em <<https://www.barbatuques.com.br>>.

Diante dessa experiência com o Barbatuques e com artistas que tinham uma perspectiva de que podemos fazer música utilizando diversos materiais – o corpo, uma folha, garrafa, serrote, canos de pvc, semente, etc. – busco apresentar propostas para que as crianças possam experimentar a produção de som com qualquer objeto e construir instrumentos com diferentes materiais.

Deste modo, o filme “Vermelho como o Céu” é inspirador para pensar a produção sonora com as crianças e perceber o mundo por outros sentidos, para além da hegemonia da visão. O filme conta a história de um menino, Mirco, que vai perdendo a visão depois de um acidente com a arma do seu pai. Ele é internado numa escola para crianças cegas e de posse de um gravador começa a produzir cinema com as outras crianças, fazendo uma verdadeira revolução na escola com suas experimentações.

Mirco, ao explicar as cores para seu colega cego, mostra que não conseguimos separar os sentidos. Ao descrever o azul, ele diz que é como andar de bicicleta e sentir o vento; ao falar sobre o marrom, pede para o colega tocar e sentir a textura da casca da árvore. Os sentidos comunicam-se entre si e abrem-se à estrutura da coisa. Podemos ver a rigidez e a fragilidade do vidro a partir dos sons que ele produz quando se quebra: o som do vidro quebrado, sinestesticamente, é sentido por nós também como vidro visível e vidro tateável¹³¹.

Costurando a minha experiência com as aventuras de Lucas Silva e Silva, Mirco e com o grupo Barbatuques, posso dizer que o se-movimentar está inseparável da produção sonora, já que somos seres sonoros, que produzem som. Deste modo, perceber as relações entre os sentidos se torna importante para compreender que “aprender e produzir sonoridades e músicas requer um aprender-saber escutar. Escutar de corpo inteiro!”.¹³²

Quando escuto o choro de um bebê, preciso de uma escuta de corpo inteiro para conseguir diferenciar e estabelecer uma relação comunicativa. Logo que o bebê nasce, levamos um tempo para identificar e distinguir os diferentes modos de se comunicar por

¹³¹ Merleau-Ponty (1999 p. 308-309) utiliza o vidro para explicar o fenômeno da sinestesia, dizendo que a visão nos possibilita tocar as coisas e sentir a textura, rigidez e associar com o som que produz. Para o autor “a forma dos objetos não é seu contorno geométrico: ela tem uma certa relação com sua natureza própria e fala a todos os nossos sentidos ao mesmo tempo em que fala a visão”.

¹³² FLORIANÓPOLIS (2012, p.162)

meio do choro. Lembro da grande dificuldade em diferenciar o choro da minha filha nas diversas situações: quando estava com a fralda suja, com fome, sede, ou sono.

Com o tempo e o ouvido apurado, associando cada situação com o modo que ouvimos o choro, vamos percebendo em cada entonação, suspiro, manifestação, diferenças que são comunicadas pela voz, mas que também são expressas no corpo, na maneira como se movimenta, nas expressões faciais. Não conseguimos distinguir o choro de modo separado, como uma simples expressão da voz, mas como uma fonação do corpo sensível e expressivo que comunica.

8. CENA FINAL: UM ETERNO APRENDIZ...

Começo a escrever o que na verdade precisa ser o fim. Prefiro pensar que se trata do fim de um novo começo. Ou quem sabe uma história sem fim. Ao longo deste trabalho, tendo o corpo como ponto de encontro das reflexões e questionamentos, abordamos vários aspectos sobre as tecnologias, sobre os multiletramentos, sobre a experiência na prática pedagógica, sobre a relação entre conhecimento e poder, sobre a infância, sobre Educação Física na Educação Infantil. Posso dizer que para alguns pontos, há indícios de respostas, para outros, ainda não. Alguns aspectos não consegui construir um aprofundamento satisfatório, por isso, deixo em aberto para que possam ser abordados e aprofundados em outros níveis de pesquisas.

Como frisei desde o início do trabalho, aprendi com os filósofos durante este processo que melhor do que chegar numa resposta, é aprender a formular mais perguntas. E mesmo sabendo da tarefa de trazer alguns apontamentos e amarrar as descobertas, de revelar o que estava encoberto, considero que chego ao final desta trajetória com um número maior de perguntas e, sobretudo, com questões mais qualificadas, que só podem ser elaboradas porque fui atravessado por experiências durante o mestrado que qualificaram minha capacidade de ler, interpretar e indagar a realidade. Vou me atrever, inspirado na poeta Clarice Lispector, a perguntar: “Se eu fosse eu?” Talvez não consiga ser eu o tempo todo, deste modo, depois desta caminhada, deste percurso, quem sabe eu possa ser um pouco mais eu, do havia sido até hoje. Ou ainda, misturado com as inspirações do escritor Janusz Korczak, refletisse: “Se eu fosse mais criança do que fui até hoje?”

Talvez não consiga responder a todas as perguntas que fiz ao longo do trabalho, e nem tinha essa pretensão. Posso dizer que as perguntas me ajudaram a repensar e refletir sobre o trabalho com as crianças, reafirmando algumas posturas, revendo outras e ampliando o meu olhar para compreender as crianças a partir do corpo dialógico que elas são no mundo. Assim...

Se eu fosse mais criança do que fui até hoje. Quem sabe mais sensível a olhar pelo ponto de vista das crianças. Virasse o mundo do avesso e subvertesse a lógica.

Se eu fosse mais criança do que fui até hoje. Me entregasse aos momentos e ao invés de deixar que as coisas passem por mim, conseguisse fazer com que deixem marcas no meu corpo como experiência.

Se eu fosse mais criança do que fui até hoje. Quem sabe, menos preso às normas, regras, trocaria a seriedade da vida por levar a brincadeira mais a sério e seria feliz.

Se eu fosse mais criança do que fui até hoje. Quem sabe, mesmo em dia de fortes tempestades, bailasse na chuva pulando nas poças d'água.

Compreender que se agachar, auscultar, observar de forma atenta, respirar e esperar, são atitudes que possibilitam olhar pelo ponto de vista delas e ter a humildade de tirar a máscara do filisteu e aprender com elas. Aprender que somos seres sensíveis e expressivos e que o nosso corpo é a condição primordial para nossa relação com o mundo.

Nesse movimento de evocar minhas memórias e construir narrativas das minhas experiências de vida e docência com as crianças na Educação Infantil, posso dizer que a criança vive o mundo numa relação corporal, entrecruzando os sentidos de forma sinestésica. Rompe com a visão de corpo - como uma coisa, um objeto, uma consciência que dirá o que vejo, o que sinto, o que penso do mundo – e mostra que o corpo é o modo fundamental de ser e estar no mundo, o mundo exterior é interiorizado porque somos um ser encarnado, um sujeito corpo que olha tocando, pois quando vejo algo com os olhos, não digo que enxergo apenas com o olho, mas posso tocar, sentir a textura. Somos um corpo visível que vê, mas que também pode se ver, que pode tocar e ser tocado, mas também se ver tocando em si mesmo, meu corpo se vê vendo, se toca tocando, se escuta escutando e falando¹³³.

Em sua poesia, Clarice Lispector diz que “O bobo, por não se ocupar com ambições, tem tempo para ver, ouvir e tocar o mundo”. Mas ao invés de ser bobo, o qual é visto de forma pejorativa pela sociedade, escolhi ser professor de Educação Física na Educação Infantil. Assim, posso aprender com as crianças a pensar em outro tempo, que não precisa ser apenas o tempo do relógio, das máquinas, mas da natureza, da fruição para ver, sentir, correr, pular e brincar, ser um adulto brincante, e nem preciso voltar a ser criança.

¹³³ Este mundo que não sou eu, e a qual me apego tão intensamente como a mim mesmo, não passa, em certo sentido, do prolongamento de meu corpo; tenho razões para dizer que eu sou o mundo. Merleau Ponty (2010 p.63)

Finalizo na tentativa de subverter a lógica de escrever sobre as crianças, sobre o corpo, mas escrever com as crianças que são corpo no mundo, um corpo sensível e expressivo.

Crianças podem ensinar. Por isso estou a observar. Não pretendo interromper. Deixo a brincadeira acontecer. Apenas procuro entender. O tempo é diferente. A presença latente. A preocupação não é com o amanhã. Mas com o instante, o presente, agora, já. Dando asas à imaginação. Criam possibilidades. Voam de cometa, foguete, avião. De carona na coruja, gaivota ou dragão. Ser herói, polícia ou ladrão. Mamãe, papai, filhinho, filhinha. Professora, professor, palhaço, pirata. Dinossauro, borboleta, robô. A Criança brinca. E brincar é coisa séria. Brincar nos transporta a outra esfera. No brincar, o tempo não corre. O tempo no brincar encolhe, escorre. Como areia na ampulheta. Entre giros e piruetas.

Posso dizer que evocar minhas memórias e organizar as peças para montar as imagens que ajudaram a construir as narrativas das minhas experiências com as crianças, foram passos essenciais para as reflexões que tentamos tecer com o corpo sensível e expressivo. E nesse processo, Merleau-Ponty nos desafiou a busca por uma relação filosófica e poética com o corpo. Por meio de uma entrega ao sensível, o autor convida para perceber a potência da expressão no entrecruzamento das texturas, cores, olhares, sabores, formas, sonoridades e imagens do mundo e dos outros corpos. Perceber e valorizar os acontecimentos, os encontros e os diálogos para que possam passar e deixar marcas no corpo como experiências sinestésicas.

Para Merleau Ponty, “a percepção sinestésica é a regra, e, se não percebemos isso, é porque o saber científico desloca a experiência e porque desaprendemos a ver, a ouvir e, em geral, a sentir, para deduzir de nossa organização corporal e do mundo tal como o concebe o físico aquilo que devemos ver, ouvir e sentir”.¹³⁴

Então, o que vejo, o que ouço, o que sinto, o que penso?

Este é um convite para aprendermos com as crianças e assumir o corpo como o nosso modo primordial de ver, ouvir, sentir, pular, correr, cheirar, rir, pensar sobre o mundo e se expressar nele, vamos?

¹³⁴ MERLEAU-PONTY (1999, p.308).

9. REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Nós somos o que contamos: a narrativa de si como prática de formação. Salto para o futuro, Boletim 1, p. 68-78, março 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. V. 1, 2 e 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BELLONI, Maria Luiza. O que é mídia-educação. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

BENJAMIN, W. Obras Escolhidas. Magia e Técnica, Arte e Política, v. I. São Paulo: Brasiliense, 1985

BENJAMIN, W. Obras escolhidas. Rua de mão única, v. II. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, W. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009.

BUCKINGHAM, David. Crescer na era das mídias. Tradução Gilka Girardello; Isabel Orofino. São Paulo: Loyola, 2007.

BUCKINGHAM, David. Repensando a Criança-consumidora: Novas Práticas, Novos Paradigmas. Comunicação, mídia e consumo, vol.9 n.25 p.43-72, 2012 Disponível em <http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/311>. Acessado em 6 de agosto de 2017.

BUCKINGHAM, David. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. Educ. Real., Porto Alegre, v. 35, p. 37-58, set./dez., 2010. http://www.ufrgs.br/edu_realidade Acessado em 12 de março de 2018.

BUCKINGHAM, David. Precisamos Realmente de Educação Para os Meios? Comunicação & Educação, 17(2), 41. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v17i2p41-60> Acessado em 26 de março de 2018.

CHAUÍ, Marilena. Experiência do Pensamento: Ensaios sobre a obra de Merleau Ponty. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

CHAUÍ, Marilena. Convite a Filosofia. São Paulo: Editora Ática, 2003.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. “Multiliteracies”: New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, n. 913479273, 2009. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15544800903076044>>. Acesso em: 7 abr. 2018.

ECKSCHMIDT, Sandra. A arte de lembrar e esquecer: narrativas autobiográficas de professores(as) sobre a sua infância. Dissertação (mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

FANTIN, Monica, RIVOLTELLA, Pier Cesare (orgs). Cultura digital e escola. Pesquisa e formação de professores. Campinas: Papyrus Editora, 2012.

FANTIN, Mônica. Alfabetização midiática na escola. VII Seminário “Mídia, Educação e Leitura” do 16º COLE, Campinas, 10 a 13 de julho de 2007.

FERRARI, Rodrigo Duarte. Ensinar-aprender cinema através da percepção e cognição incorporadas. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

FISCHER, Robert, O cavaleiro preso na armadura: Uma fábula para quem busca a trilha da verdade. Tradução de Luiz Paulo Guanabara. 17º ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda., 2010.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda., 2012.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Florianópolis. Florianópolis: CGP Solutions Gráfica & Editora Ltda., 2015.

FRANCO, Renato. 10 Reflexões sobre Walter Benjamin, RJ: Vozes, 2015.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Tradução Raquel Ramallete. 41. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FOX, GEOFF e GIRARDELLO, Gilka. A Narração de Histórias na sala de aula. In GIRARDELLO, G. (org): Baús e Chaves da Narração de Histórias. Florianópolis: SESC/SC, 2004.

GIRARDELLO, Gilka. Televisão e Imaginação Infantil: histórias da Costa da Lagoa. (Tese) Doutorado em Ciências da Comunicação. Escola de Comunicações e Artes. USP, 1998.

GIRARDELLO, Gilka. Mídia-Educação, Novos Letramentos e Produção Narrativa Infantil: Um Percurso de Pesquisa.

<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2011/resumos/R6-2900-1.pdf>

consultado em 16 de setembro de 2018.

GIRARDELLO, Gilka. Crianças e infâncias no Brasil do Século XXI. **Panacea, Revista de Estudos sobre teatros para crianças e jovens**, v. 1, 2018.

GIRARDELLO, Gilka. Crianças inventando a si mesmas: ideias para pensar a autoria da narrativa infantil. **Childhood and Philosophy**, v. 14, n.29, jan-abr 2018.

GIRARDELLO, Gilka. Horizontes da autoria infantil: as narrativas das crianças na educação e na cultura. **Boitatá**, n. 20, jul-dez, 2015.

GIRARDELLO, Gilka. Produção Cultural Infantil diante da tela: Da TV a Internet

<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23980/16951> -

acessado em 16 de setembro de 2018.

HESTERMANN, Sandra. Early childhood designs for multiliteracies learning.

http://researchrepository.murdoch.edu.au/id/eprint/21977/1/early_schildhood_designs.pdf

- acessado em 08 de outubro de 2018.

HESTERMANN, Sandra. A Contested Space: the dialogic intersection of ICT, Multiliteracies, and early childhood

<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2304/ciec.2011.12.4.349> acessado em 15 de

novembro de 2018.

KRAMER, Sonia: Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Teias, PropED/UERJ**, vol. 1, n. 2, 2000.

KORCZAK, Janusz. Quando eu voltar a ser criança. São Paulo, Summus 1981

KUNZ, E. Transformação didático-pedagógica do esporte. 2º Ed. Ijuí: UNIJUI, 2001-b

KUNZ, E. Ensino & mudanças. 2º Ed. Ijuí: UNIJUI, 2001-a.

MARQUES, Luciana Rosa, Democracia radical e democracia participativa: contribuições teóricas à análise da democracia na educação, Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 102, p. 55-

78, jan./abr. 2008. Acessado em 17 de outubro em

<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n102/a0429102.pdf>

MACHADO, Marina Marcondes. A criança é performer. Educação & Realidade. UFRGS, Porto Alegre, mai/ ago 2010, n 35, v 2, p. 115-137.

MACHADO, Marina Marcondes. Merleau Ponty & a Educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora 2010.

MACHADO, Regina. Acordais: fundamentos teóricos-poéticos da arte de contar histórias. São Paulo: DCL, 2004.

MACHADO, Regina. No tempo em que não havia tempo. In GIRARDELLO, G. (org): Baús e Chaves da Narração de Histórias. Florianópolis: SESC/SC, 2004.

MERLEAU-PONTY, Maurice. O visível e o invisível. São Paulo: Perspectiva, 2014.

MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da percepção. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, Maurice. Conversas – 1948. Tradução Fábio Landa, Eva Landa. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MILLS, Charles Wright. Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 13º ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOREIRA, W. W. (org.) Educação Física e Esportes: perspectivas para o século XXI. 17. ed. Campinas, SP: Papirus, 1993.

NETTO, Carmo Gallo. O Leite no ‘tribunal científico’. Jornal da Unicamp, n. 11, 27 de set. a 3 de out. 2010. Disponível em:
https://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/setembro2010/ju476pdf/Pag11.pdf

PEREIRA, Diego de Medeiros. Commedia Dell’arte e educação infantil: Um processo de Formação de professores. 203f. Dissertação (Mestrado) Centro de Artes, Programa de Pós Graduação em Teatro, Universidade do Estado de Santa Catarina, 2011.

PEREIRA, Diego de Medeiros. Drama na Educação Infantil: Experimentos teatrais com crianças de 02 a 06 anos. Tese (Doutorado), Centro de Artes, Programa de Pós Graduação em Teatro, Universidade do Estado de Santa Catarina, 2015.

PEREIRA, Rogério Santos. Multiletramentos, Tecnologias digitais e os lugares do corpo na educação. Tese (Doutorado), Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

RIVOLTELLA, P. C. Retrospectivas e tendências da pesquisa em mídia-educação no contexto internacional. In: FANTIN, M; RIVOLTELLA, P. C. (Org.). Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores. Campinas SP: Papirus, 2012. p. 17-29.

ROCHA, E., Lessa, J. e Buss-Simão, M. (2016), Pedagogia da Infância: interlocuções disciplinares na pesquisa em Educação, Da Investigação às práticas, 6 (1), 31 – 49.

ROJO, Roxane. Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. São Paulo: Estudos Avançados vol.2º n 2º mai/aug.1988.

SARAMAGO, José. Ensaio sobre a cegueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SAYÃO, D. T. Educação Física na Pré-Escola: da especialização disciplinar à possibilidade de trabalho pedagógico integrado. 169f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 1996.

SEVERINO, Antônio J. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Cecília da. A infância na Formação universitária do professor de Educação Física: A emergência de uma Disciplina! 194f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

SISTO, Celso. Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias. Chapecó: Argos, 2001. 138p.

Território do brincar: diálogo com escolas / Renata Meirelles, (org.). - São Paulo: Instituto Alana, 2015. - (Coleção território do brincar)

TREBELS, Andreas H. Movimentar-se: aprender e ensinar. Orientações antropológico-filosóficas. Anais do Seminário Brasileiro em Pedagogia do Esporte. Santa Maria, RS: UFSM, 1998

TRISTÃO, André Delazari. Constituição e Desenvolvimento do Grupo de Estudos Independente da Educação Física na Educação Infantil. 59f. Monografia (Graduação em licenciatura plena em Educação Física) – Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

TRISTÃO, André Delazari. Infância e Socialização: Um estudo sobre a educação do corpo nos momentos do parque em uma creche. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

TRIVINÔS, N.S.A. Introdução a pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TURKLE, Sherry. Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other: Hardcover, 2011.

WENDHAUSEN, Adriana Maria Pereira. O Processo de Formação Continuada dos Professores e Professoras de Educação Física que atuam na Educação Infantil no Município de Florianópolis: 1993-2004. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

WITTE, Bernd. Walter Benjamin: Uma Biografia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

VIGOSTKI, Lev. S. Imaginação e criação na infância. SMOLKA, Ana L. (apresentação e comentários). Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.