

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Luana Man

**CORPO E INFÂNCIA PELO OLHAR DE EDUCADORAS DO ENSINO INFANTIL:
UMA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

SÃO PAULO
2024

LUANA MAN

**CORPO E INFÂNCIA PELO OLHAR DE EDUCADORAS DO ENSINO INFANTIL:
UMA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestra em Educação: Psicologia da Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Luciana Szymanski Ribeiro Gomes.

SÃO PAULO

2024

Banca Examinadora

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) – Código de Financiamento 001 – Processo No. 88887.662102/2022-00

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) – Finance Code 001 – Process No. 88887.662102/2022-00

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não teria sido construído sem a colaboração de outras pessoas.

Agradeço, primeiramente, a minha orientadora Dr. Luciana Szymanski, pela disposição e pelo suporte.

Assim como, agradeço à banca de qualificação e defesa – Fabiola Freire Saraiva De Melo e Felipe Fachim – pelas contribuições e acolhimento.

À CAPES pela concessão da bolsa de estudos.

Agradeço à minha família que me apoiou e incentivou durante todo o meu percurso.

Obrigada a meu companheiro e amigas(os) que através da escuta e companhia me ajudaram a encontrar força e autenticidade para a realização desse trabalho de forma mais leve.

Por fim, agradeço, imensamente, à Associação Amigos de Pianoro, que abriu mais uma vez suas portas para o grupo de pesquisas, possibilitando uma troca potente com as educadoras do CEI Persiane que se dispuseram a compartilhar suas experiências comigo e com os futuros leitores. Sem a colaboração de vocês este trabalho não seria o mesmo.

RESUMO

Esse estudo pretende, a partir da abordagem fenomenológica, e mais especificamente com as contribuições de Merleau-Ponty, aprofundar a discussão sobre a corporeidade na escola. O texto é fruto de uma pesquisa que nasce da interseção da psicologia com a educação e preocupa-se em refletir sobre o corpo especificamente na educação infantil com educadoras de um Centro de Educação Infantil, na Brasilândia (São Paulo - SP). No contexto contemporâneo - na prática e teoricamente - observa-se uma sistemática desvinculação entre as pessoas e seus próprios corpos, muitas vezes percebendo-os como uma "vestimenta" para as "faculdades mentais". Isso suscita questionamentos sobre como a corporeidade é abordada no contexto da educação, especialmente a infantil, ressaltando a importância de uma outra compreensão de ser humano, desde a primeira infância. Partindo desse contexto e considerando a volta às escolas após a pandemia da COVID-19 e das contribuições da concepção de corpo proposta por Merleau-Ponty (1945/2018; 1964/2014; 1988/1990) que desafia as percepções convencionais e abre espaço para uma outra visão de pessoa e de mundo, realizou-se no CEI um encontro que pudesse ampliar o horizonte de conhecimento sobre o tema, refletindo a partir do cotidiano das educadoras, sobre o lugar do corpo na escola. Da troca surgiram assuntos que permeiam o dia a dia da instituição que foram analisados e discutidos nessa dissertação, à luz da fenomenologia, como: o desfralde, a agressividade, o uso de telas, as condições e adaptações do ambiente, entre outros. Conclui-se que as profissionais de algum modo vivenciam experiências na escola atravessadas pela corporeidade, mas essa temática não é um ponto de atenção e cuidado. Ao colocar isso em discussão, ampliando o horizonte sobre o tema, a partir de uma abordagem que oferece uma perspectiva integrada do ser humano, pode-se impactar na maneira como educadores concebem a corporeidade e as experiências das crianças na escola, possibilitando uma experiência escolar mais autêntica para as pessoas (educadoras e educandos) e para sua relação com o mundo e com os outros.

Palavras-chaves: Fenomenologia; Merleau-Ponty; Corporeidade; Educação infantil.

ABSTRACT

This study aims to deepen the discourse surrounding corporeality in the school environment through a phenomenological approach, particularly drawing on Merleau-Ponty's contributions. The text emerges from research at the intersection of psychology and education, focusing on a reflective exploration of the body within early childhood education, involving educators from a Child Education Center in Brasília (São Paulo - SP). In the contemporary context, both practically and theoretically, there is a systematic disconnection observed between individuals and their bodies, often viewing them merely as a "garment" for the "mental faculties". This raises questions about how corporeality is addressed in educational settings, particularly in early childhood, emphasizing the significance of an alternative understanding of human beings from the earliest stages of life. Against this backdrop and considering the return to schools after the COVID-19 pandemic, along with insights from Merleau-Ponty's conception of the body (1945/2018; 1964/2014; 1988/1990), challenging conventional perceptions and providing room for an alternative view of the self and the world, a meeting was held at the Child Education Center. This gathering aimed to broaden knowledge horizons on the subject, reflecting on the everyday experiences of educators regarding the role of the body in school. Various topics emerged from this exchange, integral to the institution's daily life, which were analyzed and discussed in this dissertation through a phenomenological point of view. These topics included toilet training, aggression, screen usage, environmental conditions, and adaptations, among others. The conclusion suggests that professionals, in some way, undergo experiences in the school environment influenced by corporeality. However, this theme is not a focal point of attention and care. By introducing this topic into discussion and expanding the knowledge horizon through an integrated perspective of the human being, this approach may impact how educators conceive corporeality and children's experiences in school. It has the potential to offer a more authentic school experience for individuals (educators and learners alike) and their relationship with the world and others.

Keywords: Phenomenology; Merleau-Ponty; Corporeality; Early Childhood Education

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quadro descritivo das etapas dos Encontros Reflexivos: seus objetivos, atividades e discussão.....	59
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CCA - Centro para Crianças e Adolescentes

CEI - Centro de Educação Infantil

COVID-19 - Coronavírus Disease (Doença do Coronavírus) - 2019

ECOFAM - Práticas Educativas e Atenção Psicoeducacional na Escola, Família e Comunidade

OMS - Organização Mundial da Saúde

RAC - Rede de Ação Comunitária da Brasilândia

SAICA - Serviço de acolhimento institucional de crianças e adolescentes

SMS – Secretaria Municipal de Saúde

UTI - Unidades de Internação Intensiva

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
1 Uma visada sobre a noção de corpo: a construção (e desconstrução) da perspectiva dicotômica no ocidente	15
1.1 Algumas observações sobre o pensamento cartesiano.....	15
1.2 Corpo e controle	18
2 Contribuições da fenomenologia e de Merleau-Ponty: apresentando outras concepções de corpo e pessoa	22
2.1. Merleau-Ponty e a infância	30
3 Panoramas pandêmicos: do Brasil à Brasilândia	42
3.1 Descrição da pandemia em geral	42
3.2 Pandemia na Brasilândia?	44
3.2.1. O que é o território	44
3.2.2 O que foi a pandemia lá.....	46
3.3 O corpo e a pandemia.....	47
4 MÉTODO	49
4.1 Sobre o aspecto qualitativo e fenomenológico.....	49
4.2 Sobre a inspiração: aspectos participativos	52
4.3 Sobre a inspiração: encontros reflexivos	53
5 O QUE APARECEU: O Mosaico da Experiência	57
5.1 Pré-encontro	57
5.2 Reflexões sobre Corporeidade: Dialogando com Educadoras.....	58
6 ANÁLISE: Mapeando as Constelações	61
6.1 Desvelando o Cotidiano: Reflexões sobre o Corpo na Escola.....	63
6.2 Contextos e Desdobramentos: Situações que Ultrapassam os Muros da Escola	67
6.3 Desafios e Reflexões: Olhares Sobre a Agressividade na Creche	72
6.4 Corpo e Espaço: Uma Abordagem Sobre as Condições de Trabalho	76
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS	84
ANEXOS	87
Autorização para realização da pesquisa	87
Transcrição - Reflexões sobre Corporeidade: Dialogando com Educadoras (Encontro)	88
Mapa de constelações	103

APRESENTAÇÃO

Este primeiro momento do trabalho tem por objetivo lançar o tema desta pesquisa a partir de uma perspectiva pessoal e dos atravessamentos deste assunto na minha história de vida.

Minha família pôde me proporcionar diversas experiências dentro e fora do campo educacional e isso inclui a maneira como se estabeleceu a minha relação com meu próprio corpo. Enquanto a maioria das meninas com quem compartilhei minha infância foram matriculadas em aulas de balé clássico, meus pais optaram por me inscrever em uma instituição de bairro fundada por uma ex-aluna de Dança Educativa e Fonoaudiologia que se chamava “Núcleo Morungaba”, hoje conhecido como “Projeto Morungaba”. Esse era um espaço de convivência que buscava a valorização humana através das diversas artes. Por meio da dança, atividades corporais, artesanais, contação de história, contato com o mundo sonoro e tátil e o livre brincar, as crianças tinham a oportunidade de expandir seu repertório de movimento, desenvolvendo noções de ritmo-espço, criatividade e integração. A partir dessas dinâmicas, da observação e toque de cada parte do corpo, fui me conhecendo e me apropriando de mim mesma já muito nova. Especialmente por meio dessa e de outras experiências nos meus primeiros anos de vida, posso dizer que tive minha infância valorizada e oportunidade de me reconhecer de forma integrada. As atividades que me foram proporcionadas nesse espaço, na pequena escola que estudei até os meus 6 anos e nas experiências que fui acumulando a partir desse interesse pela dança e pelas artes foram me direcionando para uma ligação e conexão diferenciada com meu próprio corpo e na forma como me coloco e me relaciono com e no mundo.

Seguindo nesse interesse continuei e continuo dançando. Aos 10 anos, pouco depois de sair do Núcleo Morungaba fui testar uma nova modalidade de dança, estimulada pelo meu pai que havia sido dançarino desses grupos na sua juventude. Fui conhecer a dança folclórica judaica. Havia, claro, a sensação incrível de pertencimento ao seguir os passos do meu pai, e foi nesse contexto que descobri uma nova forma de me conectar com a minha religião de maneira especial e significativa. Comecei cedo e não parei, apenas fui me envolvendo mais e mais nesse meio. Seis anos depois, quando eu estava na 3ª série do Ensino Médio, comecei a

dar aula de dança folclórica judaica e sigo até hoje. Estudando, frequentando outros espaços e me aventurando em outras modalidades de dança, vou expandindo meu repertório e buscando proporcionar para minhas alunas espaços e experiências semelhantes às que eu tive e que se mostraram com tanto sentido para mim e para meu modo de ser no mundo. Para além da dança que direciona o meu interesse à questão da corporeidade, outro campo com o qual minha experiência dialoga é a educação, da qual também fui me aproximando a partir de diferentes caminhos. Em paralelo à minha vida como estudante e de professora de dança, participei de um movimento juvenil que se baseia na educação não formal de jovem para jovem. Nesse espaço fui madricha (educadora) de diversas idades entre 7 e 17 anos, proporcionando espaços de discussão e reflexão sobre diferentes temas. No Habonim Dror (nome do movimento juvenil), fiz também parte da liderança local e nacional, ocupando cargos como diretora geral e coordenadora pedagógica. Todas essas experiências me proporcionaram uma proximidade e uma relação, além de profissional, afetiva com a educação.

Minha experiência acadêmica iniciou-se há 8 anos, com a dúvida entre cursar pedagogia ou psicologia. Por diversos motivos e questões do momento de vida optei por ingressar no curso de pedagogia que cursei por dois anos, na PUC-SP. Nesse meio tempo fui me interessando por outros temas que a pedagogia não abarcava e optei por procurar matérias na psicologia, para ir conhecendo e me aproximando de outros conteúdos. Em 2018 realizei, oficialmente, a transferência para a psicologia, com a qual me encantei. Ainda assim, a educação sempre foi de grande interesse e busquei, dentro da psicologia, caminhar sempre junto à educação, na graduação e fora dela.

No meu primeiro ano de psicologia, cursei a disciplina “Psicologia Fenomenológica I”. Além de ter me identificado com a matéria, a professora nos convidou para assistir uma banca de uma mestranda sua cujo título do trabalho era “Desvelar o corpo: Compreensões sobre corporeidade no contexto escolar” de Amanda Martinez Lourido (2017). Esse foi meu primeiro contato com o mestrado e com a pesquisa acadêmica sobre corporeidade (palavra que na época eu ainda não conhecia). Essa experiência foi marcante na minha trajetória como estudante. No segundo ano da faculdade me envolvi especialmente com a disciplina “modelos de investigação”, que busca apresentar diferentes modos de pesquisar. Nunca havia tido

nenhuma experiência com pesquisa, realizamos um projeto dentro da perspectiva fenomenológica, no qual trabalhamos com entrevistas reflexivas. A partir do terceiro ano da graduação em psicologia começam as disciplinas de estágio, desse momento em diante optei apenas por experiência no campo da educação, dentro ou fora da escola, participando inclusive de um projeto de extensão e de monitorias em estágios relacionados a esse campo. Nesse mesmo ano tivemos as primeiras oportunidades de escolher eletivas temáticas e, frente a essa possibilidade, optei pela disciplina “Fenomenologia e Educação”. Essa foi uma matéria com a qual me identifiquei profundamente, além de ter conhecido vários autores, pude entrar de forma mais aprofundada na linha teórica na qual tenho mais interesse e sua interface com a educação, campo no qual eu já estava me inserindo. Ao realizar o trabalho final dessa disciplina retomei o mestrado que eu havia assistido a banca no primeiro ano e me senti atraída a ampliar meus conhecimentos sobre a corporeidade. Perto de finalizar a graduação produzimos nosso Trabalho de Conclusão de Curso, para essa tarefa realizei uma pesquisa fundamentada na perspectiva fenomenológica, partindo das ideias de Merleau-Ponty (1908-1961) para falar sobre corpo e educação na família. Essa foi uma experiência muito enriquecedora, com a qual me envolvi intensamente. Todo meu interesse e dedicação nesse processo de pesquisa e de aprofundamento nesse tema foi o que me direcionou para a possibilidade do mestrado. No último ano da faculdade (2021) realizei um conjunto de disciplinas que estavam alinhados com os caminhos pelos quais fui seguindo na psicologia: Núcleo de Clínica em Fenomenologia e Núcleo de Educação. Nesse núcleo, tive a oportunidade de ser orientada por uma professora – que viria a ser minha orientadora - que além de proporcionar uma experiência de estágio no qual realizamos grupos reflexivos, primeiro com trabalhadores de um SAICA (Serviço de acolhimento institucional de crianças e adolescentes), tratando, principalmente, de questões do seu dia a dia; e em um segundo momento, um grupo com profissionais de dois CEIs (Centro de educação infantil), um CCA (Centro para criança e adolescente) e da coordenação da RAC (Rede de Ação Comunitária da Brasilândia) sobre direito da criança e do adolescente. Nessa experiência pude conhecer melhor as possíveis articulações comunitárias de um território e a potencialidade dessas medidas. A supervisora me apresentou e, de alguma maneira, me inseriu no seu grupo de pesquisas “Práticas Educativas e Atenção Psicoeducacional na Escola, Família e Comunidade” - ECOFAM, do qual agora faço oficialmente parte e com o qual atuo, me aprofundando

na interface psicologia-educação através da pesquisa interventiva em equipamentos com os quais temos essa parceria. Uma vez inserida no grupo de pesquisa, buscamos realizar pesquisas que estejam articuladas entre si e com as questões atuais do território no qual construímos nossos projetos. Nesse momento um ponto importante de atenção, levantado pela comunidade, diz sobre a violação de direitos humanos que sempre esteve presente nas periferias, mas que ficou ainda mais em evidência no período da pandemia da COVID-19, principalmente nos anos de 2020 e 2021. A proposta do ECOFAM nesse momento é poder refletir, em comunidade, sobre os possíveis enfrentamentos à violação dos direitos humanos da população do território, considerando principalmente as experiências de enfrentamento de situações de violências na e pós-pandemia. A questão da corporeidade está relacionada a esse tema “guarda-chuva” em diversos aspectos que serão trabalhados mais adiante.

Por fim, a experiência que apresentei aqui diz respeito a algumas vivências pessoais, profissionais, como estudante e como integrante do grupo de pesquisa ECOFAM que me localizam no mundo e nessa pesquisa, no grau de mestrado, que consiste em responder a seguinte questão:

Quais percepções se desdobram em um espaço de reflexão sobre corpo na escola com profissionais da educação infantil?

Essa pesquisa tem como principal objetivo refletir sobre as percepções e os sentidos sobre corporeidade para profissionais de um equipamento de educação infantil, pensando nas crianças que frequentam esse espaço e considerando as potencialidades que essa atenção proporciona para esses/as alunos/alunas e para as educadoras. O objetivo específico deste trabalho é: a partir da compreensão que essas educadoras têm sobre o corpo das crianças do CEI, abrir um espaço coletivo de identificação dessas percepções de corpo no dia a dia do equipamento para ir de encontro com os desafios e compreensões sobre a temática do corpo na escola, tendo como base a concepção de infância e corporeidade de Merleau-Ponty.

Esse estudo pretende trazer contribuições teóricas para área da educação pois traz aspectos da abordagem fenomenológica para a discussão da corporeidade, colaborando com a democratização desse conhecimento e propõem-se, paralelamente, em trazer contribuições práticas para o campo, por se inspirar na pesquisa participativa que expande a presença de estudos para além do espaço

acadêmico. Também busca proporcionar discussões coerentes e importantes para o momento histórico atual que se apresenta, repleto de desafios devido à experiência excepcional de isolamento social que acarretou diversas consequências para a infância e para a humanidade por conta da pandemia da COVID-19. Socialmente essa pesquisa se justifica, uma vez que caminha com demandas específicas dos equipamentos parceiros e pela construção de ações que podem vir a contribuir para esse e outros equipamentos no futuro.

Para dar seguimento à questão levantada, os próximos capítulos irão se aprofundar na discussão sobre a corporeidade e a sua interface com a educação. Em um primeiro momento será realizada uma reflexão sobre o corpo em uma perspectiva histórica, considerando, principalmente as ideias dicotômicas de mundo. Em seguida, propõe-se um levantamento do pensamento fenomenológico de Merleau-Ponty (1988/1990; 1945/2018; 1964/2014), autor que sustentará teoricamente esta pesquisa, para depois adentrar em uma discussão sobre corporeidade e infância, procurando seguir na abordagem proposta. Pretendeu-se levar em conta os atravessamentos da pandemia da COVID-19 na temática do corpo, principalmente, para as crianças. Mais tarde apresenta-se o método da pesquisa, a experiência no campo, a análise e as considerações finais do trabalho desenvolvido pela autora pensando, nesse momento na interface do corpo com a educação.

1 Uma visada sobre a noção de corpo: a construção (e desconstrução) da perspectiva dicotômica no ocidente

1.1 Algumas observações sobre o pensamento cartesiano

Nas sociedades capitalistas contemporâneas, pautadas pelo tecnicismo e cientificismo, vivem entes cada vez mais individualistas e narcisistas que buscam uma espetacularização de si, silenciando as suas experiências, visando serem os “donos da razão”. Descartes (1596-1650) foi quem fortaleceu a perspectiva dicotômica de mundo, consolidando a clássica distinção sujeito-objeto na qual se sustentam as ciências naturais. Desse modo, o corpo passou a ser visto como um elemento externo, um acessório ou armadura. Tanto a Revolução Industrial quanto a ascensão do capitalismo pautaram-se nesses ideais que orientam o pensamento técnico baseado na visão cartesiana (Prado; Caldas; Queiroz, 2012; Resende et al., 2017).

Essa visão dicotômica já está presente em Platão que privilegiava principalmente o campo das ideias, considerando o pensamento como fonte da verdade e colocando o corpo no lugar de matéria e aparência, como algo transitório. Esse corpo estaria em antítese com a razão, dimensão mais valorizada pelos pós-platônicos. Aristóteles também entendia que os indivíduos acessavam e compreendiam o mundo sensível através do intelecto. Desse modo, o filósofo organizou um método lógico de fazer conhecimento. Segundo Prado, Caldas e Queiroz, “a partir daí, consolidou-se a ideia de coisa em si e de consciência em si, duas instâncias que existem e se sustentam separadamente” (2012, p. 779).

Na Idade Média, tudo estava atravessado pela religião e o mundo era visto sob a perspectiva de deus e suas criaturas, mantendo uma postura dicotômica: a alma em oposição ao corpo, que continuava a ser visto como passageiro, ao qual os seres humanos não deveriam se apegar. Com o tempo a anatomia torna-se mais presente, favorecendo a configuração de uma relação mecânica com o corpo através de uma perspectiva objetiva do funcionamento do corpo e das suas partes, influenciando os campos educacional e científico (Nóbrega, 2010).

No século XVII, a perda da força do movimento escolástico levou as pessoas a discussões que questionavam a fé cristã, possibilitando novos saberes. Foi nesse período que Descartes começou a difundir suas ideias, buscando desenvolver uma

nova forma de produção de conhecimento, reafirmando as concepções dicotômicas presentes anteriormente, através da concepção sujeito-objeto, na qual se sustentam as ciências naturais: que considera como conhecimento válido aquele que pode ser matematicamente mensurável. A proposta de pensamento do filósofo baseava-se na dúvida como metodologia de produzir conhecimento, propondo então, suspeitar dos conhecimentos presentes, principalmente aqueles produzidos pelos sentidos, considerando como saber o que fosse investigado, testado e mensurável (Lourido, 2017; Prado; Caldas; Queiroz, 2012).

Dessa forma, [Descartes] percebeu que não apenas os sentidos, mas tudo aquilo que pertence ao mundo físico, ao qual denominou *res extensa* – coisas, corpos, sensações – são passíveis de dúvida. Por outro lado, a *res cogitans* - a razão pura, o pensamento em essência, o espírito – sempre se orienta pela razão, pois não parte de elementos sensíveis e, portanto, apresenta maior veracidade (Lourido, 2017, p.18).

Assim, colocou em xeque os conhecimentos do mundo sensível, as ciências humanas em oposição às ciências exatas, cujos objetos de estudo seriam elementos mais estáveis e precisos. Em sua metodologia de questionamento do conhecimento prévio, Descartes estabeleceu seu questionamento fundamental “*quem sou eu?*” o que o levou a sua colocação mais conhecida: “*penso logo existo*” (Lourido, 2017). “[...] o pensamento é um atributo que me pertence. Só ele não pode ser desprendido de mim” (Descartes, 2005, p. 46). Dessa forma o filósofo afirma que sua existência depende somente da sua razão, deixando o âmbito corporal à margem. O corpo passa a ser considerado pelo autor como um elemento flexível e mutável que precisa ser assegurado pelo pensamento para ter estabilidade. Não apenas isso, mas considera que a *res cogitans*, o ser pensante, é composto por elementos mais perfeitos que a *res extensa* (corpo). Sendo assim, o filósofo admite uma distinção clara e uma valorização da mente sob o corpo (Lourido, 2017).

Neste sentido, o corpo é dispensável às atividades de conhecer e pensar, pois por meio da razão é possível produzir conceitos e entendimentos e, mesmo que não se tenha certeza da existência do mundo e das coisas, é certo que existe uma “coisa pensante” (Lourido, 2017, p.20).

Para além disso, Descartes aponta outra diferenciação: o corpo é um conjunto de partes, mas a alma é unificada. Ou seja, para o autor o corpo poderia sofrer danos sem que isso afetasse a razão. Contudo, quando não se tem pensamento isso anula o ser e conseqüentemente a existência do corpo por inteiro. Descartes fala da alma

como “eu” e se refere ao corpo como “outro”, elemento externo, com isso percebe-se que para o filósofo a essência do ser está na razão e o corpo é visto como extensão, é posto de lado (Lourido, 2017).

Dentro dessa lógica, Descartes formulou o discurso do “corpo-máquina” que instituiu padrões de movimento marcados por essa dicotomização dos processos corporais e mentais. Dessa forma, reduz-se a dimensão corporal às informações sobre suas partes ou a uma visão psíquica. Oferecendo apenas duas possibilidades de existência: o objeto e a consciência. Assim, o corpo, visto como uma máquina é manipulado, guiado, “segue as ordens” da mente e é composto por uma justaposição de partes, como uma engrenagem (Nóbrega, 2010). Para o filósofo existe uma essência humana localizada na alma (mente) que é diferente do corpo. Ele passa, então, a ser visto apenas como matéria, objeto. Segundo Greiner e Katz (2001, p.66) “transformado em objeto, o corpo e suas verdades passam a depender de ciências capazes de desvendá-los, enquanto a mente, apoiada no critério das ideias claras e distintas, apresentava-se como auto evidente”. Também é importante esclarecer que Descartes não desconsiderava uma relação entre corpo e espírito, ele via o ser humano como unidade, estruturada no encontro entre alma (*res cogitans*) e corpo (*res extensa*). Entretanto, mesmo com essa conjunção ele considerava o espírito como aquele que compreende melhor o real, a razão com uma dominação sobre o corpo. A relação entre elas se baseia, principalmente, no potencial da alma de agir sobre o corpo (Lourido, 2017; Santos, L. 2016).

Nesse período, o que se apresenta como saberes em relação ao corpo dizia respeito, como coloca Santos L. (2016, p.153), sobre “conhecer os mecanismos, as leis e os processos que regem seu funcionamento. É o corpo tratado, segundo as regras capazes de serem cientificamente justificadas ou verificadas”. Descartes não é o precursor da cisão mente-corpo, apesar de ter muito crédito. Sua colaboração foi principalmente em sistematizar esta questão sobre os entes (Lourido, 2017). Critelli (2006, p.21) nos atenta para a abordagem do pensamento cartesiano:

A estratégia por ele [Descartes] formulada consistiu em encontrar um ponto de apoio lógico para o pensamento, a partir do qual fosse possível a produção de “ideias claras e distintas” sobre o mundo. Ideias em que o mundo e os saberes sobre ele conquistassem precisão, estabilidade e, por consequência, pudessem ser controlados. Um lugar onde o mundo e as ideias do mundo ficassem sob o domínio do homem e não ao contrário. A insegurança do ser

poderia ser transposta pela segurança do saber. As deturpações decorrentes dos sentimentos e das sensações poderiam ser sobrepujadas pelos procedimentos depuradores do Cogito.

Conhecer e encontrar explicação para os acontecimentos do mundo sempre foi um tema de atenção dos humanos, isso tem a ver com o fato de que não saber desperta angústia. A ideia de não conhecer traz insegurança, uma vez que a única certeza de que se tem é de que todos vão morrer. A civilização ocidental, especialmente na modernidade, na tentativa de não lidar com a inospitalidade do mundo fica desenvolvendo todas as formas possíveis de conhecer, medir e controlar o planeta. As formas de controle são inúmeras e distintas, abrangendo desde elementos da natureza até previsões de mercado, da meteorologia à opinião pública, entranham-se no modo de pensar, agir e pesquisar. A intenção do sujeito moderno, de controlar o mundo colocando-se como centro do universo é uma meta inalcançável, nenhuma tentativa nesse sentido é possível de dar certo, pois há uma questão epistemológica: “a investida contra a insegurança do ser esbarra na impossibilidade de se mudar a constituição ontológica dos homens” (Critelli, 2006, p.23).

1.2 Corpo e controle

Foucault (1926-1984), filósofo do século XX, enuncia um reaparecimento do corpo na contemporaneidade. Percebe-se então, um movimento em dois sentidos: um deles diz respeito ao controle do corpo pelo poder. Nesse, a sociedade organiza instituições e mecanismos de poder que disciplinam, repreendem e controlam os corpos. O outro seria um investimento, em uma dinâmica de controle-estimulação, do próprio corpo, direcionando a atenção para o corpo no sentido da aparência (Nóbrega, 2010). Para Alice Holzhey-Kunz (2018) o progresso da medicina que possibilitou a cura de diversas doenças, o adiamento da velhice e da morte, bem como inúmeras estratégias de aliviar a dor, favoreceu para a formação de uma sociedade que não se relaciona com o próprio corpo como a natureza lhes proporcionou e sim em busca de um corpo jovem e “belo” (segundo concepções dominantes) - corpo aparência. De acordo com a autora (2018, p. 78) “o que falta, portanto, é hoje uma compreensão do corpo vivo, que anseie a afirmar também o corpo imperfeito, danificado, doente e velho”. Esse movimento está nitidamente vinculado a cultura do consumo que rege a sociedade. Segundo Nóbrega (2010, p.23), “a percepção do corpo é dominada pelas

imagens da cultura de consumo, refletindo na percepção da vida social e das relações humanas de um modo geral”.

Atualmente, nossa sociedade capitalista promove uma relação com o corpo na qual o utilizamos como coisa para mostrar ao mundo quem gostaríamos de ser. Essa relação indica uma dicotomia entre nós e nosso corpo, entre ser e aparência. Tal dicotomia não é mera constatação teórica; ela mostra a nossa relação fragmentada com o mundo, da qual nossa intimidade com o mundo e a nossa espontaneidade de ser se perderam. Assim, não vivemos uma relação de autenticidade que nos mostra como somos; na verdade, temos uma aparência [...]. A incoerência entre o que sou e o que mostro que sou denuncia o laço de desunião íntima com o mundo (Prado; Caldas; Queiroz, 2012, P. 779).

Observa-se como as pessoas perderam a proximidade com seus semelhantes e com o mundo, de modo que o corpo-objeto e o corpo-mercadoria são hipervalorizados. Através principalmente de não ditos, a sociedade individualista mostra às crianças que é assim que se deve agir e que aquilo que está ao seu redor é para ser consumido. O corpo do outro não fica fora disso. Toma-se esse outro e seu corpo como objeto, além da negligência que cada um tem consigo. Não apenas se explora os demais, mas também todo o planeta Terra. Revela-se, então, uma sociedade na qual os interesses pessoais e de uma minoria privilegiada se destacam sobre os outros e sobre a natureza, e isso está também relacionado a maneira como as pessoas interagem com seus próprios corpos, com o mundo e com seus semelhantes (Prado; Caldas; Queiroz, 2012). Segundo Byung-Chul Han (2017, p.27) na sociedade atual “na qual as coisas, agora transformadas em mercadorias, têm de ser expostas para ser, seu valor cultural desaparece em favor de seu valor expositivo” e dessa forma, a existência perde sua importância e os indivíduos tornam-se seus próprios objetos propaganda. “A coação expositiva leva à alienação do próprio corpo, coisificando e transformando em objeto expositivo [...], já não é possível morar nele, sendo necessário então expô-lo e, assim, explorá-lo” (Han, 2017, p. 33). Um dos perigos presentes em relação a essa forte influência da sociedade, marcada por exigências de padronização, é que muitas pessoas não enxergam esse poder que a cultura tem sobre si, acreditando que vivem plenamente seu ser, o que não é real (ou possível), e complexifica o seu autoconhecimento. Nesse sentido, seria importante que cada um pudesse vivenciar um processo de autopercepção que possibilitasse entrar em contato com a manifestação mais próxima de seu ser, menos impessoal. A corporeidade se expressa de forma natural e proporciona significação existencial. Ou

seja, abrir-se para entender melhor a sua experiência corporal pode propiciar uma presença em um novo mundo cultural no qual a pessoa pode se reconhecer como ser o singular que é, podendo responsabilizar-se por sua existência (Santos, L. 2016).

Como sugere Nóbrega (2010), na era digital, se percebe uma virtualização também do corpo. Isso aparece na percepção, nas alterações de visibilidade do corpo, nos movimentos de deslocamento, na possibilidade de criação de uma imagem virtual etc. Nesse sentido, o que se vivencia é a reconstrução de uma identidade que aparece como um agenciamento do corpo, como construção de uma aparência corporal. Já não há um motivo ou profundidade de existir e sim uma intenção de aparecer, de ser imagem. Os movimentos que se estabelecem são sempre em torno da imagem do corpo e são intenções fragmentadas, que não olham para o corpo como um conjunto ou como parte de si, do eu. Essa fragmentação também aparece na vivência consigo mesmo e na experiência com os outros. De acordo com a autora (2010, p. 28) “a presença do corpo não é mais condição de existência, havendo uma modificação das formas de interação humana”. No processo histórico da psicologia, primeiramente os conhecimentos concentravam-se em um sujeito psicofísico, inscrito na materialidade da fisiologia sensorial, na qual o corpo era visto como um espaço de inscrição material da subjetividade. A experiência sensorial se dava no corpo que era visto em sua matriz fisiológica e objetificada. A subjetividade era entendida como sendo cindida do corpo, e este era considerado sob uma referência mecanicista (Resende et al., 2017). “O olhar ocidental moderno que puxa a sociedade a compreender os fenômenos de forma dualista, não leva em consideração a complexidade da percepção, essa dicotomização limita significativamente as experiências dos entes” (Buss-Simão et al, 2010, p.158). A psicologia, trouxe a inovação da realidade psíquica, mas procurou dar-lhe uma explicação científica e para isso tratou a psique como objeto, observado à distância e submetida a leis gerais da ciência. Desse modo, o corpo também foi colocado como objeto e seu funcionamento passa a ser visto não como algo inserido no mundo, mas em um âmbito abstrato e conceitual. Nos séculos, XX e XXI, a discussão da psicologia apresentou algumas alterações e apareceram outras formas de abordar o “lugar” do corpo, considerando-o em relação à subjetividade e ao mundo, e estabelecendo uma integração somato psíquica que se coloca nos “limites”, em um movimento variável, entre o “dentro e o fora”. A psicologia reconheceu uma relação mais dinâmica entre o

corpo e a subjetividade, e os processos de subjetivação passaram a ser vistos como uma “construção” que se estabelece a partir das experiências sensoriais de uma corporeidade carregada de subjetividade e não mais por um processo apenas simbólico, em um âmbito de consciência reflexiva. (Resende et al., 2017).

Antes de ser um fato objetivo, a união entre a alma e o corpo devia ser então uma possibilidade da própria consciência, e colocava-se a questão de saber o que é o sujeito que percebe se ele deve poder sentir um corpo como seu. Ali não havia mais fato ao qual nos submetemos, mas um fato assumido. Ser uma consciência, ou, antes, *ser uma experiência*, é comunicar interiormente com o mundo, com o corpo e com os outros, ser com eles em lugar de estar ao lado deles. Ocupar-se de psicologia é necessariamente encontrar, abaixo do pensamento objetivo que se move entre as coisas inteiramente prontas, uma primeira abertura às coisas sem a qual não haveria conhecimento objetivo. O psicólogo não podia deixar de redescobrir-se enquanto experiência, quer dizer, enquanto presença sem distância ao passado, ao mundo, ao corpo e ao outro, [...] (Merleau-Ponty, 1945/2018, p.142).

A união entre a alma e o corpo se estabelece na existência, ela não deve ser um encontro arbitrário de dois elementos independentes, ela acontece permanentemente. É necessário olhar e cuidar dessa união, construir a maneira como se pode compreender essa integralidade, caminhando para uma nova psicologia (Merleau-Ponty, 1945/2018).

2 Contribuições da fenomenologia e de Merleau-Ponty: apresentando outras concepções de corpo e pessoa

A fenomenologia, ao considerar a experiência vivida e um ser encarnado rompe com a premissa da modernidade. Abre-se, então, um caminho para pensar a concepção de corpo a partir de outro ponto de vista, ampliando as possibilidades de existência do ser. Partindo da compreensão de Heidegger (1889-1976) de *ser-no-mundo*, os pensadores da fenomenologia posicionaram o seu olhar sobre o corpo como algo existente, no sentido de pertencer à realização desse *ser-no-mundo*. Nesse caminho, alguns filósofos, do campo da fenomenologia, como Medard Boss (1903-1990) e Ludwig Binswanger (1881-1966) passaram inclusive a usar outras formas de referir-se ao corpo, através de conceitos como *corporar* e *corporeidade*, com a intenção de superar essa representação do corpo como “outro”, físico. O corpo, segundo Holzhey-Kunz (2018, p. 74) é visto por “Binswanger em um ‘modo existencial’ que se metamorfoseia cada vez de acordo com a condição do mundo e em Boss, em ‘resultado corporal’ daqueles modos de comportamento, que o *ser-aí* a cada vez precisamente realiza”. Seguindo nessa perspectiva fenomenológica, pode-se perceber que, o que o conceito de existência proporciona como uma das reflexões sobre corpo é, de acordo com a autora supracitada (2018, p. 74), “que nós, enquanto seres existentes, nem ‘temos’ simplesmente um corpo vivo, nem ‘somos’ simplesmente este corpo vivo, mas *temos de ser* esse corpo”. Enxergar o corpo de uma forma existencial é perguntar-se sobre ele e, nesse sentido, compreende-se que se os entes têm de ser o seu corpo, há uma necessidade de apropriar-se dele como uma das tarefas¹ de seu existir. Isso significa dizer que o corpo tem exigências e aspectos que tem uma certa autonomia de processos, que são colocados como tarefas e que não há como não as realizar. Por essa razão, a tarefa de ser corpo requer um esforço considerável, pois é preciso suportar a ideia de dependência desses acontecimentos corporais e de que nunca haverá a possibilidade de transparência em relação aos mesmos (Holzhey-Kunz, 2018).

A fenomenologia se apoia na concepção de corporeidade para compreender e pensar a questão do corpo. Como coloca Nóbrega (2010, p.37):

¹ Considera-se aqui “tarefa” na perspectiva fenomenológica, como sendo o compromisso pessoal em direção a uma compreensão mais profunda da própria existência e do mundo circundante. Uma busca ativa por compreensão e autoconsciência, muitas vezes guiada pela intenção de compreender a essência do ser e a sua relação com o mundo e com os outros.

A corporeidade está envolvida com a dimensão sensível do mundo vivido, na qual as funções corporais ocorrem sem precisar necessariamente de teorização. [...] recorrendo a teses fenomenológicas, é preciso reconhecer que o mundo vivido é anterior a qualquer teorização, mas é também o ponto de partida para esse mesmo desafio. Enfrentar esse desafio teórico exige a busca por palavras, conceitos, imagens que possam configurar uma teoria da corporeidade; lembrando que conceitos, palavras e pensamentos também são gestos, produções da corporeidade.

Merleau-Ponty sugere, em uma atitude fenomenológica, outra forma de contemplar e entender o mundo. Aprofundando-se nas temáticas da percepção como sendo a base do conhecimento e da corporeidade como condutora da aprendizagem, propõe uma nova compreensão de ser humano, em que o conhecimento se estabelece numa dimensão existencial e não mental. A experiência vivida acontece pela corporeidade, pois o ser humano é corpo no mundo, não “possui um corpo”. Ao considerar que o conhecimento se constrói pela percepção, torna-se possível olhar para tudo aquilo que envolve o acesso aos saberes de uma forma diferente, superando a noção de linearidade e causalidade estabelecidas pelas ciências naturais. O autor, como na perspectiva fenomenológica, não tem a intenção de formular ideias fechadas e fixas, mas se direciona para uma experiência de abertura para o mundo, sem cristalizações. Pensar sobre o corpo, para Maurice Merleau-Ponty é considerá-lo em sua condição de existência, como sendo um elemento constitutivo e ativo do ser. Em suas concepções o autor busca por totalidades, remetendo-se às pessoas e ao corpo em sua integralidade (Lourido, 2017; Rosa, 2020). Merleau-Ponty deixa de ver o corpo como um objeto (externo) para compreendê-lo a partir de si mesmo, experimentando-o pelo seu próprio interior. Propondo, assim, uma ideia de ser humano integrado: “Eu não estou diante de meu corpo, estou em meu corpo, ou antes sou meu corpo” (Merleau-Ponty, 1945/2018, p. 208). O corpo revela a existência total, ela se realiza nele, ambos pressupõem o outro. É por meio do corpo que o ser se abre ao mundo e se coloca em situação, em direção ao mundo e ao outro: “só posso compreender a função do corpo vivo realizando-a eu mesmo e na medida em que sou um corpo que se levanta em direção ao mundo” (Merleau-Ponty, 1945/2018, p. 114). O corpo é visto então como o condutor do ser no mundo, o que possibilita essa interação e integração, que se estabelece não apenas através de uma experiência única e autêntica em si, mas também de modo “genérico”, na impessoalidade.

Observa-se então, uma mudança em relação ao que o pensamento objetivo apresentava sobre a percepção: compreendendo-a através de uma lógica causal e linear. Pelo olhar fenomenológico sobre a percepção, a assimilação dos sentidos se faz pelo corpo. Isso, de acordo com Nóbrega (2008, p.142) se dá porque “a percepção não é uma representação mentalista, mas um acontecimento da corporeidade e, como tal, da existência”. Aquilo que se percebe é compreendido por meio de perspectivas, pois a percepção não apresenta verdades e a significação se estabelece na ordem do corpo, não do conceito. Segundo a autora (2010, p.70) “a apreensão do sentido ou dos sentidos se faz pelo corpo, tratando-se de uma expressão criadora, a partir dos diferentes olhares sobre o mundo”. A percepção é o encontro entre o ser e o mundo e se concretiza no corpo vivido, não é um evento do pensamento e é por meio da percepção que o ser constrói seu próprio mundo, através de um processo de “organização” do que se encontra no ambiente e na relação organismo-entorno. A percepção integra o sensório e o motor em uma unidade dinâmica: a percepção do corpo e a percepção do exterior são como dois lados da mesma moeda, elas se movem conjuntamente. Quando o ente percebe algo do mundo, também percebe seu corpo e vice e versa (Nóbrega, 2010). O corpo é:

Uma unidade expressiva que só quando assumida se pode aprender a conhecer, então essa estrutura vai comunicar-se ao mundo sensível. A teoria do esquema corporal é implicitamente uma teoria da percepção. Nós reaprendemos a sentir nosso corpo, reencontramos, sob o saber objetivo e distante do corpo, este outro saber que temos dele porque ele está sempre conosco e porque nós somos corpo. Da mesma maneira, será preciso despertar a experiência do mundo tal como ele nos aparece enquanto estamos no mundo por nosso corpo, enquanto percebemos o mundo com o nosso corpo. Mas, retomando assim o contato com o corpo e com o mundo, é também a nós mesmos que iremos reencontrar, já que, se percebemos com o nosso corpo, o corpo é um eu natural e como que o sujeito da percepção (Merleau-Ponty, 1945/2018, p.277-278).

Considera-se então, a percepção como campo de revelação do mundo, no qual, utilizando o vocabulário comum, pode-se dizer que sujeito e objeto são capazes de fundir-se, tornando o humano parte do mundo e o mundo parte desse ser. Ainda mais, pode-se dizer que o corpo é, ele mesmo e ao mesmo tempo, natureza e cultura. Fala-se em corpo como natureza, uma vez que ele possui o mesmo tecido deste mundo natural e porque é invariavelmente submetido às suas leis. Todavia, por este corpo ter a possibilidade de transcender as forças naturais, fala-se em corpo também como cultura, pois os humanos têm condições para avançar até o simbólico. O corpo

deixa de ser reduzido ao biológico e passa a ser expressão de sentidos, mediador com o outro e com o mundo. O sentido que se busca é então, na relação, no entre, isso porque, ao afirmar "sou meu corpo", Merleau-Ponty dissolve a dicotomia corpo-espírito e privilegia a relação. Para ser pessoa, portanto, é preciso relacionar-se e ultrapassar as coisas e o mundo. O corpo "transforma as ideias em coisas, minha mímica do sono em sono efetivo. Se o corpo pode simbolizar a existência, é porque a realiza e porque é sua atualidade" (Merleau-Ponty, 1945/2018, p. 227).

A consciência é dimensionada pelo corpo: "tenho consciência de meu corpo através do mundo, [...] tenho consciência do mundo por meio do meu corpo" (Merleau-Ponty, 1945/2018, p. 122). Dessa forma, o autor supera a noção de que o corpo é "comandado" pela consciência, pois enxerga essa ligação como uma relação. Antes de pensar em movimentar o corpo em direção a algum objeto, é preciso que o ente esteja no mundo, em relação. A motricidade, enquanto possibilidade de movimento, é intencionalidade, e a consciência é abertura para o mundo, sendo possibilidade e não "pensamento": "[...] todo o movimento é indissolivelmente movimento e consciência de movimento" (Merleau-Ponty, 1945/2018, p. 159). Ou seja, essa consciência é um saber perceptivo que acontece pelo movimento e, dessa maneira, não se pode compreender o corpo sem seu potencial de movimento, sem a motricidade e a espacialidade (Merleau-Ponty, 1945/2018). A corporeidade então, considerada por ele como condição humana, se dá pela linguagem e pela cultura, através das relações que as pessoas estabelecem entre si e com o mundo. Em vista disso, considera-se que corporeidade é estar junto às coisas, em um contato que se dá pelo sentir e ser sentido. Como coloca Lourido (2017, p.37), "por sua corporeidade, o ser humano vivencia o mundo ao mesmo tempo em que é também parte deste mundo, move-se com o mundo e com as coisas". Logo, os seres humanos não experienciam o mundo no papel de observador, estão no mundo, percebem esse mundo de um lugar familiar, estão inseridos, já fazem parte. No pensamento fenomenológico o ser é lançado no mundo, em suma, a percepção que esse alguém tem desse mundo se estabelece pela forma como interage com as coisas e pela sua corporeidade (Lourido, 2017).

A concepção de corpo é vista com intencionalidade, como envolvimento, enfatizando a experiência vivida como significativa para a existência e para a apreensão dos sentidos. "Não é nunca nosso corpo objetivo que movemos, mas

nosso corpo fenomenal, e isso sem mistério, porque já era nosso corpo, enquanto potência [...], que se levanta em direção aos objetos” (Merleau-Ponty, 1945/2018, p.153-154) para pegá-los, uma vez percebidos. Ou seja, a intencionalidade se apresenta a partir da percepção de um objeto exterior identificado no ambiente. Para movimentar-se os entes não necessitam buscar seus dedos, suas mãos, acionar seus músculo ou ossos, já que o corpo não é um objeto que se encontra no espaço. Contudo, o corpo não se mobiliza apenas quando há uma tarefa a ser realizada, pois está sempre aberto a situações concretas ou abstratas, ele é abertura e têm uma vasta possibilidade de orientações, onde se estabelecem as tarefas motoras. Isso quer dizer, que o corpo não é somente uma experiência em si, mas no mundo (Merleau-Ponty, 1945/2018).

Em contraposição com a ideia cartesiana de sujeito-objeto, Merleau-Ponty edifica a noção de corpo próprio, superando a concepção que coloca a racionalidade acima do corpo e considerando-o como essencial para o processo de conhecimento. “Assim, a experiência do corpo próprio opõe-se ao movimento reflexivo que destaca o objeto do sujeito e o sujeito do objeto, e que nos dá apenas o pensamento do corpo ou o corpo em ideia, e não a experiência do corpo ou o corpo em realidade” (Merleau-Ponty, 1945/ 2018, p. 268). O corpo próprio é um elemento complexo que possibilita abertura, não é fechado em si mesmo, é tudo ao mesmo tempo. “Quer se trate do corpo do outro ou de meu próprio corpo, não tenho outro meio de conhecer o corpo humano se não vivê-lo, quer dizer, retomar por minha conta o drama que o transpassa e confundir-me com ele. Portanto, sou meu corpo [...]” (Merleau-Ponty, 1945/ 2018, p. 268). A experiência do corpo então, possibilita uma forma de existência extremamente significativa. Os fenômenos e seus significados passam a ser compreendidos pela possibilidade de viver o próprio corpo e conhecer o ser humano a partir dessa experiência de ser corpo, enxergando-o não como um elemento que se organiza de forma causal ou linear, mas que está sempre em construção, em movimento. O corpo próprio se coloca como unidade, não como uma justaposição de setores, mas um modo de construção e reunião das experiências vividas e da postura da pessoa no mundo. O corpo é um fenômeno no qual o todo é anterior às partes, sendo uma conexão que não se dá a partir da tradução das vivências de cada sentido em outro, mas em condensação. Não há uma junção de segmentos e das percepções

uma a uma, todas as experiências são vivenciadas pelo ente, de uma vez, no corpo (Nóbrega, 2010; Merleau-Ponty, 1945/2018).

O filósofo propõe uma ampliação da noção de linguagem, ao considerar a fala como sendo um gesto, relacionando linguagem à experiência corporal e a existência. Para o autor as palavras têm atitudes, tem sentido e assim como o corpo, dizem sobre a expressão do ser no mundo. Isso acontece porque, não há separação entre pensamento e processos corporais. A linguagem se dá no espaço de encontros de corpos e a relação desses dois elementos em conjunto com a “razão” e a percepção são essenciais para a aquisição de conhecimento (Nóbrega, 2010). O gesto é considerado como o meio pelo qual os entes interagem, em um processo dialógico no qual a ação não é determinada, mas compreendida. “Obtém-se a comunicação ou a compreensão dos gestos pela reciprocidade entre minhas intenções e os gestos do outro, entre meus gestos e intenções legíveis na conduta do outro” (Merleau-Ponty, 1945/2018, p. 251). O gesto não vai ditar a “realidade”, a compreensão se dá a depender de como cada um acolhe e vivencia a situação. As experiências de cada um são únicas e podem se expressar e serem compreendidas de diferentes formas, através de diferentes gestos que são compartilhados e absorvidos de modos distintos, a depender do modo que cada ser faz uso do seu corpo (Merleau-Ponty, 1945/2018). A teoria também acessa a afetividade, que é considerada, segundo Nóbrega (2010, p.86) como sendo “mobilizadora da nossa vida pessoal e como operação primordial de significações e de comunicação”. Essa tríade: corpo, afeto e linguagem é fundamental para conferir sentido as experiências dos entes e para organizar a condição humana, em âmbito sensorial e histórico:

O sensível assume um lugar central no pensamento de Merleau-Ponty, constituindo-se em uma noção orientadora para reflexões ontológicas e epistemológicas. A possibilidade da linguagem sensível assume o fato de que nem tudo, na linguagem, pode ser compreendido, pois há sempre lacunas, mas necessariamente precisa ser vivido para adquirir sentido. A consideração da experiência permite compreender diferentes formas de linguagem [...]. A corporeidade se configura na dinâmica dos processos orgânicos da cultura, dos afetos e da história, criando uma linguagem sensível, em que não há a busca por uma correspondência pontual com as coisas, uma adequação, e sim uma expressão apenas aproximada, permitindo diferentes olhares. A compreensão da linguagem sensível, relacionada ao universo da corporeidade, proporciona a ampliação do universo da comunicação humana [...]. (Nóbrega, 2010, p.88)

O que se apresenta então, é a possibilidade de considerar o corpo dentro de uma esfera poética e artística que proporciona novas formas de ver e compreender o

mundo, caminhando mais além do racionalismo. A linguagem sensível, desafia a análise objetiva do mundo e através da dimensão estética possibilita que o conhecimento se organize de outra forma: pela cultura, história, sensibilidade, pelo corpo, pelos movimentos, comunicando-se. Para Merleau-Ponty, a comunicação da realidade sensível se dá por meio da dimensão expressiva do corpo, realizada por gestos. De acordo com Nóbrega (2010, p.94) “o caminho do mundo sensível ao mundo da expressão caracteriza-se como uma trajetória perceptiva, na qual a motricidade e as funções simbólicas [...] estão entrelaçadas na reversibilidade dos sentidos, na dimensão estética”. Configura-se então uma abertura ao mundo sensível, para a experiência corporal, pois essa atmosfera do sensível possibilita uma vivência de corpo no âmbito da experiência, mais do que no âmbito da racionalização: promovendo uma outra possibilidade de conhecimento sobre o mundo, sobre si e sobre os outros. Para colaborar com esse pensamento, Merleau-Ponty leva em conta a noção de *estesia*: expressão atravessada pelos sentidos em um processo dialético que movimenta um corpo em direção a outro. Com isso, torna-se possível entender a experiência vivida em suas diferentes significações, inserida na ordem do “eu vivo” e “eu sinto” com intenção, não limitada a: eu penso (Nóbrega, 2010).

O movimento não é o pensamento de um movimento, e o espaço corporal não é um espaço pensado ou representado. ‘Cada movimento determinado ocorre em um meio, sobre um fundo que é determinado pelo próprio movimento (...). Executamos nossos movimentos em um espaço que não é ‘vazio’ e sem relação com eles, mas que, ao contrário, está em uma relação muito determinada com eles: movimento e fundo são, na verdade, apenas momentos artificialmente separados de um todo único’⁹⁴. No gesto da mão que se levanta em direção a um objeto está incluída uma referência aos objetos não enquanto objeto representado, mas enquanto esta coisa bem determinada em direção à qual nos projetamos, perto da qual estamos por antecipação, que nós frequentamos⁹⁵ (Merleau-Ponty, 1945/2018, 192-193).

Tal como a intencionalidade, a motricidade está relacionada diretamente com a percepção, pois ela é a intenção motora. As pessoas estão no mundo em movimento, agem e se expressam através desse deslocamento por meio de uma espacialidade de situação, que é ativa, formando um sistema prático de interação. Movimentando seu corpo, que se posiciona em relação as coisas no mundo e possibilitando que o ser possa vê-las de diferentes perspectivas. Segundo Santos L. (2016, p.178) o “corpo é um núcleo significativo que nos conduz à essência de nós mesmo, de sermos um ser, um ser no mundo, nossa motricidade não se conjuga à lei

do tudo ou nada”. O corpo em movimento ocupa o espaço e o tempo, sem entregar-se a eles, porque se dão na experiência, vai conquistando de maneira ativa uma significação. “A espacialidade do corpo é o desdobramento de seu ser de corpo, a maneira pela qual ele se realiza como o corpo” (Merleau-Ponty, 1945/2018, p. 206). Para Merleau-Ponty, quando o corpo compreende os movimentos é capaz de adquirir um hábito e então pode ser considerado um corpo fenomenológico. Nessa forma de ver, o corpo é entendido para além das suas características orgânicas, envolvendo o sentir, o agir, o pensar e o perceber, incluindo a intencionalidade das ações. É por meio dos movimentos que os seres humanos encontram sua singularidade, suas potencialidades e limites. O hábito é como um conhecimento que se coloca nas mãos, um saber de familiaridade, não se encontra “na mente”, mas no corpo como mediador de um mundo (Merleau-Ponty, 1945/2018).

O corpo é eminentemente um espaço expressivo. Eu quero pegar um objeto e, em um ponto do espaço no qual eu não pensava, essa potência de apreensão que é a minha mão já se levanta em direção ao objeto. [...]. Mas nosso corpo não é apenas um espaço expressivo entre todos os outros. Este é apenas o corpo constituído. Ele é a origem de todos os outros, o próprio movimento de expressão, aquilo que projeta as significações no exterior dando-lhes um lugar, aquilo que faz com que elas comecem a existir como coisas, sob nossas mãos, sob nossos olhos (Merleau-Ponty, 1945/2018, p. 202).

O corpo é aquilo que possibilita ao ente ter um mundo: em certos momentos são realizados movimentos de caráter biológicos; ou pode “abrir” uma nova significação, ativar emoções; talvez se entregue a cultura, de modo impróprio; etc. Considerar os humanos de forma integrada é reconhecer esse modo intencional de se orientar para e no mundo. O espaço se inscreve em torno das pessoas e o corpo se apresenta como um elemento mais volumoso que pode inclusive dilatar o “ser no mundo ou mudar de existência anexando a nós novos instrumentos” (Merleau-Ponty, 1945/2018, p.199). “As ações em que me envolvo por hábito incorporam a si seus instrumentos e os fazem participar da estrutura original do corpo próprio” (Merleau-Ponty, 1945/2018, p. 135). Essa noção de relação e interação, na qual o mundo e o corpo se encontram, possibilita a percepção de si e do entorno, uma concepção de mundo na qual é impensável a ausência do corpo nessa existência (humana).

Atualmente percebe-se que as pessoas perderam a proximidade com sua realidade corpórea e privilegiam uma razão sem corpo. Para a ciência positivista a percepção é adequação de conhecimento, considerando como verdadeiro aquilo que

é objetivo, separado da experiência. Entende-se o processamento de informações dos indivíduos como semelhante ao modelo das máquinas: um pensamento operatório que reduz o corpo a um simples objeto. No entanto, o conhecimento do corpo deve superar essa maneira de ver o mundo e para isso é necessário voltara-se ao mundo sensível. O conhecimento perceptivo é, sobretudo, criação e corpo em movimento, não adequação ou significações intelectuais. Não apenas isso, mas a cognição depende da experiência corporal, ou seja, ela se expressa pela corporeidade. Cognição e corpo são inseparáveis, é a partir da relação do ser com o mundo que vão se estabelecendo as interpretações sobre ele (Nóbrega, 2010). “A experiência motora de nosso corpo não é um caso particular de conhecimento; ela nos fornece uma maneira de ter acesso ao mundo e ao objeto, [...]. Meu corpo tem o seu mundo ou compreende seu mundo sem precisar passar por ‘representações’” (Merleau-Ponty, 1945/2018, p. 195). Todo o conhecimento adquirido por um ser tem origem nas experiências vividas por ela/ele. Este conhecimento só pode ser adquirido no mundo próprio, esse que está a sua volta ao qual cada um atribui seus sentidos. Sendo assim, a mente é o próprio corpo, não é um elemento separado ou interior - a estrutura mental é indissociável do mesmo. Esse saber, da realidade corpórea, pode ser recuperado uma vez que se compreenda a percepção como acontecimento da existência e o corpo como componente essencial para a aprendizagem. Isso porque, quando uma pessoa se movimenta, estabelece-se uma relação especial entre os acontecimentos do próprio corpo e do ambiente, o que possibilita o aprendizado. Ou seja, o fenômeno do conhecimento se dá em uma conversa constante entre o ser humano e o mundo (Nóbrega, 2010; Santos L. 2016). Aprender é um novo uso do corpo próprio, “é enriquecer e reorganizar o esquema corporal. Sistema de potências motoras ou de potências perceptivas, nosso corpo não é objeto para um ‘eu penso’: ele é um conjunto de significações vividas que caminha para seu equilíbrio (Merleau-Ponty, 1945/2018, p. 212).

2.1 Merleau-Ponty e a infância

Ao tratar da temática da infância, Merleau-Ponty coloca em discussão o fato de que “quando nós observamos uma criança, é difícil subtrair de seu comportamento o que depende da nossa presença de adulto” (Merleau-Ponty, 1988/1990, p.215). Para o filósofo, na história, o adulto ao falar da criança, sempre as olhou da sua

própria perspectiva, estabelecendo uma relação de desigualdade entre “observador” e “observado”. A presença de um adulto gera mudanças na maneira como a criança age, e ao buscar conhecer as crianças no decorrer da história esse atravessamento foi poucas vezes levado em conta. Nos estudos de psicologia da criança, os conhecimentos se estabeleceram a partir de interpretações dos adultos sobre as mesmas. Ao analisar esses saberes deve-se considerar como cada adulto pensa e trata as crianças, pois é isso que esses “fatos” atestam. Relações de igualdade são raras na sociedade, e a desigualdade é um ponto que interfere nas condutas de cada um. Devido a isso, ao falar sobre a infância, deve-se voltar a atenção para a relação adulto criança, não apenas para a criança e suas atitudes. “Descrevemos, portanto, não uma natureza da criança, mas uma relação da criança com um ser que já não é uma criança. Relação que explica o modo pelo qual a criança é concebida na nossa sociedade” (Merleau-Ponty, 1988/1990, p.216).

Essa nova maneira de olhar a infância não pretende falar de uma “natureza da criança”, uma vez que essa ideia propõe, além de uma generalização, uma concepção rígida. Ao assumir uma “natureza da criança”, caminha-se para uma noção de infância que engessa a criança dentro de padrões. Considerar esse público dentro de um espectro de “condição de criança” é entendê-lo como não participante da sociedade e da cultura, concretizando a ideia de que há uma distância entre criança e adulto, o que não é o caso. Faz-se necessário, incluir a criança no meio social e histórico ao qual ela participa. Isso porque, a criança “entra muito cedo em relação com seus semelhantes. Ela manifesta interesse pelos fenômenos mais complexos que há envolvem; [...] numa época em que se poderia pensar que ela só tem uma vida sensorial” (Merleau-Ponty, 1988/1990, p.221), a criança se relaciona com o mundo intensamente. Há na infância possibilidades diversas, e como coloca Merleau-Ponty (1988/1990, p.220) “É preciso conceber a criança não como um ‘outro’ absoluto nem como ‘o mesmo’ que nós mas como polimorfa”.

O polimorfismo é a característica que mais diferencia a criança do adulto em relação ao contato com o mundo, não há uma distinção de mentalidade entre aquele que é mais velho e a criança. Mas, o primeiro já está moldado pela cultura, diferentemente dos infantes, que apresentam uma maior diversidade e abertura nas suas condutas. Ainda assim, a criança já faz parte do mundo social e histórico. Ou

seja, como os adultos, ela reage e interage, nesse contexto que não é um “mundo infantil”, mas compartilhado entre todos. O meio pelo qual a criança se insere no mundo e na cultura é através da imitação, da inteligência e da identificação. Sendo esse terceiro, um movimento em dois sentidos: a criança se vê no outro e o adulto também se vê nela. A única maneira que parece ser possível a inserção das crianças na cultura é pela relação com o adulto. Isso porque, os mais velhos já estão no mundo e conhecem a cultura a mais tempo que os/as recém-chegados(as), tendo a responsabilidade de aproximar as crianças do mundo, de ensiná-la a viver nesse novo ambiente. A comunicação entre cuidador(a)/adulto e bebê é essencial para que esse movimento se estabeleça de maneira mais proveitosa e integral, indo além da linguagem falada, transpondo-se ao corpo. De acordo com Machado (2010, p.71) “toda vivência de corporalidade, outridade, linguisticidade, temporalidade e espacialidade da criança constituem a própria mundaneidade: a relação criança-mundo” - considerando “mundo” em um sentido amplo, como tudo aquilo que está fora do ser humano, mas que da mesma maneira e de forma paradoxal: o ser humano está no mundo, é ser-no-mundo (Machado, 2010; Merleau-Ponty, 1988/1990).

A fenomenologia, com a qual Merleau-Ponty pactua, é uma forma de ver o mundo, não um conjunto de métodos. Para ele, a psicologia infantil, até então estruturada, ao conceber diversas teorias, procedimentos de educação e um olhar desenvolvimentista sobre as crianças, afastou os adultos das crianças mesmas. Pensar nesse conceito das “crianças mesmas” é estar de acordo com a fenomenologia, que tem como mote a noção de “voltar às coisas mesmas”. Na psicologia da criança não cabe dualismo, e ao romper com as dicotomias torna-se possível chegar mais perto de compreender como a criança vive. Isso porque, essa busca propõe ir de encontro a uma totalidade, no lugar de ver as partes separadamente. Olhar a criança crescer, na concepção dinâmica, com a qual Merleau-Ponty está alinhado, é considerar que há uma reorganização dos dados iniciais que foram “coletados” e percebidos na infância, quando foram organizados pela primeira vez: o que modifica o movimento seria o próprio movimento (Machado, 2010).

Em concordância com o pensamento fenomenológico, o autor em questão considera que o desenvolvimento não tem uma finalidade e não deve ser visto como um processo causal. Não é a consciência ou o corpo que comandam ou direcionam

o desenvolvimento, mas trata-se de um fenômeno menos engessado e mais dinâmico que abrange de maneira dialógica diversos aspectos correlatos. Compreende-se que há uma certa “sequência”, no sentido de que são aproveitados os materiais de experiências anteriores, mas esse caminho se dá de forma mais espontânea, pouco linear.

A maturação consiste na adequação entre o sentido da conduta realizada e os materiais com os quais esse sentido se realiza. O indivíduo deve retomar o que se tornou possível pelo estado presente do corpo. [...] Portanto o desenvolvimento é tão pouco um destino quanto uma liberdade incondicionada. É sempre num certo canto corporal que o indivíduo cumpre o ato decisivo do desenvolvimento. Aqui se encontra a ideia de Hegel: ‘ultrapassar conservando’. O indivíduo só ultrapassa seus primeiros estados se consente em conservá-los (Merleau-Ponty, 1988/1990, p.254).

Sendo assim, trata-se de um “desenvolvimento” considerando aspectos corporais, intelectuais, sociais, afetivos, de conduta etc. Faz parte desses processos, por exemplo: a apropriação da criança da sua própria imagem, a separação dela com o outro, a tomada de conhecimento, construção da personalidade, entre outros. É na medida em que a criança cresce e adquire experiência que surge um contorno, um esboço de “eu” que lhe dará o sentimento de presença, a sensação de existir (Machado, 2010). “Em suma, o essencial do desenvolvimento é a reestruturação pela qual uma situação corporal é assumida em vista de realizar um novo tipo de vida” (Merleau-Ponty, 1988/1990, p.40), uma nova abertura e possibilidades de mais, nos diversos âmbitos da vida da pessoa. É uma situação na qual as partes estão em concordância, formando um todo no qual o corpo, o somático, o psíquico, o social etc. vão dando condições para que o desenvolvimento seja possível. Nenhuma dessas características está em primeiro ou segundo lugar, todos sustentam o “desenvolvimento” a seu modo e são importantes para o processo (Merleau-Ponty, 1988/1990).

Faz parte do processo de “maturação” das pessoas a percepção e a inteligência, pontos sobre os quais Merleau-Ponty se debruça na discussão e compreensão da criança, por serem características essenciais dos seres humanos. É por meio da percepção que os entes organizam o seu campo de experiências, a partir das relações estabelecidas com o mundo e com os outros, de modo contingente. A percepção é um nível de organização anterior a inteligência, ela representa uma associação mais aprofundada e ativa do que já foi percebido. Há

entre inteligência e o mundo percebido uma relação inevitável: a inteligência é uma organização daquilo que foi percebido e minimamente estruturado anteriormente (Merleau-Ponty, 1988/1990).

[...] a organização intelectual é de um tipo diferente da organização perceptiva (mas a organização constitui entre elas um denominador comum que permite a passagem de uma à outra sem que haja redução do superior ao inferior). [...] a percepção tem um sentido: [...] o sentido do percebido não é o sentido do intelectual, [...] (Merleau-Ponty, 1988/1990, p.26).

Não é possível comparar a organização da inteligência e a da percepção. Elas não são comparáveis, são diversas e complementares. Na percepção, a organização que acontece é mais vinculada aos acontecimentos e na inteligência, o processo é mais “interno”, como uma questão feita para si mesmo. A inteligência é mais ativa, como se houvesse uma tarefa para encontrar a solução para um problema e essa “atividade” se dá a partir dos dados organizados pela percepção. “Há recriação do campo fenomenal e não adaptação. Os fenômenos percebidos tornam-se variantes de um dinamismo único” (Merleau-Ponty, 1988/1990, p.31). Fala-se também de uma “variação” da inteligência, que se trata de situações nas quais o ente reage da mesma maneira, por condutas adaptadas ou não: hábitos. É uma forma de inteligência que não acontece de modo consciente e está mais presente no cotidiano. Os gestos, acompanham os hábitos e em certas vezes dão conta de uma situação nova que não chegou a ser colocada pela inteligência (Merleau-Ponty, 1988/1990).

Também, no caso das crianças, a percepção, é a forma pela qual são organizadas as experiências. Essa situação, pode ser exemplificada através dos desenhos infantis, que muitas vezes são considerados como fracassados, como ineficazes ao representar algo do entorno. Contudo, na realidade, é pelo desenho que a criança expressa o que percebeu do mundo, ela não está tentando retratá-lo. O modo pelo qual o infante se coloca no mundo é aberto, se dá a partir de como ele/ela vai assimilando e manejando aquilo que encontra, construindo assim suas formas de expressão e suas condutas. Esse movimento não se dá por operações de intelecção, mas pela assimilação que a criança vai fazendo das suas experiências. A percepção e os conhecimentos adquiridos pela criança são atravessados pela relação dela com o mundo e com os outros, pela afetividade. A criança, procura explicações concretas sobre o mundo e assim vai criando “teorias” ou “justificativas” nas situações em que encontra lacunas. Nem sempre serão criadas explicações com nexos, ele/ela ainda

não tem uma estrutura de compreensão causal do mundo, isso é moldado pela cultura. Ainda assim, apresenta-se por parte da criança uma necessidade de não deixar a situação “em aberto” (Merleau-Ponty, 1988/1990).

A desordem alternativa ou ordem racional é o sinal de uma intrusão do pensamento adulto na vida da criança. para compreender a percepção da criança, é necessário representar uma ordem que não é uma ordem racional mas que também não é o caos (Merleau-Ponty, 1988/1990, p.229).

Essa atitude do adulto para com a criança tem um caráter “negativo”, no sentido da maneira de compreender e conhecer a criança, mas é típico da percepção dos seres humanos. Isso porque,

[...] a percepção do outro não é somente a operação dos estímulos exteriores, ela depende também largamente na maneira pela qual estabelecemos nossas relações com os outros, antes dessa percepção; tem raízes em todo o nosso passado psicológico; cada percepção do outro é só uma modalidade momentânea. Não se trata, pois, de uma percepção pura de um certo conteúdo que seria dado tal qual, mas há sempre uma relação mais profunda, relação de coexistência com os aspectos do outro que se apresenta. Discernimos uma certa intenção na sua conduta, enquanto estamos imersos num certo drama humano que codetermina essa operação (Merleau-Ponty, 1988/1990, p.295).

Nesse sentido, o adulto acaba por olhar para a criança através do prisma do modo como os adultos se relacionam com o mundo, considerando as suas condutas como sendo as corretas e esperando que as crianças hajam ou compreendam as situações da mesma forma, o que não é possível. Por conta disso, fala-se de um esforço que os adultos devem fazer na relação com a criança, um esforço na hora de buscar compreendê-las, porque toda relação carrega um traço de si mesmo, em todas as experiências de intercâmbio, de percepção do outro há também uma troca interna. O esforço diz sobre atentar-se a essa experiência interior, descalçar-se dela, na medida do possível, para olhar a criança com outros olhos, sem essa bagagem enrijecida (Merleau-Ponty, 1988/1990).

“Já há uma espécie de presença do outro em mim” (Merleau-Ponty, 1988/1990, p.314) e vice-versa, toda relação tem esse atravessamento. As relações vão se estabelecendo a partir dessa situação, na qual a experiência interior e anteriores estão sempre em jogo. Ao perceber o outro a atenção está, principalmente, na sua conduta e essa experiência é semelhante a experiência da linguagem e o modo como ela é decifrada. Um ente está sempre se comportando. As emoções, por exemplo, são condutas, uma maneira de se relacionar com o mundo, uma forma expressão que

se dá a partir de uma situação e de um movimento interno que transborda para o corpo com um sentido expressivo. A percepção que o outro terá dessa conduta depende das suas experiências anteriores e das unidades sistemáticas de compreensão estabelecidas pela cultura. “Com efeito, não há expressões puramente naturais nem puramente convencionais ou sociais. [...]; o uso de cada signo está em relação com o de todos os outros; nesse sentido, os signos só são convencionais” (Merleau-Ponty, 1988/1990, p.303). Sendo assim, é

[...] através desse comportamento, [que] percebo uma iniciativa no momento de sua ocorrência. Nos momentos fecundos, só tenho a impressão de perceber não um papel mas de assistir a alguém, à manifestação do outro. A percepção do outro é a de uma liberdade que transparece através de uma situação ao mesmo tempo que a transforma. [...] O outro pode me parecer tal qual realmente é, mas ele me é dado também oculto. O outro só transparece: aparece como sentido vivo, sentido que se conserva ou que se degrada (Merleau-Ponty, 1988/1990, p.314).

A criança, em algum grau, percebe o investimento e significação que os adultos com quem ela convive direcionam a ela. Esse ente vai se constituir a partir dessa relação e da cultura que essas pessoas apresentam para ele/ela. Os mais velhos ocupam então o lugar de modelo, pois essa relação tem sua natureza na identificação: “a criança se vê nos outros (como os outros se veem nela). [...] Há nela essa tensão particular entre aquele que não pode viver ainda segundo o modelo e o modelo” (Merleau-Ponty, 1988/1990, p.220). A criança imita a conduta do outro e assim vai aprendendo, adentrando na cultura. Essa imitação geralmente não é consciente, não está no âmbito da inteligência, ela é quase uma atuação da conduta do adulto que de representação vai se tornando “realidade”. A experiência da imitação, direciona a criança para o crescimento, pois é na busca por alcançar o modelo que a criança vai ampliando suas possibilidades de condutas e de relações, com os outros e com o mundo (Merleau-Ponty, 1988/1990).

Aquilo que a criança vê no corpo do outro torna-se uma possibilidade de movimento para ela, o esquema corporal se constrói a partir daquilo que é percebido e experimentado. “A mímica permite realizar movimentos análogos aos que eu vejo. A percepção do semelhante traduz-se por atitudes que têm o mesmo sentido que as do outro. Provoca em nós uma reorganização motora” (Merleau-Ponty, 1988/1990, p.81-82). Através da observação, imitação e percepção do corpo do outro as pessoas vão descobrindo e conhecendo seu próprio corpo, criando algo como se fosse um

sistema de sobreposições que inclui o “eu” e o “outro”. Aquilo que se aprende com os movimentos do corpo abre-se como possibilidade para aquele que observa. Essa tomada de consciência se dá pouco a pouco. Existe um processo correlato de reconhecimento da imagem de si e do outro como distintas. Isso porque, em um primeiro momento, na vida de cada um, há um período no qual a existência se concretiza sem diferenciação com o outro, como uma existência múltipla que em um segundo momento se “divide” e o ser se compreende como único (Merleau-Ponty, 1988/1990).

O contato com o mundo externo, para a criança, se dá, quando pequena, através das trocas de sorrisos, gritos e pela voz de quem cuida. É também nesse período que se iniciam as experiências visuais. A partir dessas relações com o exterior, as crianças começam a ir de encontro aos seus semelhantes (outras crianças), mas só vão conseguir diferenciar-se com o tempo. Esses primeiros contatos se dão na observação do corpo do outro, ao escutar os sons que são emitidos etc., mas no início ainda não há trocas. As relações vão começar em seguida, aparecem então, traços de sociabilidade e as crianças vão se atentando aos gestos, movimentando-se na tentativa de uma imitação ou construção. É a partir dessas experiências que passam a conhecer o outro e desvendar seu próprio corpo, do qual vão se apropriando com mais profundidade aos poucos. Esse processo se estrutura em paralelo com a experiência da criança no espelho, onde ela vai ir de encontro com seu reflexo e vai aos poucos se reconhecendo como corpo e como imagem. A construção dessa relação com o outro e consigo é um processo que ultrapassa o campo intelectual, é prático e vivencial. A conexão com o outro e com o mundo tem um aspecto afetivo e dinâmico, porque a criança vai encontrando no outro ela mesma e vice-versa (Merleau-Ponty 1988/1990; Machado, 2010).

O pensamento infantil é geralmente pré-pessoal, pré-individual. A palavra EU aparece tardiamente, porque a criança leva muito tempo para se distinguir de seu meio. Tem consciência de comunicar-se com a coisa. O EU intervém quando a criança compreende que o TU e o TEU podem tanto dirigir-se a ele quanto ao outro. [...] Nessa idade, a criança ainda não tem consciência de sua própria perspectiva. [...] O emprego do pronome EU é ainda mais tardio, ao menos no seu sentido pleno, quando a criança concebe que cada um pode por sua vez dizer “EU” e pode ser considerado “TU” [...] (Merleau-Ponty, 1988/1990, p.84).

As crianças, diferentemente dos adultos, não representam o mundo, elas o vivenciam, o que quer dizer que a vida das crianças não se dá de maneira objetiva,

impossibilitando que se intelectualize a experiência da criança em um pensamento formal. As relações adulto-criança são essenciais para que os pequenos/pequenas compreendam a si mesmos, aos outros e o mundo, é aquilo que vai possibilitar a constituição de si. Isso se dá através da fala e da linguagem corporal. Um bebê, quando nasce ainda não consegue se diferenciar da sua cuidadora, por um tempo estão como se misturados, é importante considerar isso como uma condição da infância. O mundo deve ser apresentado às crianças pelos adultos, de maneira cuidadosa, mas sem “exageros” na “proteção” e, nesse movimento, a criança vai aprendendo sobre o entorno, os outros e diferenciando-se dos mesmos (Machado, 2010).

Assim como em diversos outros âmbitos da vida da criança, os estados corporais são introduzidos através da relação com os adultos, em conversas e nomeações. A corporeidade, engloba aspectos como o mundo próprio: aquele que diz sobre as relações consigo mesmo, com o ambiente e com os outros. Sendo, experienciada desde a primeira infância, “para saber a corporalidade, é preciso vivê-la. Para compreender a corporalidade da criança pequena o adulto precisa ser um bom observador, capaz de descrever em palavras o que vê” (Machado, 2010, p.42). A corporeidade está para além de qualquer cultura, inclusive para além da humanidade. É como se fosse uma dimensão praticamente inumana, que na criança, aparece em seu corpo próprio. Na experiência da corporeidade o ser vivencia um contato que coexiste: cultura, mundo, outro e si mesmo. Nesse sentido, é importante compreender que a conotação da comunicação do adulto com a criança sobre seu corpo é atravessada pela cultura onde vivem (Merleau-Ponty, 1988/1990).

O corpo é um elemento de organização em relação ao meio, pois estrutura a percepção de si mesmo e do outro que pode ser interpretada pelo ente e vice-versa. Nesse sentido, o corpo tem um papel “duplo” de experimentar sensações internas e de perceber e interpretar aquilo que está no mundo. O estabelecimento dessa experiência dialógica da percepção se dá a partir de dois caminhos: a percepção do corpo próprio e a percepção do outro que não seguem um mesmo ritmo. Quando concretizado a criança pode diferenciar-se do outro e deixa de conferir seu pensamento e seu corpo ao outro, já não há confusão de papéis ou contorno, ela se reconhece como existência. Nesse contexto, a criança vai reconhecendo outros

aspectos da sua relação com o outro, como a tomada de consciência de que além do olhar que ela tem de si mesma, há a maneira como o outro a vê, tema que influenciará sua relação consigo, com os demais e com o mundo. É nesse movimento que o ente vai tomando consciência do seu corpo e das suas relações. Essas percepções e “conhecimentos” a criança vai expressando, por exemplo, nas suas brincadeiras (Merleau-Ponty, 1988/1990). “A experiência do outro é ensinada pela espontaneidade de meu corpo que retoma por sua conta as condutas do outro e realiza o ‘fenômeno do acoplamento’. O laço com a consciência é um laço interior” (Merleau-Ponty, 1988/1990, p.170), tonando mais profundo o vínculo entre a corpo e consciência.

Um dos recursos pelo qual o ente pode diferenciar-se dos outros e se reconhecer como corpo é através da sua imagem no espelho. Essa é uma experiência de descoberta e é desafiadora, uma vez que, de início, a criança não compreende que está vendo a si mesma. É mais complexo para as pessoas reconhecerem sua própria imagem do que a do outro. Em um primeiro momento, a criança, na frente do espelho não se reconhece e pensa que é uma outra pessoa. Isso porque, é mais difícil concretizar a ideia de que cada um é uma imagem também para os outros. Ao depara-se com essa situação novos dados são integrados ao seu sistema. A criança irá reconhecer os objetos, vai perceber que é diferente do outro e que imagem e objeto não são a mesma coisa, mas construir uma imagem de si mesma vai acontecer mais tarde. Primeiro ela compreende uma diferenciação: reconhece a imagem do outro e então, conhece sua imagem espetacular. Esse processo não é linear, instantâneo ou completo, e tão pouco é intelectual. Trata-se de uma reorganização da compreensão de mundo da criança, mais do que de uma racionalização dessa experiência que se dá de modo contingente e descontínuo.

É toda uma dimensão da experiência que a criança descobre com a imagem espetacular. Poder contemplar-se, observar-se a si mesma. A criança constrói para si um eu visível: um superego, que cessa de ser confundido com seus desejos. A criança é tirada de sua realidade imediata; sua atenção é captada por este eu do qual ela acha o primeiro símbolo na imagem espetacular: função des-realizante do espelho. Este jogo já realiza, antes da integração social, a transformação do EU (Merleau-Ponty, 1988/1990, p.78).

A criança tem a oportunidade então de vivenciar uma existência diferente. Uma vez que compreende e vai de encontro com sua imagem espetacular, reconhecendo que as pessoas podem vê-la e se conhecendo nesse contexto “mais completo”, a criança passa a se ver de uma outra forma em diversos âmbitos da sua vida e vai

realizando novas experimentações em relação a essa configuração existencial (Merleau-Ponty, 1988/1990).

Merleau-Ponty define a criança como polimorfa. Ou seja, nela estão presentes diversas possibilidades que coexistem. O polimorfismo é uma das características que mais se apresenta nas crianças e está presente em todos os campos: espaço, tempo, nas suas formas de expressão etc. Além disso, considera-se que a criança vive em uma espécie de zona híbrida, onde realidade e fantasia se misturam. Descrevendo essa experiência como uma “zona de ambiguidade do onirismo”, supondo que em sua vida acordada a criança percebe e vive experiências que se aproximam da linguagem onírica dos adultos. Faz parte da atitude fenomenológica olhar para a criança através dessa lente e compreender que esse é seu modo de ser, sem julgamento ou repressão. É característico da infância que o ente não consiga discriminar o que é visual e o que seria sua introspecção, há uma relação tríade que é dinâmica e acontece pela espacialidade, situada, segundo Machado (2010, p.32) “entre consciência introspectiva do corpo próprio, a percepção do corpo visto do exterior e a percepção do outro”. A temporalidade também está pautada nessa compreensão. A percepção da criança se dá em diferentes espaços e tempo, é uma experiência distante do tempo lógico dos adultos. As crianças não se organizam, por exemplo, a partir de uma racionalidade que se pauta em um contexto com começo, meio e fim. Tanto em relação ao tempo quanto em relação ao espaço, a criança tem uma noção reduzida de um limite, organização ou estrutura. Segundo Machado, (2010 p.59) “a criança apresenta-se sempre mergulhada em seu próprio ponto de vista, na medida em que ela adere às situações; para ela, os objetos possuem, sempre, ‘caracteres afetivos’ e seu modo de perceber não separa ‘afeto’ de ‘percepto’”. É essencial respeitar o tempo de cada criança, permitindo que se expressem do seu modo e experienciem o mundo no seu tempo, para que se possibilite que a temporalidade da criança possa fluir. Assim como a temporalidade, a noção espacial da criança vai se constituindo a partir da sua experiência relacional com os adultos. Antes de que se estabeleça, a dimensão espacial da criança está como se dissolvida no espaço, até que os seus “contornos” se estabeleçam: levando a uma percepção de um espaço fora de si, uma maior compreensão do mundo compartilhado, entendido com suas profundidades, aproximações, distanciamentos etc. Uma das formas pela qual é possível se aproximar da percepção espacial e da

corporeidade da criança é através dos desenhos. Quando desenha, a criança não representa o mundo, ela vivencia a sua relação com o mundo, sua maneira de ser e estar nele. É também uma possível forma de estruturação da experiência. As brincadeiras, em especial, as de faz de conta, são outra forma de entrar em contato com o polimorfismo infantil. Normalmente, são histórias construídas pelas crianças e que, por exemplo, não contém um final e os acontecimentos se dão de maneira não cronológica. As crianças constroem outras realidades e passam a experimentar espaços desconhecidos ou muito distantes, no presente ou com outras organizações temporais, com seus próprios corpos e com os entes à sua volta (Merleau-Ponty, 1998/1990; Machado, 2010).

Na infância a vida é profundamente significativa. Nesse período, cada detalhe tem a mesma importância: tudo se ouve e se vê, gerando impressões mais unificadas. Mais tarde, cada elemento passa a ter um propósito. Dedica-se mais a aquilo que é particular e específico, em uma dinâmica que substitui a pureza da intuição por um conceito mais limitado. Assim, o que a vida ganha em amplitude, ela acaba por perder em profundidade. Merleau-Ponty então, propõe como forma de aproximar-se da infância a observação cuidadosa, realizada pelos adultos, das crianças na relação com elas mesmas, com os outros e com o mundo, desprendendo-se de noções prévias e de um olhar com concepções do mundo dos adultos. No campo da educação, seguir nessa direção faz sentido para aproximar-se das crianças, compreendendo seu espaço, suas formas de expressar-se, seu tempo e suas experiências.

3 Panoramas pandêmicos: do Brasil à Brasilândia

3.1 Descrição da pandemia em geral

O ano de 2020 e 2021 foram especialmente impactados pela COVID-19. Essa pandemia diz respeito a um vírus que causa uma síndrome respiratória, transmitido com muita facilidade e velocidade, que em muitos casos pode ser fatal. No último dia de 2019, a China mandou um aviso para a OMS (Organização Mundial da Saúde) sobre diversos casos de pneumonia em Wuhan que depois souberam que dizia respeito a uma nova cepa da COVID-19, nunca vista em humanos. A COVID-19 atingiu todos os países do mundo, e contou com uma taxa de letalidade altíssima. Para conter a contaminação, foi recomendado uso de máscaras e distanciamento social, no qual as pessoas deveriam ficar em suas casas e em caso de contaminação recomenda-se isolamento da pessoa com sintomas. No Brasil, o primeiro caso da doença foi registrado em 26 de fevereiro de 2020 e a primeira morte pela doença no país aconteceu no dia 12 de março de 2020, significativamente, foi uma mulher que trabalhava como diarista (57 anos). O governo federal do Brasil teve uma atuação nenhum pouco satisfatória e bastante complicada: negando a gravidade da doença, os protocolos de segurança e desincentivando a vacinação, que iniciou-se no país, mais tarde do que em boa parte do mundo, em janeiro de 2021. Hoje já foram contabilizadas mais de 708 mil (Painel Coronavírus, 18 jan. 2023) mortes no país.

A respeito da atuação do governo brasileiro, Aith, Reis e Ventura (2021, p.23) realizaram uma pesquisa evidenciando uma estratégia de propagação do vírus por parte do governo federal, na qual optou-se

por favorecer a livre circulação do novo coronavírus, sob pretexto de que a infecção naturalmente induziria à imunidade dos indivíduos e de que a redução da atividade econômica causaria prejuízo maior do que as mortes e sequelas causadas pela doença. A incitação ao contágio tem como principais pilares a disseminação de falsa crença de que existe um tratamento precoce para a doença e o constante estímulo ao desrespeito massivo de medidas sanitárias básicas - como o distanciamento físico e o uso de máscaras -, agravado pela constante banalização do sofrimento e da morte.

Essa realidade pode ser reconhecida pelas medidas e atitudes tomadas de maneira explícita e indireta pelo governo do país. Tendo como exemplo, o atraso na captação e repasse de recursos de saúde, como aconteceu na situação da compra das vacinas e na distribuição de oxigênio, como no caso de Manaus em janeiro de

2021. Não apenas, o governo do Brasil fez propaganda contra as medidas indicadas para contenção do vírus, como incentivou aglomerações sem as medidas de segurança recomendadas pelos órgãos da saúde. Também participou ativamente da disseminação de notícias falsas em relação as medidas de saúde que contavam com comprovação científica. O manejo da situação de crise da COVID-19 apresentou-se como uma violação aos direitos à saúde e à vida dos brasileiros. A resposta federal à pandemia causou a morte de milhares de pessoas (Aith; Reis; Ventura, 2021).

Em 2023 já é possível falar de um pós pandemia, pois a quantidade de óbitos diminuiu muito e com a vacinação os casos têm sido menos severos, sem necessidade de hospitalização, em comparação aos anos anteriores. Apesar disso, a pandemia deixou marcas e consequências que são facilmente observadas no contexto atual. Pode-se perceber, por exemplo: um crescimento da pobreza e da miséria, devido ao aumento da informalidade no âmbito do trabalho; assim como a precarização da vida de grande parte da população, reforçando desigualdades sociais gritantes. Produziu-se um “deixar morrer” através da falta de atenção e políticas públicas para aqueles que mais necessitavam (Buss-Simão; Lessa, 2020).

O que se pode identificar na experiência da pandemia no Brasil foi uma banalização da morte que pode ser analisada a partir da desigualdade social e da falta de preocupação de quem estava morrendo. Levando em consideração o estado de São Paulo, que concentrou a maior quantidade de casos e mortes do país, 60% dos óbitos foram de negros (Machin; Couto, 2021). A pandemia reforçou as desigualdades e a condição social das periferias, onde já havia famílias que passavam por necessidades. De todo modo, o fechamento das escolas por exemplo, exigiu que as famílias precisassem dar conta de todas as refeições das crianças, ou dar conta de auxiliar as crianças nas tarefas de casa, ainda que muitos pais não tenham tido a oportunidade de estudar, entre outras questões que se desencadearam ou se reafirmaram nessas condições (Buss-Simão; Lessa, 2020).

3.2 Pandemia na Brasilândia?

3.2.1. O que é o território ²

A Brasilândia é um bairro que se localiza na região norte do município de São Paulo e se estende por uma área de 21 km². Sua população total é de aproximadamente 281.977 habitantes com uma densidade demográfica de 12.615 habitantes/km. O território começou a ser ocupado por volta de 1947, em um primeiro momento por loteamentos para famílias de classe média, posteriormente essa região foi vendida para uma empresa de construções que ficou responsável pela venda desses lotes. A região começou a crescer de modo pouco organizado, com a chegada de imigrantes vindos, principalmente do Nordeste do Brasil, por volta da década de 50 e 60. Essas pessoas estavam em busca de emprego e melhora da qualidade de vida, o cenário foi: superlotação de uma população de baixa renda. Já com características periféricas, essa região começou a receber hospitais psiquiátricos pelos anos de 1980 e o cenários foi se desenhando com imigrantes, pessoas pobres e “loucas”.

Observando o Mapa da Desigualdade e da Prefeitura da cidade de São Paulo (2021) é possível identificar como essa realidade se apresenta nos números e se mantem até os dias atuais: 50,60% da população da região é preta e parda, em relação ao total da população (%) na Brasilândia; 25,41% dos domicílios da região são considerados ocupações irregulares (favela), sendo um dos distritos com maior número de moradores por domicílio. Nesse contexto, a mortalidade de jovens de 15 a 29 anos por homicídio e intervenção legal na região é de 35,8 para cada cem mil pessoas. Sendo que, a concentração de jovens diz sobre 47,6% da população do território, uma das maiores concentrações de adolescentes da cidade. Assim como a concentração de crianças (0 a 6 anos) que é 11,62% da população do território.

Se tratando da Educação Infantil, o tempo de atendimento para vaga em creche (em dia), no distrito é em média de 49 dias e considera-se que 67,2% das crianças (entre 0 e 3 anos) da Brasilândia estão matriculadas em creches. A proporção (%) de matrículas no Ensino Básico, em escolas públicas e conveniadas,

² As informações desse subtítulo foram retiradas do documento interno: Projeto político-pedagógico participativo Amigos de Pianoro. Documento construído a partir da dissertação de mestrado de Duek (2021) “Construindo um projeto político-pedagógico-participativo: um olhar fenomenológico”.

em relação ao total de matrículas nessa região é de 95% e observando o índice de abandono escolar e defasagem idade/série no ensino fundamental, a Brasilândia está em sexto lugar em relação a cidade de São Paulo. Desses alunos, que ficam no ensino fundamental, somente 25% deles ingressam no ensino médio e o distrito tem uma das maiores porcentagem de população analfabeta acima de 15 anos.

Levando em conta essa contextualização mais ampla do território, há uma movimentação e organização social principalmente, por parte dos moradores. Aqui será ressaltada a atuação da Associação Amigos de Pianoro que atua nos bairros da Vila Nova Esperança e Jardim Elisa Maria, onde se encontram os equipamentos parceiros do ECOFAM. Nesse trabalho falaremos em especial do Centro de Educação Infantil Francesco Persiani. Os CEIs, podem ser considerados CEIs diretos, ao funcionarem em um imóvel e os funcionários serem da prefeitura ou indireto quando estão em imóveis da Prefeitura, mas são administrados por uma instituição parceira que se compromete com a contratação dos funcionários e professores, como é o caso do CEI nessa pesquisa. Como centro de educação infantil, essa instituição de ensino acolhe crianças de 0 a 3 anos, com capacidade de atendimento total de 139 crianças. O bairro no qual está inserido é um subdistrito da Brasilândia, conhecido como Jardim Paulistano.

Essa pode ser considerada a primeira creche da Associação, que surgiu no ano de 1992 a partir de uma inquietação da comunidade, depois de um episódio no qual duas crianças morreram em um incêndio, pois sua mãe estava fora de casa trabalhando. A comunidade ficou comovida com a situação e buscou pensar, de forma coletiva, em uma solução. Um homem encabeçou esse projeto e foi atrás de apoio financeiro para consolidar a ideia de uma creche, buscando fornecer às crianças um espaço de segurança enquanto suas mães poderiam dar conta das jornadas de trabalho. A Associação se constituiu a partir do auxílio de um grupo religioso da Itália, formando os “Amigos de Pianoro” e construindo com a comunidade a “Creche Nova Esperança Amigos de Pianoro”. No ano de 2017, houve uma mudança de nome do “Centro de Educação Infantil Nova Esperança Amigos de Pianoro” para “Centro de Educação Infantil Francesco Persiani” como se chamam até hoje.

3.2.2 O que foi a pandemia lá

A Brasilândia, como analisado acima, é um território periférico de alta vulnerabilidade. De modo geral, é uma região pouco atendida pelos governos e por políticas públicas. Como se pode observar nos dados referentes à saúde no território: para conseguir marcar uma consulta médica, na atenção primária, pode levar em média 18 dias; em 2020 eram 40 dias para conseguir atendimento na Atenção Especializada; 57, no caso de exames especializados. Foi considerado o bairro com maior proporção de mortes de pessoas internadas abaixo de 60 anos, sendo uma das regiões com menos leitos de UTI (Unidades de Internação Intensiva). Por conta disso, a ação comunitária é grande, e no momento da pandemia a própria população do território começou a se mobilizar para pensar como iriam agir frente essa situação. Organizaram então, a Rede Brasilândia Solidária, que juntava profissionais de diversas áreas e líderes da região (Telis et al., 2021).

Grande parte dessa mobilização se deu porque, já nas primeiras semanas, quando a pandemia foi declarada, a Brasilândia teve o maior número de mortes do município de São Paulo. Apenas 12 dias depois da cidade de São Paulo decretar as medidas de isolamento, 50 pessoas da região já haviam falecido por conta da COVID-19. Segundo dados da Secretaria Municipal de Saúde (SMS), de todas as mortes no bairro, em 2020, quase 20% foram por COVID-19, em 2021, essa porcentagem subiu para 26% (Telis et al., 2021).

A mobilização das lideranças iniciou-se com recursos de comunicação, passando informação, com carros de som, alertando a comunidade sobre a importância das medidas de segurança como o isolamento, o uso de máscaras etc. Juntamente com um mapeamento das famílias mais vulneráveis (cerca de duas mil) e ações para arrecadação financeira, que puderam colaborar com cestas básicas de alimentos e produtos de higiene para essas famílias. Grande parte da população desse território não conseguiu manter, por exemplo, o isolamento social. Isso porque, deixar de trabalhar, em muitos casos, não era uma opção e os serviços realizados, tão pouco permitiam que se pudesse trabalhar de casa, ou as próprias casas não tinham recursos para que se fosse possível fazer “*home office*” (Telis et al., 2021).

Em relação à educação, houve uma movimentação no sentido de conscientizar as crianças e famílias para o isolamento. Foi feita também algumas campanhas para

ajudar com cestas básicas para as famílias mais necessitadas, além de uma tentativa de fornecer atividades possíveis de serem realizadas em casa. Nas periferias, a preocupação com a educação "formal" precisou ficar em segundo lugar, nesse momento, pois a sobrevivência acabou ficando em primeiro plano. Os desafios colocados ou acentuados pela pandemia nas periferias foi imenso, incluindo as violências (contra as mulheres e as crianças, policial, contra adolescentes e idosos), a fome, a morte. O impacto da COVID-19, foi em toda a população mundial, mas sem dúvidas, a população periférica ficou ainda mais vulnerável.

3.3 O corpo e a pandemia

Como pode-se observar, as questões sociais presentes no Brasil foram acentuadas durante a pandemia e a temática do corpo não fica fora disso. Contudo, pouco se encontra sobre essa discussão, especialmente na abordagem fenomenológica. É necessário, de todo modo, pensar e discutir sobre aquilo que atravessa a infância, o corpo e as consequências da COVID-19. A pandemia, mais do que uma crise sanitária, acentuou questões sociais profundas e as crianças foram, naturalmente, arrastadas para esse contexto e situações que foram tornando o cotidiano de muitos no país instável (Buss-Simão; Lessa, 2020).

As crianças vivem uma experiência distinta dos adultos em relação ao corpo. Quando mais novas, é possível dizer que as fronteiras estão, inclusive, diluídas, confundindo-se com os outros. As relações que se estabelecem na infância pautam-se muito em um vínculo de encontros táteis, de experiências de trocas e cuidado pelo toque. As condições frente a pandemia não permitiam esse tipo de vivência. As crianças foram retiradas das escolas, impossibilitadas dos encontros do dia a dia com seu semelhante, tiveram seus espaços limitados a casa e muitas vezes a uma tela. Tiveram que se acostumar com meio rostos, cobertos por máscaras. Tentar aprender a falar sem a possibilidade de ver a boca mexer, sem poder escutar com clareza tudo o que se falava por debaixo da proteção. A educação, principalmente a infantil, é mais do que passar conteúdos, considerando os mais velhos que, em alguma medida, foi possível pensar em uma estrutura de escola adaptada. Agora, com as crianças que aprendem pelo brincar, pelo movimento, pelo encontro, pela experiência, a situação foi diferente, é mais complexo realizar adaptações. "Se antes já nos era um grande

desafio o exercício de ausculta³ às crianças, a pandemia as silenciou e invisibilizou ainda mais” (Buss-Simão; Lessa, 2020, p.1434).

A pandemia afirmou uma realidade na qual era necessário distanciar-se, afastar-se e evitar o outro, tornando o encontro uma ameaça, de vida, fragilizando os corpos e suas interações. As crianças passaram a viver nesse contexto e foram percebendo esses sinais no seu cotidiano, ouvindo o que diziam ao seu redor, as atitudes e medidas tomadas, as distâncias estabelecidas, as perdas com as quais talvez elas não tivessem contato tão novas, mas foram inevitáveis; O medo.; A fome; A forma de se relacionar com o mundo, com o tempo, com o outro mudou e algumas crianças ainda nem sabiam como era antes ou o que era antes. Viveram uma experiência de não infância, a negação de vários direitos e possibilidades (Buss-Simão; Lessa, 2020).

As relações educativas e pedagógicas, nessa primeira etapa da educação básica, são marcadas pela construção de vínculos e que isso ocorre por meio, fundamentalmente, de uma disponibilidade corporal (Silva, 2018). Isso significa uma disponibilidade para mobilizar seu corpo, seus movimentos, suas ações, emoções, atenções e preocupações, para acolher uma criança que chora, que deseja colo, que necessita ser alimentada (Buss-Simão; Lessa, 2020, p.1438).

Tudo perdido, dissolvido na pandemia. Por todas as partes, das crianças às educadoras. Ou mesmo dentro de casa, era tão complexo disponibilizar-se para uma criança quando tudo em volta está um caos, quando as energias estão voltadas para lidar com a violência, com a fome, com a sobrevivência (Buss-Simão; Lessa, 2020).

Todos que passaram por essa experiência não saíram ilesos, as consequências são muitas, em diversos âmbitos e em diferentes níveis, pois as desigualdades são intensas. Mas, para cada um, a marca está presente e no campo da corporeidade, é necessário olhar para as crianças e compreender quais as consequências de modo individual e grupal. Olhar as crianças com essa lente pode ser importante para colaborar com a volta à escola.

³ ROCHA, E. A. C. Diretrizes Educacionais-Pedagógicas para a Educação Infantil. In: Diretrizes educacionais pedagógicas para a educação infantil. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2010.

4 MÉTODO

4.1 Sobre o aspecto qualitativo e fenomenológico

Esta pesquisa se insere no paradigma de pesquisa qualitativa, inspirada especificamente na pesquisa dialógica que conversa diretamente com o pensamento fenomenológico, método que norteia esse trabalho. Para pensar nesse caráter dialógico a principal referência para esse modo de olhar a pesquisa é Paulo Freire (1921-1997). Para o autor, a educação deveria ser dialógica e libertária, expandindo sua premissa para o campo da pesquisa busca-se agir dessa forma nos campos de intervenção. Desse modo, pretende-se criar essa relação de colaboração entre participantes e pesquisadores(as), considerando a escuta e a participação como elementos essenciais para uma experiência dialógica no campo. Ao tomar uma atitude dialógica, deve-se considerar sempre uma conversa com o outro e não para o outro, adotando uma postura participativa e colaborativa de horizontalidade entre todos aqueles que fazem parte do processo de pesquisa. Diante disso, possibilita-se ouvir o outro e se abrir, tendo em vista que todos podem contribuir para o tema em questão. Do qual, geralmente, quem está sendo “pesquisado” sabe muito, um conhecimento potente e que pode fortalecer o estudo de quem “pesquisa”. Essa atitude possibilita ao pesquisador(a) conhecer a partir da leitura e percepção de/do mundo de quem está ali no dia a dia do território, da instituição etc. Ser tocado(a) pela experiência participativa diz sobre compartilhar os processos que se dão no decorrer da pesquisa (Szymanski, 2011). Esse modo de investigar tem como

como princípios orientadores o estabelecimento de uma situação de escuta atenta, de participação e de co-construção de conhecimentos pela troca de saberes. creditava-se que as situações de encontro constituíam uma situação de aprendizagem que, segundo o pensamento de Merleau-Ponty (MERLEAU-PONTY, 1945/2005, p.190), tem o seu núcleo no corpo, que é visto por ele como um ‘sistema de poderes motores ou poderes perceptuais’, e que ‘não é um objeto para o ‘eu penso’, mas sim, ‘...um conjunto de significações vividas [...]’ (Szymanski, 2011, p.11).

Esta investigação que se pauta no pensamento fenomenológico, por ser dialógica, compreende que o/a pesquisador/a não realiza sua investigação de forma distanciada, pois se encontra no e com o mundo, não sendo possível olhar para o fenômeno de maneira neutra. O seu olhar, a sua história e as suas concepções participam, diretamente, de sua pesquisa e de sua análise. Assim como, para o

pensamento fenomenológico não há uma verdade absoluta, mas parcial e os saberes são relativos, temporários. Considera-se como impossível saber a totalidade de algo, porque os fenômenos se revelam e se ocultam, há movimento, não são estáticos. Ou seja, é por meio dessa variabilidade que a verdade pode ser considerada. Segundo o pensamento fenomenológico, cada perspectiva oferece um “lado” do fenômeno, não é possível conhecer o fenômeno “em si”, “completo”, “real”. Aquilo que será observado é “a manifestação do fenômeno que se deseja compreender sob um olhar específico” (Fachim; Szymanski; Szymanski, 2019, p.3), um olhar atravessado pela historicidade, pela subjetividade e pela cultura, que está inserido em um tempo específico da história e que se permite beber de outras áreas do conhecimento (Critelli, 2006; Fachim; Szymanski; Szymanski, 2019).

Pesquisas pautadas no paradigma positivista buscam encontrar as causalidades para tentar prever ou controlar eventos. Sendo assim, desenvolvem investigações que têm como resultado generalizar as causas e efeitos desses acontecimentos, geralmente iniciando seu trabalho com uma hipótese que deve – ou não - ser comprovada ou avaliada ao final do processo. Já a pesquisa fenomenológica, não pretende falar numérica ou genericamente dos fenômenos estudados, atenta-se às particularidades, como é o caso da presente pesquisa que fala de uma especificidade institucional e profissional. Além disso, as diversas experiências podem ser compartilhadas. A pesquisa fenomenológica não pretende generalizar, “falar de todo mundo”, mas do fenômeno ao qual ela se debruça, perguntando-se pelo “como”, em uma perspectiva de abertura frente a experiência de pesquisa. Ao questionar-se “como”, há uma disposição de olhar o que se mostra (o fenômeno), não de provar uma pressuposição, com um caminho único e fechado. A “determinação mais básica desse pensamento, é a de dirigir-se para o real identificando nele seu carácter de fenômeno e não de ‘objeto’” (Critelli, 2006, p.9). A forma de conhecer da fenomenologia, diferente da metafísica, que se baseia na conceituação absoluta, se funda na angústia do ser, no campo existencial; no vazio e na inquietação dessa experiência; reconhecendo-se como estrangeiro, vivendo em uma circunstância inóspita da qual não se tem resposta ou solução final (Critelli, 2006).

O pensamento fenomenológico deve ser considerado como uma postura metodológica. Uma forma de ver o mundo que renuncia a pressupostos teóricos e

explicativos, que operam num paradigma de causalidade, para operar em um paradigma compreensivo: busca-se compreender um fenômeno, não o explicar. Por conta disso, as pesquisas de caráter fenomenológico se concentram em particularidade, tendo o método como caminho, como envolvimento, propondo uma maneira de pensar mais ampla que a questão técnica. A palavra método, em seu sentido original é “caminho para”, ou seja, em uma pesquisa, rege epistemologicamente uma investigação. A construção do sentido é contínua, não sendo viável prever desfechos ou resultados. Busca-se compreender, o que exige uma disposição para ouvir e colocar-se no lugar do outro, abrindo-se para o diálogo e para a troca (Szymanski, H.; Szymanski, L., 2019; 2022). A atual pesquisa, por exemplo, parte de um tema que foi estruturado com base na realidade daqueles com quem a pesquisadora trabalhou, com a intensão de debruçar-se na temática do corpo no CEI, em questão. Propõe-se compreender a experiência do corpo das crianças na escola a partir da troca com as educadoras, não com a intenção de explicar esse fenômeno, mas de ver como ele se apresenta e como ele ressoa nas trabalhadoras da instituição. Dessa forma, elabora-se um espaço de reflexão e atenção para a temática, considerando que esse encontro possa fortalecer as educadoras e a pesquisadora no seu dia a dia, ampliando suas reflexões e discussões sobre o tema.

Para ter uma atitude fenomenológica de “voltar às coisas mesmas”, nas diversas experiências de campo, os pesquisadores e as pesquisadoras devem afastar-se de compreensões anteriores sobre os temas estudados, podendo envolver-se e estar presente com maior abertura. Neste caso, a pesquisadora não é do mesmo território que a instituição, o que faz diferença na experiência de vida em relação as pessoas parceiras; teve acesso a privilégios, inclusive na temática do corpo, pois pôde experimentar a questão corporal de uma maneira especial etc. Mas, ainda que seja moradora de outra região da cidade de São Paulo, teve uma atitude de abertura, considerando que pôde aprender e trocar na conversa com pessoas que tem outras histórias de vida e experiências na educação. Todo ente está fundamentalmente entrelaçado com o mundo, essa é uma condição humana. Entretanto, é possível identificar quais são os preconceitos que cada um tem sobre determinado assunto e cuidadosamente olhar para os fenômenos de modo a ter isso em conta, pensando como compreender a experiência de pesquisa nessa conjuntura. Levando isso em consideração, pode-se dizer que cada estudo é uma maneira única

de ver os fenômenos e o mundo. Cada ente tem uma história singular, uma bagagem específica, com compreensões prévias diferentes sobre diversos assuntos. Quem pesquisa, deve adquirir uma postura de disposição ao que se mostra, e é nessa atitude que se revela a intencionalidade, no encontro entre pesquisador(a) e o fenômeno (Merleau-Ponty, 1945/2018).

4.2 Sobre a Inspiração: Aspectos Participativos

Como um possível braço da pesquisa fenomenológica, encontra-se a pesquisa participativa, que busca colocar em andamento uma interrogação de forma dialógica, pois reconhece que aquele que faz pesquisa está em uma trama e a investigação passa a ser vista como ato político. Nessa experiência, sem neutralidade, há um entrelaçamento entre gênese teórica e social. A pesquisa coletiva, de caráter interventivo, pensa junto com a instituição parceira. De maneira dialógica, o/a pesquisador(a) ouve e se transforma, em uma relação de horizontalidade com os/as participantes do projeto. Em um diálogo, ambas as partes são tocadas, uma vez que as pessoas estão igualmente envolvidas e se transformam (Szymanski, H.; Szymanski, L., 2022). No presente trabalho, a temática surgiu a partir do interesse da pesquisadora e da troca com a instituição parceira. Esse tema, esteve presente no dia a dia da escola e pôde ser discutido e refletido com mais profundidade. Devido a parceria entre o ECOFAM e a instituição, a pesquisadora já estava, antes de ingressar no mestrado (pré-encontro), em contato com o CEI, o que possibilitou os encontros e o desenvolvimento do tema do corpo por ambas as partes.

Estabelece-se nesses casos, uma situação de experimentação, que é diferente de experimento (positivismo). Por meio desse modo de trabalho, torna-se possível caminhar para uma democratização da pesquisa. Uma vez que, esse modelo de investigação contribui para a sociedade, pois vê os fenômenos em perspectiva e este trabalho, por exemplo, pode contribuir com uma perspectiva sobre o corpo na educação infantil. O papel de quem estuda é o de praticar uma curiosidade pelo inesperado, por meio de um envolvimento especial com o fenômeno a ser investigado. Ao deparar-se com um fenômeno, quem investiga percebe-o, tendo contato com ele a cada vez de uma forma diferente, com as particularidades que fazem do fenômeno estudado aquilo singular que ele é (Szymanski, H.; Szymanski, L., 2022). Esta investigação tem essas concepções como guia na busca para compreender o

fenômeno do corpo no contexto da escola, alcançados através do encontro reflexivo e análises que buscaram refletir a respeito dos sentidos que se apresentaram, pelo olhar da pesquisadora.

4.3 Sobre a Inspiração: Encontros Reflexivos

Esta pesquisa contou, com um encontro reflexivo com educadoras de um CEI, no território da Brasilândia, na cidade de São Paulo. Ao propor a experiência grupal pretende-se proporcionar um espaço de compartilhamento de experiências, no qual ao ouvir-se a si mesmo e aos outros, possa-se trocar e impactar as perspectivas dos demais. Ao expressar aquilo que pensam no grupo, as educadoras se identificam e constroem juntas, a partir das ideias que são colocadas no coletivo. As conclusões se deram a partir da contribuição de todas que estavam presente, sem que nenhuma fala fosse discriminada ou alguma participante se sentisse desrespeitada pelo que compartilhou. Coube a coordenação, costurar e colaborar a partir do que foi apresentado pelas profissionais. “No encontro reflexivo é fundamental o momento vivencial, que possibilita tanto a introdução ao tema a ser desenvolvido, como a compreensão baseada no saber construído ao longo da vida e na prática” (Szymanski, H. Szymanski, L. 2022, p. 255). Tudo aquilo que aconteceu durante o encontro teve a intensão de uma construção colaborativa, ocupando-se da troca e do diálogo como uma proposta de potencializar e fortalecer as participantes, incluindo quem coordenou o encontro.

No grupo, contamos com aproximadamente 13 pessoas, dentre elas professoras, auxiliares de sala, professoras volantes e equipe de gestão. A discussões giraram em torno da temática do corpo na escola, buscando assim, ir de encontro com as demandas do modo de compreender o corpo das crianças no dia a dia da creche por essas educadoras, e analisar possíveis aspectos comuns ou divergentes entre as experiências compartilhadas na conversa. Levando em conta que, através de uma pesquisa fenomenológica, é possível encontrar nos relatos uma experiência intencional, vivida pela pessoa. Uma intencionalidade própria e constitutiva daquele ser em sua individualidade, abertura para o mundo e especificidades. Para colaborar com esse trabalho as pessoas foram convidadas por meio da parceria que o grupo de estudos, ao qual a pesquisadora faz parte (ECOFAM), tem com a RAC (Rede de Ação Comunitária da Brasilândia), na qual o

CEI Francesco Persiani está incluído. Vale ressaltar que: a pesquisadora não irá se referir as colaboradoras com seus respectivos nomes, para garantir o sigilo de identidade das participantes. Os encontros aconteceram presencialmente no Centro de Educação Infantil, com gravação de voz consentida pelas participantes e pelo documento de parceria assinado pela diretora da unidade “Termos de Parceria” (Anexo 1).

Optou-se pela aplicação do modelo de grupos reflexivos, pois esse proporciona um ambiente favorável à manifestação de um relato amplo e livre das experiências vividas pelo grupo, minimizando interferências nas respostas, que podem ser causadas por um roteiro fechado com perguntas pontuais. Esse instrumento tem sido utilizado em pesquisas qualitativas como alternativa para entrar em contato, de forma mais aprofundada, em estudos de valores subjetivos, levantando como pontos centrais: critérios de representatividade, interação social e construção conjunta (principalmente entre pesquisadora e colaboradoras). O contato face a face, que se estabelece nos encontros, é considerado essencial para a percepção do outro e de si. A conversa se consolida então, como um momento de carácter reflexivo, em um contínuo intercâmbio de significados construídos na interação: para aquele que fala, torna-se um espaço de organização de ideias e de construção de discurso; para aquele que escuta tem a oportunidade de construção de um novo conhecimento e maior reflexão sobre o tema a ser estudado (Almenida; Szymanski; Prandini, 2001). Através desses encontros, pode-se compreender uma questão, por meio de uma construção coletiva de uma possível resposta. O encontro conta com seis etapas complementares, sendo elas: o planejamento, momento no qual a pessoa responsável pela pesquisa irá organizar suas ideias e reflexões de modo a formular como vai se dar o encontro, considerando o objetivo e como vai-se chegar até ele; Atividade preparatória: momento de apresentação e esclarecimento da parte ética, inclui contrato e combinados referentes ao funcionamento do encontro; Atividade vivencial: estruturada com cuidado no planejamento que tem como objetivo trazer o tema do encontro para as participantes. A intenção é que o grupo possa começar a pensar no tema, retomando suas memórias e experiências. É interessante que a atividade envolva movimentar-se e/ou ludicidade; Reflexão sobre o momento anterior: abrir espaço para que as participantes falem sobre como se sentiram realizando a atividade, impressões e sensações; Reflexão focada na demanda/tema é quando se

propõe um espaço para pensar sobre o tema do encontro. Pode ser através de uma dinâmica ou apenas uma discussão, é o momento de responder à questão que colocou o grupo em movimento, de forma coletiva; Síntese final: cabe a pessoa que está coordenando o encontro fazer uma síntese das ideias que foram levantadas, retomando o objetivo e colocando a colaboração de cada participante para a reflexão final (Fachim; Szymanski; Szymanski, 2019).

Para o procedimento de análise aplicou-se uma dinâmica que possibilita uma comunicação contínua entre pesquisador(a) e a conversa realizada, abrindo espaço para uma maior compreensão dos conteúdos, que poderiam estar ocultos à primeira vista e que podem ser percebidos a partir de uma leitura flutuante. Esse método permite que os pesquisadores possam ir de encontro a unidades de sentidos que não estão prontas nos textos ou nas entrevistas, através da ferramenta de “categorização”, do material transcrito das entrevistas, que materializa a imersão dos pesquisadores nos dados levantados, de forma particular. Por meio da reflexão torna-se possível agrupar uma série de conteúdos comuns em focos de análises com critérios específicos que mais tarde, na síntese, facilitarão o caminho para indicar o sentido do todo: constelações. (Almenida; Szymanski; Prandini, 2001).

Busca-se, com a análise dos encontros, um processo que possibilite uma compreensão do fenômeno do corpo na escola, por educadoras de um CEI. Após a conversa foi realizada uma transcrição. Em um segundo momento pretendeu-se organizar uma segunda versão, na qual foram retirados os vícios de linguagem e corrigidos os erros ortográficos (transcrição disponível nos anexos: Transcrição – Reflexões sobre Corporeidade: Dialogando com Educadoras). Depois de algumas leituras desse texto, do encontro completo, a pesquisadora levantou pontos relacionados ao tema do trabalho que lhe pareceram importantes e comuns entre as falas das colaboradoras. Esses pontos semelhantes foram organizados em tabela (anexos: Mapa de Constelações) em categorias que explicitam os significados das falas selecionadas. Em seguida, essas categorias foram reunidas em temas: constelações. Para tratar de cada tema a pesquisadora fez um movimento de voltar às categorias e as falas das participantes buscando nesses elementos suporte para suas compreensões e interpretações (Szymanski; Almeida; Prandini, 2001).

É essencial considerar que a experiência de vida e as crenças da pesquisadora estão presente em todo o processo de produção desse trabalho, bem como no encontro e na análise do mesmo. Por conta disso, também é interessante levar em conta o fato de que há uma expectativa da pesquisadora com os resultados da pesquisa que dizem respeito a autora e sua bagagem. Sobre isso, a pesquisa de caráter fenomenológico, sugere que esses elementos não sejam ignorados ou deixados de lado, mas que, de modo consciente e cuidadoso, contribuam para a construção e desenvolvimento da pesquisa. (Szymanski; Almeida; Prandini, 2001).

5 O QUE APARECEU: O Mosaico da Experiência

Segue um quadro geral dos encontros que serão posteriormente descritos com mais detalhes:

Tabela 2 - Quadro descritivo das etapas dos Encontros Reflexivos: seus objetivos, atividades e discussão

	Objetivos	Atividade	O que apareceu
Pré-encontro	Conversa sobre a experiência que tiveram no semestre (2021.2) com os encontros reflexivos (online) sobre direitos humanos.	Discussão aberta na qual, passando pelos temas dos grupos, foram levantando pontos a serem refletidos.	Feedback sobre os encontros; Temas referente a inclusão, a agitação no retorno para a escola; dificuldade de comunicação com os pais; violência/agressividade; etc.
Encontro - Reflexões sobre Corporeidade: Dialogando com Educadoras	Introduzir as educadoras no tema da pesquisa; Abrir espaço de reflexão sobre o tema	“Construa uma imagem com seu corpo do que...” Discussão sobre a atividade e sobre o tema	"o corpo fala"; desfralde e higiene; alunos que não tem a fala tão bem desenvolvida - mais atenção aos sinais do corpo; criar situações para direcionar o momento do dia; pose que uma professora faz e os alunos entendem que quer silêncio; agressividade; etc.

5.1 Pré-encontro

O primeiro contato da pesquisadora com a instituição se deu durante a graduação de psicologia. Deu-se a partir da experiência de estágio obrigatório, estruturado em parceria com a RAC (Rede de Ação Comunitária da Brasilândia) que inclui uma equipe de direção, um CCA e dois CEIs. Os trabalhadores dessa instituição puderam participar de quantos grupos quisessem no decorrer da semana. Foram realizados encontros semanais, nos modelos de grupos reflexivo, online, com discussões sobre assunto relacionados a direitos humanos. A pesquisadora ficou como coordenadora do grupo com a temática de direito da criança e do adolescente, do qual participaram algumas educadoras do CEI Persiane. Ao final desse projeto,

junto com uma aluna do mestrado, a pesquisadora foi presencialmente nas instituições, incluindo esse CEI, para conversar sobre a experiência que haviam tido no semestre. Foi nesse encontro que a temática do corpo apareceu na conversa e abriu-se a possibilidade de pensar no problema de pesquisa do trabalho em questão.

5.2 Reflexões sobre Corporeidade: Dialogando com Educadoras

O encontro “Reflexões sobre Corporeidade: Dialogando com Educadoras”, teve como objetivo introduzir as educadoras no tema da pesquisa. Junto com outras duas mestrandas, a pesquisadora fez uma conversa na qual participaram 13 educadoras. Realizou-se nesse encontro uma apresentação pessoal, uma dinâmica experimental de abertura e depois um momento de reflexão e discussão. Todas as partes foram previamente planejadas e organizadas pela autora, com antecedência. A dinâmica, teve como intensão, abrir um espaço para que as próprias educadoras pudessem, primeiramente, ter uma vivência corporal. Pediu-se que elas andassem pela sala e quando a pesquisadora indicasse um tema elas deveriam procurar representar com seu corpo, em uma pose (estatua) ou com um movimento específico o que havia sido proposto. As falas foram as seguintes:

"Construam uma imagem com seu corpo de o que é ser mulher"

"Construam uma imagem com seu corpo de como você se sentiu nas eleições de 2022"

"Construam uma imagem com seu corpo sobre o que é ser um bebê/uma criança na pandemia"

"Construam uma imagem com seu corpo do que foi ser professora da educação infantil na pandemia"

"Construam uma imagem com seu corpo do que é ser uma criança na escola de volta depois da pandemia"

"Construam uma imagem com seu corpo do que é ser professora da primeira infância na volta da pandemia"

"Construam uma imagem com seu corpo de como vocês veem o corpo da criança na escola"

Nessas experiências, foi possível perceber que algumas tinham mais dificuldades que outras em se expressar “através do corpo”. Muitas, inclusive, na conversa que se seguiu, comentaram que “as imagens” surgiam, mas nem sempre encontravam a forma de representá-la. Na primeira instrução, algumas mulheres se colocaram fazendo poses que representaram força: mãos na cintura (como o super-heróis); fazendo um muque; etc. Na segunda, a maioria representou cenas de luta e “disputa”. Sobre as crianças na pandemia, se colocaram como se estivessem mexendo no celular ou vendo televisão, encolhidas, muito “paradas”. No momento de representar as professoras durante a pandemia fizeram caras de desespero, preocupação e cansaço. Surgiram representações parecidas, com o que fizeram quando foram “questionadas” sobre o que é ser professora na volta às aulas “pós” pandemia, incluindo cenas delas “chamando a atenção das crianças”. A penúltima pergunta, referente a volta das crianças à escola, foi a que a maioria delas teve mais facilidade em representar: todas começaram a correr e gritar, trombando umas nas outras e mexendo os braços. A última pergunta foi mais desafiadora, poucas conseguiram expressar-se com o corpo, estavam concentradas pensando no que havia sido proposto.

Após o momento vivencial, a pesquisadora abriu a conversa propondo que compartilhassem sobre a dinâmica, como se sentiram ao precisar se colocar com o corpo e o que pensaram nas falas colocadas. Algumas relataram dificuldade em expressar-se com o corpo, mas disseram que as “imagens” surgiam com mais facilidade. Falou-se sobre como gostaram da proposta, apesar de terem achado desafiadora, entenderam que conseguiram encontrar poses e movimentos que diziam sobre o que estava pensando. Depois desse momento a pesquisadora abriu para uma discussão mais específica do tema, pensando sobre o corpo da criança na escola. Em relação a esse questionamento surgiram comentários como: “o corpo fala”; a temática do desfralde e higiene; questões referentes a agressividade de algumas crianças e dificuldade de se expressar por falta de linguagem pela idade; casos de alunos que não tem a fala tão bem desenvolvida e como as educadoras precisam se atentar mais aos sinais do corpo; experiências de professoras que criam ambientes para direcionar o que vai acontecer no momento: luzem mais fracas para leitura de história ou música na entrada para “acordar” e animar as crianças, pose ou sinal que

uma professora faz e os alunos já entendem que quer silêncio sem que ela precise falar nada; etc.

Nesse encontro, a pesquisadora pôde ter contato com as educadoras e abrir um espaço para refletir sobre o tema. Foi uma oportunidade para as professoras pensarem sobre a temática do corpo na escola, ampliando seu horizonte sobre o tema, instigando-as a se atentarem mais a isso no seu dia a dia. Houve comentários, com pedidos que, além da atenção para o corpo das crianças, se possível, abrir também o espaço para que se pensar sobre o corpo das professoras.

6 ANÁLISE: Mapeando as Constelações

O momento da análise tem como objetivo interrogar sobre o fenômeno em questão, no caso, a experiência do corpo na escola, por educadoras de um CEI, desencadeando possíveis percepções e ações a partir da experiência em foco. A partir da leitura e releitura da transcrição buscou-se um olhar de compreensão, levando em conta os saberes prévios em relação a esse tema. Já que, a experiência de pesquisa não é neutra e as concepções prévias não podem ser ignoradas, mas devem ser consideradas com cuidado. Assim, estabeleceu-se com o texto uma leitura semelhante a “escuta flutuante”, incorporando uma atitude de abertura frente às falas das educadoras, possibilitando uma percepção dos conteúdos que emergiam a respeito do fenômeno em questão. Cria-se então, um momento de conversa e diálogo com o texto, buscando atentar-se para as falas em si e sua relação com o todo. Para compreender o sentido do que foi dito, é essencial uma atitude de interrogação: a “verdadeira pergunta requer abertura, uma vez que não se fixa uma resposta, mas se desvela a ‘questionabilidade’ do que se pergunta. É sair definitivamente do âmbito das certezas e das concepções já prontas” (Fachim; Szymanski; Szymanski, 2019, p.16) para ir de encontro com o sentido que é colocado e percebido pelas educadoras.

Em um movimento dialógico, estabelece-se uma conversa com as partes e o todo da transcrição do encontro e, a partir desse diálogo, aquele que analisa vai reconhecendo temas comuns nas falas das participantes, formando-se novas partes. Juntando as afirmações sobre os mesmos temas, constrói-se as constelações (analogia com a organização das estrelas). Durante esse processo é importante que, quem analisa o texto, esclareça as percepções que levaram ele/ela a estruturar as categorias dessa forma, relacionando as constelações com as referências teóricas do trabalho, uma vez que, esse embasamento, faz parte da compreensão do fenômeno estudado. Dessa forma, “vemos que a ampliação da compreensão possibilitada pela hermenêutica nos permite lidar com a complexidade dos fenômenos humanos, trazendo à tona aquilo que não aparece a priori”, contribuindo com a “construção de conhecimento nas áreas da psicologia e educação” (Fachim; Szymanski; Szymanski, 2019, p.22).

É relevante iniciar essa discussão analisando, primeiramente, o encontro como um todo, levantando as principais percepções da pesquisadora sobre como as

educadoras encontraram o tema do corpo nessa conversa e considerando a estrutura do encontro com um momento vivencial sobre como elas foram tocadas pela experiência proposta.

Partindo do que foi levantado pelas educadoras na conversa sobre o momento vivencial, pareceu haver uma certa dificuldade em se expressarem com o corpo. Vivemos em um mundo expressamente dicotômico, que direciona o modo de ver e olhar para as os acontecimentos nesse recorte. Mesmo a própria pesquisadora, tendo como base a fenomenologia de Merleau-Ponty, precisa esforçar-se para pensar de forma integrada, em uma perspectiva “não cartesiana”. Nesse sentido, compreende-se o tamanho do esforço que, alguém que não está previamente “cuidando” para trabalhar esse “novo” olhar, possa ter nesse processo, pois há uma tendência natural em enxergar as experiências de maneira dicotomizada. Muitas falas e expressões estão, diretamente, relacionadas com essa forma de ver o mundo: “*acho que minha mente estava mais no que você estava falando*” disse, uma das educadoras referindo-se à dinâmica, compartilhando da dificuldade de expressar corporalmente o que estava sendo proposto, em comparação com a facilidade com a qual ela conseguia “pensar” sobre o que foi solicitado. Percebe-se aqui como a forma de falar já está estreitamente ligada a mentalidade dicotômica.

O processo no grupo foi valioso, as profissionais demonstraram interesse e envolvimento na conversa e, a partir da inspiração em uma nova forma de olhar a temática do corpo na escola, foram buscando no seu dia a dia experiências e situações relacionadas a corporeidade. Foram essas reflexões que estruturaram as constelações dessa análise.

Esse capítulo, baseia-se no encontro reflexivo realizado no CEI Persiane com 13 profissionais do equipamento a respeito da temática do corpo na escola. Salienta-se que a pesquisadora se refere as colaboradoras e as outras pessoas citadas por elas com letras para garantir o sigilo e a não identificação das professoras e crianças da instituição. Após a transcrição das entrevistas e da sistematização das falas e dos temas foram estabelecidas 4 constelações, sendo elas: Desvelando o Cotidiano: Reflexões sobre o Corpo na Escola; Contextos e Desdobramentos: Situações que Ultrapassam os Muros da Escola; Desafios e Reflexões: Olhares Sobre a

Agressividade na Creche; e Corpo e Espaço: Uma Visada Sobre as Condições de Trabalho.

Vale destacar que a autora optou por apontar a educadora referente a cada fala, porque além dos conteúdos terem sua importância em si e estarem conectados pelas constelações, eles estão ligados a uma experiência única, do contexto e história vida específicas de cada colaboradora. Sendo assim, apresenta-se uma coerência e correspondência própria no discurso de cada pessoa que pode desencadear uma outra linha de ideias e crenças singular. Por conta disso, optou-se por esclarecer com letras de quem foi selecionada cada fala. Uma vez que, além da coesão dentro de cada constelação, ao referenciar cada profissional possibilita-se que quem lê, se tiver interesse, possa olhar para as colaboradoras em sua particularidade.

6.1 Desvelando o Cotidiano: Reflexões sobre o Corpo na Escola

Essa constelação teve como foco selecionar falas nas quais as educadoras foram identificando, no seu dia a dia, o espaço do corpo na escola, considerando como parte da reflexão todos os corpos que frequentam a instituição e como o cotidiano é atravessado por esse tema. Pôde-se constatar que, apesar do corpo não ser um tema focal nas reflexões e atenção na rotina escolar, uma vez provocadas a pensar sobre a corporeidade no equipamento, as educadoras começaram a resgatar experiências que estão relacionadas, à sua maneira, com a temática da pesquisa. Foi interessante ver o movimento de imersão no tema, a partir de comentários relacionados ao fato de não terem pensado sobre o corpo na escola anteriormente, mas que “agora que estamos falando sobre isso, percebo que...”.

A corporeidade aparece na escola de diversos modos e as próprias professoras foram compreendendo isso no decorrer da conversa, levando para a discussão situações diferentes sobre si e sobre as crianças que se desdobraram a partir da temática do corpo. Essas experiências aparecem nas atividades, no momento de chegada na escola, em situações de concentração ou em espaços mais livres. Atentar-se à corporeidade das crianças proporciona uma possibilidade maior de conhecer os alunos/as alunas com quem se relacionam. No caso da escola, considerar a corporeidade pode proporcionar um olhar mais integrado às crianças, possibilitando maior proximidade e cuidado com cada um e com o grupo.

A partir da conversa as educadoras puderam refletir e pensar nos momentos que acreditam que a corporeidade se mostra no seu cotidiano e foram reconhecendo esses momentos, tanto no que diz respeito as atitudes das crianças, quanto delas mesmas e nas relações. Para a compreensão e percepção do corpo próprio e do corpo do outro Merleau-Ponty considera como sendo fundamental a expressão e a leitura corporal, argumentando que o corpo, por não ser apenas um objeto físico, é uma entidade viva e significativa que se expressa e se comunica por meio de gestos, posturas e movimentos. Nesse sentido, pode-se dizer que a leitura corporal envolve uma compreensão mais profunda das intenções e significados expressos pelo corpo, não se limitando à simples interpretação dos gestos, mas do seu sentido. Como nos casos das situações relacionadas aos pedidos de silêncio apresentados pelas educadoras que realizam um movimento específico e as crianças compreendem a partir dele a intenção e o significado que aquele gesto tem dentro do contexto da escola:

D. “Eu tenho um jeito de chamar a atenção deles que você falou e eu lembrei agora eu faço toda hora – levanta-se e representa - faço essa pose e falo ‘o que que está acontecendo aqui’. Nossa, eu faço isso toda hora. Só de eu fazer isso, eu nem falo nada. Essa pose aqui quando eu faço, eles já falam [entendem] ‘parou’”.

C. “La no CCA as crianças eram muito barulhentas, principalmente o pessoal da tarde. Eles chegavam da escola e queria correr por todo canto e aí umas meninas falaram para mim que a K. na época que ela era do CCA ela fazia o sinal do silêncio, então assim, não precisava ficar lá gritando ‘gente, gente, fica quieto’ porque eles não paravam, agora com o sinal ia um olhando pro outro, um olhava pro outro até que daqui a pouco estava todo mundo em silêncio, só com o sinal e eu pensava: nossa que bom que eu não preciso ficar me matando. (risadas)”

O autor também destaca a importância da percepção corporal como um modo de compreender o mundo, argumentando que a percepção do corpo é essencial para a formação da consciência e da compreensão do ambiente. Isso porque, o corpo atua como o meio primário pelo qual os entes interagem entre si e o com o mundo (Merleau-Ponty, 1945/2018).

No encontro, surgiu o recorte da ambientação da sala, conforme elas foram se dando conta que durante essa prática, intuitivamente, estão levando em conta a corporeidade das crianças, como nos casos a seguir:

K. “Na hora da história eu pegava a caixa e eles já sabiam [que era o momento da história. Eu] comecei fazer diferente, eu deixo a sala toda escura, pego a lanterna, ponho um livro ali e eles já vão, vão deitando de um lado, outro vai deitando do outro,

um pra cima o outro pra baixo, enfim... A história hoje já não funciona mais só com o baú e colocar [ele] ali. Pego o livro, tem que colocar não sei o que, tem que colocar não sei o que, sabe? Então é uma forma diferente que eles também estão prestando atenção na história”.

V. “[...] sempre coloco musiquinha para receber eles [...] e esses dias eu percebi que não só a primeira vez, mas muitas vezes eu coloco o sonzinho lá e vou cantando, eu vou cantando, deixo lá e eles vão chegando. Eu vou recebendo eles, vou tirando as fraldas que é berçário 2. Vou tirar as fraldas da bolsa, colocando no banheiro e vou cantando as músicas. Eu percebo que algumas músicas sempre vão repetindo, umas vezes durante o dia. [Então] eu percebo que eles estão cantando, eles estão ouvindo, alguns deles começam já a cantar, de manhã cedinho e eles já vão cantando. Começam a cantar de repente quando eu vejo já vai dando uma agitada, o outro vai dançando (risadas). É, e eles vão começando a dançar [...] - eu fico olhando assim e é muito lindo [...]”

F. “Eu chego todo dia de manhã, a outra professora [que] recebe e [quando] eu chego as crianças já vão assim, já põe a mãozinha assim, – faz o gesto de como cumprimenta as crianças - porque o meu bom dia com eles é assim. Um certo dia eu estou na sala, porque a professora não veio e chega o meu diretor ‘bom dia crianças, bom dia’, ai uma olhava para a cara da outra, olhavam para minha cara ‘bom dia?’, eu falei: ‘l. o bom dia não é assim, eles estão acostumados com o meu bom dia é tocando na mão deles.’ Foi onde ele colocou a mão e foi tudo mundo tocar na mão dele (risadas). Então, é automático já, então eles aprenderam, o mexer do corpo deles é esse, a gente recebe eles tocando na mão da professora, então qualquer pessoa que chegar e falar bom dia eles não vão responder.”

Há uma preocupação das educadoras em preparar as crianças para diferentes situações, mesmo que elas não tenham realizado uma reflexão aprofundada considerando o aspecto corporal, de alguma forma ele aparece nessa prática. Na ambientação da sala, ao posicionar um baú no centro e criar um contexto aconchegante com colchonetes e luzes mais suaves, as crianças são incentivadas a relaxar e concentrar-se na narrativa a ser apresentada no momento da história. Assim como, a adoção de músicas na recepção das crianças contribui para despertar os corpos das alunas/dos alunos, estimulando sua movimentação e promovendo um clima mais descontraído para iniciar o dia na escola. De forma análoga, o gesto de tocar na mão se estabelece como um recurso de comunicação para a professora interagir com os alunos, demonstrando uma forma de expressão que vai além da fala e permite uma conexão afetiva entre todos. A configuração do ambiente tem influência direta na experiência das crianças, uma vez que o espaço é concebido por Merleau-Ponty, como uma extensão de seus corpos em interação com o mundo ao redor. A utilização de recursos como a música, alteração da luz, introdução de objetos etc. para despertar o envolvimento das crianças é uma abordagem potente, pois

reconhece a importância da corporeidade no processo de aprendizagem. A educação deve centrar-se na experiência e na expressão corporal, através de uma abordagem que leve em conta a relação entre o corpo, a percepção e a aprendizagem. Nesse sentido, a organização da sala com a intenção de preparar as crianças para momentos específicos pode ser entendida como uma maneira de explorar uma consciência corporal mais profunda e significativa, permitindo que os aspectos físicos e sensoriais se entrelacem no processo educativo. (Machado, 2010; Merleau-Ponty, 1945/2018; 1964/2014).

K. “Outro dia, tinha uma pessoa minha aqui que estava falando e fazendo – gesticula representando a situação – e eu só olhando. Eu falei: ‘M., você brinca de escolinha em casa? Com quem que você aprendeu?’. ‘Com você, você fala isso para a gente, que a gente tem que prestar atenção’. Eu falei: ‘Mas eu fico assim?’ - demonstra – e [ela] foi gesticulando...”

K. “Eu chego antes do horário do meu almoço né eles estão dormindo, eu vou ali e ponho a perna para cima e a uma menina viu e disse ‘Oxe você está doida?’ já tem um tempo, eu falei: ‘não, é que minha perna está doendo e eu estou relaxando um pouquinho’. [Então] comecei [a] fazer isso com ela, é nessa parede ou nessa daqui – indica na sala - todos eles fazem. Eu ponho eles, quem não consegue a gente põe - demonstra como faz com quem tem mais dificuldade. Ontem ela: ‘K vamos esticar a perninha um pouquinho (risadas)’”.

Considerando essas experiências de forma ampla, como sendo uma forma de imitação, vale ressaltar a sua importância no processo de aprendizagem. Pensando fenomenologicamente, a imitação não deve ser considerada como uma mera reprodução (mecânica), mas como um modo individual de compreender e se expressar em relação ao mundo, ampliando assim o repertório. Sendo esse um processo central no qual a criança aprende a se envolver com o entorno, compreendendo sua relação com o mundo e com os outros. É a partir do contato com os adultos, através da imitação, das relações e de encontros, que a criança vai compreendendo e dá novos sentidos as suas experiências corporais - considerando aqui que a conotação da comunicação do adulto com a criança sobre seu corpo está sempre atravessada pela cultura onde vivem. A experiência da imitação direciona a criança para o crescimento, pois é na busca por alcançar o modelo que a criança vai ampliando suas possibilidades de condutas e de relações (com os demais e com o mundo). Fazendo isso através do brincar a criança pode explorar diversos aspectos da sua realidade, por exemplo a escola. Dessa forma, o/a brincante compreende de forma mais profunda sobre si e sobre o mundo. Para Merleau-Ponty, a brincadeira

ocupa um papel essencial na vida das crianças, uma vez que é por meio das atividades lúdicas que elas colocam em prática as experiências e conhecimentos adquiridos no cotidiano, experimentando e descobrindo sobre o mundo de forma criativa (Merleau-Ponty, 1988/1990; 1945/2018; 1964/2014).

Respeitar o próprio corpo é uma atitude crucial sustentada por Merleau-Ponty que proporciona às pessoas um entendimento maior a respeito da experiência humana. Para o autor, a corporeidade é um meio de expressão e compreensão do mundo, ao reconhecer essa forma de pensar torna-se essencial atentar-se às necessidades de si (do corpo) de maneira cuidadosa e passar isso para as crianças é fundamental para que elas possam desenvolver uma relação saudável consigo mesmas. Ao permitir-se sentir e entender seu próprio corpo, as professoras podem tornar-se um modelo para as crianças, como no caso em que a criança sugere que naquele momento todos coloquem a perna para cima, para “descasar”, pois a educadora fez isso em uma situação semelhante.

Foi interessante perceber como durante o encontro, as professoras reconheceram a relevância dessas práticas que refletem uma abordagem integrada das pessoas, evidenciando a importância de considerar o corpo como parte fundamental do processo educacional. A percepção de que essas práticas já estão em andamento potencializa a ideia de uma abordagem integrada, incentivando uma reflexão prévia sobre as possibilidades de ampliar e aprimorar a corporeidade nas práticas educacionais no CEI.

6.2 Contextos e Desdobramentos: Situações que Ultrapassam os Muros da Escola

Durante a discussão realizada com as docentes surgiram considerações a respeito de situações em que as participantes percebem uma influência de variáveis que são externas à instituição escolar, provenientes do âmbito familiar e/ou decorrentes da pandemia da COVID-19. Nessa conjuntura, os principais temas que compõem essa constelação estão relacionados ao processo de desfralde, aos padrões de sono, à exposição excessiva as telas, à agitação e à manifestação de comportamentos agressivos. Sobre esses aspectos, as educadoras reconhecem que

é inevitável o atravessamento dessas questões no cotidiano do CEI e apresentaram as dificuldades e complexidades frente a administração dessas situações com os/as responsáveis das crianças. A partir disso, as profissionais apresentam algumas experiências vivenciadas por elas e pelos educandos na rotina da creche.

Partindo da conversa com as educadoras, percebeu-se uma tendência, no período da pandemia da COVID-19, de dificuldade por parte das famílias, em relação ao processo de desfralde, como indicado nas seguintes falas:

M. “O desfralde também atrapalhou bastante, porque para as famílias é cômodo deixar de fralda em casa, né? Então é onde atrapalha o desenvolvimento deles aqui no dia a dia.”

D. “É muita criança fazendo xixi na roupa, no colchão”

M. “Tem criança que não devia e ainda está de fralda.”

Esse contexto parece ter se estabelecido devido as complexidades que permeiam essa etapa. O desfralde pode ser considerado um desafio significativo para as crianças e para as cuidadoras/es. No caso dos infantes, é necessário que haja uma certa entrega para esse processo, pois exige uma compreensão de seu corpo, suas necessidades e limites, um autoconhecimento que geralmente ainda está em processo, ainda não está consolidado. Ou seja, terá que ser construído para que a criança possa dar conta dessa transição que apesar de parecer muito “obvio”, é uma mudança extremamente significativa na vida de cada um. Faz parte desse processo a aquisição de uma consciência corporal e de si, envolvendo uma independência e autonomia, o que coloca em jogo as relações entre a criança, seus cuidadores e o entorno. O desfralde está diretamente relacionado à corporeidade, a experiência encarnada do ente, essa trajetória vai contribuir para a criança na sua compreensão e percepção do mundo. Sendo essa, uma experiência que traz consigo um contexto de muitas novidades, coloca a criança diante de situações e reflexões necessárias que não haviam surgido anteriormente, como: pensar onde fica o banheiro; ter que perceber uma necessidade (fisiológica) interna e ter que agir sobre isso, compartilhando essa situação com alguém e se encaminhando para a resolvê-la; etc. Quando conduzido com atenção e cuidado, o processo do desfralde revela-se potente para a criança e seu crescimento. Entretanto, no ambiente escolar, essa jornada

tende a ser desafiadora, uma vez que o número de crianças demanda de forma distinta e mais intensa, dificultando em muitos momentos, uma atenção individualizada para essa experiência que é de cada um. Sendo assim, a parceria com as famílias no contexto do desfralde é essencial.

Durante a pandemia da COVID-19, muitas crianças permaneceram em casa, o que levou ao aumento de crianças “mais velhas” retornando à escola ainda usando fraldas ou apresentando dificuldade no controle de suas necessidades fisiológicas. O “atraso” em relação ao desfralde, em um primeiro momento não precisa ser visto como uma questão negativa, já que o processo de desenvolvimento não é linear, mas um caminho complexo que se desenrola para cada criança a seu modo. Considerar esse elemento multidirecional das etapas da vida é essencial no contexto pós-pandêmico. Nesse sentido, as professoras reconhecem as dificuldades pelas quais as famílias passaram e compreendem os motivos e condições que levaram a essas situações, acreditando que não compete a elas julgar os responsáveis. No entanto, essa conjuntura levanta reflexões sobre as implicações que essa volta à escola, nesses moldes pode ter para cada criança, para as turmas e para as educadoras do CEI que, nessas situações, são exigidas simultaneamente no âmbito práticos e subjetivo. Dar conta da agitação das crianças, dos desafios sociais e possíveis “atrasos” no “desenvolvimento”, ao mesmo tempo que enfrentam as demandas relacionadas ao desfralde e seus desdobramentos no cotidiano, coloca um peso a mais sobre as educadoras que se beneficiariam de uma experiência cooperativa e alinhada com as famílias para abordar e trabalhar essas questões.

As telas são um tema extremamente presente nas discussões atualmente. O tempo que as crianças têm ficado nas telas tem aumentado cada vez mais e haverá diversas consequências disso. A pandemia se coloca como um agravante nesse tema, pois as crianças ficaram muito fechadas em casa e as telas tornaram-se um recurso e ferramenta bastante utilizada para ocupar o tempo e a tenção delas. São reconhecidas diversas consequências do excesso de telas, relacionadas à vista; a exposição de conteúdos inadequados a idade ou contexto da criança - quando não supervisionadas – o que pode ter impacto direto nas suas atitudes e comportamentos; a substituição de outras atividades infantis mais “benéficas”; entre outras. Vale ressaltar que os efeitos da tecnologia não são apenas negativos, é possível usar os

recursos digitais para fins educativos, criativos, exploratórios etc., quando devidamente supervisionados por adultos em relação ao material e ao tempo de uso. Agora, pensando no âmbito da corporeidade o uso das telas tem um desdobramento direto e majoritariamente preocupante. Quando no celular ou na televisão a criança fica parada. Geralmente muito concentrada no que está assistindo e pouco concentrada em si, na sua postura, sensações, emoções. O tempo de tela é o mesmo que o tempo parada e, na primeira infância é quando as crianças experienciam mais intensamente suas potencialidades motoras, criando recursos para movimentações e orientações mais complexas. De acordo com Merleau-Ponty (1945/2018), a criança compreende o mundo a partir de experiências sensoriais e corpóreas, sendo a consciência e percepção intrínsecas ao corpo. Nesse sentido, o uso excessivo de telas acabaria por influenciar a percepção que a criança tem do mundo e sua relação com o meio. Isso porque, apesar da tecnologia ser uma forma de interação com o ambiente, há uma mediação, e esse contato passa a ser dissociado da experiência direta com mundo e limitado ao campo digital, afetando a vivência sensorial e corporal do ente. As telas oferecem às crianças diversas possibilidades, mas todas elas estão concentradas em um só aparelho que não exige das crianças movimentos e mobilidade, restringindo a exploração. Por conta dessa falta de variedade e modelo de entretenimento, no caso de as crianças não terem limites bem estabelecidos de tempo nas telas elas podem ficar muito tempo estáveis, numa mesma posição. Às vezes, inclusive, em posições prejudiciais ao seu esquema corporal e sem percepção de si e das suas potencialidades motoras.

O uso das telas, em casa, influencia diretamente o cotidiano do CEI, uma vez que as crianças, acabam desenvolvendo suas habilidades motoras apenas na escola e isso não colabora com o processo de maturação. Bem como, nos casos em que as crianças querem acesso esse recurso também quando estão na escola e não é possível, nem produtivo disponibilizá-los para essa faixa etária. Assim, como em relação a temática do sono, nas situações em que as crianças ficam na televisão ou no celular até muito tarde e não consegue manejar o cansaço no período em que estão na escola como nos casos apresentados pelas educadoras:

K. “E é uma criança que ele fica até 1h da manhã assistindo no celular e eu não sei se o pai ou a mãe acompanham. O pai não vai acompanhar porque eles precisam

trabalhar. Então ele fala de forma muito, eu não tenho propriedade para falar isso, mas o que eu observo, é de uma forma muito agressiva ele se expressa com o corpo.”

M. “[...]. Não teve um boa noite de sono, ficou até tarde no celular, [...]”

“D. Porque eles chegam e querem dormir, não é! Eles não vão fazer a atividade, não querem brincar, vão para o parque não querem fazer nada, porque está com sono.”

Dormir é essencial para a infância e para o processo de crescimento. Sabe-se da necessidade que as crianças têm de muitas horas de sono para que o corpo possa descansar e cumprir com diversos processos importantes para o seu desenvolvimento. Não garantindo essas horas necessárias em casa, o CEI experencia às consequências em relação ao cansaço das crianças, o que desencadeia diversas atitudes que dificultam os processos grupais na instituição. A experiência do dormir, como todas as outras é atravessada pela corporeidade e torna-se um momento também de autoconhecimento, para além de ser uma necessidade fisiológica. Ao deitar-se para dormir, quando o corpo vai relaxando ou logo que se acorda, as diferentes etapas envolvidas na experiência de dormir evocam sensações e percepções vinculadas à corporeidade, a singularidade, que vão sendo compreendidas e reconhecidas por cada um no decorrer dessa prática.

Os comportamentos agressivos, que serão desenvolvidos com mais atenção em seguida, também fazem parte dessa discussão, uma vez que atravessam a experiência dessas crianças fora da escola e apresentam um desdobramento relacionado a pandemia. No contexto pandêmico, muitas crianças ficaram dentro de casa, fechadas e limitadas a um mesmo espaço, com as mesmas pessoas e em alguns casos acabaram por desenvolver respostas agressivas que transbordam para dentro da escola, na relação com as educadoras e com os/as colegas, como contaram as colaboradoras da pesquisa:

M. “Porque, na pandemia eles ficaram muito parados, acho que agora na volta o momento pra eles extravasarem, não é?”

D. “[...] ainda não terminou o ano [2022] e a gente não conseguiu acalmar muito.”

T. “[...] o menino pegou logo de manhã, catou 3 crianças mordeu tudo, bateu tudo. ‘Mãe nós precisamos conversar com ele. O que você faz quando ele está assim em

casa?’ Ela: ‘Eu não sei o que eu faço, eu até preciso ir ao médico, porque ninguém quer mais me visitar na minha casa porque as vezes fica com medo porque chega, ele bate em todo mundo, ele morde todo mundo...’ Eu falei: ‘mãe, mas não tem remédio para isso’. Eu creio que não se dá remédio para criança parar de morder, não é? Acho que... ‘o que que você faz?’, ‘eu bato nele’,”

A agressividade se mostra como uma resposta multifatorial e assim como muitos temas relacionados ao comportamento precisa ser trabalhada em conjunto com as famílias, em parceria. Isso porque, as crianças ainda estão aprendendo a se relacionar e o fazem a partir dos modelos que tem. Assim, quando tem referências de agressividade, passam a reconhecer essas atitudes como uma ou a única resposta possível. Nesse sentido, ter outros modelos de comportamento é essencial para as crianças. É importante que o canal entre a escola e as famílias esteja aberto e que possam ser colocados ponto de atenção, em cada caso. As professoras contaram sobre como são desafiadoras essas conversas, pois apresentar para as famílias essas questões que são internas deles mesmos não é uma tarefa simples, ao mesmo tempo que reconhecem a importância e não deixam essa parceria de lado.

6.3 Desafios e Reflexões: Olhares Sobre a Agressividade na Creche

Na experiência de grupo com as educadoras, um tema que esteve presente, tanto no encontro “principal”, quanto no pré-encontro (graduação) é em relação a questão da agressividade. Esse é um tema complexo que aparece em mais de uma frente de trabalho no dia a dia da creche: na relação com as famílias, com as crianças, nas estratégias na rotina, na busca por entender e lidar com “as origens” da questão, entre outras, demandando muito da atenção das profissionais do CEI em situações específicas e em um âmbito mais amplo, como:

F. “regras de convivência é muito difícil tem criança aqui que só fala com o corpo, entendeu? - gesticula como se estivesse batendo, empurrando alguém”

F. “[...] na hora de pegar o brinquedo do outro ele não pede para trocar ele pega porque ele quer...”

K. “tem uma outra criança que gosta muito de bater e ele gosta de apanhar, ele vai se oferece para a criança (risadas de nervoso), eu vou lá converso e ele não chora ele fica. Mas, ele vai para a mamãe e para o papai e ele fala: ‘foi fulano’. Ai o pai (palma), vem na professora.”

K. *“Eu fui fazer, é que eu apaguei, eu devia ter deixado (aponta para a parede de azulejo), a gente foi fazer um campo de experiência. Eu fiz um traço e falei: ‘agora até aqui vocês vão fazer o que vocês quiserem com objetos diferentes que não era pincel nem rolinho nem nada’. Fiz um rolinho com papel alumínio, peguei a bexiga, peguei saquinho de plástico enchi e eles foram – faz gesto de pintar - aí ele foi olhou, olhou, catou a vermelha e ‘pa, pa, pa, pa, pa’ - faz gestos agressivos, como se estivesse batendo - só em cima [dos desenhos] de todo mundo que tinha feito.”*

K. *“Ele pega, vai lá no colchão e ‘ta, ta, ta, ta, ta, ta’ - gesticula a criança batendo no colchão”*

K. *“Eu tenho uma criança que é muito agitada, ele chega no 220 e o dia todo se expressa na violência. Ele está feliz, ele bate, ele está triste ele bate, tudo ele bate. (risadas) Quando ele está muito agitado e ele vem me pedir as coisas fica: ‘mas tia?’ Eu falo: ‘A. eu não quero falar com você assim agora, eu preciso que você respire, você já respirou?’ Ele vai lá no canto dele: ‘tia eu já respirei, você pode me dar minha coberta?’ (risadas) ‘Não, calma, você já respirou? Você já controlou suas emoções?’ ‘Não tia, eu vou me comportar, eu não vou bater, mas você pode me dar minha coberta agora?’ Só que é assim, é de segundo, você faz o que ele quer, não deu um minuto ele já está de novo.”*

A agressividade, numa perspectiva fenomenológica não-dicotômica não é vista como um sintoma de um diagnóstico, mas a partir das percepções, experiências e relações vividas pela criança. Através da maneira como a criança se relaciona com seu mundo externo e como o movimento ativo e direcionado que ela tem no dia a dia se estabelece e se desenrola. Nesse sentido, a expressão da agressividade pode ser compreendida como uma expansão interior da criança, como atitudes possíveis de relacionar-se com o mundo. Situações em que a criança fique impossibilitada de simbolizar adequadamente, podem levar a experiências de insegurança e ansiedade, abrindo espaço para atitudes possivelmente agressivas. Junto com isso, há uma tendência ao surgimento da agressividade quando se percebe uma carência de repertório ambientais relacionados a limites, regras, frustração e autonomia, que possibilitem à criança ter contato com experiências como essas. Casos como esses, devem aparecer para as crianças, acompanhados de comunicação e compreensão por parte dos adultos, que deve transmitir à pessoa suas decisões, permitindo um espaço de diálogo que, de alguma maneira, conte com a participação da criança na resolução dos problemas, possibilitando uma compreensão desses processos, sem

perder a posição de autoridade. A agressividade pode mostrar uma dificuldade por parte da criança de aprender sobre limites, assim como uma dificuldade dos adultos com os quais essa criança se relaciona de apresentarem esses limites para ela/ele. Às vezes as respostas agressivas podem estar relacionadas a um “pedido” de atenção diferente do que aquele que está sendo disponibilizado para essa criança, podendo revelar uma atenção que pode estar sendo restrita a campos específicos da relação com essa criança, por exemplo às necessidades básicas. Algumas vezes pode-se perceber uma dificuldade por parte dos pais e escolas em estabelecer limites às crianças que apresentam certa agressividade. Assim como, em certos casos, hesitam em dar-lhes autonomia, o que também, traz questões para esses comportamentos, uma vez que o limite e a autonomia andam juntos e devem ser equilibrados para combater as atitudes agressivas (Santos, C. Custodio, Branco et. Al. 2021).

Junto com a questão da autonomia pode-se olhar para a “responsabilidade”, não no sentido de dar responsabilidade para as crianças, mas de responsabilizá-las em relação as atitudes e ao coletivo. Compreender a noção de grupo é muito importante no processo colaborativo da escola, entender que o outro é diferente de mim e que as minhas atitudes podem extrapolar o limite individual é essencial no processo das turmas. Em relação a agressividade, deve-se conversar e compreendê-la dentro desse contexto grupal, no qual a criança entenda que os limites impostos estão atravessados pela experiência coletiva. Que a atitude agressiva de cada um tende a ocupar um espaço no todo e pode infringir na experiência do colega com o qual cada um também é “responsável”.

Merleau-Ponty desconsidera a agressividade como sendo um impulso isolado ou uma característica inata da pessoa, compreendendo-a como uma forma de expressar a relação corpo-mundo que pode ser vista como uma intencionalidade corporal, entendida dentro de um contexto mais amplo da experiência vivida (Merleau-Ponty, 1945/2018; 1964/2014). Portanto, não se deve considerar uma criança como sendo agressiva, mas a sua atitude – a pessoa está agressiva. Os seres humanos estão no mundo sempre atravessados por um estado de ânimo, a agressividade é uma forma de responder que é possível para qualquer um, porque as experiências pelas quais as pessoas passam elas têm um significado, um contexto e afetam o modo de estar no mundo do ente, podendo desencadear sentimentos agradáveis ou ao contrário. Frente uma reação agressiva cada sociedade pode vir a responder de

uma maneira diferente, geralmente quando é vista vinculada a hostilidade tende a ser considerada de forma negativa, chegando a ser punida. Em outros casos, pode ser aceita quando apresenta traços de ambição ou decisão. Dentro da escola é importante refletir sobre como será a reação frente situações de agressividade, pensando no caso a caso e, considerando a experiência única de cada educando. Isso porque, algumas vezes, as atitudes agressivas surgem em detrimento de uma dificuldade da criança de lidar com situações desconfortáveis, por conta de uma falta de habilidade para manejar os sentimentos que determinada experiência gerou. Nesses casos, por exemplo, é importante garantir um espaço que possa fornecer o apoio necessário, porque a criança que apresenta uma atitude agressiva pode ser mais insegura, com baixa autoestima ou dificuldade de construir relações de confiança, o que torna mais custoso pedir ajuda ou suporte (Oliveira *et.al.*, 2005). Ao oferecer essa atenção a educadora pode colaborar para que a criança aprenda ou construa maneiras diferentes de administrar seus sentimentos, como no episódio que a educadora contou do menino que ela pede que vá “respirar” antes de falar com ela. As atitudes agressivas podem também estar relacionadas a experiências multifatoriais da vida da criança e a partir de uma situação dessa, na instituição, é possível abrir um espaço de escuta e diálogo sobre o que está se passando na vida da pessoa, como isso está afetando a ela e seu ambiente, conhecendo assim melhor os modos pelos quais esse aluno/essa aluna experiencia o mundo e suas maneiras de se expressar sobre aquilo que percebe (Ribeiro *et. al.*, 2008).

A agressividade, uma vez considerada como uma forma de vivenciar experiências, pode ser compreendida através de toda a existência humana e como uma possibilidade presente para todos os seres humanos. Isso, pensando na agressividade tanto em uma perspectiva de impulso e força, em direção a algo satisfatório, como associada à hostilidade e à raiva, consequência de algo desagradável, considerando que, em ambos os casos a agressividade podem ser expressas de diferentes formas. No caso das crianças, por exemplo, podem demonstrar sua agressividade através de atitudes como morder, bater, puxar etc., expressões decorrentes de uma frustração ou da ameaça da sua satisfação. Isso porque, quando mais novos, os entes ainda estão construindo o seu modo de administrar esse tipo de situações. Muitas vezes essas respostas não são bem recebidas, há uma tendência a receber melhor emoções positivas das crianças. Nos

momentos em que a criança está agressiva, a tendência é conter os sentimentos da criança, embarçando o direito de a criança ser o que ela é, da sua autoexpressão, naquele momento, atravessando a maneira como ela vai se perceber e se aceitar. Nessa perspectiva, entender a agressividade como um contexto de múltiplos significados ocultos é interessante para tentar promover um espaço que respeite e compreenda os sentimentos das crianças, ainda que imponha os limites e consequências frente sua atitude, colaborando assim para um processo emocional saudável da criança (Ribeiro et. al., 2008).

6.4 Corpo e Espaço: Uma Visada Sobre as Condições de Trabalho

Por último, mas não menos importante, essa constelação busca refletir sobre as condições de trabalho do CEI. Partindo da conversa com as educadoras, percebeu-se que para além das dificuldades de manejar as questões do dia a dia, relacionadas às crianças e a corporeidade na escola há um atravessamento que diz respeito às condições de trabalho e espaço na instituição. Sobre esse tópico as educadoras comentam que:

F. “A nossa CEI é adaptada, os espaços são minúsculos, as crianças são muito agitadas, então um dos combinados é não correr na sala, para não se machucar. Porque depois tem que prestar contas, não é? Então a dificuldade é essa. É uma dinâmica intensa e tem horários a ser cumprido e às vezes numa necessidade com uma criança e num momento que uma falta de alguns profissionais não tem como dar uma mão e assistir aquele que não é mais necessário naquele momento. Então fica muitas vezes só nos arranjos”

K. “Depende do dia, tem dia que a gente também está meio... é igual em casa, meu filho falou para minha nora: ‘ô, vou passar a lista pra você: no dia que a minha mãe estiver ouvindo Rock, é assim; no dia que é Sertanejo, é assim; Mas aí no dia que ela estiver eclética que ela for de Guns and Roses, Metálica, aí vai pro Chitãozinho e Chororó aí ô, ta! No dia que ela estiver ouvindo só música assim: hino, aí você pode ir lá..’. Então a gente tem dias também (risadas).”

F. “[...] o que que as professoras poderiam ganhar com esse estresse da loucura do dia a dia com essas crianças que voltaram da pandemia, nessa energia toda, falando com esse corpo, com essa mão, com essa boca. O que poderia ser promovido, como

relaxamento, para uma oxigenação do cérebro, para que possa renovar suas forças e que voltassem mais tranquilas para esse novo enfrentamento diário que acontece?”

Considerando essas reflexões é importante levar em conta os desafios da rotina, da prática com as crianças que inevitavelmente fazem parte do contexto do CEI e vai colocando a prova as possibilidades “teóricas” que vão se formulando nos espaços de discussão. Essas preocupações e atenções são relevantes para compreender e considerar a realidade específica da instituição parceira, pois vai estabelecendo os moldes das possibilidades nesse caso.

Cada instituição de ensino está instalada em um espaço distinto e o cotidiano é extremamente pautado nas suas limitações e possibilidades espaciais. Bem como no tempo de trabalho com as crianças, na equipe e nos recursos disponíveis. Na conversa, uma educadora apresenta o desafio do espaço ser limitado em relação a circulação das crianças, uma vez que o CEI se encontra em uma casa que tem 3 andares, com escadas e com divisões de sala e espaços que não são muito amplos. Os combinados de condutas são importantes para manter a organização e para garantir uma boa convivência entre as crianças, considerando esse espaço adaptado. Contudo, o ideal é que esses pontos não sejam limitantes, mas que possam instigar a criatividade para elaborar ferramentas e experiências que possibilitem a exploração corporal das crianças. Sem dúvidas a realidade de cada escola exige adaptações e uma reflexão a respeito do modo como “aplicar a teoria”, porque cada instituição é única, cada equipe, cada turma e cada alunos são únicos. Em alguns casos, a maneira de trabalhar com um aluno/uma aluna é diferente do outro, exigindo recursos diversos, não é diferente em relação ao modo de abordar a temática do corpo na escola.

Dentro daquilo que deve ser considerado como um atravessamento possível no cotidiano do CEI, as condições de trabalho dizem sobre uma questão que faz parte de qualquer experiência: sobre como cada pessoa está “durante” determinada situação. Esse ponto diz respeito a todos, e faz sentido considerá-lo na experiência da creche, levando em conta que toda a prática do dia a dia depende das relações que se estabelecem entre a equipe e as crianças, nesses casos o modo como cada educadora está se sentindo influência no dia a dia da escola. É relevante pensar que esses estados de espírito devem ser, quando possível, respeitados e respeitosamente compartilhados com as crianças para que elas possam aprender e

compreender o outro a partir daquilo que percebem e que recebem do ambiente. Considerando que os seres humanos são corpo, a tonalidade afetiva se mostra também através da corporeidade. O modo com a pessoa está se sentindo contempla também um âmbito corporal que pode ser levado em conta no cotidiano da creche, em relação as educadoras e por parte delas com as crianças.

Os desafios dentro do Centro de Educação Infantil são muitos, mas de alguma forma fazem parte da realidade das profissionais que além de terem estudado, vivenciam esse dia a dia e vão desenvolvendo seus meios e recursos para lidar com as questões que se colocam. Pensando especificamente no contexto da volta para as escolas após a pandemia da COVID-19, as demandas passam a ser diferentes, às vezes até semelhantes, mas com mais intensidade e vão se colocando situações com as quais as educadoras não têm familiaridade. Isso, sem levar em consideração as educadoras “por si só”. A pandemia foi um período muito complexo e muito duro para grande parte da população mundial. Tornou-se necessário lidar com muitas situações diversas e adversas, incluindo o luto de pessoas próximas e a eminência da morte. Frente esse contexto as educadoras voltaram a trabalhar, retomando o contato com crianças que também viveram, à seu modo, essa experiência coletiva e ao mesmo tempo sendo crianças que estavam indo à escola pela primeira vez, conhecendo esse modelo de contato com outras crianças. Diante desse cenário as professoras se perguntam “e a gente?”, sugerindo que seria do desejo delas uma atenção para a experiência que elas estavam passando e vivendo com a volta das crianças à escola.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

À medida que esta pesquisa requer um fechamento, torna-se necessário retomar o seu objetivo, no sentido de entender o caminho que nos trouxe até aqui. Este estudo debruçou-se na corporeidade e nos seus desdobramentos na educação, buscando compreender a partir de um espaço de reflexão com profissionais da educação infantil, como elas percebem o fenômeno do corpo na escola e como ou se se dão conta da dimensão corporal na sua prática. Para tal, optou-se por caminhar em duas frentes: uma teórica, à luz do pensamento de Merleau-Ponty e a outra prática através de um encontro com 13 educadoras de um CEI no território da Brasilândia (São Paulo – SP). A partir de um levantamento histórico em relação a temática do corpo; uma passada pelo pensamento de Merleau-Ponty sobre o tema; uma conversa sobre a infância e educação; bem como, uma análise e uma reflexão a partir das experiências das colaboradoras, procurou-se contemplar o objetivo dessa pesquisa.

A sociedade atual, determinada historicamente pela concepção cartesiana, favorece uma noção de corpo distanciada, considerando-o como uma armadura que pouco tem a ver com aquele que lhe habita. Com isso, o corpo foi deixado de lado ou reconhecido apenas no seu aspecto estético. Nesse contexto, entender o ser humano como corporal, é, de alguma forma, olhar para o mundo de uma maneira diferente, reconhecendo a relação entre ser humano-mundo e o papel central da corporeidade. Isso porque, agir com o corpo é determinante para a constituição de si e do conhecimento do mundo.

Na conversa com as educadoras foi possível perceber que a temática do corpo na escola não está presente no cotidiano da creche, apesar de estar latente. Esse tema não tem uma atenção específica, não é considerado no momento de planejamento ou no manejo com as crianças, mas uma vez provocadas a pensar sobre o tema as professoras foram encontrando no seu dia a dia espaços e momentos atravessados pela integralidade, nos quais o corpo aparece. De todo modo, essa experiência mostrou que é essencial aprofundar-se nesse tema, ampliando os horizontes de compreensão das profissionais sobre o modo de ver o corpo, para que se torne um tema de atenção na instituição de ensino, proporcionando assim, um caminho que direcione a forma de olhar para a criança do ponto de vista da corporeidade. Sob esse prisma, enfatiza-se, para além do âmbito físico, a experiência,

o campo subjetivo, a relação com os outros e com o ambiente, contemplando a totalidade da experiência vivida por meio do corpo. Dessa forma, amplia-se a compreensão do fenômeno corporal, considerando a corporeidade como o elemento mediador entre o eu e o mundo, uma condição da existência humana. Olhar as crianças na escola por essa perspectiva é desafiador, uma vez que requer uma inversão na forma de se pensar e organizar da educação até agora.

Na inserção no campo, foi possível perceber que, apesar da temática do corpo não estar diretamente vinculada ao cotidiano da escola, uma vez direcionadas para falar sobre o assunto as educadoras puderam encontrar no seu repertório reflexões e situações da sua rotina alinhadas ao tema. O foco da conversa foi: compreender de que modo as professoras iriam relacionar a corporeidade com o seu cotidiano de trabalho, pensando de que forma essas mulheres percebem o lugar do corpo na escola. Com relação a isso, surgiram algumas falas que dizem respeito à experiência das educadoras sobre o modo como recebem e cumprimentam as crianças na escola; sobre o momento da contação de história, o modo de descansar e as situações de imitação. Essas vivências demonstram como a temática do corpo pode tornar-se um ponto de cuidado na escola, pois, de alguma forma, já permeia a experiência das educadoras que puderam perceber isso a partir da conversa com a pesquisadora. A partir de uma escuta ativa e cuidadosa, foi possível perceber que nesse espaço de troca e reflexão as profissionais apresentaram algumas demandas referentes à questão do tema da pesquisa, demandas essas que transitavam entre os desafios na relação com as famílias, o manejo da agressividade dos alunos, o período do desfralde das crianças, o excesso do uso de tela e sua relação com a privação de sono, as limitações do espaço do CEI, o cuidado e saúde-mental das próprias educadoras etc. Necessidades que, infelizmente não puderam ser atendidas pela pesquisa que, primeiramente, não tinha esse objetivo, mas que não teve condições e tempo hábil para dar conta de toda a complexidade dessas questões. Apesar disso, alguns tópicos foram desenrolados no encontro, mesmo que de maneira breve, como meios para refletir e desenvolver essas demandas a partir da ampliação de horizonte a respeito do corpo na escola que a conversa proporcionou. Vale considerar que essa pesquisa buscou conhecer a experiência desse CEI a respeito da relação do corpo das crianças na escola, mais do que em chegar a conclusões universais e generalizadas sobre a corporeidade na educação infantil. Ainda assim, o presente

trabalho contribui no campo teórico, uma vez que se realizou um levantamento cuidadoso a respeito da perspectiva de Merleau-Ponty sobre corpo, infância e educação, correlacionando os assuntos e democratizando esse conteúdo. Em complemento, ao tratar da realidade do CEI em questão e das reflexões que surgiram em decorrência da conversa e da análise da mesma, esse estudo pode colaborar com a experiência de outras instituições de ensino que se identificarem com essas demandas ou que possam, a partir da leitura, serem tocados(as) pela ampliação de horizonte que esse trabalho pôde proporcionar a respeito da corporeidade na escola com a creche parceira.

Difícilmente uma pesquisa dá conta de toda complexidade que seu tema engloba, especialmente aquelas que envolvem campo, nesse caso não foi diferente. São diversas as possibilidades de seguir estudando nesse recorte, a partir das lacunas ou dos resultados obtidos até aqui. Um caminho possível seria trabalhar diretamente com as demandas apresentadas especificamente por esse grupo de profissionais. Nesse caminho, seria possível inclusive, debruçar-se cuidadosamente em cada um dos tópicos levantados pelas educadoras, como por exemplo a relação da família com a escola, buscando meios de trabalhar em conjunto para aproveitar a potencialidade de cada criança e familiares. Também poderia ser interessante desenvolver oficinas com as professoras para aprofundar essa discussão a respeito do corpo na escola, ampliando ainda mais o horizonte de conhecimento a respeito desse tema tão importante. Após essa experiência de formação é possível fazer também um estudo que busque perceber as mudanças que ocorreram na escola a partir desses encontros ou como as educadoras percebem sua atuação na escola a partir das reflexões. Além do exposto, fazer essa mesma discussão em outra instituição de ensino, inclusive com profissionais que trabalhem com outras idades, seria potente, pois as reflexões, experiências e demandas são diversas e cada realidade é única.

A pesquisa compartilhada nessa dissertação de mestrado foi de um crescimento profundo no âmbito teórico, profissional e pessoal. A troca com a turma, com a orientadora, com as educadoras possibilitaram uma reflexão intensa e produtiva sobre corporeidade, tema que é essencial no campo da educação e que me preenche pessoalmente. Desejo que a leitura tenha proporcionado as reflexões que

acredito serem tão importantes no mundo de hoje e para as instituições de ensino. Torço para que esse seja um tema de atenção cada vez maior na teoria e na prática, que cada um através desse modo de olhar o mundo seja mais potente e que assim essas ideias se fortaleçam dentro do campo da educação.

Ao propor que refletissem sobre o tema, as educadoras identificaram desafios relacionados ao desfralde, à agressividade e à falta de recursos para lidar com esses aspectos. Além disso, apontaram dificuldades associadas à aplicação prática de teorias, às limitações do espaço físico e outras preocupações semelhantes. Esta conversa abriu o horizonte das educadoras para outras abordagens acerca do corpo na escola que podem potencializar a experiência das crianças e a própria prática docente. O reconhecimento de ações já implementadas pelas profissionais da creche é um ponto de partida significativo que pode incentivar as educadoras a acreditarem na capacidade que têm de aprimorar sua atuação nesse campo, possivelmente incorporando uma reflexão mais atenta sobre a corporeidade em seu planejamento e na prática cotidiana. Uma vez que, ouvir e atentar-se a esses sinais pode contribuir para que a criança desenvolva autoconhecimento, compreenda melhor o ambiente e as interações com os demais, estimulando sua autonomia e formação da sua identidade. Acolher a corporeidade na rotina escolar amplia a compreensão das educadoras sobre as crianças, possibilitando um novo modo de relação ao considerá-las como seres corporificados, cuja expressão corporal torna-se uma forma de comunicação. Ademais, expande o entendimento em relação ao processo de aprendizagem, isso porque a corporeidade está diretamente vinculada a construção do conhecimento, principalmente na primeira infância, período no qual o ente é essencialmente sensorial. “Incluir o corpo” na dinâmica escolar é tratar também da interação, considerando o corpo como um veículo de conexão, permitindo a troca e a socialização por meio do toque, de atividades físicas cooperativas, do compartilhamento do espaço e dos objetos, entre outros. Esse contato interpessoal, ao enfatizar o corpo, colabora com o caminho para a sensibilização sensorial e com a consciência corporal das crianças, auxiliando-as na compreensão de suas sensações e emoções. As percepções resultantes do diálogo com as educadoras demonstram que de algum modo elas incorporam no seu cotidiano práticas que valorizam a corporeidade na experiência da criança. Contudo, a reflexão sobre esse aspecto deu-se em momento posterior, indicando que ainda não é parte integrante de

sua rotina refletir sobre a temática do corpo na escola e compreender suas potencialidades para as crianças, no entendimento de si, dos outros e do mundo. Evidencia-se então uma lacuna, que deve ser trabalhada uma vez compreendida a importância do corpo na escola. Por conta disso, consideramos que o tema da corporeidade na educação precisa ser permanentemente discutido, como investimos energia em fazer nessa pesquisa. Diante disso, decidimos propor uma inconclusão, considerando a impossibilidade de encerrar esse debate que diz respeito à existência humana, sendo esse um assunto que está em constante movimento.

REFERÊNCIAS

- BUSS-SIMÃO, M. et al.. Corpo e infância: natureza e cultura em confronto. Educação em Revista, v. 26, n. 3, p. 151–168, dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/NdhG4Brn8nYjdCFhL3Jhmwb/?lan>. Acesso em: 20 mar. 2022.
- BUSS-SIMÃO, M.; LESSA, J. S. Um olhar para o (s) corpo (s) das crianças em tempos de pandemia. Zero-a-seis, v. 22, p. 1420-1445, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/78165>. Acesso em 15 nov. 2022.
- COSTA, D. S. da. **Corpo e educação**: refletindo sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil. 2018. 125p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Natal, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/26838>. Acesso em: 2 abr. 2022.
- CRITELLI, D. M. **Análítica do sentido**: uma aproximação e Interpretação do real de orientação fenomenológica. 2. Ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- NUCLEO MORUNGABA, 2020. Apresentação e Trajetória. Disponível em: <<http://morungaba.com.br/>> Acesso em: 12, abril e 2022.
- DESCARTES, R. **Meditações metafísicas**. Tradução por Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- DUEK, N. **Construindo um projeto político-pedagógico-participativo**: um olhar fenomenológico. 2021. 195 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/handle/handle/24358>. Acesso em: 20 jan. 2023.
- GREINER, C.; KATZ, H. Corpo e processos de comunicação. **Revista Fronteiras**, v. 3, n. 2, 2001. Disponível em: <https://helenakatz.pro.br/midia/helenakatz71314110790.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2022.
- HAN, B.. **Sociedade da transparência**. Petrópolis RJ: Vozes, 2017.
- HOLZHEY-KUNZ, A. O corpo. In: _____. **Daseinsanálise: o olhar filosófico-existencial sobre o sofrimento psíquico**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Via Verita, 2018. Cap.1 p.73-84.
- LOURIDO, A. M. **Desvelar o corpo**: compreensões sobre corporeidade no contexto escolar. 2017. 125 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/handle/handle/20121>. Acesso em: 2 mar. 2022.
- MACHADO, M. M. **Merleau-Ponty & a Educação**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.
- MACHIN, R.; COUTO, M. T. Corpos, Corporeidades E A Relação Indivíduo-Sociedade: A Covid-19 Como Pano De Fundo Da Vida Cotidiana Brasileira in: LEME, José Luís C. et al. organização André Mota. **Sobre a pandemia: experiências, tempos & reflexões**. 1. ed. São Paulo: Hucitec, 2021, p. 211-230. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/349702279_CORPOS_CORPOREIDADES_E_A_RELACAO_INDIVIDUO-SOCIEDADE_A_COVID-19_COMO_PANO_DE_FUNDO_DA_VIDA_COTIDIANA_BRASILEIRA. Acesso em: 23 jan. 2023.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 5 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018.
- _____. **Merleau-Ponty na Sorbonne**: resumo de cursos: 1949-1952/Maurice Merleau-Ponty; Tradução: Constança Marcondes Cesar. Campinas, SP: Papirus, 1990.
- _____. **O visível e o invisível**. Tradução: José Artur Gianotti e Armando Mora d'Oliveira. 4 ed. São Paulo: Perspectiva (Debates 40), 2014.

MINISTERIO DA SAÚDE. **Painel Coronavírus**. Brasil, 2023. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 18 jan. 2023.

NÓBREGA, T. P. da. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. **Estudos de Psicologia**. Natal, v. 13, p. 141-148, ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/4WhJkzJ77wqK6XCvHFwsqSD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2022.

_____. **Uma Fenomenologia do Corpo**. São Paulo: Editora Livraria da Física (Coleção Contextos da Ciência), 2010.

OLIVEIRA, A. M. N. et. al. A Relação De Afeto/desafeto Em Famílias De Crianças Com Comportamento Agressivo. **Revista de Pesquisa: Cuidado é Fundamental**, Rio de Janeiro, ano 9, n. 1/2, p. 23-30, 1./2. sem. 2005. Disponível em: <https://repositorio.furg.br/handle/1/1152>. Acesso em: 25 ago. 2023.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Histórico da pandemia de COVID-19**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 15 ago. 2022.

PRADO, R. A. DE.; CALDAS, M. T.; QUEIROZ, E. F. DE. O corpo em uma perspectiva fenomenológico-existencial: aproximações entre Heidegger e Merleau-Ponty. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 32, n. 4, p. 776–791, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932012000400002>. Acesso em: 12 abr. 2022.

REDE NOSSA SÃO PAULO (Org.). **Mapa da Desigualdade 2022**. São Paulo, 2022. Disponível em: https://www.nossasaopaulo.org.br/wp-content/uploads/2022/11/Mapa-da-Desigualdade-2022_Tabelas.pdf. Acesso em: 17 ago. 2022.

RESENDE, C.. et al. Que lugar para a corporeidade no cenário dos saberes e práticas psis? **Fractal: Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 2, p. 89-95, maio-ago, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v29i2/2330>. Acesso em: 10 abr. 2022.

RIBEIRO, E. C. M. **Crianças que se revelam agressivas**: um estudo fenomenológico sobre o reconhecimento da agressividade em escolares. 2008. 109 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Pará. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Social, Belém, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/handle/2011/5090>. Acesso em: 20 ago. 2023.

ROSA, M. B. da. **Logos estético e educação**: um estudo a partir da percepção infantil em Merleau-Ponty. 2018. 181 p. Tese (doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/205515>. Acesso em: 17 mar. 2022.

SANTOS, C. T. dos et al. A Agressividade Infantil de acordo com as Abordagens Psicoterapêuticas. **Revista Científica Universitas**, v. 8, n. 1, p. 54-65, 2021. Disponível em: <http://revista.fepi.br/revista/index.php/revista/article/view/768>. Acesso em: 20 nov. 2022.

SANTOS, L. A. M. **O corpo próprio como princípio educativo**: a perspectiva de Merleau-Ponty. Curitiba: Appris Editora, 2016.

SECRETARIA ESPECIAL DE COMUNICAÇÃO. Prefeitura anuncia projeto para formação de professores de creches conveniadas e indiretas. **Cidade de São Paulo (gov) Notícias**. 2018. Disponível em: <https://www.capital.sp.gov.br/noticia/prefeitura-anuncia-projeto-para-formacao-de-professores-de-creches-conveniadas-e-indiretas#:~:text=Os%20CEIs%20Indiretos%20funcionam%20em,unidades%20deste%20tipo%20na%20cidade>. Acesso em: 15 ago. 2022.

SZYMANSKI, H.; DE ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. C. R. A. Perspectivas para análise de entrevistas. **Psicologia da Educação**. São Paulo, n. 13, p.151-169, 2 sem. 2001. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/32842>. Acesso em: 20 set. 2022.

SZYMANSKI, H. A contribuição de Paulo Freire para o desenvolvimento de práticas psicoeducativas no encontro escola, comunidade, família. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 3, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/7599>. Acesso em: 15 set. 2022.

SZYMANSKI, H.; SZYMANSKI, L. A pesquisa na perspectiva fenomenológica: a uma proposta dialógica. a. In: MELO, F. F. S. de; SANTOS, G. A. O. **Psicologia Fenomenológica E Existencial: Fundamentos filosóficos e campos de atuação**. 1 ed. São Paulo: Manole, p. 240-261, 2022.

SZYMANSKI, L; SZYMANSKI, H; FACHIM, F. L. Interpretação como desocultamento: contribuições do pensamento hermenêutico e fenomenológico-existencial para análise de dados em pesquisa qualitativa. **Pro-Posições**. Campinas, v.30, p. e20180014, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/HN7Y9ZNVgG79kDBbJztB5Pf/#>. Acesso em: 10 set. 2022.

TELIS, C.; PRADO, C. N. A.; INGARANO, F. M. S.; SZYMANSKI, L.; FERNANDES, M. **Conversação: Uma Experiência Dialógica Entre Universidade E Território Da Brasilândia Em Tempos Pandêmicos**. In: SZYMANSKI, L; BOCK, A. M. B. (Org.). **Relatos de pesquisa em Psicologia da Educação**. 1ed. Campinas: Pontes, v.5, p.241-262, 2021.

VENTURA, D. de F. L.; AITH, F. M. A.; REIS, R. R. **Bolsonaro Genocida**. Organização: Tadeu Brenda. São Paulo: Elefante, 2021.

ANEXOS**Autorização para realização da pesquisa**

São Paulo, 9 de agosto de 2023.

AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Ao Comitê de Ética em Pesquisa da PUC/SP - CEP-PUC/SP

Eu, Mailza de Jesus Santos, abaixo assino, responsável pelas instituições: Centro de Educação Infantil (CEI), venho por meio desta informar a V. Sa. que autorizo o(a) pesquisador(a) Luana Man, aluno(a) do curso de Psicologia da Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, a realizar/desenvolver a pesquisa intitulada "Reflexões sobre corporeidade no ensino infantil: um olhar fenomenológico", sob orientação do Prof.(a). Dr. (a). Luciana Szymanski.

Declaro ainda conhecer e concordar com as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12 emitido pelo CEP. Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.


CEI FRANCESCO PERSIANI
CNPJ: 67.983.833/0001-90
Mailza de Jesus Santos
RG: 37.808.649-2
Diretora

Assinatura e carimbo do responsável institucional

Pesquisadores responsáveis:

Profa. Dra. Luciana Szymanski (orientadora) e Luana Man (orientanda)
Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação
Endereço: Rua Monte Alegre, 984 – Perdizes – SP
Telefone: (11) 3670-8527
E-mail: pedpos@pucsp.br

Transcrição - Reflexões sobre Corporeidade: Dialogando com Educadoras (Encontro)

Eu trago um outro tema, Algumas temáticas que surgiram na conversa com vocês que eu tenho um pouco mais de proximidade que tem a ver com o corpo das crianças na escola. remendo algumas temáticas que aparecem nas conversas de vocês né que é um tema que eu tenho um pouco mais de proximidade que tem a ver um pouco com o corpo das crianças na escola né então a gente, vocês, trazem uma questão um pouco né já relacionada a questão de um cuidado em casa né tem a ver por exemplo com a questão da higiene, cuidado né eu lembro que da última vez surgiram histórias né, tipo, não dão banho em casa, é coisas um pouco relacionadas a isso não a gente teve conversa também nessa volta né é pra escola mesmo né que agora já faz um tempo, já estamos de volta há bastante tem tempo, né, mas a gente é conversou um pouco da última vez sobre como as crianças voltaram mais agitadas, como as crianças voltaram com mais dificuldade de reconhecer o espaço e as vezes vão sentar na roda e senta na perna do amiguinho, porque não está mais acostumado e ficou em um ambiente diferente ou vai correr e aí tomba muito, eu também trabalho com criança e tenho uma que cai, ela tropeça nela mesma e cai muito é e aí você vê que tem um pouco a ver um questões né do corpo da criança, da corporeidade. Eu tenho eu tenho experiência com dança e trabalho um pouco com isso e trabalho com criança, então trago para o meu tema de mestrado Sobre o corpo das crianças dentro da escola né que acho que é um tema que a gente vive e a gente às vezes nem pensa muito sobre isso, então E a gente poder pensar um pouco sobre o corpo das crianças na escola e como vocês percebem como vocês vem como isso acontece pensando um pouco né Pensando um pouco, nessa volta, mesmo que agora já faz um tempo, mas nessa volta dessas crianças, mais agitadas, e o que a gente faz com Isso, né?! Nessas crianças que percebem menos o espaço, tem mais dificuldade de conhecer o seu corpo, conhecer o corpo do amigo, respeitar ou entender esses espaços e aí que queria propor, espero que vocês se sintam confortáveis com isso, para que antes de conversar a gente começar mexendo um pouco o nosso corpo. Da gente fazer uma dinâmica se mexendo mais no espaço, até aproveitar aqui a gente está em um espaço relativamente grande para a gente levantar aí a gente vai fazer uma atividade de ir andando e eu vou passando alguns comandos pra vocês pensarem é eu até posso recomendar que quem quiser pode até fechar os olhos, no começou vou falar

algumas coisas mais devagar, mais baixo e aí vocês vão vendo também como vocês estão para se soltar, a ideia é que a gente se jogue um pouco na experiência para poder pensar sobre isso. Então, fiquem livres, a gente vai começar andando pelo espaço só. P1: 'Eu sou idosa!'

Isso, andando livre pelo espaço, vamos se concentrar primeiro na nossa respiração, é vamos tentar entrar, né pensar um pouco mais na gente, olhar para a gente, sentir a nossa respiração, sentindo o ar entrando, um ar saindo. A gente está andando, mas quem se sentir mais à vontade e quiser fechar os olhos, é pode se alongar, acordar o corpo, vai tentando andar em direções diferentes, tentem não falar entre vocês... inspirem, soltem o ar, devagar, com calma e já já eu vou começar dando alguns comandos que vocês vão, eu vou falar uma coisa e vocês podem construir, como se fossem construir uma imagem daquilo que eu estou falando com o corpo, se fosse uma pose, uma estátua das coisas que eu vou falar e propor e aí eu até aconselho na hora que vocês pararem de talvez fechar o olho mesmo, para pensar qual a posição que eu vou montar uma posição individual e para poder se concentrar e se sentir mais livres, porque as vezes com os olhos fechados conseguimos nos soltar um pouco melhor. Então, a primeira imagem que vocês precisam representar é: o que é ser mulher? Como você se sente sendo mulher, o que é ser mulher e tenta construir uma imagem com o corpo sobre o que é ser mulher para você. A gente pode continuar andando, pode voltar a andar... e agora eu quero que vocês construam uma imagem sobre como vocês se sentiram nessas últimas eleições: "nossa" ... "risadas" ... "pode se jogar aqui" ... Tentem construir uma pose, tentem expressar o que vocês estão pensando e falando com uma pose mesmo... A gente pode voltar a andar, vamos tentar ocupar todos os espaços da sala, ocupar onde não tem ninguém. E agora quero que vocês representem com o corpo de vocês: o que é ser um bebê, uma criança na pandemia? O que foi isso? Como será que vocês podem representar uma criança na pandemia? A gente pode voltar a andar, e agora eu quero que vocês tentem construir uma imagem sobre o que foi ser professora durante a pandemia, "risadas", "todo mundo louco". Pensa uma imagem com o corpo, vamos tentar colocar no corpo o que queremos representar, vamos representar com o corpo... A gente pode agora também voltar a andar, vamos ocupar outros espaços da sala e vamos construir uma imagem sobre o que é ser uma criança na escola de volta, depois da pandemia, voltar para a escola "risadas", "uma loucura" ... Agora vamos tentar mudar de lugar na sala e tentar

construir o que é ser professora da primeira infância na volta da pandemia? Como a gente constrói essa imagem? “como é que foi Já?” Vamos voltar a andar, pensar um pouco sobre essas imagens que vocês acabaram de construir com o corpo ou o que vocês estavam pensando para construir essas imagens e para a gente finalizar e agora eu quero que todo mundo tente realmente fazer uma pose, proponho esse desafio para a gente finalizar, pensar como vocês representariam com o corpo como vocês veem o corpo da criança na escola, o que pode vir de imagem para vocês em relação a isso? Se alguém só quiser, não estiver conseguindo construir a imagem pode fechar o olho, pensar um pouquinho... A gente agora pode voltar a sentar, voltar para os nossos lugares.

Vamos lá. Acho que assim, né colocar nosso corpo em movimento, a gente não está acostumado, né?! acho que A gente faz isso no dia a dia mas tem que pensar o que eu vou fazer com meu corpo, e né usar ele para se expressar mesmo, eu sei que é um desafio, acho que foi uma proposta para gente tentar né tá fazendo um pouco isto, E eu queria que a gente, vocês agora, fica livre o espaço para quem quiser contar um pouco como foi para vocês a experiência da atividade, assim foi fácil pensar em como representar com o corpo, foi difícil? Falar um pouco como vocês sentiram durante a atividade assim, quais foram as sensações, dificuldades, facilidades, o que que veio na atividade. Pensando em você na atividade, a gente já vai falar um pouco sobre essas coisas que eu procuro, mas eu ouvir falar primeiro de vocês.

“Eu achei fácil assim, você foi falando eu fui pensando, assim aí o corpo foi indo, mas acho que minha mente estava mais no que você estava falando, mesmo eu andando você fala e eu já ia, vinha a imagem e eu já ia. Você falava do corpo da criança e já vinha minhas crianças, imaginava o movimento deles no cotidiano, no dia a dia. Então você foi falando eu fui só pensando, foi bom, eu achei legal.

“Eles chegando agitado gritando, correndo, chorando, brincando, era isso a imagem que vinha, do momento de volta”

D: “Acho que a imagem mais fácil que veio, foi imitar quando você falou das crianças, porque quando você falou para imitar nós, é como você falou a gente, faz isso no automático, nosso automático é fácil, você faz sem nem perceber, mas quando você fala para representar você mesmo tipo uma pessoa como você falou na atividade fica mais difícil

K: Eu achei difícil, um desafio, porque é um autorretrato.

D: Tipo eu tenho um jeito de chamar a atenção deles que você falou e aí eu lembrei agora eu faço toda hora – levanta-se e apresenta - faço essa pose e falo “o que que está acontecendo aqui”, nossa eu faço isso toda hora. Só de eu fazer isso, eu nem falo nada, essa pose aqui quando eu faço eles já falam ‘parou”

K: Às vezes a gente nem percebe, por que...

É, eu faço sem perceber, eu to percebendo isso agora que eu faço todo o tempo porque ela falou que a gente faz sem perceber.

K: Outro dia, tinha uma pessoa minha aqui que tava falando e fazendo – gesticulando – e eu só olhando, aí eu falei M, você brinca de escolinha em casa? Com quem que você aprendeu? Com você, você fala isso para a gente, que a gente tem que prestar atenção. Aí eu falei: mas eu fico assim? - demonstra – e foi gesticulando aí eu peguei e falei....

É eu acho que de fato, a imagem né daquilo que a gente vive ela vem na nossa mente é muito mais fácil, né e quando eu vou falando também vocês vão trabalhando a mente aqui né vai vindo essas imagens e tudo mais e aí na hora que a gente vai fazer no nosso corpo né a gente vai né talvez tentar viver isso aqui inteiramente a cabeça trabalhando, to ouvindo, to pensando, ta trazendo a imagem, meu corpo tá lá, nem sei o que tá acontecendo com ele e aí quando a gente precisa ativar trazer esse corpo, porque a ideia era ele representar Alguma coisa a gente geralmente tem um pouco mais de dificuldade porque a gente não é não tá acostumado e a gente às vezes sente eu acho um pouco de limite né como se nosso corpo fosse mais limitado do que a fala, do que a mente né, e tudo mais e isso vai de cada um, como cada um realmente utiliza o seu corpo né e encontra as maneiras de se expressar e tem gente que tem mais facilidade de se expressar com o corpo do que às vezes falando e a gente estava justamente falando um pouco sobre isso né? O que esse movimento de uma criança diz pra gente, diz muito mais talvez do que se ela começasse a gritar ou falar um monte de coisa e a gente já entende por uma maneira de expressar no corpo né e cada um vai encontrando...

M: O corpo fala né?! então assim, quando eu começo a dinâmica, no meu ponto de vista foi difícil e desafiador, porque assim você falando automaticamente você vem

né na sua rotina ali dentro da sala, e muitas dos educadores às vezes tem dificuldade né?! Por exemplo, no caso do G, quando ele começa ali às vezes o professor não sabe o que fazer né então cabe nós educadores correr atrás, pesquisar, estudar para também como lidar com a situação, né?! Tá, então assim, na minha opinião, foi difícil e desafiador porque assim muitas vezes a gente não sabe como lidar dentro de sala de aula.

Sim, são muitos desafios, né?! e agora talvez, pensando um pouco mais sobre as coisas né que eu fui falando assim né, vou pular um pouco desse aquecimento para a gente trazer um pouco mais já direto pro tema mesmo, né que a gente pensa um pouco né como é estar na escola eu achei interessante que vocês estavam com dificuldade algumas de realmente de fazer a pose ou de fazer um movimento que pudesse representar algumas coisas, aí na hora que eu falei eu falei tem uma criança em 2022 voltando para a escola ninguém foi parado todo mundo achou um jeito de representar. Todo mundo, saiu correndo, correndo, correndo, gritando, se batendo, né eu acho que né isto isso diz muito sobre o corpo da criança na escola né?!

M: Porque, na pandemia eles ficaram muito parados, acho que agora na volta o momento pra eles extravasarem, né?!

D: Ainda continua, né?! ainda não terminou o ano e a gente não conseguiu acalmar muito.

M: O desfralde também atrapalhou bastante, porque para as famílias é cômodo deixar de fralda em casa né então é onde atrapalha o desenvolvimento deles aqui no dia a dia.

D: É muita criança fazendo xixi na roupa, no colchão

M: Tem criança que não devia e ainda está de fralda.

Então, isso é muito interessante, o processo do desfralde Ele é mais do que o ato de você ir fazer xixi Ele diz muito sobre como a gente relacionar com o nosso corpo né porquê e você começa a entender nossa o meu corpo está dizendo que eu quero fazer xixi eu preciso fazer algo sobre isso, até um né é muito é você tirar a fralda é um momento da criança se conhecer e conhecer o seu corpo muito né inclusive até porque ela começa a ir no banheiro, começa a se limpar, ela se vê muito mais quando ela está sendo trocada ela não presta muita atenção nas partes íntimas, né?! No que

está acontecendo, ela não vê o que está acontecendo e no desfralde é um momento em que as crianças estão realmente se conhecendo e entendendo mais o seu corpo, tanto externamente como internamente que é sentir nossa mãe deu vontade de fazer cocô não dá para simplesmente fazer cocô porque mãe deu vontade, eu preciso agir sobre isso né então eu acho que de fato a gente traz né quando a gente vai pensando em coisas em relação ao corpo das crianças na escola em parte tem a correria, a euforia, o desfralde, é algo realmente que são pontos que são importantes da gente olhar né e pensar sobre isso né?! Então, o que eu acho, né legal da gente conversar um pouco é, a gente trabalha numa linha da psicologia né que chama fenomenologia né, não sei se todo mundo já ouviu, não vou aprofundar agora nisso, mas só pra localizar você né um pouco no nosso estudo, qual é nossa base teórica, de onde a gente fala e a ideia mesmo é que a gente comece agora nessa primeira conversa, ainda vou fazer mais algumas perguntinhas mas dá pra localizar vocês que a gente tem esse primeiro encontro e que a gente possa a partir dessas conversas que a gente está tendo hoje, tanto com a Manu quanto comigo que a gente possa pensar outros encontros é um ou 2 a gente ainda está estudando mas para ter um Monte de sina um pouco maior né nessa meia horinha que cada uma aqui teve para conversar mas pra gente falar com o sobre essas temáticas então pra Manu de fato construir algo e trazer mais questões e dinâmicas né e trazer pontos específicos em relação a questão do autismo principalmente que é com o que ela trabalha e que eu possa trazer também questões um pouco do corpo das crianças na escola né.

eu acho que um outro ponto legal que a gente pode tratar que eu acho que foi uma conversa em que inclusive para quem estava e participou dos grupos no ano passado lembra que a gente fez uma reunião grande com todos os grupos juntos que foi a Luciana inclusive que a nossa orientadora que foi dar, coordenar o encontro né que ela estava falando um pouco sobre essa volta da escola e falando um pouco sobre a relação das crianças hoje em dia com a televisão celular que são outras coisa que influenciam muito na questão do corpo das crianças, né. Que elas as vezes, sei lá, chegam em casa ficam sentadas na frente da televisão, né. E aí como que a gente pensa esse corpo que fica jogado né?! como é que a criança vai aprender sobre postura se ela fica o dia todo na tv assim – demonstra: meio sentado meio deitada – ou as vezes só deitada. A gente pensa talvez criança que ficaram muito tempo deitadas vendo tv.

D: eles ficam até 2h da manhã no celular o pai a mãe chega aqui e fala: ô ta com sono, ficou até 2h da manhã no celular. Ai aqui não quer fazer nada, só quer dormir.

M: É isso mesmo, acontece muito. A criança já entra lá embaixo chorando, por quê? Não teve um boa noite de sono, ficou até tarde no celular, então assim é uma questão também de se conversar com as famílias, de se trabalhar com as famílias para não deixar né, mas infelizmente acho que é mais cômodo também para os pais deixarem lá no celular, lá pelo menos ele tá quieto não ta me... entendeu? Não ta dando trabalho, então vou deixar no celular, é mais cômodo para a família. Só que atrapalha, é uma questão também que não se tem parceria e eles... atrapalha nosso dia a dia, simplesmente. Porque chega aqui e eles não querem... é

D: Porque eles chegam e querem dormir, né?! Eles não vão fazer a atividade, não querem brincar, vão pro parque não querem fazer nada, porque está com sono, assim...

Sim, acho que também para a gente ir fechando um pouco... não sei se vocês querem trazer se vocês conseguem agora pensar um pouco já que a gente está falando um pouco do corpo na escola se tem alguma situação, alguma questão que vocês sentem que talvez tenha a ver um pouco com isso de talvez pensar essa questão da relação da criança no espaço, entre ela e o amigo essa coisa de estar muito agitado ou de estar...

F: regras de convivência é muito difícil tem criança aqui que só fala com o corpo, entendeu? - gesticula como se estivesse batendo, empurrando alguém - Então tem dificuldade em pedir desculpa, é na hora de pegar o brinquedo do outro ele não pede para trocar ele pega porque ele quer... e entendeu?! Até entender que o brinquedo é da unidade e todo mundo tem direito, não é igual em casa, eles não assimilam: esse é meu eu gostei e acabou. Não quer compartilhar, entendeu? É muito difícil.

M: é uma questão de respeito com o outro, né?! Que tem que ter de um pro outro.

T: Teve um caso que aconteceu comigo: falando com a mãe, essa criança faz até um tempo que não vem... mãe, o menino pegou logo de manhã, catou 3 crianças mordeu tudo, bateu tudo. Mãe nós precisamos conversar com ele. O que você faz quando ele está assim em casa? Ela ai.... Eu não sei o que eu faço, eu até preciso ir no médico, porque ninguém quer mais me visitar na minha casa porque as vezes fica com medo

porque chega ele bate em todo mundo ele morde todo mundo... Eu falei: mãe, mas não tem remédio para isso, eu creio que não se dá remédio para criança parar de morder, né?! Acho que, “o que que você faz?”, “eu bato nele”, difícil essa reação, então assim, essa não é a melhor forma, ele é um bebê, ele tem um ano. Então é de uma outra forma que você tem que lidar. Ele veio hoje pro CEI já agarrou 3 crianças e já mordeu, igual você. E não é mordidinha de só deixar marcado, ele mordeu com gosto, então. Então a forma as vezes da mãe lidar e aí vem um dia e já faz um estrago desse, deixar uma marca feia numa criança, não sei como lidar com essa situação... Se a mãe, exatamente não sabe é uma questão. Você vai sentar aqui comigo mãe, tá vendo se chegou, eu sentei do lado dele e falei, se vai ficar aqui comigo, porque eu não posso desligar o olho, se eu pisquei ele já foi em cima de outra criança; aí ele percebe que você está olhando, “não pode” e ele olha assim, ele vê que você está falando, mas você piscou e ele já vai lá de novo. É complicado...

K: Eu tenho uma criança também que ela não se comunica muito verbalmente, ela fala, mas é muito pouco, mas eu percebi que ela se comunica muito com o corpo e assim de formas agressivas. Aí é, outro dia eu estava assim, “será que ele é sádico masoquista?!”. Que raio que é isso meu deus, me ajuda. Porque tem uma hora também que eu só ser humano também tenho meus pontos de, né, doideira. Tá lá, meu será que ele é sádico masoquista, não é possível, eu não sei. Mas como que ele se comunica, tem uma outra criança que gosta muito de bater, e ele gosta de apanhar (risadas) aí ele vai se oferece para a criança (risadas) aí eu vou lá converso e ele não chora ele fica. Mas aí ele vai para a mamãe e pro papai e ele fala: foi fulano. Aí o pai (palma) vem na professora. Aí, um outro dia a auxiliar de sala estava presente e presenciou também. E a gente fica meio assim, porque ele oferece. Aí eu fui fazer, ah é que eu apaguei, eu devia ter deixado (aponta para a parede de azulejo), a gente foi fazer um campo de experiência, aí eu fiz um traço e falei: agora até aqui vocês vão fazer o que vocês quiserem com objetos diferentes que não era pincel nem rolinho nem nada. Fiz um rolinho com papel alumínio, peguei a bexiga, peguei saquinho de plástico enchi e eles foram – faz gesto de pintar- aí ele foi olhou, olhou, catou a vermelha e “pa, pa, pa, pa, pa” só em cima de todo mundo que tinha feito. Aí eu fui, olha aqui que espaço legal aqui para você fazer. Aí ele olhou bem pra mim: e foi naquele lado. Aí foi, vamos brincar deixa os brinquedos aí. Eu trabalhei com eles assim, vocês podem pegar o que quiser, mas na hora de guardar a gente tem que

guardar cada um num lugar e legal, eles fazem. Ai ele vai, se ele pega algum objeto de casinha pra brincar. Que os meninos falam, que nem, tem uma menina minha que ela é muito assim: mas você é menina para brincar com isso? Ai eu falo: mas o seu pai não fez sopa para você comer outro dia e você disse que estava gostoso? É foi. Então, ele também pode brincar disso e vai. Ai ele pega, vai lá no colchão e “ta, ta, ta, ta, ta, ta”- gesticula a criança batendo no colchão. E eu: meu deus do céu. Sabe? Então assim, verbalmente ele não coisa. Ele é arredoio, se eu for “oi, bom dia”, ele não, mas quando eu to assim – sentada – ele tem se aproximado de mim, so que se eu for fazer o movimento de acalantar ele, ele não aceita. Tanto é que teve um dia que eu só percebi que ele estava com febre porque ele chegou nimim e ele fez assim – movimenta como se fosse se encostar em alguém - e ele nunca tinha feito isso e ele fez assim e eu falei: nossa como você ta quente. Ai foi que eu percebi, então verbalmente ele não traz. E é uma criança que ele fica ate 1h da manhã assistindo no celular e eu não sei se o pai ou a mãe acompanham. O pai não vai acompanhar porque eles precisam trabalhar. Então ele fala de forma muito, eu não tenho propriedade para falar isso, mas o que eu observo de uma forma muito agressiva ele se expressa com o corpo.

Sim eu acho sim eu acho que né vocês todas trazem muito isso né de que a criança ela se expressa com o corpo né e é bem sobre isso, eu acho bem interessante que você estejam trazendo isso porque um pouco dessa teoria né que eu trago, que eu estudo, fala justamente sobre como a gente é corpo e a gente se expressa inteiramente, que às vezes eu não estou falando mas eu estou querendo dizer um Monte de coisa né?! Porque eu to falando com o corpo e eu estou é né me colocando no mundo através do meu corpo e o que a gente fala muito é que as crianças especialmente fazem muito isso né? Porque é um dos, é o primeiro recurso né que ela tem, porque elas não nascem falando realmente, então elas vão dando sinais é né: eu tô com fome, tô incomodada, com frio, to calor que a gente vai entendendo esses sinais e esses sinais eles não param né de alguma forma, e criança vai aprendendo a falar e não necessariamente o corpo vai ficando quieto, porque ele também faz parte.

F: Sim, é como as crianças vão se conhecendo primeiro, descobrem a mão, o pé...

Exatamente. E às vezes é isso a criança está sentindo coisas que ainda ela não tem recursos para expressar verbalmente né?1 e e ela vai expressando algumas maneiras né, então por exemplo querendo sofrer alguma coisa nela, talvez por 1000 questões que a gente está aqui para descobrir né ou mordendo e o que isso diz? Ou batendo. E aí é exatamente isso, ela vai se colocando com o corpo e a ideia é a gente falar realmente um pouco sobre isso né sobre como a gente olha e presta atenção na criança também através do que ela dá de sinais do corpo e também como a gente vai se relacionando com esse corpo, né?! Ah, eu entendi que não dá pra eu chegar abraçando essa criança, mas eu posso me colocar num grau de abertura que ela se sente confortável de vir e ficar perto. Então, a ideia é começar a olhar um pouco pra isso, eu acho que assim, a gente vive o corpo, está sempre, tem corpo, a gente é corpo né?! e a gente não olha muito para isso né no nosso dia a dia para um para um pensa sobre a gente de forma geral e mais ainda na gente como corpo né porque a gente não está não está no nosso costume olhar para isso. E eu trabalhando com dança e trabalhando com criança tenho muito interesse de poder olhar pro corpo e pensar um pouco como a gente olha e lida com esse corpo dentro da escola né? o que que essa criança tá dizendo com o corpo, o que a gente pode fazer? Ah, a gente está assistindo que as crianças estão precisando correr muito, a gente vai sentar e fazer e vai pintar com pincel agora? Será que parece uma boa ideia, né?! As vezes não é, então tá bom, Vamos por uma música, correr, gritar todo mundo junto que eu também to precisando. Vamos gritar, Eu vou gritar com vocês e depois a gente senta e trabalha com o pincel.

F: O G explode com tanto barulho (risadas)

Você tem razão...

F: A nossa CEI é adaptada, os espaços são minúsculos, as crianças são muito agitadas, então um dos combinados é não correr na sala, para não se machucar. Porque depois tem que prestar contas, né? Então a dificuldade é essa. É uma dinâmica intensa e tem horários a ser cumprido e às vezes numa necessidade com uma criança e num momento que uma falta de algum profissionais não tem como dar uma mão e assistir aquele que não é mais necessário naquele momento. Então fica só muitas vezes nos arranjos

V: Da sua fala, Veio a minha memória assim, todo dia é assim, toda manhã Às vezes nem o nome não é toda manhã às vezes uma vez ou outra sempre coloca musiquinha né para mim receber eles e aí eu percebi que quando coloca a musiquinha Até a gente né, ta feliz eu falou "OH" vou cantando, (risadas) E eles vão olhando vão olhando aí e esses dias eu percebi que não só a primeira vez, mas muitas vezes eu coloco o sonzinho lá e vou cantando, eu vou cantando deixo lá e ele vão chegando, eu vou recebendo eles, vou tirando as fraldas que é berçário 2 né?! Vou tirar as fotos da bolsa, colocando no banheiro e vou cantando as musicas aí eu percebo que sempre algumas músicas sempre vai repetindo umas vezes durante o dia Eu percebo que eles estão cantando, eles estão ouvindo, uns deles começa já a cantar, de manhã cedinho e eles já vão cantando Começa a cantar aí de repente quando eu vejo aí já vai dando uma agitadona, aí já percebo que o outro vai dançando (risadas). É e eles vão começando a dançar, aí eu olhei pra eles. Ai o T que é uma criança que Eles sempre fazem o mesmo movimento na dança - imita -(risadas) aí eu fico olhando assim e é muito lindo e eu falo: nossa mas logo de manhã é porque eles já entram assim e aí um chora que não quer entrar, entoa com o tempo até o café da manhã que é 8 horas, aí eu coloco uma música até o café da manhã eles já tão dançando, dançando aí outra dançando aí eu fico muito feliz, fico olhando assim: nossa que legal! aí tem uma música que até A que ela tem assim, você fala de movimento, ela sempre é um que ela fica né, na fala dela é "uhm, uhm" - imita - É um movimento dela com a mão e sempre tem uma música que fala "todo mundo dançando, EEH" aí vamos lá, "EEH" ela sempre pega só no final. Aí sempre quando vai na musiquinha que chega a hora dela aí eu só percebo ela "EH!" (risadas) e se solta. Eu aqui impressionante que é eu acho assim das 7:00 que abre até 8 horas eles entram daquele jeito aí até o café da manhã eles já estão dançando ate a N que é, ela sempre chega assim mal humorada, não quer graça, ela olha as vezes para você feio, ela não quer graça mesmo e isso é dela e até a 8:00 até o café da manhã ela já se solta então, eu falo nossa que legal e eu percebo que eles gostam mesmo da musica, que eles se mexem, já levantam dançam, vai mexendo com o corpo.

Acho que é um pouco isso, a gente ir pensando, entendo e ir encontrando as nossas ações. As vezes não vai dar para sair correndo, mas vai dar para a gente pular um pouquinho, cada um vai pular no seu quadrado, vamos agora trocar com amiguinho de bambolê, não sei de um círculo no chão, né ou alguma coisa desse sentido, um

quadrado. A gente vai encontrando os meios, ou é isso, às vezes a gente está todo mundo muito cansado, tá precisamos fazer alguma coisa, vamos todo mundo levantar, mexe um pouco os braços, girar um pouquinho, vamos dar uma voltinha. É, ir acordando esse corpo e enxergando como ele está na escola, eles chegam muito cansados, quais são os Sinais que eles mostram né e a gente encontrando um pouco nessas expressões, entendendo como o corpo vai se se fazendo presente também né porque a gente às vezes não presta muita atenção no que o corpo está dizendo, como o corpo está se comportando. A ideia é que a gente possa olhar para isso e talvez né levantar uma faísquinha para vocês começarem a perceber algumas coisas, olharem algumas coisas para a gente poder conversar né numa próxima vez aí breve.

K: eu chego antes do horário do meu almoço né eles estão dormindo, aí eu vou ali e ponho a perna para cima e aí uma menina viu e disse “oxe você tá doida” já tem um tempo né, falei: não, é que minha perna está doendo e eu to relaxando um pouquinho”. Aí comecei fazer isso com ela, aí é nessa parede ou nessa daqui aí todos eles fazem, aí eu ponho eles, aí quem não consegue a gente põe. Aí ontem ela K vamos estivar a perninha um pouquinho (risadas). Ou então, na hora da história: então, na hora da história eu pegava a caixa e eles já sabiam, aí comecei fazer diferente, eu deixo as ao todo escura pego a lanterna aí põe um livro ali aí ele já vão, vai deitando de um lado outro vai deitando do outro, aí um pra cima o outro pra baixo, enfim... A história hoje já não funciona mais só com o baú e colocar ali. Pegou o livro, aí tem que colocar não sei o que, tem que colocar não sei o que, sabe?! Então é uma forma diferente que eles também estão prestando atenção na história

E de ir relaxando né, ir se concentrando e...

M: E como a gente, as diferenças fazem melhor o nosso dia. Nós educadoras temos que estar promovendo sempre algo diferente para eles, para sair da mesmice.

C: Quando eu entrei lá no CCA, essa questão do corpo e a gente usar alguma. Usar o corpo mesmo como forma de linguagem eu lembro que lá no CCA as crianças eram muito barulheira, principalmente o pessoal da tarde. eles chegavam da escola e queria correr por todo canto e aí umas meninas falaram para mim que a K na época era do CCA e ela fazia o sinal do silêncio, né então tipo assim, não precisava ficar lá gritando “gente, gente, fica quieto” porque eles não paravam, agora com pó sinal ia um olhando pro outro, um olhava pro outro até que daqui a pouco tava a todo mundo

em silêncio só com o sinal e eu pesa: nossa que bom que eu não preciso ficar me matando. (risadas)

G: Eu tenho uma criança que é muito agitada, ele chega no 220 e é o dia todo se expressa Na violência daí ele ta feliz ele bate, ele ta triste ele bate, tudo ele bate. (risadas) Dai quando ele ta muito agitado e ele vem me pedir as coisas daí fica: mas tia? Dai eu falo: Alex eu não quero falar com você assim agora, eu preciso que você respire, você já respirou? Ai ele vai la no canto dele: o tia eu já respirei, você pode me dar minha coberta? (risadas) Não, calma, você já respirou? Você já controlou suas emoções? Não tia, eu vou me comportar, eu não vou bater, mas você pode me dar minha coberta agora? So que é assim, é de segundo, você faz o que ele quer ai não deu um minuto ele já ta de novo. Na hora da refeição ele só ta em cima da mesa, ai eu saio, quando eu apareço na porta ele vai la e senta, ele sabe que eu vou pedir pra ele respirar ai ele tem o costume de falar com eles, vocês precisam respirar, vocês já respiraram? Já controlaram as emoções de voes? Ai eles pegam e ficam mais calminhos, mas a turma no geral é bem agitada.

é isso de ver né às vezes as crianças não percebem essas coisas, o que acontece quando eu coloco o ar pra dentro, o que muda no meu corpo. Porque as vezes a gente não presta atenção né tipo, eu coloco ele para dentro e alguma coisa muda no meu corpo? ô põe a mão na barriga que que muda quando eu coloco o ar pra dentro? põe a mão aqui que muda quando eu coloco o ar para dentro? o que acontece quando sai? Que é um pouco isso, né de conhecer, de entender o que tá acontecendo, porque se ninguém ensina o que acontece quando a gente coloca o ar para dentro, a gente não vai saber. E conhecendo um pouco né deles irem se conhecendo desse jeito e aproveitando isso né que é legal de entendendo quais são as demandas, ai eles precisam ficar mais calmos e não está sendo suficiente o que eu posso fazer pra gente trazer mais relaxamento?1 o que que eu posso fazer pra trazer mais agitação?! ou o que que eu posso fazer, se tem uma pessoa que é muito agitada e talvez a gente vai agora relaxar, mas essa pessoa na verdade ela não vai conseguir ouvir histórias deitada, ele precisa tá em pé, desde que não fiquei incomodando será que não dá para ele ficar um pouquinho pé, depois tenta sentar né?! E ir entendendo quais são os limites e as possibilidades de cada um, os limites do espaço né, de vocês também, Claro para não se perderem nisso.

K: Depende do dia, tem dia que a gente também está meio... é igual em casa, meu filho falo para minha nora: ô, vou passar a lista pra você, no dia que a minha mãe tiver ouvindo rock, é assim, no dia que é sertanejo, é assim. Mas aí no dia que ela estiver eclética que ela for de Guns and Roses, metálica aí ela vai pro Chitãozinho e Chororó aí ô, tá! Aí no dia que ela estiver ouvindo só música assim hino, aí você pode ir lá assim... Então a gente tem dias também (risadas).

F: eu acho que a gente falou muito das crianças não sei, eu acho que cada um aqui que gostaria de fazer essas perguntas e me elegeram como a representante dessa fala, né?! mesma afônica, vou falar: e o que que os professores poderiam ganhar com esse estresse da loucura do dia a dia com essas crianças que voltaram da pandemia, nessa energia toda, falando com esse corpo, com essa mão, com essa boca. o que poderia ser promovido, como relaxamento, para uma oxigenação do cérebro, para que possa renovar suas forças e que voltassem mais tranquilas para esse novo enfrentamento diário que acontece.

Vamos pensar sobre isso, vamos pensar sobre isso. Hoje a gente está com o nosso tempo limitado, mas a gente é isso a ideia que a gente realmente tenha mais encontros e a gente vai levar tudo o que a gente conversou aqui

F: que vocês vão proporcionar redes, elas concordam (risadas).

V: aí não vai ter mais nada (risadas)

F: Rede e água de coco (risada)

Nós estamos falando de corpo, mas eu vou dar um exemplo do que eu tive na minha sala, no berçário 2. eu chego todo dia de manhã, a outra professora recebe e eu chego as crianças já vai assim, já põe a mãozinha assim – faz o gesto de como cumprimenta as crianças - porque o meu bom dia com eles é assim. Aí um certo dia eu estou lá na sala, porque a professora não veio e chega o meu diretor “bom dia crianças”, “bom dia”, aí uma olhava para a cara da outra, aí olhavam para minha cara “bom dia”, aí eu falei: l o bom dia não é assim, eles estão acostumados de eu chegar, o meu bom dia é tocando na mão deles. Aí foi onde ele colocou a mão e aí foi tudo mundo tocar na mão dele (risadas). Então, é automático já, então eles aprenderam, o mexer do corpo deles é esse, a gente recebe eles tocando na mão da professora, então qualquer pessoa que chegar lá e falar bom dia eles não vão responder. Primeiro

porque é berçário eles não tem uma fala formada e segundo porque eles já sabem do gesto, então eles já aprenderam com a professora do com bom dia com tocar e eu sou muito assim, eu sou muito automática, eu gosto, já toca depois eu venho dou um abraço então eu sou muito assim. As vezes as pessoas “ah, você gosta muito de agarra”, “ah, eu gosto, é de mim”. Então pra mim essa é uma experiencia muito boa que eu percebi a partir dali que qualquer coisa que eu dissesse e que eu ensinasse para eles iriam pegar nem que fosse uma mínima coisa. Então para mim isso foi muito gratificante.

Sim, muito bem, a gente vai ficar por aqui hoje, muito obrigada. A gente vai combinar aí o próximo encontro e vamos trazer assuntos de volta para tentar colaborar um pouco com vocês.

Mapa de constelações

Falas	Tema	Constelação	
acho que minha mente estava mais no que você estava falando	Dicotomia mente e corpo	Considerações gerais	
Tipo eu tenho um jeito de chamar a atenção deles que você falou e aí eu lembrei agora eu faço toda hora – levanta-se e apresenta - faço essa pose e falo “o que que está acontecendo aqui”, nossa eu faço isso toda hora. Só de eu fazer isso, eu nem falo nada, essa pose aqui quando eu faço eles já falam ‘parou’	Pose com o corpo	Percepções sobre corpo na escola	
Outro dia, tinha uma pessoa minha aqui que tava falando e fazendo – gesticulando – e eu só olhando, aí eu falei M, você brinca de escolinha em casa? Com quem que você aprendeu? Com você, você fala isso para a gente, que a gente tem que prestar atenção. Aí eu falei: mas eu fico assim? - demonstra – e foi gesticulando aí eu peguei e fa	Imitando a professora - se percebeu sendo imitada	Percepções sobre corpo na escola	
Porque, na pandemia eles ficaram muito parados, acho que agora na volta o momento pra eles extravasarem, né?!	Energia pós pandemia	Consequências da pandemia	
ainda não terminou o ano e a gente não conseguiu acalmar muito.	Agitados pós pandemia	Consequências da pandemia	
O desfralde também atrapalhou bastante, porque para as famílias é cômodo deixar de fralda em casa né então é onde atrapalha o desenvolvimento deles aqui no dia a dia.	Desfralde	Consequências da pandemia	Ultrapassa o muro da escola
É muita criança fazendo xixi na roupa, no colchão	Desfralde	Consequências da pandemia	Ultrapassa o muro da escola
Tem criança que não devia e ainda está de fralda.	Desfralde	Consequências da pandemia	Ultrapassa o muro da escola
Não teve um boa noite de sono	Sono	Ultrapassa o muro da escola	
ficou até tarde no celular	Telas	Consequências da pandemia	Ultrapassa o muro da escola
Porque eles chegam e querem dormir, né?! Eles não vão fazer a atividade, não querem brincar, vão pro parque não querem fazer nada, porque está com sono, assim	Sono	Questões que vem de casa/ultrapassa o muro da escola	
regras de convivência é muito difícil tem criança aqui que só fala com o corpo, entendeu? - gesticula como se estivesse batendo, empurrando alguém	Agressividade	Agressividade	
na hora de pegar o brinquedo do outro ele não pede para trocar ele pega porque ele quer	Agressividade com o outro	Agressividade	
o menino pegou logo de manhã, catou 3 crianças mordeu tudo, bateu tudo. Mãe nós precisamos conversar com ele. O que você faz quando ele está assim em casa? Ela aí.... Eu não sei o que eu faço, eu até preciso ir no médico, porque ninguém quer mais me visitar na minha casa porque as vezes fica com medo porque chega ele bate em todo mundo ele morde todo mundo... Eu falei: mãe, mas não tem remédio para isso, eu creio que não se da remédio para criança parar de morder, né?! Acho que, “o que que você faz?”, “eu bato nele”,	Morder - bater	Agressividade	Ultrapassa o muro da escola

tem uma outra criança que gosta muito de bater, e ele gosta de apanhar (risadas) aí ele vai se oferece para a criança (risadas) aí eu vou lá converso e ele não chora ele fica. Mas aí ele vai para a mamãe e pro papai e ele fala: foi fulano. Ai o pai (palma) vem na professora.	"Gosta de apanhar"	Agressividade	
aí ele foi olhou, olhou, catou a vermelha e "pa, pa, pa, pa, pa" só em cima de todo mundo que tinha feito	Pintando de forma agressiva	Agressividade	
Ai ele pega, vai lá no colchão e "ta, ta, ta, ta, ta, ta" - gesticula a criança batendo no colchão	Batendo no colchão	Agressividade	
E é uma criança que ele fica até 1h da manhã assistindo no celular e eu não sei se o pai ou a mãe acompanham. O pai não vai acompanhar porque eles precisam trabalhar. Então ele fala de forma muito, eu não tenho propriedade para falar isso, mas o que eu observo de uma forma muito agressiva ele se expressa com o corpo.	Menino agressivo	Agressividade	Ultrapassa o muro da escola
A nossa CEI é adaptada, os espaços são minúsculos, as crianças são muito agitadas, então um dos combinados é não correr na sala, para não se machucar. Porque depois tem que prestar contas, né? Então a dificuldade é essa. É uma dinâmica intensa e tem horários a ser cumprido e às vezes numa necessidade com uma criança e num momento que uma falta de algum profissionais não tem como dar uma mão e assistir aquele que não é mais necessário naquele momento. Então fica só muitas vezes nos arranjos	Limitações da realidade (espaço, tempo, equipe)	Dia a dia - realidade/ Condições de trabalho	
às vezes uma vez ou outra sempre coloca musiquinha né para mim receber eles e aí eu percebi que quando coloca a musiquinha Até a gente né, tá feliz eu falou "OH" vou cantando, (risadas) E eles vão olhando vão olhando aí e esses dias eu percebi que não só a primeira vez, mas muitas vezes eu coloco o sonzinho lá e vou cantando, eu vou cantando deixo lá e ele vão chegando, eu vou recebendo eles, vou tirando as fraldas que é berçário 2 né?! Vou tirar as fotos da bolsa, colocando no banheiro e vou cantando as musicas aí eu percebo que sempre algumas músicas sempre vai repetindo umas vezes durante o dia Eu percebo que eles estão cantando, eles estão ouvindo, uns deles começa já a cantar, de manhã cedinho e eles já vão cantando Começa a cantar aí de repente quando eu vejo aí já vai dando uma agitadona, aí já percebo que o outro vai dançando (risadas). É e eles vão começando a dançar, aí eu olhei pra eles. Ai o T que é uma criança que Eles sempre fazem o mesmo movimento na dança - imita -(risadas) aí eu fico olhando assim e é muito lindo e eu falo:	Musica para acordar o corpo	Percepções sobre corpo na escola	
eu chego antes do horário do meu almoço né eles estão dormindo, aí eu vou ali e ponho a perna para cima e aí uma menina viu e disse "oxe você tá doida" já tem um tempo né, falei: não, é que minha perna está doendo e eu to relaxando um pouquinho". Aí comecei fazer isso com ela, aí é nessa parede ou nessa daqui aí todos eles fazem, aí eu ponho eles, aí quem não consegue a gente põe. Ai ontem ela K vamos estivar a perninha um pouquinho (risadas)	Pernas para cima	Percepções sobre corpo na escola	
na hora da história: então, na hora da história eu pegava a caixa e eles já sabiam, aí comecei fazer diferente, eu deixo as ao todo escura pego a lanterna aí põe um livro ali aí ele já vão, vai deitando de um lado outro vai deitando do outro, aí um pra cima o outro pra baixo, enfim... A história hoje já não funciona mais só com o baú e colocar ali. Pegou o livro, aí tem que colocar não sei o que, tem que colocar não sei o que, sabe?! Então é uma forma diferente que eles também estão prestando atenção na história	Momento da história - ambientação da sala	Percepções sobre corpo na escola	

Eu tenho uma criança que é muito agitada, ele chega no 220 e é o dia todo se expressa Na violência dai ele ta feliz ele bate, ele ta triste ele bate, tudo ele bate. (risadas) Dai quando ele ta muito agitado e ele vem me pedir as coisas daí fica: mas tia? Dai eu falo: Alex eu não quero falar com você assim agora, eu preciso que você respire, você já respirou? Ai ele vai la no canto dele: o tia eu já respirei, você pode me dar minha coberta? (risadas) Não, calma, você já respirou? Você já controlou suas emoções? Não tia, eu vou me comportar, eu não vou bater, mas você pode me dar minha coberta agora? So que é assim, é de segundo, você faz o que ele quer ai não deu um minuto ele já ta de novo.	Controlar as emoções	Agressividade
Depende do dia, tem dia que a gente também está meio... é igual em casa, meu filho falo para minha nora: ô, vou passar a lista pra você, no dia que a minha mãe tiver ouvindo rock, é assim, no dia que é sertanejo, é assim. Mas aí no dia que ela estiver eclética que ela for de Guns and Roses, metalica ai ela vai pro Chitãozinho e Chororó ai ô, ta! Ai no dia que ela estiver ouvindo só música assim hino, ai você pode ir la assim... Então a gente tem dias também (risadas).	Entender que a professora também tem dias bons e dias mais difíceis	Dia a dia - realidade/ Condições de trabalho
: e o que que os professores poderiam ganhar com esse estresse da loucura do dia a dia com essas crianças que voltaram da pandemia, nessa energia toda, falando com esse corpo, com essa mão, com essa boca. o que poderia ser promovido, como relaxamento, para uma oxigenação do cérebro, para que possa renovar suas forças e que voltassem mais tranquilas para esse novo enfrentamento diário que acontece.	Como ficam as educadoras?	Dia a dia - realidade/ Condições de trabalho
eu chego todo dia de manhã, a outra professora recebe e eu chego as crianças já vai assim, já põe a mãozinha assim – faz o gesto de como cumprimenta as crianças - porque o meu bom dia com eles é assim. Ai um certo dia eu estou la na sala, porque a professora não veio e chega o meu diretor “bom dia crianças”, “bom dia”, ai uma olhava para a cara da outra, ai olhavam para minha cara “bom dia”, ai eu falei: l o bom dia não é assim, eles estão acostumados de eu chegar, o meu bom dia é tocando na mão deles. Ai foi onde ele colocou a mão e ai foi tudo mundo tocar na mão dele (risadas). Então, é automático já, então eles aprenderam, o mexer do corpo deles é esse, a gente recebe eles tocando na mão da professora, então qualquer pessoa que chegar lá e falar bom dia eles não vão responder.	Toquinho na mão	Percepções sobre corpo na escola