

# CORPOS, SABERES E INFÂNCIA: UM INVENTÁRIO PARA ESTUDOS SOBRE A EDUCAÇÃO DO CORPO EM AMBIENTES EDUCACIONAIS DE 0 A 6 ANOS\*

Msnda. ANA CRISTINA RICHTER

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina  
Professora do Departamento de Metodologia de Ensino e do Programa  
de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina  
Bolsista do CNPq  
E-mail: ana-tinaa@uol.com.br

Dr. ALEXANDRE FERNANDEZ VAZ

Doutor em Ciências Humanas e Sociais pela Universidade de Hannover, Alemanha  
Professor do Departamento de Metodologia de Ensino e do Programa  
de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina  
Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade  
Contemporânea (CED/UFSC/CNPq)  
E-mail: alexfvaz@uol.com.br

## RESUMO

*Com base em uma investigação etnográfica em um ambiente educacional de 0 a 6 anos da rede pública de ensino de Florianópolis, foram observados e analisados elementos para a composição de uma agenda de estudos sobre a educação do corpo. O conjunto de elementos que compõem as intervenções pedagógicas sobre o corpo, tanto nas aulas de Educação Física quanto em outros tempos e espaços da educação de 0 a 6 anos, interpenetram-se nos meandros da rotina, mostrando-se fortemente vinculados à eliminação dos descontroles ameaçadores da racionalidade.*

*PALAVRAS-CHAVE: Educação física e infância; infância; educação de 0 a 6 anos.*

---

\*. O presente texto é parte da pesquisa *Teoria Crítica, racionalidades e educação: estudos teóricos e empíricos sobre a sociedade contemporânea*, dirigida por Alexandre Fernandez Vaz e apoiada pela Funcitec/CNPq, programas Funpesquisa/UFSC e Pibic/UFSC/CNPq e Capes. Ele apresenta resultados do projeto de dissertação de Mestrado em Educação (PPGE/UFSC) de Ana Cristina Richter (2003-2004). Os autores agradecem a leitura e as sugestões de Jaison José Bassani e dos pareceristas anônimos da RBCE. O trabalho é dedicado com respeito, amizade e admiração a Deborah Thomé Sayão.

## INTRODUÇÃO

Assistimos nas últimas décadas a um esforço acadêmico que tem possibilitado revelar, desvelar, repensar e até mesmo romper com práticas ainda hoje hegemônicas na Educação Física. A crítica ao paradigma da aptidão física e ao modelo esportivo, nos quais a técnica assume protagonismo e a superação dos limites do corpo torna-se um imperativo, aponta a necessidade de uma reflexão crítica sobre o conjunto de práticas corporais presentes nos ambientes educacionais.

Se o debate crítico no campo da Educação Física escolar já alcançou patamares um pouco mais avançados, ainda que insuficientes, não é essa a situação que encontramos quando tratamos dos espaços educativos próprios da infância de 0 a 6 anos. De forma geral, ainda permanecemos enquadrados em tempos e espaços limitados vinculados aos padrões escolarizantes, nos quais a Educação Física "dá uma mãozinha" aos demais campos do saber e mantém-se enraizada no mero domínio das habilidades psicomotoras<sup>1</sup>, desconsiderando a multiplicidade concreta da experiência infantil, inclusive no que se refere às práticas corporais. Vetores importantes como gênero, classe social, etnias, migrações, gerações e conformações familiares são, nesse contexto, subvalorizados.

Numa sociedade marcada pela indústria da competição, da performance, da exclusão, do preconceito, da aparência, da informação abreviada, dos ritmos maquinais, das coreografias padronizadas permanecemos alheios a aspectos importantes da educação do corpo em ambientes educacionais. Afinal, é preciso considerar que a educação do corpo não se esgota nas aulas de Educação Física<sup>2</sup>, mas alcança outros tempos e espaços, movimentos e expressões das instituições e seus atores (Vaz, 2002).

Partindo desta perspectiva e reconhecendo o corpo, o movimento e as experiências daí surgidas como problemáticas da Educação Física, perguntamos a respeito das práticas corporais que se inscrevem nos ambientes educacionais para a infância. Apresentamos algumas indicações considerando resultados de uma investigação etnográfica<sup>3</sup> em ambiente educacional de 0 a 6 anos da rede pública de

---

1. Para uma crítica ao modelo psicomotor na Educação Física, consultar Sayão (1999).

2. Nesse contexto, destaca-se também o fato de que as aulas de Educação Física formam um conjunto de objetos a serem investigados de forma ampla, superando o esquema conteúdos-metodologia. Há nelas "múltiplas relações de gênero, étnicas, que dizem respeito às relações de poder e hierarquia, reforço na formação de 'tribos', tomando o espaço pleno de significados". (Vaz, 2002, p. 93).

3. A etnografia foi realizada entre outubro de 2003 e setembro de 2004, contando com instrumentos *clássicos* para este tipo de pesquisa e resultando em cadernos de campo que somam, no total, 416 páginas manuscritas.

ensino de Florianópolis. Nas próximas páginas, apresentamos um conjunto de questões que tomam por base alguns episódios da referida pesquisa, tentando propor elementos para uma *agenda* de estudos sobre a educação do corpo na infância.

Os temas da *infância*, do *corpo* e da *educação* cruzam-se em um mosaico paradoxal nesse trabalho, e é essa tensão que o texto que aqui apresentamos tenta captar. A infância e o corpo são observados como *outros da razão* ou, dito de outra forma, como experiências que, em sua integridade, podem resistir aos imperativos da razão instrumental porque são lugares e tempos que afrontam o logocentrismo e o fonocentrismo. Esta observação considera, portanto, a crítica dos processos de dominação e menoridade levados a cabo pelo *Aufklärung* em seu lado noturno. Por outro lado, essa crítica, de inspiração frankfurtiana, não advoga um contra-iluminismo mas defende, intransigente, a educação vista como esperança de geração do novo<sup>4</sup>. A educação, como expressão de uma dialética do esclarecimento e como *auto-reflexão crítica*, indica a perspectiva de resistir aos processos de dominação e barbárie, inscritos tanto no processo civilizador como nos atores que o compõem, em especial, nos marcos desse trabalho, os atores da instituição estudada.

Nosso olhar foi, no campo, orientado por uma série de perguntas que no entanto não procuraram engessar o objeto, mas, antes, respeitar-lhe as múltiplas vozes e sua primazia<sup>5</sup>. Os dados da etnografia foram organizados e categorizados observando-se os espaços e tempos institucionais nos quais o corpo e os dispositivos pedagógicos sobre ele ganharam proeminência. A categorização proposta procura acompanhar o movimento do próprio objeto, que, em sua aparente fixidez (em sua “rotina”), deixa transparecer um amontoado de movimentos. Procuramos, portanto, mimetizar a própria organização maquinal da instituição para, por dentro dela, fazer-lhe a justa crítica.

Na primeira parte do trabalho, depois de caracterizarmos brevemente a instituição, falamos da Educação Física, importante conjunto de técnicas corporais

---

4. Essa crítica acompanha a Pedagogia da Educação Infantil ao buscar as múltiplas vozes que as crianças seriam capazes de expressar, ou noutras palavras, a polifonia da infância. Nossa perspectiva considera também os processos de infantilização da indústria cultural – diferentemente do respeito à experiência social de ser criança – que favorecem a produção de novas formas de subjetivação, atravessadas pelo declínio da experiência, pela ciência convertida em método e pelo arquivamento da memória, que contribuem para transformar a educação em semiformação e acabam por colocar em suspenso o projeto de formação do sujeito anunciado pelo *Aufklärung*.

5. Perguntamos, entre outras questões: de que modo se estruturam as práticas corporais dos/das professores/as? Como se estabelecem a educação e o cuidado com o corpo? O que revelam as práticas corporais que se fazem presentes nesse espaço-tempo educacional? Como se configuram as representações dos/das professores/as a respeito do corpo?

institucionalizadas, mas certamente não o único. Depois tratamos de questões que interessam ao corpo e sua educação para além das aulas, focando outros tempos e espaços institucionais e tentando mostrar como operam e organizam-se alguns dispositivos pedagógicos que transpassam o corpo. Diante desse quadro, procuramos encontrar pistas que orientem em favor de experiências corporais que possam expressar algum tipo de resistência e tenham chance de ser, de fato, formativas.

## UMA NOTA SOBRE A INSTITUIÇÃO

O bairro que abriga o campo investigado é cortado por uma extensa e bem conservada rodovia que liga o centro da cidade às praias do norte da ilha. Na direção do mar encontramos imponentes prédios e mansões. Na direção oposta, cruzando a rodovia, o acesso à creche é delimitado por uma estrada irregular que leva a um conjunto habitacional onde vivem famílias que foram retiradas de áreas ocupadas na periferia da cidade.

Cercada por muros e grades, além dos 557m<sup>2</sup> de área construída, a creche tem um espaço para o parque e um amplo terreno agreste que deveria abrigar uma horta. Cento e oitenta crianças são atendidas em grupos estruturados por faixa etária, durante cerca de 12 horas diárias, por 38 profissionais – professoras, auxiliares, serventes, merendeiras e equipe pedagógica.

Um primeiro ponto a ser destacado para uma *agenda* de estudos da educação do corpo nas instituições que atendem crianças de 0 a 6 anos diz respeito às aulas de Educação Física. Ao contrário de muitos municípios brasileiros, Florianópolis conta com professores (geralmente professoras) de Educação Física para a educação de crianças pequenas. Isso significa a presença institucional de aulas tanto no modelo escolarizado (com tempo delimitado em 25 ou 45 minutos em dois ou três encontros semanais), quanto, ainda que mais raramente, em formatações que procuram uma especificidade da Pedagogia da Educação Infantil, evitando, portanto, proposições arbitrárias, especialmente na organização do tempo, para as crianças.

No que se refere ao nosso campo, no qual a Educação Física comparece no modelo escolarizado, o projeto político pedagógico assim delimita seu lugar social: “quanto maior for o controle da criança sobre seu corpo, tanto mais ajustado e confiante se tornará.” Como sabemos, o domínio do corpo constitui uma condição para o desenvolvimento da civilização, mas chama a atenção o fato de que o importante documento reafirma o desejo de um domínio infinito da natureza, tomada como objeto desqualificado e fonte de toda sorte de descontroles e demais predicados que fazem lembrar a *condição de natureza* da qual partilhamos, vista, então, como constante ameaça à razão. Não há como não lembrar Adorno e

Horkheimer (1985, p. 169), que, ao balizar a proscricção das práticas miméticas como uma face da racionalidade instrumental, lembram de “toda uma pedagogia que desacostuma as crianças de serem infantis”.

De forma geral, os depoimentos das professoras e da equipe diretiva reafirmam a restrição da Educação Física à prática psicomotora aliada a enunciados que dizem respeito à “compensação” e ao simples prolongamento das atividades da sala de aula. Isso se traduz em expressões como: “a Educação Física é um momento mais lúdico” no qual as crianças “movimentam seus corpinhos” e “desenvolvem habilidades como equilíbrio e percepção espacial”. Ou, como nos disse a professora de Educação Física: “Achava que de alguma forma eu conseguiria trabalhar relacionado com as professoras da sala. Assim: aquilo que elas trabalham dentro da sala a gente pudesse transferir para a Educação Física também (...). Reforçar, pegar os temas, fazer brincadeiras naqueles temas, atividades nestes temas.”

O discurso desses atores corresponde, ao menos parcialmente, ao que pudemos observar, como exemplifica um episódio registrado em nosso caderno de campo:

No caminho para a sala de um grupo de crianças entre 5 e 6 anos, a professora de Educação Física anuncia seu cansaço e sua frustração, pois na aula anterior havia realizado atividades ao ar livre: atividades programadas “sem resultado”. Afastando mesas e cadeiras, dispõe arcos no chão e solicita que as crianças se posicionem no seu interior. Como não há material suficiente, pede que se acomodem em duplas. Explica que a aula será acompanhada de música: as crianças dançarão e, com a interrupção da música, devem colocar-se no interior de um arco como estátuas, imóveis. Neste momento, a professora regente da turma retira-se da sala dizendo que irá “fazer um trabalho”.

Com um “vocês não me ouviram?”, a professora de Educação Física retoma a explicação da atividade, concluindo: “quem estiver fora deve observar e, caso a estátua se mova, deve ser retirada do arco”. Ao término da explicação, sai da sala em busca de CDs. Nesse momento as crianças devem realizar, sozinhas, a atividade. Ao retornar, reorganiza o ambiente e repete a atividade, sendo que a dança realizar-se-ia “sem tirar o bumbum do chão”. A atividade é interrompida: “quero saber por que você e você estão paradinhas...” As crianças são agarradas pelos braços e forçosamente incluídas ao espaço onde a brincadeira se realiza.

A pauta seguinte pede que dancem mantendo uma das mãos sobre o tapete. Enquanto realizam a proposta, a professora recolhe os arcos. Agora as crianças seguem dançando, mas, com a interrupção da música, devem formar grupos com cinco elementos. Realizada com ou sem sucesso, nova atividade é ditada e dois meninos são *colocados de castigo*, sentados em cadeirinhas próximas à professora.

Para finalizar a aula, ela orienta as crianças para que formem uma roda. Escolhe uma para sair da sala e esconde um carrinho, sendo que, ao retornar, a menina deve descobrir “o que desapareceu”. Ao repetir a atividade salienta: “é a vez de um menino, mas só vai quem estiver sentado”. As luzes da sala permanecem desligadas e o ambiente é mantido em penumbra, contrastando com o espaço externo que brilha sob o sol.

A professora de Educação Física acompanha e controla as crianças na realização das atividades, procurando evitar que se machuquem e dispondo-as em uma ordem. A preocupação parece estar voltada para o “correto” cumprimento das atividades, tomadas como meio, sem que haja qualquer tolerância ao que possa corromper o que foi programado. E também anuncia um apagamento do olhar frente às diferentes manifestações das crianças. Os pequenos, por sua vez, subordinam-se, suportam, mas também se mostram resistentes. Em lugar de favorecer a expressão das múltiplas linguagens e caminhar na contramão de modelos pré-figurados e gestos rudes de contenção, os momentos de Educação Física acabam por contribuir para um processo de semiformação.

Relevar suas escolhas quanto às brincadeiras, dar voz às crianças, reorganizando um lugar no qual prevalece a centralidade do professor (Rocha, 1999) e atentar aos pontos de vista dos pequenos representa à Pedagogia da Infância práticas vinculadas aos direitos das crianças e capazes de devolver-lhes as linguagens *que lhes foram roubadas*<sup>6</sup>. Raramente isso encontra lugar no campo estudado, embora seja declarada a experiência lúdica como critério pedagógico e o movimento como expressão central das crianças. De qualquer forma, a Educação Física ainda está longe de desenvolver uma pedagogia que respeite a condição social de ser criança, no interior da qual as atividades *espontâneas* devem ser preservadas, garantindo aos pequenos o direito “ao bem estar, à expressão, ao movimento, à brincadeira, à natureza e também ao conhecimento produzido” (idem, p. 64).

Ouvir as crianças em suas múltiplas linguagens e respeitá-las em sua condição não significa eximir-se do trabalho de mediação pedagógica. É preciso ter cau-

---

6. Pesquisas recentes – como, por exemplo, os trabalhos reunidos em Faria, Demartini e Prado (2002) – têm apontado contestações quanto às práticas pedagógicas presentes nos ambientes educacionais para a infância, marcadas por padrões de homogeneidade. São padrões rígidos, rotinas opressoras, horários marcados *para o movimento*; além da estrutura física escolarizante que favorece o controle, a vigilância e a busca por “comportamentos adequados”. Neste sentido, deparamo-nos com estratégias de configuração dos espaços e dos tempos, além dos discursos e práticas que constituem – de forma explícita ou silenciosa – uma *pedagogia do corpo* que se materializa com base na *rotina*.

tela para que não se remova a autoridade do adulto e sua responsabilidade pela *apresentação do mundo às crianças*, excluindo a ação educativa do professor, já que “face às crianças, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: – Isso é o nosso mundo” (Arendt, 2002, p. 239-240).

No que lhe cabe, a Educação Física deve estar integrada ao projeto da instituição, privilegiando o jogo, a interação e a manifestação de diferentes linguagens, “o que significa permitir e reconhecer que a oralidade, a escrita, o desenho, a dramatização, a música, o toque, a dança, a brincadeira, o jogo, os ritmos, as inúmeras formas de movimentos corporais são expressões da criança, que não podem ficar limitadas a segundo plano” (Sayão, 2002, p. 61).

Se a ludicidade é critério pedagógico e o corpo, como território das paixões e dos desejos, é controlado em nome da civilização, é preciso, para rivalizar com esse estado de coisas, organizar e planejar, mas também *escutar* as experiências corporais que propiciem a descoberta de novas portas de comunicação, tendo em vista a participação criativa das crianças – pelas quais somos responsáveis – no mundo.

#### ESPAÇOS, TEMPOS E MOVIMENTOS: UM OLHAR SOBRE O CORPO PARA ALÉM DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Ao nos movimentarmos pelos labirintos da creche deparamo-nos com espaços decorados com personagens midiáticos: paredes, mochilas, estojos, sapatos, cópias reproduzidas dadas a colorir. Vemos cargas de cuidados com a nutrição, estratégias assépticas, brinquedos pedagogizados grandes e específicos num espaço cercado de normas e restrições, configurando um tipo muito específico de racionalidade. A todo custo evita-se a presença de *restos*, qualquer objeto que possa sugerir práticas miméticas, mescladas, indeterminadas, mas que, paradoxalmente, podem fazer reconhecer, representar e transformar elementos do universo adulto. Ao mirarmos a rotina das atividades orientadas, momentos de alimentação, higiene, sono e parque, nos deparamos com mediações voltadas à eliminação de quaisquer *desvios* que as crianças ainda elaborem antes de embarcarem no mimetismo, na mera reprodução que elimina a possibilidade de uma experiência não deformada.

A seguir propomos, de forma condensada, dialogar com algumas cenas recortadas e coladas de nossa pesquisa que podem compor, junto com as aulas de Educação Física, uma agenda de estudos sobre a educação do corpo na infância.

## *Corpo-higiene*

Os aspectos relacionados à saúde e à higiene recebem atenção intensiva na educação infantil. Desde os textos que subsidiam o credenciamento e funcionamento das instituições, palestras aos pais, grupos de estudos de formação até as instalações, recursos, mobiliários, formas de organização do espaço e, em especial, a prestação de cuidados com a constituição de sujeitos higiênicos, purificados, moralizados.

Muito embora a preocupação com uma *infância higienizada* penetre profundamente nos meandros da rotina, permanece na penumbra todo um outro conjunto de relações sociais, como se pode ler em fragmentos de nosso diário de campo:

Professora e auxiliar retornam com as crianças do refeitório, após o almoço (...). Sem desviar o olhar, a professora nomeia, entrega escovas dentais rapidamente e encaminha as crianças, agrupadas em trios, ao banheiro. Segundos depois informa: "Deu." "Anda." "Molha a escova." "Lava." "Escova." "Vai." E pede que saiam do recinto para que outro "trio" realize a higiene. (...) Por vezes, seu vocabulário é acrescido de expressões tais como: "Teu pescoço está um nojo. Vai lavar." Ou ainda: "Lava a mão direito." (...) Noutra sala a professora e a auxiliar banham, secam, trocam fraldas e roupas, penteiam e perfumam bebês em poucos minutos, muitas vezes acompanhados de palavras e frases como: "fedorento" ou "tu vieste podre de casa".

O momento da higiene permanece como resultado da mediação técnica e expressão de preconceitos contra tudo o que pode mostrar ou lembrar mistura e diferença. A possibilidade de um momento de aproximação ao outro é barateada quando o corpo torna-se objeto de exame e domínio de sua natureza "imperfeita". O modo como esse processo se efetua lembra a repulsa e o desprezo lançados sobre o corpo e apontados por Adorno e Horkheimer (1985) como resultado do *amor-ódio* a ele destinado pelo curso civilizador.

Também as palavras que se inscrevem nesses momentos de eliminação da sujidade, dessa incessante busca pelo apagamento da natureza disforme contribuem para a deterioração da linguagem que se organiza, do pensamento que se estrutura quando as vozes adultas, desprovidas de atenção, ecoam de forma rude e áspera ao lado do emprego de técnicas desprovidas de tato, impostas por esse verdadeiro programa de assepsia dos momentos de higiene presentes na rotina da creche.

## *Corpo-alimentação*

No refeitório encontram-se aproximadamente setenta crianças, entre 3 e 6 anos de idade. As professoras dispõem os pratos sobre as longas mesas, preenchendo-os: uma colher de arroz, outra de feijão e outra ainda contendo uma mistura de carne e mandioca



cozidos juntos. Já com alimentos, os pratos são distribuídos às crianças que, no intervalo e ainda sem talheres, disfarçadamente comem com as mãos ou com a própria boca, diretamente levada aos alimentos. Os ruídos intensificam-se, mas não se sobressaem às vozes das professoras: “Vais comer ou ficar de palhaçada?” “Teu prato está cheio. Come tudo.” “Come, senão não vai brincar.” “Tu demora para comer.”

Diariamente a cena se repete, acompanhada dos gestos rápidos das professoras ao servir, recolher, limpar, cortar, distribuir alimentos e, ao mesmo tempo, ao ingerir algum. A possibilidade de entregar-se aos alimentos com todos os sentidos, de incorporar a *experiência* com a comida ou, como diria Benjamin (2000, p. 217), de molhar a colher com a língua, beber com os olhos o prato e descobrir que dentro dele “existe neve, flocos derretidos, comida feita de nuvens (...) que tem o dom de saciar suavemente e aos poucos penetrar-te” é esvaziada. O momento de contato com as linguagens silenciosas, impregnadas de odores, sabores, cores, texturas, prazeres e desprazeres perde-se em meio à administração maquinal de organismos que são abastecidos nessa *pseudo-atividade* que meramente garante a autoconservação física e, ao mesmo tempo, ensina a, tecnicamente, sujeitar-se.

### *Corpo-sono*

Os momentos de sono envolvem aproximadamente duas horas da rotina diária. Nas salas escurecidas, com as cortinas e janelas cerradas, observamos, dispostos lado-a-lado, colchonetes anteriormente organizados sobre os quais as crianças serão obrigadas a permanecer durante uma parte desse ciclo de repetição.

Após a higiene escuta-se as instruções: “Deu.” “Deita.” “Aqui no teu colchão.” “Desgruda. Sossega.” “Não adianta que eu não vou te largar até dormir.” Falas que iniciam em tom moderado de voz e que vão se expandindo até que sejam convertidas em gritos. Nesse caso, os bramidos lançados de tempos em tempos são acompanhados por “tapinhas” leves nas costas, ofertados pelas professoras auxiliares que permanecem persistentemente ao lado das crianças – por elas denominadas “danadas”.

Sayão (2003) destaca alguns elementos desconsiderados nos momentos de sono que se referem aos hábitos e características peculiares das crianças, tais como a preferência por ambientes claros ou escuros, silêncio, períodos e horários. Trata-se, ao nosso ver, de um encontro marcado em um terreno pré-figurado no qual a *classe* deve dormir junta, repetindo o ritmo maquinal que fetichiza os meios, quando a competência em provocar o sono converte a possibilidade de repouso revigorante em um apagamento brusco de corpos, amortecendo-os, colocando-os em silêncio, adormecidos e ausentes.

## Corpo-parque

Os momentos do parque são vistos pelas professoras como aqueles em que as crianças “se soltam” em que “elas ficam mais livres”. Em entrevistas, são unânimes ao afirmar que o parque é um “espaço mais livre” e seu trabalho consiste em “observar sem mediar muito”, “observar eles brincar”. Ou ainda: “o momento é mais de observar”.

*Observar*, segundo as professoras, consiste em “atender”, “ajudar”, “resolver conflitos”. Procuramos encontrar sentido no termo *observar*, com base nas cenas abaixo descritas:

Às 14:45 a professora conclui o registro de um texto, organiza a sala e dirige-se ao parque. Enquanto as crianças brincam sob o sol, as professoras ficam sentadas ou escoradas em pilares e janelas. Uma criança chora. Como ninguém vai ao seu encontro, ela aproxima-se da professora que puxa a menina pelo braço dizendo: “que cara arreganhada por causa de um balão”. Não muito distante, outra professora fala: “Tira a boneca daí. Vai sujar toda”. Duas crianças aproximam-se: “Dá pra buscar brinquedo na sala?” A resposta: “Olha bem para a minha cara e vê se dá para buscar brinquedo na sala!” Com uma caneca, um menino tenta escavar o solo.

### Em outra cena, temos a imagem de uma professora

que brinca com uma menina que desce pelo escorregador, auxiliando-a e fazendo cócegas, enquanto outra senta no piso da área e acomoda duas crianças em seu colo. Três meninas aproximam-se para mostrar os lábios pintados de batom. Imediatamente a professora grita: “Não é para pegar isso. Guarda já!” E chama as crianças para lavarem as mãos e prepararem-se para o jantar, às 16:15. Enquanto isso, a auxiliar conversa com um grupo de pequenos e amarra os tênis de um menino. Quatro outras conversam, paradas em círculo. Uma professora massageia a barriga de uma criança que se machucou. Outra circula de mãos dadas com uma menina. Uma criança chora e é trazida para perto da professora que diz: “Fizeram justiça né? Sabe por que? Porque ele viu que tu bateste nela”.

O observar/vigiar revela características utilitárias, vinculadas à informação breve que diz respeito à preservação, uma tentativa constante de realinhamento e regulação de corpos e objetos que estão dispostos, em princípio, de modo *anárquico* e *assimétrico*. O olhar circula, controla, tudo capta e assimila, mas nada revela sobre as vozes singulares e sobre as experiências isoladas das crianças que habitam o espaço do parque; capta sinais de sede e oferece água; pede às crianças que coloquem casacos quando o frio vai chegando; sacode a poeira das calças; recolhe materiais não propícios. Ao que nos parece, a observação das crianças no parque

acerta o passo com a cultura da assepsia que não deseja marcas aparentes e rastros que, de todo, não podem ser apagados<sup>7</sup>.

A aproximação com as crianças permite ouvir algumas de suas múltiplas vozes, e então nos deparamos com diversas passagens que ilustram posições de força, relações de exclusão e até mesmo práticas de violência entre os pares: um menino que simplesmente entra pela janela da casinha utilizando o corpo de uma menina como apoio sem que ela lhe tenha permitido. Socos, chutes, areia lançada nos rostos, brinquedos arrancados das mãos de outras crianças. A criança mais forte, incapaz de resolver seus conflitos por meio da argumentação, irrompe com agressividade sobre outros pequenos. Há momentos em que as crianças organizam-se em grupos e excluem ou não permitem que outras utilizem um brinquedo ou um espaço, tal como o grupo de meninas que proíbe a entrada de outra no espaço da casinha, pois “ela não tem brilho [batom]. Só nós”. Que se lembre aqui Adorno (1995, p. 121), para o qual na medida em que “(...) todo caráter, inclusive daqueles que mais tarde praticam crimes, forma-se na primeira infância, a educação que tem por objetivo evitar a repetição [de Auschwitz] precisa se concentrar na primeira infância”<sup>8</sup>. As crianças que fecham as portas ou colocam para fora da casa de bonecas a menina *não igual*, que não permitem que o outro usufrua um espaço comum ou um brinquedo porque não dispõe de um objeto similar, em sua hostilidade para com a diferença, indicam a exigência da proximidade de *um olhar atento*, da intervenção de um adulto que não pode transferi-la ao grupo<sup>9</sup> sob o argumento

---

7. Segundo Vaz (2004, p. 59): “Memória e história se recolocam também no corpo. Seja nos gestos miméticos que nos inscrevem numa tradição, seja nas marcas pessoais e intransferíveis que carregamos em nossos corpos. Questão fundamental, se lembrarmos que estamos numa civilização que despreza rastros, sobretudo se eles forem portadores de dor e de sofrimento. Civilização da novidade, do rejuvenescimento, da cirurgia plástica.”

8. Para Adorno a primeira exigência à educação é esta: “Qualquer debate acerca das metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda educação. Fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão: (...) A civilização, por seu turno, origina e fortalece progressivamente o que anticivilizatório. (...) Se a barbárie encontra-se no próprio princípio civilizatório, então se opor a isso tem algo de desesperador. (...) É preciso conhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismo a eles próprios. (...) É necessário evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica” (1995, p. 121-122).

9. Argumentando que o preconceito se mostra presente nas crianças já no *Kindergarten*, Adorno (1971) chama a atenção para os pequenos que isolam seus colegas, recusando-se, por exemplo, a jogar/brincar com outras crianças consideradas externas ao seu grupo étnico. Ele chama atenção para as crianças que excluem as outras (*Ausschliessender*), que compõem coletivos que diluem os

– das professoras – que insiste na visão do *momento de parque* como “mais livre” e, por isso, dispensado da autoridade dos maiores.

Por fim, cabe destacar nos momentos de parque que, apesar do olhar distante das professoras, também é possível capturar imagens de um mundo diferente, que se interpenetra nas entranhas do que está posto. Quando as crianças opõem-se à visão convencional de um *playground* fabricado com base em especulações pedagógicas, subindo quando a norma manda descer, descendo por onde os dispositivos disciplinares mandam subir e salvando materiais ao dar destaque às embalagens, às garrafas, às tampas e pedrinhas encontradas que se transformam em *instrumentos de brincar* (*Spielzeugen* = brinquedos), estabelecem relações com materiais “inúteis”, retirando da obscuridade o marginal, o periférico, os cacos (de sua história, poderíamos dizer). E, em seu trato com esses instrumentos, revelam a possibilidade do *valor de uso* àqueles que observam com atenção às imagens por elas fornecidas<sup>10</sup>.

### *Corpo-atividade orientada*

Apesar de parte importante da bibliografia recente salientar que a educação e o cuidado em ambientes educacionais de 0 a 6 anos devem estar voltados à *criança* e não ao *aluno*, os momentos de atividade orientada situam-se num palco organizado por padrões escolarizantes: as crianças agrupadas por faixa etária devem “sentar direito” nas cadeiras, alinhadas às mesas da sala e aguardar instruções para o trabalho previamente programado – segundo as professoras, “quem estiver sentado recebe primeiro”. Quaisquer movimentos desviantes são interrompidos por ameaças: “Para”. “Senta”. “Espera, senão...” “Senta, senão...” “Fica sentadinho, senão...”

A atividade orientada ocupa o tempo que resta entre os demais momentos da rotina e a *orientação* significa, sobretudo, regulação corporal. Nessa perspectiva ganham destaque os castigos e ameaças lançados sobre o corpo que acaba por se

---

outros nas práticas autoritárias. Adorno lembra as crianças que para as outras dizem “com você eu não brinco”, ou ainda “com aquele ninguém joga”, desmascarando nossa frívola impressão de que a crueldade infantil seria *apenas* “coisa de criança”.

11. Diz Adorno (1993, p. 200) em suas *Minima moralia*: “(...) sua percepção espontânea ainda apreende a contradição entre o fenômeno e a fungibilidade – que a percepção resignada dos adultos não alcança mais – e tenta a ela se subtrair: O jogo é a defesa delas. À criança, incorruptível, salta aos olhos a ‘peculiaridade da forma equivalente’: ‘o valor de uso torna-se a forma de manifestação do seu contrário, o valor de troca’ (Marx, O capital, I). Em suas atividades gratuitas, a criança põe-se com uma finta do lado do valor de uso contra o valor de troca. Precisamente, na medida em que despoja as coisas que manipula de sua utilidade mediatizada, a criança busca salvar, em seu trato com elas, o que as torna benéficas aos homens e não à relação de troca, que deforma igualmente homens e coisas”.

entregar aos ritmos impostos, aos espaços delimitados, aos movimentos sempre mais restritos e ajustados.

## NOTAS FINAIS

Deste pequeno inventário a respeito da educação do corpo na infância, destacamos alguns fundamentos fortemente vinculados ao controle civilizador da natureza desmedida, dos descontroles ameaçadores da racionalidade. Como sabemos, esse processo tem lá sua *boa racionalidade* – permite-nos que sigamos vivendo. Interessa para a educação, no entanto, criticar a desmesurada dominação do corpo que significa a anulação de si. Vale lembrar um pequeno trecho escrito nos anos 1920:

Dominação da Natureza, assim ensinam os imperialistas, é o sentido de toda técnica. Quem, porém, confiaria em um mestre-escola que declarasse a dominação das crianças pelos adultos como o sentido da educação? Não é a educação, antes de tudo, a indispensável ordenação da relação entre as gerações, e não das crianças? E assim também a técnica não é dominação da Natureza: é dominação da relação entre Natureza e humanidade (Benjamin, 2000, p. 69).

Se seguirmos Hannah Arendt (2002), então vale dizer que seria preciso que os fins da Educação Física pudessem ser mostrar àqueles que são novos neste mundo, crianças e jovens, as possibilidades de experiência corporal e, ao mesmo tempo, nele introduzi-los de forma crítica, o que necessariamente exigiria a superação de práticas centralizadas na reprodução de modelos predeterminados em busca de simples ajustamentos. Isso não significa, obviamente, propor um mundo mítico, longe da realidade, uma vez que, como lembra Adorno (1995, p. 143), “a educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo da adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém, seria igualmente questionável se ficasse nisso, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas”.

De forma geral, as práticas que incidem sobre o corpo não se diferenciam muito se realizadas no âmbito das aulas de Educação Física ou nos outros espaços e tempos institucionais. Isso por um lado coloca em jogo a justeza da presença de uma intervenção pedagógica delimitada como “Educação Física” nas instituições de 0 a 6 anos. Por outro lado, a indicação de que a centralidade do corpo se coloca de forma inquestionável nesse contexto educacional convida a área à participação mais efetiva nas propostas formativas para a infância.

Descobrir outras linguagens, estabelecer formas não danificadas de interação com as crianças e recriar o tempo e o espaço dos ambientes educacionais são desafios postos para a educação dos pequenos. Talvez a Educação Física, ocupan-

do-se do debate e da reflexão acerca desse *inventário de práticas corporais*, possa revelar outros elementos obscuros que se impõem silenciosamente sobre os corpos na rotina e, assim, contribuir para uma formação humana que se comprometa com a desbarbarização da educação e, sobretudo, revele novos gestos de aproximação corporal e estética, outras possibilidades de ação, de comunicação consigo, com o mundo, com o outro.

Bodies, knowledge, and childhood: an inventory for studying body education in school environment for children 0 to 6 years of age

*ABSTRACT: Through an ethnographical research in a public school for children in Florianópolis, we observed and analyzed some points to compose an agenda for studying body education. The elements that compose the pedagogic interventions of the body, both in Physical Education classes and in other times and spaces of children education, were involved in routine and have aimed the elimination of all decontrols that jeopardize rationality.*

*KEYWORDS: Physical education and childhood; childhood; children education.*

Cuerpos, conocimientos e infancia: un inventario para estudios sobre la educación del cuerpo en ambientes educacionales de 0 hasta 6 años

*RESUMEN: Por medio de una investigación etnográfica en una institución educacional para niños entre 0 y 6 años de la municipalidad de Florianópolis, fueron observados y analizados puntos para la composición de una agenda de estudios sobre la educación del cuerpo. El conjunto de elementos que componen las intervenciones pedagógicas sobre el cuerpo, en clases de Educación Física y en otros tiempos y espacios de la educación de los niños se mezclan en la rutina, presentándose como muy vinculados a la eliminación de los descontroles amenazadores de la racionalidad.*

*PALABRAS CLAVES: Educación física e infancia; infancia; educación de los niños.*

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ADORNO, T. W. *Kritik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1971.

\_\_\_\_\_. *Minima moralia*. São Paulo: Ática, 1993.

\_\_\_\_\_. *Educação e emancipação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. In: *Cad. CEDES*. v. 19, n. 48, ago. 1999, p. 69-88.

BENJAMIN, W. *Obras escolhidas II*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 2000.

FARIA, A. L. G. de; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (Orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas: Autores Associados, 2002.

ROCHA, E. C. *A pesquisa em educação infantil no Brasil*. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999. (Teses Nup 2)

SAYÃO, D. T. A disciplinarização do corpo na infância: Educação Física, psicomotricidade e trabalho pedagógico. In: SAYÃO, D. T.; MOTA, M. R. A.; MIRANDA, O. (Orgs.). *Educação infantil em debate*. Rio Grande: EDFURG, 1999. p. 43-59.

\_\_\_\_\_. Infância prática de ensino de Educação Física e Educação Infantil. In: VAZ, A. F.; SAYÃO, D. T.; PINTO, F. M. (Orgs.). *Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a prática de ensino de Educação Física*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002, p. 45-64.

\_\_\_\_\_. *Rotinas que envolvem o corpo e o movimento em ambientes de creche*. Florianópolis: PPGE, UFSC, 2003. (dig.)

VAZ, A. F. Ensino e formação de professores e professoras no campo das práticas corporais. In: VAZ, A. F.; SAYÃO, D. T.; PINTO, F. M. (Orgs.). *Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a prática de ensino de Educação Física*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002, p. 85-110.

\_\_\_\_\_. Memória e progresso: sobre a presença do corpo na arqueologia da modernidade em Walter Benjamin. In: SOARES, C. L. (Org.). *Corpo e história*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 43-60.

Recebido: 1 out. 2004

Aprovado: 27 nov. 2004

Endereço para correspondência

Alexandre Fernandez Vaz

Ana Cristina Richter

MEN / CED / UFSC

Cx. P. 476 – Campus Universitário

Trindade – Florianópolis – SC

CEP 88040-900