

UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO DO CORPO NA ROTINA DE UMA CRECHE: NOTAS SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA E SEU LUGAR

Ana Cristina Richter

Licenciada em Educação Física; Mestre em Educação – Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea (UFSC/CNPq)

RESUMO

Partindo de uma pesquisa de abordagem etnográfica realizada em uma instituição de atendimento à pequena infância, o presente trabalho trata do "lugar" da Educação Física na Educação Infantil, considerando a busca dos professores por um espaço físico adequado à realização das aulas. Essa busca aparece fortemente marcada pelo desejo de um ambiente que evite a "dispersão" e que mantenha as crianças "devidamente" resguardadas. Pergunta sobre a presença da área de Educação Física em um espaço cujas práticas corporais e cuidados com o corpo assumem protagonismo.

ABSTRACT

This paper shows some results of an ethnographic research in a Kindergarten, choosing the "place" of Physical Education on children education as its main theme. A correct place for Physical Education classes the class appears heavy as a worry about "safe", avoiding "dispersions" and keeping children protected. It asks about the presence of Physical Education classes in an environment whose corporal practices and body cares are in the first position.

RESUMEN

Partiendo de una pesquisa de abordaje etnográfica realizada en un jardín de infancia, el presente trabajo trata del "lugar" de la Educación Física en la Educación Infantil, considerando la busca de los profesores por un espacio físico adecuado a la realización de las clases. Esa busca aparece fuertemente marcada por el deseo de un ambiente que evite la "dispersión" y que mantenga los niños "debidamente" resguardados. Pregunta sobre la presencia del área de Educación Física en un espacio cuyas prácticas corporales asumen protagonismo.

1. INTRODUÇÃO

Ainda que a legislação vigente em nível nacional não exija a presença da Educação Física em creches, pré-escolas e núcleos de Educação Infantil, vários municípios brasileiros oferecem essas aulas para os pequenos, desde o berçário. Esse é o caso da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis que, desde 1982, integra a Educação Física no currículo de Educação Infantil.

No entanto, desde a sua inserção, uma série de (in)definições permearam e permeiam sua inclusão nesses ambientes de atendimento à pequena infância, seja por questões respectivas a presença desses profissionais na rede, por aspectos referentes ao seu papel ou relacionadas aos seus programas de ação. (SAYÃO, 1996). Essas questões aparecem, em nosso ver, fortemente relacionadas com o próprio *campo* da Educação Física

que tem se perguntado sobre suas especificidades, seu objeto de estudo, métodos de pesquisa, identidade, etc. (CRISORIO; BRACHT, 2003).

Tudo isso fortalece a pergunta pelo *lugar* da Educação Física na Educação, em geral, e na Educação Infantil, em específico, e é por esse *espaço* (lugar e não-lugar) que procuramos *transitar* ao longo desse trabalho. Nossa análise parte de dados de uma pesquisa de abordagem etnográfica realizada em uma creche da Rede Pública Municipal de Ensino de Florianópolis – composta por trinta e oito profissionais que atendem cento e oitenta crianças entre 0 e 6 anos de idade –, cujo objetivo consistiu em traçar um inventário para estudos sobre a educação do corpo na infância. Compreendendo que as aulas de Educação Física reúnem, “no fundo, apenas uma parte – ainda que extremamente importante, do conjunto de técnicas e cuidados com o corpo em ambientes educacionais” (VAZ, 2002, p. 92), nossa análise considerou todos os períodos que compõem a Rotina da creche: a Educação Física, mas também os demais momentos que compreendem o dia-a-dia da instituição. Procuramos descrever, analisar e compreender as práticas corporais que se colocam nesse ambiente, além de verificar a presença de dispositivos pedagógicos que transpassam o corpo, observando o modo como operam e se organizam no espaço-tempo da creche. Para tal, analisamos documentos, realizamos entrevistas e observações de campo, registradas nas mais de quatrocentas páginas de nosso diário.

Organizamos o texto em três momentos. O primeiro trata da busca dos profissionais por um “lugar” para a Educação Física: um espaço físico “adequado” às aulas, mas também vinculado à necessidade de encontrar um ambiente que evite a *dispersão* de uma infância que teima em se “perder”, em transitar por locais menos convencionais, menos “seguros”, menos assépticos, poderíamos dizer. O segundo momento retrata “lugares” pelos quais os professores de Educação Física (mas também os demais atores da instituição) parecem não transitar – apesar de aparecerem inúmeras situações que envolvem a educação do corpo. Num terceiro momento elaboramos as notas finais perguntando sobre a presença da área de Educação Física na educação da pequena infância em um *espaço* cujas práticas corporais e cuidados com o corpo assumem protagonismo.

2. DOS LUGARES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ROTINA DA CRECHE

O pátio de entrada da creche, coberto de paralelepípedo, com declives e calçadas irregulares, é utilizado pelas professoras como “espaço para Educação Física”. Além desse ambiente, ocupam-se com frequência, as salas e, mais raramente, o parque e o terreno que abriga a horta, repleto de árvores, frutas, insetos.

No que se refere ao espaço físico para o trabalho, as profissionais¹ comparam-no com outros ambientes em que trabalharam anteriormente:

Eu já trabalhei em tantos lugares e tinha espaços ruins. [...] Aqui eu achei o paraíso. Só que a creche aumentou. [...] Misturava criança do parque com as crianças da Educação Física. [...] Daí vim para o lado de cá [área de estacionamento]. É bom que fica *isolado*, não vêm outras crianças. [...] Para a horta, às vezes, eu até vou. Só que lá é muito *aberto*. As crianças se *perdem*; [...] Aí é mais complicado, né.

O espaço físico, ele não era ideal, mas eu acredito que, em relação a muitas escolas onde eu trabalhei... era bem grande. Tinha o espaço

¹ As aulas de Educação Física são ministradas por três profissionais: uma delas é efetiva e trabalha há muitos anos e as outras atuam ou atuaram temporariamente na creche.

da entrada que dava para você desenvolver algumas brincadeiras. [...] Não era ideal [...] Mas está bom aquilo ali.

Já a ex-diretora da creche (que atuou por onze anos na instituição) lastima que, durante sua administração, não tenha materializado seu desejo de “construir uma quadra” para as aulas de Educação Física.

A idéia de “espaços adequados” e/ou “inadequados” aparece também nas vozes de outros profissionais, tal como a professora que explica:

Acho que a gente tem um espaço físico enorme, só que não é bem estruturado, falta mais segurança. [...] A gente tem uma horta lá atrás, o terreno é imenso, mas tem caco de vidro, é aberto à comunidade, não é cercado. A gente corre riscos de se machucar. Tem buraco, não é gramado.

Ao mesmo tempo em que aparecem nas vozes dos/das profissionais o desejo por um “ambiente ideal”, uma quadra esportiva, um terreno gramado, percebe-se um “consentimento” relativo aos espaços dos quais dispõem – a exemplo dos elogios a dimensão do terreno, ou da voz da professora que diz: “mas está bom aquilo ali.”

Essa ambigüidade entre o desejo de uma quadra e a aceitação de sua inexistência converge no anseio por um lugar que facilite o controle sobre o corpo, um lugar mais “isolado”, menos “aberto”, enfim, um espaço em que as crianças não “se percam” ou corram menos “riscos” – conforme apontam. Parece colocar-se aqui, a “necessidade” de grades e cercamentos, limites e fronteiras, “raias” e demarcações, dadas às dificuldades de organização das atividades em um espaço percebido como *caótico*, favorável ao descontrole dos pequenos que insistem em “perder-se” ou “misturar-se” àquele ambiente.

Isso também pode ser observado no relato de uma professora que necessitou da ajuda de uma auxiliar por repetidas ocasiões a fim de “controlar os pequenos, muito agitados”. De acordo com suas palavras, ao encaminhar as crianças para o ambiente externo da creche, “estava um lá atrás para a horta, outros bem em cima do muro para subir na árvore, outros lá na frente no portão e perto de ti uns oito ou nove. Com o tempo, eles participaram. Não teve tanta correria”. Ou, ainda, no relato de outra professora ao anunciar que daria aula na sala, pois na aula anterior havia “realizado atividades ao ar livre: atividades programadas sem resultado,” devido às atitudes inconvenientes, tortuosas ou indisciplinadas das crianças.

Talvez pudéssemos dizer que a Educação Física da/na creche busca um lugar *abrigado, cercado, resguardado, oculto*: uma quadra ou um lugar-qualquer que melhor organize a “dispersão”, a “mistura”, a “inabilidade” da infância e *esconda* os comportamentos que lembram a *natureza não racional*; um lugar que favoreça, sobretudo, uma ordem certa, previsível, fixa; que beneficie a formação de hábitos que contribuam no apagamento dos rastros e descontroles do *corpo* e da *infância*; enfim, que cooperem com a assepsia dessa “desrazão” que ameaça a racionalidade instrumental que, ao fetichizar os meios, esquece-se dos fins².

A procura pela arquitetura adequada se mistura aos pressupostos da higiene, de aprimoramento da saúde, da preservação da vida, da adaptação à norma, afastando as

² Sem qualquer possibilidade de aprofundamento, gostaríamos de sugerir, permitindo-nos um exercício de meditação, que a busca por um *lugar* “adequado” para a Educação Física da creche expresse, talvez, o anseio da própria área ou campo da Educação Física como um todo, que se manifestaria, por exemplo, na busca por um objeto de pesquisa e intervenção delimitado, metodologia e linguagem própria capazes de lhe assegurar um *lugar* entre as disciplinas científicas.

crianças de locais “inconvenientes” e conservando a presença dos pequenos junto à ambientes funcionais que auxiliam na produção de sujeitos higienizados e moralizados, bem ajustados ao *modus vivendi* da urbanidade. *Modus* esse fortemente vinculado à nossa sociedade esportivizada, repleta de academias, quadras poli-esportivas, pistas, trilhas, entre outros locais que atuam, conforme destaca Vaz (1999, p. 92), “não só como operadores, mas também como legitimadores do controle do corpo”, (con)formando comportamentos e subjetividades nas bases ou princípios de rendimento máximo, performance, ocultamento da dor e do sacrifício, etc. (SOARES, 2003).

Esses e outros princípios que regem o mundo contemporâneo, os corpos, os sentidos, atuam, muitas vezes, silenciosamente, no decorrer das aulas de Educação Física, mas também em vários outros períodos da rotina institucional. Trata-se da presença de marcas que tem seu maior registro sobre o corpo e, por isso, revelam-se como *lugares* nos quais a Educação Física poderia, demoradamente, transitar. Tais marcas envolvem desde a) castigos e ameaças; b) práticas de exclusão e preconceito; c) violência; e d) o controle dos gestos e a padronização do movimento (entre tantas outras as quais os limites do trabalho não nos permitem abordar). Trataremos dessas questões a seguir.

3. DOS LUGARES DE EDUCAÇÃO DO CORPO NA ROTINA DA CRECHE

As cenas abaixo, recortadas de nosso caderno de campo, ilustram alguns trechos das aulas de Educação Física ministradas por diferentes profissionais que atuam ou atuaram na creche durante o período de realização de nossa pesquisa.

CENA 1: A professora de Educação Física explica (aos pequenos) que a aula será acompanhada de música: as crianças dançarão e, com a interrupção da música, devem colocar-se no interior de um arco, imóveis. [...]. 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. 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.

CENA 2: Em sala [...] a professora conduz pela mão, uma a uma, as crianças, por sobre uma pilha de colchonetes. Na seqüência, coloca uma criança no interior de uma caixa de papelão deslocando-a. [...] Uma criança chora e a professora diz: “Essa aí tá em adaptação. Chora o tempo todo”. A professora de Educação Física pergunta: “Quem é que vai entrar na caixa agora?” [...] Uma criança cai da pilha de colchonetes; a menina “em adaptação” chora. A auxiliar pega uma criança e diz: “Deixa eu ver se tu já fez cocô”. Um bebê dorme no berço, e outros se deslocam sozinhos pelo colchão. [...] Sob a mesa, uma criança observa, há muito, a movimentação na sala, enquanto a auxiliar procura “distrair” o bebê que há duas semanas tem freqüentado a creche. [...] Uma menina arranca da boca do bebê “em adaptação” a chupeta. A professora de Educação Física mostra uma boneca a uma criança enquanto um garoto morde a professora regente. Um menino arranca vários fios de cabelo de outro que chora. Enquanto o choro não se torna extremamente alto, não é atendido. A professora de Educação Física avisa: “vamos guardar os colchões”. [...] Depois convida: “Vamos descansar um pouquinho lá no colchão [agora já dispostos lado a lado no

chão da sala, para o momento de sono] para almoçar”. A auxiliar reitera o convite: “Vamos nos preparar para o almoço. Vamos descansar”. E canta: “Vamos comer para ficar fortinhos, para ficar fortinhos e crescer”.

CENA 3: [...] A professora convida as crianças a “tirarem a preguiça” através da imitação dos gestos relacionados à canção cujo tema é: “banho é bom”. Então avisa as crianças que, ao utilizarem os brinquedos, estes também devem ser guardados. Duas barracas foram montadas. Uma delas está repleta de bolinhas plásticas; também se encontram disponíveis várias almofadas revestidas de material plástico, uma caixa contendo instrumentos musicais e outra contendo bolas. [...] Uma criança se aproxima e diz que não gosta de brincar nesse terreno “porque pega espinho no tênis de luzinha”. Um garoto ultrapassa a cerca e a professora pergunta: “Quer voltar para a sala...?”. [...] A professora avisa: “Cuidado para não sujar, senão as professoras lá da sala vão ficar doidas”. Um menino solicita ajuda da professora para que o coloque sobre um galho da árvore. Ela explica: “Quem não sabe subir, não sabe descer” e manda que o garoto se dirija a outro espaço, sozinho, para “treinar”. [...]. Oito garotos gritam quando as rajadas de vento se intensificam. E contam: “Um furacão veio aqui”. E sacodem os galhos “contribuindo” com o vento. [...] A professora olha para a árvore e avisa em alto tom: “Olha, não é para chacoalhar a árvore”. Chama as crianças e, quando ouve o pedido do menino que deseja permanecer no local, informa: “Adulto tem relógio. Por causa do horário do lanche”. [...] A auxiliar (que se aproxima para buscar as crianças) toma a palavra e diz: “Estamos atrasados. Agora nós vamos lavar as mãos com cuidado e depois vamos lanchar”.

a) Para além do controle do corpo nos espaços, nos tempos, nos níveis de sujidade das crianças e das represálias em torno de atitudes indesejáveis, descontroles e ritmos não homogêneos dos pequenos, algumas aulas de Educação Física – mas não apenas nelas – são marcadas por *castigos* e *ameaças*: avisos e repreensões, reprimendas e punições, geralmente na forma de restrição corporal, de anulação do movimento.

Se na Educação Física participará de uma brincadeira somente “a criança que estiver sentadinha”, no decorrer das atividades orientadas em sala escuta-se: “vão guardar os brinquedos e sentar *senão* eu não conto a história para vocês!”. Já nos momentos de sono ouve-se: “dorme logo, *senão* você vai perder o horário do lanche.” Durante a refeição, “*quem não estiver sentadinho*, não vai ganhar mais carne”, ou poderá ser colocado isolado em uma mesa vaga para “servir de palhaço” aos demais, como anuncia a professora.

Por ocasião da realização de uma atividade em sala, registramos em nosso diário: “a professora segura um menino pelo braço e diz: ‘Pode sentar e escrever formiga. Tu já tinha escrito, apagou e agora vai escrever de novo. Não adianta chorar, tu vai escrever de novo’. [...] A auxiliar acompanha as crianças ao hall para uma sessão de vídeo. A professora avisa que ele não poderá assistir ao filme, enquanto o segura entre as pernas. O menino “esperneia” e não se dispõe a copiar a palavra. [...] A cena se mantém durante seis minutos até que a professora anuncia que ‘dá próxima vez’ irá realizar o trabalho novamente.”

Adorno observa que uma educação para a disciplina por meio da dureza personifica-se no aprendente que, ao identificar-se com a figura do adulto, acaba por transformar-se também em agressor: “Ser duro” significa, nesses termos, “indiferença contra a dor em geral”. Nesse processo não se diferencia a dor do outro da de si próprio e da dor em geral. “Quem é severo consigo mesmo adquire o direito de ser severo com os outros, vingando-se da dor cujas manifestações precisou ocultar ou reprimir.” (ADORNO, 2000, p.128).

Reconhecer esse mecanismo e promover uma educação que não premie a dor e a capacidade de suportá-la são, para Adorno, aspectos que devem ser seriamente considerados, condenados e suprimidos, no âmbito da educação.

Como se pode observar nas descrições acima, os lugares e tempos institucionais aparecem repletos de práticas, técnicas e cuidados que incidem sobre o corpo. Talvez o castigo e a ameaça que intimidam, que silenciam os corpos, que ajustam e tolhem os movimentos possam ocupar *lugar* nas reflexões e práticas dos professores de Educação Física da creche juntamente com os demais profissionais que ali atuam e também compor pensares relativos ao próprio *campo* da Educação Física.

b) Outro aspecto muitas vezes banalizado ou mesmo esquecido, diz respeito às práticas de preconceito e exclusão presente nas relações entre os pares de crianças. Encontramos em nossos registros de campo diversas passagens que ilustram essas relações: um grupo de meninas que proíbe a entrada de outra no mesmo local, pois “ela não tem brilho [batom]. Só nós”; um menino que se aproxima de um grupo de meninas para ajudar e varrer a “casinha” e escuta: “só as meninas podem varrer.”

Também se observam crianças que permanecem isoladas durante a aula, tal como a menina recém matriculada na creche que – do início ao fim das atividades propostas na Educação Física – se mantém sentada sobre uma pedra porque discriminada pelos demais; ou o menino negro e obeso, eleito por um grupo de garotos para ocupar o lugar de lobo e perseguido com espadas feitas de galhos enquanto repete: “Eu sou um lobo bonzinho!”

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 a atenção para as crianças que excluem as outras (*Ausschlissenden*), que compõem coletivos que diluem os 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”.

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 de um brinquedo porque não dispõe de um objeto similar, em sua hostilidade para com o diferente ou o não “adequado”, indicam a exigência da proximidade de um olhar mais atento, da intervenção de um adulto que não pode transferir a autoridade ao totalitarismo do grupo.

c) Na tentativa de respeitar os “direitos” das crianças, de favorecer a criatividade, ou em nome da “liberdade” e da “espontaneidade”, muitos momentos da rotina favorecem práticas de violência entre os pequenos. Em algumas circunstâncias em que a mediação adulta não se estabelece, algumas crianças, incapazes de resolver seus conflitos por meio do diálogo, partem para cima dos pares, arrancando brinquedos, disparando socos, chutes, rasteiras. Esses pequenos ficam à mercê dos mais fortes, dos mais hábeis.

Num “Momento de Saída”, quando as crianças aguardam a chegada dos responsáveis, registramos em nosso diário: “duas crianças vestem fantasias de ‘urso’; os ‘ursos’ são estimulados por um garoto que grita: ‘Daí começa a luta. Começa, começa!’ [...] E de fato as crianças lutam até que um deles se machuque. O garoto incentivador ri até às gargalhadas. Somente quando o “urso” atingido chora e mostra o ferimento para a auxiliar, ela intervém.”

Segundo Arendt (2004, p. 281), “toda criança procura instintivamente as autoridades para guiá-la nesse mundo em que ela ainda é uma estranha, em que não pode se orientar

pelo próprio julgamento. À medida que os pais e os professores falham como autoridades, a criança se ajustará mais fortemente ao seu próprio grupo, e em certas condições o grupo de pares se tornará sua suprema autoridade”. Nesse caso, as crianças ficam sujeitas à formas de controle autoritário ou à tirania da maioria.

Parece que essas questões que se assentam e deixam marcas, sobretudo, sobre o corpo, merecem ganhar destaque, ser debatidas, refletidas e consideradas como *lugares* de intervenção pedagógica. São *espaços* que exigem manifestações de autoridade que não se originem do princípio da violência, mas que sejam conscientes e tenham, sobretudo, conforme aponta Adorno (2000, 167), “um momento de transparência para a própria criança.”

d) Outro aspecto observado na creche envolve diferentes modos de *regulamentação do movimento*; sua regência por meio de códigos, por silenciosas regras arquitetônicas, por materiais e brinquedos pedagógicos, enfim, por normas preestabelecidas que se dirigem ao aperfeiçoamento dos gestos técnicos, ao rendimento máximo, a exemplo da música, da dança, das coreografias presentes nas aulas de Educação Física, nas festividades, nos vídeos que os pequenos devem assistir. Observamos uma aula em que as crianças assistiam a um vídeo em que uma atriz (magra, bonita, famosa, boazinha, etc.) apresenta canções coreografadas reproduzidas duas vezes, de modo consecutivo, para que os pequenos aprendam os movimentos corretamente por meio de uma série de *repetições*.

Noutra cena, três meninas seguem os passos da coreografia de uma “banda” que tem ocupado lugar em inúmeros programas de televisão. Uma das crianças move o braço lateralmente ao invés de elevá-lo, sendo imediatamente corrigida pelas demais: “se não fizer *certo*, tu não brinca mais.” Estão em jogo aqui, ideais e modelos de identificação; o mimetismo da mera reprodução; a exposição a uma cultura domesticada de movimentos que prescreve a aridez da imaginação e, no limite, preceitua a manutenção da sociedade injusta e desigual, ou a impossibilidade de se pensar um *outro possível*.

De outro modo, a cena revela também aquelas formas de fomento à exclusão e ao preconceito, alimentada por normas que advém do exterior e que “não podem” ser quebradas, transformadas, recriadas pelos pequenos na medida em que os maiores deixam que, deliberadamente, esses mandatos se imponham sobre si mesmos e sobre as crianças.

Também contribuem para a aprendizagem do *gesto preciso* e do *movimento padronizado* os brinquedos presentes no parque da creche. Estes materiais dispensam, por exemplo, o diálogo, o planejamento, mesmo que provisório, de um espaço comum, pois, para a “comodidade” dos pequenos, ele já está edificado e “mobiliado”. Os brinquedos pedagogizados fornecem indicações a respeito *do que fazer*, eximindo a criança da necessidade de criar formas diferenciadas de se movimentar e exigindo, tal como outras ações sobre aparatos tecnológicos, gestos reduzidos, a exemplo, como destacou Benjamin (1993), da máquina fotográfica acionada por apenas um toque do dedo, marca da velocidade exigida pelo contemporâneo.

Obviamente, muitas daquelas crianças ainda se opõem à visão convencional de um *playground* fabricado a partir de especulações pedagógicas, subindo por onde a norma manda descer, descendo por onde os dispositivos disciplinares mandam subir, e não se deixam dominar por suas cores e grandeza. Elas preferem salvar materiais ao dar destaque às embalagens, às garrafas, às tampas e pedrinhas encontradas, que se transformam em *instrumentos de brincar*, e estabelecem relações com materiais “inúteis”, retirando da obscuridade o marginal, o periférico, os cacos (de sua história, poderíamos dizer).

De modo aparentemente *anárquico* e *assimétrico* com relação ao que se convencionou como *certo*, as crianças examinam, se envolvem, recriam os espaços. Embora não possa ser observado à primeira vista, o olhar atento capta inúmeros *ambientes* construídos e (re)construídos pelos pequenos. Eles transformam a árvore em castelo, a gangorra em salão de beleza, e o tablado de um brinquedo de madeira em palco de apresentações. E também vasculham a área em busca de vestígios, “tesouros”, materiais de investigação, e assim se encontram com camadas inferiores, mais profundas, ao se aproximar dos objetos sem que necessitem defini-los, estabelecer critérios de utilidade ou dar a eles *um único nome*.

4. NOTAS FINAIS

Talvez os gestos e ações não convencionais que as crianças ainda manifestam e as formas não consagradas a partir das quais se aproximam dos objetos e seu propósito de não dominá-los, mas de conhecê-los, nos lembrem que a Educação Física pode encontrar seu *lugar*, não apenas a partir de objetos definidos a priori, mas também a partir das vozes que os campos de pesquisa nos oferecem e que muitas vezes passam despercebidos, como *restos* perdidos, silêncios guardados nas marcas que se colocam sobre o corpo, nas renúncias e sacrifícios, no controle das pulsões que a civilização exige – e que não se cansam de retornar sob a configuração de gritos, castigos, ameaças, entre outros processos de regulação e ajustamento.

Nesses termos, acompanhamos Vaz (2003, p. 08) quando explica que é preciso trazer “o corpo em suas múltiplas expressões, em sua multivocalidade, histórias e expectativas, razões, paixões, limites, técnicas e cuidados que sobre ele incidem, para o centro de nossas reflexões sobre os ambientes educacionais.” Tudo isso, “não apenas no contexto da Educação Física, mas também nela, em constante diálogo com outros lugares e tempos de expressão dos corpos. Essas abordagens devem ser, portanto, interdisciplinares, já que o corpo não é, de forma alguma, um tema que possa se tornar exclusivo de uma área do conhecimento.”

Não apenas nas aulas de Educação Física, mas também nos momentos de higiene, de alimentação, de sono, de atividades orientadas, do parque – que, como dito, conformam a Rotina de trabalho das instituições de atendimento à infância – o corpo reconhece o prazer profundo e também a dor profunda. Ele é o *locus* da experiência, mas também de sua danificação, quando marcado por dolorosos processos de ajustamento, modelagem, regulação, disciplinamento; por premiações, elogios, ameaças, condenações levadas para casa em silêncio ao findar do dia. Numa palavra, o dia-a-dia da/na creche aparece fortemente marcado por práticas que incidem sobre o corpo.

Não seria então, justamente, nesse espaço em que o corpo e o movimento se colocam como “alvo” da educação, que o/a professor/a de Educação Física seria o protagonista? Se o domínio do corpo é o primeiro degrau para se atingir as nossas formas (talvez deformadas) de civilidade e o controle do corpo dos pequenos, que ainda desconhecem o trajeto da “natureza” para “cultura”, é tarefa inerente (talvez *velada, oculta, negada*) à Pedagogia da Infância, então não seriam os/as profissionais da área de Educação Física os atores principais desse processo? Se se quer um modelo de formação baseado em um caráter interdisciplinar, em diálogo com as diferentes áreas do conhecimento, onde se localiza a Educação Física? Como se colocar na contramão dessa *pedagogia-do-corpo-da-infância* se a área permanece *fechada* nela mesma, no espaço-tempo da aula?

Por fim, se os *espaços* educam ou (de)formam os corpos e os sentidos; se as crianças estão hoje expostas a uma cultura domesticada de movimentos; se nos deparamos com uma sociedade *esportivizada*, marcada pelos princípios de rendimento, competição, performance, ocultamento da dor entre outros aspectos que se colocam, sobretudo, sobre o corpo, então, caberia perguntar: não seria o caso de se pensar numa Educação Física que ocupe *lugar central*, atuando não apenas (na quadra, no pátio, na rua, na pista) como coadjuvante num universo em que o corpo e sua educação ocupam protagonismo, mas, antes, convindo como matriz da Educação e da Educação Infantil?

5. REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ADORNO, T.W. *Palavras e sinais*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. *Kritik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1971.
- _____. *Educação e emancipação*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. 5. ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2002.
- _____. *Responsabilidade e Julgamento*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- BENJAMIN, W. *Obras escolhidas I: magia, técnica, arte e política*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- BRACHT, V.; CRISORIO, R. (Org.). *A Educação Física no Brasil e na Argentina*. São Paulo: Autores Associados, 2003.
- SAYÃO, D. T. *Educação Física na pré-escola: da especialização disciplinar à possibilidade de trabalho pedagógico integrado*. 1996. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.
- _____. Disciplinarização do corpo na infância: educação física, psicomotricidade e trabalho pedagógico. In: SAYÃO, D. T.; MOTA, M. R. A.; MIRANDA, O. (Org.). *Educação infantil em debate*. Rio Grande: Fundação Universidade Federal do Rio Grande, 1999. p. 43-59.
- _____. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 23, n. 2, p.55-67. jan. 2002.
- SOARES, C. L. Cultura de Movimento. In: _____. *CORPO, Prazer e Movimento*. São Paulo: SESC, 2003. p. 14-23.
- VAZ, A. F. Treinar o corpo, dominar a natureza: notas para uma análise do esporte com base no treinamento corporal. *Cadernos CEDES*, São Paulo, ano 19, n. 48, p. 89-106, ago. 1999.
- _____. Ensino e formação de professores e professoras no campo das práticas corporais. In: VAZ, A. F.; SAYÃO, D. T.; PINTO, F. P. *Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a prática de ensino de Educação Física*. Florianópolis: UFSC. 2002. p. 85-107.
- _____. Aspectos, contradições e mal-entendidos da educação do corpo e a infância. *Motrivivência*, Florianópolis:, v.13, n.19, p. 7-11, 2002
- _____. Educação do corpo, conhecimento e fronteiras. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 24, n. 2, p. 161-172, jan. 2003.

Endereço dos autores:

Ana Cristina Richter
Rua Dom João Becker, 641 – 305
88058-600 – Florianópolis/SC
E-mail: ana_tinaa@uol.com.br