

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE
CONTEMPORÂNEA

ANA CRISTINA RICHTER

**Sobre a Presença de uma *Pedagogia do Corpo* na Educação da Infância:
retratos e vozes, lugares e tempos da corporalidade na rotina de uma creche**

Florianópolis, 2005

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE
CONTEMPORÂNEA

**Sobre a Presença de uma *Pedagogia do Corpo* na Educação da Infância:
retratos e vozes, lugares e tempos da corporalidade na rotina de uma creche**

ANA CRISTINA RICHTER

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, linha de pesquisa Ensino e Formação de Educadores, como exigência parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Alexandre Fernandez Vaz.

Florianópolis, 2005

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE
CONTEMPORÂNEA

**Sobre a Presença de uma *Pedagogia do Corpo* na Educação da Infância:
retratos e vozes, lugares e tempos da corporalidade na rotina de uma creche**

ANA CRISTINA RICHTER

BANCA EXAMINADORA

**Dr. Alexandre Fernandez Vaz – orientador
(Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC)**

**Dra. Ana Beatriz Cerisara – examinadora
(Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC)**

**Dr. Valter Bracht – examinador
(Universidade Federal do Espírito Santo – UFES/ CNPq)**

**Dr. Paulo Meksenas – examinador
(Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC)**

Florianópolis, fevereiro de 2005

Para

Alexandre Fernandez Vaz e
Deborah Tomé Sayão

Caroline Machado
Jaison José Bassani e
Roger Hansen

E também para

Adriana Wendhausen
Luiza Richter e
Mônica Wendling Alves

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao orientador Dr. Alexandre Fernandez Vaz pela atenção, pelo cuidado, pela escuta paciente, pela sabedoria, pelo respeito e pelo incentivo diante dos estudos, pelas aulas e debates, pelas palavras e correntes narrativas que me convidaram e convidam à auto-reflexão crítica e me permitem vislumbrar a possibilidade de *pensar com os ouvidos*; e também por indicar outros caminhos possíveis de se trilhar.

Agradeço à Deborah Tomé Sayão pela co-orientação, pela leitura atenta de vários textos, pelas sugestões, incentivos e críticas; pelo carinho, amizade e pela proximidade, mesmo que à distância.

À Dra. Susana Scramin, à Dra. Ana Beatriz Cerisara e ao Dr. Paulo Meksenas pelas fantásticas manhãs de aulas e debates, pelo respeito e responsabilidade para com a educação, por me acompanharem na realização deste trabalho.

Agradeço ao Prof. Dr. Valter Bracht, por dispor-se a contribuir com esta pesquisa junto à banca examinadora.

Agradeço aos meus/minhas colegas e amigos/as do Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea: Danielle Torri, Fábio Machado Pinto, Michelle Carreirão Gonçalves, Verônica Bergero pela amizade, pelos debates, pelos estudos e, em especial, à Adriana Wendhausen, Caroline Machado, Jaison Bassani, Muleka Mwewa, e Roger Hansen, pelas críticas e sugestões, pelas perguntas e respostas, pelas certezas e dúvidas, pelo carinho e cuidado.

À Vanessa Maciel e Adriana Meneghetti, colegas da linha de pesquisa, pelo carinho, pelos almoços compartilhados, pelos estudos.

Aos funcionários do PPGE/UFSC, da secretaria, da biblioteca do CED, e ao CNPq, pela concessão da bolsa de estudos.

Agradeço aos profissionais da Divisão de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis e, em especial, à diretora da creche em que esta pesquisa foi realizada, por abrir as portas da instituição e pela carinhosa acolhida. E também às professoras, à supervisora, às auxiliares, às serventes e merendeiras pela atenção e disponibilidade; e ainda, à ex-diretora, pela entrevista concedida.

...

Agradeço ao meu pai Paulo Hugo Richter por me apresentar elementos da história, e pelo apoio nos momentos de “aperto”. À minha mãe Eslandia Richter, por responsabilizar-se pela minha existência no mundo, pelo cuidado amoroso, pelas histórias da infância.

À minha irmã Ana Lúcia Richter que, apesar da distância, participou de cada momento do trabalho, compartilhando dúvidas, certezas, temores e alegrias. Ao meu irmão Eduardo Richter, pelo espírito “ultra” crítico com relação à educação da infância.

AINDA AGRADECIMENTOS

Agradeço aos amigos/as de longa data: Mônica Wendling Alves, Isabela e José Augusto Duarte, Rosalba Masieiro, Tânia Varisco, Fabiana Joner, Flávia Oliveira, Flavia Gehlen, Cláudio Mitchell Neis: pelo incentivo, pela amizade e pelas mensagens de carinho vindas do sul. E também à Marie Christine Maillard e Maria Atherino Neves, pela atenção e pelos cuidados recebidos em Palmas.

À Oscar Reymundo, pelo convite: deixar a palavra nascer, lembrar...

Agradeço à Liege de Moraes pelos encontros de estudo, pelas leituras atentas de meus textos, pelas perguntas infundas, pela amizade. À Lílian Alvarez e Carlos Roberto Crippa, pelo carinho, pelas risadas, pelo interesse na pesquisa, pelos almoços de domingo: sabores especiais, conversas, bela música...

À Marie Traude Schneider e a Clarice Monteiro Escott, pelo carinho e pelo incentivo ao trabalho na área da educação.

Enfim, agradeço à minha nova e preciosa amiga, Karine Piñera, que acompanhou minhas jornadas de estudo, que sorriu e chorou, parou o tempo e caminhou comigo: pela praia, pela história, pela vida.

E também a todos aqueles que, de algum modo, contribuíram para a realização dessa pesquisa.

RICHTER, Ana Cristina. *Sobre a Presença de uma Pedagogia do Corpo na Educação da Infância: retratos e vozes, lugares e tempos da corporalidade na rotina de uma creche*. Florianópolis, 2005. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2005.

RESUMO

A partir de um estudo etnográfico em um ambiente educacional de 0 a 6 anos da Rede Pública de Ensino de Florianópolis, observamos, descrevemos e analisamos práticas corporais que se inscrevem naquela realidade social. Acompanhando a crítica frankfurtiana aos processos de dominação levados a cabo pela *Aufklärung* em seu lado noturno e compreendendo a educação como expressão de uma dialética do esclarecimento e como auto-reflexão crítica, consideramos os impasses que se colocam em torno das possibilidades de formação do sujeito autônomo. Observamos dispositivos pedagógicos que transpassam o corpo, modos como operam e se organizam no espaço-tempo da instituição no intuito de traçar um inventário para estudos sobre a educação do corpo na infância. Focalizando momentos e *entremomentos* que compõem a rotina institucional, encontramos mediações voltadas ao apagamento de *rastros* vinculados à eliminação dos descontroles ameaçadores da racionalidade instrumental. Por outro lado, nos deparamos com movimentos que se colocam na contramão do tempo didático, oportunizando experiências que se estabelecem na relação entre os atores da instituição.

PALAVRAS-CHAVE: Educação e infância. Educação do corpo. Educação do corpo e infância. Corpo e sociedade. Escola de Frankfurt.

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. Following the Frankfurt School's critic on domination achieved by the *Enlightenment* in its dark side, and understanding Education as an expression of dialectic of enlightenment reason and as a critical self-reflection, we consider the impasses placed around the possibilities of formation of autonomous subjects. Focusing moments and *in-between-moments* that comprise the institutional routine, we found the erasing the tracks linked in the sense of elimination of all decontrols that risk rationality. On the other hand, we found movements placing themselves against the current of the didactical time, creating opportunities for experiences that come up in the relationships among the actors of institution.

KEYWORDS: Education and Childhood. Education of Body. Education of Body and Childhood. Body and Society. Frankfurt School.

SUMÁRIO

PARTE I DAS VIAS TRILHÁVEIS	10
1 ITINERÁRIOS	11
1.1 Do tema ao problema	12
1.2 Descaminhos, becos sem saída, ou entradas de jardim: onde deter-se	17
1.3 A paisagem construída de vida	23
2 A CAMINHO DA INSTITUIÇÃO	30
2.1 A paisagem e seus habitantes: onde desembocam muitas ruas, mas também correntes de sua história	31
2.1.1 Singular existência dos bairros	33
2.1.2 Histórias, espaços, tempos e movimentos da instituição I	36
2.1.3 Histórias, espaços, tempos e movimentos da instituição II	42
2.1.4 Histórias, espaços, tempos e movimentos da instituição III	46
PARTE II DOS MOMENTOS E MOVIMENTOS DA ROTINA NA CRECHE	54
3 EDUCAÇÃO DO CORPO	55
3.1 Educação do corpo nos momentos de <i>Educação Física</i>	57
3.2 Educação do corpo nos momentos de <i>saída</i>	75
3.3 Educação do corpo nos momentos de <i>chegada</i>	79
3.4 Educação do corpo nos momentos de <i>higiene</i>	83
3.4.1. A aparência	94
3.4.2 Performance	97
3.5 Educação do corpo nos momentos de <i>alimentação</i>	99
3.6 Educação do corpo nos <i>entremomentos</i>	116
3.7 Educação do corpo nos momentos de <i>sono</i>	118
3.8 Educação do corpo nos momentos do <i>parque</i>	125
3.9 Educação do corpo nos momentos de <i>atividade orientada</i>	140
4 NOTAS FINAIS	146
4.1 Hábitos e atenção	147
4.2 <i>Ainda</i> elementos para pensar a educação do corpo na infância	150
4.3 Adendo: sobre o <i>lugar</i> da professora	152
4.4 Um último trânsito pelo local: <i>partida e regresso</i>	155
REFERÊNCIAS	157
ANEXOS	164

PARTE I
DAS VIAS TRILHÁVEIS

1 ITINERÁRIOS

1.1 Do tema ao problema

Compondo o projeto de *esclarecimento* (*Aufklärung*), cujo intuito seria “livrar os homens do medo e [...] investí-los na posição de senhores” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 19), a infância entra em cena e à criança concede-se o estatuto de *indivíduo*.

Os conhecimentos produzidos por campos especializados passam a orientar os processos de educação dos pequenos que, na sua condição de menoridade e incompletude, são levados a ultrapassar o estado de natureza primitiva e disforme a fim de tornarem-se sujeitos autônomos, capazes de acessar a “verdade”. Ao mesmo tempo em que as crianças aparecem como seres cheios de potencialidades, a infância é considerada como idade da *desrazão* e do erro, ameaça à racionalidade, o que a coloca sob um estatuto paradoxal:

território perigoso das paixões, do pecado, do erro, zona escura sem os caminhos que traçam as palavras e que iluminam a razão, ela é, no entanto, na nossa miséria humana, o único solo à disposição onde possa brotar, naturalmente, essa mesma razão que lhe falta. (GAGNEBIN, 1997, p. 175-6).

A infância é vista, então, como fase de passagem que necessita ser apressada para que possa brotar a razão que falta aos pequeninos mais miméticos, mais indeterminados, mais próximos à natureza, segundo os critérios de nossa racionalidade instrumental.

Atualmente, tratando da infância de 0 a 6 anos, pesquisadores têm tecido discussões em torno da construção de uma Pedagogia da Educação Infantil¹. Os debates apontam críticas à “verdades” produzidas pela ciência, quando elaboradas de modo a determinar padrões de comportamento e desenvolvimento em que se pode medir as crianças e assim procurar ajustá-las a modelos universalizantes.

¹ Busca-se “a consolidação de um campo particular na área da Educação, qual seja, a Pedagogia da Infância [...] com fins de demarcar os limites de suas fronteiras com a educação da criança na escola”. (Rocha, 1999, p. 11). Nesse sentido, esse movimento tem “fomentado o debate em torno da especificidade que os professores de educação infantil devem assumir a partir da definição das creches e pré-escolas como instituições educativas não escolares que devem desenvolver atividades de cuidado e educação das crianças pequenas de forma indissociável, em especial em questões relativas à formação delas. Esse debate tem como eixo algumas preocupações: como transformar essas instituições em um nível de ensino sem que elas reproduzam ou transportem para si certas práticas negativas (no sentido de cerceamento do pleno da situação de infância) desenvolvidas nas escolas de ensino fundamental? Como formar os docentes da educação infantil sem que sigam o modelo de docência para o ensino fundamental (enxergando na criança apenas o aluno)? Como e onde formar esses profissionais?”. (CERISARA et al., 2002, p.213).

Fala-se da infância como um tempo de direitos em que se considera a criança como *Outro* diferente do adulto e cujas manifestações *espontâneas*² devem ser preservadas, especialmente no que se refere ao brincar enquanto expressão característica de seu mundo. Para Sayão (2002a, p. 50),

a brincadeira, sendo concebida como eixo principal de trabalho e como linguagem característica das crianças pequenas, perpassa todos os momentos do trabalho pedagógico e não deveria ser utilizada de maneira funcionalista, como uma atividade que “serve para alguma coisa predefinida”.

Busca-se, para tal, romper com modelos escolarizantes que se destinam à infância em situação escolar, sendo que

o aspecto cognitivo privilegiado no trabalho com o conteúdo escolar, no caso da educação infantil, não deve ganhar uma dimensão maior do que as demais dimensões envolvidas no processo de constituição do sujeito-criança, nem reduzir a educação ao ensino. [...] Na educação de crianças menores de seis anos em creches e pré-escolas, as relações culturais, sociais e familiares têm uma dimensão ainda maior no ato pedagógico. Apesar do compromisso com um “resultado escolar” que a escola prioriza e que, em geral, resulta numa padronização, estão em jogo na Educação Infantil as garantias dos direitos das crianças ao bem-estar, à expressão, ao movimento, à segurança, à brincadeira, à natureza, e também ao conhecimento produzido e a produzir. (ROCHA, 1999, p. 63-4).

No esforço por garantir esses direitos, concebendo a criança como “ser concreto e contextualizado” (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 137), pesquisadores têm buscado compreender a infância a partir dela mesma ou do ponto de vista dos pequenos, no interior dos ambientes educacionais e, assim, têm analisado as ações das crianças frente ao proposto pelos adultos, tanto nas suas relações com os pares quanto consigo próprias e com os objetos que as circundam. Procura-se, nesse ínterim, revelar as representações sobre o seu viver no interior das instituições a elas destinadas, sendo as crianças incluídas no processo de leitura da realidade a partir de procedimentos pautados na etnografia: métodos observacionais, investigação-ação, metodologias participantes, tudo no intuito de reconhecer sentidos nas suas linguagens e de encontrar alternativas de intervenção ou a criação de um projeto educativo compatível com suas “formas próprias e gramáticas distintas”, considerando que os pequenos

participam da estabilidade e das nossas mudanças mediante uma reprodução interpretativa, ou seja, que eles reproduzem elementos culturais existentes, e

² Segundo Arendt (2002a, p. 17-8) “o que quer que toque a vida humana ou entre em duradoura relação com ela, assume **imediatamente** o caráter de condição da existência humana. É por isso que os homens, independentemente do que façam, são sempre seres condicionados. Tudo o que **espontaneamente** adentra no mundo humano, ou para ele é trazido pelo esforço humano, torna-se parte da condição humana”. (Grifos nossos). É preciso reconhecer que *manifestações espontâneas* são sempre correlacionadas a algum tipo de mediação cultural, devido à condição de heteronomia à qual, desde o nascimento, o ser humano é submetido.

essa reprodução não é cega ou automática, mas se remete a uma interpretação coletiva. (MONTANDON, 2001, p. 53).

Esse desejo de dar voz às crianças a fim de preservar o universo infantil e permitir que a experiência da infância de fato se realize, busca romper com um período histórico em que crianças se tornam alvo de uma pedagogia que, segundo Adorno (1995, p. 169), as “desacostuma a serem infantis”.

Para Vaz (2004a, p. 02), “está na raiz dessa questão a crítica ao logocentrismo e ao fonocentrismo em favor da polifonia da infância, das múltiplas linguagens que meninos e meninas seriam capazes de expressar”. A infância coloca-se, então, como experiência que, em sua integridade, pode resistir aos imperativos da razão instrumental *porque lugar e tempo que afronta o logocentrismo e o fonocentrismo*.

Ao traçar a trajetória das pesquisas que tratam da Educação Infantil, Rocha (1999, p. 135) revela que os trabalhos analisados vêm apontando “contestações por padrões de homogeneidade” que caracterizam o trabalho na creche, colocando-se na contramão dos projetos educativos que pretendem garantir à infância a expressão de suas múltiplas linguagens.

Além das indicações presentes no trabalho de Rocha, pesquisas recentes apontam a realidade dos ambientes educacionais pautada em padrões rígidos, regulações. Esse é o caso da pesquisa de Coutinho (2002, p. 131), na qual encontramos que “o movimento enquanto linguagem do corpo tem, na instituição, lugar e hora marcados para acontecer”. Já o trabalho de Ávila (2002) descreve os modos de estruturação do espaço da creche que, silenciosamente, atuam como um “terceiro-educador”. Nesse sentido, também a pesquisa de Oliveira (2001) aponta que a atualidade da organização do ambiente da creche, em conformidade com os modos de configuração da estrutura escolar, impõe locais que favorecem a visibilidade e o controle, além de conter ou limitar o movimento. A pesquisa salienta ainda o controle constante dos professores/as sobre as crianças em busca de “comportamentos adequados”.

A pesquisa de Batista (1998) evidencia a opressão da rotina sobre as crianças. A autora destaca os momentos de alimentação que se estabelecem na creche: exige-se silêncio, posturas rígidas, definem-se quantidade e variedade de alimentos que devem ser “consumidos” pelos pequenos.

Ao analisar as pesquisas, deparamo-nos com estratégias de configuração dos espaços e dos tempos, além dos discursos e práticas que podem indicar a presença de uma *pedagogia do*

corpo que se materializa a partir da *rotina*³, uma vez que se pode observar que, em meio a esse *tempo didático*, reúnem-se práticas corporais e cuidados com o corpo que não se limitam, de modo algum, às aulas de Educação Física: esta “reúne, no fundo, apenas uma parte – ainda que extremamente importante, do conjunto de técnicas e cuidados com o corpo em ambientes educacionais”. (VAZ, 2002a, p. 92).

Desse modo, amplia-se o olhar sobre o corpo e sobre a área de Educação Física, legitimada, inicialmente, pelo discurso científico biológico, com “um caráter de intervenção racional-pedagógica no corpo (e no caráter, no espírito) via exercícios físicos”. (BRACHT; CRISÓRIO, 2003, p. 08). Ou com um caráter recreativo, como tempo livre organizado: atividade realizada “no pátio” e tratada como “tempo de descanso e de recomposição para novos trabalhos sérios em sala de aula”. (DEBERTOLI, et al., 1998, p. 95). Ou, ainda, orientada sob os parâmetros da psicomotricidade, “como instrumental e preparação para atividades futuras, tal como a alfabetização”, ou subordinada ao desenvolvimento motor, tendo no “esporte de rendimento seu fim último” (SAYÃO, 1996, p. 147), treinando as habilidades de “futuros atletas”.

A partir do diálogo com as Ciências Sociais, a área de Educação Física passa a ocupar-se do movimentar-se humano “não mais como algo biológico, mecânico ou mesmo apenas em sua dimensão psicológica, e sim como fenômeno histórico cultural”. (BRACHT, 1999, p. 75). Essa perspectiva considera

o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 38).

Nessa direção, a Educação Física volta seu olhar às práticas corporais de movimento culturalmente constituídas e, para além da preocupação referente ao conteúdo-metodologia, considera a problemática educativa em torno de uma ação pedagógica comprometida com a realização de uma leitura e intervenção críticas da/na realidade.

No entanto, essa perspectiva é ainda pouco considerada, quando se trata da Educação e da Educação Física voltadas à infância de 0 a 6 anos, principalmente no que tange ao debate interdisciplinar com as Ciências Sociais e, sobretudo, com a Pedagogia da Infância como

³ O referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil adota a *Rotina* como a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, agrupada por modalidades determinadas: atividades permanentes, seqüenciação e projetos de trabalho.

campo de investigação em constituição. Nesse sentido, Garanhani (1998, p. 119) ressalta a necessidade de um diálogo mais intenso em conjunto entre as áreas, o que permitiria “um aprimoramento nos conhecimentos e nas orientações sobre os significados e implicações pedagógicas do movimento corporal da criança pequena”.

Já Debortoli (1998, p. 99) destaca que a ausência de diálogo entre as áreas acaba reforçando a lógica dual “corpo/mente, sensibilidade/razão, agir/pensar, prática/teoria”, sendo o movimentar-se humano tratado apenas como ato motor.

Sayão (1999, 2002, 2003, 2004) se ocupa do debate em torno da educação do corpo na infância, ressaltando os processos de secundarização das práticas que envolvem os cuidados corporais e o movimento nos ambientes educacionais. A autora analisa práticas que se instalam no interior do espaço-tempo da creche acerca *do que* e *do como* os profissionais trabalham a Educação Física e o movimento com os pequenos, sinalizando a importância de ampliar as experiências de movimentos das crianças e destacando a necessidade dos adultos em observar atentamente as brincadeiras e proporcionar espaços e materiais para que os pequenos “criem novas formas de brincar com os objetos, com seus corpos e com os corpos de seus colegas e dos adultos”. (SAYÃO, 2004, p. 33).

Também Vaz (2001, 2003, 2004) destaca a urgência em repensar as práticas e os cuidados com o corpo, destacando que, para tal,

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. Isto deve ser feito 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. (2003c, p. 08).

Entendemos assim, a importância de movimentar-nos sob as camadas soterradas e obscuras, ou entre os meandros da rotina da creche, pois, além de ser pouco pesquisada (SAYÃO, 2003a), esta estruturação define no tempo as práticas que ali se instalam e que aparecem correlacionadas à educação do corpo.

Para a realização do presente trabalho de pesquisa, elegemos uma creche da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis que atende crianças de 0 a 6 anos. Além do fato singular de que a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis oferece Educação Física também nesses ambientes educacionais por meio da contratação de professoras e professores especializados/as que atuam desde o berçário, há outros elementos que determinaram a

escolha da creche para a realização deste estudo etnográfico. Buscamos um local que não estivesse investido academicamente com a presença de pesquisadores⁴ e que atendesse a um número significativo de crianças - cento e oitenta, no caso da creche investigada –, tendo em vista a diversidade de profissionais e famílias que circulam no ambiente.

Considerando as indicações referentes à possível presença de uma *pedagogia do corpo* materializada em rotina institucional e as interfaces entre a educação e as expressões do corpo e da infância como problemática dessa pesquisa, nosso objetivo consiste em **traçar um inventário para estudos sobre a educação do corpo na infância**, descrevendo e buscando *traduzir* o conjunto de feições – da/na paisagem e seus habitantes – que se inscreve sobre o corpo.

Procuramos, para tal, 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 instituição.

Assim, no intuito de estabelecer uma relação reflexiva sobre o corpo e as práticas corporais que se fazem presentes nos ambientes educacionais, perguntamos: O que revelam as práticas corporais? Como agem e reagem corporalmente alguns atores daquele espaço/tempo educacional? De que modos estruturam-se as práticas corporais e os cuidados com o corpo? Como se configuram as representações dos professores/as a respeito do corpo?

1.2 Descaminhos, becos sem saída, ou entradas de jardim: onde deter-se

Nas próximas páginas apresentamos algumas reflexões tecidas em torno de impasses que se colocam relacionados à educação e à possibilidade de formação do sujeito autônomo.

⁴ Após formalizarmos o trabalho de investigação junto à creche e durante o primeiro momento de inserção no campo – entre outubro e dezembro de 2003 –, houve, em 2004, a inclusão de um grupo de estudantes do curso de Pedagogia da UFSC tendo em vista a realização de estágio supervisionado. Trata-se do estágio decorrente da disciplina de Prática de Ensino em Educação Infantil I do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina- MEN/CED/UFSC. “Este estágio é realizado durante a 7ª e 8ª fase e deve totalizar 288 horas. [...] Pode ser feito no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI), no Colégio de Aplicação da UFSC (ambos vinculados ao Centro de Educação da UFSC), nas escolas e centros de educação infantil da rede municipal e estadual, ou em outras entidades que desenvolvam atividades educativas”. Disponível em <http://www.ced.ufsc.br/pedagogia/> (Acesso em 29/12/04 – 14:37).

Buscamos estabelecer um diálogo com o pensamento crítico considerando limites e possibilidades da educação no mundo contemporâneo.

Nesse trabalho⁵, os temas da infância, do corpo e da educação se inter cruzam num mosaico paradoxal e é essa tensão que procuramos captar. Assim como a infância, o corpo é também observado como *outro da razão*, capaz de revelar imagens de resistência frente aos processos de dominação e barbárie inscritos tanto no processo civilizador como nos atores responsáveis pela formação dos indivíduos, sendo que estes são também sujeitos ou sujeitados aos imperativos da razão instrumental e aos processos de dominação e minoridade levados a cabo pela *Aufklärung*⁶ em seu lado noturno.

Do encontro entre as percepções e o pensamento, de aproximação mimética e fruição junto ao objeto, para além da voz generalizada e homogênea da razão instrumental, dos gestos tecnificados, de uma eficiência que acaba presa aos meios, o corpo revela, assim como a infância, a experiência de um *outro possível*.

Acompanhamos o pensamento frankfurtiano que não advoga um contra-iluminismo, mas defende, intransigente, a educação vista como esperança da geração do novo, como expressão de uma dialética do esclarecimento e como auto-reflexão crítica. Uma educação que se oponha à barbárie, que coloque como exigência primeira a de que *Auschwitz não se repita*. (ADORNO, 2000).

Nossa perspectiva leva em conta a crítica aos imperativos de uma racionalidade que se pauta em critérios de eficácia e produtividade, de uma ciência que se comercializa, que reduz

⁵ O corpo e a infância se colocam como categorias para a compreensão da sociedade e do pensamento contemporâneo. Nessa direção, o presente trabalho integra-se à pesquisa *Teoria Crítica, racionalidades e educação*: estudos teóricos e empíricos sobre a sociedade contemporânea, desenvolvida junto ao Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea (CED/UFSC/CNPq) com financiamentos da Funcitec/CNPq, Funpesquisa/UFSC, Capes e CNPq (bolsas de pós-graduação) e PIBIC/CNPq/UFSC.

⁶ *Aufklärung* representa *iluminação*: iluminar o entendimento, confiar no poder da razão contra o obscurantismo; confiar no poder do sujeito enquanto “portador da razão, e com o poder histórico ligado ao desenvolvimento social, científico e técnico dessa razão. [...] É ação, progresso da consciência, do conhecimento”. (MATOS, 1997, p. 125). Para Adorno e Horkheimer (1985, p. 19): “O programa de esclarecimento era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber. [...] Contudo, a credulidade, a aversão à dúvida, a temeridade no responder, o vangloriar-se com o saber, a timidez no contradizer, o agir por interesse, a preguiça nas investigações pessoais, o fetichismo verbal, o deter-se em conhecimentos parciais: isso e coisas semelhantes impediram um casamento feliz do entendimento humano com a natureza das coisas e o acasalaram, em vez disso, a conceitos vãos e experimentos erráticos”. A ciência se vincula ao desenvolvimento industrial apenas, ocorre o empobrecimento cultural, o arquivamento da memória ao lado da “lei da novidade”; as relações se reduzem à valor de troca. “A falsa clareza é apenas uma outra expressão do mito. Este sempre foi obscuro e iluminante ao mesmo tempo. Suas credenciais têm sido desde sempre a familiaridade e o fato de dispensar do trabalho do conceito. A naturalização dos homens hoje em dia não é dissociável do progresso social. O aumento da produtividade econômica, que por um lado produz as condições para um mundo mais justo, confere por outro lado ao aparelho técnico e aos grupos sociais que o controlam, uma superioridade imensa sobre o resto da população. O indivíduo se vê completamente anulado em face dos poderes econômicos”. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 14).

o conhecimento a realizações utilitaristas, que justifica e contribui para a manutenção das desigualdades sociais.

Nesse sentido, também podemos considerar a crítica de Cerisara et al. (2002, p. 226), ao salientar que é preciso

enfrentar a racionalidade centrada no *mercado* e na produção do *homo economicus*. Embora seja uma tarefa extremamente difícil contrapor-se à hegemonia avassaladora da visão de mercado e à centralidade da ciência moderna em nossa cultura, sua própria realização em nosso tempo demonstra os excessos e os déficits que construiu: por um lado, o enorme avanço do conhecimento; por outro, a extrema imprudência em sua aplicação, uma vez que é comandada prioritariamente pelo imperativo do lucro; por um lado, a geração de riquezas incalculáveis; por outro, a ampliação de misérias inimagináveis, indecentes mesmo em uma ética de espécie humana. (Grifos no original).

Da mesma forma, Meksenas (2002, p. 47) chama a atenção para a ciência que reduz o conhecimento

a realizações *utilitaristas*, isto é, no século XX, fazer ciência, na maior parte dos casos, fica condicionado a considerar científico apenas o que serve a objetivos práticos dos que detêm o poder econômico: é útil, na sociedade cindida pelas classes sociais, tratar as *crises econômicas* como *crises da circulação da moeda* e não relacionar às estruturas da distribuição desigual da riqueza socialmente produzida. (Grifos no original).

Nesse contexto colocam-se também os processos de infantilização da indústria cultural – diferentemente do respeito à experiência social de ser criança –, que rompem o movimento dialético formativo fabricando não apenas os produtos culturais, mas também os consumidores, procurando a satisfação imediata e efêmera das necessidades humanas. Assim, a possibilidade de encontrar satisfação e prazer ou fruição estética está condicionada a produtos determinados, pré-estabelecidos a partir de estatísticas: classificação, organização, padronização, tendo em vista nada além de possibilidades lucrativas. Nesse caso, a cultura – que acaba por contribuir para a *semiformação humana*⁷ – é produzida e oferecida tendo em

⁷ A proposta de formação cultural em que todos os indivíduos teriam acesso à produção cultural, aliada à idéia de indivíduos livres e de uma humanidade sem injustiças sociais, coloca-se “erigida sobre a subsunção do valor de uso ao valor de troca das mercadorias e da divisão desigual entre o trabalho manual e espiritual. As próprias necessidades básicas, tais como as de caráter afetivo, subsumem-se cada vez mais àquelas produzidas de acordo com as regras de consumo. A produção cultural é constituída de forma a não propiciar aquilo que não pode cumprir desde o seu começo: a garantia de uma sociedade racional, livre e igualitária”. (ZUIN et al., 2000, p. 55). Com base na idéia e na prática de consumo de bens culturais, estes são convertidos em mercadorias que se diferenciam pelo valor de troca, tornando-os acessíveis somente àqueles que podem pagar e, ao mesmo tempo, cria-se uma infinidade de produtos de baixo custo: revistas, livros, programas de televisão, cujas informações – banalizadas – são selecionadas, gerando a ilusão de que o acesso aos produtos culturais é disponível a todas as pessoas, que, “livremente”, podem ter o que desejam.

vista interesses meramente mercadológicos, sem, no entanto, descuidar-se do propósito de *autoconservação*⁸, que acelera e determina um estado de satisfação ilusório.

Para Horkheimer e Adorno (1985, p. 131-33),

A indústria cultural não sublima, mas reprime. Expondo repetidamente o objeto do desejo, o busto no suéter e o torso nu do herói desportivo, ela apenas excita o prazer preliminar não sublimado que o hábito da renúncia há muito mutilou e reduziu ao masoquismo. O princípio impõe que todas as necessidades lhe sejam apresentadas como podendo ser satisfeitas pela indústria cultural, mas, por outro lado, que essas necessidades sejam de antemão organizadas de tal sorte que ele se veja nelas unicamente como um eterno consumidor, como objeto da indústria cultural. Não somente ela lhe faz crer que o logro que ela oferece seria a satisfação, mas dá a entender, além disso, que ele teria, seja como for, de se arranjar com o que lhe é oferecido. A fuga do cotidiano, que a indústria cultural promete em todos os seus ramos, se passa do mesmo modo que o rapto da moça numa folha humorística norte-americana: é o próprio pai que está segurando a escada no escuro. A indústria cultural volta a oferecer como paraíso o mesmo cotidiano.

E ainda:

A postura que todos são forçados a assumir, para comprovar continuamente sua aptidão moral a integrar essa sociedade, faz lembrar aqueles rapazinhos que, ao serem recebidos na tribo sob as pancadas dos sacerdotes, movem-se em círculos com um sorriso estereotipado nos lábios. A vida no capitalismo tardio é um contínuo rito de iniciação. Todos têm que mostrar que se identificam integralmente com o poder de quem não cessam de receber pancadas. Eis aí, aliás, o princípio do jazz, a síncope, que ao mesmo tempo zomba do tropeção e erige-o em norma. A voz de eunuco do *crooner* a cantar no rádio, o galã bonitão que, ao cortejar a herdeira, cai dentro da piscina vestido de *smoking*, são modelos para as pessoas que devem se transformar naquilo que o sistema, triturando-as, força-as a ser. Todos podem ser como a sociedade todo-poderosa, todos podem se tornar felizes, desde que se entreguem de corpo e alma, desde que renunciem à pretensão de felicidade. [...] Na fraqueza deles, a sociedade reconhece sua própria força e lhes confere uma parte dela. Seu desamparo qualifica-os como pessoas de confiança. É assim que se elimina o trágico. Nos rostos dos heróis do cinema ou das pessoas privadas, confeccionados segundo o modelo das capas de revistas, dissipa-se uma aparência na qual, de resto, ninguém mais acredita, e o amor

⁸ Ligada à autoconservação dos seres humanos está a capacidade mimética. Para preservar-se dos perigos da natureza, o homem primitivo assimilava-se a ela, num impulso de sobrevivência (tal como o camaleão que assume a cor do ambiente e, imóvel, finge-se de morto a fim de preservar-se). Esse momento de assimilação também se associa ao prazer junto à possibilidade de fusão, de integração com a natureza ou de “satisfação completa e ao impulso de dissolver-se na naturalidade”. (VAZ, 1999, p. 96). Adorno e Horkheimer explicam que Ulisses se mantém distanciado da fruição do canto das sereias a fim de libertar-se do impulso que o levaria a atirar-se ao mar, diluindo-se no espaço e, amarrado ao lastro do navio, sacrifica-se, mantendo o prazer à distância para então, constituir-se como sujeito – ao diferenciar-se da natureza, logrando-a. Para que o homem civilizado possa conviver em sociedade, ele reprime tudo aquilo que lembra a natureza. “As pulsões que nos levam à diluição no espaço e no tempo, que nos tiram a historicidade aproximando-nos simbolicamente da morte, ao emergirem nos momentos limítrofes colocam em risco a unidade do sujeito, e com ela a civilização”. (Ibd. p. 99). No entanto, no mundo moderno predomina a imitação, uma entrega à assimilação. “Através da repetição e imitação das circunstâncias que o rodeiam [o indivíduo], da adaptação a todos os grupos poderosos a que eventualmente pertença, da transformação de si mesmo de um ser humano em um membro das organizações, do sacrifício de suas potencialidades em proveito da capacidade de adaptar-se e conquistar a influência em tais organizações, ele consegue sobreviver. A sua **sobrevivência** se cumpre pelo mais antigo dos meios biológicos de sobrevivência, isto é, pelo mimetismo”. (HORKHEIMER, 2000, p. 143). (Grifo nosso).

por esses modelos de heróis nutre-se da secreta satisfação de estar afinal dispensado de esforço da individuação pelo esforço (mais penoso, é verdade) da imitação. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 144-146).

O sujeito se identifica e se relaciona com modelos que não dão margem à expressão de individualidade, de liberdade, o que acaba por aniquilar as possibilidades de manifestação autônomas, de experiências somáticas, corporais, de fato formativas, comprometendo as subjetividades submetidas ao declínio da experiência e ao arquivamento da memória, o que acaba por colocar em suspenso o projeto de formação do sujeito anunciado pelo *Aufklärung*.

Os sentidos, nesse contexto, são *deseducados*, uma vez que “a redução de tudo ao mundo da mercadoria deforma as percepções, as experiências vividas e a inteligência da realidade. (ZUIN et al., 2000, p. 148).

Pensando na educação dos pequenos, Adorno ressalta que é preciso perguntar o que as crianças não mais são capazes de apreender, uma vez que dificilmente podem acompanhar, mesmo que desobedientemente, uma sonata, ou estabelecer relações familiares não mediadas pela técnica ou adaptadas à autoridade da economia, o que pressupõe uma ordem justificada e aceita em que cada um deve cuidar de si, dar duro e salvar a si mesmo, num contexto em que a hierarquia e a divisão da sociedade se naturalizam, em que tem *autoridade* quem tem mais posses. E essa *autoridade* não mais se apresenta como relação, mas como “qualidade inevitável do superior”. (HORKHEIMER, 1990, p. 217).

Desse modo o pai, escravo do trabalho, se converte em patrão. Também a mãe acaba por se relacionar com os filhos sob a tutela das “leis de mercado”. Já não se coloca como possível “fantasiar sonhos utópicos com os filhos”, tampouco defendê-los da identificação com as relações de troca. Nesse sentido, ser mãe é contribuir com técnicas eficientes que garantam a dominação dos impulsos infantis e a incorporação da ordem social.

Nas *Mínima Moralia*, Adorno (1993, p. 17) escreve:

... a vida privada de inúmeros indivíduos torna-se uma vida de agentes e mediadores, o domínio privado, como um todo, é devorado por uma enigmática operosidade que apresenta todos os traços de uma atividade comercial, sem que nela haja propriamente algo para comerciar. Os amedrontados, do desempregado aos notáveis, que de um momento para o outro podem atrair para si a cólera daqueles cujo investimento eles representam, acreditam recomendar-se apenas pela empatia, diligência e disponibilidade, pelos ardis e pelas artimanhas dos executivos representados como onipresentes, por qualidades de comerciante, e logo não haverá mais nenhuma relação que não tenha em vista fazer relações, nenhum impulso que não esteja submetido a uma censura prévia, embora a pessoa não se desvie do que convém. [...] Hoje, parece arrogante, estranho e deslocado quem se

entrega a algo privado sem que nela [atividade] se possa notar uma orientação para algum fim. É quase suspeito quem nada “quer”: ninguém acredita que ele, sem se justificar com a exigência de uma contrapartida, possa ajudar alguém a abocanhar sua parte.

As relações de troca invadem a vida privada, apagando também a oposição entre o público e o privado, o exterior e o interior, convertendo o sujeito em mercadoria. Sendo as relações *danificadas*, acabam por contribuir com a manutenção da ordem social e, ao mesmo tempo, atingem a ordem da subjetividade que se organiza no reconhecimento à frieza, à insensibilidade, ao autoritarismo, enfim, por meio das relações humanas estabelecidas sob critérios da *troca*.

Essa frieza e insensibilidade inscrevem-se sobre o corpo, paralelamente à outra história, subterrânea, que corre junto à história da civilização. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). É preciso dominá-lo, vitimá-lo, adestrá-lo, uma vez que os instintos, as pulsões, as percepções colocam em xeque o projeto de dominação da natureza, ao apresentarem-se como ameaça à racionalidade.

Para o controle e disciplinamento do corpo, o esporte, os enfeites, o tempo livre organizado, as academias, as tatuagens, as marcas e modas se disseminam, substituindo a sensibilidade pela sensação, efêmera e imediata, como possibilidade única de encontrar prazer e rápida felicidade.

Adorno (1993, p. 175) chama a atenção para o que Benjamin expressou: “Enquanto houver um só mendigo, [...] existirão mitos”. Ou seja, enquanto a dor, o sofrimento, a miséria, a pobreza, a indiferença presentes na sociedade forem entendidos como “normalidade”, e enquanto houver gestos de exclusão e preconceito, palavras rudes e ásperas, ação sem reflexão, conhecimento sem pensamento, ciência afastada da ética, a humanidade viverá num *estado falso*, baseado no destino e na repetição, na mera adaptação e reprodução dos modelos de civilidade disseminados em prol da manutenção de uma sociedade indigna, na qual a divisão social se fixa e se coloca naturalizada.

E contra isto, contra a celebração dos meios, as relações danificadas, a aniquilação das subjetividades, a diluição do sujeito no coletivo, enfim, contra a barbárie que se instala na sociedade, Adorno aposta na educação, vista como possibilidade de emancipação, de autonomia, de auto-reflexão crítica, de não identificação com o meramente existente.

Para tal, o autor ressalta que, inicialmente, é preciso *desbarbarizar* a educação e, por mais que lhe desagrade elaborar definições, ele suspeita

que a barbárie existe em toda parte em que há uma regressão à violência física primitiva, sem que haja uma vinculação transparente com objetivos racionais na sociedade, onde existe, portanto, a identificação com a erupção da violência física. [...] A forma de que a ameaçadora barbárie se reveste atualmente é a de, em nome da autoridade, em nome de poderes estabelecidos, praticarem-se precisamente atos que anunciam, conforme sua própria configuração, a deformidade, o impulso destrutivo e a essência mutilada da maioria das pessoas. [...] [É preciso] desacostumar as pessoas de se darem cotoveladas. Cotoveladas constituem, sem dúvida, uma expressão de barbárie [...]. (ADORNO, 2000, p. 159-162).

1.3 A paisagem construída de vida

Para Goldenberg, a biografia do/da autor/a se faz presente quando tratamos de pesquisas qualitativas. Além disso, os referenciais teóricos, o contexto e as situações com as quais nos deparamos no decorrer da pesquisa também interferem no processo. A melhor maneira de controlar essa interferência, é, segundo a autora (2003, p. 55), “tendo consciência de como sua presença afeta o grupo e até que ponto este fato pode ser minimizado ou, inclusive, analisado como dado de pesquisa”. Nesse sentido, pudemos identificar, analisar e refletir, por exemplo, no momento de qualificação do trabalho, sobre elementos que interferiram numa fase inicial de coleta e análise de dados.

Ao longo deste estudo de abordagem etnográfica, junto aos estudos referentes ao tema, elaboramos “as categorias iniciais de análise, as perguntas e questionamentos” (ANDRÉ, 1995, p. 106) que, a princípio, orientaram a coleta de dados. No segundo momento, que corresponde ao “trabalho de campo propriamente dito, que envolve a observação direta e intensiva e as estratégias que visam captar as opiniões e representações dos atores sociais” (ANDRÉ, 1995, p. 107), e no intuito de “apreender a situação e descrever a complexidade” (GOLDENBERG, 2003, p. 34) das relações que se estabelecem num ambiente social concreto, realizamos dois momentos de inserção no campo, juntamente com a realização de entrevistas e análise de documentos, que serão detalhadas nas próximas páginas. Além disso, transitamos pelo bairro, conversamos com habitantes e ex-moradores.

Tivemos a oportunidade de acompanhar, à noitinha, um encontro das equipes pedagógicas de quatro instituições educacionais do bairro – uma escola básica, dois NEIs⁹ e uma creche – com a comunidade em torno da discussão do “Plano Estadual de Educação”.

Essa reunião contou com a presença de aproximadamente trinta familiares da clientela das quatro instituições, e foi realizada no auditório da escola básica. Num determinado momento, a diretora dessa escola solicitou que abríssimos a janela ao nosso lado, salientando: “mas não fica sentada aí que eles [pedestres, jovens, crianças do bairro] começam a jogar pedras para dentro”. Noutro momento, uma senhora chamou nossa atenção quando recebeu a lista de presença em que deveria registrar seu nome: “Me ajuda, me ajuda que eu não sei escrever meu nome. Meu nome é [segue seu nome] e sou vó dela” – apontando a menina.

Também acompanhamos uma professora a um centro de eventos da cidade, para receber uma doação à creche. Já era noite quando retiramos e encaminhamos à cozinha da instituição os mil pãezinhos doados.

Essas situações são decorrentes do procedimento de observação. Meksenas (2002, p. 117) destaca que a observação implica em “estabelecer interações com a realidade investigada” e, ao mesmo tempo, a necessidade de “manter o distanciamento crítico [...]: é preciso familiarizar-se com o estranho e estranhar o familiar”.

O período de observação foi estruturado em dois momentos: entre outubro e dezembro de 2003, e agosto e setembro de 2004. As observações resultaram em cadernos de campo que somam, no total, quatrocentas e dezesseis páginas manuscritas. Procuramos atentar às características do bairro: segurança, iluminação, serviços disponíveis, e também a arquitetura, a pavimentação e arborização e, sobretudo as pessoas que por ali transitavam. Observamos o espaço físico da creche, as instalações, mobiliário, elementos decorativos, cartazes, cercamentos. Junto aos ambientes internos, descrevemos cores, mobiliários, disposição dos objetos, texturas, iluminação, cuidados, entre outros aspectos. Atentamos aos materiais disponíveis e restritos, às tecnologias, aos aromas e ruídos, presentes em cada espaço-tempo.

Com relação aos habitantes desse espaço, observamos expressões faciais, palavras e frases comumente utilizadas, vestimenta, maquiagem, espaços utilizados com maior e menor frequência, lugares desabitados, restritos; entonação de voz, discussões e assuntos frequentes e raros; gestos, passos, movimentos, olhares, ritmos e toques; transgressões, consensos, envolvimentos, normatizações, tratamentos diferenciados, conflitos, entre inúmeros outros elementos que foram se revelando e movimentando as categorias de análise inicialmente esboçadas.

⁹ Núcleos de Educação Infantil, integrantes da Rede Municipal de Ensino, que atendem crianças a partir dos três anos, diferentemente das creches, onde são atendidas crianças de 0 a 6 anos de idade.

Procuramos *mimetizar* a creche, sua própria organização com o olhar orientado pelas nossas perguntas, que, no entanto, não buscaram engessar o objeto, mas antes, respeitar-lhe a primazia e suas múltiplas vozes. Nosso texto imprime gestos, vozes, tons, cores, movimentos, histórias que se desenrolam no dia-a-dia da instituição.

Optamos por escrever na primeira pessoa do plural, pois o *eu* que mergulha no campo, a cada *passeio* se transforma; é sempre outro *eu* que revela as imagens, mas também revela a si mesmo, se pergunta, se questiona, se afasta, se aproxima. N'algumas manhãs ou tardes, frias, quentes ou chuvosas, retornamos da creche ora sorrindo, ora com lágrimas; noutras, buscando uma escuta amiga, para assim falar, falar, falar. Houve finais de tarde com ventos quentes, em que sentamos em silêncio em frente ao mar, para pensar e repensar: dúvidas, certezas, perguntas, respostas, novas dúvidas, questões, sentimentos...

Momentos dolorosos, momentos interessantes, calmos, rudes, tristes. Na aproximação e no contato com pessoas outras, diferentes, mas também semelhantes, ouvimos muitas histórias e muitas vidas se revelaram: situações alegres ou amargas, outras sofridas, tristes, doloridas. Doenças, muitas doenças e dores, ditas, medicadas, e também retratadas nos atestados médicos e nas licenças. A rede “está doente”, nos diz uma profissional...

Além das sorridentes merendeiras e do contato com serventes, estabelecemos vínculos com muitas crianças: segredos contados, perguntas infindas, “assinaturas” no diário de campo, colo, beijo, abraço, entre as palavras: “Deixa eu escrever meu nome pra ti?” “Tu tem filho?” “Olha só meu tênis de luzinha!” “Faz eu dormir?” “Faz entrevista comigo?” “Me ajuda a escrever meu nome?” “Me ajuda a subir ali?” “ Olha só o que eu sei fazer! ” “Sabia que... ? Sabia que...?”

Informalmente, também conversamos com mães, avós, parentes e amigos de crianças que freqüentam a creche. E, enquanto as auxiliares banhavam algumas crianças, no final do dia, brincamos com outras, contando histórias, soprando bolhas de sabão, passeando com bebês pelos espaços e brinquedos do parque. Também alimentamos pequenos, por vezes desconfiados da nossa presença, noutras, já de longe nos avistando e chamando-nos pelo nome.

Para que tais caminhos fossem trilhados, seguimos algumas etapas, por meio das quais o trabalho de investigação foi viabilizado. Inicialmente, estabelecemos um contato telefônico com a diretora da creche, seguido de uma visita em que a proposta foi apresentada de forma sucinta. Um segundo contato foi agendado e nesse houve a exposição do projeto junto a

docentes e equipe diretiva, durante a *Parada Pedagógica*¹⁰. Merendeiras, serventes e algumas professoras ausentes não foram consultadas, embora a permissão para o trabalho de campo tenha sido concedida. Esse momento inicial atende à dimensão ética que envolve a relação com os sujeitos pesquisados. Tendo sido a proposta de investigação justificada e claramente explicitada por meio da apresentação do projeto, buscou-se também romper com o distanciamento pesquisadora-pesquisados/as. O momento seguinte efetivou-se no contato formal com a Rede Pública de Ensino de Florianópolis. Para tanto, junto à carta de apresentação da Universidade, uma cópia do projeto foi enviada à Secretaria de Educação Infantil. Este foi repassado à creche e, em seguida, aprovado.

Procuramos trilhar os caminhos, passagens, frestas, deixando que a creche se abrisse como *paisagem* que se constrói de vida, de dados mortos, de ferro, de vidro, de vozes e dias. Para tal, nos inspiramos no texto *O Flâneur*, escrito por Walter Benjamin: uma crítica do concreto, uma leitura histórica da cidade de Paris, realizada por um passante que transita pelo espaço, pelas ruas, pelo seu próprio quarto, pelos bares, pelas faces e palavras, e que também reconhece um calçamento pelo tato. A cada passo,

o andar ganha uma potência crescente; sempre menor se torna a sedução das lojas, dos bistrôs, das mulheres sorridentes e sempre mais irresistível o magnetismo da próxima esquina, de uma massa de folhas distantes, de um nome de rua. [...] Paisagem – eis no que se transforma a cidade para o flâneur. Melhor ainda, para ele, a cidade se cinde em seus pólos dialéticos. Abre-se para ele como paisagem, e, como quarto, cinge-o. Aquela embriaguez anamnésica em que vagueia o flâneur pela cidade, não se nutre apenas daquilo que, sensorialmente, lhe tinge o olhar; com frequência também se apossa do simples saber, ou seja, dos dados mortos, como de algo experimentado e vivido. Esse saber sentido se transmite, sobretudo por notícias orais. (BENJAMIN, 2000b, p. 186).

Assim, tal como para o *flâneur*, procuramos levar uma “tartaruga para passear” e, a passos lentos, nos movemos pelos espaços da instituição. O que nos pertence internamente também irrompe na paisagem: categorias, referenciais, sensações, sentimentos se fazem presentes na leitura e escritura das imagens. E também por isso, embora tenhamos nos esforçado, sabemos que dificilmente seria possível sequer nos aproximarmos de uma experiência semelhante à do *flâneur*, sobretudo narrada por um pensador como Walter Benjamin.

Buscamos “dados mortos” inscritos na paisagem: sabedoria de quem “viveu” na creche, manuscritos em documentos amarelados, nos saberes que se transmitem por via oral.

¹⁰ Trata-se de um encontro mensal, realizado no próprio ambiente educacional, em que os/as profissionais se reúnem em torno de estudos e discussões administrativo-pedagógicas durante um período equivalente a oito

Encontramos um documento com dados do ano de inauguração da creche, do qual apresentamos, nas próximas páginas, alguns fragmentos. Analisamos também o Projeto Político-Pedagógico de 2003 e o texto reestruturado em 2004, além de avaliações sobre as crianças, dados cadastrais, informativos, folhetos expostos em murais, cardápio, bilhetes enviados aos pais na agenda institucional e, ainda, o plano de gestão da direção.

Procurando aproximar-nos do “grupo social estudado, com base em seus próprios pontos de vista” (ANDRÉ, 1995, p. 104), realizamos entrevistas, estabelecendo como critério a busca de significações de profissionais que atuassem em diferentes áreas junto à instituição: serventes, merendeiras, diretora, supervisora, professoras de Educação Física, professoras e/ou auxiliares, representantes de cada uma das turmas – estruturadas a partir da divisão das crianças em níveis etários. Entrevistamos também professoras que se encontram readaptadas¹¹, além de duas familiares de crianças residentes no bairro. Uma delas, ex-moradora, retorna semanalmente à localidade, a fim de acompanhar a pequena filha que frequenta a escolinha de futebol junto à academia situada nas proximidades da creche. Uma terceira entrevista com familiares foi agendada, mas não foi concretizada, uma vez que nas datas marcadas ocorreram atrasos por parte do sujeito a ser entrevistado e, devido à sua dependência de transporte coletivo, sua permanência na creche se fez impossibilitada.

Durante um momento de observação de campo, por volta das 18:30, quando permanecíamos em sala junto à auxiliar e uma única criança de cinco anos de idade, – as/os demais já haviam se deslocado aos seus lares –, realizamos uma entrevista com essa menina, atendendo à sua solicitação.

Entrevistamos ainda a antiga diretora da creche, tendo em vista a ausência de dados históricos entre 1983 e 2004. A entrevista foi concedida através de um agendamento por telefone e realizada à noite, na casa da profissional, na praia do Santinho. Além dessa, outra entrevista foi realizada, no período de recesso, na residência dos familiares de uma professora de Educação Física, no centro da cidade.

As demais entrevistas ocorreram na creche. Três delas entre interrupções e atitudes de indignação por parte de uma professora que encontrou dificuldades em ceder-nos o ambiente – minúscula sala de estudos e também biblioteca – que costumava ocupar. Pela intervenção da

horas/aula.

¹¹ Profissionais que, por motivos de saúde, são afastadas por meio de atestados médicos do trabalho pedagógico, permanecendo na instituição e ocupando-se de atividades administrativas ou demais funções que não impliquem em prejuízos à sua saúde.

equipe diretiva, essa situação de conflito entre a professora entrevistada e a que ocupava tal sala foi solucionada e o ambiente foi disponibilizado à realização do trabalho.

O servente e as merendeiras foram entrevistados nas proximidades da cozinha, ao ar livre, em um espaço que ocupam nos períodos de intervalo. Diretora e supervisora concederam entrevista na sala de coordenação, que ocupam diariamente tanto para atender pais e professoras/es quanto para medicar crianças ou trabalhar no computador.

No total, realizamos dezessete entrevistas, três delas em 2003, como *piloto*, e as demais, já reestruturadas, em 2004. Conforme indicações de Goldenberg (2003, p. 86), garantimos o anonimato dos/das entrevistados/as, salientando que, na íntegra, apenas orientador e orientanda teriam acesso ao material. Optamos pela “resposta livre, não limitada por alternativas apresentadas, [quando] o pesquisado fala ou escreve livremente sobre o tema que lhe é proposto”. As palavras foram transcritas literalmente e, quanto à identificação, em alguns casos, utilizamos nomes fictícios tanto nas entrevistas como nas cenas descritas. De outro modo, referenciamos os/as pesquisados/as através de letras e números definidos aleatoriamente.

Se num primeiro momento, em nossa aproximação junto à creche, estivemos “cegos” para dados valiosos, após a qualificação e a partir dos encontros de orientação, fomos mais cautelosos, cuidadosos, procurando uma aproximação menos danificada com o objeto, uma relação de não violência, buscando descrever e compreender, dar a ele primazia, ou seja, “colocando seus aspectos conceituais em primeiro plano, mas, junto com eles, dimensões éticas e estéticas, que também devem ser, também no mundo acadêmico, expressões humanas de primeira grandeza”. (VAZ, 2003a, p. 171).

Partimos então para o momento seguinte do estudo, que corresponde à “sistematização dos dados e sua apresentação”. (ANDRÉ, 1995, p. 106). Nas próximas páginas, procuramos reconstruir a experiência registrada, sentida, analisada no interior de um ambiente educacional de 0 a 6 anos, dando forma a um passado que, no texto, se transforma. Nesse sentido, a pesquisa ganha agora uma nova forma para que possa ser compartilhada, abrir-se a novas interpretações e perguntas, pois não nos propomos a revelar um final, mas antes propor um diálogo, livre de sínteses definidoras.

Após introduzir a temática, revelar elementos que iluminam nosso olhar e apontar os procedimentos metodológicos, o seguinte capítulo apresenta a instituição, passando pelo bairro, pela paisagem e pelos seus habitantes. A história da creche é revelada a partir dos

registros encontrados em arquivo e nas vozes da diretora que conviveu durante onze anos nesse ambiente educacional. Em seguida, descrevemos a paisagem atual, também a partir das vozes de seus habitantes. Apresentamos, então, os fios que tecem a rede, o Projeto Político-Pedagógico da unidade e outros contornos que a delineiam.

Ainda no segundo capítulo apresentamos o quadro docente e demais profissionais que atuam na instituição, situando, em seus relatos, aspectos que envolvem suas práticas e reflexões. O dia-a-dia na creche é também descrito pelas profissionais, familiares e crianças.

No terceiro capítulo, não alheios a uma sociedade marcada pela indústria da competição, da *performance*, da exclusão, do preconceito, da aparência, da informação abreviada, dos ritmos maquinais, das coreografias padronizadas, e considerando que a educação do corpo não se limita à Educação Física, mas alcança outros tempos e espaços e movimentos das instituições (VAZ, 2002a), tratamos da organização de dispositivos que transpassam o corpo, procurando pistas que possam orientar em favor de experiências corporais formativas. Além da educação do corpo nos momentos de Educação Física, tratamos dos momentos de saída e de chegada à creche; de alimentação, higiene e sono; dos *entremomentos*; dos tempos do parque e das atividades orientadas.

Por fim, elaboramos as *Notas Finais*, destacando ainda, elementos vinculados à educação, que nos possam oferecer uma agenda de estudos a respeito das práticas e cuidados com o corpo presentes no espaço-tempo e nas relações que se estabelecem entre os atores institucionais da educação de 0 a 6 anos.

2 A CAMINHO DA INSTITUIÇÃO

2.1 A paisagem e seus habitantes: onde desembocam muitas ruas, mas também correntes de sua história

A lenda das lagoas¹² – Há muito tempo, em uma caravela portuguesa, estava uma mulher chamada Conceição. Chegando em Florianópolis, desembarcaram e foram para um castelo da região. Conceição queria ir até a tribo indígena localizada ali perto de onde estava, mas seus pais não deixaram. Ela desobedeceu seus pais, foi até a tribo e acabou se apaixonando por um índio chamado Peri. Muitas outras vezes, fez isso sem a permissão de seus pais. Um belo dia seu pai, que não gostava de índio, proibiu-a de sair do castelo. Conceição, que amava Peri, chorou muito, mas muito mesmo, tanto que suas lágrimas acabaram formando a Lagoa da Conceição. Da mesma forma aconteceu com o índio Peri, também derramou-se tanto em lágrimas e formou-se a Lagoa do Peri. Essas lagoas encantam a Ilha da Magia até hoje e surgiram graças ao amor proibido de Conceição e Peri (CARVALHO, 2002, p. 55).

No litoral dos Carijós, dos navegantes portugueses, das canoas, das naus, do milho e da mandioca, desembarcaram, em 1748, casais açorianos e madeirenses. Ocupação, povoamento, fortes erguidos, lotes distribuídos e colonos encaminhados para Trindade, Ribeirão, Lagoa, Ratonas, Santo Antônio, Canasvieiras. No legado, técnicas de pesca, carro-de-boi, olarias, renda-de-bilro, Boi-de-Mamão¹³, substratos lingüísticos, gastronomia, religiosidade; novas influências culturais, títulos de posse e propriedade, implantação do serviço militar. Nesses movimentos, a presença de africanos e a chegada de alemães, italianos, ucranianos, trazendo consigo sua cultura, seus hábitos e crenças, transformados em lembranças ou esquecimentos, documentos de uma história que nos faz à medida que a fazemos.

Palavras, textos, vozes, jogos e gestos que se integram à memória coletiva, mas que também escondem escombros, injustiças, exploração, testemunhos, muitos deles analisados

¹² Danka Carvalho - Aluna da Escola Básica Municipal Henrique Veras – Lagoa da Conceição/Florianópolis (SC). Do livro *Lendas & Causos de Florianópolis contados pelos educandos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*. [Retomada realizada pelos alunos da Rede Municipal de Ensino, dos mitos e lendas da Ilha da Magia].

¹³ A brincadeira de Boi-de-Mamão é uma das manifestações populares mais difundidas no Estado de Santa Catarina. “As figuras dançam ao som da cantoria, com o chamador que canta os versos invocando a cabrinha, a terrível Bernúncia, "que comeu Mané João e come tudo que lhe dão", Dona Maricota, com seus três metros de altura, e seu "nariz de pimentão", distribuindo carícias, com braços longos e mãos espalmadas. (Valmor

sob o olhar de artistas e pesquisadores, por retratos, por textos e narrativas, e também por professores e professoras de Florianópolis, visando articular a história e a memória multifacetada dessa cidade litorânea.

De ilha a Desterro, cidade, capital, ilha, a expansão da urbanização: arquitetura, prédios, praças, ruas, escolas, serviços médico-hospitalares, comércio, mão-de-obra, marginalidade, progresso, migrações, modernização, programas de assepsia e moralidade, alienação, crianças na Roda dos Expostos – junto ao atual prédio do Hospital da Caridade...

No decorrer do século XX a cidade passa por processos de transformação que incluem desde a implantação de sistema telefônico, criação de Biblioteca Pública, inauguração do Palácio do Congresso, reformas no ensino em termos de ampliação da carga horária e inserção da Pedagogia e da Psicologia na Escola Normal, inauguração da Ponte Hercílio Luz, nas primeiras décadas, até a implantação da Eletrosul, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)¹⁴, da criação das redes de estradas, maternidades, postos de saúde, construção de escolas e ginásios de esportes e a inauguração da Secretaria do Estado de Agricultura, do Banco do Estado de Santa Catarina, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), a partir da segunda metade daquele século. Nas décadas seguintes multiplicaram-se os loteamentos, os bairros residenciais, os prédios de apartamentos, as empresas e o comércio. Viu-se a pavimentação de rodovias, a conclusão do Terminal Rodoviário Rita Maria, a eletrificação das zonas rurais, tudo acompanhado por um alto fluxo migratório devido às possibilidades de trabalho e educação que a cidade em crescimento potencialmente vinha a oferecer. Esse fluxo migratório determinou a ocupação das áreas periféricas, dos morros, dos *espaços vazios* da cidade...

...

Casais de funcionários e crianças sem assistência levam a prefeitura da cidade a anunciar, no ano de 1976, o projeto de atendimento de crianças em idade pré-escolar, visando:

Beltrame – Mestrado em Artes, SP, 1995- pg.10”. Disponível em <http://planeta.terra.com.br/arte/boidemamão> (Acesso em 03/12/04-17:22).

¹⁴ “O ensino superior do Estado de Santa Catarina iniciou-se com a criação da Faculdade de Direito, em 11 de fevereiro de 1932. Organizada inicialmente como instituto livre, foi oficializada por Decreto Estadual em 1935. Na Faculdade de Direito germinou e nasceu a idéia da criação de uma Universidade que reunisse todas as Faculdades existentes na capital do Estado. Pela Lei 3.849, de 18 de dezembro de 1960, foi criada a Universidade Federal de Santa Catarina, reunindo as Faculdades de Direito, Medicina, Farmácia, Odontologia, Filosofia, Ciências e Letras, Ciências Econômicas, Serviço Social e Escola de Engenharia Industrial, sendo oficialmente instalada em 12 de março de 1962”. Fonte: <http://www.ufsc.br/histórico>. (Acesso em 20 de dezembro de 2004 – 10:25).

favorecer o desenvolvimento integral da criança em seus primeiros anos de vida [...]; preencher lacunas e deficiências (carências) provenientes da estrutura familiar; preparar as crianças para realizar, satisfatoriamente, a aprendizagem na escola primária. (SESAS, 1976:3, citado por OSTETTO, 2000, p. 35).

O primeiro Núcleo de Educação Infantil, o NEI Coloninha, foi inaugurado em 1976, junto a uma antiga igreja daquela localidade, atendendo “quatro grupos de crianças: dois no turno da manhã e dois no período da tarde; dois com crianças de quatro e cinco anos e outros dois com crianças de seis e sete anos”. (OSTETTO, 2000, p. 49). No ano seguinte, inicia-se o processo de expansão de implantação das instituições de atendimento à infância. A partir de 1979, são inauguradas também as creches, que incluem crianças desde o berçário.

Entre 1980 e 1983, foram criadas onze unidades, entre as quais a creche em que realizamos nossa investigação. No que diz respeito àquele período, o relatório de prestação de contas das atividades, elaborado pelo Departamento de Educação da SESAS¹⁵, retoma os objetivos de atendimento às necessidades básicas de nutrição, saúde, recreação, formação de hábitos, salientando que foi

dada maior ênfase à psicomotricidade; o programa merenda foi aperfeiçoado, passando-se a distribuir merenda por turno; os convênios com o MEC (COEPRE), MOBREAL, LBA, Secretaria de Educação do Estado possibilitaram, além da ampliação da rede, melhores condições de atendimento ao pré-escolar; semestralmente houve treinamento do corpo docente. (OSTETTO, 2000, p. 81).

Também em 1982, ano em que a creche pesquisada foi inaugurada, a Educação Física passou a integrar os currículos pré-escolares¹⁶, pressupondo “uma intervenção diferenciada das demais atividades desenvolvidas pelas professoras de sala”. (SAYÃO, 1996, p. 39).

2.1.1 Singular existência dos bairros

O bairro que abriga a creche 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 prédios e mansões cuja imponência desperta a atenção da professora (P4): “Já foi ali do outro lado? Tem cada casa! E custa uma fortuna!”

¹⁵ Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social.

¹⁶ Propunha-se, no período, ampliar o “Sistema de Educação Pré-Escolar”, sendo este último termo associado à necessidade de preparar os pequenos para o ingresso na escola, processo motivado pelos índices elevados de repetência verificados nas primeiras séries do ensino básico.

Na direção oposta, saindo da rodovia, a estrada que dá acesso à instituição apresenta-se em condições precárias. Além do calçamento inconcluso, há placas pichadas, calçadas irregulares, espaços descuidados. Atualmente, a movimentação de grandes máquinas é intensa nas proximidades da creche devido à construção, em fase inicial, de um imenso *shopping center*¹⁷. Parte da área frontal da unidade será desapropriada, pois faz fronteira com a estrada principal de acesso ao novo empreendimento, que “exige” largas avenidas em seu entorno. Próximo a essa construção há um conjunto habitacional, cujos moradores foram “retirados da via expressa [...] e acomodados¹⁸”; um posto de gasolina, supermercado, farmácia, lojas de roupa e brinquedos, agência lotérica, bares, pizzaria, salões de beleza.

A antiga proprietária de um salão de beleza (J1) localizado nas proximidades conta em entrevista que, em sua maioria, as/os clientes residiam no bairro. Segundo seu relato, “tinha professora, tinha faxineira, tinha do lar, bancária, professora de hidroginástica, mas a maioria mesmo era do lar, a mulherada”. Ao descrever o bairro, fala sobre o atendimento no posto de saúde, em que “sempre fui bem atendida. Como todos os outros, sempre demorava para chegar o médico, mas sempre fui bem atendida pelo pessoal. Tem aquela demorinha que tem em todos os postos”.

Quanto à segurança do local, relata que

não tinha muito não. [...] Não tinha tanta violência e briga, a não ser de um vizinho e outro, né, mas não assim, nada grave como hoje em dia tem. [...] Drogas. [...] Tem história triste que eu presenciei lá. O filho de uma vizinha nossa que o caminhão do lixo matou, né. Essa foi a mais triste que eu vivi lá. Ele foi jogar o saco de lixo dentro do caminhão e ele tava fazendo a volta [...] e passou por cima. [...] Tem histórias boas, tem a Festa do Divino¹⁹, que é na rua, tudo arrumado, todo ano. [...] Eles se vestem todos de roupa, de vestido, se maqueiam, se pintam, daí tem a banda que toca, vão tocando na rua e vão fazendo... afinal é uma festa [...] sai da igreja e dá a volta no bairro todo. É a igreja da rua geral. [...] Passa o dia todo, depois tem a festa, tem churrasco. [...] Acho que é a festa mais esperada. [...] Agora dia quatro vai ter bingo lá. Eu vi a faixa.

¹⁷ “A capital catarinense, segundo Augusto Fonseca, executivo que está à frente do desenvolvimento do *Shopping Center*, é um diamante raro. Tem praticamente um único *shopping* regional para atender uma população crescente, de alto poder aquisitivo. É o melhor mercado imobiliário residencial do país, conclama. [...] Augusto adianta que todo o projeto será lançado com recursos próprios dos investidores, mas não está descartada a possibilidade de lançamento de um fundo imobiliário - com cotas de 1% do total do empreendimento - a mais ou menos seis meses da inauguração.” *Shopping Center* valoriza como um bom vinho”. Disponível em http://www.abrasce.com.br/arq_virtual/revista/2003/ (Acesso em 03/12/04-16:34).

¹⁸ Expressão utilizada por uma profissional da equipe pedagógica (C1).

¹⁹ A Festa do Divino Espírito Santo é cristã. Comemorada durante as Festividades de Pentecostes (50 dias após a Páscoa), “... a festa assumiu as características de cada cidade que a incorporou a seu imaginário. A Festa do Divino é uma manifestação popular, na qual se pretende unir espiritualidade e folclore para agradecer ao Espírito Santo os dons e graças recebidas durante o ano anterior”. Disponível em <http://www.portaldailha.com.br/cultura> (Acesso em 03/12/04 - 17:37).

Uma professora (F1) da creche, residente no bairro, fala sobre os estabelecimentos do local:

Aqui só tem comércio pequeno. Lojas, locadora, padaria. Lá no final tem uns comércios. [...] Tem a marmoraria [...]. A sirene é da marmoraria. Acho que é regime militar. [...] Toca sirene de manhã, toca no lanche. [...] Meio dia toca sirene. Uma hora, toca sirene. [...] Igual fábrica mesmo. [...] Fico imaginando, meu Deus, aquilo ali é serviço militar!

Registramos em nosso diário de campo a conversa de duas professoras (F1; B1) que habitam o bairro e falam sobre a vizinhança: traficantes, meninos que “já pegaram todas”; conhecidas que “largam um mala e pegam outro mala; larga um mala e pega outro mala, esse presidiário, o dito cujo”. Seguem então comentando a respeito de expressões utilizadas pela vizinhança. “Por exemplo, um menino quando fica com uma menina diz: matei uma”. Em seguida o assunto gira em torno de “uma vizinha machona”, sobre “as meninas aidéticas”, sobre “os dois que caíram na porrada”.

A menos de duzentos metros da creche há uma academia de ginástica e musculação²⁰ que divide espaço com um ginásio de futebol. Em frente ao prédio, uma placa anuncia: “Escolinha de Futebol para Crianças”. Em entrevista, a ex-moradora (J1) relata que sua filha, de cinco anos de idade, frequenta a escolinha de futebol:

Eu queria botar ela na natação, porque ela precisa de exercícios, e ela não quis, ela quis ir para uma escolinha de futebol. Aí me informei, fui ver e ela tá lá. E tem a ginástica, tem musculação, tem bastante coisa lá também. [...] O horário dela é das oito e meia às dez e meia, mais ou menos. O dia é segunda e quinta e eles jogam bola, né. Fazem exercícios pra aquecer primeiro, tudo. [...] É com cone. O professor bota o cone, daí eles vão chutando a bola em volta do cone. Depois o professor fica na frente e ele passa a bola pra eles e eles chutam pro gol, né. Fazem lá os movimentos pra chutar pro gol, ensinando a chutar com o pé certo. [...] O professor mostra pra eles primeiro como é pra fazer, depois eles fazem sua vez. [...] Depois fazem o time pra jogar, né. Daí eles jogam futebol mesmo. [...] Apita, marca quando marcam gol, tudo. Aí tira um pouco porque tem bastante criança, né. Daí tem um tempo que ele deixa um pouco jogar pra todo mundo jogar, daí depois, né, ficam olhando, sentadinhos olhando. Ficam olhando, esperam chamar de novo. [...] Daí tem a turma dos maiores, daí separaram tudo, dos rapazes adolescentes. Aí depois funciona também, de noite, de tarde. [...] Antes era o [havia parceria] Avaí. A menina [a filha] queria camiseta do Avaí. Agora é o Figueirense, porque não deu certo. [...] Daí é o Figueirense que patrocina. [...] Mas não me informei melhor sobre isso. [...] Sábado passado agora teve um torneio. E a turma deles ganharam. Das nove da manhã até as três e meia da tarde. [...] Eles ganharam medalha,

²⁰ Em nosso ver, trata-se da forte motivação contemporânea, que convida as pessoas à “cuidar do corpo”, “livrar-se do estresse”, ou, como aponta Vaz, preparar-se para “o mundo da competição, da performance, da velocidade, do véu tecnológico e da maquinização do corpo [...]. Que se pense aqui na esportivização da sociedade contemporânea, representada também por outras formas de expressão, igualmente competitivas, como a pornografia ou como as técnicas de embelezamento (cirurgias, treinamentos em academias, prescrições dietéticas, aplicações químicas sobre a pele, etc.), que percebemos o quanto, na modernidade (ou pós modernidade), as imagens corporais são importantes como portadoras/determinadoras de identidades”. (2002a, p. 90-1).

tudo. [...] Têm umas [mães] que levam os filhos pra jogar e fazem ginástica, né. [...] Tem musculação, academia, futebol, tem churrasqueira, né, pra alugar pra festa, pra jogar o próprio futebol, né.

A professora (F1), que freqüentou a academia por algum tempo, conta: “achei que eu tava muito parada assim. Aquele comodismo. Vem pro serviço, vai pra casa, vem pro serviço, vai pra casa. Meus Deus [...] Tá na hora! Daí fiz ali oito meses de musculação”.

Em frente à creche encontra-se uma padaria – onde as professoras compram com freqüência seus lanches – e nas laterais duas casas, uma delas abandonada. Aos fundos, precárias moradias, terreno baldio, cercas mal conservadas. E para além, muito além dos limites da creche, é possível, ao elevar os olhos, observar a grande porção de paisagem rural: morros verdejantes, muito distantes.

2.1.2 Histórias, espaços, tempos e movimentos da instituição I

Em uma pasta amarela e amarelada encontramos a gravura de uma menina de vestido longo, de laço e de fita, face rosada, largo sorriso. A criança segura uma flor, em meio a outras tantas que figuram no fundo da imagem. Acima do retrato, as palavras manuscritas “Histórico Escolar” compõem a capa do arquivo.

Ao manusear a pasta amarela nos deparamos, na contra-capla, com outra gravura em que se destaca um bebê. Pode-se ver também as mãos adultas que seguram a criança. Trata-se de uma página recortada de uma revista, anunciando a reportagem de “Thales Pontes Luz (da Maternidade – Escola de UFRJ, Serviço do Professor Jorge Resende) cujo título diz: “O bebê está chorando. Você sabe por que?”

Um documento com carimbo da prefeitura e uma tarja em que se pode ler “comunidade desenvolvida, natureza preservada”, datado de fevereiro de 1983, fornece alguns poucos dados a respeito do patrono da creche. Nas folhas pautadas, à tinta azul, escritas em cursiva, encontra-se o “Histórico” da creche, a “Diagnose da Comunidade”, turmas e grupos atendidos, bem como o “Planejamento Anual” da instituição para 1983, abaixo transcritos:

Identificação da Unidade:

Inaugurada em 24 de março de 1982, a creche “é uma entidade feita com muito orgulho à criança carente, num sentido de formação educacional pré-escolar, a fim de servir

bem a todas as crianças que residem na comunidade. Nela freqüentam um número de duzentas e vinte crianças diariamente com um quadro de quatorze professoras.

A Prefeitura Municipal de Florianópolis mantém esta escola como todas as demais, com merendeiras, material didático e material de limpeza, além de recebermos um apoio muito grande por parte do Sr prefeito [segue o nome].

Histórico

Em 24 de março de 1982, foi inaugurado o prédio denominado “Creche [segue o nome]”, nome este, dado pelo Sr prefeito municipal [segue o nome], em homenagem a senhora sua mãe.

Criada inicialmente com muito orgulho para atender a criança carente, num sentido de formação educacional pré-escolar a fim de servir bem a todas as crianças que residem nessa comunidade, identificada com o nome de [segue o nome do bairro] também conhecida como [segue o nome].

Após a montagem e divisão das turmas por série e turno, passou-se a trabalhar diretamente com as crianças, que estão na faixa etária de 0 a 6 anos de idade, sendo que as crianças de 0 a 2 são atendidas em período integral e de 2 a 6 anos em meio período. O período integral tem como finalidade dar as [sic] mães carentes condições de trabalho fora do lar.

A creche tem possibilidade de atender um total de duzentas e cinqüenta crianças, porém, no presente momento, ainda não alcança este limite, contudo pretende-se obter com a matrícula efetuada, um número bem maior que o atual. Atualmente, a entidade conta com um número de quinze professores e funcionários e está sobre [sic] a responsabilidade de V.M.R.

Diagnose da Comunidade

População: O bairro é bastante populoso e tem um nível socioeconômico médio.

Principais Atividades Desenvolvidas pelas Famílias: As profissões existentes no bairro são: lavadeiras, faxineiras, bancários, motoristas, militares, vigias, balconistas, serventes, empregadas domésticas, professores, mecânicos, viajantes, carpinteiros, comerciantes, auxiliares de escritório, sendo que a maioria destes trabalhadores exercem suas funções no centro-capital – Florianópolis.

Nível Cultural: o nível cultural familiar é muito variado. Em grande parte são pessoas que têm o primeiro e o segundo grau completo e alguns incompleto. Porém temos outros que não possuem o primário completo ou simplesmente são analfabetos. São poucos os que têm curso superior.

Atividades Esportivas: o esporte praticado é o futebol de salão e de campo, voleibol, bola, bingo dançante e os bailes que são o principal divertimento de toda comunidade. No folclore o pessoal também demonstra a sua participação através dos tradicionais contos e danças e já o tão famoso Boi-de-Mamão.

A creche possui cinco salas de aula: Berçário Período Integral: treze crianças de 0 a 1 ano e 5 meses de idade; Maternal Intensivo – Período Integral: vinte crianças na faixa etária de 1 ano e 5 meses a 2 anos e 5 meses; I Período Vespertino: vinte e três crianças na faixa etária de 3 a 4 anos de idade; I Período Matutino: dezoito crianças de 3 a 4 anos de idade; II Período Matutino: vinte e uma crianças na faixa etária de 4 a 5 anos de idade; II

Período Vespertino: com quinze crianças na faixa etária de 4 a 5 anos; Pré Matutino: com vinte e duas crianças na faixa etária de 5 e 6 anos de idade; Pré Vespertino: vinte e duas crianças na faixa etária de 5 a 6 anos de idade.

Planejamento Anual – 1983

Objetivos Gerais:

- *Contribuir para a integração da criança Pré-escolar ao grupo a que pertence*
- *Enriquecer a experiência da criança, preparando-a para a aprendizagem futura*
- *Dar oportunidade à criança de viver a fase infantil, buscando horas felizes para completar carências afetivas*

Objetivos Específicos

- *Expressar-se livre e espontaneamente através de atividades criadoras*
- *Falar corretamente, ouvir, concluir idéias*
- *Reter imagens e sons (memória visual e auditiva)*
- *Obedecer e respeitar autoridades*
- *Ter controle motor dos grandes e pequenos músculos indispensáveis à escrita*
- *Interpretar cenas e compor oralmente pequenas histórias*
- *Raciocinar matematicamente, resolvendo pequenos problemas*
- *Fazer descobertas a respeito de si mesma, da terra, das plantas e animais e fatos que ocorrem a sua volta*
- *Relacionar hábitos de vida sadia em relação à higiene, alimentação, recreação e sono*
- *Relacionar fatos numa observação e experimentação*
- *Conhecer e dominar seu corpo: esquema corporal*

O documento contém, ainda, um cronograma com datas comemorativas, calendário de festas e promoções, temas de trabalho distribuídos por área – Estudos Sociais, Matemática, Linguagem Oral, Ciências, Linguagem Escrita e Educação Artística – a serem abordados nos diferentes grupos.

No que diz respeito ao berçário, o texto inclui controle de vacinas, medidas preventivas dirigidas à prevenção de doenças, movimentos que devem ser observados nos bebês, horários específicos para realização das atividades, além de um capítulo intitulado “O que proibir”. Entre as proibições encontram-se:

- *Evitar pessoas resfriadas nos quartos;*
- *Evitar excesso de frio ou calor;*
- *Não habituá-los por demais agasalhados;*
- *No período de erupção dos dentes, redobrar a vigilância;*
- *Mantê-los longe de sujeiras, pó, detergentes, etc;*
- *Seja atenta, vigilante, seja você, bem alegre, disposta, animada, mas não grite, ele não entende teus problemas;*

Observando a inexistência de outros documentos que contem a história da creche, uma profissional da equipe diretiva atual (C2) explica o propósito do debate junto a um grupo de professoras sobre a temática referente ao “Histórico da Comunidade e Creche”. Segundo informações dessa profissional, busca-se, além de descrever a trajetória histórica da creche e da comunidade, atualizar os dados referentes à população atendida. Com esse propósito foi enviado, recentemente, um questionário às famílias contendo questões que envolviam a caracterização dos lares, aspectos positivos e possibilidades de melhoria no que se refere à atuação do corpo docente, à visão da creche e, ainda, aos aspectos físicos e recursos disponíveis na instituição.

Em entrevista com uma profissional (G1) que atuou na equipe diretiva da creche durante onze anos, são nos descritos espaços, tempos e movimentos desse ambiente educacional de atendimento à infância de 0 a 6 anos, entre 1991 e 2002:

Surgiu esse convite para ser diretora [a partir de 1991]. Eu era líder [...] Me chamaram na Secretaria [Municipal de Educação]: “A instituição está meio desacreditada. As crianças não estão sendo bem atendidas, nem a comunidade”. [...] Eu falei, eu vou tentar. [...] Foi difícil porque eu tinha que me impor, regras, fazer com que eles [professores/as] realmente trabalhassem, se preocupassem com a criança, que atendessem as famílias. [...] A princípio muitas faltas [das professoras], [...] entra e sai, as crianças atendidas sem a preocupação pedagógica. Na época tínhamos quatro salas, uma base de oitenta crianças; seriam quatro professoras de manhã, e quatro à tarde. [...] Duas de Educação Física e as auxiliares de sala, pessoal de serviço gerais e as cozinheiras. E assim a gente foi começando. Primeiro estabelecendo horários, rever a função de cada um. Estar sentando e estudando documento de cada um. Fazer cobranças. Exigia um trabalho: [...] muita música, muita história, que eles dessem carinho. [...] Tinha criança suja, criança com piolho. [...] Meu objetivo foi sempre atender as crianças. [...] Nesse ponto foi se modificando. [...] Houve momento de eu ter sido extremamente ditadora. Fui [...] Você vai pegar essa turma, você vai fazer isso, você vai fazer aquilo. Não foi bom. A minha intenção era que fosse. Além que temos que seguir as coisas que vem de cima. [...] Tínhamos reuniões, [...] sempre teve Parada Pedagógica, formação, cursos, oficinas, sempre teve. Nós não tínhamos orientação, nem supervisão. Aí começaram alguns técnicos a vir da secretaria. Aí nós começamos um projeto tipo político pedagógico, porque ainda não tinha. Começamos a visitar as famílias, observar a realidade delas. [...] Nós fazíamos as regras com as famílias. [...] Limite de atraso, por exemplo, tinha vezes que eu ficava até as dez horas da noite: “Que aconteceu?” “Esquecemos”. Vinham bêbados. [...] Nesse primeiro ano a tendência, quem comandava o trabalho era a filosofia piagetiana. [...] Nós trabalhávamos com tema gerador.

Quanto ao dia-a-dia na creche, no que diz respeito ao atendimento às crianças, a profissional explica:

Tinha o horário de chegada, aí tinha o primeiro lanche. [...] Aí depois vem atividade, pátio, almoço, horário de dormir. Aí depois lanche novamente, atividade, Educação Física, pátio, a janta, a higiene, banho. Tinha banho. Hoje

não tem banho diário. Todas as crianças. Depois a professora ia embora e ficava a auxiliar. Podia ficar no pátio ou vendo televisão. Consegui uma televisão usada numa doação.

Após os primeiros anos de atividade na creche, a profissional passou a buscar apoio pedagógico para a realização dos estudos, além de orientar o trabalho em concordância com “a gestão política”, pois:

Cada uma tem uma consultoria. Uma equipe de técnicos que faz o projeto político deles. Daí através dos cursos eles nos repassam. Atualização. [...] Depois de Piaget veio Vygotsky, né. Dar mais ênfase no social. Depois a gente começou a trabalhar por área de conhecimento: português, matemática, adequada para Educação Infantil. [...] Mas nós ficamos com Vygotsky. [...] Conseguimos muitos profissionais de graça. Tivemos curso de teatro, palestra com psicólogo, psicopedagogo, pessoal da universidade, curso de dobradura, curso de música. O que eu pude levar. Aí foi melhorando. [...] Veio supervisora em 2002. [...] Abri a casa. [...] Percebi que eu puxava para cá e ela para lá. Não batia.

No que se refere aos espaços e recursos disponíveis,

o que tinha no início era sucata. A ordem era trabalhar com sucata. E tá voltando hoje. As histórias a gente reproduzia, tinha pouco livro. [...] Tinha o parque, uma casinha de madeira, uma gangorra e um balanço. [...] O terreno da horta tinha o projeto Beija Flor. Eles traziam o adubo e plantavam. E doavam para nós. Aquilo ali passou para nós em 98. [...] A horta nós fizemos dois anos, mais o meu funcionário do que os professores. E um tempo ele conseguiu manter. Ai ele saiu. [...] Fazia proposta pros professores e “eu não gosto de mexer com a terra”. [...] Mas você não consegue adesão. [...] Cada um tem uma aptidão para alguma coisa. [...] Mas o espaço é grande.

A creche passou por duas reformas. Na primeira delas, “ganhei duas salas do berçário”. Já na segunda, concluída em 2002, “daí a cozinha, o refeitório e a lavanderia. Era lá na frente. Passei para trás. [...] Foi a segunda reforma. As varandas eram maiores. O solário foi na segunda”.

De acordo com a pesquisa de Agostinho (2003), as reformas estruturais da creche estudada foram executadas no padrão “A”. Nessa configuração estão previstas salas, cozinha com despensa, banheiro social e de funcionários e a lavanderia:

Entre as salas temos os banheiros que são utilizados por duas turmas, para os quais estão previstos quatro vasos sanitários e um lavatório, dois chuveiros e um armário; no banheiro para os pequeninhos temos dois vasos sanitários, um chuveiro, uma banheira com bancada de concreto e um lavatório. O saguão é apenas a área de circulação, que teve um recuo na colocação da porta de entrada e por isso recebeu este nome. Essa circulação passa por quatro salas e chega ao pátio coberto, de aproximadamente 58 m². Dele se vai para as salas dos pequeninhos, onde há a sala do berçário com solário, cuja superfície é de 10 a 12 m², ou para a sala de professores, direção, banheiro social e de

deficiente físico, almoxarifado, cozinha com dispensa, banheiro de funcionário e lavanderia. (AGOSTINHO, 2003, p. 44).

Atualmente a creche possui 551,79m de área construída. Conta com um estacionamento junto ao portão de entrada, um grande terreno que abriga um espaço para a horta e dois parques.

No corredor interno, zona de passagem em que se circula para chegar às demais dependências, encontra-se um armário com minúsculas portas trancadas à chave, onde as professoras guardam seus pertences pessoais. Exceto quanto ao Berçário, as demais salas (sete) são estruturadas da mesma forma e possuem características idênticas: pesadas e verdes mesas especiais para crianças, cadeirinhas, cortinas, tapete, estantes, painéis e ganchos que guardam as mochilas, que levam gravadas as imagens de personagens midiáticos famosos que movem as fantasias do mundo da infância.

Com relação ao espaço físico e seus recursos e mobiliários, as profissionais relatam:

O espaço físico aqui é ótimo. Eu fiquei encantada quando eu cheguei aqui, quando a diretora me apresentou os professores e a creche. [...] Eu vim de uma creche menor. As salas são amplas. [...] Eu não tenho nada que reclamar. Tudo que eu preciso eu tô tendo. [...] Lápis, caderno, folha, papel (P8).

E ainda:

Acho que a gente tem um espaço físico bom, enorme, só que não é bem estruturado, falta mais segurança, mais material. Material que vem não é de qualidade. Então 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. Recebe material, mas não é de qualidade. Eles fazem licitação e acabam comprando material que dura pouco. [...] Não são coisas de qualidade (C1).

Ao apontar questões referentes aos recursos disponíveis, a professora de Educação Física (D3), destaca:

Eu cuido porque sei a dificuldade que é depois tu tá recebendo material. Hoje tem muita coisa porque tu cuida. Já fui em bastante escolas que é bem mais precário que aqui. Mas assim, material tem. Dá pra ir se adaptando. Já trabalhei em lugares piores, bem piores mesmo.

2.1.3 Histórias, espaços, tempos e movimentos da instituição II

Atualmente, a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, respeitando a legislação em vigor²¹, tem como princípios gerais para nortear o trabalho pedagógico a *Pedagogia da Infância*, que procura:

Rompe(r) com a versão “escolarizada”, com a idéia de “alunos” e com a ênfase no ensino. Entende que a infância não se rompe com seis anos. Compreende a Educação infantil não como um currículo fechado, mas como propostas pedagógicas, como espaço de relações educativas, baseada no conhecimento do mundo, como a proposição de vivências diversificadas, na busca do desenvolvimento pessoal (identidade e autonomia) e social (universo cultural)²².

Considerando a criança como sujeito social e a função de educar e cuidar, destaca-se a responsabilidade e o compromisso de respeitar os direitos de

brincadeira; atenção individual; ambiente aconchegante, seguro e estimulante; contato com a natureza; higiene e saúde; alimentação saudável; desenvolvimento da curiosidade, imaginação e capacidade de expressão e movimento em espaços amplos; proteção, afeto e amizade; expressar seus sentimentos; período de adaptação; desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa²³;

Além de orientar-se por esses princípios, os/as profissionais que atuam junto à Divisão de Educação Infantil, assessoram as instituições – creches e NEIs – acompanhando os trabalhos desenvolvidos, gerenciando orçamentos e a distribuição de recursos; proporcionam a continuidade dos projetos de formação em serviço e programas de qualificação, entre outras responsabilidades.

A partir dessas diretrizes, cada unidade elabora um Projeto Político-Pedagógico, um guia norteador tanto em termos de organização dos espaços institucionais quanto relativamente aos projetos especiais e organização do trabalho.

O Projeto Político-Pedagógico da creche pesquisada é fruto do trabalho realizado pelos/as profissionais em grupos de estudo mensais. Cada grupo define e seleciona um tema²⁴ que, apoiado em estudo de textos, origina uma síntese apresentada e debatida em uma das Paradas Pedagógicas mensais, para que então, ao final de cada ano letivo, seja composto ou

²¹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação/1996, pareceres, Resolução 003/99 e afins que “delinearam a responsabilidade da regulamentação e do credenciamento das Instituições de Educação Infantil ao setor educacional”. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/educa/infantil.htm> (Acesso em 27/11/2004 - 20:03)

²² Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/educa/linha_acao_inf.htm (Acesso em 27/11/2004 - 20:10)

²³ Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/educa/> (Acesso em 27/11/2004 - 21:10)

reestruturado o texto do projeto da instituição. Esses momentos de Parada Pedagógica são estruturados da seguinte forma:

Tem um grupo; é escolhido no início do ano. A turma responsável por uma “Parada”. A parte delas é fazer dinâmica [de grupo] e cuidar da parte de almoço. E eu e a [segue o nome de outra profissional da equipe diretiva], a gente faz, em cima do que foi conversado durante o mês, as necessidades que a gente vai percebendo, [através] das falas dos professores, o que é importante para estar discutindo naquele momento. Se tiver algum conflito a gente leva pro grande grupo para discutir. Algum tema importante, alguma situação de família, de criança. [...] Às vezes a gente coloca um texto. [...] A gente tem feito muito uma avaliação do nosso PPP [Projeto Político-Pedagógico]. A gente faz em transparência, frases e trechos do nosso PPP que às vezes analisamos o que não está acontecendo. [...] Acho que elas estão gostando. Porque ficar discutindo essa coisa de relação, cansa (C1).

As cenas abaixo ilustram dois momentos de Parada Pedagógica, registrados em diário de campo:

CENA 1: As professoras estão reunidas no refeitório. Não há lugares suficientes e oito professoras estão sentadas noutra mesa, às costas das demais. No quadro de avisos está registrado, entre outros itens – os temas abordados nos grupos de estudo em 2003 –: 8:30 – berçário; 9:00 – grupo creche-família; 9:30 – lanche; 10:00 – grupo afetividade. [...] A agenda está atrasada e às 9:34 a professora responsável pela apresentação do texto produzido a respeito da relação creche-família toma a palavra. Inicialmente comenta que o grupo teve dificuldades para reunir-se em função do tempo. Solicita que não interrompam de “forma nenhuma” até que termine a exposição. Em pé, lê o texto produzido e em seguida explica-o. Enquanto fala, quatro professoras conversam entre si; algumas, de braços cruzados, olham para a parede a frente. Duas tiram esmalte das unhas e outra brinca com a caneta. [...] Iniciam-se os comentários: “É necessário não ser assistencialista, mas educar”; “O filho tem que estar inteiro”; “O educador deve se relacionar bem”; “Mesmo que os pais agridam é preciso falar educadamente”. Uma professora elogia a colega que combinava com uma mãe um encontro, transformando “a relação de trabalho em relação de amizade”. [...] Uma das profissionais da equipe pedagógica destaca: “a culpa de um pai sair insatisfeito da creche não é de uma pessoa, mas de todos da creche”. Pois todos os professores e funcionários da creche “são responsáveis. A culpa é de todos”. Em seguida uma professora expõe ao grupo: “Vocês tem que ter em mente que as crianças são nossa fonte de renda”. [...] Às 10:14 a diretora, após alguns comentários, interrompe a atividade e convida o grupo a fazer um lanche. Complementa: “Estamos meia hora atrasados”. [...] Após o lanche, às 10:46, as atividades têm reinício. O grupo responsável pelo tema “Afetividade” toma a palavra e após breves comentários inicia a dramatização da temática. [...] Na encenação, a criança morde um colega; a mãe agride a professora e esta agride a mãe da criança que mordeu. Quanto aos comentários, salientam que, para as crianças, a “agressividade é apenas uma forma encontrada para resolver um conflito. As crianças usam esses meios para se defender, pois não têm carinho”. [...] Encerra-se a apresentação e os comentários; o processo de escolha das turmas se inicia. Sugere-se que “busquem novas turmas”. As professoras posicionam-se contra, dizendo que devem trabalhar com as crianças de “que gostam mais”, “por quem tem mais paixão”. [...] Discussões se instalam em meio a sorteios, dúvidas, escolhas, desistências. Momentos de tumulto, silêncios e alteração de vozes. [...] Conversam sobre a confraternização entre as docentes. Uma nova discussão tem início e algumas professoras dizem que não participarão: “Não me sinto bem nesse lugar. Isso não é democracia”. Alguém se pronuncia dizendo que há uma diferença entre “querer ir ao Café Colonial ou poder ir”. [...] O debate é encerrado para que às 11:47 tenha início a apresentação do grupo cujo tema relaciona-se à organização do espaço, seguida do grupo que aborda a questão da avaliação e que encerra as atividades.

²⁴ Temas estabelecidos para os estudos em 2004: artes plásticas e cênicas na Educação Infantil; inclusão na Educação Infantil; sexualidade na infância; histórico da comunidade e creche e saúde da criança.

CENA 2: São 13:38. Há dezoito profissionais no refeitório aguardando o reinício da Parada Pedagógica. Também se fazem presentes uma professora do curso de Pedagogia e suas alunas que realizam estágio na creche. As longas e baixas mesas do refeitório estão agrupadas. A pauta inicial trata das oficinas realizadas na manhã do dia da “festa de aniversariantes do mês:” “Foi tumultuado”, diz uma professora. Imediatamente após o comentário propõe-se debater “a semana da criança”. Fala-se sobre a organização das salas e sugere-se que sejam decoradas a partir dos temas “Sítio” e “A Casa da Bruxa”. Uma professora sugere que levem as crianças “para a rua” e que as professoras apresentem uma peça de teatro. A diretora sugere uma oficina e que as crianças recebam presentes confeccionados pelas professoras. Uma auxiliar sugere que se faça uma “pescaria” e que cada criança receba um “brinde”. Fica pré-estabelecido que, no decorrer da semana, haverá uma peça de teatro, oficinas e uma festa. [...] A professora coordenadora de estágio do curso de Pedagogia explica que sua aluna está interessada em realizar uma oficina com as professoras, pois “tem larga experiência com arte”. Poderiam, a partir dessa oficina, confeccionar presentes para as crianças. Em seguida a supervisora destaca que “falta um dia” e uma professora sugere “passeio no trem da Alegria”. E conclui: “Eu gosto tanto de passear no trem”. [...] Ainda são sugeridos: karaokê, desfile de fantasias confeccionadas em um turno e apresentadas em passarelas no turno seguinte. Após anunciar que a prefeitura não dispõe de ônibus, que se poderia procurar “políticos, pois é ano de eleição”, que poderiam solicitar aluguel de cama-elástica e piscina de bolinha, a supervisora procura encerrar a questão registrando no quadro as datas, as atividades programadas e as professoras responsáveis. A diretora sugere que, nesse dia, o momento do sono seja reestruturado e logo se ouve: “Aí não vai dar”. “Sujou”. “Tem que ter horário por causa do lanche, da rotina”. “Então coloca um horário, mas tem que ser igual pra todo mundo”. Em seguida, solicitam que as colegas ausentes sejam também convocadas a responsabilizar-se pela organização do evento. E novo assunto é colocado em pauta: a “Festa da Família”. Haverá bingo, coral e uma apresentação das crianças. A professora de Educação Física é interrogada a respeito do “Boi-de-Mamão”. Em torno dessa temática inicia uma discussão: não se sabe se as crianças “vão antipatizar com a proposta”; “se elas querem ou não”. E uma professora comenta que “já trouxe, mas não sinto o interesse das crianças”. O assunto é interrompido e algumas professoras devem falar a respeito dos projetos que vêm desenvolvendo e sobre as crianças de seus grupos. [...] Uma professora toma a palavra e avisa que “a turma tá muito sapeca, muito danados”. A professora de Educação Física (D2) toma a palavra e fala a respeito de uma aula. Estruturou espaços em que as crianças vivenciassem, dos esportes olímpicos, o futebol e o vôlei. Descreve então a situação de um garoto que a preocupa: “um menino que se veste de menina”. Uma auxiliar interrompe e diz: “O machismo tá tão forte em nós que quando é menino que faz uma coisa a gente repara e menina não”. A supervisora interrompe e solicita às estagiárias que falem a respeito de suas vivências na creche. Quem toma a palavra é a coordenadora de estágio: “Trata-se de observação, registro, intervenção e socialização”; “A gente está colocando algumas coisas da teoria em prática”. As estagiárias se apresentam, falam de suas expectativas, da receptividade, dos “momentos mágicos que está sendo”. Outras colocações surgem: “Já me sinto em casa”; “Essa é a fase que eles são muito curiosos”. A diretora toma a palavra, salientando a importância da presença das estagiárias na creche: “Às vezes o óbvio é tão óbvio que a gente não vê mais”. “Que se possa discutir esse outro olhar sobre as crianças”. Depois dessa fala, a diretora anuncia que será lido um texto: “Tem dez páginas”, comenta. Escuta-se: “Nossa! É uma monografia”. Uma professora dispõe-se a ler, uma vez que há somente uma cópia do texto. Não houve possibilidade de providenciar mais cópias, “pois acabou a cota de xerox”. O texto chama-se “Era uma vez”, do livro “Crianças, estas conhecidas tão desconhecidas”. Uma professora levanta e senta-se num banco em que possa recostar-se à parede. Outra segue seu exemplo. Entre 15:04 e 15:35 o texto é lido. Nesse período, sem que haja cópias para acompanhamento, as professoras conversam, riem, mexem na bolsa, escoram o rosto nos braços, escrevem em suas agendas. Uma delas retira da carteira um pedaço de papel e mostra à colega ao lado. [...] Algumas professoras, responsáveis pelo lanche da Parada Pedagógica, tiram-se e retornam em seguida, colocando sobre uma mesa vazia, bebidas e alimentos. Enquanto isso, o texto continua sendo lido e uma professora folheia e mostra algo de um livro infantil à colega ao lado. A diretora interrompe e diz: “faltou um pouquinho, mas a gente continua depois”. As professoras batem palmas e dizem: “ufa!” Uma delas comenta a respeito da dificuldade de “ouvir e não ver” o texto. A diretora solicita que comentem sobre o conteúdo do texto. Uma professora se manifesta: “Eu acho que a sociedade aproveitou a criança para o consumo”. A supervisora, então, toma a palavra, anunciando a temática de um encontro de formação: “Vai falar sobre o espaço”. E segue: “Em cima dessa reflexão a gente vai estar indo nas salas”. Passa a palavra à professora

responsável pelo lanche que diz: “Nós vamos fazer um lanchinho e dar uma lembrancinha para vocês”. [...] Após o lanche, a Parada Pedagógica é encerrada.

Além das Paradas Pedagógicas, quando as crianças são dispensadas das atividades, há programas de formação descentralizada. Nesses momentos, definem-se temáticas de estudo e contratam-se especialistas para realização de palestras e debates com os/as profissionais da instituição. Conforme necessidades levantadas pelo grupo, haviam sido estabelecidas datas, no decorrer do ano, para palestras com as seguintes temáticas: Organização dos espaços; Artes Plásticas na Educação Infantil e A Linguagem Musical na Educação Infantil.

Entre outros elementos que norteiam e delineiam o trabalho na creche, está a avaliação das crianças: segundo uma profissional, “a gente no primeiro semestre faz uma geral do grupo a partir do trabalho que foi proposto naquele semestre. No final do ano é individual” (C2). A descrição abaixo se refere a um trecho da avaliação “geral do grupo” de crianças entre cinco e seis anos de idade:

No início do ano as crianças estranharam um pouco o ambiente. [...] As crianças estão mais autônomas, mais independentes, pois são responsáveis pelo que fazem, pelos brinquedos que utilizam dentro e fora da sala. [...] Um momento do dia que as crianças apresentam maior resistência, é depois das refeições, quando voltamos para a sala, fazemos nossa higiene e depois descansamos um pouco. Algumas tentam argumentar conosco que não estão cansadas e por isso não precisam dormir. [...] Crianças de 0 a 6 anos, por não terem a mesma força muscular e energia de um adulto, necessitam de mais horas de sono. Assim se faz necessário oportunizar um horário de repouso, pois as mesmas passam mais ou menos 12 horas na creche.

Com relação à avaliação “individual” encontramos:

... é uma criança carinhosa, tem respeito por seus colegas e tem como sua grande amiga a [segue o nome da colega], com a qual interage, conversa e passa quase todo o tempo brincando. [...] Lá na horta gosta de estar brincando com as amigas. [...] Gosta muito de encontrar centopéias e tatus-bolinha para brincar com as amigas. [...] Envolve-se com a rotina da sala, durante as refeições, às vezes não come nos lanches. Já no almoço e jantar, aceita tudo o que lhe é oferecido: frutas, legumes, verduras. Na hora da higiene o faz com muito cuidado, para que seus dentes fiquem bem limpinhos e quando vai para a sala descansar, deita e só adormece quando alguma educadora lhe faz um cafuné.

Outro elemento presente na estruturação do trabalho da e na creche diz respeito às festividades. Anualmente são organizadas comemorações juninas, a festa da primavera, a dos pais e a das mães. Segundo a profissional da equipe pedagógica, “ano passado [2003] a gente ainda fez jantar no dia das mães, torneio de futebol no dia dos pais. Este ano a gente já

diminuiu. As crianças fizeram doce para as mães. A intenção é que ano que vem a gente não faça mais nem isso” (C2).

Busca-se conservar momentos comemorativos, embora evitando que eles se vinculem a aspectos relacionados à troca de mercadorias. A professora (F1) explica a intenção de ruptura com essa espécie de festividade no sentido de “que não quer estar só presenteando. Que não dê idéias deles, de consumo”.

Por outro lado, a creche organiza uma comemoração mensal, no intuito de homenagear as crianças que aniversariam no mês. Mensalmente, uma professora se responsabiliza pelo evento. Com auxílio das colegas e apoio das crianças, confeccionam presentes com sucata. Os familiares doam salgados e doces e a atividade se realiza no refeitório da creche, que é geralmente decorado com balões e personagens midiáticos. A professora de Educação Física responsabiliza-se, junto com a regente de turma de um grupo, pela organização do ambiente, especialmente no que se refere à transposição de mesas e cadeiras das salas para o refeitório.

Segundo consta no Projeto Político-Pedagógico da creche, o projeto “Minha Festa, Nossa Festa, [...] é um momento muito especial na nossa creche, uma grande socialização e comemoração com as crianças”. E ainda:

O refeitório é todo decorado (com ajuda de todos), as mesas são organizadas com toalhas, pratinhos e copos e já são distribuídos doces e salgados. Reservamos uma mesa só para os aniversariantes, não pode faltar o bolo e as velas! Depois que tudo está pronto, as crianças vão ao refeitório e se acomodam, é dado o início da festa! Cantamos parabéns, damos vivas aos aniversariantes e comemos.

2.1.4 Histórias, espaços, tempos e movimentos da instituição III

No ano de 2003, trinta e dois profissionais atuaram na instituição, além de dois vigias que guardavam o ambiente em finais de semana, e quatro merendeiras e profissionais de limpeza, em igual número, contratados/as de forma terceirizada. A tabela abaixo caracteriza o corpo docente a partir dos grupos atendidos.

Tabela 1: Quadro de profissionais – 2003

GRUPO	FAIXA ETÁRIA	CARGO	REGIME DE TRABALHO	VÍNCULO	FORMAÇÃO INICIAL	Em curso	ESPECIALIZAÇÃO	Em curso
Berçário	0 a 1 ano	Professora	40 horas	Efetiva	Pedagogia: Educação Infantil (EI)	----	----	----
Berçário	0 a 1 ano	Professora Auxiliar	30 horas	Substituta	Magistério	----	----	----
Berçário	0 a 1 ano	Professora Auxiliar	30 horas	Efetiva	Pedagogia: EI	x	----	----
Grupo II	1 a 2 anos	Professora	40 horas	Substituta	Pedagogia: EI	----	----	----
Grupo II	1 a 2 anos	Professora Auxiliar	30 horas	Efetiva	Magistério	----	----	----
Grupo II	1 a 2 anos	Professora Auxiliar	30 horas	Substituta	Pedagogia: EI	----	Educação Infantil (EI)	x
Grupo III	2 a 3 anos	Professora	40 horas	Substituta	Pedagogia: EI	----	----	----
Grupo III	2 a 3 anos	Professora Auxiliar	30 horas	Substituta	Pedagogia: EI	x	----	----
Grupo III	2 a 3 anos	Professora Auxiliar	30 horas	Substituta	Adicional pré-escolar	----	----	----
Grupo IV	3 a 4 anos	Professora	40 horas	Efetiva	Pedagogia:EI	----	EI	----
Grupo IV	3 a 4 anos	Professora Auxiliar	30 horas	Efetiva	Magistério	x	----	----
Grupo IV	3 a 4 anos	Professora Auxiliar	40 horas	Efetiva	Pedagogia: EI	x	----	----
Grupo V A	4 a 5 anos	Professora	40 horas	Efetiva	Pedagogia: Supervisão Escolar (SE)	----	EI	x
Grupo V A	4 a 5 anos	Professora Auxiliar	40 horas	Substituta	Pedagogia: EI	----	----	----
Grupo V A	4 a 5 anos	Professora Auxiliar	40 horas	Substituta	Pedagogia: EI	----	EI	x
Grupo V B	4 a 5 anos	Professora	40 horas	Efetiva	Pedagogia: EI	----	----	----
Grupo V B	4 a 5 anos	Professora Auxiliar	30 horas	Substituta	Pedagogia:EI	x	----	----
Grupo V B	4 a 5 anos	Professora Auxiliar	30 horas	Efetiva	Magistério	x	----	----
Grupo VI A	5 a 6 anos	Professora	20 horas	Efetiva	Pedagogia: EI	----	----	----
Grupo VI A	5 a 6 anos	Professora	20 horas	Substituta	Pedagogia: SE	----	EI	x
Grupo VI A	5 a 6 anos	Professora Auxiliar	30 horas	Efetiva	Magistério	----	----	----
Grupo VI A	5 a 6 anos	Professora Auxiliar	30 horas	Substituta	Pedagogia: EI	x	----	----
Grupo VI B	5 a 6 anos	Professora	40 horas	Efetiva	Pedagogia: EI Educ. Física	----	Educação Física Pré Escolar	----
Outros	-----	Readaptada	40 horas	Efetiva	Pedagogia: EI	x	----	----
Outros	-----	Readaptada	40 horas	Efetiva	Pedagogia: EI	x	----	----
Outros	-----	Supervisão	40 horas	Efetiva	Pedagogia: SE	----	Recursos Humanos	----
Outros	-----	Direção	40 horas	Efetiva	Pedagogia: EI	----	EI	----

Na reestruturação do quadro docente para o ano de 2004, algumas professoras solicitaram remoção²⁵ e outras não retornaram à creche por estabelecerem-se em novas atribuições. Permanecem os dois vigias que guardam o ambiente em finais de semana, além das quatro merendeiras e quatro profissionais de limpeza.

A tabela²⁶ abaixo aponta a atual configuração do quadro profissional²⁷, caracterizado a partir do nível de atuação, ou seja, da estruturação dos grupos de crianças pela faixa etária.

Tabela 2: Quadro de profissionais - 2004

(continua)

GRUPO	CARGO	REGIME DE TRABALHO Horas	VÍNCULO	IDADE	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL	TEMPO DE TRABALHO		FORMAÇÃO INICIAL	Em curso	ESPECIALIZAÇÃO	Em curso
						NA REDE	NESSA CRECHE				
* Berçário	Professora	20 Horas	Substituta	31	4	4	3	Pedagogia: EI	----	EI	x
* Berçário	Professora	40 Horas	Substituta	29	4	1	1	Pedagogia: EI	----	----	----
* Berçário	Professora Auxiliar	30 Horas	Substituta	N/D	12	9	2	Pedagogia: EI	----	----	----
* Berçário	Professora Auxiliar	20 Horas	Efetiva	40	N/D	N/D	N/D	Pedagogia: EI	----	----	----
* Grupo II	Professora	40 Horas	Efetiva	35	14	11	11	Pedagogia: EI	----	----	----
Grupo II	Professora Auxiliar	30 Horas	Substituta	34	10	5	2	Pedagogia: EI	----	----	----
* Grupo II	Professora Auxiliar	20 Horas	Substituta	48	4	4	2	Magistério	----	----	----
*Grupo III	Professora	40 Horas	Efetiva	29	10	3	3	Pedagogia: EI	----	EI	----
Grupo III	Professora Auxiliar	30 Horas	Efetiva	32	8	8	8	Pedagogia: EI	----	----	----
*Grupo III	Professora Auxiliar	30 Horas	Efetiva	46	N/D	N/D	N/D	Magistério	----	----	----
Grupo IV A	Professora	40 Horas	Substituta	33	8	5	1	Pedagogia: EI e SE	----	EI	----
* Grupo IV A	Professora Auxiliar	30 Horas	Efetiva	44	12	10	10	Magistério	----	----	----
Grupo IV A	Professora Auxiliar	40 Horas	Substituta	28	4	4	1	Pedagogia: EI	----	Psicopedagogia	x
Grupo IV B	Professora	20 Horas	Substituta	41	6	6	2	Pedagogia: EI	x	----	----
Grupo IV B	Professora	20 Horas	Efetiva	45	N/D	N/D	N/D	Pedagogia: EI	----	----	----
Grupo IV B	Professora Auxiliar	30 Horas	Efetiva	30	N/D	N/D	N/D	Magistério	----	----	----
Grupo IV B	Professora Auxiliar	30 Horas	Substituta	39	10	6	1	Pedagogia: EI	----	EI	x
Grupo V	Professora	40 Horas	Substituta	46	4	2	1	Pedagogia: EI	x	----	----
* Grupo V	Professora Auxiliar	30 Horas	Efetiva	43	10	6	1	Magistério	----	----	----
Grupo V	Professora Auxiliar	30 Horas	Substituta	31	4	2	1	Pedagogia: EI	x	----	----

²⁵ Ao solicitar a remoção torna-se possível atuar em outras unidades de Educação Infantil, caso haja vagas.

²⁶ Em virtude da ausência de dados cadastrais relativos ao ano de 2003, as tabelas de caracterização do quadro docente apresentam configurações distintas. A aplicação do código N/D, na tabela referente a 2004, indica dados não disponíveis.

²⁷ As linhas marcadas com * apontam profissionais que atuavam na creche no ano de 2003 e permanecem na instituição.

Tabela 2: Quadro de profissionais - 2004

(continuação)

GRUPO	CARGO	REGIME DE TRABALHO Horas	VÍNCULO	IDADE	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL	TEMPO DE TRABALHO		FORMAÇÃO INICIAL	Em curso	ESPECIALIZAÇÃO	Em curso
						NA REDE	NESSA CRECHE				
* Grupo VI A	Professora	40 Horas	Efetiva	32	17	10	10	Pedagogia: EI	----	EI	----
* Grupo VI A	Professora Auxiliar	30 Horas	Substituta	38	18	7	3	Pedagogia: EI	----	EI Alfabetização	----
* Grupo VI A	Professora Auxiliar	30 Horas	Substituta	27	N/D	N/D	N/D	Pedagogia: EI	----	Psicopedagogia	----
* Grupo VI B	Professora	40 Horas	Efetiva	31	12	10	2	Pedagogia: EI	----	----	----
* Grupo VI B	Professora Auxiliar	30 Horas	Efetiva	57	N/D	N/D	N/D	Magistério	----	----	----
Grupo VI B	Professora Auxiliar	30 Horas	Substituta	43	18	16	2	Pedagogia: EI	x	----	----
*Educação Física	Professora Especialista	20 Horas	Efetiva	40	12	11	11	Educação Física	----	----	----
Educação Física	Professora Especialista	20 Horas	Substituta	40	20	7	1	Educação Física	----	----	----
* Outros	Auxiliar de Ensino	40 Horas	Efetiva	39	20	20	20	Pedagogia: EI	x	----	----
* Outros	Readaptada	40 Horas	Efetiva	54	18	13	13	Pedagogia: EI	x	----	----
* Outros	Supervisão	40 Horas	Efetiva	42	21	3	3	Pedagogia: SE	----	Recursos Humanos	----
* Outros	Direção	40 Horas	Efetiva	27	10	3	3	Pedagogia: EI		Psicopedagogia	----

Ao destacar aspectos referentes ao trabalho na instituição, a profissional que atua junto à equipe diretiva salienta: “Estou no lugar de uma diretora de doze anos. Mesmo sabendo que eu seria diretora no próximo ano [a partir de 2003], não pude participar de nada. [...] Saímos de férias, não foi me dito nada”.

Para ela,

Foi um ano de desafio enorme. [...] Tinha clareza, se o grupo não estivesse bem constituído a gente não ia conseguir avançar em nada. Só que foi muito difícil. Daí a gente veio primeiro com as propostas práticas: grupos de estudo, desmistificar a Parada Pedagógica como bate boca e quebra pau para uma coisa mais pedagógica. Então foi difícil. Tive falhas administrativas. [...] Mandaram uma carta anônima falando de mim, [...] atestado adulterado.

Já em 2004,

Agora a gente tá dando saltos grandes com relação à construção pedagógica [...] Tá longe do que eu idealizo. A gente sabe que de uma hora para outra não dá para mudar. [...] A gente vai entrar numa sala e ainda ver os números e o alfabeto na parede. [...] Apesar de a gente falar muito que a rotina não pode ser fixa, não pode ser engessada, ela ainda é. [...] A gente tá discutindo o refeitório. A gente cortou as mesas, estão todas mais baixas. A gente tá com propostas de que as crianças se sirvam sozinhas. [...] Nosso trabalho é meio *Teletubies*. A gente fala, de novo, de novo, porque a gente tem que dar

sugestões [...], mas quem tem que fazer são elas [as professoras], senão não funciona.

Para que o trabalho “funcione”, a direção é apoiada pela supervisora, cuja “função” seria

estar mediando a questão pedagógica, orientando, acompanhando o trabalho pedagógico da instituição. Estar trabalhando com as famílias, com as crianças, com os educadores. [...] Questão das diferenças, das relações humanas, como lidar com as famílias. (C1)

A profissional (C2) também explica:

Tinha gente que não fazia planejamento. De que forma cobrar sem ser aquela coisa de caderno em cima da mesa? Para ser construtiva, formativa? Então nós pensamos: toda segunda feira tem aula de Educação Física? Tem. [...] Elas têm esse período em que elas não estão com criança. Aí a gente, toda segunda feira, faz reunião de planejamento. Daí a gente senta e conversa. Sem pegar caderno. [...] Mas aí a gente tá sabendo o que tá acontecendo na sala [...] e tá podendo trocar. [...] Agora a gente tá dando saltos grandes com relação à construção pedagógica.

O trabalho pedagógico, desenvolvido junto a grupos de crianças organizadas por faixa etária, segue uma rotina:

Elas [as professoras] chegam às oito horas. As auxiliares já chegaram às sete. Já receberam as crianças, já falaram com as famílias, já passaram os recados. [...] A sala já está estruturada, as crianças já estão brincando. Elas chegam, organizam as crianças, fazem o lanche. Voltam para a sala. Aí, dependendo do planejamento de cada um, vão fazer uma atividade dirigida ou vão continuar o que estavam fazendo anteriormente, continuar brincando. Tem uma rotina que elas vão pro parque, as crianças correm, tem espaço livre. [...] Depois elas levam para lavar as mãos, fazer a higiene. [...] Daí o almoço no refeitório e uma vez na sala. [...] Aí depois as crianças vão dormir, aí as professoras auxiliares fazem as crianças descansarem. [...] Aí elas têm intervalo (C2).

Quanto aos intervalos, a professora (P9) explica:

Mas o momento de horário do almoço acaba ficando meio... Primeiro, a gente não tem um lugar para se recolher, se eu quiser ficar sozinha num lugar é meio complicado. Eu fico na sala. Normalmente eu descanso com as crianças. Quando eu consigo. O momento de intervalo é o lanche, quinze minutos de intervalo, e no horário do almoço.

À tarde,

repete tudo da manhã [fala rindo], e o horário de saída, menos o sono. Aí tem o horário de saída. É o encontro com os pais ou irmãos quando é relatado alguma coisa que acontece. Como a criança tava naquele dia. E depende da família também, porque tem família que chega, só pega, sai e nenhuma pergunta. Às vezes a gente tem que gritar, chamar “ô mãe, vem cá”, que quer colocar que a criança não tava bem de saúde. É outro problema também, o das doenças (F1).

Além dos aspectos acima citados, há dois encontros semanais que variam entre trinta e quarenta e cinco minutos, em que as professoras especialistas da área de Educação Física atuam com as crianças. A profissional da área (D3) explica sua relação com o trabalho das demais colegas: “Quando não estou dando aula, eu vou lá no refeitório, ajudo elas pra dar o lanche. Às vezes vou lá no berçário, ajudo a dar o lanche pros pequeninhos. [...] Às vezes, no parque, ajudo a dar uma olhada nas crianças, né”.

No que diz respeito às relações entre os profissionais da creche e os familiares das crianças que freqüentam o estabelecimento, a professora (F1) destaca uma dificuldade: “É que os pais não compreendem nosso trabalho. [...] Ele [pai] acha que ele [a criança] tá aqui só brincando. Acho que tem que trazer mais os pais para a unidade pra eles conhecerem nosso trabalho”.

Ao ser convidada a falar a respeito da comunidade atendida e sobre sua relação com os familiares, a profissional (P1) explica:

É uma comunidade, não podemos dizer que é uma comunidade pobre. Tem algumas crianças que são mais pobres. Mas também tem aqueles que têm condições, que têm mais condições financeiras, um pouco mais estáveis. Tem alguns pais que têm carro. [...] No meu ponto de vista, para que eu possa fazer um trabalho com as minhas crianças eu tenho que ter os pais informados do meu lado. Porque sempre que eu lembro, que eu precisar e qualquer momento que eu chamar, eles vão me atender. Então, desde o início do ano, faço um trabalho de receber as crianças apesar de eu entrar às oito [horas], né. Mas de estar conversando com as minhas auxiliares de sempre atender as crianças, de conversar com os pais. De estar atendendo ou quando eles pedem para conversar e tal. E mostrando pra eles... Ah, eu preciso de uma caneta. [...] Por exemplo: eu fiz uma pesquisa pra saber qual a habilidade dos meus pais. Pintura, costura. Ah, manicure, enfim, pra eu poder, pra ver o que cada um pode fazer pra nos ajudar. [...] vou fazer um joguinho de *cinco marias* com as crianças e eu não posso parar pra costurar. Eu não posso trabalhar com agulha. [...] Então quer dizer: o subsídio eu posso ter com os pais. [...] E assim, hoje a gente tem um apoio maior do que tinha o ano passado. O pai cobra, mas a gente também cobra do pai.

Na opinião da mãe entrevistada (N1), e para sua “sorte”, ela está muito satisfeita com a creche, pois “a professora é boa e não *judeia* das crianças”. Foi nesse ambiente educacional que seus filhos aprenderam a ser disciplinados,

assim como... a hora de saber brincar, a hora de guardar os brinquedos. Se é hora de brincar, é hora de brincar [...]. Se é hora de fazer atividade não tem que ir pro parque na hora da atividade, porque aquela hora é da atividade e não do parque. Eles [as crianças] passam um pouquinho pra gente, né?

A mãe possui apenas uma queixa, quanto à estrutura de trabalho na creche:

Não é querer ficar livre das crianças. É que nós, mães, precisamos trabalhar e tem patrão que não entendia quando as crianças têm folga ou quando tem Parada Pedagógica e tu tem que ficar em casa com teus filhos. Eu acho que devia ter mais tempo com as crianças na creche.

Segundo diz, nos períodos de recesso “eu sempre coloco eles numa colônia de férias. [...] Eles passavam o dia lá. Era um período de vinte e oito, vinte e nove dias”. No verão de 2004, as crianças ficarão em casa, sob os cuidados dos irmãos mais velhos, que agora têm dezesseis e doze anos de idade. “Agora que eles tão maiorzinhos fica mais fácil de lidar. Já comem sozinhos, já sabem usar o banheiro sozinhos. A hora que querem comida já vão e pegam ou vão e pedem. Então, eles já têm mais independência, né!”

As vozes das crianças registradas em nosso diário de campo também retratam os acontecimentos do dia-a-dia: sejam momentos de chegada, de saída, de alimentação, parque, sono, higiene, Educação Física, atividades orientadas, quando se ouve: “Sabia que quando eu era criança, minha mãe dava mamá no peito?” “Faz eu dormir?” “Eu não quero dormir”. “Eu não consigo dormir, nem aqui, nem em casa. Tu vai ficar aqui?” “Eu vou fugir, eu vou fugir”. “Coloquei a blusa sozinho”. “Sabia que eu vou ganhar um...”. “Sabia que eu tenho um...”. “Ali tem um monstro!” “Tamo pegando fruta do pé”. “Ela atirou uma pedra”. “Homem não chora”. “É tudo misturado”. “Nós tamo brincando, eu jogo as coisinhas e faço ele pegar”. “Tu não vai brincar”. “Eu tô montando um camelo”. “Olha aqui”. “Me ajuda a subir”. “Me ajuda a escrever meu nome”. “Sai do meu lugar”.

Durante um momento de observação de campo, uma menina (AC) de cinco anos solicita ser entrevistada. Ao ser então convidada a falar livremente sobre o dia na creche, essa criança, que mora com a mãe costureira, conta:

Brinco, guardo os brinquedos e brinco no parque. Janto e lanche. No parque tem brinquedos. [...] Brinco de casinha, de escorregador e de mamãe e filhinha. É pegar uma filha, uma mãe e um pai. Alguém pode ser a mãe. [...] Eles comem, lavam a louça, tomam banho, botam pijama e dormem. [...] Eu vou pra sala para lavar a mão. Depois do almoço eu vou pra sala, lavo o rosto e brinco na sala. Eu escovo os dentes e durmo. [...] Eu acordo, coloco o tênis e vou pro refeitório comer. [...] Sonhei que meu pai foi preso. A gente sonha pela cabeça. [...] Só tenho dois irmãos e duas irmãs. [...] Às vezes eu vou na casa deles com meu pai. [...] A minha mãe é pobre e só tem pouquinho dinheiro pra comprar as coisas, coisas baratas, 1,99; 2,99.

Para além desses elementos apresentados por familiares, crianças e profissionais da instituição, e que compõem o dia-a-dia da creche, a professora (F1) salienta:

às vezes tu vem com problema de casa, tu chega aqui, tu não tá legal. Tu tem que sacudir e começar a trabalhar. [...] Trabalhar em creche não é fácil. [...] Eu tenho que fazer uma cirurgia, mas não pude fazer ainda por causa da

faculdade. Vai terminar agora. [...] Daí vou ter que imobilizar o braço, não vou poder escrever (F1).

Outros momentos das vidas das professoras são descritos em entrevista, referindo-se às suas atividades diárias, suas preferências e histórias:

Eu gosto muito de dançar, mas eu quase nunca saio [...] porque às vezes, assim, a correria. Às vezes o financeiro, tudo vai influenciando. [...] Esse ano me encontrei. Comecei a fazer um curso de pintura. Eu comecei fazendo por fazer, fui mostrando, as pessoas começaram a encomendar. Então eu já comecei fazendo para vender. E acabou tornando um pouco de lazer, um pouco obrigação porque eu já tenho que fazer para vender (E1).

Agora, eu gosto mesmo de me arrumar para sair. [...] Gosto mesmo é de fazer compras. Pena que não tenho muito dinheiro, mas eu amo fazer compras [nesse momento, a professora dá muitas risadas]. Gastar. Adoro comprar roupa, sapatos, roupa para minha filha. Adoro! (P4).

Quanto aos projetos, planos e sonhos, a professora (P1) conta que deseja “casar, ter um filho. Ou, de repente, não casar, mas ter um filho. Já começo a ficar meio preocupada [...] pela idade. [...] E um sonho também é morar numa casa, ter um cachorro”.

A partir do delineamento de alguns contornos da instituição, revelados através desses olhares e vozes múltiplas, passamos a apresentar momentos, movimentos e relações que se estabelecem nessa realidade social concreta, considerando as perguntas que norteiam esta pesquisa, sem, no entanto, deixar-nos por elas engessar. Nos espaços e tempos da instituição, os atores se revelam nos cenários e textos por eles (d)escritos e também por meio das imagens registradas em nosso diário de campo.

O capítulo que segue, delimitado a partir da estruturação do tempo didático que orienta os momentos institucionais, focalizará as questões relativas ao corpo e sua educação. Inicialmente tratamos da Educação Física, importante conjunto de práticas corporais institucionalizadas, mas certamente não o único. Em seguida, para além dessa área específica, abordaremos questões que dizem respeito aos momentos de saída e de chegada na creche, de higiene, alimentação e sono.

Depois, abordamos os *entremomentos* – intervalos entre um momento e outro da rotina, que não significam pausas vazias –. Finalizamos o capítulo tratando da educação do corpo nos momentos de parque e atividades orientadas.

PARTE II
DOS MOMENTOS E MOVIMENTOS
DA ROTINA NA CRECHE

3 EDUCAÇÃO DO CORPO

Assistimos nas últimas décadas a um esforço acadêmico que tem possibilitado revelar, 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 imperativo – aponta que teorias, concepções e programas vinculados à área receberam e recebem fundamentos de conhecimentos científicos “ancorados nas ciências biológicas”. (BRACHT, 2003, p. 19). Nesse sentido, as análises de desenvolvimento motor, amparadas em padrões protocolares, testes laboratoriais, programas de treinamento e seus efeitos, mensurações, prescrições, estatísticas, buscam verificar desempenhos no intuito de suprimir debilidades, aperfeiçoar gestos técnicos, potencializar os corpos e definir hábitos de vida, prescrevendo *regras de bem viver*²⁸.

Por outro lado, a interlocução com outros campos de conhecimento tem possibilitado uma compreensão histórico-crítica da área da Educação Física, que também tem se ocupado de reflexões acerca do corpo e das práticas corporais presentes em outros espaços e tempos que não apenas ambientes educacionais, mas que atingem a estes e também aos seus atores, uma vez que “absorvem, interpretam e trabalham essas concepções e práticas presentes em outras esferas”. (VAZ, 2002a, p. 91).

É possível observar inúmeros dispositivos direcionados à educação do corpo: os padrões estéticos, os ideais de beleza, os modelos de “normalidade”, as práticas de preconceito; a valorização do rendimento, da competição e do desempenho e a indiferença à dor; os castigos, as premiações, as ameaças; o controle do tempo livre; os produtos de embelezamento, as cirurgias plásticas, entre tantos outros.

Não alheios a esses aspectos e partindo da compreensão de que o corpo é vetor de construção de identidades (VAZ, 2002a) e as práticas corporais presentes nos diferentes tempos e espaços sociais são educativas, “ou seja, forjam e conformam comportamentos e subjetividades” (BRACHT, 2003, p. 21), buscamos, nas próximas páginas, por meio da ilustração de cenários, cenas e vozes dos atores da creche, expor elementos que compõem as intervenções pedagógicas sobre o corpo, tanto nas aulas de Educação Física quanto nos demais momentos e movimentos do/sobre o corpo que se interpenetram nos meandros da

²⁸ Tomamos aqui por empréstimo a expressão empregada por Rocha (2000).

rotina, uma vez que esta determina tempos didáticos e imprime ritmos de movimentação pelos espaços da instituição.

Conforme salientamos no capítulo anterior, trataremos inicialmente da educação do corpo nos momentos de Educação Física. Passaremos, então, à caracterização das feições da paisagem e dos habitantes, descrevendo, analisando e procurando compreender algumas práticas que se inscrevem sobre o corpo.

Em seguida, sempre procurando considerar as vozes dos/das habitantes desse espaço-tempo educacional, ao apresentar cenas recortadas de nosso diário de campo trataremos dos momentos de saída e chegada à creche. Nas páginas subseqüentes, focaremos a educação do corpo nos momentos de higiene, de alimentação e de sono, seguidos dos *entremomentos*, momentos de parque e atividades orientadas.

3.1 Educação do corpo nos momentos de *Educação Física*

[...] Ele prefere viver numa praia perdida. [...] De vez em quando, o carteiro aparece entre as árvores. [...] Alastair recebe montanhas de correspondências, [...] é bombardeado por ofertas comerciais, folhetos, catálogos, luxuriosas tentações. [...] Uma vez, entre muita papelada, chegou a propaganda de uma máquina de remar. [...] Mostrou-a a seus vizinhos pescadores.

- Dentro de casa? Se usa dentro de casa? – Os pescadores não conseguiam acreditar – Sem água? Rema-se assim, sem água? – Não podiam acreditar, não podiam entender – E sem peixes? Sem sol? E sem céu? – Os pescadores disseram que eles se levantavam todas as noites, muito antes do alvorecer, e se metiam mar à dentro e jogavam suas redes enquanto o sol se erguia no horizonte, e que essa era sua vida, e que gostavam daquela vida, mas [...] “remar é a única coisa que odiamos” – disseram os pescadores. Então Alastair explicou-lhes que a máquina de remar servia para fazer ginástica.

- Para quê?

- Ginástica.

- Ah, bom. E o que é ginástica?

Eduardo Galeano (1997) (Grifo nosso)

A Rede Municipal de Ensino de Florianópolis concede, singularmente, desde 1982, às instituições de atendimento à infância de 0 a 6 anos, a presença de profissionais da área de Educação Física que atuam com as crianças nas diferentes unidades. A fim de compreender a natureza da inserção da área na Educação Infantil e analisar suas especificidades no que diz respeito às práticas pedagógicas, Sayão (1996) estudou as representações docentes, os programas e influências que se inscrevem nesse processo. A autora aponta que a proposta de

inclusão da Educação Física na Educação Infantil advém de um projeto elaborado pela coordenadora da equipe do Pré-Escolar na Secretaria de Educação, cujo enfoque pautava-se na relevância da atividade física nessa etapa da “escolarização” e também na carência da figura paterna que poderia ser suprida por meio da contratação de profissionais do sexo masculino para atender às crianças e amenizar supostas faltas afetivas.

Num segundo momento, destacou-se a presença da Educação Física nas creches e NEIs em função da ligação desses profissionais junto à organização do *Festival de Valores*²⁹. Além disso, houve uma preocupação quanto ao excesso de licenciados no mercado e a necessidade de “cunho clientelista [...] que pode ser caracterizada como uma troca de favores, através da qual, cada cargo ocupado poderia representar maior respaldo político dos dirigentes, e, decorrente disto, maior poder”. (SAYÃO, 1996, p. 62).

Sayão destaca uma série de (in)definições que se colocaram ao longo da história quanto à presença desses/dessas profissionais na Rede Municipal de Ensino, seu papel e seus programas de ação: ensaiar números para os festivais, “quebrar o galho” na falta de professores/as, corrigir defasagens motoras essenciais à alfabetização, promover atividades recreativas, organizar passeios e festas, entre outras.

A partir da metade da década de 1990, o debate acerca da especificidade da área se ampliou, e os estudos sobre o tema foram sintetizados, no Plano Municipal, através das Diretrizes Curriculares para Educação Física. (ANTONIO et al., 1996). O documento fornece indicativos e pontos de reflexão para a constituição de uma prática da Educação Física na Educação Infantil:

- Que a criança compreenda seu próprio movimento como marca pessoal, como histórico e como parte da produção da humanidade – fenômenos da cultura de movimento/corporal já sistematizados;
- Recusar homogeneização do desenvolvimento humano, nos fundamentos e contingências históricas, nas especificidades culturais e nas particularidades do percurso de vida dos indivíduos;
- A emoção corporificada é a primeira forma de comunicação que se estabelece com o mundo, o que ressalta a importância de um conhecimento aprofundado do movimento corporal no interior da Educação Infantil;
- Os movimentos desenvolvidos no interior de uma brincadeira produzida pela criança estão vinculados ao nascimento de suas intenções e planos criados voluntariamente – apropriação da realidade que a cerca – de forma autônoma e criativa;

²⁹ Trata-se de um evento anual, cujo objetivo, descrito por Sayão (1996, p. 53-4) por meio das palavras da então coordenadora da equipe do Pré-Escolar da Prefeitura Municipal de Florianópolis, seria “dar à criança uma experiência de palco, reforçar aspectos expressivos através da música, da arte, da cultura”. Segundo a autora, a preparação para o evento, pautado na competição, incluía indicações para que se observassem crianças que se “destacavam pela graça, habilidade, coordenação e ritmo para receberem papéis de destaque durante o espetáculo”. Sayão salienta: “Registro aqui um dos fins da Educação Física já apontado em sua história: “...destaquem-se os mais fortes, os mais ágeis, os mais habilidosos... – Citius, Altius, Fortius...”. (SAYÃO, 1996, p. 54).

- O motor para as atividades da criança é a sua vontade de agir no mundo dos outros e dos objetos – ocorre principalmente na esfera imaginativa – onde a brincadeira traz conteúdos da visão que tem do mundo;
- Precisamos deixar de lado a ênfase atual na percepção visual e tátil (posição mais passiva) - e ampliar a oferta de atividades a partir de seu interesse significativo (papel mais ativo) dando ênfase ao movimento corporal; (ANTONIO et al., 1996, p. 71-2);

Embora haja ainda várias unidades que organizam o trabalho em torno de modelos escolarizantes, ou seja, nas quais as atividades são planejadas a partir de períodos – hora/aula – e estando muitas vezes desconectadas do projeto pedagógico da instituição, há creches e NEIs cujos profissionais orientam suas práticas a partir de parâmetros diferenciados que não mais se vinculam ao tempo do relógio, mas antes ao tempo lúdico³⁰. Além disso, não apenas os professores determinam as atividades e todos são envolvidos no processo: as crianças e os/as profissionais que atuam junto a elas.

Esse não é o caso da creche pesquisada. Nessa instituição as aulas ocorrem em dias e horários específicos com duração de trinta e cinco a quarenta e cinco minutos e as crianças são atendidas por duas professoras especializadas que atuam em turnos contrários.

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 espaço, ocupam-se as salas, o terreno que abriga a horta, repleto de árvores, frutas, insetos e, mais raramente, o parque.

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

Já trabalhei em tantos lugares e tinha espaços ruins. [...] Aqui eu achei o paraíso. Só que a creche aumentou. Botaram mais salas. [...] Misturava criança do parque com as crianças da Educação Física. [...] Daí vim para o lado de cá [área de acesso e estacionamento]. É bom que fica isolado, não vêm outras crianças. Mas por outro lado, é assim, um corredor. É muito perigosa esta lajota. [...] Para a horta, às vezes, eu até vou. Só que lá é muito aberto. As crianças se perdem; uma bola, uma coisa cai do outro lado. Aí é mais complicado, né (D3).

O espaço físico, ele não era ideal, mas eu acredito que, em relação a muitas escolas onde eu trabalhei, onde que eu conheci... era bem grande até. Ali tinha o espaço da entrada que dava para você desenvolver algumas brincadeiras. [...] Não era ideal porque de vez em quando entrava algum carro, tinha portão lá embaixo e tinha que cuidar das crianças. Mas tá bom aquilo ali (E1).

³⁰ Sayão (2002a, p. 51) explica: “O tempo da infância, como alerta Perrotti [...], é tempo do lúdico no qual a atividade determina o tempo e não o contrário. Sendo assim, a Educação Física organizada como ‘hora de...’, assim como as disciplinas escolares se organizam, não tem sentido para as crianças pequenas que pensam, agem, sentem, em uma totalidade complexa. A disciplina como organização racional de conteúdos fragmenta tanto o conhecimento, quanto o sujeito-criança”.

Segundo relato da professora (E1), algumas problemáticas interferiram, inicialmente, em seu trabalho pedagógico e dizem respeito ao comportamento das crianças no espaço da rua. Para solucionar a questão, explica que foi necessária a presença da professora substituta por repetidas ocasiões, a fim de controlar os pequenos, “muito agitados”, uma vez que, ao serem encaminhados 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”.

Refletindo acerca dos espaços, para além das preocupações higienistas ou da racionalidade que pretende a assepsia dos ambientes urbanizados, Walter Benjamin descreve, narra e redesenha territórios e experiências que neles se inscrevem. Em *Rua de Mão Única* e nos textos sobre Baudelaire, entre outros, *mergulha* na cidade e, nela, capta *imagens do eu*, traduzindo os sinais e diálogos dos sentidos com a paisagem. Esta lhe revela a urbanização do espaço da vida e elucida aspectos da história humana intercruzados com a sua, em particular. Nessa topografia, Benjamin detém-se em pequenos terrenos, becos, passagens, labirintos, corredores, revelando nas frestas as arestas, os documentos de cultura esquecidos e o *si mesmo* reencontrados no trabalho de rememoração e presentes no zoológico, no pátio de casa, na despensa, nas gavetas, no pavilhão do jardim, nas ruas da cidade. Orientar-se nessa cidade ou repetir as normas da civilidade é, para esse autor, uma tarefa “fácil”; nada exige além de adaptação. Difícil mesmo é “perder-se numa cidade, como alguém se perde numa floresta”. (2000a, p. 74). Deixar-se mergulhar, misturar, diluir ou perder-se nos cenários da vida e retornar com uma nova tradução topográfica e também uma nova interpretação sobre si mesmo.

No texto *As Cores*, fala a respeito do jardim de sua casa, de um antigo pavilhão ali arquitetado:

Gostava dele por causa das janelas coloridas. Quando, em seu interior, passava a mão de um vidro ao outro, ia me transformando. Tingia-me de acordo com a paisagem da janela, que se apresentava ora chamejante, ora empoeirada, ora esmaecida, ora suntuosa. Acontecia o mesmo com minhas aquarelas, onde as coisas me abriam seu regaço tão logo as tocava com uma nuvem úmida. (BENJAMIN, 2000a, p. 101).

No contato com as cores, essa criança se deixa mergulhar inteiramente e, em sua incursão pelos vidros, se transforma e se mistura aos matizes ao aproximar-se do objeto. Experimenta no espaço diversas sensações e, ao captar percepções, não se limita a transitar pela paisagem de acordo com regras utilitaristas ou embarcar num ambiente meramente funcional. Benjamin não permanece perdido ou mergulhado no cenário. Ele retorna para

conceituar ou para narrar essa experiência, com olhar adulto e, assim, reflete sobre ações, percepções, imagens periféricas, ultrapassando a esfera da *vivência*³¹.

Que se lembre aqui que, como aponta Soares (2003, p. 15), “somos educados pelo espaço que nos rodeia, da palavra à arquitetura, das nossas casas, escolas, prédios onde trabalhamos, ruas, espaços destinados às práticas corporais” e que as instituições educativas³² dispõem de quadras poli-esportivas e recursos considerados ideais para a Educação Física, estando esta, por sua vez, domesticada pela cultura do treinamento desportivo³³.

Retornando ao território da instituição pesquisada, as professoras da área de Educação Física salientam que, na creche, o “espaço para a prática” – apesar de “ser melhor” quando comparado a outros ambientes em que trabalharam – não é “ideal”. Da mesma forma, a ex-diretora lastima que, durante sua administração, não tenha materializado seu desejo de “construir uma quadra” para essa atividade.

Nas *Mínima Moralia*, Adorno (1993, p. 41) escreve, no aforismo *Paisagem*:

O que falta à paisagem americana não é tanto, como gostaria uma ilusão romântica, ausência de reminiscências históricas, e sim o fato de que nela a mão do homem não tenha deixado pistas. Isso se refere não somente à falta de campos cultivados, às matas não desbravadas, geralmente densas e não muito altas, mas sobretudo às estradas. Estas irrompem subitamente em meio à paisagem, e quanto mais planas e largas elas são, tão mais desprovida de qualquer relação e com mais violência destaca-se sua pavimentação cintilante

³¹ No prefácio das *Obras Escolhidas I*, de Walter Benjamin, Gagnebin (1993) aponta a contraposição do autor entre vivência (*Erlebnis*), que se remete a “experiência vivida, característica do indivíduo solitário”, e experiência (*Erfahrung*), que pressupõe um “caráter de comunidade entre a vida e a palavra”. (Ibd., p. 10). Nessa, se estabelece contato com a memória, a história – de quem muito observa e viaja – a tradição, sem, no entanto, engessá-la numa palavra unificadora ou em explicações definitivas, mas, antes, permitindo diferentes interpretações, em que se deixa a história aberta, disponível para uma continuação e que, a cada leitura futura, se renova.

³² Não apenas os ambientes educacionais encontram-se domesticados pela cultura do treinamento desportivo. Para Soares (2003, p. 15) ‘Piscinas retangulares’ ‘semi-olímpicas’, quadras ‘poli-esportivas’ e academias de ‘ginástica’ equiparadas com inúmeros aparelhos destinados à modelagem do corpo e/ou à sua performance aeróbica fazem parte de nosso cotidiano urbano e do imaginário rural, alcançado pela mídia televisiva, como locais destinados a práticas corporais”. Segundo a autora, o esporte de alto rendimento, teorias e técnicas de treinamento, têm orientado as mais diversas práticas corporais, atingindo desde as escolares até as dietas que seguem princípios de “rendimento máximo, estetização do sacrifício, ocultamento da dor, justificação do prazer”. (Ibd., p. 17).

³³ Vaz (1999, p. 92), relaciona o tema do treinamento corporal com o domínio da natureza, salientando que: “O mundo contemporâneo desenvolve uma série de conhecimentos, técnicas e discursos que aparecem não só como operadores, mas também como legitimadores do controle do corpo. Vários destes conhecimentos estão relacionados ao esporte, uma das formas contemporâneas mais importantes de organização da corporeidade. Se o domínio do corpo é imemorial, e o controle do corpo é seu primeiro degrau, as preocupações com algum tipo de técnica para esse processo tampouco são tão novas. Elas têm registros mais longínquos, como nas lições pedagógicas de Platão, e outros mais recentes – muitas vezes associados à prática esportiva –, como na Inglaterra vitoriana e no puritanismo americano da segunda metade do século passado e início deste. O esporte parece de fato ter sido, e ainda ser, um forte vetor a potencializar o domínio do corpo. Sua importância não pode ser menosprezada, se considerarmos o quanto as identidades se constroem em torno do corpo, e o quanto a sociedade moderna está impregnada pelo princípio do rendimento, o quanto ela é esportivizada”.

em face da vegetação demasiado selvagem do meio ambiente. Elas são desprovidas de expressão. Como não possuem faixas para pedestres ou ciclistas, nenhum caminho para passeios às suas margens – à maneira de uma transição para vegetação –, nenhuma trilha lateral que conduza pelo vale adentro, elas carecem de qualidade suave, tranqüilizante, não-angulosa, das coisas feitas a mão ou pelos instrumentos imediatos dessa. É como se alguém jamais tivesse acariciado essa paisagem. Ela é desolada e desoladora. A isso corresponde a maneira de percebê-la. Pois o que o olhar apressado viu apenas de dentro do automóvel não pode ser retido e, como lhe fazem falta os traços, assim também desaparece sem deixar traços.

Como faltam traços da mão humana, como não há marcas que identifiquem a dominação da natureza, assim também essa paisagem desaparece sem deixar rastros. Poderíamos pensar que outros espaços, que não *quadras poli-esportivas*, também não podem ser percebidos como propícios ou ideais para Educação Física porque desprovidos de *marcas* que os determinem como tais. De outro modo, como não há espaços culturalmente caracterizados como locais para práticas corporais ou traços que legitimem um espaço para tal; como não são legalmente exigidos e não há subsídios ou critérios que ordenem a configuração de um ginásio coberto na creche, fortifica-se a posição secundária, o “esquecimento” da área; ou, ainda, ganha reforço sua condição de “apêndice” junto aos demais campos do saber. Essa condição possibilita também que professoras e auxiliares, sob orientação pedagógica, tomem o “tempo da aula” para realizar “coisas importantes”, como reuniões de planejamento que, no caso da creche, ocorrem semanalmente, sempre nos períodos de Educação Física.

Outrossim, nesses espaços “não ideais” para as práticas corporais, além de se preocuparem com os riscos à saúde e com a sujidade das crianças, as professoras revelam inquietações quanto à “agitação”, à “mistura”, à “dispersão” dos pequenos, além do receio por atuarem em áreas “muito abertas”, em que “as crianças se perdem”.

Regressando às considerações de Benjamin, podemos pensar que essas preocupações acabam por trancar à chave a possibilidade de uma experiência no espaço da rua, de redesenhá-lo de um modo não uniforme por meio do diálogo mudo com os elementos da cultura. As professoras se esforçam para evitar a “correria” das crianças pelo pátio, solicitando apoio das auxiliares, determinando locais transitáveis, levando a sentar em um canto do terreno ou em uma cadeira a criança que teima em se “perder” em meio a objetos que não aqueles por elas definidos ou por entre espaços periféricos não delimitados para a realização da aula.

Mas, paradoxalmente, a inexistência de espaços ideais para Educação Física obriga a outras mediações, desfavorecendo práticas de controle e modelagem do corpo tomado como

fonte-objeto de promoção de saúde, de prazer e manipulação de movimentos em direção ao rendimento, ao gesto eficaz, à competitividade, ao individualismo que a quadra e o ginásio sugerem/determinam. Ou seja, a ausência de um espaço *específico* “sabota” a área, deformando o *espaço esportivizado*, transformando-se, no entanto, no embrião do novo e favorecendo a edificação de um *canteiro de obras*³⁴: tudo pode significar e transformar-se em algo outro através do olhar invertido da criança, que não dispõe de uma construção “legítima”, moldada para programar percepções e guiar ações.

Assim, os espaços “impróprios” para Educação Física revelam-se como terrenos favoráveis a experiências corporais realizadas a partir da aproximação a outro universo gestual, ao prazer do movimento distanciado da performance ou da linguagem que converteu *passeio* em *movimento*, *alimento* em *valor calórico*, *jogo* em *competição*. Enfim, revelam outras formas de aproximação a percepções, imagens, vozes, objetos que a quadra e a pista, a academia ou a *máquina de remar* não propiciam.

As cenas abaixo ilustram aulas de Educação Física ministradas por três profissionais (E1; D3; D2): uma delas é efetiva e trabalha há muitos anos e as outras atuam ou atuaram como substitutas em 2003 e 2004.

CENA 1: No caminho para a sala de um grupo de crianças entre cinco e seis anos, a professora de Educação Física (E1) 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 se posicionem no interior dos mesmos. [...] 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 e posicionar-se, tal como estátuas, imóveis. Nesse momento, a professora regente da turma, (P1) retira-se da sala dizendo que irá “fazer um trabalho”. [...] Com um “você 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.

³⁴ Fazemos referência ao aforismo *Canteiro de Obras* presente no texto *Rua de Mão Única*, de Walter Benjamin. (2000a, p. 18). O autor aponta as relações da criança com os *restos residuais do trabalho*: da marcenaria, da jardinagem, da costura. Indica a possibilidade de reconhecer *o rosto do mundo das coisas*, ou a história, por meio das aproximações aos *cacos*, aos *restos*, àquilo que é oculto, desprezado, esquecido.

Essa aula ministrada em sala corresponde, ao menos parcialmente, aos registros da mesma professora, descritos em fichas de avaliação das crianças entregues aos familiares:

A Educação Física se utiliza de atividades físicas: exercícios e brincadeiras para atingir objetivos, apoiando-se em bases científicas: biológicas, pedagógicas e psicológicas. [...] Durante os momentos das atividades físicas direcionadas, o Carlos apresentou-se um pouco disperso, as atrações da rua, como: árvores, flores,... eram maiores que as atividades propostas na Educação Física. [...] Sua coordenação motora é bem desenvolvida, tem facilidade em se deslocar, salta e sobe-desce de vários obstáculos com agilidade. Tem consciência e noção do seu corpo e do espaço onde está brincando.

Sob a orientação da professora de Educação Física (D3), observamos:

CENA 2: Em frente ao portão um grupo de crianças movimenta-se pela área de acesso e de estacionamento da creche. Foram distribuídas bolas, e os pequenos brincam sob o olhar da professora (D3). Ao cumprimentar-nos, ela comenta, referindo-se à possibilidade de realizarmos uma observação: “Logo hoje que eu só tenho duas aulas”. Vira-se e convida as crianças a guardarem as bolas. Auxilia a amarrar cadarços e encaminha as crianças à sala. Segue ao parque “dos menores” e conversa com a professora (P4). Embala, em seus braços, uma criança e entrega-a nos braços da professora, refazendo o penteado da menina. Uma criança sobe no mini-escorregador, senta e chuta a criança que tenta aproximar-se. A professora de Educação Física diz: “Desce, ela também quer descer”, e segue em auxílio. Em seguida, já se retirando do ambiente, avisa que irá organizar o material para a próxima turma. [...] Em sala, às 9:35 dessa manhã de temperatura elevada, a professora conduz pela mão, uma a uma, as crianças, por sobre uma pilha de colchonetes irregularmente dispostos. Na seqüência, coloca uma criança no interior de uma caixa de papelão e desloca-a sobre os colchonetes e pela sala. Quatro outras crianças se aproximam e seguram a extremidade da caixa. [...] A auxiliar (A14) oferece uma caneca de água a duas crianças. Uma criança chora. Em passagem para o banheiro, a professora (P13) diz: “Essa aí tá em adaptação. Chora o tempo todo”. A professora de Educação Física pergunta: “Quem é que vai entrar na caixa agora?” Retira a criança que ocupava a caixa e coloca outra em seu interior, empurrando-a. [...] Uma criança cai da pilha de colchonetes, a menina “em adaptação” chora, outras duas, paradas, observam nossos apontamentos, enquanto 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. [...] Às 9:45 a professora de Educação Física pergunta: “Quem vai entrar na caixa? Vem, deixa a [segue seu próprio nome] te ajudar”, conduzindo um garoto pelos colchões. A menina que permanece na caixa chora e é acalmada pela professora, que logo se afasta. 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. [...] A professora de Educação Física amarra os tênis de uma menina. Senta e começa a chamar as crianças. Percebe a criança sob a mesa e a chama: “Vem brincar um pouquinho”. Um menino que empurrava a caixa vazia dá lugar para a entrada da auxiliar que pergunta: “Quem vai empurrar a caixa?” Várias crianças correm e tentam empurrá-la. Em seguida a auxiliar se retira da caixa e trata de escrever uma “lista de materiais” que deve ser encaminhada às famílias. [...] Às 9:56 a professora regente retorna e intervém diante da situação em que 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, que diz: “Não pode morder. Ai, tô chorando!” 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, às 10:12, 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”. [...] A professora de Educação Física abana para as crianças e com um “vou-me embora” retira-se da sala.

Ao descrever elementos em torno de sua prática, essa professora salienta:

Eu trabalho em cima do meu planejamento que eu faço anualmente, procurando trabalhar muito o movimento, o espaço, muita lateralidade da criança. Tem dias que eu não trabalho com material. Daí só resgato algumas brincadeiras antigas, vejo se elas têm algumas sugestões. [...] Hoje eu estou com os menores então é difícil fazer algum resgate assim. [...] É mais complicado porque eles não dão esse retorno. [...] Ritmo, lateralidade, coordenação. Eu trabalho em cima disso aí.

Com relação às profissionais, pode-se perceber uma preocupação com o movimento humano em termos de ajustamento ou de busca por ideais estabelecidos por padrões de desenvolvimento. Sayão (1999, p. 51) destaca:

Em relação, especificamente, à educação das crianças de zero a seis anos, o desenvolvimento dessas habilidades motoras [conhecimento do esquema corporal, lateralidade, percepção espaço-temporal, equilíbrio...] desejavam, em primeiro plano, a “função de ajustamento”, que, a partir do conceito piagetiano, dizia respeito à solução de problemas “práticos”. Era preciso instrumentalizar o movimento pra que a criança se adaptasse ao meio (Le Boulch, 1984:85). Mesmo com a intenção de contribuir para a “educação global”, o discurso emitido pela psicomotricidade argumentava que havia íntimas relações entre as estruturas cognitivas e o desenvolvimento motor para as crianças até, aproximadamente, onze anos de idade. Portanto, instrumentalizar o movimento significava tornar o sujeito mais adaptável à vida em sociedade.

De forma geral, também os depoimentos das professoras e da equipe diretiva reafirmam a redução da Educação Física à prática psicomotora aliada a enunciados que dizem respeito à compensação e ao prolongamento das atividades da sala de aula. Isso se traduz em expressões como: “A Educação Física é um momento mais lúdico em que as crianças “movimentam seus corpinhos”, e no qual “desenvolvem habilidades como equilíbrio e percepção espacial”. Ou, como nos disse a professora de Educação Física (E1):

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 nesses temas ...

As cenas e também as vozes das professoras revelam o enquadramento a tempos limitados, vinculados aos padrões escolarizantes nos quais a Educação Física “dá uma mãozinha” aos demais campos do saber e se mantém enraizada no domínio das habilidades psicomotoras³⁵, desconsiderando a multiplicidade concreta da experiência infantil, sobretudo no que se refere às práticas corporais.

³⁵ Bracht (1999, p. 78-9) explica que a psicomotricidade, ou educação psicomotora, teve grande presença na Educação Física brasileira nos anos 1970 e 1980 e que essa “influência que está longe de ter-se esgotado: [...] essa proposta vem sendo criticada exatamente porque não confere à Educação Física uma especificidade, ficando seu papel subordinado a outras disciplinas escolares. Nessa perspectiva o movimento é mero instrumento, não sendo as formas culturais do movimentar-se humano, consideradas”.

Considerar suas escolhas quanto às brincadeiras, dar voz às crianças, reorganizando um lugar no qual deixe de prevalecer a centralidade do professor (ROCHA, 1999) e atentar aos pontos de vista dos pequenos: isso representa, para a Pedagogia da Infância, práticas vinculadas aos direitos das crianças e capazes de devolver-lhes as linguagens *que lhes foram roubadas*.³⁶ Raramente isso encontra lugar no campo estudado, embora eventualmente seja declarada a experiência lúdica como critério pedagógico e o movimento como expressão central das crianças.

Observamos que as professoras acompanham e controlam as crianças na realização das atividades, procurando evitar que se machuquem e dispendo-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. Os pequenos, por sua vez, subordinam-se, suportam ou mostram-se resistentes às práticas.

As preocupações das professoras indicam um apagar-se do olhar frente às diferentes manifestações das crianças e, em lugar de favorecer a expressão das múltiplas linguagens e caminhar na contramão de modelos pré-figurados e gestos de contenção, alguns momentos de Educação Física acabam por contribuir para um processo de *semiformação*.

Se considerarmos as análises de Bracht et al. (2003) com relação a ambigüidades da Educação Física na escola, encontraremos elementos que correspondem à realidade da creche estudada: o trabalho pedagógico compreendido apenas por adequação de meios; o predomínio de abordagens desenvolvimentistas; a condição da área de Educação Física como acessória de outros campos do saber. De modo geral, pode-se dizer que 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. Dessa maneira, coloca-se em jogo a justeza da presença de uma intervenção pedagógica delimitada como “Educação Física” nas instituições de 0 a 6 anos.

Acompanhando uma terceira professora (D2), encontramos os seguintes registros:

CENA 3: Em sala, a professora (P11) e a auxiliar (A2) penteiam as crianças, enfeitam as meninas com pregadores de cabelo e mandam que sentem sobre o tapete. [...] Uma criança se aproxima e mostra seus tênis “de luzinha”. Alguns meninos levantam, correm pela sala e imediatamente a professora estende a mão, aponta o tapete com o dedo indicador e avisa: “Pode sentar já”. [...] Um menino retorna do banheiro com o cabelo molhado. A professora grita: “Não é para molhar o cabelo com água fria. Depois vai ficar com dor de ouvido. Depois vai para a rua na Educação Física com cabelo molhado”.

³⁶ 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.

Afasta-se e, às 13:42, comenta: “Já estamos atrasados”, – para Educação Física. [...] Às 14:00 a professora de Educação Física (D2) entra e diz: “Vamos, turma!” Sai e as crianças a seguem até o terreno da horta. Solicita que cada criança se acomode sobre uma das várias pedras ali dispostas, em círculo. Em seguida convida as crianças a “tirarem a preguiça” através da imitação dos gestos relacionados à canção cujo tema é: “banho é bom”. Então a professora 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. [...] Das vinte e quatro crianças presentes, oito dos dez meninos afastam-se rapidamente, sobem nas árvores, colhem e comem amoras e pitangas. Venta forte e uma das barracas tomba. Três meninas batem nos tambores e cinco outras balançam no interior da barraca de bolinhas. Três crianças caminham sobre as almofadas. Duas meninas são impedidas de entrar na barraca. A professora intervém: “É como coração de mãe; sempre cabe mais um”. 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 [em precárias condições] e a professora pergunta: “Quer voltar para a sala...?” Sobre a árvore os meninos gritam: “Socorro, furacão!” e pulam de seus galhos. A professora se aproxima da árvore e pergunta se “está tudo bem”, complementando com um aviso: “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”. [...] Calças, camisetas, rostos estão coloridos de amora. [...] A professora grita de longe: “Atenção, quem quer brincar de pega-pega?” “Ninguém”, responde uma menina, do alto de uma árvore. Escuta-se a professora dizendo: “Sabia que na vida a gente tem que aprender tudo sozinho? Alguns maiores só nos dão umas dicas”. Em seguida bate palmas e diz: “Alô, alô, ninguém quer brincar de nada hoje? Ai meu Deus!” De locais aleatórios, ouvem-se alguns “nãos” em resposta. Um menino diz: “Nós estamos com fome, nós queremos comer”. Às 14:15 três meninas escavam o solo com baquetas e outros instrumentos musicais. Oito garotos gritam quando as rajadas de vento se intensificam. E contam: “Um furacão veio aqui”. E sacodem os galhos “contribuindo” com o vento. [...] Uma menina está sempre solitária. Às 14:20 a auxiliar da turma penetra no terreno. 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”. Faz soar um sino e diz: “Tá na hora da roda para um tchau cara de pau”. Começa a nomear as crianças que relutam em se aproximar para a roda final. [...] Já na “roda” a professora destaca que há crianças que não escutam, que fica “chamando” e “o horário já terminou”. Segue: “Quantas vezes chamei para fazer brincadeira e ninguém colaborou!” A auxiliar interrompe e destaca que, dessa vez, respeitaram a conversa anterior referente aos “tatu-bola que hoje ficaram em suas casas”. A professora então fala sobre o Luis que não está obedecendo e que “ficou balançando a árvore”. [...] Novamente a auxiliar toma a palavra e diz: “Estamos atrasados. Agora nós vamos lavar as mãos com cuidado que as tias já lavaram o banheiro e depois vamos lanchar”. Uma professora (P10) atravessa o portão com seu grupo e se aproxima, ao mesmo tempo em que o outro grupo vai saindo.

CENA 4: A professora de Educação Física (D2) acompanha um grupo de crianças até o espaço da horta e avisa: “Agora é a turma furacão”. [...] Às 15:12 pede às crianças que “escolham uma pedra” [pedras de construção dispostas em círculo]. Quando as crianças se acomodam sobre as pedras, a professora passa a instruí-las: “Uma boa espreguiçada; agora respira fundo, solta; agora estica o braço; agora vai lá nos pés. Agora até dez, pulando. [...] Caminhando e cantando: um dois, feijão com arroz...”. [...] O momento seguinte consiste em dispersar-se, porém sem afastar-se do local e, ao sinal, retornar ao seu lugar. Após a atividade a professora solicita às crianças que se acomodem sentadas sobre as pedras: “Agora podem sentar que eu quero explicar uma coisa. Faz de conta que eu sou a Taís [nome de uma criança do grupo]”. Nesse momento passa a representar a menina que deixa uma flauta esquecida em um canto do terreno. Explica que os brinquedos pegos devem ser recolocados em seus lugares e diz: “Podem brincar”, acrescentando que “em coração de mãe sempre tem lugar para mais um. Assim é na barraca”. [...] Dois meninos dirigem-se ao interior de uma barraca onde brincam com fantoches. Nove meninas saltam sobre grandes almofadas. Uma delas empurra a colega, pois quer saltar e ela está “atrapalhando”. Dois pequenos avisam: “Tamo só pegando fruta do pé”. [...] Um garoto lança uma menina ao chão e lhe dá dois chutes antes que se intervenha. Ele explica: “É que ela tava pegando muita amorinha”. Rapidamente acrescenta: “Olha aquela árvore. Um dia eu subi bem alto”. E sai correndo pelo enorme terreno. [...] A professora se aproxima do grupo que salta das almofadas. Vira-se e avisa as crianças que comem amoras: “Olha a dor de barriga”. Nisso, percebe que duas

crianças ultrapassam os limites do terreno e as segue, trazendo-as de volta e fechando o portão. As meninas informam: “Fui fazer xixi”; e a outra: “Fui botar o casaco”. Em seguida, a professora começa a recolher bolas espalhadas em torno da barraca e as recoloca em seu interior. Então chama a atenção de um grupo de crianças que puxam os galhos de uma árvore e segue para auxiliá-las a colher amoras. Nesse momento, outro grupo, composto por seis crianças, reorganiza as almofadas, saltando, rolando e deitando sobre elas. Um menino sugere: “Hei, que tal, vamos botar um em cima do outro?” Alguns concordam e outros não, então organizam as almofadas formando “um quadrado”. A auxiliar (A6) da turma chega e a aula é encerrada: “Vamos lá, turma. Guardando! Tá na hora de ir”, – diz a professora de Educação Física. Ao olhar para o relógio exclama: “Meu Deus, estamos atrasados para o parque”.

A centralidade do corpo se coloca de forma inquestionável nesse contexto educacional. Isso se revela no controle dos espaços, do tempo, dos níveis de sujidade das crianças: “Cuidado para não sujar, senão as professoras lá da sala vão ficar doidas”. Está presente também nas formas de organização e disponibilização de materiais e recursos, assim como no ciclo sempre repetido: “aquecimento – desenvolvimento – volta à calma”, em que se faz uso de métodos ginásticos “preparando” o corpo para se movimentar e também para “acalmar”, sendo que este último momento é utilizado, especialmente, para repreender atitudes indesejáveis, descontroles e ritmos não homogêneos, como: “Quantas vezes³⁷ chamei para fazer brincadeira e ninguém colaborou!”

Muitos momentos da aula, embora favoráveis à imaginação e à criação de diferentes formas de movimentar-se, permanecem isentos de escuta pedagógica³⁸, como se pode observar no “jogo do furacão”, que foi recriminado com um “Olha, não é para chacoalhar a árvore”.

Em algumas circunstâncias em que o olhar adulto se faz necessário, e a mediação não se estabelece, algumas crianças, incapazes de resolver seus conflitos por meio do diálogo, partem para cima dos pares, disparando socos, chutes, rasteiras. Ficam à mercê dos mais fortes, mais hábeis. Em outras situações, também isentas de intervenção, observam-se crianças, que permanecem isoladas durante toda a aula, tal como a menina que – do início ao fim das atividades – se mantém sentada sobre uma pedra; ou o menino negro e obeso, eleito por um grupo de garotos para ocupar o lugar de lobo e, por isso, é perseguido com espadas feitas de galhos enquanto repete: “Eu sou um lobo bonzinho, eu sou um lobo bonzinho”.

³⁷ Quanto à expressão utilizada pela professora, queremos salientar que não desconsideramos as funções pedagógicas das regulamentações, dos limites, enfim, das normas que permitem a civilidade e a possibilidade de orientar-se no mundo. Caso contrário, ficariam as crianças sujeitas a outras formas de controle autoritário ou à tirania da maioria. O problema consiste em reduzir a comunicação a critérios pragmáticos que residem exclusivamente no controle do corpo em função de valores instrumentais e critérios de eficiência.

³⁸ Retornar ao relato de seus jogos, seus movimentos e expressões convertendo em palavras as ações sempre foi um procedimento ausente nesses momentos. Isso exclui a possibilidade de reflexões sobre a prática pedagógica a partir das revelações das crianças, no sentido de considerar suas vozes junto à elaboração e reelaboração do planejamento.

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* temas que possam compor as experiências corporais propiciando a descoberta de novas portas de comunicação, tendo em vista a participação criativa das crianças – pelas quais somos responsáveis – no mundo.

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 cautela para que não se remova a autoridade do adulto e sua responsabilidade pela *apresentação do mundo às crianças*, ou, dito de outra forma, se exclua 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”. (ARENDDT, 2002b, p. 239-40). 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 ao segundo plano. (SAYÃO, 2002a, p. 61).

Embora o trabalho das professoras não seja homogêneo, não se efetivam debates em torno de modelos teórico-metodológicos³⁹, de concepções de infância, do Projeto Político-Pedagógico. A cultura corporal “que se concretiza nos seus diferentes temas, quais sejam, o esporte, a ginástica, o jogo, as lutas, a dança e a mímica” (BRACHT, 1999, p. 79), para além da busca pela aquisição do domínio técnico, da mera reprodução e aperfeiçoamento de gestos motrizes, parece ser totalmente desconsiderada.

³⁹ De acordo com Bracht (1999, p. 80), entre as pedagogias alternativas, elaboradas a partir da crítica ao paradigma da aptidão física encontra-se “a proposta Crítico-Superadora: esta entende que o objeto da área de conhecimento da E.F. [Educação Física] é a cultura corporal que se concretiza nos seus diferentes temas, quais sejam, o esporte, a ginástica, o jogo, as lutas, a dança e a mímica. Sistematizando o conhecimento da E.F. em ciclos (1º - da organização da identidade dos dados da realidade; 2º - da iniciação à sistematização do conhecimento; 3º - da ampliação da sistematização do conhecimento; 4º - do aprofundamento da sistematização do conhecimento), propõe que este seja tratado de forma historicizada, de maneira a ser apreendido em seus movimentos contraditórios. Outra proposta nesse espectro é a que se denomina Crítico-Emancipatória e que tem como principal formulador o professor Elenor Kunz, da UFSC, hoje acompanhado na tarefa por um conjunto de colegas que compõem o Núcleo de Estudos Pedagógicos do Centro de Desportos daquela universidade. O movimentar-se humano é entendido aí como uma forma de comunicação com o mundo. Outro princípio importante em sua pedagogia é a noção de sujeito tomado numa perspectiva iluminista de sujeito capaz de crítica e de atuação autônomas, perspectiva esta influenciada pelos estudiosos da Escola de Frankfurt. A proposta aponta para a tematização dos elementos da cultura do movimento, de forma a desenvolver nos alunos a capacidade de analisar e agir criticamente nessa esfera. É imperioso fazer menção também à proposta da concepção de aulas abertas à experiência, tornada conhecida no Brasil pelo professor alemão Reiner Hildebrandt, que foi professor visitante da UFSM. [...] Trabalhando com a perspectiva de que a aula de E.F. pode ser analisada em termos de um *continuum* que vai de uma concepção fechada a uma concepção aberta de ensino, e considerando que a concepção fechada inibe a formação de um sujeito autônomo e crítico, essa proposta indica a

Não se trata de tomar essas concepções como modelos de aplicação, primeiramente porque se voltam à Educação Física Escolar e, em segundo lugar, porque há poucos estudos que tenham se aprofundado em torno do tema da relação Educação Física e infância. Mesmo assim, entendemos que os trabalhos existentes podem contribuir para a elaboração de novas perguntas a respeito da presença e da especificidade da Educação Física na Educação Infantil, que ainda insiste em pautar-se sob os domínios da Psicomotricidade ou, o que é ainda pior, deixa as crianças sem qualquer tipo de mediação, lançadas à própria sorte.

Se pensarmos na sugestão de Hannah Arendt (2002b) anteriormente citada, então vale dizer que seria preciso que os fins da Educação Física pudessem ser mostrar àqueles que são novos nesse mundo, as crianças e jovens, os elementos da cultura corporal e, ao mesmo tempo, nele introduzí-los de forma crítica, o que necessariamente exigiria a superação de práticas centralizadas na repetição 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.

Se por um lado o esporte não “invadiu” totalmente a instituição pesquisada – sobretudo o futebol, tal como acontece nas escolas⁴⁰ – e também as crianças revelem que há muitos jogos e brincadeiras “mais interessantes”, por outro lado o lugar ocupado pela dança/música tem alcançado patamares mais altos. Se a Educação Física se ocupa dos elementos da cultura corporal e a dança exprime formas históricas do movimento humano, é imperativo que a área se volte para essa forma de expressão, pois ela se faz presente na creche, seja nos momentos de saída, nas atividades orientadas, nos inúmeros vídeos que assistem, ou durante as festividades, nas quais as crianças buscam copiar fielmente coreografias apresentadas pelos veículos de comunicação. Estão em jogo aqui ideais e modelos de identificação – distantes da dança trabalhada a partir das pedagogias críticas que

abertura das aulas no sentido de se conseguir a co-participação dos alunos nas decisões didáticas que configuram as aulas”.

⁴⁰ “... nos ambientes escolares, como sabemos, o esporte tem uma destacada presença. Tanto como conteúdo central da Educação Física Escolar, quanto como prática extracurricular, os esportes são motivo de canalização de importantes recursos financeiros, materiais e simbólicos nas escolas brasileiras. O discurso oficioso diz que o esporte é um fator fundamental para a educação das crianças e jovens, atribuindo-se a ele freqüentemente papéis admiráveis, como livrar as pessoas do consumo de drogas”. (BASSANI; TORRI; VAZ, 2003, p. 90). Os autores refletem a respeito do esporte para além da sua mera transformação em mercadoria: “aquilo que se configura, nos termos da produção reificadora de subjetividades, a indústria cultural como um espírito do tempo: a celebração e disciplinarização da dor e do sofrimento corporal, a referência moralista ao esporte de alto

podem favorecer o conhecimento dos condicionantes históricos e a experimentação e recriação de seus movimentos: giros, saltos, deslocamentos, rolamentos, sem limitar-se à perpetuação de modelos – vinculados à *sexualização*, à exibição dos corpos e de gestos sensuais, dos quais as crianças devem ser preservadas.

Soares (2001, p. 119) salienta que o corpo, na atualidade, é educado “para gastar energia sempre em excesso, para manter-se em boa forma. Se no século XIX a atividade física devia canalizar as energias sexuais, hoje ela deve sexualizar e sensualizar o corpo”. Letras, músicas e coreografias apresentadas por atores e personagens que se destacam em inúmeros canais de informação, (ou pseudo-informação), contribuem para o processo de *semiformação* humana. No caso dessas “danças”, as crianças estão expostas e são incentivadas à sensualização do corpo por meio de gestos e movimentos oferecidos como regulamentos e, sobretudo, como produtos a serem consumidos, como objetos de satisfação imediata.

Vaz salienta inúmeros vetores presentes nas aulas de Educação Física e para além delas que contribuem para a formação das subjetividades. Trata-se de um conjunto de elementos que incidem sobre o corpo e o movimento, muitas vezes desconsiderados. Segundo o autor (2002a, p. 93), “há, nas aulas de Educação Física, múltiplas relações de gênero, étnicas, que dizem respeito às relações de poder e hierarquia, reforço na formação de ‘tribos’, tornando o espaço pleno de significados”. Se as crianças na creche envolvem-se com meios que sensualizam o corpo, incentivadas pela dança banalizada, padronizada, erotizada, e esta é condicionada historicamente, a Educação Física, ocupando-se desse elemento da cultura corporal, pode contribuir frente à educação das crianças, pela oportunização de momentos de resistência, contrapondo-se ao mimetismo da mera reprodução, quando o corpo aparece como instrumento e as coreografias sensuais transformam-se em um fim a ser perseguido; quando se expõem as crianças à erotização, ou a estados auto-eróticos de “afirmação narcísica”. (SOARES, 2001, p. 119).

O artigo de Oliveira (2000)⁴¹ aponta que os elementos baseados no apelo sensual presentes nas danças e músicas estimulam a erotização precoce. Nesse sentido pode-se perguntar a respeito da formação dessas crianças, considerando que a elaboração de conceitos

rendimento, as regras de submissão às hierarquias escolares, as ambigüidades da pedagogia esportiva entre os imperativos da performance e os discursos do aprendizado dos ‘bons valores’”. (Ibd., p. 92).

⁴¹ Disponível em www.ced.ufsc.br/~nee0a6 (Acesso em 02/11/2004 – 00:18).

como moral, arte, ciência, são de ordem social e estão diretamente vinculados às condições objetivas que os conformam⁴².

Em seus lares, as crianças estão sujeitas a prerrogativas que as encaminham a uma existência superficial. Adorno (2000, p. 146) já lembrava há algumas décadas:

Seria preciso estudar o que as crianças hoje em dia não conseguem mais apreender: o indescritível empobrecimento do repertório de imagens, da riqueza de *imagines* sem a qual elas crescem, o empobrecimento da linguagem e de toda expressão. [...] Há bastante tempo vivenciei o caso de uma criança proveniente de uma família notavelmente musical, mas que já não conhecia obras cuja ocorrência era natural na casa de seus pais, como o *Tristão*, embora uma tal experiência musical ainda tenha sido substância presente em seu próprio meio. Situações como esta teriam que ser analisadas. Ainda não temos idéia das transformações profundas que ocorrem principalmente nas chamadas camadas cultas da burguesia. Além disto é preciso lembrar que hoje – e isto é bom – inserem-se no processo educacional milhões de pessoas que antigamente não participavam do mesmo e que desde o início provavelmente não possuem condições de perceber aquilo a que nos referimos. Sem nenhuma intenção polêmica, quero acrescentar que o lado institucional, e, portanto, a realização objetiva de tais âmbitos de experiência, são acompanhados de grandes dificuldades nesse plano extremamente sutil, que tem algo a ver com a memória involuntária, e de uma maneira geral se refere ao involuntário. Para usar mais uma vez a referência à música: experiências musicais na primeira infância a gente tem, por exemplo, quando, levado a deitar na cama para dormir, acompanhamos desobedientes e com os ouvidos atentos a música de uma sonata para violino e piano de Beethoven proveniente da sala ao lado. Mas se adquirimos essa experiência mediante um processo, ele próprio por sua vez ordenado, torna-se duvidosa a mesma profundidade da experiência.

Se as crianças estão hoje expostas a uma cultura domesticada de movimentos, a Educação Física talvez possa caminhar na contramão, aliando a esse espaço singular – sem quadra, sem ginásio, espaço não previsível, da inexistente “estrutura” para a prática corporal – a reestruturação das aulas, tirando-as da ordem adulta, permitindo que, *desobedientemente*, os pequenos apropriem-se dos espaços e dos elementos da cultura corporal noutros ritmos, noutros tempos, talvez também no ritmo dos seus *desejos*. E, assim, gestos possam ser recriados segundo a *lei da repetição*⁴³ que rege os jogos das crianças. Possam elas “fazer sempre de novo”, sem que para tal mergulhem na mera cópia de matrizes semiformativas.

⁴² Adorno e Horkheimer, refletindo a respeito dos destinos da cultura, apontam os contrastes, mas também as interconexões do mundo moderno no que diz respeito à relação entre civilização e barbárie. Ao invés de apenas melhorar a vida em sociedade, o progresso também se apresenta como construção negativa e acaba por propiciar novas formas de barbárie e semiformação: “A esta construção negativa do que é o elemento civilizatório opõe-se agora a Kultur, no sentido em que já desde criança se experimenta, pelo menos uma vez, o contraste entre uma rua de casas de apartamentos alugados, com fachadas cheias de anúncios publicitários, e o quadro que reproduz um pequeno burgo medieval ainda intacto. E o mal do mundo contemporâneo relaciona-se depressa, por assim dizer, esteticamente, com esse fenômeno da Civilização – definido ou experimentado de um modo mais ou menos vago”. (1973, p. 95-5).

⁴³ Para Benjamin (2002, p. 100-1), “... com freqüência, a assim chamada arte popular é apenas o resíduo de bens culturais de uma classe dominante que se renova ao ser assimilado por uma coletividade mais ampla. Não é

Pela imitação as crianças estabelecem aproximações com o universo da geração mais velha e, pela capacidade mimética, transformam as experiências em hábitos que podem se colocar contrários a estereótipos ou modelos sociais que perpetuam a proscricção de práticas miméticas ou a representação do que está posto, (como a coreografia que leva a “escolhas” pré-estabelecidas) e orienta existencialmente o indivíduo, conduzindo-o à reprodução ou à identificação com modelos ideais que prescrevem a aridez da imaginação.

Através de experiências sensoriais que envolvem os sentidos e corpos é possível, no *eterno retorno* a elas, canalizar pulsões ou os desejos primordiais de satisfação, tal como a criança que mergulha a mão no galho, durante todo o “período de aula”, e leva à boca a amora que se desmancha e lhe colore a face. Ou ainda livrar-se dos medos, quando imita e toma o lugar do monstro, do ladrão, do gato, afugentando os *terrores*. E isso sempre e novamente se faz presente em meio às aulas de Educação Física, favorecido pelo espaço topográfico em que se realizam as atividades, conforme observamos em nossos registros de campo.

Embora tenhamos percebido traços pouco característicos das concepções críticas da Educação Física, traços que digam respeito à apresentação às crianças dos elementos da cultura corporal, ou ao reconhecimento do movimento como forma de comunicação com o mundo, ou, ainda, que impliquem as crianças na construção das aulas, é predominantemente durante esses momentos que o espaço da rua, para além-parque, é disponibilizado, organizado, oferecido aos pequenos. Neles, o corpo e o movimento colocam-se muitas vezes

menor o mérito da obra de Gröber que tem mostrado de maneira concludente que o brinquedo é condicionado pela cultura econômica, e, muito em especial, pela cultura técnica das coletividades. Mas, se até hoje o brinquedo tem sido demasiadamente considerado como criação para a criança, assim também o brincar tem sido visto em demasia a partir da perspectiva do adulto, exclusivamente sob o ponto de vista da imitação. E não se pode negar que se precisava apenas dessa enciclopédia do brinquedo para insuflar nova vida à teoria do jogo, a qual nunca mais voltou a ser tratada em todo o seu contexto desde que Karl Groos publicou no ano de 1899 a sua significativa obra *Spiele der Menschen* [Jogos Humanos]. Tal teoria teria de se ocupar antes de mais nada com aquela ‘teoria gestáltica dos gestos lúdicos’, dos quais há pouco tempo (18 de maio de 1928) Willy Haas apresentou aqui os três principais. Em primeiro lugar, o gato e o rato (todo jogo de perseguição); em segundo lugar, a fêmea que defende seu ninho com filhotes (por exemplo, o goleiro, o tenista); em terceiro lugar, a luta entre dois animais pela presa, pelo osso, ou pelo objeto sexual (a bola de futebol ou de pólo). Essa teoria teria de investigar ainda a enigmática dualidade entre bastão e arco, pião e fieira, bola e taco, investigar o magnetismo que se estabelece entre as duas partes. Provavelmente acontece o seguinte: antes de penetrarmos, pelo arrebatamento do amor, a existência e o ritmo freqüentemente hostil e não mais vulnerável de um ser estranho, nós já teremos vivenciado desde muito cedo a experiência com ritmos primordiais, os quais se manifestam, nas formas mais simples, em tais jogos com objetos inanimados. Ou melhor, é exatamente através desses ritmos que pela primeira vez nos tornamos senhores de nós mesmos. Um tal estudo teria, por fim, de examinar a grande lei que, acima de todas as regras e ritmos particulares, rege a totalidade do mundo dos jogos: a lei da repetição. Sabemos que para a criança ela é ainda a alma do jogo; que nada a torna mais feliz do que o ‘mais uma vez’. A obscura compulsão pela repetição não é aqui no jogo menos poderosa, menos manhosa do que o impulso sexual no amor. E não foi por acaso que Freud acreditou ter descoberto um ‘além do princípio do prazer’ nessa compulsão. E, de fato, toda e qualquer experiência mais profunda deseja insaciavelmente, até o final de todas as coisas, repetição e retorno, restabelecimento da situação primordial da qual ela tomou o impulso inicial. [...] A essência do brincar não é um ‘fazer como se’, mas um ‘fazer sempre de novo’, transformação da experiência mais comovente em hábito”.

libertos – como se pôde observar nas imagens referentes às aulas proporcionadas no terreno que abriga a horta – da rigorosa restrição e permitem às crianças a investigação topográfica. Nesses momentos as restrições se colocam em favor da segurança e da assepsia, ou demarcam fronteiras, mas dificilmente impedem que a ludicidade, a imaginação criadora, se façam presentes.

Apresentar às crianças elementos da cultura corporal, permitir que os transformem; protegê-las contra regulamentos, contra a esportivização, planejando criteriosa e reflexivamente situações educativas, compondo gestos esclarecidos e não apenas conteúdos de “esclarecimento”, implica a responsabilidade frente à presença dos pequenos no mundo. É também por meio da aproximação cuidadosa – do olhar, da palavra, do gesto – que a criança pode recriar novos diálogos de sinais entre ela e o mundo, para além da *performance*, da coreografia, do rendimento, da habilidade psicomotriz.

E ainda, em se tratando da mediação, dos gestos de aproximação, da escuta e das vozes, observamos que a linguagem que se estabelece entre adultos e crianças nos momentos de Educação Física é predominantemente usada como instrumento de controle. Esse uso se revela em pautas que se referem sobremaneira à higienização dos corpos e do espaço, tanto por parte das professoras especializadas quanto pelas regentes de turma, como é o caso da auxiliar que se aproxima e elogia comportamentos “adequados” e prescreve orientações vinculadas ao momento seguinte: “Agora nós vamos lavar as mãos com cuidado que as tias já lavaram⁴⁴ o banheiro e depois vamos lanchar”. Ou “cuidado para não sujar a roupa”.

O mesmo se estabelece na aula observada em sala, quando a professora (E1) mantém sentadas as crianças, em virtude de comportamentos “inadequados”, e finaliza o momento solicitando

que as crianças deitem em silêncio, atentando aos ruídos da rua. Como a pauta não se faz cumprida, diz: “Nós não vamos mais brincar e vamos esperar a professora chegar para o jantar”. “Eu pedi. Não sabem fazer silêncio?” Às 16:15 a professora (P14) retorna à sala e escuta a queixa: “Deveriam ter feito silêncio, mas...”. Em seu favor a professora salienta: “No almoço eu vi a Tatiana no banco. Ela sabe que eu tô observando cada um”.

⁴⁴ A crítica não se estende, nesse caso, ao fato de as crianças serem orientadas a cuidar do ambiente, pois a possibilidade de liberdade, no sentido da fruição dos espaços e dos recursos, não implica em eximí-las de pequenas responsabilidades para com os lugares de convívio coletivo. O problema consiste na condição exclusiva de legalidade que a linguagem recebe. Esta aparece no sentido da informação, da restrição, da ordenação, da instrução, da adesão à norma, raramente convergindo para a narrativa, para o pensamento a respeito das ações, enfim, para a revelação das particularidades.

As aulas de Educação Física incluem recursos, programas, conteúdos, mas também formas de aproximação junto aos seres humanos que compartilham um espaço comum. Nas *Notas e Esboços*, parte final da *Dialética do Esclarecimento*, Horkheimer e Adorno escrevem *Sobre a Gênese da Burrice*. No aforismo relacionam a delicadeza da vida intelectual em seu começo à sensibilidade das antenas do caracol – símbolo da inteligência. Diante de cada perigo, a antena é recolhida e a cada nova ameaça aumentará a distância entre uma tentativa e outra:

o corpo é paralisado pelo ferimento físico, o espírito pelo medo. Na origem, as duas coisas são inseparáveis. [...] Não apenas a pergunta proibida, mas a condenação da imitação, do choro, da brincadeira arriscada, pode provocar estas cicatrizes. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 240).

Não apenas nas aulas de Educação Física, mas também nos momentos de higiene, de alimentação, de sono, de atividades orientadas, do parque, 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.

3.2 Educação do corpo nos momentos de *saída*

O último degrau de um dia na creche, o momento de *saída*, é antecedido pelo recolhimento das coisas dispersas: brinquedos, casacos, chinelos, enfeites de cabelo, CDs e fitas de vídeo regressam ao ponto de onde partiram, restituindo a ordem do local.

O entardecer abre-se à despedida de um dia ou de um turno⁴⁵ na creche. Após o jantar, em torno das 16:30, dá-se início aos procedimentos de preparação para a *saída*. Esforçando-se para que as auxiliares não permaneçam sobrecarregadas, as professoras juntam-se a elas num vaivém em busca do apagar dos rastros de sujidade, o que favorece a restituição da fisionomia *requerida socialmente*. Os cuidados com o corpo são mantidos e precedidos de outras ocupações, como se pode observar no relato da auxiliar (A1):

⁴⁵ De acordo com a atual legislação, as crianças matriculadas na creche a partir de 2004 dispõem de vagas para apenas um período – matutino ou vespertino. As crianças que freqüentam a creche no período da manhã aguardam a chegada dos responsáveis nas salas, sentadas ou deitadas sobre os colchonetes, pois para os demais tem início o momento do sono.

Às cinco a [segue o nome da professora] já sai. Daí eu tenho que ficar sozinha das cinco às sete. E aí dá brinquedo para eles irem brincando enquanto troca um, troca outro. A gente tá sempre olhando. A maioria vai bem tarde: dez para sete.

Além da distribuição de brinquedos “para eles irem brincando”, as cenas abaixo apresentam imagens daquele momento:

CENA 1: São 17:10. Circulando pelos corredores e desviando o olhar em direção às salas observamos que um grupo de dez crianças pinta. Na sala em frente, três crianças recolhem peças de lego enquanto seis crianças vestem casacos, algumas com auxílio.[...] Numa terceira sala, as crianças brincam com carrinhos e a auxiliar troca a fralda de um menino. Ao lado, as crianças assistem a uma fita de vídeo. [...] Em sala, a auxiliar joga dominó com quatro crianças enquanto as demais, “penduradas” junto à janela, observam as crianças que brincam no parque.

CENA 2: Às 17:00 a professora (P11) despede-se das crianças com um “tchau neguinhos” enquanto a auxiliar (A2) costura algumas peças de roupa utilizadas como fantasias, em sala. Duas crianças vestem fantasias de “urso”; uma menina embala uma boneca e outra dança.[...] Um menino aproxima-se da auxiliar e anuncia que vestiu a blusa “sozinho”. A auxiliar responde: “Conseguiste? Que legal!” Os “ursos” são estimulados por um garoto: “Daí começa a luta. Começa!” [...] E de fato as crianças lutam até que um deles se machuque. O garoto *incentivador* ri até chegar às gargalhadas quando o “urso” atingido chora, retira a fantasia e mostra o ferimento à auxiliar que intervém. [...] A auxiliar organiza “uma roda” para o Boi-de-Mamão. Duas crianças acompanham a canção em alto tom. Quando a letra anuncia a chegada dos ursos, os meninos fantasiados se aproximam e encenam gestos. [...] Às 17:55 uma menina sai do banheiro e a auxiliar pergunta: “Limpaste bem? Lavaste a mão?” ao mesmo tempo em que guarda os brinquedos e as fantasias espalhadas; recolhe peças de lego, dobra roupas. [...] Convida as crianças para que cada um auxilie a “guardar uma coisa”. [...] Às 18:20, a responsável pelas crianças que saem da creche de “escolar” entra na sala. Uma menina pergunta: “Porque tu veio cedo?” E já saindo responde: “Se eu chego tarde a escola reclama, se eu chego cedo a escola reclama”. [...] Às 18:36 ainda permanece na sala uma criança que brinca com o teclado de um computador e a auxiliar. Uma servente se aproxima, entra e começa a varrer o piso. Anoitece.

CENA 3: Às 18:00 a auxiliar (A12) abre uma mochila, retira um casaco e auxilia uma criança a vesti-lo. Beija a criança, conversa com sua avó. [...] Enquanto recolhe almofadas espalhadas pela sala, a auxiliar de outro grupo se aproxima e solicita que “fique” com seu “último”, pois precisa “ligar”.

CENA 4: A auxiliar (A6) senta-se no interior de um móvel, sem portas; com o corpo lançado à frente, mastiga uma bolacha. Às 18:30 troca as fraldas de um menino. [...] A sala abriga também outra auxiliar (A13) e uma criança de seu grupo. Quando a criança é “entregue”, ela comenta: “Já que tenho que ficar até às sete vou arrumar a sala. Tem que arrumar o que fazer”. [...] Enquanto isso, na sala ao lado, a auxiliar (A8) entrega um bebê à mãe dizendo: “Tchau, coisa linda!” Retorna e torna a cuidar de três bebês. [...] Há, noutra sala, três grupos reunidos e as crianças assistem a uma fita de vídeo. A auxiliar boceja enquanto outra recorta tiras de papel pardo e conversa com uma terceira, ambas sentadas em cadeirinhas específicas *para infância*. [...] Um homem se aproxima e a criança que o vê levanta, busca sua mochila e sai, silenciosamente, em sua companhia.

CENA 5: Duas mulheres se aproximam. Um menino percebe e diz: “Minha mamãe, minha mamãe”. [...] A auxiliar (A6) banha um menino e, ao retornar, fita o relógio que marca: 17: 30. Aproxima-se de um menino e recoloca seus tênis. Em seguida, senta-se sobre o tapete recostada à parede. De longe vai dizendo: “Não bate”. “Não”. “Sai, vai machucar”. Levanta e troca fraldas de uma criança enquanto a servente recolhe o lixo. [...] A auxiliar informa que não pode ir ao parque: “A esta hora os maiores estão a mil e não dá para misturá-los”.

CENA 6: Num canto da sala, a auxiliar (A3) observa as crianças que se deslocam de um lado ao outro. [...] Leva para “sentar” um menino que “chutou o amigo”. As crianças brincam com fantasias e lego. Em frente ao espelho, três meninas reproduzem os passos da coreografia de uma “banda” que tem se

apresentado, com frequência, em inúmeros programas de televisão. A professora (P1) grita: “Sai da janela” enquanto um menino bate nos demais com uma gravata. Às 16:55 a auxiliar se dirige à professora: “Vai sair? Mas deixa eles mais calmos: todo mundo sentado. Dá massinha”. Imediatamente a professora grita: “Todo mundo guardando fantasia e lego e senta na mesa que vou dar outra coisa”. [...] Às 17: 06 as crianças, sentadas em torno das mesas, recebem da auxiliar a massa de modelagem.

São duas horas de acompanhamento até que as luzes da cidade se acendam, que os turnos de trabalho se encerrem, e as crianças, de certo modo, também submetidas às leis do trabalho, sejam dispensadas da presença na creche.

Esse período de cuidado *produtivo*, no que diz respeito à conservação física, e ao mesmo tempo *improdutivo*, no sentido da exigência no cumprimento de trabalhos orientados, oferece passagem para o trânsito no intransitável, para o deslocamento por entre os espaços que até então se submetiam à cadência ditada pelo *tempo didático* da creche. Embora haja uma certa delimitação etária, algumas auxiliares reúnem-se em espaços comuns permitindo às crianças o convívio com outros pequenos. Algumas vezes é possível, nesse momento, “viajar” pela creche, “visitar” a sala da equipe pedagógica onde se pode observar as crianças conversando com as profissionais que se propõem a escutar suas histórias e responder suas perguntas atentamente. Elas também ganham ouvidos quando as auxiliares não estão ocupadas com a fiscalização dos corpos dos demais ou organizando os materiais da sala.

Embora o momento também se organize em torno de procedimentos disciplinares, seja de higiene, ou procurando “deixar eles mais calmos”, também se observam resistências e transgressões por parte das crianças e de algumas auxiliares que permitem deslocamentos pelos espaços da creche, a aproximação junto a outras crianças, a disponibilidade de acesso a materiais que não apenas aqueles previamente determinados. Assim, à medida que as crianças, já limpas e penteadas, vão se despedindo e que poucos “habitantes” permanecem na creche, normas vão se flexibilizando, vozes abrandando. As professoras se reúnem nas salas, distribuem bolachas àqueles que têm fome, independentemente do tempo determinado para alimentação, ou seja, do horário em que *devem sentir fome* e, com frequência, afagam as crianças com os olhos, atentando ao que os pequenos lhes têm a dizer. Nas palavras se encontram os ecos das orientações higiênicas: “Lavou as mãos, puxou a descarga?”, mas também, eventualmente, podem-se observar diálogos que se estabelecem entre adultos e crianças, tal como se pôde assistir na cena em que a professora aproxima-se e escuta atentamente um menino que tem muito a dizer sobre as figuras que acaba de desenhar.

A auxiliar (A2) que planeja e organiza o momento para “brincadeira do Boi-de-Mamão” na sala e providencia o “figurino”, convidando as crianças a *experienciar* esse elemento da cultura, nos diz em entrevista:

Como eu fico depois das cinco, eu fico até às sete, quando a gente volta do refeitório quem organiza as atividades sou eu. Daí desse momento do refeitório para cá [...] eu tento organizar alguma coisa com eles. Daí nesse momento, como é um momento que a gente tem mais espaço de tempo, daí eu pergunto do que eles querem brincar. Daí eles tem um tempo livre assim: não é aquela coisa, agora é hora disso, agora é hora daquilo. Daí normalmente o que eles mais brincam é o espaço da fantasia. O momento em que eles mais desenham. Dependendo, quando eu vejo que a criança tá muito naquela atividade, eu faço uma dinâmica diferente para que ele mude. [...] “Você desenhou a semana inteira, [...] hoje vamos fazer uma outra coisa legal”.

Para ela, os momentos de saída não representam apenas a preparação para que os familiares retirem as crianças da creche, ou higienização, zelo e conservação física. Antes, representam uma possibilidade de conhecimento da realidade por meio da relação com diferentes materiais e também do diálogo com a tradição. Ou seja, uma possibilidade de educar.

No retorno⁴⁶ ao espaço doméstico, o trajeto contrário revela que os caminhos apresentam mão dupla, que o que está fixo e posto pode ser visto a partir de outro ângulo, até o momento em que se atinge a moradia. Então a criança pode se deparar com um espaço luminoso ou sombrio, alvo ou tingido. Pode *cair* no zelo amoroso ou na repetição dramática do silêncio ou do bramido, da negligência⁴⁷ ou do segredo, que guarda temerosa. Da mesma forma a professora e a auxiliar podem rever seu dia, a partir do *ângulo* da reflexão, retornando ao revés as horas de trabalho. E também podem se deparar, ao chegar em casa, com o sossego ou a aflição, com o frio ou a frieza, com o calor ou o aconchego que inscrevem marcas em seus corpos e que, consciente ou inconscientemente, habitam fixa ou temporariamente seu interior.

Da creche, algumas profissionais se encaminham a outros espaços. Há professoras cursando Magistério, em formação superior ou freqüentando cursos de especialização na área da Educação. Outras se deslocam até o médico, ao curso de cabeleireiros, ou cuidam de seus

⁴⁶ Embora as considerações que seguem apresentem um caráter especulativo, gostaríamos de mencionar que, quando as crianças saem do convívio da creche, levadas por pais, avós, sobrinhas, irmãos, vizinhos, a lembrança do tempo vivido nesse território talvez fique perdida ou se expresse na palavra e, assim, intensifique, aprofunde, enriqueça, recrie as horas, salvando imagens do dia para além das prescrições disciplinares que, silenciosamente, se inscrevem na memória.

⁴⁷ Há relatos referentes a maus tratos, negligência e outros danos sofridos pelas crianças em seus lares. Recentemente a mãe de uma criança comunicou à creche o seu afastamento [da mãe] em função de uma internação para tentar livrar-se do consumo de drogas.

filhos/as e netos/as. Limpam a casa, passeiam com namorados ou maridos, lavam ou passam roupa, planejam atividades, ocupam-se de passatempos, como a televisão, pois, como salienta a professora (P4): “Adoro ver televisão. Adoro sentar, ver televisão, ver filme, novela. Adoro! Esqueço do mundo porque a gente trabalha o dia inteiro né?”.

Crianças e adultos circulam então por diferentes espaços, para depois adormecer, sonhar e despertar para uma nova *chegada* à creche.

3.3 Educação do corpo nos momentos de *chegada*

Às sete horas o portão da creche é aberto por uma funcionária. Esse instante – em um dia primaveril – permite que se ouça o canto dos pássaros que sobrevoam rasteiramente o terreno. O trânsito se intensifica, a cada minuto, quase ocultando o som das aves: são ônibus, caminhões, tratores, carros de passeio que circulam na rua que passa em frente à instituição. Podem-se observar ciclistas e pedestres de passos rápidos em meio aos ruídos dos veículos. Um homem atrasa o fluxo do trânsito ao atravessar a rua conduzindo, por uma longa corda, duas vacas.

Entram pelo portão mães que se aproximam apressada ou lentamente, distanciadas ou de mãos dadas com as crianças, ou conduzindo carrinhos, em que seus bebês dormem, choram ou espiam a paisagem do local. Alguns carros estacionam e deles desembarcam meninos e meninas de pouca idade com suas mochilas às costas. Também vans, micro-ônibus e outros veículos que carregam faixas onde se lê “transporte escolar” estacionam e têm suas pesadas portas abertas para que desembarquem os pequenos.

Em entrevista com familiares de um menina e de um garoto que freqüentam a creche há seis e quatro anos, respectivamente, a mãe (M1) explica:

Eu tinha um carro. Tinha um fusquinha. Eu trazia ela [a filha]. Eu tinha carro. Depois eu troquei meu fusquinha por um prêmio. Continuei trazendo a Bruna. Aí depois o Fernando nasceu e já ficou mais difícil, né? Aí eu vendi o carro, fiquei um tempo sem carro, trazia os dois de ônibus. Ficou mais difícil ainda para trazer duas crianças de ônibus, o ano passado. Aí, depois disso, dessa venda do meu carro, eu fiquei mais um ano sem carro. Aí eu comprei mais um carro novamente. Aí eu trazia os dois de carro. Fiquei trazendo eles durante quase três anos de carro. Aí, no começo de 2003 eu vendi meu carro de novo porque estava muito apertada financeiramente. Aí eu paguei um escolar para

trazer os dois porque eles estavam maiores e estava muito complicado para trazer os dois para a creche. [...] Não estou convivendo muito na creche [...]. Como eu paguei o escolar, aí já ficou mais difícil, porque eu nem venho à creche.

Outras crianças são conduzidas à creche na “carona” de bicicletas e há as que desembarcam de ônibus numa parada próxima antes de entrarem pelo portão.

Dados cadastrais das famílias indicam que as crianças moram nas proximidades, mas também em bairros mais distantes, cerca de quatro a dez quilômetros da instituição. Muitas dessas crianças dividem um único dormitório da casa, com três, quatro ou cinco familiares, pais, mães, primos, padrinhos, sobrinhos, irmãos e irmãs das faixas etárias mais distintas, como é o caso da família cujo dormitório abriga bebês, crianças e adultos com idade entre um e quarenta e cinco anos. Há casas com cinco dormitórios que abrigam nove familiares e até amigos, e casas com dois dormitórios que abrigam três, cinco, seis, até sete parentes.

A professora (F1) residente no bairro que abriga a creche relata:

Subindo o morro tu vê as condições precárias. [...] Muitas crianças daqui, eu conheço as casas. Às vezes, a condição é miserável. Mora em porão, tem casa que não possui água. [...] Aqui tem uma menina, eu fui na casa dela. Eu fiquei horrorizada. É tudo pedreira. Uma casinha! [...] Aí colocaram uns pilares num barranco e não tem como as crianças irem para rua. Tem lixo, tem uma divisória. Têm cinco morando. A mãe com quatro filhos. Um de dez [anos de idade], um de nove, uma de cinco que está aqui [na creche] e um de seis. [...] A mãe vai trabalhar para comer à noite.

Várias outras moradias são equipadas – conforme apontam os dados colhidos em questionário – com aparelhagem de som, *freezers*, televisão a cabo.

Embora não possamos afirmar o que de fato se passa, gostaríamos de sugerir, permitindo-nos um exercício de meditação, que quando as crianças atingem o movimento de chegada na creche e se posicionam nas salas, junto às auxiliares, trazem consigo as imagens e registros mnemônicos captados no trajeto, mas também, possivelmente, algo de sua noite de frio ou calor, de fome ou de saciedade, de aconchego ou agressão, silêncios e ruídos das horas noturnas que, voluntária ou involuntariamente, envolvem seus sentidos e corpos.

Esses movimentos nos lembram o aforismo *Partida e Regresso*, em que Walter Benjamin (2000a, p. 82) narra elementos imersos no instante que antecede e sucede uma viagem. Ao mesmo tempo em que considera a neblina à sua frente como “algo muito distante”, mas que o leva a imaginar o que está por vir, “também se distanciava de mim o que ainda agora estivera próximo e me abrigara. Nossa casa se apresentava à memória como deformada”. À medida que seus olhos tocavam outras residências, durante o trajeto, faziam-

no recordar e *rever* a imagem da sua casa. Nesse movimento, o *velho* é renovado e abre-se, intermitente, o espaço para a imaginação frente ao *novo*.

Nesse sentido, podemos pensar nas partidas diárias das crianças, dos lares à creche que se aproxima, tal como se aproxima o momento de uma viagem: espera ou esperança; vibração ou sossego; precipitação ou morosidade; expectativa ou temor; lembranças. Esse percurso que deixa marcas nos indivíduos muitas vezes transcorre em silêncio, traz recordações, mas também permite a elaboração de novas imagens. Sensações, pensamentos, afetos, irrompem da e na paisagem, e muitas vezes permanecem guardados.

Tal como as crianças, as professoras se deslocam de um ponto ao outro e atravessam o tempo do mesmo modo que são atravessadas pelas horas. O longo dia, de passos e movimentos para a frente, sincronizados com os tempos da rotina, não se estabelece, de fato, contínua e linearmente. Por vezes se interpõem obstáculos, intercalam-se os fragmentos da noite, do trajeto, da profissão de ensinar⁴⁸, imagens, afetos dos quais, segundo Adorno (1995), é preciso tomar consciência⁴⁹. Pode-se dizer, então, que o período de *chegada* na creche implica inúmeras vivências somáticas que se interpenetram junto às intervenções pedagógicas.

De algum modo a preocupação com um planejamento para o momento de chegada aparece no texto do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da creche, embora apenas em um único parágrafo:

A chegada das crianças, no horário entre 7h e 8h e o horário de saída, fica sob responsabilidade das auxiliares de sala. Estas educadoras, em sua grande maioria, manifestaram, durante os encontros de grupo de estudo, a necessidade de organizarem os seus trabalhos junto às crianças nesses horários, de forma coletiva, sendo planejadas com a coordenação pedagógica em encontros semanais.

Ao destacarem a necessidade de planejar esse momento, parece primordial inserir, então, tudo aquilo que *parte - regressa* com ele, no trabalho do conceito para que esta *hora do dia* seja também respeitada e não simplesmente ignorada, ou “sacudida”, como é caso da

⁴⁸ Adorno aponta as sedimentações coletivas em torno da profissão de ensinar, o desprezo ofensivo que aí se coloca, sendo que muitos professores, antes de começar a trabalhar, “já se resignaram [...] desvalorizando-se nesses termos frente a si mesmos e frente ao espírito. Percebo em tudo isso a humilhante imposição da realidade que paralisa de antemão qualquer possível resistência”. (2000, p. 68).

⁴⁹ Para Adorno (1995, p. 99), os/as professores/as: “... não deveriam reprimir seus afetos para, depois, apesar de tudo, deixá-los brotar racionalizados, sem reconhecê-los diante de si e dos demais. [...] Provavelmente seja mais convincente que um professor diga: ‘Está bem, sou injusto, sou gente que nem vocês, algumas coisas me agradam e outras não,’ do que outro que se aferre ideologicamente com vigor à justiça, mas logo, sem poder remediá-lo, cometa a injustiça que havia reprimido”.

professora (F1) que explica: “Às vezes tu vens com problema de casa, tu chega aqui, tu não tá legal. Tu tem que sacudir e começar a trabalhar”.

...

A *chegada*, de outro modo, pode também ser representada pelo período de *adaptação*, quando as crianças embarcam pela primeira vez no território da creche, ou, ao iniciar o ano letivo, encontram-se com professoras até então estranhas.

Esse período de ingresso nesse universo institucional aparece no PPP em um capítulo específico, denominado: “Adaptação: Tempo de Conquista”. No texto encontramos:

Durante a adaptação as crianças vão se familiarizando com os horários de sono, alimentação, rotina, espaço físico, e buscando um equilíbrio de seus hábitos e costumes construídos no coletivo da creche. Essa mudança não é de um dia para o outro, precisamos dar tempo para que as crianças se envolvam e acompanhem as mudanças segundo os seus ritmos. O importante nessa fase é que todos possam compreender e respeitar o conflito das crianças que, por um lado, manifestam resistência, por outro, se mostram frágeis frente a novas situações.

Esse *tempo de conquista* implica, conforme indica o texto acima, uma familiarização com horários, com o espaço da creche e também com os/as profissionais e demais crianças que habitam esse território. Parece-nos que a questão da adaptação também consiste no ajustamento do corpo à rotina, com seus períodos definidos, percursos e normas uniformizadoras; ou na tentativa da quebra, mesmo que lenta, dos movimentos de resistência.

Adorno conduz nossa reflexão em direção às pressões do mundo administrado, da automatização do processo de adaptação tomado como natural, a partir das exigências impostas do exterior que contribuem para a debilidade do eu, para o enfraquecimento da imaginação criadora, da capacidade de reflexão e de fazer experiências.

Em conversa com Becker, Adorno (2000, p. 150-1), fala dessa sociedade que premia a “atitude colaboracionista”, a “não-individação”, mas, ao lado dessa reflexão, salienta também o elogio à pessoa que “considera a si mesma como fim último”, que tem olhos apenas aos interesses próprios. Isto nos coloca diante de uma situação paradoxal. Segundo o autor (2000, p. 154):

Uma educação sem indivíduos é opressiva, repressiva. Mas quando procuramos cultivar indivíduos da mesma maneira que cultivamos plantas que regamos com água, então isso tem algo de quimérico e de ideológico. A única possibilidade que existe é tornar tudo isso consciente na educação; por exemplo, para voltar mais uma vez à adaptação, colocar no lugar da mera

adaptação uma concessão transparente a si mesma onde isto é inevitável, e em qualquer hipótese confrontar a consciência desleixada.

Talvez o período de adaptação que recebe total atenção nos textos e contextos da creche no sentido de integração coletiva à ordem seja um momento em que a observação atenta possa desvelar, compreender a infância em cada gesto de resistência e (re)conhecer que os moldes aos quais nos conformamos não são naturais, mas antes *naturalizados*.

A *chegada*, seja nos termos de cada nova manhã de um *dia útil* que recolhe crianças e adultos aos interiores da creche, ou no sentido do tempo de adaptação que esbarra no repertório de formas que se repetem, submetem as pessoas a um enquadramento no coletivo e encerram-nas voluntariamente no *sempre-igual*.

Quando nos deparamos com pequenos gestos de transgressão, lapsos, ações que teimam em se expressar na contramão dos movimentos impostos, pode-se compreendê-los como resistência aos dispositivos de controle da instituição, mas não se pode, por outro lado, considerá-los, de maneira absoluta, como expressão de autonomia, uma vez que esta implica domínio sobre si, na capacidade de fazer escolhas e dizer a si mesma, por exemplo, que poderia ser importante colocar-se sob a responsabilidade do adulto quando a este se lhe “entrega” sob confiança, pois enquanto autoridade pode lhe indicar caminhos e apresentar-lhe o mundo.

3.4 Educação do corpo nos momentos de *higiene*

Ao tratarmos da educação do corpo nos momentos de higiene, buscamos tecer algumas considerações acerca da formação dos espaços urbanos como cenários para o empreendimento de políticas e discursos higienistas em prol da assepsia dos ambientes e das condutas humanas, com especial atenção às crianças e às instituições de atendimento à infância, *alvos* de investimento de uma racionalidade que pretende organizar a sociedade.

Analisando os percursos de urbanização da sociedade brasileira, Verdi (2002) aponta problemáticas em torno da ocupação das cidades: esgotos a céu aberto, odores, toscas casas de comércio, crises habitacionais, massas de desempregados, lugares insalubres, proliferação de doenças, altos índices de abandono e mortalidade infantil, alcoolismo, entre inúmeras outras.

A necessidade de ordenar as cidades, aliada à idéia de uma sociedade culta, livre de hábitos viciosos, civilizada, alavancou o processo higienizador na produção de “espaços

salubres que contribuíssem para a melhoria da qualidade de vida da população” (VERDI, 2002, p. 77), vinculando ao saneamento básico, à arborização, ventilação, iluminação das ruas, construção de praças e parques o combate às doenças, à miséria, à mortalidade, aos comportamentos viciosos. Todas estas questões se colocam contrárias à imagem de uma nação moderna, civilizada, próspera, funcionalmente urbanizada e esteticamente bela.

Nesse contexto também foram direcionados esforços no sentido de deslocar a população *desempregada, virulenta, barulhenta*, às periferias da cidade, tendo em vista a necessidade e a possibilidade de circulação “das classes emergentes pela cidade higienizada”. (VERDI, 2002, p. 101). Os moldes de remodelação dos espaços urbanos são guiados por um

rígido código de convivência social, completando, deste modo, a convicção de que uma comunidade decorosamente alojada, com serviços higiênicos, creches, no ambiente urbano transforma-se numa comunidade pacífica e feliz, a base das necessidades para uma vida perfeita. (VERDI, 2002, p. 109).

Tais moldes incluem o controle das condutas no intuito de mudar a imagem do país a partir da substituição da sujidade pela assepsia, da doença pela saúde, do velho⁵⁰ pelo novo, do impuro pelo puro, do feio pelo belo, enfim, conforme expressa a autora, do *tosco pelo civilizado*.

As crianças recebem especial atenção junto ao processo higienizador. Gondra (2000, p. 107) aprofunda seus estudos com relação à “criação” de uma infância higiênica, observando a regularidade com que o tema aparece nos discursos médicos ao longo do século XIX. O autor destaca a preocupação em salvar a vida de “infelizes abandonados”, a falta de vigilância necessária, as doenças e a necessidade de transformar a criança no “homem digno do amanhã”, contribuindo assim para a melhoria da sociedade e, sobretudo, da *espécie*.

A higiene se destaca como *ciência da infância* e se fortalece quando dirigida às famílias por meio de artigos e catálogos e às instituições educacionais através de manuais e outros recursos materialmente estruturados. A nova ordem pedagógica, inaugurada pela higiene, rechaçava

a crença de um programa de formação, inspirado no absolutismo de qualquer um dos fragmentos humanos, construindo então, a crença na trindade pedagógica, fundida sob o calor dos saberes da higiene. Na ordem médico-higienista, era tempo de integrar as dimensões humanas que, tradicionalmente, até o século XIX, na Corte imperial e no Brasil, vinham sendo concebidas e tratadas isoladamente. Era tempo de uma nova religiosidade, ancorada no

⁵⁰Cabe destacar aqui as observações de Benjamin, (1993) acerca dos ensinamentos da ciência e das preocupações higienistas, visando evitar a morte e esconder seus traços, levando aos hospitais e asilos quem muito viveu, o que, segundo o autor, acaba extinguindo a possibilidade de narração e aproximação às experiências do passado.

saber-poder da ciência. Era tempo de instituir uma nova representação dos colégios, das políticas públicas, voltadas para a educação e, também, novas práticas escolares. Era, enfim, chegado o tempo da trindade pedagógica e da utopia de intervir na formação do homem novo. Novo porque bem constituído, física, moral e intelectualmente. Novo porque inscrito em uma percepção de homem e da sociedade que buscava legitimar-se como nova em um tempo no qual se dirigiam ações rumo à modernização da sociedade, do trabalho, da economia e da escola. Era tempo de urbanização e aburguesamento. Portanto, também era tempo de higienização. (GONDRA, 2000, p. 115).

Ao longo da história foram e são empreendidas diversas políticas vinculadas à formação do *homem livre e esclarecido*, voltadas à eliminação da miséria e da desigualdade social, tratando da “enfermidade e pobreza como entidades inseparáveis”. (VERDI, 2002, p. 166). Tais políticas se mantêm em destaque na atualidade, sempre relacionadas à doença, à insalubridade, às debilidades morais, às injustiças sociais, às condições de vida indignas, entre outras. Isso permite, segundo a autora, referirmo-nos à presença de *higienismos no plural*. Trata-se de novas elaborações teóricas e estratégias de implementação de práticas de prevenção e promoção da saúde ligadas aos hábitos de vida, de alimentação, de habitação, de limpeza no sentido de favorecer o progresso individual e coletivo por meio da assistência e do esclarecimento da população tendo em vista a *qualidade de vida*.

Esses ideais de higienização dos espaços e de seus habitantes aparecem fortemente relacionados no projeto de implantação dos NEIs no município de Florianópolis⁵¹, como se pode observar nos estudos de Ostetto (2000). O projeto foi elaborado por profissionais da saúde, da educação e da assistência social, visando à ordem e ao asseio, considerados inexistentes devido à carência econômica, à falta de higiene e à desnutrição por um lado e, por outro, já orientado por renovações da ciência ligadas a teorias desenvolvimentistas⁵², em busca da educação compensatória, tendo em vista os altos índices de reprovação na escola primária.

⁵¹ O projeto prevê a instalação de Núcleos de Educação Infantil para o atendimento da clientela “economicamente carente” a partir de um levantamento de dados que definiria as comunidades contempladas. Três áreas foram inicialmente listadas: Ribeirão da Ilha, Rio Vermelho e Colônia. Na trajetória de implantação do projeto, houve o apoio de profissionais do Magistério formadas em instituições cuja tradição religiosa ocupa destaque. Entre os argumentos de justificação para a implantação de instituições para a infância em Florianópolis, destaca-se “o fato de haver clientela carente, economicamente, onde as crianças sofrem de desnutrição e cuidados de saúde”. (SESAS, 1976:2 citado por OSTETTO, 2000, p. 35). Também os relatórios elaborados pela Divisão de Ensino do Departamento de Educação da Secretaria Municipal de Educação salientam o atendimento às necessidades de alimentação, higiene e saúde.

⁵² Uma parte importante da Psicologia do Desenvolvimento sistematiza seus estudos pela generalização de padrões em crianças com a mesma faixa etária. Tabelas, caracterização de etapas de crescimento, comportamentos definidos como normais, passam a orientar diagnósticos. A partir da classificação de processos e estágios de desenvolvimento, novas teorias são elaboradas e aplicadas ao ensino.

Retornando à história da creche pesquisada, encontramos documentos do ano de sua fundação que destacam, entre os objetivos da educação, “relacionar hábitos de vida sadia em relação à higiene, alimentação, recreação e sono”.

Do mesmo modo, o Projeto Político-Pedagógico atual, elaborado pelas professoras e profissionais da equipe pedagógica, evidencia aspectos vinculados à higiene, à promoção da saúde e à qualidade de vida. Entre as propostas de intensificação do relacionamento entre a creche e a família, o projeto prevê uma palestra cujo tema será “Saúde da Criança”. Além disso, no grupo de estudos, uma equipe de professoras tem se debruçado sobre essa mesma temática em encontros mensais.

Não apenas nos textos, mas também nas ações dos profissionais da instituição a higiene ocupa destaque, evidenciado na organização e na limpeza permanentes do ambiente, com atenção aos cantos e frestas. Assim, no que diz respeito ao asseio da creche, os/as serventes varrem os corredores, lavam as salas, recolhem as fraldas das grandes lixeiras, lavam lençóis, toalhas, tapetes. Segundo o profissional da limpeza: “Aqui não tem mistério trabalhar. É limpeza. Eu lavo o corredor; das quatro [horas] em diante é sala. [...] Aí limpo os banheiros [...]. Mas é *matoso* ficar oito horas de serviço com a vassoura para lá e para cá”.

Embora julgue *matoso* [cansativo], o servente revela que “está em paz porque ali tá limpo”, pois “a limpeza em primeiro lugar. Como é que diz o ditado? A limpeza é Deus, é amor. A sujeira o diabo carregou”. Significa, em suas palavras, que “o diabo gosta de onde tá sujo, onde transmite doença. A pessoa pode ser pobre, mas estando tudo limpo se ganha a paz”. Esses termos foram aprendidos nas lições com a mãe, na Igreja e pela propaganda de televisão que outrora veiculava a imagem do *sujismundo*⁵³, que, segundo o servente, “era um boneco que jogava lixo no chão”. Por meios formais ou não, dados por grupos de convivência, pela família, pela Igreja, pela propaganda oficial na televisão, ou seja, meios *formativos* distintos que se interpenetram, ele interpreta seus saberes sobre a higiene que, socialmente determinados e associados a valores religiosos, remetem-se, simultaneamente, aos preceitos da ciência.

O trabalho dos/das funcionários/as proporciona um espaço rigorosamente asséptico no qual se integram os esforços das professoras, ligados a condições não prejudiciais, ausência de enfermidades, exclusão dos odores do corpo em troca das fragrâncias do sabonete, do xampu,

⁵³ Personagem lançado em 1972 em campanha nacional do governo federal: “Povo desenvolvido é povo limpo”. Sujismundo lançava papel ao chão, não tomava banho e permanecia rodeado por mosquitos.

dos produtos de limpeza, dos amaciantes de roupa. Todo esse rigor busca favorecer o bem-estar físico individual e a saúde coletiva dos indivíduos que convivem no espaço da creche.

Exceto quanto à organização e conservação dos brinquedos, dificilmente as crianças são orientadas quanto aos cuidados para com o ambiente no sentido da preservação de um espaço comum. Diverso é o caso das professoras e auxiliares, que empregam esforços constantes no sentido da higienização do espaço físico. Em nosso diário de campo encontramos inúmeras cenas em que se pode observá-las varrendo as salas ou a área do parque, encaminhando lençóis à lavanderia, agrupando mesas e, sobre elas, dispoindo cadeiras para facilitar a lavação das salas; recolhendo restos de alimentos, passando panos sobre móveis, organizando estantes ou materiais, enfeitando painéis, costurando fantasias, consertando brinquedos, muito embora e ainda assim, o maior empreendimento⁵⁴ dessas profissionais esteja voltado à higiene das crianças em ambientes específicos.

Esses momentos de higienização do corpo das crianças reúnem práticas que se estabelecem de modo permanente em diferentes períodos do dia-a-dia da creche, sendo que os locais destinados para tal foram edificados considerando a faixa etária, a partir de critérios vinculados ao domínio das funções fisiológicas.

Duas das salas, destinadas ao berçário e às crianças de até três anos de idade, são interligadas por um banheiro. Encontra-se no local um móvel que guarda produtos de higiene, tais como xampu, sabonetes, fraldas, talco, entre outros, além de uma pia, duas banheiras,

⁵⁴ Cabe novamente enfatizar que não desconSIDERAMOS a relevância dos cuidados voltados ao conforto, à disposição, ao bem-estar, a saúde e a conservação física das crianças. Nosso olhar se volta àquilo que é *esquecido*, *desprezado* ou, de outro modo, *medicalizado*, *anestesiado*. Uma certa ciência – determinada pelo cálculo, pela operação, pelo procedimento eficaz – generaliza comportamentos, extermina a diferença, estabelece modelos a serem seguidos e outros a se excluir: “Se permanecermos no escopo do nosso tempo, não nos passará despercebido [...] o genocídio tecnologicamente organizado [...]; povos que são exterminados pelo não-pertencimento [...]; grupos inteiros que desaparecem, destruídos por não pertencerem à mitologia da raça que os agride, por serem reconhecidos como *estrangeiros*, *não-familiares*, anti-sujeitos que devem ser exterminados, muitas vezes classificados não apenas como distintos, mas como negativos: que se lembre aqui a comparação de grupos étnicos com animais – esse *outro irracionalizado* em relação ao humano –, qualificativo geralmente destinado aos que desejamos exterminar: ratos, piolhos, baratas, todos os *negativos* em relação a nós “mais humanos”, “mais limpos”, “mais saudáveis”, mais assépticos e ainda, eventualmente e de forma intercambiável, “mais brancos”, “mais magros”, “mais bonitos”. (VAZ, 2003a, p. 164). (Grifos do autor). Nossa crítica se estende assim, à uma racionalidade que tudo define, organiza, orienta, “esclarece” e se impõe de modo totalitário sob o jugo de verdades especializadas; uma racionalidade que inculca hábitos, valores, comportamentos que dispensam o pensamento ou, de outro modo, que evita que os *restos*, o *lixo* da história, sejam recolhidos e atualizados no trabalho da memória; por fim, uma racionalidade que se coloca indiferente à dor e ao sofrimento humano. Adaptar-se, agüentar firme, salvar a si mesmo ou, como salienta Adorno (1993, p. 175) ao repetir a primeira estrofe de uma canção de ninar: “[...] “Dorme tranqüilo/ fecha os olhinhos/ ouve a chuva cair/ ouve o cãozinho do vizinho latir./ O cãozinho mordeu o homem,/ rasgou a roupa do mendigo,/ o mendigo corre para o portão,/ dorme tranqüilo”. [...] Uma tranqüilidade sem a miséria alheia”.

chuveiros, uma enorme lixeira e um pequeno vaso sanitário. Junto à parede encontram-se ganchos onde, nomeadamente, estão penduradas as toalhas das crianças.

Quanto às demais salas, há sempre um banheiro que as interliga, duas a duas. Esses recintos dispõem de uma pia de baixa estatura e de grande extensão lateral que abriga quatro torneiras. Acima dessas um enorme espelho decora a parede. Há dois vasos sanitários com reduzidas dimensões, uma lixeira e ganchos onde se encontram toalhas e também um suporte que guarda as escovas dentais das crianças. Anexo aos banheiros, um pequeno depósito armazena dezenas de colchonetes empilhados, utilizados nos momentos de sono.

Além desses, a creche possui um banheiro específico e de uso exclusivo dos adultos que trabalham na instituição. Diferentemente dos demais, os locais em que se encontram instalados os vasos sanitários são isolados por divisórias e portas⁵⁵. Também se encontra nesse ambiente um espelho e uma pia.

Esses espaços de higiene são também pontos de referência para os sentidos no que se refere às marcas que se inscrevem sobre o corpo. A presença de adultos é sempre mais intensa no banheiro destinado aos bebês e outras crianças de pouca idade. Os demais são ocupados por professoras e auxiliares durante pequeníssimos espaços de tempo. Geralmente as profissionais permanecem à porta destes, por ocasião dos inúmeros momentos diários dirigidos à vitalidade dos corpos.

Segundo depoimento da professora (P4), não é possível, no que se refere aos momentos de higiene, de alimentação e sono, libertar-se “daquele tal de assistencialismo”, pois:

Chego na creche. A gente começa a dar lanche. O primeiro lanche da manhã. Em seguida a gente começa a ver as fraldas de todos. Se tiver cocô a gente troca. Se tiver só xixi a gente não troca. Só vai trocar mais tarde. E como a gente já conhece bem, a gente já sabe: aquele ali não faz cocô agora. Vamos deixar para trocar depois. Então começa a trocar. Troca todos, dá banho em alguns. Depois a gente faz alguma atividade com eles, leva no solário... sempre eles vão para a rua de manhã. Agora que o sol já está muito quente aí a gente bota para dentro antes. Quando está muito frio também não dá para deixar na rua. [...] Geralmente a gente está dando banho em todos porque está muito calor, né. Eles dormem mais tranquilos com banho. [...] Lá pela uma e vinte a gente começa a dar o lanche da tarde. [...] Depois a gente vai olhar

⁵⁵ Sayão, (2003a), embora se referindo a questão da obrigatoriedade dos momentos do sono, pergunta pelos motivos pelos quais as crianças precisam obedecer determinados mandatos, desconsiderando suas particularidades. Nesse sentido, nos perguntamos também a respeito dos momentos em que os pequenos necessitam utilizar os banheiros sem divisórias e com várias portas, muitas vezes utilizados como corredor de circulação, e por onde várias crianças transitam ao mesmo tempo. Talvez este seja, para algumas crianças, um momento que necessitem de maior intimidade.

todos. Saber se precisa trocar de novo. [...] Tem que economizar fralda porque algumas mães mandam pouca fralda. Aí a gente começa a trocar.

Outros relatos de entrevistas que descrevem o dia-a-dia na creche referenciam a “hora” da higiene: “Eles acordam, vão no banheiro, colocam os tênis e vão para o refeitório” (P9); “... depois da janta vem pra sala, daí eles pegam brinquedos e a gente vai chamando para trocar” (P10); “Chama todos. Sentamos. Eles lavam as mãos. Tem uns que se sujaram um pouquinho aí a gente troca, né. Botamos juntos para ir ao refeitório” (P8).

As cenas que seguem apontam indicações referentes aos cuidados com o corpo em situações que antecedem e prosseguem os momentos de refeição, muito embora, durante os demais períodos da rotina, os espaços destinados à higiene sejam também utilizados: para lavar-se após uma atividade em que as mãos mergulharam na tinta, para utilizar os sanitários ou para atender exigências de professoras ou auxiliares no que se refere à eliminação de resquícios decorrentes das atividades orientadas ou dos períodos em que estiveram no parque. Além desses momentos específicos há diversas práticas preventivas que dizem respeito à higiene: uso de babadores, insistentes solicitações para que as crianças “não se sujaram muito”, para que não manchem as roupas, antecipando irregularidades quanto ao controle da limpidez, do alvo, do recatado.

CENA 1: Acompanhamos a professora (P3) que, ao entrar na sala, após separar uma briga, segue direto à estante de onde retira uma bolsa. Pega um menino no colo e dirige-se ao banheiro. Na banheira ao lado, outra professora (P4) banha uma menina por completo, pois: “Vem podre de casa e todo dia a gente dá banho nela”. O garoto, agora limpo, recebe outros cuidados. A professora (P3) seca, passa uma pomada para assaduras e talco e coloca-lhe a fralda. Enquanto isso, na sala, a auxiliar (A6) troca outra criança. O movimento se repete até que todas as crianças tenham sido trocadas, além de: “Às vezes, quando eles estão muito sujos porque não tomam banho em casa a gente aproveita e põe na banheira”. A atividade de banhar e/ou trocar crianças é acompanhada pelo som do rádio, que toca música sertaneja. Ao concluir o trabalho, o rádio é desligado e a professora diz: “Vão guardar os brinquedos senão não vou contar história para vocês”. Alguns guardam os materiais; outros continuam a brincadeira, iniciada no período das trocas.

CENA 2: Em fila, as crianças retornam à sala onde a professora (P2) entrega escovas de dente e encaminha os pequeninos ao banheiro. Enquanto isso, a auxiliar (A13) tira os sapatos e organiza aqueles que realizaram a escovação sobre os colchonetes⁵⁶, dispostos lado a lado no chão da sala.

CENA 3: As crianças sentam-se recostadas junto à parede, aguardando a entrega da escova dental. No banheiro escuro escuta-se: “Tira a espuma da boca”. “Não leva a escova pro bacio”. “Deu”. “Opa! Quem foi que deu o arrotto?” A professora (P12) acompanha uma menina e a coloca em frente ao espelho, indicando o modo correto de escovação. Segue-se então: “Anda, escova”. “Aqui embaixo, várias vezes”. “Lava a boca e a mão”. “Lava com sabonete”. Dali as crianças seguem à sala onde, descalças, se acomodam sobre colchonetes.

CENA 4: Do refeitório pode-se observar a servente que esfrega uma panela de inox junto ao tanque da rua. A professora (P2) convida as crianças que “estiverem prontas” a retornarem à sala para “escovar

⁵⁶ Às terças-feiras as professoras retiram os lençóis dos colchonetes após o momento do sono, para então recolocá-los no dia seguinte, após a lavagem.

os dentes”. Segue em fila com o grupo e solicita que sentem recostados à parede enquanto os demais escovam os dentes: três a três, as crianças são encaminhadas ao banheiro depois que a pasta dental é colocada sobre as escovas. Durante a escovação ouve-se: “Deu”. “Molha a escova”. “Anda”. “Deu”. “Vai”.

CENA 5: Após o almoço, às 11:30, já em sala, a auxiliar (A1) avisa: “Primeiro fazer xixi depois escovar os dentes. Quem já fez xixi e escovou os dentes vai deitar”. Um menino se opõe: “Não vou escovar”. Mas a auxiliar repete: “Vai escovar sim, como os outros”. Cinco crianças entram na sala correndo, seguidas pela auxiliar (A3) de outro grupo, que informa: “Ô [segue o nome da auxiliar], vieram tudo numa gritaria. Tão acordando os outros”. Uma criança se aproxima e mostra sua mochila: “Olha minha mochila da Barbie”. Retira de seu interior um liquidificador em miniatura e mostra o mecanismo que move o brinquedo. As demais crianças deitam, rolam, olham para os lados, enquanto um menino que se lança sobre os colchonetes é colocado “de castigo”, que corresponde, nesse caso, à sua permanência em uma cadeirinha. Outros pequenos continuam sendo encaminhados à higiene.

CENA 6: A professora (P8) coloca pasta dental sobre as escovas. Entrega às crianças, encaminhando-as à pia do banheiro. Logo vai dizendo: “Anda”. “Ligeiro”. “Sem palhaçada”. Chama outras crianças e pede: “Lava a boca, lava a boca que tá suja”. “Pega o bico”. “Vai deitar ligeiro”. A sala está escura, colchonetes dispostos lado a lado. As crianças fazem cambalhotas enquanto a professora auxilia na escovação dos dentes. Pela porta de acesso, espia a sala. Diz: “Deixa.Vem. Vai escovar”. “Mauro, no teu lugar. Que coisa teimosa”. Um menino guarda seus tênis junto à mochila, comentando: “Ó meu tênis do Batman”.

CENA 7: Retornamos para a sala às 11:16, atravessando o escuro corredor. A professora (P3) segue direto ao banheiro e, sem que solicite, as crianças a acompanham e sentam ao chão, próximo à entrada. Uma a uma, entram no banheiro, de onde saem – após lavar-lhes a boca – dirigindo-se a uma caixa de papelão em que depositam seus sapatos. Em seguida recebem bicos e travesseiros para que se acomodem nos colchonetes. Bruscamente, a porta se abre e uma professora (P1) se aproxima com uma criança – presa entre seus braços – perguntando em alto tom: “O Raul pode dormir aqui hoje?” A solicitação é feita devido à inadequação de comportamento do garoto. E também é atendida.

CENA 8: A auxiliar (A8) avisa: “Vou vestir minha roupa de guerra”. A professora (P4) está deitada e várias crianças ainda dormem. Uma menina, acordada aproximadamente há uma hora, permanece deitada, balançando o corpo e brincando com a chupeta. Outras crianças, também acordadas, movem apenas os olhos de um lado ao outro. A menina que brincava com o bico agora está ajoelhada, pulando sobre o colchonete. Então levanta. Às 14:06, as crianças começam a ser chamadas para que seus sapatos sejam calçados. É necessário algum esforço para colocar calçados em algumas crianças. A professora explica que a criança “calça vinte e quatro e o sapato é vinte e três”. A auxiliar (A8) avisa: “Vai fazer xixi”. Uma menina empurra o colega e a auxiliar chama-lhe a atenção. Mas ela retira o garoto sentado sobre o sanitário e toma posse do assento. Após as crianças que já não usam fraldas terem “feito xixi” e os calçados terem sido colocados, as crianças são levadas ao refeitório para o lanche.

CENA 9: Junto à pia do banheiro a auxiliar (A9) lava o rosto e as mãos de uma criança, enquanto orienta outra, ao seu lado: “Lava bem”. Ao desviar o olhar, percebe uma toalha caída no chão e diz: “Olha a toalha no chão! O que eu tinha combinado com vocês?” Vira-se e agora lava o rosto de uma menina. Em seguida, lava suas próprias mãos e comenta: “A [segue seu próprio nome] não gosta de ver toalha no chão”.

CENA 10: Às 16:29 a professora (P1) retira-se do refeitório com as crianças e encaminha o grupo à escovação dos dentes. Uma criança, não atendendo à solicitação ao ser chamada, fica de castigo: “Perdeu a vez e vai embora assim”. Da auxiliar (A3), escuta-se: “Calça sapato”. “Quero a mão lavada direito”. “Vai secar o peito”. “Puxa da mão dele a escova”. “Teu pescoço tá um nojo. Vai lá lavar”. Às 16:40 a professora senta-se numa das cadeirinhas da sala. À sua frente encontram-se pentes e escovas. Uma a uma as crianças sentam em seu colo e têm seus cabelos escovados. Algumas meninas têm os cabelos enfeitados com laços e pregadores. Ao concluir a atividade, a professora aproxima-se de um grupo de crianças que observa livrinhos e começa a contar uma história.

CENA 11: As crianças retornam do refeitório e são enumeradas ao entrarem na sala; A professora (P4) segue até o banheiro e lava o rosto e as mãos daqueles que “já tomaram banho ao meio-dia”. Em seguida as crianças saem do banheiro onde a auxiliar (A8) as aguarda com uma toalha para secá-las. Enquanto isto, as demais crianças correm pela sala, sobem sobre as mesas e umas sobre as outras, caem. De longe a professora diz: “Olha, amontoou”. Em seguida ela espia a sala e chama aqueles que ainda não foram lavados. Às 16:18 essa atividade se encerra. A professora dirige-se então à estante e observa os dedos das crianças apontados em direção aos brinquedos que desejam: carrinhos, livros, pequenos baldes são entregues. Em seguida, retira as roupas de uma menina de sua mochila, pega a criança e a leva para “o banho”. A auxiliar retira-se da sala em busca de toalhas e panos limpos. Duas crianças disputam um brinquedo e, já de volta, a auxiliar intervém, devolvendo o brinquedo à criança que o havia solicitado. A professora coloca a menina na banheira e inicia o banho. Comenta que a criança “hoje veio suja”, pois no dia anterior não dispôs de tempo e “em casa não ganha banho”. Dirige-se à menina e sorrindo diz: “Água quentinha, que delícia!” A criança repete: “Delícia!” Enquanto banha a menina nomeia partes do corpo e a criança repete: “sovaco”, “barriga”, “ouvido”. Ao encerrar o banho, busca a toalha da menina e diz: “Ligeiro que tem mais”. Nesse momento a auxiliar se aproxima, coloca um menino na banheira, veste luvas e avisa que irá lavar “o amigo Joel que fez uma cagança”.

CENA 12: A professora (P14) pede as crianças que sentem sobre o tapete. Chama uma a uma para a escovação dos dentes: “Ô, vem escovar os dentes”. Dois meninos disputam um brinquedo até que o garoto que tem o objeto arrancado de suas mãos chora. Uma estagiária do curso de Pedagogia, presente na sala, intervém: “Eu vou pegar para mim se você não devolver”. A professora continua: “Ô Eduardo, vem escovar os dentes, daqui a pouco o pai chega”. No banheiro as estagiárias auxiliam: “Aqui. Escova bem”. “Deu”. “Deixa eu ver se ficou bem limpinho”. Duas crianças fixam sua imagem no espelho enquanto escovam os dentes e a língua. As estagiárias continuam: “Deixa eu ver se a boca tá bem limpa”. “Escovou tudo? Tá bem limpinho?” “Deu”. “Na frente agora”. “Pode enxaguar”. A professora passa a circular pela sala perguntando “quem está de roupa suja” e examinando cada criança. Um menino entra na sala mastigando sua escova e a professora manda que lave novamente e guarde. Em locais distintos da sala, a professora e a auxiliar (A4) sentam-se em cadeirinhas. Das mochilas das crianças, retiram roupas limpas e trocam, segundo informações, “quem tá com a roupa suja”. Uma estagiária auxilia na troca, então a professora transporta até o tapete, um balde, contendo peças de lego. Mostra às crianças diferentes possibilidades de montagem. Diz: “Pensa o que você vai montar e aí você faz”. Um menino, após receber auxílio na troca da roupa, é convocado: “Vai lá guardar a mochila”. [...] A auxiliar começa a chamar as meninas, também uma a uma para penteá-las. Depois de pentear, enfeita, amarra, coloca presilhas nos cabelos das garotas. Ela explica: “Primeiro as meninas porque é mais difícil. Amarrar é mais complicado. Os meninos é mais prático. A gente deixa para depois”. A professora comenta, ao apontar um menino que veste a camiseta: “Ele é um que tá começando. Tá feliz da vida”.

CENA 13: O momento refere-se à troca de fraldas. As crianças que aguardam recebem brinquedos. Embora haja grande quantidade de materiais, apenas alguns são disponibilizados, o que acarreta em brigas pela sua posse. Às 16:50 a professora, ainda envolvida com a troca de fraldas, dirige-se a uma criança: “Você está podre?” A criança responde afirmativamente com um gesto e é levada à banheira onde lhe é dado banho. [...] Às 17:00 a professora encaminha a “penúltima” criança ao banho. Uma “última” será lavada mais tarde, pois “só faz cocô perto da hora de ir embora”.

As cenas descritas anunciam a expressão de preconceitos contra tudo o que pode mostrar ou lembrar mistura e diferença. Ou, de outro modo, contra aquilo a que fomos e somos obrigados a renunciar a fim de nos reconhecemos humanos, civilizados.

Se, por um lado, a civilização exige renúncias que permitem que sigamos vivendo em sociedade, por outro, os sacrifícios que se impõem nesse sentido permanecem estranhos, sem interpretação. O pensamento e a reflexão dão lugar a ações conscientes e pragmáticas que

visam, a qualquer custo, dominar a natureza “imperfeita” do ser humano, examinando, eliminando, fazendo desaparecer traços que tornem visíveis os descontroles, os defeitos, os desajustes, enfim, a *irracionalidade*. Nesse contexto, podemos retomar às palavras de Verdi (2002) quanto à presença de *higienismos no plural*, cuja ênfase coloca-se na prescrição de *regras de bem viver*⁵⁷ contra os princípios ameaçadores da racionalidade.

Embora saibamos que o sofrimento alheio não possa ser objetivado, o esforço das profissionais e auxiliares em remover cheiros, sujeiras, detritos – e, assim, arquivar elementos que caracterizam um passado disforme – coloca-se ao lado da cultura da assepsia ou dos programas de dominação da natureza em que o corpo é visto como objeto, como coisa de se possuir. Esse processo de dominação e apagamento dos rastros implica no constrangimento daquilo que nos tornamos obrigados a ocultar e que, por não ser elaborado, ou antes, por ser mutilado pelo curso civilizador, retorna na forma de hostilidade, de repulsa, de desprezo, desse *amor-ódio* pelo corpo, destacado por Horkheimer e Adorno (1985).

A fim de nos tornarmos *senhores*, caímos na repetição de esquemas específicos de ação, que, como lembra Benjamin, são também cultivados pelo *sentimento de asco* que coincide com o aprisionamento a técnicas que garantem, sobretudo, a eficácia da *dominação das relações entre natureza e humanidade*⁵⁸.

As professoras e as auxiliares pedem às crianças: “Vai lavar o pescoço que está um nojo”, “lava a boca”, “limpa o nariz”, “puxa a descarga”, “lava a mão”, “lava bem que tá sujo”, entre outras inúmeras ordenações diárias e persistentes. Também elas banham aquela criança que “veio suja”, que “vem podre de casa”, que “fez uma cagança”, que “não ganha banho em casa”, eliminando, assim, os cheiros e os vestígios *trazidos do lar*. Então se *torna possível* estabelecer outro contato: beijar, abraçar, elogiar a limpeza e a moralidade dos costumes nos corpos assépticos.

⁵⁷ Em seu artigo “Prescrevendo as regras de bem viver: cultura escolar e racionalidade científica”, Rocha analisa as estratégias de higienização elaboradas pelos médicos-higienistas, nas décadas iniciais do século XX. A autora ressalta que o tratamento dado à educação na obra destes intelectuais aparece como “uma espécie de receituário da vida moderna – conjunto de leis voltadas para a manutenção da saúde –. [...] Exemplo, disciplina e instrução figuram como os pilares desse programa pedagógico, que postula a educação pela instrução. À educação é, pois, atribuído um papel fundamental, dada a sua capacidade de disciplinar os indivíduos, pela introjeção de hábitos e pela vigilância sobre as suas condutas”. (ROCHA, 2000, p. 14).

⁵⁸ Nas palavras de Benjamin (2000a, p. 69): “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”.

É possível identificar, seja nas vozes das professoras e também nos gestos velozes e nos objetos por meio dos quais estabelecem mediações com as crianças, como por exemplo, o uso de luvas, de esponjas, seja nas queixas com relação a sabonetes pouco perfumados, *sentimentos de asco* direcionados ao controle da sujidade, essa irracionalidade, *inferioridade biológica*, reconhecida, como nos aponta VAZ (2004a, p. 02), nos animais, nas crianças, nas mulheres, nos loucos, nas “criaturas mais próximas à natureza, mais miméticas”.

Benjamin, no aforismo *Luvas* (2000a, p. 16-7), escreve:

No asco por animais a sensação dominante é o medo de, no contato, ser reconhecido por eles. O que se assusta profundamente no homem é a consciência obscura de que, nele, permanece em vida algo de tão pouco alheio ao animal provocador de asco, que possa ser reconhecido por este. – Todo asco é originalmente asco pelo contato. Desse sentimento até mesmo a subjugação só se põe a salvo com gestos bruscos, excessivos: o asqueroso será violentamente enlaçado, devorado, enquanto a zona de contato epidérmico mais fino permanece tabu. Só assim é possível dar satisfação ao paradoxo do imperativo moral que exige do homem, ao mesmo tempo, a superação e o mais sutil cultivo do sentimento de asco. Não lhe é permitido renegar o bestial parentesco com a criatura, a cujo apelo seu asco responde: é preciso tornar-se senhor dela.

Também Horkheimer e Adorno, nas *Notas e Esboços*⁵⁹ da *Dialética do Esclarecimento*, salientam o pavor diante do *retorno ao primitivo*, àquilo que renunciamos, às pulsões que, de forma obscurecida, expressam a natureza não racional. Para os autores, a natureza como modelo e objetivo

representa o antiespírito, a mentira e a bestialidade. É só quando é reconhecida tal como realmente é que ela se torna a ânsia que a vida tem pela paz, aquela consciência que desde o começo animou a resistência tenaz contra os chefes e contra a coletividade. O perigo que ameaça a prática dominante e suas alternativas inevitáveis não é a natureza – a natureza, muito ao contrário, coincide com ela –, mas sim o fato de recordar da natureza. (1985, p. 236-7).

Para os pensadores frankfurtianos, tomar consciência dessas renúncias, reconhecê-las, poderia evitar as hostilidades e ações irrefletidas, ou impedir os atos de barbárie que se revelam nos gestos e nas palavras rudes.

Se o *sentimento de asco* revelado nas vozes e ações das profissionais necessita ser conservado, tendo em vista os processos de civilidade, também precisa ser superado, no sentido de reconhecer o *semelhante no dessemelhante* e assim estabelecer outras formas de contato, outros gestos de aproximação com o outro. Uma aproximação que se estabelece sem

⁵⁹ Horkheimer e Adorno (1985, p. 229-37), escrevem: “O Homem e o Animal: A transformação das pessoas em animais como castigo é um tema constante nos contos infantis de todas as nações. Estar encantado no corpo de um animal equivale a uma condenação. Para as crianças em diferentes povos a idéia de semelhantes metamorfoses é imediatamente compreendida e familiar [...]”.

dominação; em que a mediação adulta se faça marcada por gestos, vozes e movimentos que possibilitem *deixar-se impregnar pelo outro*, por meio de relações diferenciadas com o corpo, tal como a cena em que, vagarosamente, a professora banha a menina, deslocando *o fluxo do tempo* para a “delícia da água quentinha”, da água morna que toca a pequena e suas próprias mãos, e assim vai construindo outras formas de comunicação que não aquela marcada pela brevidade, pela velocidade, ou meramente regulada por interesses práticos.

Por outro lado, podem-se observar critérios que orientam, contemporaneamente, as regras para o bem-viver e que são também transplantados junto com as práticas de assepsia que se estabelecem na creche. São eles: a *aparência* e a *performance* impregnada pelo princípio do alto rendimento e da aptidão física, vinculadas a capacidades funcionais, as quais abordaremos a seguir.

3.4.1. A aparência

O prazer gerado a partir da fruição estética, no sentido de desfrutar do belo sem fins utilitaristas ou como *atividade sem propósito*, como valor de uso, é sobreposto, na atualidade, por estilos estéticos compráveis, vendáveis, consumíveis, que se dirigem não mais para a autenticidade e a unicidade da obra, que permitem a sua inserção no contexto da tradição, ou favorecem a aproximação mimética, a contemplação livre e refletida dos valores nela expressos.

Na aproximação mimética em que se reconhece e se produz semelhanças também se encontra a possibilidade de um saber alternativo, de uma interpretação diferente da realidade. No entanto, essa possibilidade é esvaziada, uma vez que os gostos são determinados pelas chances de venda, pelas mercadorias padronizadas lançadas como moda, impondo objetos que devemos, por assim dizer, fruir. Ou seja, há padrões estéticos definidos e reconhecidos de forma convencional. Trata-se de estilos dos quais é preciso se aproximar e aos quais se deve consumir, para sentir-se integrado, não excluído.

Do mesmo modo, colocam-se programas e padrões que se dirigem a conformações corporais e o prazer estético se volta unicamente à possibilidade de aproximação a esses modelos. A aparência coloca-se como critério de interação social, impondo normas às quais os indivíduos buscam igualar-se. Essas delimitações estéticas colocam-se sobre a superfície

corporal, exigindo nada além da satisfação imediata dos sentidos, da valorização de formas específicas que favorecem sentimentos de pertencimento, de identidade não mediada.

Os discursos, os conhecimentos e as ações voltadas ao bem-estar e à qualidade de vida estão sintonizadas com os ideais higienistas que contribuem para a louvação de um corpo limitado à esfera da exterioridade e, ao mesmo tempo, para o apagamento das singularidades.

Observamos na creche o emprego de técnicas de embelezamento, de palavras e gestos que coincidem com a racionalidade dos discursos higienistas e das políticas de promoção da saúde em favor da *qualidade de vida*, também traduzidas, nas palavras da professora, por “aquele tal de assistencialismo” que inclui medicalizar, nebulizar, dobrar, amarrar, trocar, banhar, perfumar, organizar, secar, levar ao sol para “não mofar”, “comer chuchu para ficar forte”, “ver se a roupa tá suja”, passar pano, elogiar a limpeza e o bom cheiro... Buscam-se sensações, prazeres como o talco, o perfume, a roupa limpa, o tênis novo, o enfeite de cabelo.

Ao lado dos prazeres oferecidos, colocam-se também sobre o corpo, sobre sua aparência, outros produtos que já desde cedo as crianças valorizam sobremaneira. E que se impõem como modelos, designados de fora, que anulam traços individuais. Em diversos momentos, as crianças interrompem suas atividades para mostrar seus corpos enfeitados com marcas e figuras de *personagens*⁶⁰ *midiáticos intercambiáveis*. Presas a satisfações imediatas e exteriores, suas identidades vão se constituindo enquanto revelam com entusiasmo: “Olha minha mochila da [...]”. “Olha minha bota da [...]”. “Viu meu tênis do [...]”. “Olha minha tatuagem do [...]”. E assim exibem, sem nenhum movimento de resistência, os objetos consumidos, como parte de si mesmas. Diversas outras ocasiões também recebem atenção das crianças no que se refere ao desejo, à posse de mercadorias com as quais possam se identificar, através daquilo que estampam em seu exterior. Por exemplo: “Olha minha bolsa da [segue a marca]”. “Sabia que eu vou ganhar uma mochila da [segue a marca]”. “Olha o meu batom”. “Olha minha calça da [segue a etiqueta]”.

As crianças também anunciam suas representações acerca da sobrevalorização da aparência quando chegam à creche e imediatamente apontam não apenas o sapato novo, mas sua marca, o logotipo que sugere também a *marca* da personalidade do sujeito que vai se constituindo e encontrando a “felicidade” na mercadoria. Em uma cena observada no parque,

⁶⁰ Trata-se da substituição de personagens, embora se apresentem sempre da mesma maneira, de modo estereotipado. Adorno e Horkheimer (1985, p. 153) escrevem: “Cada filme é um *trailer* do filme seguinte que promete reunir mais uma vez, sob o mesmo sol exótico, o mesmo par de heróis; o retardatário não sabe se está assistindo ao *trailer* ou ao filme mesmo”. E ainda: “Não somente os tipos das canções de sucesso, os astros, as

dois meninos que conduziam carrinhos pela areia perceberam nossa presença e interromperam a brincadeira para que um deles, apontando os tênis do companheiro, dissesse: “Olha só o tênis do Carlos”. E Carlos reforça: “Olha que bonito meu tênis”.

Ghiraldelli Jr. (1996), analisando a infância a partir da filosofia social, salienta que no mundo contemporâneo mantemo-nos presos a velhas referências que consideram o sujeito como *consciência e vontade* – do advento da modernidade –, enquanto o indivíduo da atualidade aparece, sobretudo, não mais que como livre consumidor. O autor destaca:

Não se trata, todavia, do consumidor já vislumbrado pelo liberalismo clássico às portas da “sociedade de massas”. Trata-se de um “sujeito-consumidor” peculiar. Sua subjetividade-identidade não está mais centrada na “consciência”, mas sim no “corpo”. [...] O corpo se torna o lugar da identidade pessoal. As responsabilidades se deslocam: não nos sentimos mais responsáveis por nossos pensamentos, sentimentos, sonhos ou nostalgias – isso tudo nos parece ter vindo “de fora”. (GHIRALDELLI Jr., 1996, p. 36-7).

Torna-se imperativo enaltecer, purificar, embelezar, mascarar, enfeitar, perfumar, estampar o corpo, ajustando-se às legislações e aos códigos sanitários que se renovam, mas que também se limitam a preservar e manter a sociedade indigna. É assim que as crianças recebem o perfume que compõe a fórmula dos produtos de assepsia, laços, apliques e enfeites nos cabelos, cuidados que se direcionam a um *corpo-pura exterioridade*. Os enfeites, as etiquetas, as tatuagens removíveis, as roupas, os acessórios, enfim, aquilo que é exterior ao indivíduo e que é também socialmente valorizado e reconhecido acaba por identificar, na diluição coletivista, a reafirmação do particularismo.

Já em seus lares as crianças recebem estímulos que determinam a aparência como critério de felicidade e bem-estar, como se pode observar na fala da mãe que se aproxima e nos diz: “Olha só, todo bobo de chinelo novo do [segue o personagem]”. Os pequenos são incentivados a encontrar prazer quando têm seus corpos cobertos por coisas de se consumir. O *eu* se (de)forma, então, a partir do que consome, do que exhibe. E a autonomia e a liberdade jazem na escolha entre os produtos já definidos e a “opção” dos consumidores.

Refletindo acerca dos ideais de personalidade reconhecidos historicamente, Adorno (1995, p. 65-68) escreve:

pessoa correta é aquela que se conforma à sociedade, organizando-se a si mesma segundo a norma que a mantém unida em sua estrutura mais íntima. [...] Quem resiste aos mecanismos de adaptação já não é considerado como o mais capaz. Já que não procura sua própria conservação através da adaptação,

novelas ressurgem como invariantes fixos, mas o conteúdo específico do espetáculo é ele próprio derivado deles e só varia na aparência”. (Ibd., p. 117).

é visto com menosprezo: como deformado, atrofiado, fracote. [...] O conceito de personalidade recebe o troco pelo delito cometido quando reduziu a idéia de personalidade ao *ser assim* e não *de outra maneira*. [...] Por conseguinte, pouco a pouco, estendeu-se a crítica ao ideal de personalidade, assim como antes se estendera ao ideal em si. Assim, faz parte da razão de reserva das teorias pedagógicas que pretendiam estar à altura de seu tempo descartar o objetivo pedagógico de Humboldt, que é o do desenvolvimento e formação omnilaterais do homem, ou seja, a personalidade. Despercebidamente faz-se da impossibilidade de realizá-lo – se é que alguma vez já foi realizado – uma norma. O que não pode ser também não deve ser. A aversão contra o vazio pathos da personalidade coloca-se, sob o signo da consciência da realidade supostamente livre de ideologias, a serviço da justificação da adaptação universal, como se esta não triunfasse já em todas as partes sem necessidade de justificações. [...] O impedimento da formação do Eu ou, com mais clareza ainda, a tendência da sociedade que se forma a si mesma parecem constituir algo mais elevado, mais digno de promoção. Sacrifica-se o momento da autonomia, da liberdade, da resistência, momento que em outros tempos, embora corrompido pela ideologia, repercutia no ideal de personalidade. O conceito de personalidade não é redimível. No entanto, na fase de sua liquidação, haveria algo nele que convém conservar: a força do indivíduo, o potencial para não confiar-se ao que cegamente se lhe impõe, para não identificar-se cegamente com isso.

Ao invés de mapear a realidade exterior, o indivíduo se anula perante a norma e torna-se semelhante à cultura, embarcando desde cedo no mimetismo, na mera reprodução que elimina a possibilidade de constituição do sujeito como consciência e vontade. As crianças interrompem o brincar para mostrar seus tênis; guiam-nos em direção à mochila que estampa personagens midiáticos famosos; mostram ou apontam acessórios que se prendem ao corpo de seus pares, informando que em breve também irão adquirí-los. Essas ações nos fornecem indicações a respeito dos sacrifícios que lhes vão sendo impostos, nos termos de identificação, ou as atitudes exigidas frente à possibilidade de inserir-se, fazer parte do grupo, pertencer para que não sejam excluídas.

A criança se dirige a modelos de identificação, e nessa busca liquidam-se, silenciosamente, possibilidades de resistência que antes necessitariam ser encorajadas, no sentido de incentivar “processos de diferenciação, de multiplicidade, de não concordância e não concórdia, e isso no tecido do próprio corpo social”. (GAGNEBIN, 2001, p. 51).

3.4.2 Performance

No que compete às formas de intervenção higiênica sobre o corpo, encontramos estruturas subjacentes aos princípios de rendimento, de *performance*, que visam à superação de resistências com a maior velocidade possível. A cada momento de higiene as palavras:

“deu”, “anda”, “rápido”, “ligeiro que tem mais”, “daqui a pouco o pai chega”, “depressa”, “vamos”, “vai logo”, ecoam à porta do banheiro.

Todo esse veloz empreendimento associa-se à melhor performance funcional a partir da aquisição de gestos técnicos influenciados pela capacidade de coordenar ações que visem combater problemas de saúde e promover o bem-estar físico.

A habilidade motora, aliada à velocidade de execução, recebe incentivos e estímulos, uma vez que se integram aos critérios de eficiência que levam as crianças a tornarem-se *senhoras de seus membros* e a cumprirem a exigência de eliminação ou apagamento das expressões irracionais da infância. Assim, ao apagar os traços da natureza impura e evitar contaminações e enfermidades, temos a presença de padrões estéticos, o potencial performático e a aptidão física como elementos circundantes dos momentos de higiene.

A capacitação diante da execução de tarefas de forma eficiente, ou a exclusão das incapacidades funcionais, aparecem como princípios de autonomia: solução de tarefas designadas, “fazer sozinho”, mas sem que para tal se coloque a exigência do pensamento. Nesses termos, a autonomia passa a significar “começar a se vestir sozinho”, “escovar os dentes sozinho”, “comer de garfo e faca”, “descascar uma banana”, “comer sem se sujar”.

Todos os esforços se dirigem ao apagamento dos traços de sujidade da natureza imperfeita, à eliminação *dos restos* para encerrar hábitos viciosos, reforçando o corpo como objeto de dominação. E, assim, procura-se a constituição de seres padronizados, homogêneos, higiênicos, higienizadores, higienizados, moralizadores e moralizados. “Sujeitos autônomos”, que operam seus corpos independentemente da mediação adulta a partir de uma *consciência higiênica*. Ou seja, comportamentos uniformes, hábitos de etiqueta que permitem reconhecer-se pela medida, pela avaliação das *performances* e pela eficácia motriz, pela reprodução de gestos e atitudes higiênicas que transformam em sinônimos os conceitos de autonomia e auto-conservação física.

Estas ações revelam, a um só tempo, que a criança é um ser humano em desenvolvimento e que a condição para a autonomia também passa pela total mediação adulta, ou seja, pela heteronomia. E, apesar de gradualmente as professoras e auxiliares buscarem o movimento de afastamento, propiciando às crianças o auto-cuidado – como se pôde observar, por exemplo, na ocupação do espaço do banheiro que, primeiramente, exige a presença das profissionais mas que, pouco a pouco, permite que de longe, ou junto à porta, instruem as crianças, – esse fato revela nos processos de civilização nada além de esforços de adaptação à

ordem frente à superação de um *estado primitivo de natureza*. Ou seja, prevalece uma visão biologicista de autonomia⁶¹ que desconsidera o sujeito para além da auto-conservação física e da assimilação à norma social, da participação integral ao que está posto, e que dispensa a exigência do pensamento.

Talvez possamos dizer que as concepções higienistas do século XIX e seus pressupostos governem ainda o mundo contemporâneo, os corpos, os sentidos. E, sob novas nomenclaturas, reafirmem a ordem, a uniformidade, a adequação a uma cultura da aparência ao mesmo tempo em que colocam em suspenso a possibilidade da existência do indivíduo autônomo, que se encaminha da menoridade à capacidade de reflexão crítica a respeito das preferências e dos valores que orientam seus atos e lhe permitem fazer escolhas racionais.

3.5 Educação do corpo nos momentos de *alimentação*

No que concerne às bases legais, as instituições para a educação infantil devem oferecer espaços para momentos de alimentação que atendam exigências de higiene e segurança, garantindo às crianças “a oferta de alimentos adequados à nutrição, de acordo com cada faixa etária”. (VALADÃO, 1998, p. 83).

Em se tratando da instituição pesquisada, o ano de 2001 foi marcado pela edificação do refeitório, entre outras reformas estruturais projetadas para atender as regulamentações. Segundo dados descritos pela profissional da equipe diretiva que administrou a creche durante um período de onze anos, mudou-se

a cozinha de lugar e a lavanderia que era lá na frente. [...] Tinha que se passar pela lavanderia, pela cozinha para atender as crianças. Não tinha refeitório e a alimentação era feita na sala. Aí passava por todo corredor com roupa suja, com prato de comida. A vigilância sanitária estava sempre ali, implicando porque não podia passar com fralda de cocô, não podia passar com isso, com aquilo.

⁶¹ Em seu estudo a respeito dos modelos e definições de autonomia referenciada à saúde, Farinatti destaca a presença de uma visão biologicista acrescida do estudo das capacidades físicas numa perspectiva funcional. Segundo o autor (2000, p. 19): “Notamos que a execução de tarefas cotidianas elementares ou principais, sem a necessidade de ajuda, é colocada em evidência. Em segundo lugar, existe já uma preocupação comum em assinalar que estas tarefas pertencem a domínios variados, não se limitando às necessidades físicas”.

Atualmente, ocupa-se diariamente o refeitório nos momentos de lanche, almoço e jantar das crianças além de reunir os/as profissionais nos momentos de intervalo e durante as Paradas Pedagógicas mensais.

Esse ambiente possui três portas de acesso: pelo corredor, pela área coberta que se conecta ao parque, pelo pátio de serviço, onde se encontram os varais, o tanque e também um espaço destinado às merendeiras e serventes nos períodos de descanso.

As paredes claras abrigam quadros de avisos, um cardápio e uma pirâmide alimentar fixados nas proximidades de um pequeno vão de acesso à cozinha. Nesse espaço, travessas e bacias de alimento servidas pelas merendeiras são retiradas pelas professoras e auxiliares para serem redistribuídas às crianças.

Linhas retas sustentam ventiladores de teto e luminárias que, freqüentemente, se mantêm desligadas. O espaço abriga seis enormes mesas, uma antiga geladeira, bancos estreitos e compridos. Recentemente, pensando na saúde das crianças, as dimensões dos móveis foram reduzidas, pois, segundo informações da professora (P10), “as crianças ficavam com os pés balançando”, o que poderia ocasionar, em função da estatura dos pequenos, desvios da coluna vertebral.

O acesso à cozinha, rigorosamente asséptica, exige o uso de toucas. *Freezers*, geladeiras, dois enormes fogões e balcão compõem o ambiente. Devido à altura inadequada desse móvel, foram providenciados “banquinhos de madeira” sobre os quais as merendeiras, de baixa estatura, se equilibram.

Da cozinha chega-se à despensa, cuja entrada é estritamente reservada às responsáveis pela alimentação. Nela estão armazenados quilos de feijão, arroz e outros alimentos entregues mensalmente por uma empresa terceirizada prestadora de serviços.

A dieta alimentar é prescrita por profissionais dessa empresa que, segundo a merendeira (M1), “oferece nutricionista”. Há dois cardápios elaborados⁶². Um deles atende a

⁶² O cardápio satisfaz necessidades básicas da faixa etária, considerando-se também uma certa “**adequação**” **sócio-econômica**. Segundo a merendeira (M1), “às vezes a carne é muito dura. Demora para cozinhar. Não é carne de primeira”. Além disso, o cardápio está harmonizado com a ciência dos nutrientes que profíbe, sanciona, prescreve, dita o que se deve comer a partir de fundamentos da razão que visam sustentar o corpo, dar-lhe disposição, evitar a obesidade ou carências alimentares, ou seja, medicalizam-se as refeições, desconsiderando fatores ambientais, tal como a sopa, servida no jantar em torno das 16:00 em dias cuja temperatura aproxima-se de 30°, ou a diversidade e variedade de produtos alimentícios, bem como os fatores culturais. Nesse sentido, o cardápio contribui para o apagamento da tradição açoriana, a cozinha alemã, italiana, africana, polonesa, ucraniana, que permitiria recordar e guardar, dentro de si, sabores da memória-história, atualizando-os, recriando-os, transformando-os. E ainda emancipa-se dos traços regionais, tal como a tainha, reconhecida

primeira e a terceira semana do mês e o outro as demais semanas. Nos momentos de lanche, achocolatados, leite, bolo, mingau, bolachas e frutas variadas, entre mamão, laranja, banana e maçã, são oferecidos às crianças. Em épocas de colheita, também abacaxi e melancia. No almoço e no jantar serve-se arroz, feijão, macarrão, ensopados, saladas, refogados, ovos, carnes de frango, gado e peixe.

Recente questionário enviado aos pais sugere, entre outras questões, que se indique “do que mais gostam na creche”. Os registros apontam altos índices de satisfação relativos à alimentação das crianças, tais como: “alimentação correta” e “boa alimentação”.

Tanto a higiene quanto o cardápio aparecem com evidência nos relatos das merendeiras que atuam na creche. Em entrevista⁶³ destacam que “a nutricionista arruma o cardápio para nós. Ela vem de três em três meses, vê se as crianças tão comendo direitinho e do que elas mais gostam” (M1). E ainda: “Tá ali no cardápio, a gente faz” (M2).

As profissionais salientam que o trabalho na cozinha é orientado pela nutricionista, mas também a partir de *cursos de manipulação de alimentos*, onde se aprende “desde tu receber o alimento até a hora de estar servindo” (M2). “A primeira coisa é o prazo de validade” – acrescenta a colega (M3). Houve um curso em que “fizeram tipo uma encenação para ver se tu é Maria ou se tu é Joana. Joana é caprichosa e a Maria é uma “relaxadona”. Ela vai abrir a lata e mete a faca. [...] Pode estar suja. [...] O correto é pegar o abridor; primeiro lavar em cima” (M2). E aquilo que Maria “toda erradinha” (M1) faz, inclui uso de brincos, colares, unhas pintadas e ausência da touca; erros cometidos ao armazenar alimentos, ao lavar os azulejos, as panelas, o fogão. Do ponto de vista dessas profissionais, “tudo depende da cozinha. Se a gente se atrasar aí elas [as professoras] vão se atrasar. Elas têm horário porque elas têm uma programação. Termina de almoçar eles [as crianças] vão dormir, né”.

A primeira refeição do dia tem início após a chegada das professoras, às oito horas. O almoço é servido a partir das 10:30, sendo os bebês alimentados em sala. À tarde, após o momento de sono, é oferecido o lanche. O jantar é servido a partir das 16:15.

tradicionalmente e fartamente disponível em determinados períodos anuais. Segundo dados da Federação dos Pescadores de Santa Catarina (FPSC), “no mês de maio foram pescadas 68 toneladas de tainha, apenas em Florianópolis. A pesca artesanal no Norte da Ilha iniciou a temporada 2004 de tainha com bons resultados. Nos primeiros dias de maio, os pescadores da colônia da Praia do Santinho capturaram 10 toneladas. Duas semanas depois, nos Ingleses, mais 15 mil quilos do peixe que é a sensação dessa época do ano em Florianópolis e no litoral catarinense. No rancho de pesca de seu Nado trabalham 13 pessoas. A cada arrastão feito, milhares de pessoas ganham o alimento mais tradicional entre as famílias descendentes dos açorianos. ‘Com a tainha que pescamos, mais de duas mil pessoas se alimentam. Isso sem falar dos peixes que distribuimos para quem ajuda a puxar a rede ou para os amigos que estão na praia na hora do arrastão’, explica o antigo pescador.” Disponível em <http://www.folhanorte.com.br/site/notícia=662> (Acesso em 08/08/2004 – 23:58)

⁶³ Por solicitação das merendeiras, a entrevista foi feita de forma coletiva, com todas ao mesmo tempo.

As cenas abaixo descrevem os momentos de alimentação: lanche da manhã, almoço, lanche da tarde e jantar no refeitório, além das refeições organizadas em sala.

CENA 1: Encaminhadas ao refeitório e acomodadas sobre bancos em torno de grandes mesas, as crianças podem optar entre mamão ou banana, nessa primeira refeição. Em pé, uma professora (P11) mastiga uma fruta enquanto serve uma criança. Em seguida, recolhe cascas e restos dispostos sobre a mesa. Algumas crianças ajoelham-se sobre os bancos. Nesse momento, a auxiliar (A7) se aproxima e ajeita suas pernas, enquanto outra (A12) faz cócegas, dizendo: “Senta direitinho!” Na mesa ao lado escuta-se: “Oba! Chegou o mamãozinho!” A fruta é servida em um pequeno recipiente plástico e as crianças recebem um garfo. A professora (P2) orienta, indicando com o talher, a forma como a fruta deve ser cortada. Enquanto algumas profissionais recolhem restos de alimento depositados sobre as mesas, a professora (P11) recolhe os potes e coloca-os sobre o balcão da cozinha. Reúne as crianças e retorna à sala.

CENA 2: Cedo, pela manhã, a professora (P11) pergunta: “Quem quer bolacha?” E começa a distribuição de biscoitos de água e sal. Outras professoras se aproximam. Enquanto uma serve o achocolatado, a outra distribui o alimento. Uma terceira grita para que as crianças “sentem direito”. Duas professoras comem em pé, enquanto outras duas passam panos sobre as mesas. Escuta-se: “Pára!” – repetidas vezes. “Pára de fazer fofoquinha e vai comer”. “Senta direito”. E assim seguem, servindo as crianças, recolhendo restos, distribuindo bolachas, mastigando. O chão está repleto de farelos. Gritos e conversas se intensificam.

CENA 3: Atravessando o corredor, ao passar pela sala do Berçário, vê-se a professora alimentando um bebê. No refeitório duas professoras distribuem bananas às crianças, enquanto conversam. As luzes desligadas deixam o refeitório na penumbra. [...] Às 8:29 outra turma se aproxima. A professora caminha de mãos dadas com duas crianças. As demais seguem em fila pelo corredor escuro. [...] A professora (P4) busca um cacho de bananas e começa a distribuir, circulando em torno da mesa. Repete o trajeto, agora trazendo um prato, para que as crianças depositem as cascas. Pede para as crianças que “sentem direitinho”. Duas outras professoras acompanham a turma que agora entra no refeitório. Uma delas descasca bananas e entrega: uma a uma. Seu corpo está curvado sobre a mesa cuja altura é inferior à das demais. Após distribuir as frutas, come também. [...] Uma auxiliar (A1) se aproxima, cumprimenta e diz: “Estamos na luta, né! Hoje acordei cinco para sete, enfiei a roupa e vim. Tenho que estar aqui às sete. Queria lavar os cabelos”. Nesse ínterim, outra professora recolhe cascas com uma das mãos e com a outra passa um pano úmido sobre a mesa.

CENA 4: No refeitório uma professora (P2) prepara-se para servir o lanche. Enquanto coloca o leite nas canecas, a auxiliar (A7) distribui bolachas. Os ruídos se intensificam com a chegada de novas turmas ao refeitório. Escuta-se: “Deu!” “Vai sentar”. “Deu!” “Come. Vai ficar com fome depois”. Ao mesmo tempo em que mastiga, a professora entrega bolachas e desvia seu olhar à rua. [...] Às 9:02, após a entrada e saída de várias turmas, os ruídos diminuem. Permanecem no refeitório algumas crianças e três professoras que terminam de organizar o ambiente: recolher restos, passar pano sobre a mesa, levar canecas à cozinha.

CENA 5: Encontram-se, no refeitório, grupos de crianças entre dois e quatro anos, acompanhados por professoras e auxiliares. Às 10:54 outra turma se aproxima e cerca de quarenta crianças passam a utilizar o ambiente. O cardápio: frango, arroz e maionese. Crianças ajoelhadas, sentadas de braços cruzados, falando, gritando, olhando para a comida disposta sobre a mesa e ainda nas travessas. A auxiliar (A1) avisa: “Só vou dar o prato para quem estiver sentadinho”. Serve duas conchas de arroz em cada prato, acompanhadas de um: “Vai passando”. Na outra extremidade da mesa a professora (P9) desfia o frango. Nisso a auxiliar circula, corpo curvado, oferecendo: “Quem quer maionese?” Os talheres continuam sobre um prato e as crianças ou observam sua comida, ou comem com as mãos, ou, ainda, levam a boca ao prato. Às 11:04 facas e garfos são entregues e, enquanto comem, as crianças batem com os talheres sobre os pratos e sobre a mesa. [...] A auxiliar dessa turma comenta: “Suquinho né! Laranja, maracujá, abacaxi, qualquer coisa. Tá tudo seco”. Às 11:11 a professora termina de desfilar e distribuir o frango. Então começa a comer, enquanto as demais professoras e auxiliares presentes no refeitório recolhem restos, limpam, desfiam frango, passam pano sobre as mesas e

bancos, mastigam. [...] Três crianças se aproximam da auxiliar e pedem: “Bota mais frango?” Ela serve e comenta: “Mas come todo o arroz”. Um garoto chama o colega de “orelhudo” e completa: “Ele é burro”. [...] Perguntamos a respeito do sabor do alimento a uma criança que responde: “Tem que comer tudo e o prato tá cheio”. Agora as professoras descascam maçãs, cortam fatias, retiram caroços, entregam às crianças. Três delas levantam e a professora manda que retornem aos seus lugares, complementando: “Até a Karla tá ficando perigosa!”

CENA 6: Às 10:50 encontramos cinco turmas no refeitório. As professoras servem feijão, arroz e “vaca atolada”⁶⁴. Enquanto uma delas (F1) curva-se sobre a mesa, juntando os restos de comida, outra (P2) caminha com um prato e come. Larga o prato e auxilia uma criança. Os ruídos são intensos. Escuta-se um grito: “Vais comer ou ficar de palhaçada?” que se mistura aos gritos das crianças. [...] Vozes altas. Crianças lambendo o prato, arroz e feijão por todo o lado. Uma professora (P1) senta. O cronômetro informa que almoçou em quarenta segundos. Está escuro e as luzes não foram ligadas. Desviando a atenção à auxiliar (A3), percebe-se que esta circula com o seu prato na mão. Come em pé, rapidamente. No intervalo entre as *garfadas* corta a carne para uma criança, ajeita o prato de outra. A servente aparece e “espia” o ambiente, enquanto a professora (P1) limpa a mesa com um pano e a auxiliar (A1) responde a uma criança: “Aqui não tem vó para dar comida na boca”. Deslocando o olhar antes lançado sobre a criança, comenta: “Não dá, senão eles acostumam”.

CENA 7: O refeitório está decorado para a “festa de aniversariantes do mês”. São 11:20 e três turmas, cerca de trinta e oito crianças, estão acomodadas em três mesas. As crianças comem frango, arroz, maionese, salada de couve. Uma professora, (P9) sentada à mesa, come e orienta as crianças enquanto outra (E1) passa um pano sobre a mesa e uma terceira (P8) recolhe restos, depositando-os em um único prato. Uma auxiliar (A15) traz uma pilha de pratos do balcão e comenta: “Hoje estou rouca”. Outra (A1) orienta as crianças: “Come”. “Segura o prato e come”. A professora (P9) levanta, dirige-se à cozinha, busca laranjas, faca, prato e senta novamente para descascar as frutas. Algumas crianças levantam e se aproximam, observando os seus gestos. Ela avisa: “Lá sentadinhos, senão não ganham”. Mas é em vão. As crianças olham fixamente em direção às mãos que manipulam cada laranja velozmente e retiram, intactas, longas tiras feitas de casca. Depois de descascadas as frutas são entregues e uma criança lança ao chão, com a boca, os grãos da fruta. A professora não percebe, mas chama a atenção de outra criança: “Que é isso? Tossir em cima da laranja?” Depois de comerem as frutas, a professora leva as cascas ao lixo e avisa: “Quem terminou, vem”. A merendeira se aproxima e, ao observar o piso e as mesas, comunica às crianças: “Tudo mocinha grande, rapazinho grande, fazer esta imundície. Onde se viu?”

CENA 8: Às 11:00 horas encontramos no refeitório três turmas comendo macarrão com verduras e carne. A professora (P14) serve um a um os pratos e alcança as crianças para depois entregar os garfos. Outra (E1) circula, recolhe restos, passa o pano sobre a mesa. Outra ainda (P9) come em pé e, entre o levar o alimento à boca e mastigar, auxilia uma criança. Em torno de seu pescoço, a professora (P1) leva uma chave presa a um cordão⁶⁵. Uma servente se aproxima, “espia” o ambiente e sai.

CENA 9: “Vamos fazer lanchinho”, avisa a professora (P4) ao levantar do tapete em que sentava. As crianças a seguem em direção ao refeitório. São 14:05 e cinquenta e sete crianças encontram-se no ambiente. Uma professora, sentada, descasca maçãs e a outra passa um pano sobre a mesa. Uma terceira corta maçãs ao meio, retira o caroço e deposita em um prato. Ao terminar, empurra o prato sobre a mesa, oferecendo a fruta. Em pé, uma auxiliar morde por repetidas vezes, uma maçã. As crianças comem e contam-nos seus “desejos de Natal”. Ao serem interrogadas, falam a respeito de suas preferências no dia-a-dia da creche: “Abóbora”. “Comida”. “A horta”. “Lanche”. “O parque”. “Feijão”. “Brincar”. “Não sei, não sei, não sei”. Uma professora (P3) avisa: “Vamos todos baixar os bracinhos pra passar o pano”. De imediato, as crianças retiram os braços e a professora limpa a mesa.

⁶⁴ Conforme explicação da merendeira, carne e mandioca/aipim são cozidos em conjunto e a este prato dá-se o nome de “vaca atolada”.

⁶⁵ A chave abre a porta do escaninho situado no corredor da creche, já descrito. Trata-se do local onde as professoras guardam seus pertences pessoais.

CENA 10: Ao entrarem no refeitório, as crianças são encaminhadas à mesa. Uma delas “escapa”. A professora (P4) leva a menina ao colo e recoloca-a em seu lugar. Uma criança bate com as mãos sobre a mesa e as demais imitam-na. Um menino grita e a auxiliar (A2) intervém: “Não precisa gritar. Todos vão ganhar”. A professora entrega bananas e os pequenos descascam. Quando uma delas termina de descascar a fruta, a professora diz: “Viu? Ela já descascou”. Um garoto encontra dificuldades diante da fruta e a auxiliar (que descasca maçãs, retira os caroços e pica as frutas) levanta e o auxilia. Às 14:30 a professora passa a recolher cascas e restos de fruta, reunindo-os em um prato. Aponta para um menino que acaba de descascar uma banana, dizendo: “Viu, ele já descascou”. [...] A auxiliar dirige-se a nós, comentando: “Em casa eles não têm essa rotina certinha. Hora de comer, da higiene”. Outro grupo entra no refeitório e é acomodado na mesa ao lado. Enquanto isso, a professora passa pano e a auxiliar permanece descascando e picando maçãs. As crianças comem, olham para os lados, brincam e jogam pedaços de fruta sobre a mesa e ao chão. Nesse momento são avisadas: “Não é brinquedo”. Mais um grupo se aproxima e toma lugar à mesa vaga. São 14:36. Os ruídos se intensificam.

CENA 11: O refeitório está escuro e abafado. Potes plásticos, colheres e bananas são distribuídas, estas para que as crianças descasquem e comam com farinha Láctea. A professora (P1) bebe água, come uma banana e atende ao chamado no celular. Em seguida comenta com o grupo que “viu uma criança com o namorado em um bar”. A menina nega, enquanto as crianças debocham. Ela chora. Dois meninos solicitam bananas, mas não são atendidos, pois: “Quando estou servindo, vocês tem que saber se tem fome ou não. Agora a professora não vai mais dar”. Logo, informa que haverá festa de aniversário no dia seguinte e que, pela manhã, passarão pelas salas para entrega de presentes. Nesse momento, as crianças silenciam e a merendeira se aproxima dizendo: “Viu como vocês ficam quietos quando o assunto interessa?”

CENA 12: O ambiente está escuro, as luzes apagadas. A professora (P9) busca pratos e às 16:20 começa a servir as crianças. Um menino leva a concha à boca e imediatamente é encaminhado à outra mesa, onde permanece só. [...] Duas conchas de arroz carreteiro são servidas. Em seguida, talheres são retirados de um pote, contados e entregues às crianças. O menino que senta só, assim que recebe seu prato de comida, dirige-se à companhia dos demais. Quando a professora percebe, busca-o pelo braço e recoloca-o sozinho à mesa que se encontra vaga. Embora esteja gritando com o menino, não se ouve o que diz, pois a conversa alta, os gritos e o som dos talheres se misturam no ambiente. [...] Há comida espalhada pelo chão, pelas mesas, pelos bancos. [...] Após recolher os pratos e limpar a mesa, às 16:29 a professora retira-se do refeitório com os pequenos e encaminha o grupo à escovação dos dentes.

CENA 13: Três professoras e as auxiliares alimentam as crianças. Uma delas (P4) comenta: “Ela tá bem sem apetite”. Sobre uma das mesas há roupas espalhadas e professoras escolhendo peças para comprar. A auxiliar (A8) passa um pano sobre a mesa enquanto outra (A4) serve carne e chuchu nos pratos em que, em seguida, a professora (P8) acrescenta duas conchas de arroz, retiradas de um pote plástico. Uma criança tenta levantar e a auxiliar (A8) avisa: “Espera. Espera. Ainda não dá para levantar que tem criança que ainda não comeu”. E continua: “Tira a mão da comida”, dirigindo-se a outra criança. Mais um grupo se aproxima. Noutra mesa a professora serve duas conchas de arroz em cada prato. Alguém pede: “Quero mais carne”. A carne servida é acompanhada da frase: “Tá, mas tem que comer o arroz também”. Ao terminar a refeição, uma menina levanta e a auxiliar (A4) diz: “Espera os amigos acabar de comer primeiro”. Da cozinha uma servente dirige-se a uma criança, dizendo: “Senta, senta”. E pergunta: “Gostaram dessa carne?” A professora (P4) permanece com algumas crianças, enquanto as demais são encaminhadas à sala na companhia da auxiliar. Em outra mesa uma professora (P11) puxa de seu lugar, pelo braço, um menino. Coloca-o sentado à quina da mesa, comunicando que irá “servir de palhaço para os outros”. A auxiliar (A2) busca facas e garfos enquanto a professora do grupo serve os alimentos: uma concha de arroz em cada prato, seguido de um: “Vai passando”. Em seguida oferece chuchu àqueles que desejarem, com o corpo curvado sobre a mesa. Pelo chão, arroz espalhado. [...] Um menino come do prato, pois os talheres ainda não foram entregues. Finalmente, após recebê-los, as crianças comem vorazmente. Noutra mesa, crianças que receberam apenas garfos dispõem a comida sobre estes, com auxílio das mãos. Um menino passa a língua na faca e mostra aos colegas. Três deles o imitam. Ninguém percebe. A professora: (P11) pergunta a uma criança, a pedido de outra, se o seu relógio “É do Shrek II - o Filme”. [...] Algumas crianças pedem “mais” e comem rapidamente. Perguntamos sobre o sabor dos alimentos, um garoto diz que está “gostoso”, mas não sabe dizer nada sobre o gosto. [...] Sobre as mesas e pelo chão, muito

arroz espalhado: “Ninguém merece” - diz a professora. [...] A auxiliar (A2) recolhe os restos e também outras duas assim o fazem. Passam seus panos sobre a mesa, retiram pratos, devolvem potes de arroz à cozinha e se vão. “Lá na sala sem correria”, escuta-se uma voz distante no corredor. São 16:45.

CENA 14: O refeitório está escuro, abafado, apesar dos ventiladores ligados. Seis professoras acompanham sessenta e seis crianças. [...] Às 16:15 a professora (P1) dirige-se ao vão que dá acesso à cozinha e conta talheres. Leva-os à mesa em que sua turma está sentada juntamente com uma bacia de plástico cor-de-rosa, onde se encontra picadinho de fígado ao molho. A professora retorna, busca pratos de sopa e uma bacia branca com arroz. Novamente repete o trajeto, trazendo farinha de mandioca. Manda que as crianças “sentem direito”. Serve arroz em dois dos pratos. Em seguida, uma concha de picadinho. Larga os pratos, pega-os novamente e enquanto entrega a duas crianças, diz: “Senta, senta, senta. Quem não comer não vai assistir ao vídeo”. Serve mais dois pratos. E segue. Alguns comem com as mãos. Às 16:23 termina de servir as dezenove crianças e passa a distribuir os talheres. Então se serve e rapidamente leva comida à boca. Uma criança tenta devolver a comida e, antes que conclua uma palavra, é interrompida: “Não quero ouvir o que tu vai dizer. Come”. Às 16:39 começa a recolher as bacias. Busca um pano, limpa a mesa, sempre repetindo: “Pode terminar de comer”. “Pode comer”. “Tu pediu, agora come”. Instantes depois, sai com as crianças em direção ao parque. [...] A menina que insistiu em rejeitar o alimento é castigada e permanecerá sentada em uma cadeirinha enquanto os demais brincam.

CENA 15: A professora (P8) e a auxiliar (A4) observam as crianças enquanto se alimentam, em pé. A professora diz: “Não faz isso, come”. [...] No refeitório encontram-se cinquenta e cinco crianças, três professoras e três auxiliares, ocupadas, servindo feijão, arroz, omelete com espinafre e cenoura. Apenas uma lâmpada ligada. Uma professora (F1) serve arroz, larga o prato e outra (A1) “preenche” com uma concha de feijão. Depois de servir e distribuir os pratos, ambas circulam, oferecendo fígado, omelete e chuchu. As crianças olham em direção aos seus pratos, aguardando talheres. Um menino chupa o dedo e outro come o alimento, retirando-o do prato com as mãos. Garfos são entregues. Uma criança solicita uma faca e a professora, ao alcançar, comenta: “Que adultos, comendo de faca”. Em seguida, mais cinco crianças solicitam também que facas lhes sejam entregues. Noutra mesa, a professora (P11) avisa: “Se hoje tu não sujar tua mão nem teu rosto, amanhã tu vai voltar a comer com garfo”. [...] A auxiliar (A15) comenta: “Chuchu é bom para eles ficarem fortes”. Noutra mesa, outra auxiliar (A4) limpa a mesa repleta de comida, enquanto a professora acompanha as crianças de volta à sala.

CENA 16: Quatro mesas do refeitório são ocupadas às 16:06. Fazem-se presentes, junto às cinquenta e três crianças, sete professoras e auxiliares. A auxiliar (A10) coloca sopa em pratos dispostos ao centro da mesa. Depois de servidos, os pratos são entregues às crianças, acompanhados de expressões: “Senta direito”; “Anda”; “Começa a comer”. Perguntamos a respeito dos ingredientes. A auxiliar, reticente, pergunta a uma colega: “É de... verdura?” Comendo, outra auxiliar responde: “É canja”. A professora (P4) serve uma criança pela segunda vez, dizendo: “Agora chega”. E segue recolhendo pratos e restos. A auxiliar (A8) limpa narizes, junta restos, enquanto uma criança toma sopa diretamente do prato. Uma menina levanta e vai saindo. Levada novamente ao seu lugar, é avisada: “Senta aqui. Não sai senão...”. Dois pequenos gritam enquanto esperam sentados. [...] Quando termina de alimentar e limpar a mesa e os bancos ocupados pela turma, a auxiliar pergunta: “Podemos partir?” E também responde: “Deu, vamos partir”. Simultaneamente, as crianças levantam e seguem a professora, enquanto a auxiliar torna a passar o pano sobre a mesa”. Noutra mesa, uma menina lambe um osso de galinha. Olha em direção à auxiliar e a professora e joga-o sob a mesa.

CENA 17: Sentadas no chão da sala, às 16:10, a professora (P3), juntamente com a auxiliar (A6), alimenta as crianças: arroz, feijão e ovo cozido. Os alimentos estão misturados. A professora comenta: “Tirei o prêmio” [...] referindo-se a uma criança que “demora para comer” e “acaba com a gente. Demora para mastigar”. Dirigindo-se a ela, diz: “Tu demora para comer. Fica aqui sentadinho”. [...] A auxiliar recolhe os pratos e dirige-se à porta, onde normalmente há uma grade que impede a “fuga” das crianças. Eleva a perna a fim de ultrapassá-la. Contudo, a grade não está colocada. A auxiliar sorri e diz: “O que é o hábito! Já estou tão acostumada que ia passando por cima”.

CENA 18: Uma merendeira aproxima-se do berçário levando o lanche da tarde. A professora (P4) e a auxiliar (A8) picam bolachas e misturam-nas ao leite amornado, em pequenos potes plásticos. Com auxílio de uma colher, misturam os ingredientes do “mingau”. Enquanto alimentamos um bebê, outros nove são alimentados por elas. A professora então prepara um mingau e come rapidamente, enquanto ergue um bebê que cai. Em seguida, reúne os potes e talheres, pula sobre o cercado que impede a saída das crianças da sala, levando a bandeja com os restos à cozinha. No instante seguinte, retorna, medica quatro crianças, nebuliza outra. Liga o aparelho de Cd e, dançando, bate palmas convidando às crianças a movimentar-se...

Professoras e auxiliares entrevistadas descrevem aspectos referentes aos momentos de alimentação: “É servir os alimentos, estimular para eles comerem. Cobrar postura na mesa. É mais organizar mesmo” (P9). “Botamos todos juntos para ir ao refeitório. [...] A mesa que tá vaga eles vão”. (P8). E ainda:

É hora de papar. É hora de ir para o refeitório, todos vão. Vai ficar sentadinho. Não quer comer, não come, mas fica aqui. A gente não pode deixar sair. Vou cuidar só daquele, aí não dá. Tem regras que não dá para ser quebradas (A8).

A profissional da equipe pedagógica, que não atua diretamente com as crianças, acentua:

Elas [professoras e auxiliares] levam as crianças para lavar as mãos, fazem a higiene porque elas vão almoçar. Daí vão ao refeitório e uma vez [uma refeição semanal] na sala, porque a gente quer trabalhar a autonomia da criança para ela estar se servindo. E no refeitório não dá porque é muito tumultuado. Então na sala o ambiente é mais calmo. Para que mais tarde ela possa estar podendo se virar num grupo maior (C1).

O refeitório é também o local que abriga os momentos de intervalo das professoras. As cenas abaixo descrevem esse período, ou “os quinze”, como elas próprias o denominam:

CENA 1: Às 15:05 a professora entra rapidamente, senta no banco mais próximo à porta do refeitório que ainda não foi limpo. Abre uma garrafa plástica de suco de laranja e, de um pacote de papel pardo, retira um “pão-doce”. Ao lado, coloca algum dinheiro. Às 15:08, bebe, num só gole, o resto do suco enquanto levanta e, já em pé, amassa o papel em que o pão estivera envolvido. Leva ao lixo e sai. [...] Às 15:21, com um pacote de papel pardo, idêntico ao anterior, outra professora (P4) entra no refeitório. Perguntamos a respeito do embrulho e comenta: “Algumas compram [o lanche] aí na padaria, aí na frente”. Serve refrigerante em um copo plástico e começa a lanchar: “Pão doce de coco”. Conta que, geralmente, tomam café feito pelas merendeiras, mas pago por elas. Como faz calor trouxe refrigerante, que já havia comprado no dia anterior. Oferece a bebida e às 15:24, quando outra professora se aproxima, já encerrou a refeição. Então, começa a falar sobre o curso que frequenta todas as noites. Não sabe se terá um empreendimento próprio, tem vontade, mas “não pode deixar isso aqui”, pois “não pode trocar o certo pelo incerto”. Entra a servente e começa a varrer rapidamente o refeitório. Passa ao nosso lado e diz: “Já era pra ter varrido, mas nós tava numa reuniãozinha ali com a diretora. De vez em quando a gente escuta o que precisa”. E sai varrendo. Às 15:30 entram outras professoras. Comem bolachas fornecidas pela creche, pão e tomam leite ou café. Uma delas observa nossos registros e informa que devemos “fazer *os quinze* também”. Fechamos o caderno de campo e pusemo-nos a ouvir uma auxiliar (A7) que fala a respeito de horários, dia na creche, noite na faculdade, um filho adolescente e uma menina de cinco. Conta que, enquanto concluíam o magistério, o primogênito nascia. Comenta que sempre quis estudar, que deseja cursar especialização e que está “gostando muito do curso de Pedagogia pelo conhecimento”. Levanta, despede-se e sai. Nisso, entram duas outras professoras (R1 – R2), conversando sobre afazeres domésticos, seguidas pela auxiliar (A8) que chega cantando e rindo. Nesse momento, outra professora dirige-se até o tanque da rua, ao lado do refeitório, onde lava os talheres e copos utilizados.

CENA 2: A professora (P4) avisa a auxiliar que irá lanchar. Percebendo que a acompanharemos diz, sorrindo: “Vem, minha sombra”. É hora do lanche das professoras, por volta de 15:40. As professoras trocam receitas. Entra uma professora dizendo: “[...] um capacete, um colete à prova de bala e uma luva de boxe. Quem quer comprar o kit? Estou vendendo!” Logo, uma colega anuncia que faria justiça com as próprias mãos, enquanto a outra comenta: “A gente acha que aqui isso não acontece, só nas creches mais... como na creche em que uma mãe bateu na professora”. [O assunto remete à ocasião em que a mãe de uma criança, ao chegar na creche, agride as professoras, chamando-as de “vadias” que “não querem saber de trabalhar”. Em função de problemas com o abastecimento de água, foi solicitado às famílias que reconduzisse as crianças aos seus lares]. Mais tarde, uma professora entra na sala que observamos e começa a falar e representar perante as crianças: “E a mãe se botou no telefone e dizia: Pode trazer, que as piranhas, vagabundas, estão aqui”.

CENA 3: Durante o momento de intervalo, uma professora entra no refeitório na companhia de algumas crianças. Uma delas é filha de uma profissional que “faz seu lanche”. A criança abraça a mãe e recebe um docinho que restou de uma festividade. Quando a menina começa a morder o docinho a professora grita: “Solta! Vamos sair!” Imóvel, a menina olha para a mãe que se encolhe à altura da mesa do refeitório, emudecida. A professora continua gritando: “Solta! Larga!” Nesse momento, ocorre a intervenção de uma terceira professora: “Deixa a menina comer”. Em seguida, a resposta: “Ela já lanchou. Passou a hora do lanche”. Batendo em sua cabeça, arranca o doce da mão e puxa a menina porta a fora. Silêncio total... Com lágrimas nos olhos a professora, mãe da criança, ergue-se, limpa os restos do seu lanche e retira-se silenciosamente.

CENA 4: São 15:40. Um grupo de professoras e auxiliares lancha no refeitório. Ao aproximar-nos, uma professora (P11) avisa: “Acabou o veneno”. Em seguida conta que “faziam fofoca”, apontando detalhes. Uma auxiliar (A8) comenta: “Quero morrer amiga delas”. Limpa a mesa e continua: “Vamos lá, o repeteco”. Conta e separa talheres, conta pratos e recebe da merendeira uma bacia contendo o frango que passa a desfiar e fala: “Aí a gente mistura e fica tipo um risotinho de macarrão”. No móvel junto à pequena abertura de acesso à cozinha, outra professora desfia o frango destinado à sua turma. [...] Às 15:55 uma professora (P4) retorna ao refeitório com seu grupo. A auxiliar (A8) que havia preparado os pratos começa a distribuí-los às crianças.

CENA 5: Às dez horas dessa manhã fria e chuvosa há quatro professoras lanchando no refeitório. Comem, segundo informam: “Pão com doce de goiaba, bolacha d’água, café e leite”. Discutem a ausência de alguns profissionais no momento de organização da “festa de aniversariantes do mês”, que ocorrerá no turno da tarde. Explicam que não há cebola, tomate, salsichas suficientes; as merendeiras não sabem como proceder; não há acesso aos recursos para compra dos ingredientes. Uma professora (F1) decide: “Pode tirar [a salsicha que há no freezer] e vou ver o que tem [verba disponível] na gaveta do poder” para a compra dos demais ingredientes. Em seguida outra professora (P14) pergunta à colega: “O que tu tá trabalhando hoje?” “Nada”, responde, e acrescenta: “A [segue o nome da auxiliar] trouxe um monte de fantasias e as crianças pediram para ‘baixar tudo’ e estão se fantasiando, maquinado”. [...] Desse, passam a novo assunto, às 10:15. Falam sobre os “brinquedos estragados do parque: gangorra, gira-gira, casinha”; da mobilização junto aos pais para que encaminhem um abaixo-assinado à prefeitura, solicitando conserto. Na seqüência, falam sobre as eleições que se aproximam: “Olha, é complicado escolher candidato. Aquele fulano parece o Collor”. A conversa é interrompida pela professora (E1) que entra no refeitório solicitando materiais que estão com uma das colegas.

Esses momentos são traduzidos pelas professoras como o período em que “a gente conversa, faz fofoca quando vê uma professora gritando, fala do marido, de roupa. Vem vendedora e a gente compra”. (A8) Ou ainda, conforme relatado:

A gente reveza. Quando uma sai outra fica. Ali tem tanta coisa. A gente conversa de tudo um pouco, né. Moda, coisa que surgiu na televisão, coisa agora do momento, como agora a olimpíada. Falamos de dinheiro, de compras. [...] A gente ri também (P8).

Ela [a professora] vai, faz ‘os quinze’, depois eu faço. O café cada funcionário traz. Cada um vai na padaria, traz. Esse momento, para mim, nem sempre é legal. Muito difícil de rir, brincar. É um momento de trocar problemas, dificuldades. Mas não é um momento de descontração. (A2)

As profissionais entrevistadas também descrevem aspectos referentes à alimentação quando sujeitas a outros espaços e tempos:

Eu saio correndo de um serviço para o outro. Então, algumas vezes eu lancho no ônibus. Lanche não, almoço. Algumas vezes eu chegava na escola [creche], não era uma coisa de que eu gostava. Eu acabava comendo na padaria. Mas eu me cuidava para não acontecer isso sempre, né. [...] Geralmente de manhã eu sempre como uma fruta ou, às vezes, uma bolacha, alguma coisa. [...] Eu tenho essa, esse hábito de fazer cinco ou seis refeições por dia. Eu tenho esse hábito, só que às vezes elas [refeições] não são bem feitas: tu comer no ônibus ou tu comer um salgado na padaria. Mas geralmente estou carregando uma maçã ou uma laranja pra comer nos intervalos. Isso é regular, pelo menos. (E1)

Geralmente à noite a gente sempre faz lanche. Janta mais para minha filha. Meu marido também está fazendo regime. Não tá comendo muito. Às vezes dá vontade, a gente pede um lanche, um “xis”. Às vezes eu faço alguma coisa. Alguma coisa rápida. Mas não suporto fazer comida. Não gosto. Serviço de que eu menos gosto. Às vezes chego em casa... a minha filha todo dia almoça na minha mãe, né. Daí ela vai lá e almoça. Geralmente eu almoço aqui na creche ou então almoço lá também. Coisa bem fácil. Eu não gosto de ficar na cozinha. (P4)

A alimentação e os espaços sociais destinados para tal ocupam com notoriedade os diversos campos da ciência. No que se refere às Ciências Sociais, a Sociologia e a Antropologia da Alimentação dialogam com outras áreas, tais como a Psicologia e a Biologia, apontando a possibilidade de estudos entre o *cultural* e o *biológico*⁶⁶. Aprofundam-se os estudos quanto aos processos bioquímicos relacionados à nutrição, à genética, ao sistema digestivo, intercruzados nos espaços sociais, hábitos de consumo, ritmos e ritos que envolvem decisões alimentares.

Em se tratando das necessidades humanas naturais – nesse caso, a exigência elementar de alimentar-se –, tais estudos revelam que são inúmeros os esforços civilizatórios, vinculados a rituais, normas e regimentos culturais. Embora favoreçam a vida em sociedade, também acabam por legitimar práticas de repetição que se *naturalizam* e dispensam a reflexão.

⁶⁶ Garcia (2003) aponta que pesquisadores como Garine (1981), Huber (1985), Grigon (1980), Fischler (1990), Corbeu (2002), Poulain (2002), Proença (2004) tratam do espaço social e dos modos de alimentação das populações, cruzando vários campos do saber.

A esse respeito, coloca-se em questão o domínio sobre o corpo, seus descontroles, apetites e desejos – ou a irracionalidade –, ao lado de sua domesticação, de sua adaptação e ajustamento frente às normas da civilidade, como saída da condição de menoridade.

Segundo Vaz (1999, p. 91):

O que temos de natureza em nós, nosso corpo, também é visto como algo de perigoso e ofensivo pela civilização, devendo por isso mesmo ser dominado, domesticado, apaziguado. Não há senhorio sobre a natureza externa, sobre o espaço e sobre o tempo, se o que há de natural “dentro” de nós não for primeiro dominado. Ao tornar sua própria natureza, seu corpo, objeto de domínio, o ser humano torna-se *sujeito*, inaugurando uma relação que lhe será determinante, de domínio do segundo em relação ao primeiro. Daí a idéia de que possuímos um corpo, e de que dele podemos dispor, equiparando-se em certo sentido à de que podemos possuir e dispor dos corpos de outros seres humanos ou dos animais. (Grifo do autor).

O autor afirma que o controle do corpo é o primeiro degrau em direção ao domínio da natureza, e as preocupações vinculadas a esse processo não surgiram nos tempos modernos. A história do pensamento pedagógico aponta diversas faces do processo civilizador em termos de dominação da natureza, comandada pela *desrazão* e pelo erro, presa à irracionalidade e à ludicidade.

Esse conjunto de exigências concede aos períodos de alimentação total evidência, paralelamente à subordinação dos demais momentos da rotina a eles. Nossos registros de campo revelam a supremacia dos períodos de alimentação. Jamais o momento é “interrompido”, como acontece com as demais atividades que determinam o dia-a-dia na creche. Interrompe-se o brincar, a atividade orientada, o sono e, com frequência, escuta-se: “Depois a gente termina”; “Depois vocês terminam de assistir ao filme”; “Depois a gente vai para o parque”; “Dorme logo, senão você vai perder o horário do lanche”.

Pode-se observar claramente o lugar de destaque ocupado pelos momentos de alimentação, funcionando como pilares de estruturação aos demais momentos da rotina. Esses períodos colocam-se vinculados aos princípios moralizadores da natureza imperfeita, ligando valores e ideais de perfeição à higiene, à saúde, às virtudes exemplares de um corpo educado. As práticas que se estabelecem nesse espaço social se voltam, sobremaneira, ao enquadramento do corpo frente a formas eficazes de se portar no espaço do refeitório. Ligam-se ao saber-fazer, como segurar a colher, descascar a fruta, sentar direito, usar a faca ou controlar a sujidade como expressão de autonomia. Esse esforço se faz presente desde o berçário, numa busca por regular as crianças quanto aos gestos e posturas relacionadas ao que se deve mostrar e ao que se deve esconder, tal como descreve a professora (P4) em entrevista:

A gente está trabalhando com sete crianças que estão agora comendo sozinhas. Então assim: tem aquela sujeirada toda ainda. Mas tem criança que não se suja mais, que come tudo bem direitinho. No ano que vem já vão estar craques na comida! Então, tem coisas que a gente tem que estar trabalhando, como essa coisa toda da alimentação.

Os espaços sociais, a comida e os rituais em torno da alimentação aparecem, no mundo contemporâneo, como fortes vetores frente a experiências que contribuem para a constituição das identidades. Garcia delinea aspectos referentes ao *modus vivendi* urbano da atualidade. Para a autora (2003, p. 482), o consumo alimentar caracteriza-se pela

escassez de tempo para o preparo e consumo de alimentos; pela presença de produtos gerados com novas técnicas de conservação e de preparo que agregam tempo e trabalho; pelo vasto leque de itens alimentares; pelos deslocamentos das refeições de casa para estabelecimentos que comercializam alimentos – restaurantes, lanchonetes, vendedores ambulantes, padarias, entre outros; pela crescente oferta de preparações e utensílios transportáveis; [...] pela flexibilização de horários para comer agregada à diversidade de alimentos; pela crescente individualização dos rituais alimentares.

No que se refere à creche, o horário previsto para a alimentação é determinado pelo tempo de preparação dos pratos, subordinando as demais atividades ao ritmo e ao trabalho na cozinha. E sempre é possível que uma merendeira abra a porta da sala, anunciando: “Meninas, o almoço vai demorar um pouco”, ou envie um mensageiro que “chama para almoçar”. Do mesmo modo, quando se trata do intervalo das professoras, o momento é condicionado pelo trabalho das merendeiras, tal como descreve a cena abaixo:

Às 15:00 crianças são encaminhadas ao *hall* de entrada da creche para que assistam a um vídeo. A auxiliar (A3) avisa a professora (P1) que irá tomar café, pois não almoçou. Em seguida, retorna e comenta: “Não tem café ainda”. Dez minutos mais tarde, a professora levanta-se da cadeirinha em que se acomoda e avisa que irá lanchar. A auxiliar solicita: “Deixa eu ir porque eu estou morta de fome”. Acomodando-se novamente em seu lugar, a professora responde: “Então vai”.

Também se pode observar que as professoras comem em pé e com frequência fazem uso de colheres. Nos intervalos entre as tarefas, levam alguma quantidade de alimento à boca e, ao mastigar, já se encaminham para atender alguma criança. No horário de intervalo, comem, apressadas, lanches geralmente adquiridos na padaria em frente à creche; alimentam-se enquanto se deslocam para o trabalho; em seus lares preferem, segundo relatam, “lanches rápidos”.

O tempo empregado para os momentos de alimentação varia em torno de nove e dezoito minutos, ditando os ritmos das ações repetitivas que dispensam olhares e palavras não vinculadas a comportamentos adaptativos ou à ciência nutritiva.

Alguns alimentos, tais como arroz, feijão e carne, são servidos antes mesmo que os pratos sejam entregues às crianças. As porções geralmente correspondem à medida de “uma”

ou “duas conchas”. Outros alimentos, tais como as verduras e cozidos, são oferecidos após a distribuição dos pratos e a recusa está autorizada. Tais alimentos, previamente categorizados pelos adultos como “desagradáveis ao paladar”, são levados à presença dos pequenos cercados por expressões ligadas à potência e ao vigor físico, condicionados ao tempo futuro em que se tornarão adultos, mas também ao instante próximo, no sentido de restaurar ou maximizar as forças para os demais tempos da rotina, especialmente o momento do parque.

Sant’Anna (2003, p. 42), ao referir-se às problematizações em torno do ato de comer, destaca:

Desde as últimas décadas, uma gama variada de profissionais vêm se dedicando a este assunto: de esteticistas a esportistas, passando por médicos, nutricionistas, psicólogos, terapeutas, a comida se tornou um importante foco de perturbações e estudos. Ou seja, nossa época é aquela de uma visibilidade pública inusitada, não somente das imagens da comida, mas, sobretudo, do tema “alimentação”.

Segundo a autora, estas preocupações engendram-se aos ideais de beleza, higiene e saúde aceitos na atualidade. O que, quando, onde, como se come, de certo modo, também (con)forma, nas mediações sociais, as identidades.

Os momentos de alimentação ocupam destaque nas pautas de reunião e nos intervalos das professoras. As discussões referem-se ao estabelecimento de condições favoráveis à saúde, e em função de problemáticas referentes à quantidade de crianças presentes no refeitório, o que gera, como explica a auxiliar (A1), “um bafafá”: ruídos intensos, vozes altas, impossibilidade de manter o ambiente silencioso. A fim de equacionar a questão, elaborou-se um cronograma de horários para o encaminhamento das turmas ao local, bem como dias específicos para a realização de refeições em sala. Desse modo pretende-se também, conforme salientado por uma profissional, “trabalhar a autonomia da criança para ela estar se servindo”.

O espaço do refeitório e os móveis projetados para crianças pequenas exigem que as professoras e auxiliares, curvadas, sirvam, distribuam, cortem, desfiem, piquem, redistribuam, recolham e limpem o ambiente quatro vezes ao dia. Sob ritmos velozes de trabalho, ocupam-se dessas atribuições de modo sincronizado, sem que haja necessidade de comunicação para tal, pois trabalham silenciosa e rapidamente.

Não há mesas específicas para cada grupo, porém cada turma deve ocupar lugares em apenas uma, que por sua vez é administrada pela professora e auxiliar de sala. Às crianças é permitida a escolha do lugar e do/da companheiro/a ao lado. Questões de gênero são

aparentemente desconsideradas tanto pelos adultos quanto pelas crianças. As profissionais não se ocupam, por exemplo, em servir quantidades diferenciadas para meninos ou meninas e as crianças sentam-se aleatoriamente umas ao lado das outras.

Há situações em que irmãos ou parentes se encontram no mesmo ambiente. Nesse caso, permanecem distantes, ao mesmo tempo em que mantêm contato por meio de um sorriso ou de um aceno.

No espaço geográfico do refeitório, castigos, premiações e elogios são empregados constantemente, sempre vinculados ao controle do corpo e suas regulações em direção a valores culturalmente reconhecidos. Tal prática se revela nas expressões utilizadas pelas profissionais, tais como “só vou dar o prato para quem estiver sentadinho”. “Senta direitinho, senão não ganha”. “Lá, sentadinhos, senão não ganham”. E também na ação da professora que coloca a criança isolada em uma mesa vaga e avisa que ela “irá servir de palhaço” aos demais. Elogios são dirigidos aos pequenos que conseguem “descascar a fruta”, que comem sem “fazer aquela sujeirada toda”, ou aqueles que se “mostram adultos, comendo com faca” – como aponta a professora.

Ainda no que diz respeito às regulações, também é possível que a Educação Física ou o momento do parque sejam “perdidos”, mas jamais o momento de sono, de higiene ou atividade orientada. O principal critério para as ameaças diz respeito ao interdito de pilares básicos da Educação Infantil, quais sejam, a brincadeira, a expressão, o movimento, a expressão de múltiplas linguagens.

Gestos agressivos contra os pares e manipulação de conchas e outros utensílios de uso exclusivo dos adultos implicam no deslocamento das crianças até uma mesa vaga ou à quina daquela que o seu grupo ocupa; ou seja, apontam a presença de castigos na forma de restrições corporais. Ao lado das ameaças e dos castigos, situam-se as premiações – que soam mais como ameaça –, que correspondem a “surpresas” anteriormente anunciadas pelas profissionais. São balas, chocolates, pirulitos e até mesmo sucos artificiais doados por elas próprias ou enviados por familiares.

Também os elogios são empregados com alguma frequência: ora vinculados à ingestão, em sua totalidade, do alimento contido no prato, ora direcionados à habilidade motriz, como o descascar de uma fruta, ou à manipulação dos talheres, ações que traduzem a ascensão ao universo adulto ou, melhor ainda, a inserção às normas da civilidade.

Seja a refeição realizada na sala ou no espaço do refeitório, o vocabulário utilizado no momento de alimentação tende a *didatizar* os gestos e cancelar movimentos de locomoção; procura harmonizar ritmos; ameaçar; elogiar e premiar comportamentos que não exigem a intervenção imediata dos adultos.

Ainda assim, as crianças revelam os traços da *natureza humana imperfeita*, os descontroles e também as formas de domínio de si mesmas e dos objetos, nesse caso, os alimentos e os utensílios utilizados para tal. Revelam que são capazes de se submeter e aderir aos modelos disciplinares, mas que também podem resistir a eles; ou ainda, que são incapazes de controlar o desejo de satisfazer a necessidade alimentar, quando comem com as mãos ou levam a boca ao prato, pois o momento de entrega dos talheres não corresponde ao *tempo da fome*.

Os esforços das professoras dirigem-se ao grupo de crianças e a cada uma, na busca pela conservação do corpo físico e do ajustamento. Aspectos relativos aos cuidados com o ambiente, implicando os pequenos na tarefa de preservação de um espaço comum, aparecem como secundários. Raramente as crianças são convidadas a recolher um prato, auxiliar na distribuição de talheres ou qualquer outro gesto que implique aproximação e cuidado com o *outro* e também com relação ao local, enquanto palco a ser, de fato, compartilhado.

Assim, no espaço projetado especificamente para alimentação de crianças, a atenção se dirige à instituição de normas no sentido da adaptação. Ainda que a creche ofereça possibilidades de compartilhar um espaço comum, este aparece como um ambiente restrito, de integração a um modelo único, que ensina as crianças a sujeitarem-se a relações formais tecnicamente estruturadas que recaem no destino, na repetição do sempre-igual. Nesse caso, as crianças são encaminhadas a *desistir de si mesmas*. A fim de conservar-se, aprendem a dobrar-se às imposições, aderindo aos modelos de identificação, à disciplina-ritual e a ação pragmática tida como fim em si.

A globalização da industrialização, os avanços tecnológicos na produção de alimentos, os investimentos das ciências da saúde, os estilos de vida urbana (incluindo os locais para alimentação), a variedade de produtos, o modo de preparo e a preocupação em torno do ato de comer associada à publicidade, colocam-se sobre as práticas alimentares no espaço da creche. Padrões visuais da comida ligados à alimentação equilibrada, significados calóricos e modismos que não escapam do jargão da “qualidade de vida” são também valorizados.

Garcia (2003, p. 290) salienta a “valorização do tradicional” como produtora de uma cultura globalizada, quando discorre a respeito do tema da alimentação. A autora escreve:

A valorização do tradicional é observada como o principal argumento na publicidade de alimentos da década de 80-90 e, comparativamente com as décadas anteriores, foi o argumento que mais cresceu nas propagandas sobre produtos alimentícios. Por tradicional, entendem-se os valores vinculados à natureza, terra, à origem rural e sua suposta identificação com o “autêntico”, e “puro”.

O resgate à tradição e o elogio da comida artesanal aparecem como aliados da comercialização, ou, conforme a autora: “como um bom argumento para a venda”. Assim, ao mesmo tempo em que os produtos industrializados atingem elevados níveis de fabricação e consumo, também a “tradição” coloca-se como essência das práticas alimentares. O cotidiano alimentar da creche engloba essas indicações técnicas e científicas em torno do ato de comer não só no sentido de orientar-se pela ciência dos nutrientes, mas também pelo “mais puro”, “mais natural”. Assim, servir um vegetal ou uma fruta às crianças significa, ao mesmo tempo, ingerir determinados nutrientes essenciais à saúde e ao seu crescimento – o que de fato é importante – e também pode ser uma *tentativa romântica* de aproximação à natureza, aquilo que supostamente é mais autêntico, mais natural, mas que também carrega todos os traços de uma atividade comercial.

Se os saberes da ciência, a diversidade de produtos e recursos conduziram e conduzem ao bem-estar e ao progresso da humanidade, também produziram outros ritmos de vida, outras dinâmicas nas relações, revelando a degradação da experiência nas alterações da percepção. Ao lado das dietas, dos espaços e tempos de alimentação, colocam-se elementos determinantes na produção de subjetividades, representados pelos hábitos, pelas percepções sensoriais, pela linguagem, como “produtos” do *modus vivendi* da urbanidade. Nesse contexto as identidades vão se constituindo a partir de exigências técnicas: reações rápidas, percepções imediatas, identificação quase que total com o existente. A ciência nutritiva, as condições temporais e espaciais e as relações que se estabelecem são responsáveis pelo delineamento dos momentos de alimentação.

Nos ritmos frenéticos do *direito à alimentação* perde-se, então, outros conjuntos de relações que envolvem as percepções dos sentidos na aproximação com o alimento, as representações simbólicas construídas acerca do momento e a tradução da experiência no espaço do refeitório. Tanto crianças quanto professoras encontram dificuldades quando indagadas a respeito dos ingredientes e temperos utilizados na preparação dos pratos, e os pequenos ainda mais, quando se trata de descrever os sabores dos alimentos.

A capacidade e a possibilidade de entregar-se aos alimentos com todos os sentidos, de incorporar a *experiência* com a comida – ou, como diria Benjamin (2000a, 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” – são esvaziadas. O momento de contato com as linguagens silenciosas, impregnadas de odores, sabores, cores, texturas, prazeres e desprazeres, se perde 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.

Na relação entre a criança e o alimento, Benjamin (2000a, p. 87-8) aponta:

Na fresta deixada pela porta entreaberta do armário da despensa, minha mão penetrava tal qual um amante através da noite. Quando já se sentia ambientada naquela escuridão, ia apalpando o açúcar ou as amêndoas, as passas ou as frutas cristalizadas. E, do mesmo modo que o amante abraça sua amada antes de beijá-la, aquele tatear significava uma entrevista com as guloseimas antes que a boca saboreasse sua doçura. Com que lisonjas entregavam-se à minha mão o mel, os cachos de passas de Corinto e até o arroz! Com que paixão se fazia aquele encontro, uma vez que escapavam à colher! Agradecida e desenfreada, como a garota raptada de sua casa paterna, a compota de morango se entregava mesmo sem o acompanhamento do pãozinho e para ser saboreada ao ar livre, e até a manteiga respondia com ternura à ousadia de um pretendente que avançara até sua alcova de solteira. A mão, esse Don Juan juvenil, em pouco tempo, invadira todos os cantos e recantos, deixando atrás de si camadas e porções escorrendo a virgindade que, sem protestos, se renovava.

Esse contato traduz outras possibilidades de relação com a comida, com os sentidos não enrijecidos, revelando não apenas processos de assimilação das comidas que visam avigorar, manter abastecido ou sustentar o organismo, mas também e, sobretudo, “conferindo-lhe/admitindo-lhe, portanto, outras possibilidades subjetivas”. (VAZ, 2003b, p. 05).

A alimentação envolve algo mais que a finalidade de nutrir-se e permanecer são. Implica em saber o sabor independente de seu valor calórico, dos critérios científicos e jargões vinculados à qualidade de vida. Implica impressões sentidas, desejos, toques e prazeres quando a comida se encontra com a boca, ao mesmo tempo em que está implicada pelas palavras, olhares e gestos levados à criança, junto ao que lhe é servido durante os momentos de refeição.

3.6 Educação do corpo nos *entremomentos*

Os *entremomentos* são aqui tomados como intervalos entre um momento e outro da rotina. São rupturas que se interpõem aos tempos. São instantes de movimentação entre um espaço e outro, uma atividade e outra, um controle, um cuidado e outro. São também caminhos contrários ao que está posto como norma; são interrupções em que se colocam pequenos movimentos de resistência frente à pesada e silenciosa rotina que se faz presente no dia-a-dia da creche.

Não há regras explícitas vinculadas aos *entremomentos*, exceto quando se organizam filas de crianças para cruzar o espaço do corredor e conduzi-las de um ambiente ao outro. É preciso destacar que são momentos pouco frequentes quando se trata do deslocamento pelo terreno. Primeiro porque, geralmente, as crianças devem aguardar as demais no que se refere à conclusão das atividades. Segundo, porque professora e auxiliar repartem as tarefas: enquanto uma permanece com os/as *atrasados/as*, a outra se antecipa e conduz os demais ao momento seguinte. É possível que a professora acompanhe as crianças e a auxiliar permaneça com a/as criança/as que “não comeu tudo”, “não lavou as mãos direito”, “não calçou o sapato”, “não desenhou o que a professora solicitou”.

Entretanto, as mesmas exigências que se colocam sobre as ações das professoras no sentido de lidar com os impulsos antagônicos à civilidade, ou mesmo quando elas estão ocupadas com a organização do ambiente, ou desviam o olhar das crianças ao se afastarem em busca de algum material, abrem passagem para o *trânsito* das crianças no – aparentemente – *intransitável*. Ou seja, favorecem atitudes *espontâneas*, movimentos, deslocamentos. Uma rápida visita e um beijo na face da “mãe-professora”, interação, reconhecimento, representação; passos lentos, atenção à formiga que passa, coleta de pedrinhas que se encontram pelo caminho vão desviando a atenção. Isso porque as crianças *tingem-se de acordo com a paisagem*. Misturam-se elas próprias ao espaço e se transformam nos objetos que ali encontram. Escondem-se em territórios imaginários, se apropriam do lugar, ao mesmo tempo em que ali se perdem. Benjamin (2000a, p. 101) escreve:

Coisa semelhante se dava com bolhas de sabão. Viajava dentro delas por todo o recinto e misturava-me ao jogo de cores de suas cúpulas até que se rompessem. Perdia-me nas cores, fosse nos céus, numa jóia, num livro. De todo modo, as crianças são sempre presas suas.

Nesses instantes de ações imprevisíveis, aproximam-se dos objetos em ritmos próprios, com diferentes intensidades que vão ao encontro de seus interesses mais intensos. Entretanto, também os medos, as ameaças, as condenações previamente ressaltadas, a adequação aos hábitos disciplinadores e também os gestos agressivos entre os pares compõem esses momentos.

Os pequenos recortes abaixo assinalam algumas dessas situações:

CENA 1: Enquanto a auxiliar (A8) banha ou troca crianças, a filha de uma profissional (C1) entra na sala dos bebês, que dela se aproximam. Um a um, os pequenos são pegos no colo e ela gira o corpo, fazendo com que *rodem* e dêem gargalhadas.

CENA 2: No momento em que a professora (P14) atende uma criança que a chama no banheiro, uma criança agride outra com uma tesoura, causando-lhe em pequeno corte na cabeça.

CENA 3: As crianças, sorrindo, correm pela sala, por entre os mobiliários, sob as mesas, enquanto a auxiliar (A6) se ocupa de trocar as fraldas de outras.

CENA 4: Preocupada com o plantio de algumas mudas no terreno da horta, a professora percebe, apenas após algum tempo, que as crianças brincam com a enxada, carrinho de mão e baldes d'água e suas mãos e roupas estão repletas de barro.

CENA 5: Duas crianças, a caminho da sala, desviam do trajeto e entram na sala ocupada pela diretora. Esta lhes mostra um livro, fala a respeito do conteúdo, deixa que o manipulem. Depois permite que as pequenas observem seus lápis que se encontram em um recipiente sobre a mesa.

CENA 6: A professora (P1) está ocupada distribuindo cola em pequenos potes. Enquanto as crianças escrevem seus nomes numa folha, uma delas observa, ao longe, que um menino não consegue traçar as letras. Ele espia em direção à professora, levanta silenciosamente, se aproxima⁶⁷ do garoto e o auxilia.

CENA 7: Um menino segue da sala para o refeitório. Distanciado dos demais, lentamente, pelo corredor, segue a trajetória de uma formiga.

CENA 8: Enquanto a auxiliar (A8) amarra os sapatos de uma criança e solicita que outra vá ao banheiro para “fazer xixi”, a menina empurra fortemente um garoto que se encontra no local e ocupa seu lugar.

CENA 9: A auxiliar (A3) sai da sala em busca do vídeo. A menina percebe que a mãe-professora está nas proximidades. Caminha em sua direção com os braços erguidos e recebe um forte abraço.

CENA 10: As crianças foram convocadas a retirar-se do parque e preparar-se para o jantar. Um menino permanece no interior de uma caixa, *navegando* em seu *barco*.

CENA 11: Um menino aponta a faca para outro. Este lhe arranca o objeto das mãos e o ameaça.

⁶⁷ Tal cena nos faz lembrar uma passagem da obra de Benjamin em que ele cita literalmente um texto de Jules Romains (1932): “Em minha idéia, é sempre um pouco assim que nos tornamos amigos. Estamos presentes, juntos a um momento do mundo, talvez a um segredo fugidio do mundo; a uma aparição que ninguém ainda viu e que talvez ninguém mais verá. Mesmo se for coisa pouca. Vejamos: dois homens, por exemplo, passeiam como nós. E, de repente, graças a uma fenda de nuvens uma luz atinge o alto de um muro; e o alto do muro se torna por um instante algo de extraordinário. Um dos homens toca o ombro do outro, que ergue a cabeça e vê aquilo também, compreende aquilo também. Depois, lá no alto, a coisa se desvanece. Mas eles saberão *in aeternum* que ela existiu”. (BENJAMIN, 2000b, p. 222).

As crianças estão, assim, sujeitas a tendências ambivalentes, a expressões de carinho e amizade, mas também de indiferença e hostilidade, que acabam produzindo danos, lesões, sofrimentos que podem resultar em cicatrizes inscritas silenciosamente sobre o corpo.

Sejam períodos prazerosos de encontro consigo mesmo e com o outro, sejam períodos dolorosos, os *entremomentos* são também guardiões de lembranças somáticas, corporais.

3.7 Educação do corpo nos momentos de *sono*

Dois movimentos paralelos antecedem os momentos de sono: quando as professoras e auxiliares se deslocam com as crianças rumo ao parque, os/as profissionais da limpeza se dirigem às salas e, cuidadosamente, lavam o chão, preparando o espaço no qual serão distribuídos pequenos colchonetes pretos, cobertos por lençóis de cores e estampas delicadas. Às terças-feiras os lençóis são recolhidos e encaminhados à lavanderia para que, no dia seguinte, cubram novamente os colchões. Essa tarefa é realizada pelas professoras ou pelas auxiliares, que também agrupam mesas e sobre elas dispõem as cadeirinhas, ampliando e também preparando a sala para a limpeza. Além disso, as janelas são fechadas, bem como as cortinas que, em muitos casos, são cerradas com auxílio de prendedores de roupa. E durante o período em que as crianças brincam no parque, as professoras dispõem, lado a lado, os colchonetes sobre o piso recém-lavado.

Mas antes que as crianças ocupem aleatoriamente os colchonetes, realizam a higiene: lavar a boca, o rosto e também as mãos; escovar os dentes, retirar os sapatos e colocá-los no interior de uma caixa de papelão ou sob as mochilas penduradas em ganchos presos a uma das paredes das salas. É este o palco fundante do sono e onde se desenrolam cenas como as abaixo apresentadas:

CENA 1: Em fila, retornamos do refeitório. A professora (P1) distribui pasta dental sobre as escovas. A auxiliar (A1) tira os sapatos e começa a organizar as crianças sobre os colchonetes. [...] Às 11:30 a professora retira-se da sala, que se encontra com as janelas e cortinas fechadas, luzes desligadas. No local permanece a auxiliar, massageando a cabecinha dos “danados” – como diz – e orientando: “Vira a cabeça”. “Sem conversa”. “Psiu”. “Mão de anjinho e olhinho fechado que o sono vem”. Chove muito. Equilibrando-se entre as crianças, a auxiliar esforça-se para cobri-las, sendo que cada cobertor é disposto sobre três crianças. Em meio à organização, orientações e o silenciar das crianças, verbaliza: “Ai, se eu pudesse deitar agora embaixo do cobertor”. [...] Por volta das 13:00 os cobertores começam a ser recolhidos e dobrados. Como é terça-feira – dia em que são lavados –, os lençóis são retirados para que, no dia seguinte, sejam recolocados nos colchonetes. Enquanto isso, algumas professoras conversam no corredor.

CENA 2: A sala encontra-se com as janelas e cortinas fechadas, os lençóis dispostos no chão, pois haviam sido anteriormente organizados, no momento em que as crianças estiveram no parque. Às 11:40 a professora pede que as crianças deitem, enquanto observa as demais que escovam os dentes. A auxiliar (R1) comenta: “Eles vem do bafafá do refeitório, todos agitados e é ruim para dormir. Preferia que eles comessem na sala. Eles ficavam mais quietinhos, mais calmos”. [...] A professora se aproxima, retira os sapatos e começa a nomear cada criança, destacando: “Deita direito”. “Fecha o olho que o sono vem”. “Chega”. “Deita”. “Sossega”. “Ô, nesse colchão”. E a auxiliar interfere dizendo: “A moça está escrevendo tudo que vocês fazem errado. Vai escrever as coisas feias que vocês estão fazendo”. Seguem as solicitações: “Deita”. “Também”. “Vira o rosto”. “Arruma a blusa”. [...] Às 12:10 o silêncio toma conta do ambiente.

CENA 3: A auxiliar (A8) encaminha as crianças aos colchonetes. A sala está escura, as cortinas fechadas, janelas abertas. Outras salas encontram-se com as portas e cortinas cerradas. Escuta-se: “Deu”. “Psiu”. “Deita”. “No teu colchão”. “Deita, por favor”. “Aqui no teu travesseiro”. “Escova os dentes”. “Vai deitar”. [...] As janelas são fechadas às 11:39 e as frases prosseguem: “Deu”. “Anda”. “Sem conversa”. Ao fechar a porta e acomodar-se ao lado de uma criança, a auxiliar comenta: “Que hora, minha filha!” A professora (P1) também se acomoda junto às crianças, deitando-se ao lado de uma delas e abraçando-a, ao mesmo tempo em que fala em alto tom: “Vira”. “Chega para cá”. “Vou te levar para o berçário”. “Pára de conversa”. Uma menina chora baixinho enquanto professora e auxiliar se ocupam, agora sentadas, em acariciar as costas das crianças que estão ao seu lado. São 12:09 e o silêncio toma conta do ambiente. Quatro crianças permanecem acordadas, brincando com seus dedos ou olhando para o telhado. [...] Às 12:20 a professora se retira da sala.

CENA 4: Às 11:45 a professora senta-se entre duas crianças e bate levemente nas costas de dois meninos. Cada mão toca uma criança e o olhar circula pela sala enquanto diz: “Baixa a cabeça”. “Não faz”. “Mãozinha de anjinho, perninha pra baixo esperando o soninho chegar”. Quando o ambiente começa a tornar-se silencioso a professora e a auxiliar conversam sobre as festividades de “final de ano”: “Amanhã, se não estiver frio, vai ter banho de mangueira. Senão, caça ao tesouro”. As crianças começam a fazer comentários e perguntas e a professora manda que calem. Na sala, os calçados das crianças encontram-se enfileirados junto à parede, decorada com figuras da “Emília”, do “Saci” e do “Visconde”⁶⁸. Na parede ao lado encontram-se, penduradas em ganchos, as mochilas das crianças, que trazem estampadas o “Digimon”, a “Barbie”, o “Superman” entre outros. Num varal encontram-se pendurados, com prendedores de roupa, trabalhos realizados pelas crianças: são dezenove desenhos com motivos natalinos exatamente iguais, apenas diferentemente pintados. [...] As professoras começam a conversar sobre a confraternização do corpo docente e sobre o amigo-oculto. Quando as crianças começam a cochichar, pedem-lhes silêncio. [...] Às 12:12, quando todos dormem, uma profissional abre a porta e avisa que há um telefonema. A professora sai. Ao retornar comenta que, ao telefone, a supervisora perguntava a respeito das atividades da manhã. Se o banho de mangueira havia sido realizado... Em seguida, retira-se, informando: “Já volto tá. Vou na padaria comer alguma coisa. Não como a comida da creche, não porque é de creche. É que não gosto”.

CENA 5: A criança olha para o teto, brinca com o fecho da calça. Lá fora, passa trator, ônibus, ruídos de sirene, buzinas, telefone. A auxiliar (A1) comenta: “Deve ser chato para aqueles que não dormem. Deveria ter uma sala de vídeo para aqueles que não dormem”. Às 13:40 as crianças começam a levantar. [...] A professora (P1) retorna à sala, retira as cadeirinhas anteriormente dispostas sobre as mesas, recolhe colchonetes enquanto seis crianças ainda dormem. Em seguida pergunta o que querem assistir e sai em busca do vídeo. Retorna, guarda mais alguns colchões, coloca e amarra os tênis de um menino e desperta quatro crianças: “Levanta, anda!” E afaga a cabeça de outras duas.

⁶⁸ Personagens da obra de Monteiro Lobato (1882-1948) presentes em série exibida pela televisão. Consta no site: “O Sítio do Pica-pau Amarelo é um lugar onde tudo pode acontecer. Não há limite entre a realidade e a fantasia. Dona Benta e Tia Nastácia cuidam das crianças, enquanto essas só cuidam de uma coisa: fazer reinações e aventuras. O Sítio também é um espaço democrático. Todos aqui têm direitos e os adultos respeitam as opiniões das crianças”. Disponível em: www.sitio.globo.com (Acesso em 15.03.04 – 12:32)

CENA 6: Está abafado na sala escura. Às 13:25, enquanto a maioria das crianças dorme, três delas, já acordadas mantêm-se sentadas sobre os colchonetes e conversam com a professora sobre “bicho-de-pé”. Alguns instantes depois, uma menina é despertada, pois sua mãe chegará em breve para buscá-la e precisa ser penteada. A professora senta-se sobre uma cadeirinha, amarra os tênis da criança e a penteia. Ao mesmo tempo, pergunta: “Já foste ao dentista olhar teu dente? Deve estar podre este dente”. E acrescenta: “Temos que cortar este teu cabelo um pouco”. Em seguida a professora solicita que as crianças levantem e auxiliem-na a retirar os lençóis dos colchonetes, pois: “Hoje tem que tirar porque é terça-feira”. Nesse momento uma criança diz: “Ele fez xixi no colchonete”. E a professora corrige: “Não é xixi, é baba. Mas hoje vamos tirar o lençol”. As crianças são encaminhadas ao tapete da sala onde recebem livros, enquanto a professora conversa com uma mãe que abre a porta, para então se dirigir ao pequeno depósito ao lado do banheiro onde guarda os colchonetes. Quanto aos lençóis, solicita a uma criança que os leve à lavanderia.

CENA 7: Após muita chuva o dia permanece nublado. Na sala as crianças, à medida que despertam, calçam sapatos e sentam. Enquanto acorda um menino, tocando-o com o cabo de um guarda-chuva, a professora comunica que irão à horta. Antes, porém, farão o lanche. Em seguida, a professora faz cócegas em um menino, despertando o olhar das demais crianças. Nesse momento a auxiliar intervém: “Vamos lanchar, então”. A professora responde “vamos” e sai da sala. Arrastando cadeiras, as crianças levantam e a seguem. [...] São 14:03. Portas, janelas e cortinas fechadas. Ventilador e som ligados.

CENA 8: São 11:32. Tanto a professora quanto a auxiliar deitam-se ao lado das crianças e começam com as insistentes colocações: “Vem, mano”. “Tira o pé do espelho”. “Não pega o travesseiro dele”. “Depois chega a hora do lanche e tu tá dormindo ainda”. “Deita”. “Anda”. [...] Da sala ao lado escuta-se: “Não vai puxar o cabelo não senhor”. “Pega o bico”. “Vai dormir”. “Vai deitar ali”. [...] Apenas duas crianças permanecem acordadas às 11:51, enquanto se escuta no rádio da sala, o locutor da Band lendo um episódio de “Uma História de Amor” a respeito de um ouvinte traído pela namorada. [...] Reina o silêncio no interior da creche. “Ufa”, diz a professora.

CENA 9: Dirigindo-se a cada criança a auxiliar diz: “Vai”. “Deu”. “Vem”. “Deita lá”. Uma menina interrompe: “Eu não quero dormir”. E ouve: “Tá, mas é só ficar quietinha”. Nesse momento um menino puxa a cortina próxima, outro brinca com os dedos e outro se arrasta pelos colchonetes. Enquanto segura um pequeno que grita “me solta, me solta”, a professora (P11) diz: “Se você dormir tarde eu vou te acordar bem cedo. Não vai dormir até as três horas da tarde”. Cantarolando, ele responde: “Eu vou fugir, eu vou fugir”, enquanto a auxiliar continua recomendando: “Deita”. “Tenho uma surpresa e só vai ganhar quem obedecer”. [...] Da sala podem-se escutar vozes de outra professora que orienta: “Fez xixi? Deita”. As crianças dessa turma se calam, porém se movimentam: elevam os pés, brincam com os dedos, com as roupas. A professora da turma entra na sala e relata à auxiliar sua recente conversa com a diretora a respeito dos horários de almoço que não estão sendo cumpridos. A auxiliar escuta, dirige o olhar às crianças e fala: “Fecha o olhinho que o sono vem”. “Mãozinha de anjinho”. Nesse momento um garoto levanta: “Eu não vou dormir, quero ir para minha casa”. A auxiliar o empurra com força e senta próxima a ele. Começa a acariciá-lo com uma das mãos e, com a outra, massageia a cabeça de uma menina que está ao seu lado. A supervisora entra na sala e tem início uma discussão referente aos horários de almoço, as “brigas” pelo espaço do refeitório. Enquanto isto, a auxiliar aponta o garoto que resistia ao sono, sorri e diz: “Ó, anestesiou”. E completa: “Enquanto não deu uma bronca, não dorme”.

CENA 10: Três crianças ainda dormem na sala escurecida, enquanto a professora (P3) recolhe colchonetes. Em seguida, dirige-se ao banheiro e pergunta a uma criança: “Porque você fez xixi fora do bacio?” Nisso, volta o olhar a outra criança, dizendo: “Vai para a sala que eu vou limpar o Marcos”. Aponta o dedo a outras crianças e grita: “Eu não mandei ficar no banheiro. Já para a sala”. Solicita a uma servente que passa para que chame uma auxiliar. Interrompe o banho de uma criança para atender uma avó que vem buscar o neto. Entra a auxiliar (A1) e pergunta: “O que você precisa, colega?” Como resposta ouve: “Não mudei nenhum ainda e tem que dar o lanche”. Um menino pede um carrinho e a professora responde: “Então tira o bico, senão não dou”. E segue chamando outra criança: “Vem tirar o xixi”.

CENA 11: São 13:35. O dia está nublado após muita chuva. As crianças estão colocando os calçados e sentando, pois acabaram de acordar. A professora (P1) desperta uma criança com o cabo do guarda-chuva e outra através de cócegas. A auxiliar (A3) propõe: “Vamos lanchar”.

Nesse contexto habitual, crianças e adultos/as se integram em torno de um *cerimonial* organizado a partir de gritos e sussurros, carícias ou meros manejos de corpos, olhares de cumplicidade ou ameaçadores, lençóis e cobertores, perfume, sabonete, suor, sabor de pasta dental, ruídos e silêncios, chuva ou sol, enfim, antecessores dos guardiões do sono que determinam a qualidade das vivências corporais e daquilo que é internalizado.

Assim, após a higiene e a retirada dos calçados, as crianças se dirigem aos colchonetes, onde se acomodam rapidamente e em silêncio ou, como ocorre na maior parte das vezes, rolam de um lado ao outro, saltam, viram cambalhotas, “lutam”, brigam, conversam, até que as vozes adultas intervenham. Então se escuta: “Deu”. “Aqui no teu colchão”. “Desgruda. Sossega”. “Deita lá”. “Vira”. “Chega para cá”. “Vou te levar para o berçário”. “Pára de conversa”. “Vira a cabeça”. “Sem conversa”. “Psiu”. “Se você dormir tarde eu vou te acordar bem cedo”. “Mão de anjinho e olhinho fechado que o sono vem”. No caso das crianças denominadas “danadas”, os bramidos, lançados de tempos em tempos, são acompanhados por massagens, carícias doadas pelas auxiliares que, persistentemente, permanecem ao lado desses pequenos, avisando: “Não adianta, que não vou te largar até dormir”.

Quando, apesar da “mão de anjinho”, o “sono não vem”, há duas alternativas oferecidas por algumas professoras: ou se “fica quietinha”, ou, segundo relato da professora (P8),

eles ficam quietinhos num canto. Quando a gente vê que os outros tão dormindo, a gente dá uma atividadezinha para eles. Uns joguinhos. Para eles ficarem quietinhos. Porque não tem uma salinha para os que não dormem ficarem. Por falta de espaço e porque não tem pessoas.

Sayão (2003a) 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* dorme junta, repetindo o ritmo maquinal e por meio do qual os meios explodem os fins, quando a competência em promover o sono converte a possibilidade de um repouso revigorante em um apagamento brusco de corpos, amortecendo-os, colocando-os em silêncio, adormecidos, ausentes.

As crianças que não adormecem aguardam a chegada do futuro mediante um longo tempo de espera, e o corpo, embora se movimente, não pode sair do lugar. Elas atravessam as horas escuras e seus olhos circulam pelos cantos da sala, talvez contemplando em silêncio imagens e fantasias desenhadas em sua mente. São constantemente observadas, mas também observam o espaço, embora se entreguem às exigências do presente e ao silêncio que também é parte da rotina. Se se coloca a permissão para levantar e realizar “uma atividadezinha”, como nos disse a professora, percebe-se por um lado, o respeito às diferenças, mas, por outro, o fato de as crianças também deverem se submeter a um tempo de espera para que possam obter alguma *gratificação*.

Quanto às crianças que adormecem por necessidade ou por desejo, o momento do despertar corresponde ao (re)aparecimento, ao retorno que traz consigo a descoberta de um tempo em que o corpo esteve resguardado e protegido pelas auxiliares, pois talvez em nenhum outro espaço possam adormecer e despertar com tal segurança; a segurança da presença do outro que protege o sono e que aparece no olhar reintroduzido pela auxiliar que nunca se afasta da sala.

Por vezes, as crianças regressam do sono por meio de afagos, palavras sussurradas, de um aconchego. No entanto, e com frequência, o despertar é constituído por ruídos do ambiente, por gestos rápidos que penetram o sono e talvez refutem os sonhos, que são guardados, pois não ganham ouvintes. A intimidade, nesse caso, é apoderada pelo cabo do guarda-chuva, pelo olhar apressado, pelas palavras ríspidas “levanta; anda”, pelo arrastar das mesas ou pelo programa do rádio que permanece ligado e relata o “caso de um amante traído pela mulher”. Assim, o retorno à vigília não passa de uma *vivência* que levará a criança a um novo momento de espera frente ao inalterável curso da rotina, no qual impera a ignomínia da adaptação e onde a preocupação gira em torno da higiene, da troca de fraldas, dos cadarços amarrados, dos cabelos penteados e do momento do lanche que, veloz, se aproxima e faz com que, no intuito de que permaneçam sãs, o mundo seja reduzido ao silêncio.

A hora dormida, que conduz a outros espaços e tempos, em que o perto e o longe se mesclam, dificilmente é reconstituída. Ao acordarem ou serem despertadas, as crianças devem rapidamente preparar-se para o momento seguinte, sem que haja espaço ou alguma *demora*, no sentido de retomar o tempo vivido que poderia ser verbalizado, narrado em seus sentimentos, sensações, ou até nos sonhos experimentados. E feitos, ações e pensamentos necessitam ser discutidos, para que tenham sentido. Desse modo, como clandestinas, embora muitas vezes possam ser ouvidas, as crianças permanecem imersas no silêncio da ordenada

repetição que aplaca a fome, adormece medos, mas que também expulsa a possibilidade de um revelar e de um revelar-se pela singularidade da voz.

Em entrevistas, as profissionais apontam suas representações acerca do momento do sono: “... Aí tem essa hora de descanso para eles. Aí uns dormem e outros não. Já brincaram tanto. [...] Esse horário é importante. Tem que ter um descanso, né!” (P 8). Ou: “Não quer dormir não dorme. Mas respeita os que tão dormindo. Fica aqui deitadinho. Eles têm que respeitar”. (A8)

Outra professora destaca que o período

é um problema. Têm aqueles que não dormem, não têm necessidade. Aí complica. Até porque não tem um ambiente para os que não dormem. Aí no final tu acaba tendo meio que forçar. [...] E acho bem importante [o momento de sono], porque ficam período integral. Pra eles descansarem. É bom, pra começar a tarde com mais disposição. [...] Tem uns que têm que despertar porque tem horários, né. O horário do lanche é às 2:00, o horário da janta é às 15:45h. Ó! Tá na hora da gente lanchar! [...] Tem criança que se a gente deixar eles dormem toda tarde. [...] Eles também têm que ter uma certa rotina (P10).

E uma terceira salienta que é

meio chato. Tem criança que não quer dormir, mas também não tem um outro espaço para ficar. [...] A gente faz carinho, cafuné; às vezes uma brigadinha. [...] Ao mesmo tempo que reluta para dormir, tá caindo de sono. [...] Se não dorme, à tarde vai ficar chato, incomodando. [...] Fica brigando mais, chorando mais (P9).

Já a profissional da equipe pedagógica (C1) relata: “As crianças vão dormir, aí os professores auxiliares fazem as crianças descansarem. Às vezes é até meio tumultuado. Nem todos querem dormir. Mas o espaço, a gente não consegue organizar”.

As professoras relacionam o momento do sono como um período de revigoração das forças e, ao mesmo tempo, como forma de apaziguar possíveis “ranços”, pois, se não dormem, “eles ficam chatos”.

Por outro lado, as profissionais também têm questionado a relevância desses períodos, em função das resistências das crianças e das repetidas e cansativas insistências ou até de “uma briguinha” “necessária” realizada para a efetividade do momento. No entanto, também se submetem à permanência desse *tempo didático* a partir dos “obstáculos” demarcados pela ausência de espaço “onde os que não dormem pudessem ficar”. Desse modo, predomina a supremacia da arquitetura, que define *o que fazer*, impondo-se sobre os indivíduos: o espaço desenha os movimentos, os deslocamentos, o repouso, e todos os habitantes que se ajustem a

ele. Os corpos, então, devem silenciar e adormecer, tal como as críticas que algumas professoras elaboram ao suspeitarem da exigência dos momentos de sono a todas as crianças.

Refletindo acerca dos ambientes da creche, Agostinho (2003, p. 09) explica que o “espaço é um instrumento de poder, que está nas mãos dos adultos responsáveis pela creche”, salientando que se deve incluir as crianças na sua organização. Preocupa a autora “ver, por todos os lados, os mesmos espaços, as mesmas configurações físicas, creches que se repetem e que, por sua vez, repetem a escola”. (AGOSTINHO, 2003, p. 10).

Agostinho destaca ainda que:

A arquitetura da creche não é neutra, configura na sua materialidade as idéias sobre a educação de crianças de zero a seis anos. [...] O espaço nunca é vazio, é sempre o lugar de significados, objetos, pessoas, lembranças, histórias, comunicando o emprego que se faz dele, educando. O experimentamos de muitas maneiras, com nossos sentidos e percepções, e então podemos dizer que esse lugar vai sendo construído nas relações que nele são travadas, tornando-se espaço vivido, devendo ser generoso e convidativo para todos sem distinção. [...] O prédio da instituição de educação infantil revela, em sua materialidade, o projeto educativo, registro das concepções de quem projeta e organiza a educação de crianças pequenas, é ainda esse objeto concreto que a população identifica e dá significado. Nada em sua arquitetura é neutro. (AGOSTINHO, 2003, p. 33).

Sua análise⁶⁹ indica que os espaços também educam e, por isso, exigem que se reflita a respeito deles. Para Arendt (2002a, p. 12), “tudo o que os homens fazem, sabem ou experimentam, só tem sentido na medida em que pode ser discutido”. Quando se propõe aos professores que reflitam sobre suas práticas, para além daquilo que fazem, do seu conhecimento no *sentido de know-how*, é necessário considerar tanto as ações que se encontram naturalizadas quanto aos lugares que habitamos. Caminhar para trás, mergulhando no espaço e nas memórias, ou contra as *desmemórias* que nele se produzem.

Diversos trabalhos de Benjamin apontam a relação entre *habitat* e *formação de hábitos*. Os lugares, os mobiliários, as paredes, o ferro, os vidros, os trilhos, os sinais, as placas definem os caminhos a seguir, os objetos a contornar. A atenção não se desvia do que

⁶⁹ O trabalho de Agostinho (2003) busca, primordialmente e em consonância com uma *Pedagogia da Infância*, dar voz às crianças, incluindo seus pontos de vista: “Meu foco de análise seriam as manifestações infantis, como já observei, compartilho com Pinto [...] a idéia de que as crianças são sujeitos conscientes de seus sentimentos, idéias, desejos e expectativas, sendo capazes de expressá-los ‘desde que haja quem os queira escutar e ter em conta’. Foi com essa crença que me aventurei nesse caminho, tendo as crianças como foco de meu olhar de pesquisadora adulta, na intenção de traduzir os modos de ser criança, escutando-as e levando-as em conta, consciente do desafio que tal empreitada me colocaria [...]”. (2003, p. 16). Além disso, a autora sugere que se incluía as crianças nos processos de configuração e estruturação do espaço da creche em que convivem, transformando-a, de fato, num “lugar para a infância”.

convém e acaba-se por se permanecer preso ao objeto imediato, inibindo as percepções e, assim, por tornar insignificantes os ruídos e as vozes da vida.

Mesmo habitados, os espaços podem se tornar *desertos de humanidade* quando há conformação com a barbárie que coloca a percepção e os sentidos na penumbra, que inscreve marcas esquadrihadas pela norma sobre os corpos, obrigando à diluição no coletivismo.

3.8 Educação do corpo nos momentos do *parque*

Das janelas da cozinha e da lavanderia, o olhar alcança o parque dos “menores”⁷⁰. Situado aos fundos da creche e cercado por um muro alto e grades laterais, o ambiente é de uso exclusivo das turmas cuja faixa etária varia entre 0 e 3 anos de idade, pois, segundo as professoras, os pequenos “não podem ser misturados aos maiores”. Devem estar protegidos da ausência de controle dos demais, garantindo a qualidade das relações – centradas na proteção frente a invasões ou barreiras estabelecidas por corpos mais fortes, mais rápidos, de maior porte.

Os recursos ali dispostos também anunciam riscos menores – no que diz respeito a possíveis quedas ou lesões – devido à sua estatura: há um pequeno escorregador, um gira-gira, dois brinquedos pedagógicos industrializados com dimensões verticais reduzidas, uma casinha de bonecas de madeira, quase sempre trancada à chave e utilizada como depósito onde se guardam utensílios para brincar na areia, bonecas, carrinhos, potes e garrafas plásticas.

Há também uma caixa de areia desativada. Seu uso foi proibido uma vez que as crianças poderiam se deparar com detritos prejudiciais à saúde. Mas como se encontram disponíveis alguns brinquedos específicos para atividades em tal lugar, como baldes, pazinhas e potes, então a areia que cobre o solo do parque acaba por substituir a caixa, sendo o elemento mais explorado pelos pequenos.

Raramente, em 2003, via-se o parque “dos menores” freqüentado. Atualmente, devido a alterações no quadro docente, as professoras que atendem crianças de menor idade têm

⁷⁰ “Crianças menores” e “crianças maiores” são expressões comumente utilizadas pelos profissionais da creche em referência às crianças respectivamente de zero a três e quatro a seis anos de idade.

utilizado esse espaço com alguma regularidade, quando se pode observar a auxiliar (A8) retirando brinquedos da casinha e a professora (P4) avisando: “Chega, chega, não tira tudo!” Ou então a porta da casinha sendo trancada e as crianças brincando com carrinhos, pequenos baldes e pazinhas.

Em outro momento de observação, encontramos a professora (P4) e a auxiliar (A8) conversando,

ao mesmo tempo em que observam as crianças. Uma criança é embalada e outra, que sofre uma pequena queda, é auxiliada a erguer-se, recebendo um beijo. A professora aproxima-se de uma criança e prende seus cabelos. [...] A casinha tem a porta aberta. Houve-se um choro vindo de seu interior. A professora diz: “Prendeste o dedo, né?” e, ao mesmo tempo, retira as demais crianças que brincam em seu interior. Tranca a porta e senta-se no cordão da calçada. [...] As crianças procuram pedrinhas e depositam no interior de embalagens plásticas, baldinhos, caçambas de caminhõezinhos. Outras fazem “bolinhos” de areia ou simplesmente escavam a areia.

Outras profissionais que atuam com crianças dessa mesma faixa etária buscam ações alternativas, relacionadas à utilização dos espaços externos, como é o caso da professora (P3) e da auxiliar (A6) de uma turma, que se organizam de modo que uma delas possa conduzir as crianças que se deslocam com maior habilidade a espaços ao ar livre. Ela explica: “De vez em quando a gente faz isso para eles explorarem um pouco o espaço e para não ficarem só na sala”.

O solário também aparece como substituto do parque ou do espaço da rua, como se pôde observar numa cena em que a professora (P3), ao abrir a porta da sala e encaminhar as crianças a esse ambiente, comunica: “Vamos lá para a rua senão eles vão mofar!” Esse minúsculo espaço é ocupado, em parte, pelos carrinhos de bebê em que as crianças são trazidas à creche no início da manhã ou da tarde. As crianças brincam com alguns brinquedos trazidos da sala enquanto a professora observa para que não se machuquem, ou evita que ingiram elementos estranhos, tal como a ocasião em que a auxiliar (A8) intervém, retirando da boca de um menino a pedra que “mastigava”.

...

Ao lado direito do prédio principal da creche está o parque “dos maiores”, que ocupa grande parte da área lateral. O muro amarelado, cuja pintura encontra-se em condições precárias, recebeu grades – insistentemente solicitadas – a fim de evitar a fuga das crianças e garantir a segurança da creche contra “invasões” de pessoas estranhas, conforme aponta a profissional da equipe diretiva (C1).

Através das grades pode-se ver a rua em frente e, do alto dos brinquedos pedagógicos, pode-se atingir com os olhos o terreno da casa vizinha. Do lado oposto e aos fundos, o parque encontra a varanda – área coberta com piso cerâmico que acompanha a construção – que dá acesso às salas e ao refeitório, em cujas proximidades encontra-se uma “casa de bonecas” – isenta de mobília – feita de alvenaria e cuja arquitetura imita a construção do prédio que abriga as salas.

Quatro canos irrompem do solo irregular junto a uma das extremidades da varanda. Próximo à divisa com a rua, onde o terreno se apresenta em declive, há um enorme abacateiro no qual se encontra amarrada uma corda, utilizada pelas crianças como balanço.

Uma pequena porção do terreno é coberta por grama e o restante é composto de solo arenoso. Fixos sobre o solo há quatro brinquedos industrializados de madeira, dois escorregadores, um *trepá-trepá*, um *gira-gira* quebrado, todos com armação de ferro. Uma outra armação de ferro, que abrigava balanços, ainda se encontra no parque, embora os balanços, por se encontrarem em condições precárias, tenham sido retirados. Nessa estrutura, as crianças encontram modos diversos de se movimentar, pendurar, balançar, sentar, escorregar.

Conta a ex-diretora em entrevista que

o primeiro brinquedo nós tivemos por doação. Aí nós lixamos e pintamos. Daí, conseguimos um dinheiro lá, com bingo, e compramos um trepa-trepa de ferro. Compramos de segunda mão e pintamos também. Fizemos um mutirão. Depois veio aquele de madeira. Foi o [segue o nome da empresa] que doou para nós. E aquele que tem lá embaixo, nós fizemos uma rifa e compramos. Até aquele formato, fui eu que idealizei. Porque queria que eles escalassem. [...] Aquela casinha que tem, também nós construímos com dinheiro da festa junina, coisas assim, da comunidade. As árvores, nós plantamos.

As professoras acentuam a satisfação para com o espaço físico da creche: “Aqui é bem grande, tem bastante espaço” (P10); “lugar amplo, arejado” (A2); “eu fiquei encantada pelo espaço, pelo tamanho” (P8). Mas ao mesmo tempo, queixam-se dos materiais e recursos, como aponta o relato abaixo:

Eu acho que são poucos brinquedos e estragados. Deveria ter outras opções. Eu sinto assim que o parque fica muito violento. Aquela coisa que eles correm até lá embaixo. Aí de uma pedra eles fazem um brinquedo. [...] Tu perde aquele controle, né. [...] Nós temos uma casinha, mas não tem brinquedo. Qual é o atrativo? O atrativo é trancar a porta e eles ficam lá dentro. Ou eles se beijam, ou eles tiram a roupa, ou eles machucam alguém. O esconderijo deles é na casinha. Se tivesse brinquedo seria utilizada de outra maneira (F1).

No que se refere à casinha, outras profissionais também revelam descontentamentos⁷¹, utilizando expressões tais como: “A casinha me deixa mais velha”, ou “deveria ser trancada com chave”, devido às inúmeras ocasiões em que são chamadas pelas crianças a fim de resolver conflitos que ocorrem em seu interior. Isso exige que as professoras se desloquem das posições onde se encontram e que, no momento do dia em que procuram – como nos dizem – “observar sem mediar muito”, se imponha a necessidade de *mediação*.

Até o início do presente ano, não havia no parque materiais que pudessem ser utilizados como *instrumentos de brincar*⁷². As crianças corriam de um lado ao outro, subiam e desciam dos brinquedos, saltavam, escavavam o solo com galhos secos ou qualquer outro material que porventura encontrassem. No decorrer do primeiro semestre algumas providências foram tomadas nesse sentido, tal como a construção de uma caixa de madeira onde foram depositados brinquedos basicamente elaborados com sucata.

Segundo uma profissional da equipe pedagógica (C1), a iniciativa partiu de uma professora:

só que era exclusivamente da sala dela. Só que despertou, claro, o desejo das outras crianças. [...] Cada uma trouxe sucata e a gente construiu brinquedos. [...] A gente gostaria que não ficasse só na sucata. A gente gostaria de estar recebendo brinquedos de qualidade.

As cenas abaixo retratam os movimentos, os gestos, as expressões, as vozes, enfim, as múltiplas linguagens que se manifestam no parque:

⁷¹ Esse descontentamento para com a casinha – “tinha que ser demolida”, “me envelhece”, “devia ser trancada a chave”; “O atrativo é trancar a porta e eles ficam lá dentro. Ou eles se beijam, ou eles machucam alguém. O esconderijo deles é na casinha” – nos deixam indicativos que dizem respeito à aversão aos descontroles, aos desejos desmedidos, às “irracionalidades” cometidas em seu interior. Lembram as colocações de Adorno (2000) no texto *Tabus acerca do magistério*, que se remetem à prática pedagógica como movimento que pretende eliminar a *natureza disforme*, mas também aos professores, cujos papéis sociais os colocam como eroticamente neutros, fortalecendo a imagem de um tipo humano infantilizado, castrado, e assim também particularmente repressivos do ponto de vista erótico. Mas também é possível que as professoras simplesmente busquem não envolver-se mais proximamente com as crianças, uma vez que a hora do parque é vista como um tempo “mais livre”. Por outro lado, as observações das professoras e as ações das crianças também sugerem especial atenção às questões relativas à sexualidade infantil: o garoto que fala sobre camisinhas ou a criança que nos narra que o irmão a ensinara “a namorar”. Nesse caso, é preciso perguntar de que modo os/as profissionais da creche devem explicar isto às crianças. Também essas expressões dos pequenos nos levam àquilo que lhes é fornecido pelas imagens da mídia, excessivamente erotizadas, quando se trata de programas infantis. E um último ponto a destacar: mencionamos as relações que Benjamin (2000a) estabelece, entre infância, sexo e comida – nas formas de satisfação dos desejos canalizadas ao alimento, aos sabores, às texturas, aos cheiros que fornecem percepções que se deslocam da esfera sexual para o prazer do contato com o alimento. Se às crianças não são oportunizados momentos de aproximação para com o alimento, para além da rápida ingestão de nutrientes, necessitam modos alternativos de lidar com seus desejos e pulsões.

⁷² *Spielzeugen*= *instrumentos de brincar*. Representados por aqueles objetos que despertam a atenção infantil, em que se possa buscar a *atuação sobre as coisas*: “detritos que se originam de uma construção, do trabalho no jardim ou na marcenaria, da atividade do alfaiate ou onde quer que seja. [...] Neles, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que estabelecer uma relação nova e incoerente entre estes restos residuais”. (BENJAMIN, 2002, p. 57-8).

CENA 1: A professora (P2) chama a atenção de um menino que “hoje está muito teimoso”, enquanto circula por entre as mesas e escreve o nome da história que as crianças ilustram em seus blocos de desenho. Às 9:47 os blocos são recolhidos e a professora auxilia as crianças a retirarem os casacos. Dobra-os, guarda-os nas mochilas penduradas em ganchos junto à parede. Exceto o “menino teimoso”, que permanecerá na sala como “castigo”, os demais se dirigem ao parque. A professora permanece recolhendo os lápis-de-cor espalhados, empilha os blocos, e então começa a dispor as cadeirinhas sobre as mesas. Nisso comenta: “Meu deus, hoje tem que colocar os lençóis!” [...] No parque escuta-se um celular tocando e a professora o atende, caminhando pelo espaço. Três professoras estão paradas, de braços cruzados e ocupando diferentes recantos. [...] Uma profissional da equipe pedagógica (S1) aproxima-se e informa que o “número de atestados na rede é enorme e corre o boato de que a rede está doente”. Ocorre uma briga no interior da casinha, em função da disputa pelo espaço, e duas professoras intervêm. A auxiliar (A1) comenta: “A casinha me deixa mais velha”. Outra (A5) sugere que “deveria ser trancada à chave”.

CENA 2: São 14:43. Chegando ao parque a professora (F1) avisa às colegas que chegamos para “anotar tudo”. As professoras conversam sobre a “gravidez inesperada” de uma colega. Uma delas diz que adoraria engravidar novamente e outra diz: “Se eu engravidar ponho lá na tua porta”. [...] Há três turmas no parque. Uma professora acompanha as crianças que descem por um dos escorregadores. No alto de outro, uma menina e um menino lançam areia e pedrinhas para baixo. A menina sobe e atira um pote plástico para escorregar e diz: “Nós tamo brincando. Eu joga as coisinhas e faço ele pegar”. No interior da casa de bonecas, quatro crianças gritam. Ao nos aproximarmos, uma delas avisa: “Ali tem monstro”. Próxima à casinha, uma menina lança areia sobre a cabeça da colega que corre e é perseguida. Após intervenção, a garota enche um recipiente com areia e lança sobre um menino que brinca no gira-gira. Uma professora se aproxima: “Não é para ficar atirando areia”. E sai. A menina corre, sobe na gangorra. Várias professoras conversam, formando um círculo. Duas crianças varrem e avisam a um menino que se aproxima também com uma vassoura: “Tu não vai limpar com a gente”. O garoto olha fixamente para elas, afasta-se e guarda a vassoura. Uma criança chora. A auxiliar percebe e lhe diz: “Vai lá te lavar”. [...] Noutro lado uma professora fala para uma menina: “Ô Juliana, vai sentar”. Então se desloca pelo terreno do parque, chama as crianças e manda que sentem junto à porta da sala para que possam, em conjunto, dirigir-se ao refeitório. Permanece uma turma no parque por mais alguns minutos. A auxiliar chama: “Vem, vamos lavar as mãos”. Algumas crianças não atendem ao chamado e se dirigem ao alto de um brinquedo. A auxiliar se aproxima e, apontando o dedo às crianças, diz em alto tom: “Desce. Corre, vai lavar a mão. Já”. Pega a vassoura e varre a área coberta.

CENA 3: A professora (P2) auxilia as crianças a tirarem seus casacos e os encaminha ao parque, através da porta da sala que se conecta a ele. Uma criança se aproxima e conta: “Tenho uma irmãzinha e ela teve que arrancar os dentes com alicate”. Perguntamos o motivo e a menina responde: “É que os dentes dela estavam apodrecendo”. Nesse momento, outra criança equilibra-se no alto do escorregador e chama: “Olha aqui!” [...] Uma professora (P1) atende ao chamado do celular enquanto caminha pelo parque. Outras três conversam, paradas, de braços cruzados. Muitas crianças se aproximam e querem mostrar-nos suas “peripécias”. Pedem para escrever seus nomes⁷³ em nosso diário de campo. [Como a quantidade de folhas era, na ocasião, limitada, sugerimos uma alternativa às crianças: arrecadamos pequenos galhos espalhados pelo solo do parque e escrevemos os nomes sobre a areia.] Nesse momento, aproximam-se mais sete crianças pedindo para “escrever também”. Enquanto escrevem seus nomes, conversam e fazem questionamentos: “Tu gosta de criança?” “Sabia que tenho sandália da Xuxa?” Outras crianças, que brincam pelo parque, chamam nossa atenção: “Olha!” Dirigimos o olhar a todos os lados. [...] Vários espaços são ocupados pelas crianças: de pé, equilibram-se sobre a gangorra, penduradas, de cabeça para baixo no trepa-trepa, saltando do alto do escorregador. Enquanto isto, a professora (P1) conduz pelo espaço do parque uma menina que sorri, pois é levada no colo, de *cabeça para baixo*.

CENA 4: Quatro professoras e quarenta e cinco crianças entre três e cinco anos de idade encontram-se no parque. Escuta-se: “Cuidado, tu vai cair”. Na armação de ferro em que anteriormente havia

⁷³ Frequentemente as crianças solicitam: “Deixa eu escrever meu nome pra ti”. Em várias ocasiões, foi concedido permissão e, em função da constante solicitação, providenciamos material específico para que pudessem elaborar seus registros.

balanços, as crianças se penduram. Outras pulam no alto de um brinquedo pedagógico e conversam. Um garoto coloca areia no escorregador. Atentamente e solitário, um menino enche uma caneca de areia enquanto em um ponto distante uma menina chora sem que ninguém perceba. [...] Há um menino chutando uma garrafa plástica pelo terreno, ao mesmo tempo em que outras crianças atiram objetos uns nos outros, sobem no trepa-trepa, conversam. Nesse momento, três professoras observam um livro infantil e uma quarta passa os olhos pelo espaço e outra, ainda, caminha de mãos dadas com duas crianças. [...] Uma professora fantasiada de “bruxa” aparece e algumas crianças se aproximam. Outras seguem brincando e um garoto se aproxima para contar que: “o demônio do Mauro jogou um treco no meu nariz e saiu sangue”, seguido de um: “quero te mostrar um negócio”. Sobem no trepa-trepa, pendurando-se de cabeça para baixo. [...] Dois garotos se aproximam. Um deles arrasta um carrinho e o outro conta que seu avô trouxe-lhe “um [carrinho] que tava velho lá do lixão”. Em seguida aponta para os tênis do colega, dizendo: “Olha só o tênis dele”. O menino que calça os tênis completa: “Olha que bonito meu tênis”.

CENA 5: A menina pára, imóvel e nega-se a sair do terreno que abriga a horta. Chorando, reclama de um colega que arrancou dela um objeto recolhido na horta. A professora (P1) retorna, segura-a pela cintura e, atalhando pela lavanderia, segue ao parque onde se encontram os/as demais colegas. [...] No parque, uma professora (P2) brinca com uma menina que desce pelo escorregador, auxiliando-a e fazendo cócegas quando desce, enquanto a professora (P1) senta no piso da área e acomoda duas crianças em seu colo. [...] Duas crianças tentam, em vão, cavar um buraco na areia, com galhos de árvore, enquanto três professoras, paradas, cruzam os braços e comentam a respeito do frio. O vento é muito intenso.

CENA 6: A professora (P1) corre de mãos dadas com algumas crianças e, em seguida, acomoda-se no alto do brinquedo fixo, no centro do parque. Do parque podem-se ver as salas que estão sendo lavadas para que os colchonetes sejam dispostos ao chão, no momento em que duas professoras conversam em um canto, outra se aproxima e examina a casinha e uma terceira senta sobre um pneu, “plantado” no solo. [...] Uma professora (R1) chega ao parque e xinga uma criança que está “lavando” o quadro-verde: “Pára com isso! Quadro molhado? Como vai escrever depois?” Arranca o apagador da mão da criança e deposita-o sobre o quadro, longe de seu alcance. Minutos antes, a criança falava: “Vou deixar o quadro bem limpinho”. E, apesar da situação, não se encontram barras de giz para utilização do quadro. [...] Após cinquenta minutos, a professora (P1) ainda permanece sentada sobre o brinquedo, agora com as pernas esticadas, escorada nas paredes laterais. Em seu colo, encontram-se duas crianças. [...] Às 11:00, levanta-se, dirige-se às proximidades do banheiro e chama as crianças: “Quem lavou as mãos vem comigo aqui”. Em fila, leva as crianças ao refeitório.

CENA 7: No instante em que a professora (P5) coloca as cadeirinhas sobre as mesas, uma criança sai do banheiro e é interrogada: “Lavou as mãos? Puxou a descarga?” Ao perceber o gesto afirmativo da criança, diz: “Vamos ao parque”. [...] No parque, uma professora puxa duas crianças pelo braço e esbraveja. Cinco outras, reunidas em rodinha, conversam, enquanto duas permanecem paradas, de braços cruzados. [...] Uma criança, parada no canto do parque escuta: “Pára de roer unha, menina!” No mesmo instante, uma auxiliar arrasta uma criança que grita: “Não quero, não quero”. [...] A auxiliar (A1) aproxima-se, fala a respeito de dores em seu corpo, que não a impedem de trabalhar, pois “aqui me sinto útil, a gente não se sente tão doente. A gente ganha pouco, luta, mas sem isso é bem pior”. A dor que sente, segundo ela, é decorrente de uma cirurgia.

CENA 8: Estamos no parque. São 14:41. A auxiliar (A5), sentada sobre um pneu preso ao solo, vira-se em direção a uma colega e diz: “Ai meu Deus! Esse fim de ano que não chega!” [...] Uma professora se aproxima e informa a auxiliar que sua mãe está aguardando ao telefone. “Minha mãe?” – pergunta ao levantar; e sai correndo. Duas crianças brigam, disputando um brinquedo de areia. Uma delas, chorando, diz: “Ele não quer me emprestar a pazinha”. Perguntamos a respeito da possibilidade de distribuir outras “pazinhas” e imediatamente escutamos: “Tás querendo demais. Isso é uma creche”. Seguimos com a criança até sua sala e, entre os brinquedos encontramos, embora rachada, outra pá. Solicitamos permissão à professora, que autoriza, dizendo: “Pode dar, isso aí eles acharam”. [...] *Escoradas*, sentadas ao chão da área coberta, algumas professoras e auxiliares conversam sobre as dificuldades que enfrentarão no ano seguinte, devido à possibilidade de haver turmas mistas e não apenas de crianças que frequentam a creche em tempo integral: “Já pensou a confusão? Uns precisam

descansar e os outros vão estar chegando...”. Nesse instante outra professora se aproxima e comunica: “Vou cortar o cabelo e fazer mechas”. E informa que será “cobaia” da colega que frequenta um curso.

CENA 9: Ao entrar no parque, um menino se aproxima e cumprimenta-nos com um abraço. Outras crianças se aproximam: “Oi, olha meu dente nascendo”. “Deixa eu escrever meu nome”. E disputam: “Deixa eu falar!” Enquanto isso, duas professoras conversam à sombra, escoradas num pilar, e outra (P1) coloca um suporte em torno de uma pequena planta; como o solo do parque é desnivelado a professora “perde o passo” e cai. Ao levantar, exclama palavras de indignação e comenta que esta é a sua segunda queda. Nesse instante outra professora comenta que, mais cedo, nesse mesmo dia, outra colega também caiu. Aproxima-se a profissional da equipe pedagógica (S1) e comenta: “Estou sem voz esta semana. Acho que é uma virose”. Em seguida conta com detalhes sobre a queda da professora, no início do dia. [...] Às 16:00 podem-se ver quatro professoras em pé, junto à área coberta, duas delas escoradas à parede. Conversam enquanto uma auxiliar circula de mãos dadas com uma criança pelo parque, e outra professora auxilia alguns pequenos a subirem nos brinquedos. [...] Três meninas se aproximam 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.

CENA 10: A professora (A2) conversa com um grupo de crianças e amarra os tênis de um menino. Quatro outras conversam, paradas em círculo. Uma professora (A9) massageia a barriga de uma criança que se machucou. Outra (A5) circula de mãos dadas com uma menina. [...] Uma criança chora e é trazida para perto da professora, que diz: “Fizeram justiça, né? Sabe por quê? Porque ele viu que tu bateu nela” (A9). [...] Várias professoras, organizadas em círculo, conversam enquanto outra (A9) caminha pelo terreno. Outra, (P12) sentada no alto de um brinquedo, olha para o horizonte. [...] Um menino se coloca no interior da caixa de madeira onde são guardados os brinquedos, senta, levanta e sai. Uma menina passa engatinhando e comenta: “Sou um gato”. Outra criança entra na caixa e é descoberta: “Não é pra entrar aí. Vai estragar a caixa. Vem lavar as mãos”. A professora retira a menina da caixa e a acompanha ao banheiro. Nesse momento, uma terceira criança entra na caixa: “Eu vou embora com meu barco”.

CENA 11: O dia está ensolarado, a temperatura amena. No parque, às 15:50, várias professoras conversam em círculo. [...] A auxiliar (A9) circula e a professora (P12), sentada no alto do trepa-trepa, fixa o olhar no horizonte. Outras professoras conversam. [...] As crianças escavam o solo com panelinhas, canecas e galhos de árvore e pouco conversam. Algumas vezes discutem quando, por exemplo, uma criança coloca areia no balde de outra. Uma professora se aproxima de um grupo de crianças às 15:58 e avisa: “Vão guardando, que a gente já vai lavar as mãos para jantar”. Duas delas levantam-se e as demais ignoram o pedido. Aquelas que não atendem ao chamado são nomeadas. Loucinhas quebradas, tampas e garrafas de refrigerante transformadas em baldes são levadas a uma grande caixa de madeira pelas professoras. Um menino é pego levemente pelo braço: “Vai lá lavar a mão e fazer xixi”. Ouve-se: “Guarda, guarda. Agora vamos lavar as mãos”.

Os momentos do parque são vistos pelas professoras como um período em que as crianças “se soltam” (P8), em que “elas ficam mais livres” (C1). Em entrevista, são unânimes ao afirmar que o parque é um “espaço mais livre” e que seu trabalho consiste em “observar sem mediar muito”, (C1) “observar eles brincarem” (P9). Ou, ainda: “O momento é mais de observar” (P8). E observar, segundo revelam, implica em: “Atender” (P10), “ajudar” (A2), “resolver conflitos” (P8).

A esses comportamentos (atender, observar, ajudar, resolver conflitos) correspondem os movimentos de amarrar calçados, retirar e dobrar casacos, auxiliar a subir em um brinquedo, circular pela área, – algumas vezes acompanhadas e de mãos dadas com um ou dois pequenos –, mas também se referem a *dedos apontados* em direção à criança, a *testas*

franzidas, ou às vozes altas que exigem: “Pára de roer unha...”; “vai estragar a caixa”; “guarda já”; “vem lavar as mãos”; “cuidado, vai cair”. São gestos e vozes distantes, que revelam raízes estéticas e morais alicerçadas em princípios sanitários, atravessados pelas noções de segurança, utilidade, eficiência. Acaba-se por exigir sempre, por um lado, maior semelhança a modelos pré-determinados, talvez deformados, de civilidade e, por outro lado, distanciam-se percursos e atalhos que favorecem modos de aproximação não convencionais às percepções e gestos espontâneos das crianças.

O olhar das professoras circula, controla, tudo capta e assimila, mas pouco 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. Quando as portas do parque se fecham para o almoço ou mesmo para o jantar, algumas professoras *recolhem* informações a respeito da limpeza dos corpos das crianças enquanto outras *recolhem* brinquedos espalhados pelo parque. Especialmente, as professoras batem palmas e *recolhem as crianças* para que se dirijam ao banheiro e *apaguem os rastros* do tempo ali vivido.

Os instantes passados no espaço do parque culminam em vivências imediatas, passageiras, ajustadas por detalhes assépticos em busca de ordem e alinhamento. Assim, a observação das crianças no parque dirige-se, sobretudo, ao distanciamento de marcas aparentes e rastros, que, de todo, não podem ser apagados, tal como salienta Vaz (2004b, 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.

Aquilo que não está legitimado como norma busca-se a todo custo evitar: são *restos*, ou quaisquer elementos que possam sugerir práticas miméticas, mescladas, indeterminadas, mas que, paradoxalmente, podem fazer reconhecer, representar e transformar.

Para além dos cuidados direcionados à conservação física, à retidão dos costumes, às práticas ordenadas e bem regradas, inscrevem-se na memória *os dedos que apontam à face*, as vozes ríspidas, também os olhares, os gestos. Se por um lado os olhares são intensos e contínuos, no que diz respeito aos códigos higienistas, também com frequência desviam-se de muitas outras linguagens reveladoras da infância. São gestos, expressões, jogos, palavras que

se interpenetram no território do parque, projetado com diferentes materiais de entretenimento e que obedecem a uma ordem pedagogizada.

Se, inicialmente, os parques infantis foram elaborados sem o propósito de separar “cuidado-educação-cultura” e “o lúdico foi entendido como elemento integrante da cultura dos povos” (FARIA, 1999, p. 63), no mundo contemporâneo os locais destinados para tal são vistos como espaços em que se podem fixar “recursos” destinados à ocupação do “tempo livre” das crianças. Centenas de empresas⁷⁴ especializadas divulgam seus produtos relacionando-os às inúmeras *vantagens educativas* dos brinquedos, entre as quais a socialização e a interação entre crianças. Em nosso entendimento, uma relação entre as crianças pode ser favorecida, mas também o seu contrário, uma vez que se dispensa, 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”⁷⁵.

Também 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.

Mas as 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). E, em seu trato com esses instrumentos, revelam a possibilidade do *valor de uso* àqueles que observam com atenção as imagens por elas fornecidas.

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

⁷⁴ Disponível em [http:// Br.dir.yahoo.com/Business_to_Busines/Diversões](http://Br.dir.yahoo.com/Business_to_Busines/Diversões) (Acesso em 22/12/04 – 16:30).

⁷⁵ É verdade que a creche é muito bem provida de espaços e ornamentações úteis aos cuidados das crianças, mas também é fato que: “Na casa sem cama existe o tapete com o qual o morador se cobre à noite; na carroça sem coxim, a preciosa almofada, que é colocada em seu piso duro. Mas em nossas casas bem providas não há espaço para o precioso porque não há folga para os seus serviços”. (BENJAMIN, 2000a, p. 243).

(re)construídos pelos pequenos. Eles transformam a árvore em castelo, a gangorra em salão de beleza, a pequena área gramada em campo de futebol 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 definí-los, estabelecer critérios de utilidade ou dar a eles *um único nome*.

Esses objetos não vão em direção a elas. A própria criança, diz Benjamin (2002, p. 69), “penetra nas coisas” que se apresentam como pequenos documentos de cultura, objetos que contam a história humana.

As crianças utilizam os brinquedos: tampas convertidas em pás, garrafas transformadas em baldes, alguns objetos adquiridos em lojas, para escavar o solo, para preparar “alimentos” que oferecem aos adultos, para construir castelos, para lançar sobre colegas.

Um avião passa baixinho, tropeça e recomeça a voar. Mamãe faz bolinhos e oferece. A garrafa vira bola, um galho de árvore é fumado, uma espada desembainhada; um monstro se anuncia e um navegador avisa que irá embora em seu barco. As crianças não entendem “certo”, não “compreendem” a utilidade dos brinquedos e utensílios dispostos no parque. Mudam de função e direção num piscar de olhos e retornam sempre de novo, penetrando nos objetos e estabelecendo novas relações. Isso porque ainda não sucumbiram à mediação social/total da percepção.

Os jogos infantis anunciam que *o real ainda não o é*. Para Adorno, eles são exercícios inconscientes da *vida justa* e a percepção espontânea da criança

... 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. (ADORNO, 1993, p. 2000).

Enquanto as crianças empurram o caminhãozinho ou descem pelo escorregador representando pássaros, aviões ou ventos, “exercitam a correção mais eficaz nos brinquedos”. (BENJAMIN, 2002, p. 87). Nesses momentos, libertas do mundo das mercadorias, encenam a

vida de forma meticulosa, sem, no entanto, reconhecer nos materiais a forma equivalente. Nessas atividades gratuitas se apresentam experiências que, em sua integridade, podem resistir aos imperativos da razão instrumental e expressar linguagens diversificadas.

Entretanto, em meio a estes movimentos, a estas linguagens que se expressam, coloca-se a exigência de uma observação mais próxima, pois, a partir dos registros de campo encontramos diversas passagens que ilustram posições de poder e 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 dê permissão; um grupo de meninas que proíbe a entrada de outra no mesmo local, pois “ela não tem brilho [batom]. Só nós”. Socos, chutes, areia lançada no rosto, brinquedos arrancados das mãos de outras crianças.

A pesquisa de Prado aponta várias situações em que as crianças:

lançavam mão dessas agressões e ameaças, não somente nas brincadeiras de luta, nas disputas por objetos ou brinquedos, mas também, num jogo pela atenção ou olhar dos adultos e de outras crianças a sua volta; elas não somente defendiam-se e se expressavam dessa forma, como também reproduziam criativamente um modelo hierárquico de poder, que se inscreve num sentido daquele que é maior sobre aquele que é menor, daquele que é mais forte sobre aquele que é mais fraco, mas, nem sempre, com a astúcia característica dos adultos. (PRADO, 1998, p. 79).

Batista (1998, p. 103) destaca que o parque é *palco de muitos enredos* e de relações marcadas por atitudes solidárias, mas também de atritos. As crianças, segundo a autora “negociam o lugar na fila quando brincam de pular nos pneus. Outras vezes criam atritos e brigam pelo espaço que querem ocupar e pelo brinquedo que desejam”.

Quando os adultos mantêm-se afastados e permitem que as crianças individualmente determinem *o que e como* fazer, a autoridade é transferida ao totalitarismo do grupo. Quanto à criança no grupo, Arendt (2002b, p. 230) escreve:

A autoridade de um grupo, mesmo que este seja um grupo de crianças, é sempre consideravelmente mais forte e tirânica do que a mais severa autoridade de um indivíduo isolado. Se a olharmos do ponto de vista da criança individual, as chances dessa se rebelar ou fazer qualquer coisa por conta própria são praticamente nulas; ela não se encontra mais em uma luta bem desigual com uma pessoa que, é bem verdade, tem absoluta superioridade sobre ela, mas no combate a quem pode, no entanto, contar com a solidariedade das demais crianças, isto é, de sua própria classe; em vez disso, encontra-se na posição, por definição irremediável, de uma minoria de um em confronto com a absoluta maioria dos outros. Poucas pessoas adultas são capazes de suportar uma situação dessas, mesmo quando ela não é sustentada por meios de compulsão externos; as crianças são pura e simplesmente

incapazes de fazê-lo. Assim, ao emancipar a autoridade dos adultos, a criança não foi liberta, e sim sujeita a uma autoridade muito mais terrível e verdadeiramente tirânica, que é a tirania da maioria.

A criança mais forte “faz justiça com as próprias mãos” e, dispensada da autoridade do adulto, impossibilitada de resolver seus conflitos pela argumentação, irrompe com agressividade sobre os pares. Há crianças que utilizam a força agredindo fisicamente as demais; há momentos em que se organizam em grupos e excluem ou não permitem que outros utilizem um brinquedo ou um espaço, como apontam nossos registros. 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 repetição⁷⁶ [de Auschwitz] precisa se concentrar na primeira infância”.

A educação, para Adorno, deve antes de tudo se opor à barbárie. Está em jogo então o aquecer das relações, o fortalecimento da amizade, a não louvação da dor e do sofrimento. 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 diferente⁷⁷ ou o não “adequado”, indicam a exigência da proximidade de um olhar mais atento, da intervenção de um adulto que não pode transferir sua autoridade para o grupo sob o argumento – das professoras – que insiste na visão do momento do parque como “mais livre” e, por isso, dispensado da autoridade dos maiores.

...

⁷⁶ Para Adorno, a primeira exigência à educação é a de que Auschwitz não se repita. “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 é 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. [...] Culpados são unicamente os que, desprovidos de consciência, voltaram contra aqueles seu ódio e sua fúria agressiva. É necessário contrapor-se a tal ausência de consciência. 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. 121-2).

⁷⁷ Richter e Vaz (2005), no artigo “Corpos, Saberes e Infância: um inventário para estudos sobre a educação do corpo em ambientes educacionais de 0 a 6 anos” (no prelo) escrevem: “Argumentando que o preconceito se mostra presente nas crianças já no *Kindergarten*, [...] Adorno também 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’”.

Em dias frios, ou por ocasião das chuvas, a “hora” do parque é habitualmente transferida para a sala ou ainda, com frequência, para o *hall* de entrada, como se pode observar, nas cenas que seguem:

CENA 1: Chove muito. As crianças brincam com lego. [...] Uma lixeira enorme, onde se guarda o jogo, cai no meio da sala e uma criança sai de seu interior. A auxiliar (A4) pergunta: “Para que serve a lixeira? Para entrar?” O menino responde “não” e sai. A professora (P5) entra na sala e, como não pode encaminhar as crianças ao parque devido à chuva, senta-se ao chão e inicia uma montagem com as peças. Logo algumas crianças se aproximam e auxiliam a construção, enquanto a auxiliar limpa as mesas.

CENA 2: Às 14:30 deste dia frio e chuvoso a professora (P3) convida: “Vamos assistir vídeo?” As crianças são levadas ao *hall* de entrada onde se acomodam sobre cobertores. [...] Os pequenos assistem à fita que apresenta canções coreografadas. [...] A auxiliar (A6) retorna da cozinha com uma bacia de pipocas. Sentadas, as crianças comem e assistem à programação. Às 15:20 as crianças começam a levantar e pular. Algumas comem pipocas espalhadas pelos cobertores. A auxiliar pega as crianças pelo braço e as recoloca sentadas. Quando outros pequenos levantam e começam a pular e correr, novamente a auxiliar levanta e os recoloca em seus lugares, sentados. [...] Ao final da fita, enquanto a auxiliar retorna à sala com as crianças, a professora sacode e dobra os cobertores para em seguida varrer o chão.

CENA 3: A professora (P1) avisa as crianças: “Quando todo mundo terminar [a atividade orientada], a gente vai ver o vídeo. [...] Às 15:00 a auxiliar (A3) segue ao *hall* de entrada com as crianças para assistirem ao filme. Uma professora de outra turma se aproxima e comunica que está aguardando para utilização do vídeo que havia reservado. O volume da televisão é baixo e se mistura a gritos provenientes de outras salas, ao som de portas que batem, ao ruído do telefone. [...] A porta se abre e uma mãe se aproxima com um bebê. Senta-se e amamenta a criança que, com frequência, desvia o olhar para a televisão. [...] Enquanto as cenas do filme registram socos, chutes, luta e a voz de um personagem anuncia: “Sai da minha nave, seu pestinha”, a professora pergunta em alto tom se o invasor “morreu?” “Não!” – respondem algumas crianças em coro.

A atenção e o cuidado das professoras recaí, sobremaneira, ao ajustamento do corpo, e as propostas evidenciam a supremacia do mundo visual, que pode tolher outras possibilidades mnemônicas, ou de expressão, de movimento, de aproximação junto aos objetos.

Por outro lado, nos dias de chuva, quando as crianças permanecem em sala, distantes dos recursos midiáticos, e quando as profissionais não dispõem de um espaço comum, tal como ocorre no parque, estabelecem relações mais aproximadas, outros gestos e contatos, como se pode observar na cena em que a professora acaba por reunir várias crianças em torno de uma construção com peças de lego, da qual participa.

...

É também durante o momento do parque que as professoras dispõem do pequeno período de intervalo, ou “os quinze”, conforme descrevemos anteriormente.

Tanto “os quinze” quanto o período em que estão no parque acompanhando as crianças parecem coincidir em propósito: extensão e recomposição para o trabalho. Seja no

que diz respeito ao cumprimento das atividades exigidas pelos demais momentos, ou no que se refere às crianças que ficam “mais livres, o que, na visão da profissional (P10), indica: “Na minha cabeça eles na sala ficam meio dirigidos. Aí... não sei. Parece que eles vão pro parque... Sabe... Deixa eles”. “Eles se soltam” (P8).

Em ambos os casos, são momentos em que se pode desviar o olhar do “trabalho produtivo”, que, segundo Farias e Rodrigues (2001), está associado à *vadiagem*, ou àquilo que pode ser *dispensável* na medida que *não tem serventia* ou *não é rentável*; e também podem ser vinculados à idéia de *tempo livre*.

Os autores analisam o termo *tempo livre*:

O verbete que mais se aproxima do seu sentido é lazer, que deriva do latim *licere*, e seu sinônimo é tempo livre, vagar, ócio. [...] Nos países de língua espanhola o termo *lazer* não é comum, ele é entendido genericamente como “*tiempo libre*”, ócio ou “*recreation*” que designa atividades lúdicas e divertidas, de maneira bem diversa. Os países de língua inglesa usam o “*leisure time*”, tentando diferenciá-lo do “*of work*”; também encontramos esta mesma dificuldade em francês, onde *lazer* é “*loisir*”, enquanto na língua germânica seria o “*Freizeit*”. [...] O lazer provém do latim *licere*, e seu significado é “ser lícito, ser permitido, poder-se fazer”; e tempo livre é uma clássica definição ao tempo diferenciado do trabalho produtivo, por exemplo, se tomarmos o ciclo de 24 horas/dia, uma parcela deste tempo seria destinado ao trabalho, outra ao estudo, existindo certos compromissos familiares e religiosos, enquanto o restante do tempo seria dedicado ao próprio sujeito, para sua alimentação, suas necessidades de saúde e higiene, sono e, por fim, um tempo supostamente livre de qualquer obrigação ou compromisso que não consigo mesmo. [...] Um tempo ou uma atividade em oposição ao trabalho, mais precisamente, ao trabalho assalariado, o qual o indivíduo usaria para descansar, alimentar-se, transportar-se, cuidar de sua higiene pessoal, cumprir com as obrigações formais, como ir à igreja, ao banco, ao supermercado, reuniões de bairro, partido, aperfeiçoar-se em estudos, leitura, coral, recitais musicais, divertir-se, entreter-se. Qualquer atividade diária que o indivíduo exerça para além de sua profissão ou obrigação oficial, que lhe garanta provimentos financeiros, é a formulação mais comum para entendimento desse tempo. (FARIAS; RODRIGUES, 2001, p. 03).

Apesar da seriedade, da importância e da gratuidade dos jogos infantis, da ludicidade tomada como critério pedagógico primordial, as representações em torno do tempo livre, que supõem oposição ao trabalho, um tempo que não exige maiores compromissos, acabam por sugerir a “liberação” de uma aproximação mais cuidadosa junto aos pequenos, a exemplo da visão que as professoras possuem, e também por ser um momento em que lhes é permitido afastar-se das crianças para um intervalo.

Segundo Adorno (1995, p. 71-3), no tempo livre

se prolonga a não liberdade tão desconhecida da maioria das pessoas não livres como sua não liberdade em si mesma. [...] Segundo a moral do trabalho

vigente, o tempo em que se está livre do trabalho tem por função restaurar a força de trabalho, o tempo livre do trabalho, funcionando como seu apêndice.

O tempo livre corre ao ritmo do trabalho: tempo maquinal, figurado pela brevidade, pela efemeridade; nele ganha espaço a informação abreviada, como se pôde observar nas inúmeras e velozes pautas discutidas no intervalo, citadas pelas professoras. Ou, de outro modo, na comunicação “que cuida da assimilação dos homens, isolando-os”. (HORKHEIMER; ADORNO, 1995, p. 207).

Contudo, há instantes em que algumas professoras encontram espaço para partilhar seus pequenos segredos. Nesses momentos, escapam do *isolamento pelos meios de comunicação*,⁷⁸ resistem à definição de tempo livre e de toda sorte de *recursos* que o acompanham quando procuram, de algum modo, recuperar o que se coloca excluído.

Poderíamos dizer que esses momentos correspondem a uma possibilidade de encontro com *a lembrança do que ficou perdido* (ADORNO, 1993), tal como as crianças o fazem, quando se ocupam dos pequenos objetos esquecidos, os *cacos* presentes no parque. Então reinventam relações, numa aproximação não deformada consigo, com o outro, com o mundo.

⁷⁸ No aforismo *Isolamento pelos meios de comunicação*, Horkheimer e Adorno (1985, p. 206-7) escrevem: “A afirmação que o meio de comunicação isola não vale apenas no domínio cultural. Não apenas a linguagem mentirosa do locutor de rádio se sedimenta no cérebro das pessoas como a imagem da linguagem e impede-as de falar umas com as outras, não apenas o louvor da Pepsi-Cola abafa o ruído do desmoroamento dos continentes, não apenas o modelo espectral dos heróis de cinema se projeta sobre o abraço dos adolescentes e mesmo sobre o adultério. O progresso separa literalmente as pessoas. O pequeno guichê da estação, ou do banco possibilitava ao caixa cochichar com o colega e partilhar com ele seus pequenos segredos. As janelas de vidro dos escritórios modernos, os salões gigantescos onde inúmeros empregados trabalham em comum, podendo ser facilmente vigiados pelo público e pelos chefes, não permitem mais, nem conversas particulares, nem idílios. Mesmo nas repartições, o contribuinte está protegido do desperdício de tempo dos servidores. Mas os meios de comunicação separam as pessoas também fisicamente. A ferrovia foi substituída pelos automóveis. O carro próprio reduz os contatos de viagem a *hichhikers* [caronistas/carona] algo inquietantes. As pessoas viajam sobre pneus de borracha, rigorosamente isoladas das outras. Em compensação, só se conversa num carro o que se discute em outro; a conversa da família isolada está regulada pelos interesses práticos. Assim como toda família com uma renda determinada gasta a mesma porcentagem com alojamento, cinema, cigarros, exatamente como a estatística prescreve, assim também os temas são esquematizados segundo as classes de automóveis. Quando se encontram aos domingos ou viajando, em hotéis onde as acomodações e os cardápios são idênticos em cada faixa de preços, os hóspedes descobrem que se tornaram, com o isolamento, cada vez mais semelhantes. A comunicação cuida da assimilação dos homens, isolando-os.

3.9 Educação do corpo nos momentos de *atividade orientada*⁷⁹

Pesquisas recentes apontam a necessidade de olhares que reconheçam a infância como *tempos de direitos*, e de um esforço em contemplar, nas instituições destinadas aos pequenos, a dimensão educação-cuidado, na perspectiva de garantir às crianças a expressão de suas *cem linguagens*, ou seja, a manifestação das suas diversas formas de expressão: “o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário...”. (ROCHA, 1999, p. 62).

Trabalhos nesse sentido têm sido incorporados em cursos que se ocupam da formação de educadores vinculados à Educação Infantil. No caso da creche pesquisada, têm sido também debatidos nos grupos de estudo e durante as Paradas Pedagógicas mensais, no intuito de contribuir para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição – este como mediador, instrumento e guia-orientador das práticas educativas que se estabelecem na creche.

O PPP elaborado pelos/as profissionais aponta a necessidade de conceber “outra forma de educação infantil”, que implicaria em “ver e respeitar as crianças em suas múltiplas dimensões, não se prendendo a apenas um aspecto do universo que a cerca, como tem acontecido com o aspecto cognitivo”. Nesse sentido, coloca-se em consonância com as discussões atuais a respeito da constituição de uma Pedagogia da Infância.

No capítulo introdutório do PPP da creche, encontramos:

Compreendemos a infância como o tempo de ser da criança e respeitamos o direito de viverem este período em sua plenitude, com todas as possibilidades, em suas diferentes dimensões. Nessa perspectiva, concebemos nossa creche como um espaço privilegiado de socialização e aprendizagem para as crianças e como tempo de vivências de direitos, que tem por função a educação e o cuidado, estes, vistos de forma indissociável.

Esse texto encontra eco nas palavras da professora, ao referir-se, em entrevista, aos períodos em que realizam atividades orientadas, como momentos que compõem – junto aos demais momentos da rotina – o tempo didático da creche. Diz a professora (P9):

⁷⁹ “A rotina deve envolver os cuidados, as brincadeiras e as **situações de aprendizagens orientadas**. A apresentação de novos conteúdos às crianças requer sempre as mais diferentes estruturas didáticas, desde contar uma nova história, propor uma técnica diferente de desenho até situações mais elaboradas, como por exemplo o desenvolvimento de **um projeto**, que requer um planejamento cuidadoso com um encadeamento de ações que visam a desenvolver **aprendizagens específicas**”. (Parâmetros Curriculares Nacionais, Referencial Final). (Grifos nossos).

Eu normalmente tenho um referencial, que é estar tratando a criança com respeito, a cultura dela, aquilo que ela traz. [...] E quando eu vou planejar, planejo em cima disso; normalmente pensando assim, nas crianças, naquilo que elas estão precisando, observando as brincadeiras delas, as coisas que elas trazem, as necessidades da turma. [...] Normalmente chego em casa e penso como foi o dia e como será o próximo dentro de um projeto.

A partir das entrevistas realizadas observamos a presença discursiva de fundamentos teóricos apoiados no PPP, especialmente no que diz respeito ao trabalho por projetos e ao planejamento das situações de aprendizagem orientada. Esses momentos são também declarados como um tempo didático em que as professoras fazem “as coisas que tem que fazer”, (P9) sendo que, com frequência, fazem “a coisa que sai na hora” (P8).

Tais expressões acompanham outros relatos: “Tem dias que a gente não consegue dar aquilo que a gente traz. Antes de eu começar a falar sobre animais aquáticos [tema do projeto], eles começaram a falar de um boneco” (P8). Ou “Senta no tapete, acalma eles um pouco, conta uma história, nem sempre ligada ao projeto” (P10).

Quanto às atividades orientadas organizadas para as crianças do berçário, a professora (P4) destaca:

Eu faço assim, uma listagem de atividades, né, para trabalhar durante a semana, porque o berçário é muito rotina, né. A gente passa o dia todo trocando, dando comida, então tem hora que a gente trabalha mais com música, ah, e livrinho de pano, brinquedos. As crianças já estão agora querendo brincar mais de boneca, de loucinha. De fazer imitação mesmo, do adulto. [...] Então eu faço esta listagem porque tem coisa que eu não consigo trabalhar. Eu boto, até, no planejamento, mas não dá. Não tem tempo. [...] A gente chama para brincar de roda. É muito legal. [...] Eu até tentei mudar, fazer atividades por dia. Às vezes eu consigo. [...] Eu tenho bibliografia em casa. Tenho até um livrinho lá. Agora eu não sei o nome certo. Tem até atividades para crianças de 0 a 6 anos. De vez em quando eu vou lá e dou uma olhadinha, ele já tá meio ultrapassado, mas mesmo assim é bem interessante.

As cenas abaixo ilustram esses momentos de aprendizagens orientadas geralmente organizadas no espaço da sala:

CENA 1: A professora (P5) atende as crianças em uma sala cujas janelas se abrem para o trânsito da principal rua de acesso ao bairro. Mesas verdes estão agrupadas de modo a formar um único grupo. A voz da professora é excessivamente alta. Enquanto explica o trabalho – dobradura⁸⁰ –, uma professora de outro grupo entra na sala, liga a luz, solicita algum material e se retira. Enquanto se curva, aproximando-se de cada criança, sentada em frente das pequenas mesas, *confere* os trabalhos. [...] Os movimentos se repetem a cada nova fase da dobradura: aponta os pontos da folha que devem ser dobrados; os pequenos tentam reproduzir; enquanto circula, aproxima-se e acompanha cada criança, a cada novo passo do trabalho. [...] Uma criança solicita e é autorizada a ir ao banheiro. Ao retornar é

⁸⁰ A técnica empregada pela professora é também denominada *Origami* ou dobradura de papel: de origem japonesa (*orikami*), significa “dobrar papel”: *ori* - dobrar ; *kami* – papel.

interrogada: “Puxou a descarga? Lavou as mãos?”, ao mesmo tempo em que várias queixas e desavenças entre as crianças são investigadas. Um menino e uma menina disputam a tesoura, que acaba por ferir a testa do garoto. A professora toca levemente o local atingido, auxilia o menino a levantar e o encaminha ao banheiro para “passar uma água”. Ao retornar anuncia: “Deixei a tesoura ali porque achei que vocês teriam condições de vê-la e deixá-la no lugar”. [...] E segue auxiliando as crianças na atividade programada. À medida que os trabalhos são concluídos, a um só tempo, recolhe, solicita às crianças que se encaminhem ao parque e dispõe cadeirinhas sobre as mesas.

CENA 2: São 9:00. A professora (P2) está sentada com vinte e uma crianças sobre o tapete da sala. Os pequenos acompanham, cantando a música e os gestos por ela propostos. Duas meninas levantam, se dirigem à janela, observam o parque e são convocadas a retomar seus lugares. Também alguns meninos são convidados a “sentarem direito” enquanto a professora amarra os sapatos e o cordão da bermuda de outro. [...] Às 9:15 a professora avisa que irá contar uma história apresentando as ilustrações contidas no livro. Entretanto, diz ela: “Não vou mostrar enquanto estiverem conversando”. Nesse momento algumas crianças iniciam uma discussão: “Aqui eu não vou ver”. “Sai”. “Quero ver”. Para resolver a situação, a professora senta numa cadeirinha e informa que “todos poderão ver”. A história é acompanhada de gestos, vozes enfáticas, expressões e ritmos diferentes, atraindo a atenção das crianças que solicitam “mais uma”. Mas o momento seguinte já está preparado: todos devem sentar “sem arrastar as cadeirinhas” e desenhar um dos personagens. Enquanto as crianças se encaminham aos seus lugares arrastando cadeiras, a professora abre cortinas, distribui blocos e lápis de cor. Durante a atividade, sempre que se eleva o tom de voz das crianças a professora intervém: “Deu agora!” Circulando entre as mesas, enquanto a professora registra o título da história nos blocos chama a atenção de um menino que “hoje está muito teimoso”, e também emite juízos a respeito dos desenhos: “Que bonito!” “O que tu fez ?” Às 9:47 os blocos são recolhidos; as crianças são auxiliadas a retirar e guardar os casacos e encaminhadas ao parque. [...] O garoto teimoso ficará “de castigo”, próximo à professora que guarda os lápis de cor, dispõe as cadeirinhas sobre as mesas e exclama: “Meu Deus, hoje tem que colocar os lençóis”.

CENA 3: Às 8:55 saímos do refeitório – repleto de leite, pedaços e farelos de biscoito – pela porta dos fundos, em direção à horta. A professora (P1) solicita às crianças que enumerem os locais em que “se pode pisar” e àqueles interditados, tais como “o mato porque tem cobra”, porque “tem picão que gruda na roupa”. Em seguida, depois de convocadas a sentarem-se no chão, iniciam-se orientações referentes ao plantio de mudas. A professora então providencia uma enxada, uma pá e um carrinho de mão no interior do qual deposita terra adubada e se dirige, seguida pelas crianças e pela auxiliar (A1), até o terreno agreste que esconde canteiros há muito organizados. [...] Faz frio, chuveja e as crianças, rapidamente se dispersam. Um menino grita: “Aqui tem pitanga!” A professora ignora e diz: “Rápido que está começando a chuvejar”. Três crianças acompanham a professora enquanto outras dezoito correm, comem pitangas, colorem a boca, os dedos e as roupas com amoras, sobem nas árvores, e a auxiliar comenta que “os meninos do bairro roubam” o que se cultiva. Dois pequenos brincam sozinhos com a enxada e com a pá. [...] A professora – durante um longo período – circula, arranca algum mato para colher duas beterrabas que encontra, espalha terra com as mãos, ao lado das mudas por ela plantadas. Segue, tocando com os olhos e com as mãos os hibiscos e o boldo plantados no ano anterior, enquanto algumas crianças se ocupam em “capturar tatus-bolinha”. [...] Às 9:45 a professora se aproxima e comenta que trabalha com um “projeto de educação ambiental” desde o início do ano. Comenta que gosta de vir à horta, pois “trabalha a autonomia e eles vencem os medos. [...] Conseguem subir nas árvores e antes não conseguiam”. Nesse momento um grupo de crianças se ocupa com uma torneira, encharcando o solo e “preparando-o” para escavações. A auxiliar permanece sentada. Após mais alguns comentários a professora dirige-se à desativada “composteira que não deu certo”, onde permanece por vários minutos mexendo e remexendo a terra enquanto as crianças correm, saltam dos galhos das árvores, colhem e comem frutas silvestres, caminham sobre pneus cravados no solo. [...] Às 10:00, após recolher os materiais, a professora anuncia: “Vamos ao parque”. [...] À tarde, após o momento do sono, a professora retorna à sala com o vídeo. Realiza uma espécie de votação em que as crianças podem optar entre dois filmes, instala o aparelho e dá início à sessão de “Narizinho”⁸¹, que se

⁸¹ Personagem da obra de Monteiro Lobato *Sítio do Pica-pau Amarelo*, adaptada para exibição em programa seriado de televisão.

estende até as 15:00 quando a fita é interrompida e as crianças, que se mantiveram sentadas – embora movimentando-se –, são encaminhadas ao parque.

CENA 4: As crianças, posicionadas lado a lado nas cadeirinhas em torno das mesas da sala, escutam as instruções da professora (P1): “Vou dar a folha, depois a tesoura, e depois que todos recortarem vou dar a cola”. [...] A atividade consiste em recortar o animal, colá-lo sobre outra folha, desenhá-lo ao lado e, em seguida, copiar do quadro a palavra “formiga”. Um menino que levanta em busca do tubo de cola escuta: “Não! É primeiro recortar”, acrescido de um “quem estiver sentado recebe primeiro”. [...] Reproduções ilustram animais da horta, mas somente a formiga deve ser recortada e as crianças encontram muita dificuldade ao fazê-lo. Enquanto a cola é distribuída ouve-se: “Cadê tua formiga?” “Não grita!” “Senta”. “Quando todo mundo colar a formiga eu vou dar o lápis”. Durante a atividade um menino lança a pergunta: “Quem sabe o que é camisinha?”, que se perde em meio aos gritos e atividade. [...] A professora pede que assinem seus trabalhos e, quando percebe um menino que copia o nome de um colega, diz: “Esse é o nome do Luis e não o teu”. O garoto se encolhe e silencia. [...] Quando as crianças começam a concluir a atividade a auxiliar informa: “Quem acabou traz aqui para mim”. E a professora anuncia que “quando todo mundo terminar nós vamos ver um vídeo”. Nesse momento, um menino que se dirige à professora para entregar a atividade, é interrompido: “Pode ir, tu não desenhou a formiga”. Silenciosamente, o pequeno retorna ao seu lugar e pinta com mais força a formiga que já havia desenhado. [...] Outro menino é pego pelo braço: “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 (A3) 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, que “esperneia”, não se dispõe a copiar a palavra. [...] A cena se mantém durante seis minutos até o momento em que a professora anuncia que “dá próxima vez” irá realizar o trabalho todo, novamente. Ambos saem da sala em direção aos demais que assistem à fita.

CENA 5: Às 14:30, após sugerir à auxiliar (A6) que providencie pipocas, a professora (P3) convida: “Vamos assistir vídeo?” [...] A sessão de vídeo acontece no minúsculo *hall* de entrada, protegido por uma cortina que o separa do corredor e cobertores espalhados pelo chão, sobre os quais as crianças são acomodadas. Trata-se de uma fita cujas canções coreografadas são sempre repetidas até que outra tenha início. [...] Às 14:42 a auxiliar se aproxima trazendo as pipocas em uma bacia que circula, sob seu controle, entre as crianças. As crianças se mantêm sentadas, olhos fixos na tela, enquanto professoras, mães, crianças de outros grupos se aproximam e se afastam, e enquanto o carteiro abre a porta, o telefone toca e a mãe de uma criança do grupo amamenta a filha menor. Por volta das 15:25 as crianças insistem em levantar, correr pelo espaço minúsculo do *hall*, pular, rolar. [...] A auxiliar levanta e recoloca, uma a uma em seu lugar. [...] Fim de fita. A professora sacode ali mesmo os cobertores e os recolhe. Providencia uma vassoura, varre e sugere à auxiliar: “Vamos lá para fora senão eles vão mofar”. E lá se vão ao solário, anexo à sala.

CENA 6: A auxiliar (A3) sacode um pote de tinta tentando recuperar seu conteúdo, às 9:25. Enquanto isto, as crianças permanecem sentadas, falando alto, batendo sobre a mesa ou nas cabeças umas das outras com garrafas plásticas anteriormente distribuídas. A professora (P5) e a auxiliar esforçam-se para retirar os restos do pote e distribuir a tinta em pequenos recipientes. A supervisora se aproxima, trazendo um único novo pote de tinta disponível. Uma menina recebe uma “garrafada” na cabeça quando chama a outra de “vagabunda”. [...] Às 9:32, ainda distribuindo tinta nos pequenos recipientes, a professora pede que não batam com as garrafas, “senão vai perder o brilho quando a gente colocar na rua”. [A intenção é pintar as garrafas que comporão um pinheiro natalino montado junto ao portão de entrada da creche]. [...] Às 9:39 têm início as orientações a partir de um modelo apresentado pela professora, que pega uma garrafa e, sobre ela, traça uma listra com tinta roxa; elimina os restos de tinta com auxílio de um pano e traça outra, agora rosa, explicando que “as tintas não sujarão se limparem os dedos”. E acrescenta: “Podem pintar o que quiserem”. Finalmente, às 9:42, tintas e panos são distribuídos e o silêncio começa a tomar conta da sala, cujas luzes permanecem desligadas. Este silêncio é percebido pela auxiliar, que comenta: “Olha só a diferença de cinco minutos atrás”. [...] Às 9:50 as crianças começam a entregar suas garrafas decoradas à professora e se dirigem ao banheiro, acompanhadas pela auxiliar que observa a higiene. Um menino de outro grupo se aproxima, espia os trabalhos e escuta: “Passa, já”. As crianças aguardam a limpeza das mesas, a distribuição das cadeirinhas sobre estas e depois saem com a professora em direção ao parque.

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 se situam num palco organizado a partir de padrões escolarizantes: as crianças agrupadas por faixa etária devem “sentar direito” nas cadeiras, alinhadas às mesas da sala, e aguardar as instruções para o trabalho previamente programado. Geralmente o material é distribuído primeiramente a “quem estiver sentado”. Quaisquer movimentos *desviantes* são interrompidos: “Pára”. “Senta”. “Espera, senão...”. “Senta, senão...”. A orientação significa, sobremaneira, regulação corporal. Nessa perspectiva, ganham destaque os castigos e ameaças lançadas sobre o corpo, que acaba por se entregar aos ritmos impostos, aos espaços delimitados, aos movimentos sempre mais restritos e ajustados.

Ouvir o que as crianças fazem e traduzir o que fizeram é um movimento que dificilmente está incluído nos momentos de aprendizagem orientada. A *experiência* dá lugar a práticas de repetição, cujos gestos simplificados e ações automatizadas colocam os pequenos sob sujeição de normas que provêm do exterior, o que nos faz lembrar Horkheimer (2000, p. 100):

O sujeito deve, por assim dizer, dedicar todas suas energias para estar “dentro e partir das coisas”, nos termos da definição pragmatista. [...] O ajustamento se torna o modelo para todos os tipos imagináveis de comportamento subjetivo. [...] [E o indivíduo] reage automaticamente, de acordo com padrões gerais de adaptação.

O momento de aprendizagem orientada revela também uma busca pela adaptação, restringindo o movimento ou secundarizando a expressão da linguagem. Dificilmente as crianças são convidadas a falar sobre suas atividades e a atuação sobre o material recebido termina *arquivada na estante*, ou exposta nos murais da sala. Antes, resulta em recompensas – como “quem já acabou pode ir ao parque” –, ou no castigo do corpo confinado entre as pernas da professora durante seis minutos, ou, ainda, mantido em silêncio, na cadeirinha disposta à frente das demais crianças que brincam no espaço do parque.

Embora haja um planejamento, uma atividade, uma “relação” entre o trabalho e o projeto da turma, a *autoridade* adulta, durante o período de atividade orientada, repousa mais intensivamente no controle e na contenção dos corpos do que no conhecimento e na expressão de gramáticas distintas.

O momento de *autoridade do conhecimento*, por meio da intervenção adulta, prevalece centralizado no *emprego correto dos meios*, distanciando-se também de uma aproximação a elementos da história-memória ou das produções da cultura; de representação “clara e

compreensível, mas não ‘infantil’” (BENJAMIN, 2002, p. 55), dos materiais e textos que compõem o mundo e que possibilitam às crianças a criação “do seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande”. (BENJAMIN, 2002, p. 58). Quando os adultos oferecem materiais, histórias, espaços não confinados, as crianças se aproximam desse universo. Quando lhes contam histórias, pedem “mais uma”; quando recebem o material de pintura, mergulham a mão na tinta e na atividade, enquanto a professora observa: “Olha só a diferença de cinco minutos atrás”. Essas palavras e ações parecem coincidir com o relato da professora:

Não é porque na brincadeira eles trabalham tal coisa que eu vou trabalhar tal coisa. Não. A gente também, como adulto, consegue perceber que algumas coisas são necessárias. Não só o que eles trazem, né. [...] Eu planejo dentro de um projeto. [...] Estou trabalhando *arte*. A gente fez um passeio na casa de uma artista e ela veio pintar um quadro para eles. E a gente vai fazer um passeio no CIC. [...] Então tá sendo muito legal. A turma mudou muito. Mudaram bastante com relação ao respeito. Eles tavam muito agressivos. Depois desse trabalho... deu uma mexida neles. Pelo envolvimento. Não sei, alguma coisa quebrou, assim. [...] Diminuiu muito. Todo dia tinha briga e não é mais assim.

Quando a atenção das professoras não se centraliza no controle e na regulação do corpo, tomado como objeto desqualificado e fonte de toda sorte de predicados que ameaçam a razão, sem, no entanto, eximirem-se do trabalho de mediação pedagógica e da sua responsabilidade de *apresentação do mundo às crianças*, estabelece-se outro conjunto de relações que dispensam palavras autoritárias e gestos rudes. Então se torna possível, ao conduzi-las ao trabalho temático a partir da improvisação, o contato: que une o olho e a mão e a voz e o gesto, favorecendo, além da atuação criativa sobre os materiais, o conhecimento na experiência não danificada de aproximação e representação dos elementos que revelam história e fazem viver a memória.

4 NOTAS FINAIS

4.1 Hábitos e atenção

Quando começamos a nos orientar num local, sua primeira imagem jamais poderá ser novamente restabelecida, escreve Benjamin (2000a). O local não pode mais se apresentar como um labirinto no interior do qual os habitantes investigam cada passagem, cada caminho, reconhecendo-o pela primeira vez. Quanto mais se transita por um espaço, mais o movimento por seus interstícios se coloca como hábito.

No entanto, a atenção “divide a primazia com o hábito que luta com ela desde o primeiro momento. Toda atenção deve desembocar no hábito, se não pretende dismantelar o homem; todo hábito deve ser estorvado pela atenção se não pretende paralisar o homem”. (BENJAMIN, 2000a, p. 247).

Quando a diretora da creche salienta, durante a Parada Pedagógica, que “às vezes o óbvio é tão óbvio que a gente não vê mais”, ou quando, durante as entrevistas, as professoras se assustam em meio às suas próprias palavras e destacam que “nunca tinha pensado nisso, estou falando agora”, pois foram convidadas a narrar um dia na creche, pode-se dizer que hábitos foram desviados pela atenção, ou que eles, quando não refletidos, “cegam”, paralisam, irrompem em ciclos de repetição, como aponta a diretora.

De certo modo, pode-se também dizer que a rotina da creche, esse itinerário fixo e previsto, comandado, sobretudo, pelos momentos de alimentação e seus horários aos quais os habitantes da creche se submetem, também paralisa, caso não seja refletida, tomada de atenção.

Os ditames da rotina determinam gestos, vozes, ritmos; decidem do que se deve desviar, ou como, quando e por onde se deve movimentar, apoiando-se nos espaços configurados para cada momento. Mas essa ordenação planejada não limita ou reduz de todo as zonas de passagem para o imprevisto, para a improvisação, para a transgressão à norma imposta. É assim que, diante do contínuo e inalterável curso do dia na creche, determinado pela fixidez dos *momentos* e subordinado a paisagens específicas, edificadas para conduzir os novos que nascem para o mundo à maioria, encontramos portas entreabertas que dão espaço para movimentos que se colocam na contramão do imutável, contra a inércia e à estagnação do *tempo didático*. Trata-se de períodos em que o fluxo do tempo é interrompido.

Nesses períodos, é possível transitar no aparentemente intransitável, quebrar a solidez das horas, contestar o imperativo curso da rotina. A professora que desafia os ritmos frenéticos ao banhar a menina e a ela se dirige sem pressa; que desvia seu olhar à criança e escuta atentamente o que ela lhe tem a contar; que senta ao lado e constrói com o menino uma torre de lego; que aproxima os pequenos das obras e dos materiais que contam a história; que coloca suas práticas em xeque, e não lhes atribui legalidade natural e intrínseca; que não se entrega à fetichização dos meios; que reflete acerca dos fins da educação; que orienta a execução dos conteúdos por meio da improvisação: ela nos fornece indicações quanto à possibilidade de conferir à educação a prática de narrar uma outra história.

Também as crianças assim o fazem em seus movimentos, quando “demoram para comer” e quando insistem, enquanto brincam, em repetir e retornar, fazer sempre de novo, e assim, renovar o velho; quando se prendem aos objetos “inúteis” ou, como diz a professora, a “isso aí” que “eles acharam”; quando transformam brinquedos pedagogizados em instrumentos de brincar ou sobem no escorregador por onde os dispositivos disciplinares mandam descer; a cada ocasião em que renovam o velho em suas atividades gratuitas e salvam da utilidade mediatizada os objetos que nada se identificam com a forma-equivalente; quando se voltam aos materiais não para dominá-los, mas antes para reconhecê-los, fornecem pistas que indicam a presença de gramáticas distintas que se colocam na contramão de modelos pré-estabelecidos e determinados a priori.

Quanto a este último aspecto, verificam-se esforços da Pedagogia da Infância que tem procurado revelar, a partir das vozes das crianças, outras linguagens, outras formas de manifestação, sobretudo considerando as transgressões e os gestos de resistência dos pequenos que anunciam que *o real ainda não é*. Entretanto, não basta constatar e elogiar a presença dessas outras expressões. É preciso colocá-las como objeto de reflexão, sendo que cabe a educação, “nesse momento de conformismo onipresente, muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que fortalecer a adaptação”. (ADORNO, 2000, p. 144).

Encontram-se indicações de que há espaço para o precioso na rotina da creche, quando nem sempre a hora comanda o dia, ou o relógio aponta a culpa das horas perdidas. Por outro lado, os hábitos deixam invisíveis os rastros que, embora escondidos, nos revelam uma *pedagogia do corpo* que se materializa a partir da rotina e que tende a didatizar os gestos, conformar, disciplinar e ensinar a sujeitar-se. Essa *pedagogia do corpo* coloca-se fortemente vinculada ao controle civilizador da natureza desmedida, na qual o corpo e a infância

aparecem como *outros da razão*, ou, de outro modo, como ameaça à racionalidade instrumental.

Nas configurações topográficas da creche encontramos o zelo, a limpeza, a cuidadosa higienização, ao lado da ordenada distribuição de materiais e móveis, revelando assim a assepsia do espaço que permite condições dignas de higiene e segurança física. No entanto, isso também implica em uma ordem “certa”, determinada, fixa, imobilizadora, baseada na “verdade” do valor prático.

Como as crianças divididas devem ser agrupadas por faixa etária em salas semelhantes e acompanhadas por duas profissionais, não *resta* espaço, por exemplo, “para os que não dormem”. Como o terreno que abriga um espaço para a horta não possui cercas intactas e está repleto de mato e frutos que “prometem” sujar as roupas, esse *canteiro de obras* raramente é utilizado, exceto por uma professora e outra profissional da Educação Física que, ainda assim, reclamam cuidados referentes aos níveis de sujeira das crianças.

A arquitetura se mistura aos pressupostos da higiene e de aprimoramento da saúde, da preservação da vida, afastando as crianças de locais “inconvenientes” e conservando a presença dos pequenos junto àqueles ambientes funcionais que não facilitam as expressões da infância: tendências miméticas que lembram a ineficácia e também a natureza, que “nos liga(m) aos animais, ao barro, à sujeira, mas também à gratuidade e ao desperdício erótico e lúdico”. (GAGNEBIN, 2003, p. 97).

Esses elementos não se diferenciam dos propósitos algo eugênicos de produzir sujeitos higiênicos, higienizados e moralizados, que se estabelecem na busca do controle da natureza, da adaptação ao *modus vivendi* da urbanidade, marcado pela frieza das relações:

Essas centenas e milhares, de todas as classes e situações, que se empurram umas às outras, não são todas seres humanos com as mesmas qualidades e aptidões e com o mesmo interesse em serem felizes? E afinal, não terão todas elas que se esforçar pela própria felicidade através das mesmas vias e meios? E, no entanto, passamos correndo uns pelos outros, como se não tivesse, absolutamente nada em comum, nada a ver uns com os outros, e, no entanto, o único acordo tácito entre eles é o de que cada um conserve o seu lado da calçada à sua direita, para que ambas as correntes da multidão, de sentidos opostos, não se detenham mutuamente; e, no entanto, não ocorre a ninguém conceder ao outro um olhar sequer. (ENGELS citado por BENJAMIN, 2000b, p. 200).

Em meio a este universo social em que as pessoas tornam-se frágeis na capacidade de reconhecer seus semelhantes, universo marcado pela banalização da dor e do sofrimento humano; pelo esforço no apagamento dos rastros, das marcas e rugas que representam a

finitude, mas também as singularidades que vão sendo perdidas, imprime-se a produção do esquecimento, do arquivamento da memória, da história e de si mesmo.

4.2 *Ainda* elementos para pensar a educação do corpo na infância

Procuramos, por fim, destacar elementos vinculados à educação do corpo e que se revelam nas vozes, nos gestos, nas ações, nos textos e nos olhares dos atores que habitam a instituição pesquisada.

As notas apresentadas estão abertas e, na passagem por elas, coloca-se a possibilidade de ampliação, de reinterpretação, mas também o convite aos/às profissionais responsáveis pela formação dos pequenos a voltarem seu olhar aos espaços e tempos, aos gestos, palavras e ações que se inscrevem sobre o corpo.

Se por um lado as crianças nos fornecem imagens que ofuscam a realidade quando se aproximam dos objetos, atribuindo-lhes valor de uso, sem necessariamente a exigência de dominação, mas antes de reconhecimento e transformação dos elementos da produção cultural, atribuindo-lhes inúmeros significados, por outro também revelam sua incompletude, a necessidade de aproximação junto ao outro diferente, ao adulto que lhes apresenta os elementos da cultura e que também as conduz diante das regras da civilidade. Isso exige renúncias e sacrifícios que não são fins em si mesmos. Se colocadas nesses termos, a educação se limita à adaptação e a possibilidade de formação do sujeito autônomo se dilui no conformismo.

As crianças são recém-chegadas no mundo, além disso “não se acham acabadas, mas em estado de vir a ser” (ARENDR, 2002b, p. 234), pois são novas em um mundo que lhes é estranho e necessitam que este lhes seja narrado, compartilhado pelos professores, representantes, segundo nos sugere Arendt, de um mundo pelo qual são responsáveis, do mesmo modo que, por sua existência ser anterior à das crianças, são também os que devem se responsabilizar por elas.

Como lembram os frankfurtianos, as relações entre adultos e crianças e também entre as crianças e seus pares se estabelecem, se revelam também por meio das marcas que se colocam sobre o corpo: produzem cicatrizes que podem ser compreendidas – quando se abre a possibilidade para lembrar as dores, os sofrimentos – no trabalho de rememoração; ou

produzem o enrijecimento, a frieza, o esquecimento vazio, mas que não cessa de se manifestar nos atos de barbárie. Ao considerarmos as práticas corporais e os cuidados com o corpo em ambientes educacionais para a infância, essas assertivas oferecem indicações para pensarmos a respeito das questões apontadas nesse trabalho, para sugerir novas ou revisitar antigas perguntas em torno da educação do corpo.

De todo modo, coloca-se a necessidade de dialogar com os elementos que se inscrevem sobre o corpo nos ambientes educacionais e também com os *hábitos* do mundo contemporâneo, que naturalizam:

- a) o corpo-identificado: por meio de modelos ideais representados por personagens que, apesar de apresentarem algumas feições distintas, não passam de figuras iguais, intercambiáveis, que se apresentam como imagens de autoridade com as quais se possa identificar;
- b) o corpo-fetichizado: transformado em mercadoria, *coisa de se consumir*; enfeitado, penteado, adornado, fazendo confundir aparência com identidade. De outro modo, nesses termos, o corpo é celebrado, adorado e tomado como objeto de prazer que se baseia na sensação, permanecendo centralizado em si mesmo e promovendo o individualismo ao invés da individuação que nasce da experiência compartilhada em um espaço comum;
- c) o corpo-vigiado: subordinado ao olhar que visa, a um só tempo, apagar os rastros da natureza imperfeita, controlando níveis de sujidade, supervisionando, liberando, silenciando, neutralizando expressões ou movimentos indesejáveis;
- d) o corpo-confinado: na supremacia dos espaços que determinam onde, como e quando se movimentar, de que se desviar e também com que materiais se relacionar;
- e) o corpo-intimidado: são castigos, ameaças, premiações que se estabelecem a partir da apreciação dos atos que se desviam das normas, infundindo temores, corrigindo, disciplinando comportamentos “inadequados”;
- f) o corpo-provido: através da vitalidade do corpo submetido a um regime alimentar equilibrado, em prol do evitamento de déficits que interferem na saúde do organismo. E também da medicalização, da higienização, que garantem meramente a conservação física;

- g) o corpo-esportivizado: o corpo é “treinado”, submetido a períodos de movimento e repouso no intuito da maximização, da superação dos limites, tornando-se “craque” ao ascender às normas da civilidade, centralizadas no saber-fazer. O esporte não aparece em sua “forma pura”, mas como exemplo de uma civilização que acredita no progresso linear e infinito;
- h) o corpo-pronunciado: investido por palavras, gestos e expressões faciais que se colocam como mandatos, como ordens enumeradas e/ou informações abreviadas, centralizadas no comportamento e privadas de escuta, de relações plenas, de contato;

Nesses termos perde-se um conjunto de experiências vinculadas à sensibilidade mnemônica, presentes na fruição, na atuação sobre os materiais que revelam o rosto do mundo e na possibilidade de narração, quando a aproximação junto ao outro se estabelece de modo não danificado e o *cuidado amoroso* se evidencia, no sentido de reconhecer o semelhante no semelhante sem o propósito de dominação.

4.3 Adendo: sobre o lugar da professora

No espaço da creche, como *lugar da infância*, habitam crianças e, igualmente, adultos. À “estatura” desses últimos, nada se encontra além de um banheiro e de um pequeno armário que descansa no corredor de passagem. Seja nas salas, no refeitório, no parque, não se encontram mobiliários apropriados para os adultos, sequer uma cadeira em que possam acomodar-se confortavelmente durante o trabalho ou no *tempo livre*. No refeitório, reduziu-se – após as considerações de algumas profissionais – a estatura das mesas e bancos, obrigando as professoras a curvarem o corpo a um ângulo de aproximadamente 90°, o que ocorre também nas salas, quando se aproximam das crianças em torno das mesas. Mesas pesadas, que diariamente as professoras afastam e reorganizam ao prepararem o ambiente para os momentos de sono.

Em seus intervalos, as profissionais dispõem apenas do espaço do refeitório, que também é ocupado nas Paradas Pedagógicas.

Sayão (2003b, p. 01), embora tratando da infância, “numa perspectiva de superação de um suposto dualismo que existiria entre corpo e mente ou corpo e cabeça”, reflete sobre um conto em que a professora chama a atenção de uma criança, durante uma aula particular, para que “preste atenção” e concentre-se na tarefa por ela ditada. Indiferente às percepções da pequena, a professora não atenta aos infindos elementos que recebem sua atenção: os sons provenientes das pulseiras que se agitam nos braços da profissional, a cor vermelha das suas unhas, um possível espirro; a sua perna que “dorme”, o cão sob a mesa que mastiga a borracha e, ao adormecer, faz disparar o seu coração quando imagina que o animal tenha morrido, ao engolir o objeto...

Da mesma forma, poderíamos relacionar o espaço-tempo destinado à realização da Parada Pedagógica e as silenciosas e não consideradas percepções que “desviam” a atenção e impossibilitam a realização de uma *parada*. Na realidade, trata-se de uma *corrida* contra o tempo, para que a pauta seja cumprida mesmo contra as percepções, uma vez que os lugares em que se acomodam são desconfortáveis e inadequados à sua estatura – sequer podem recostar-se, e a disposição do mobiliário não permite que, ao sentarem, os olhares possam se encontrar.

A despreocupação em relação a um espaço para as professoras nos remete a *tabus* que *pairam sobre o magistério*, visto que “por mover-se num ambiente infantil que é o seu ou ao qual se adapta, ele [professor/a] não é considerado inteiramente como adulto, ao mesmo tempo em que de fato é um adulto que deriva suas exigências dessa sua existência como tal”. (ADORNO, 2000, p. 109).

Essas e outras sedimentações coletivas que se colocam sobre a profissão de ensinar precisam, segundo Adorno (2000, p. 113), ser consideradas como objeto de reflexão, tendo em vista o auto-esclarecimento e, assim, a possibilidade de evitar que tais representações sobre o ofício despertem também nos professores “atitudes tão próximas da violência física quanto reveladoras de momentos de fraqueza e insegurança”, que não devem ser sufocadas, mas antes reveladas a si mesmos e àqueles com quem trabalham e convivem.

De outro modo, no que diz respeito aos professores/as, também temos observado que muitas pesquisas em torno da infância⁸² têm se debruçado especialmente sobre as crianças e

⁸² Graue; Walsh (2003), propondo que se estude as crianças para *descobrir mais*, “porque se não o fizermos alguém acabará por inventar” (Ibd., p. 12), apontam que as investigações devem se voltar sempre às crianças, pois “uma dificuldade que as pessoas que trabalham com crianças costumam ter, quando começam a estudá-las, é a tendência de se centrarem nas ações dos adultos relativamente às crianças. Os adultos são indiscutivelmente, parte integrante do contexto das crianças, mas a investigação visa às crianças”. (Ibd., p. 13). De outro modo, na

aos espaços a elas destinados, secundarizando o olhar sobre os adultos que atuam nas instituições para educação infantil.

E ainda, se observarmos as exigências que se colocam sobre as professoras da creche, que recolhem materiais e restos, dispõem colchonetes, retiram lençóis, dobram cobertores, limpam, lavam, torcem e passam panos, distribuem alimento, empilham cadeiras, recortam com tesouras mal afiadas, apontam lápis, confeccionam brinquedos com sucata, vestem, penteiam, abrem e fecham janelas, banham crianças, trocam-lhes as fraldas, perfumam-nas; colam bilhetes nas agendas enviadas aos pais, fazem “os quinze”, providenciam atividades; que com “naturalidade”, fazem de si mesmas *aparelhos eficientes*. Enfim, se considerarmos as interações maquinais que se estabelecem entre adultos e crianças, orientadas pelos velozes “momentos” da rotina, podemos dizer que um *silêncio (doentio)* se faz presente no dia-a-dia da creche. E, quando quebrado, reina como informação abreviada, produzindo efeitos imediatos e sendo rapidamente assimilado.

Normatizados, naturalizados, familiarizados, silenciados, esses elementos não se colocam pronunciados, (re)conhecidos por meio da experiência compartilhada que esclarece, se desdobra, se abre a interpretações. Tomando como referência Benjamin (2000a), podemos dizer que a narração supõe a possibilidade de cura. Em todo caso, o “boato que corre” de que “a rede está doente” e os infindos atestados ou registros de consultas médicas que mês a mês se multiplicam na creche pressupõem um *estar doente*, ao mesmo tempo em que indicam uma busca pela cura, pois

já se sabe como o relato que o paciente faz ao médico no início de um tratamento pode se tornar o começo de um processo curativo. Daí vem a pergunta se a narração não formaria o clima propício e a condição mais favorável de muitas curas, e mesmo se não seriam todas as doenças curáveis se apenas se deixassem flutuar para bem longe – até a foz – na correnteza da narração. (BENJAMIN, 2000a, p. 269).

Parece importante então, refletir a respeito da possibilidade de as vivências imediatas na/da creche darem lugar à experiência, que se coloca também na narrativa: esta permite elucidar, segundo o autor, elementos obscuros, ao se considerar o sofrimento que adoece; que autoriza um reencontro da dor que se inscreve no corpo com a sua interpretação e, assim, possibilita a reconstituição, na experiência, de fragmentos perdidos do eu, reelaborados pela memória quando trazidos ao nível do conceito.

busca pelo reconhecimento de uma sociologia da infância, coloca-se a exigência de analisar as culturas próprias das crianças e considerá-las “a partir de seus traços peculiares” (MONTANDON, 2001, p. 33), sendo que os pesquisadores “reivindicam, com frequência, os métodos etnográficos e etnometodológicos com o objetivo de compreender o ponto de vista das crianças”. (Ibd., p. 43).

4.4 Um último trânsito pelo local: *partida e regresso*

Ao nos movimentarmos nos labirintos da creche, deparamo-nos com espaços decorados com personagens “famosos” que circulam em canais (*semi*)*formativos* distintos; com paredes enfeitadas por desenhos e pinturas, muitas delas reproduzidas e outras criadas pelas crianças. Encontramos espaços “intocáveis”, pois a disposição do mobiliário determina os trajetos que se deve seguir e os movimentos a realizar.

Deparamo-nos com inúmeros objetos pedagogizados, fabricados para o “mundo da infância”, que as crianças transformam e reinventam, mas que também as convidam a pôr de lado a improvisação e a imaginação criadora.

Sentimos aromas dos pratos cuidadosamente preparados pelas merendeiras, sempre subordinados ao padrão alimentar recomendado, aos valores nutritivos e à dieta equilibrada que promovem o vigor físico e facilitam o trabalho digestivo – o que é fundamental –, mas que determinam uma receita que também exclui o diálogo com a tradição e com os alimentos regionais através do paladar.

Acompanhamos persistentes esforços focalizados na busca pelo apagamento dos rastros de sujidade e daquilo que não pode ser medido, calculado, classificado, determinado, e também pelo controle dos desvios que as crianças elaboram.

Ouvimos vozes reveladoras de ordens, de ameaças, de virtuosidades. Moralizadoras, higienizadoras, disciplinadoras, de uma linguagem aceita e naturalizada, mas também sussurros, carícias verbais, histórias contadas. Escutamos sons de música sertaneja e outras de “sucesso” que se sobressaem sobre a ocasião em que as crianças acompanhavam melodias eruditas. Vozes lançadas em direção ao futuro chegam até nós, frases de quem já não escuta a si mesmo. Em algumas ocasiões puderam-se ouvir perguntas, dúvidas expressadas, indagações quanto às “verdades” que se colocam enaltecidas. Nossos ouvidos captaram palavras capazes de nos envolver e nos fazer mergulhar, fosse através de uma história narrada, ou de uma conversa sussurrada entre professoras e crianças ou entre adultos sentados no corredor durante os momentos de sono, quando a maioria dos pequenos ainda dormia.

Os corredores a princípio, meramente funcionais, configurados como zona de passagem, revelam movimentos, gestos, vozes, imagens e ações em que se pode deslizar para o invisível. Ali se estabelece o encontro e o afastamento das crianças e seu familiares, o reencontro com colegas de trabalho, o contato. Nesses espaços, as crianças e as professoras algumas vezes circulam na velocidade e no ritmo do seu desejo e as profissionais encontram-se com seus objetos pessoais. Ali, elas se ocupam com alguém outro, conversam em baixo tom e pensam juntas, transformando, em algumas circunstâncias, “a palavra menor na mais forte”. (ADORNO, 1993, p. 152).

Já no espaço da rua, encontramos olhares atentos, especialmente voltados à limpeza, à preservação dos ambientes, dos objetos, dos corpos. Observamos inúmeras atuações das crianças sobre os materiais que freqüentemente se mantiveram na esfera da vivência individual.

As descrições que traduzem o conjunto de feições da/na paisagem da creche e de seus habitantes revelam, junto a este inventário da educação do corpo, as faces de uma *pedagogia do corpo* orientada, sobremaneira, por *momentos*, lugares e tempos dirigidos à formação de hábitos: por meio de gestos, expressões, palavras, ordenações, que implicam na busca pelo apagamento de rastros e descontroles do *corpo* e da *infância*; da assepsia dessa “desrazão” que ameaça a racionalidade instrumental.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. 254 p.

_____. *Temas básicos de sociologia*. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1973. 205 p.

ADORNO, Theodor W. *Mínima moralia: reflexões sobre a vida danificada*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993. 216 p.

_____. *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Petrópolis: Vozes, 1995. 259 p.

_____. *Educação e emancipação*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. 190 p.

AGOSTINHO, Kátia A. *O espaço da creche: que lugar é este*. 2003. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

ANDRÉ, Marli. Avanços no conhecimento etnográfico na escola. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *A Pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1995. p. 99-110.

ANTÔNIO, Clésio (Org.). A educação física na educação infantil: a relação teoria x prática no grupo de estudo. In: _____. *Diretrizes curriculares para educação física no ensino fundamental e na educação infantil da Rede Municipal de Florianópolis*. Florianópolis: [s.n.], 1996. p. 67-93.

ARAÚJO, Ana L. *Espaço e disciplina do corpo: estudo sobre as práticas cotidianas na pré – escola*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002a. 352 p.

_____. *Entre o passado e o futuro*. 5. ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2002b. 348 p.

ÁVILA, Maria José F. *As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e educar: um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Campinas, Campinas, 2002.

BASSANI, Jaison; TORRI, Daniele; VAZ, Alexandre F. Sobre a presença do esporte na escola: paradoxos e ambigüidades. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 89-112., maio/ago. 2003.

BATISTA, Rosa. *A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido*. 1998. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas I: magia, técnica, arte e política*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993. 253 p.

- _____. *Obras escolhidas II: rua de mão única*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense; 2000a. 277 p.
- _____. *Obras escolhidas III: Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 2000b. 253 p.
- _____. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. 34. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2002. 176 p.
- BRACHT, Valter; CRISORIO, Ricardo (Org.). *A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas*. Campinas, São Paulo: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003. 354 p.
- BRACHT, Valter et al. Ambigüidades da educação física na escola. In: _____. *Pesquisa em Ação: Educação Física na escola*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003. (Coleção Educação Física), p.35-65.
- _____. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos CEDES*, Campinas, v.19, n.48, p. 69-88, ago.1999.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. LDB/ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Resolução 003/99*. Disponível em: < <http://www.pmf.sc.gov.br/educa/infantil.htm>>. Acesso em: 27 nov. 2004.
- _____. *RCN/ Referencial Curricular Nacional para educação infantil*. Disponível em: <<http://www.pmf.sc.gov.br/educa/infantil.htm>>. Acesso em: 27 nov. 2004.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*. Brasília, 1998.
- CAMPOS, Maria M.; ROSEMBERG, Fúlvia. Esta creche respeita criança. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília, 1995.
- CARVALHO, Danka U. A lenda das lagoas. In: SANTA CATARINA. Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Ensino Fundamental. *Lendas & causos de Florianópolis contadas pelos educandos da Rede Municipal de ensino de Florianópolis*. Florianópolis: FTD, 2002. p. 55.
- CAMPOS, Naim. *Temporada da tainha anima pescadores da ilha*. *Jornal do Norte da Ilha*, Florianópolis, 20 jun.2004. Comunidades. Disponível em: <<http://www.folhanorte.com.br/site/noticia=662>>. Acesso em: 8 ago. 2004.
- CERISARA, Ana B.; ROCHA, Eloísa A.C.; SILVA FILHO, João J. da. Educação infantil: uma trajetória de pesquisa e indicações para a avaliação de contextos educativos. In: FORMOSINHO, Julia O.; KISHIMOTO, Tizuko M. (Orgs.) *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 203-231.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992. 119 p.
- COUTINHO, Ângela M. S. *As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação*. 2002. 164 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

DEBORTOLI, José A.; LINHARES, Meily A.; VAGO, Tarcísio M. Infância e conhecimento escolar: princípios para a construção de uma Educação Física “Para” e “Com” as crianças. *Pensar a Prática: Revista da Pós-Graduação em Educação Física*, Goiânia, v. 5, jun./jul. 1998.

DIVERSÕES. Disponível em: <[http:// Br.dir.yahoo.com/Business_to_Busines/Diversões](http://Br.dir.yahoo.com/Business_to_Busines/Diversões) >. Acesso em 22 dez. 2004.

FARIA, Ana L. G. de; DEMARTINI, Zélia de B. F.; PRADO, Patricia. D. (Org.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas: Autores Associados, 2002. 164 p.

FARIA, Ana L. G. de. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. *Educação e. Sociedade*, Campinas, v.20, n.69, p. 60-91, dez 1999.

_____. O espaço físico nas instituições de educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*. Brasília, 1998, v. II.

FARIAS, Márcio N.; RODRIGUES, Luciana A. Tempo livre: um mytho nas sociedades administradas? In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2001, Caxambu. *Anais...* Caxambu, 2001. p. 1-8. CD-ROM.

FARINATTI, Paulo T. V. Autonomia referenciada à saúde: modelos e definições. *Motus Corporis*, Rio de Janeiro, v. 7, n.1, p. 10-45, maio 2000.

FESTA do Divino Espírito Santo. 2004. Folclore. Disponível em <<http://www.portaldailha.com.br/cultura> > Acesso em: 3 dez. 2004.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação Divisão de Educação Pré-Escolar. *Educação infantil: perfil: linha de ação*. Florianópolis, 2004. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/educa/infantil_linhadacao.htm>. Acesso em: 27 nov. 2004.

GARCIA, Rosa Wanda D. Reflexos da globalização na cultura alimentar: considerações sobre as mudanças na alimentação urbana. *Revista Nutrição em Pauta*, São Paulo, v.16, no.4, p. 483-492, out./dez. 2003.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. 5. Ed. Porto Alegre: L&PM, 1997. 270 p.

GARANHANI, Marynelma C. Educação física na escolarização da pequena infância. *Pensar a Prática: Revista da Pós-Graduação em Educação Física*, Goiânia, v. 5, jun./jul. 1998.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Pesquisa empírica da subjetividade e subjetividade da pesquisa empírica. *Psicologia e Sociedade*, São Paulo, v.13, n.2, p. 49-57, jul/dez 2001.

_____. Infância e pensamento. In: GHIRALDELLI Jr., Paulo (Org.). *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez; Curitiba: Ed. da UFPR, 1997. p. 83-100.

_____. Walter Benjamin ou a história aberta. In: BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas I: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 7-19.

_____. Após Auschwitz. In: SILVA, Marcio S. (Org.). *História, memória, literatura: o testemunho na era das catástrofes*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003. p. 91-112.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. Pedagogia e infância em tempos neoliberais. In: _____. (Org.). *Infância, educação e neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 11-41.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. Rio de Janeiro: Record, 2003. 107 p.

GONDRA, José G. A sementeira do porvir: higiene e infância no século XIX. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.26, n.1, p. 99-117, jan./jun. 2000.

GRAUE, M. Elisabeth; WALSH, Daniel J. *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003, p. 9-36.

HISTÓRIA do Sítio. Disponível em < [http:// www.sitio.globo.com](http://www.sitio.globo.com) >. Acesso em: 15 mar. 2004.

HORKHEIMER, Max. Autoridade e família. In: _____. *Teoria crítica: uma documentação*. Tradução de: Hilde Cohn. São Paulo: Perspectiva, 1990. p. 175-236.

_____. *Eclipse da razão*. São Paulo: Centauro, 2000.

KRAMER, Sonia. Infância e educação: o necessário caminho de caminhar contra a barbárie. In: KRAMER, S. et al. *Infância e educação infantil*. Campinas: Papirus, 1999. p. 269-280.

KUHLMANN Jr., Moisés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998. 210 p.

_____. _____. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001. 210 p.

LEÃO, Ronaldo. *Cyberartes: renda de bilro*. Florianópolis, 2004. Disponível em <<http://www.cyberartes.com.br>>. Acesso em: 2 dez. 2004.

MATOS, Oligária. *Filosofia: a polifonia da razão*. São Paulo: Scipione, 1997. 175 p.

MEKSENAS, Paulo. *Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas*. São Paulo: Loyola, 2002. 166 p.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos da língua inglesa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 112, p.33-60, mar. 2001

MOTUS CORPORIS. Rio de Janeiro: Gama Filho. v. 7, maio 2000.

OLIVEIRA, Alessandra M. R. de. *Do outro lado: a infância sob o olhar de crianças no interior da creche*. 2001. 177 f. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001

_____. *Em cena na cultura infantil: "Tiazinha, as meninas e a poposuda"*. 2000. Disponível em < [http:// :www.ced.ufsc.br/~nee0a6](http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6) >. Acesso em: 2 nov. 2004.

OLIVEIRA, Zilma S. de M. Estrutura e funcionamento de instituições de educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*. Brasília, 1998. v. II, p. 95-108.

OSTETTO, Luciana E. *Educação infantil em Florianópolis*. Florianópolis: Cidade Futura, 2000. 159 p.

PEREIRA, Arnaldo. *Grupo folclórico Boi-de-Mamão e dança portuguesa: Boi-de-Mamão*. Disponível em: < <http://planeta.terra.com.br/arte/boidemamão>>. Acesso em: 03 dez. 2004.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: _____. *As crianças: contextos e identidades*. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997. p. 7-28.

PRADO, Patrícia Dias. *Educação e cultura na creche: um estudo sobre as brincadeiras de crianças bem pequenininhas em um CEMEI de Campinas/ SP*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1998.

REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. Campinas: Autores Associados, v.23, jan. 2002.

_____. Campinas: Autores Associados, v. 24, jan. 2003.

REVISTA SHOPPING CENTERS. 2003. Disponível em: <www.abrasce.com.br/arq_virtual>. Acesso em: 3 dez. 2004.

RICHTER, Ana C.; VAZ, Alexandre F. Corpos, saberes e infância: um inventário para estudos sobre a educação do corpo em ambientes educacionais de 0 a 6 anos. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 26, n. 3, maio 2005. No prelo.

ROCHA, Eloísa A.C. *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da educação infantil*. Florianópolis: CED/NUP/UFSC, 1999. 290 p. (Teses Nup, 2).

ROCHA, Heloísa H. P. *Prescrevendo regras de bem viver: cultura escolar e racionalidade científica* *Cadernos CEDES*, São Paulo, v.20, n.52, p.55-73, nov. 2000.

SANT'ANNA, Denise B. Bom para os olhos, bom para o estômago: o espetáculo contemporâneo da alimentação. *Revista Pro-Posições*, Campinas, SP, v.14, n.2, p. 41-52, maio/ago. 2003.

SARMENTO, Manuel J.; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: _____. *As crianças contextos e identidades*. Portugal: Editora Bezerra, 1997.

SAYÃO, Deborah. 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.

_____. Infância prática de ensino de Educação Física e educação infantil. In: VAZ, Alexandre F.; SAYÃO, Deborah. T.; PINTO, F. M. (Org.). *Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a prática de ensino de Educação Física*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002a. p. 45-64.

_____. 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. 2002b.

_____. *Rotinas que envolvem o corpo e o movimento em ambientes de creche*. Florianópolis: PPGE/UFSC, 2003a. 19 p. Digitado.

_____. Cabeças e corpos, adultos e crianças: cadê o movimento e quem separou tudo isso? In: CONGRESSO PAULISTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 3., 2003. Águas de Lindóia, 2003b. p.1-11. Digitado.

_____. O fazer pedagógico do/a professor/a de Educação Física na educação infantil. In: SANTA CATARINA. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação Infantil. *Caderno de Formação-Divisão de Educação Infantil*. Florianópolis, 2004. p. 29-33. Prelo.

SOARES, Carmem L. Cultura de Movimento. In : CORPO, Prazer e Movimento. São Paulo: SESC, 2003. p. 14-23.

_____. (Org.). *Corpo e história*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção Educação Contemporânea). 180 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. *Histórico*. Disponível em: <<http://www.ufsc.br/histórico>>. Acesso em: 20 de dez. 2004.

_____. *Pedagogia: currículo*. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/pedagogia/curso.htm>>. Acesso em: 28 de dez.2004.

VALADÃO, Marina M. Educação Infantil e saúde: o estabelecimento de critérios de saúde para o funcionamento de instituições de educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*. Brasília,1998. v.II, p. 77-86.

VAZ, Alexandre 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.

_____. Na constelação da destrutividade: o tema do esporte em Theodor W. Adorno e Max Horkheimer. *Motus Corporis*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1. p. 65-96, maio 2000.

_____. Técnicas corporais e cuidados com o corpo em ambientes educacionais: aspectos da formação de professores e professoras. *Motus Corporis*, Rio de Janeiro, v.8, n. 2, p. 9 - 31, 2001.

_____. Ensino e formação de professores e professoras no campo das práticas corporais. In: VAZ, Alexandre 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. 2002a. p. 85-107.

_____. Aspectos, contradições e mal-entendidos da educação do corpo e a infância. *Motrivivência*, Florianópolis:, v.13, n.19, p. 7-11, 2002b.

VAZ, Alexandre F. Educação do corpo, conhecimento e fronteiras. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 24, n. 2, p. 161-172, jan. 2003a.

_____. *Da experiência da infância e sua rememoração: Walter Benjamin e Theodor Adorno*. Florianópolis: PPGE/UFSC, 2003b, 15 p. Digitado.

_____. *Escolarização, indústria cultural e processos de subjetivação contemporânea*. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL TEORIA CRÍTICA E EDUCAÇÃO, 2004a, Piracicaba. *Anais...* Piracicaba , 2004a. p. 1-10. CD-ROM.

_____. 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, 2004b. p. 43-60.

VERDI, M. M. *Da haussmanização às cidades saudáveis: rupturas e continuidades nas políticas de saúde e urbanização da sociedade brasileira do início e final do século XX*. Tese (Doutorado em Enfermagem)– Programa de Pós Graduação em Enfermagem – Filosofia da Saúde da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002. 233 p.

ZUIN, Antônio A. S.; PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, Newton R. de. *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. 191 p.

ANEXOS

ANEXO A – Roteiro para entrevista-piloto: professores/as

ANEXO B – Roteiro para entrevista: professores/as e equipe pedagógica

ANEXO C – Roteiro para entrevista: ex-diretora

ANEXO D – Roteiro para entrevista: familiares

ANEXO E – Roteiro para entrevista: merendeiras e serventes

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE
CONTEMPORÂNEA

Roteiro

1. Fale sobre a sua trajetória: lembranças de infância, amigos, família;
2. Lembranças escolares;
3. Fale sobre a escolha da profissão;
4. Fale sobre a formação/graduação;
5. Fale sobre formação continuada;
6. Grupos de formação da creche;
7. Projeto Educacional Pedagógico;
8. Reuniões Pedagógicas;
9. Festividades da Creche;
10. Fale sobre a Rede Pública de Ensino de Florianópolis;
11. Fale sobre o dia-a-dia na creche:
 - a. Momentos/ atividades que compõe rotina;
 - b. Aulas de Educação Física;
12. Fale a respeito do espaço físico da creche;
13. Fale sobre as condições de trabalho;
14. Fale sobre os demais colegas: os/as profissionais; qual a relação com seu trabalho;
15. Fale sobre planejamento; principais fontes de informação; bases teóricas do trabalho na creche e aquela de sua preferência;
16. Fale sobre o bairro que abriga a creche; a clientela;
17. Fale sobre a chegada e a saída do trabalho;
18. Fale sobre momentos “extra-creche”;
19. Condições de saúde;
20. Fale sobre cuidados destinados ao corpo;
21. Fale sobre elementos não contemplados na entrevista;

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE
CONTEMPORÂNEA

Roteiro

Fale sobre

- 1) Escolha da profissão;
- 2) Formação/graduação – relação com o trabalho;
- 3) Especialização (em caso de);
- 4) A Rede Pública de Ensino;
- 5) Intervalos;
- 6) O dia-a-dia na creche: seu trabalho/atribuições/ problemáticas;
 - a. Educação Física;
 - b. Relação dos/das demais colegas/profissionais com seu trabalho;
- 7) O espaço físico da creche: ambientes, salas, brinquedos, materiais...
- 8) Questões não contempladas na entrevista;

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE
CONTEMPORÂNEA

Roteiro

1. Nome:
2. Formação:
Atualmente...
3. Atuação profissional;
4. *Retornando no tempo...*
 - a. Ingresso na profissão docente;
 - b. Ingresso na Rede;
 - c. Tempo de atuação junto à Rede de Ensino;
5. *Chegando na creche...*
 - a. Ano;
 - b. Cargo ocupado;
 - c. Espaço físico/recursos;
 - d. Grupo de trabalho: composição, estrutura;
 - e. Problemáticas/conquistas...
6. *Assumindo a direção:*
 - a. Problemáticas/conquistas...
7. *Os anos seguintes:*
 - a. Mudanças/alterações:
 - i. Espaço Físico;
 - ii. Recursos materiais;
 - iii. Reformas;
 - iv. Grupo de trabalho: composição, estrutura;
 - v. Número de crianças atendidas/faixa etária/ proveniência/dificuldades;
 - vi. Problemáticas/conquistas...
8. *Ano de encerramento de atividades na creche...*
 - a. Reformas estruturais;
 - b. Reformas administrativas;
 - c. Processos: eleição/ campanha/ envolvimento dos pais;
 - d. Transição do cargo;
9. *Outras recordações do período em que dirigiu a creche;*
10. *Questões não contempladas na entrevista;*

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE
CONTEMPORÂNEA

Roteiro

1. Nome;
2. Atividade profissional;
3. Número de filhos/as;
4. Momentos destinados aos cuidados às crianças;
5. Sendo moradora da localidade, falar sobre a vida no bairro;
6. Período de tempo que freqüentam a creche;

Fale sobre...

7. Visão da creche;
8. Participação na “vida da creche”;
9. Questões não contempladas na entrevista;

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE
CONTEMPORÂNEA

Roteiro

Fale sobre...

1. A profissão;
2. O dia-a-dia na creche:
 - a. Seu trabalho/atribuições;
 - b. Momentos: atividades preferenciais;
 - c. Momentos: atividades em que encontra maiores dificuldades;
3. O Espaço físico da creche:
 - a. Ambientes;
 - b. Atividades que se desenvolvem em cada um deles;
 - c. Organização;
4. Os intervalos;
5. Palavra-livre; questões não contempladas na entrevista;