

Corpo e Infância: múltiplos olhares



*Ana Maria Lourenço de Azevedo
José Adelmo Menezes de Oliveira
Sônia Maria de Azevedo Viana
(Orgs.)*

*Corpo e Infância:
múltiplos olhares*



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
SERGIPE (IFS)**

PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Jair Messias Bolsonaro

MINISTRO DA EDUCAÇÃO

Milton Ribeiro

SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Ariosto Antunes Culau

REITORA DO IFS

Ruth Sales Gama de Andrade

PRÓ-REITORA DE PESQUISA E EXTENSÃO

Chirlaine Cristine Gonçalves

Corpo e Infância: múltiplos olhares

*Ana Maria Lourenço de Azevedo
José Adelmo Menezes de Oliveira
Sônia Maria de Azevedo Viana
(Orgs.)*



**INSTITUTO
FEDERAL**

Sergipe

Aracaju

2021

Copyright© 2021 - IFS

Todos os direitos reservados para a Editora IFS. Nenhuma parte desse livro pode ser reproduzida ou transformada em nenhuma forma e por nenhum meio mecânico, incluindo fotocópia, gravação ou qualquer sistema de armazenamento de informação, sem autorização expressa dos autores ou do IFS.

Editora-chefe (Coordenadora de Publicações)
Vanina Cardoso Viana Andrade

Revisão
Francisco Carlos Peixoto

Projeto Gráfico da Capa
Jeane Hora Caldas Aguiar

Diagramação
Jorge Eduardo Fontes Leite
Bruna Luiza de Araújo Santos

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C822 Corpo e infância: múltiplos olhares[e-book]. / Ana Maria Lourenço de Azevedo... [et al.]. - Aracaju: Editora IFS, 2021.
112 p. : il. color

e-BOOK
ISBN: 978-65-87114-45-3

1. Psicologia social. 2. Desenvolvimento infantil. 3. Criança na sociedade.
I. Azevedo, Ana Maria Lourenço de. II. Oliveira, José Adelmo Menezes de. III. Viana, Sônia Maria de Azevedo [org].

CDU 37.053-2

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Kelly Cristina Barbosa CRB 5/1637

[2021]

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS)
Avenida Jorge Amado, 1551. Loteamento Garcia, Bairro Jardins.
Aracaju/SE. CEP: 49025-330

TEL.: +55 (79) 3711-3222 / e-mail: edifs@ifs.edu.br

Impresso no Brasil

Conselho Científico

Chirlaine Cristine Gonçalves
Pró-reitora de Pesquisa e Extensão

Adeline Araújo Carneiro Farias
Área: Ciências Humanas

Jaime José da Silveira Barros Neto
Diretor de Pesquisa e Pós-graduação

Alexandre Santos de Oliveira
Área: Ciências Sociais Aplicadas

José Wellington Carvalho Vilar
Área: Ciências Exatas e da Terra

João Batista Barbosa
Área: Ciências Agrárias

Diego Lopes Coriolano
Área: Engenharias (titular)

Manoela Falcon Gallotti
Área: Linguística, Letras e Artes

Herbet Alves de Oliveira
Área: Engenharias (suplente)

Sheyla Alves Rodrigues
Área: Ciências Biológicas

Membros Externos

Flor Ernestina Martinez Espinosa -
FIOCRUZ

Eliane Maurício Furtado Martins -
IF Sudeste MG

Odélsia Leonor Sanchez de Alsina - UFCG

Zélia Soares Macedo - UFS

Mirian Sumica Carneiro Reis - UNILAB

Mario Ernesto Giroldo Valério - UFS

Claudio Cledson Novaes - UEFS

Ana Aparecida Vieira de Moura - IFRR

Caique Jordan Nunes Ribeiro - UFS

Josilene de Souza - IFRN

Lucas Molina - UFS

Charles Dos Santos Estevam - UFS

Murilo Lopes Martins - IF Sudeste MG

Editoração

Kelly Cristina Barbosa - Bibliotecária

Produção Visual

Jéssika Lima Santos - Diagramador

Júlio César Nunes Ramiro - Técnico em Artes Gráficas



À memória das crianças que viraram pequenas estrelas anônimas, cujos direitos, como sujeitos autônomos, lhes foram negados, para que a educação infantil se efetive como condição objetiva de desenvolvimento, proteção e cuidados, físicos, emocionais e intelectuais, promovendo a vida justa e digna, livrando as crianças dos perigos da sujeição, da exclusão e da eterna menoridade.



Corpo, Movimento, Linguagem e Subjetividade

19

Ana Beatriz Garcia Costa Rodrigues
Maria Leônia Garcia Costa Carvalho

1	INTRODUÇÃO	19
2	CORPO E SUBJETIVIDADE	19
3	DESENVOLVIMENTO CORPORAL E LINGUAGEM ..	21
4	CONSCIÊNCIA CORPORAL E LINGUAGEM	22
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	23
	REFERÊNCIAS	24

26

Corpo, Infância, Educação Infantil: Espaços de Resistências entre a Autonomia e o Controle Social

Ana Maria Lourenço de Azevedo
Sônia Maria de Azevedo Viana

1	O CORPO E A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA: INICIANDO O DIÁLOGO	26
2	DISCURSOS, ESCOLARIZAÇÃO, CONTROLE SOCIAL – O DISCIPLINAMENTO DOS CORPOS	28
3	EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA: ENTRE A AUTONOMIA E O CONTROLE INSTITUCIONAL	32
4	CONCLUSÕES PROVISÓRIAS: CORPO, EDUCAÇÃO, INFÂNCIA... QUE POSSIBILIDADES?	34
	REFERÊNCIAS	37



Saúde Bucal e Qualidade de Vida na Infância

40

Fábio Martins
Eleonora de Oliveira Bandolin Martins
Gisele Pedroso Moi

1	INTRODUÇÃO	40
2	PREVALÊNCIA DAS DOENÇAS BUCAIS NA INFÂNCIA	42
3	A CÁRIE DENTÁRIA	42
4	A DOENÇA PERIODONTAL	45
5	AS MÁIS OCLUSÕES	46
6	HIGIENE E PREVENÇÃO	47
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
	REFERÊNCIAS	49

A Criança do Campo no Espaço da Instituição Educacional no Cotidiano de um Assentamento: Corpo, Movimento e Brincadeira

53



Fernanda de Lourdes Almeida Leal
José Luiz Ferreira
Wanessa Maciel Ferreira Lacerda

1	INTRODUÇÃO	53
2	INFÂNCIAS DO CAMPO – UM DIÁLOGO COM AS VIVÊNCIAS DE CRIANÇAS NOS ESPAÇOS RURAIS	53
3	INFÂNCIA DO E NO CAMPO: LUGARES DO CORPO	56
4	A ESCOLA E O COTIDIANO DAS CRIANÇAS NO ASSENTAMENTO: ESPAÇOS PARA VIVÊNCIAS DO CORPO, DA BRINCADEIRA E DO MOVIMENTO.....	59
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
	REFERÊNCIAS	66



Da Descoberta do Corpo à Construção da Identidade: O lugar da Escola

69

Gleyde Selma Menezes Schapke
José Adelmo Menezes de Oliveira

1	INTRODUÇÃO	69
2	DO NASCIMENTO À DESCOBERTA DO CORPO E À CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE: O LUGAR DA ESCOLA	70
3	CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
	REFERÊNCIAS	75



*Sob o Olhar Atento da Águia:
Infância, Higienismo e Espaço Escolar
no tempo de Graccho Cardoso (1922-1926)*

78

Magno Francisco de Jesus Santos

1	INTRODUÇÃO	78
2	SOB O VOO DA ÁGUIA: A DIFUSÃO DOS GRUPOS ESCOLARES	78
3	ASAS ABERTAS PARA A RAZÃO: OS EMBATES SOBRE OS GRUPOS	84
	REFERÊNCIAS	91



*Corpo, Infância e Sentido Espacial:
O Baile de uma Geometria das Crianças*

95

Simone Damm Zogaib

1	“SE EU FOSSE UM ANJO...”	95
2	“É PRA ESCONDER DOS MENINOS NO PARQUE, PRA ELES NÃO PEGAR A GENTE”	98
3	“PASSAMOS POR UMA PASSAGEM SECRETA”	103
4	UMA PASSAGEM SECRETA OU MEIA-VOLTA?	106
5	UM CONVITE PARA O BAILE	108
	REFERÊNCIAS	109

PREFÁCIO

Pedro Demo (Brasília, agosto de 2020)

É enorme satisfação prefaciá esta obra de educadora(e)s da educação infantil encantada(o)s com o manejo do corpo da criança. Como disse Barthes, meu corpo é mais velho que eu; na espécie humana, somos apenas um espécime, passageiro por sinal. Mas é o corpo que ancora toda minha experiência subjetiva e cultural, abriga meu self, condiciona meu desenvolvimento. É, pois, fundamental na educação infantil saber lidar com esta dimensão humana, porque as crianças estão, ao lado de descobrir a realidade externa, se descobrindo como sujeitos, tateando por todos os lados. Não se trata apenas de descobrir o corpo, mas de ajeitar o que entendemos por “descobrir”. Em geral, educação é reprodutiva, já diz a teoria althusseriana da educação reprodutiva, mesmo sendo determinista e nisto ultrapassada: ao invés de partir da criança, de sua experiência, suas expressões lúdicas próprias, de suas relações com outras crianças, parte-se de algum conteúdo (curricular) que se imagina dever repassar. Grandes autores da educação infantil, como Montessori, sempre propuseram que a criança precisa expressar-se livremente, como fazemos em casa, mesmo sempre sob a supervisão paterna, aprendendo a partir de dentro, de sua iniciativa, não de fora, encucada.

Educação, porém, é proposta ambígua, como mostrou, satiricamente, Foucault: o que educação menos faz é “educar”; faz mais facilmente manipular, ideologizar, alinhar. Por isso muitos reconhecem que o ímpeto infantil da curiosidade que o torna, por nascença, um pesquisador, um perguntador, um duvidador, um rebelde, mesmo ainda sem causa, vai se perdendo na escola, até, ao ser alfabetizado, tornar-se analfabeto funcional: sabe ler e escrever, mas não entende o que imagina saber. É um reprodutor subserviente. Educação redundou na docilização dos corpos, porque a sociedade sempre prefere o fiel ao competente. A sociedade, sobretudo o sistema produtivo, espera isso da educação: a reprodução docilizada.

Educação infantil – precisamos sempre insistir nisso – é a etapa mais estratégica da educação: é o início que compromete totalmente a sequência, sobretudo o fim. Grande parte de nossa infância não tem perspectiva, porque nasce em condições de tamanha precariedade que a educação infantil não vai além de assistir, alimentar, guardar... Mesmo assim, é a política educacional, de longe, mais estratégica, é aquela que, em termos de investimento público, é a mais promissora de longe. É insano deixar à deriva nossa infância, porque tudo fica tanto mais complicado encarar depois de o leite estar derramado. Começar bem a vida é direito primeiro da vida. É incalculável o quanto uma infância bem vivida impacta a sequência da vida. Esta chance, porém, é prerrogativa da elite. Não há política pública mais promissora que a educação infantil.

Nossas crianças estão inseridas em ambientes muitos diversos, além da condição de classe social. Estão no campo, no interior, em cidades pequenas, em regiões mal desenvolvidas, onde as condições de vida podem ser mais precárias, ou muito precárias, como são situações faveladas em grandes cidades, onde se misturam desafios ingentes, como da segurança, da infraestrutura sanitária, do Estado ausente, das assistências inócuas ou sarcásticas, da escola marginalizada e assim por diante. Nada é mais importante do que promovermos

a educação infantil, porque nenhuma política pública tem chance de ser mais eficaz.

Ao mesmo tempo, devo ressaltar a qualidade dos autores desta coletânea, algo que chama muito a atenção. Educação infantil, por ser um campo mais visivelmente interdisciplinar, congrega talentos mais abrangentes, mais capazes de conviver com outras vertentes educacionais, incluindo corpo e mente, matéria e espírito. De fato, criança é algo inacreditavelmente complexo, uma caixa de surpresa, um todo ainda não inteiro, mas já repleto de infindas dimensões, uma infinidade em andamento, uma pretensão desmedida que nunca será plena. É este desafio transbordante que galvaniza a energia do educador infantil, que, por mais que se prepare, estude, pesquise, sempre se vê aquém da tarefa: dar conta de uma criança é pretensão descabida, porque ela enfeixa o universo de potencialidades da espécie, das quais sequer temos ideia. Sempre fica o gosto amargo de que não fizemos tudo que era possível para o desenvolvimento de cada criança, tal qual a mãe sempre se vê abaixo do que poderia ter feito. Neste jogo das insuficiências, natural em criaturas evolucionárias, precisamos saber encontrar nosso ponto de equilíbrio para não exigirmos de nós mesmos o que não podemos dar. Por isso mesmo, a natureza dotou as crianças de energia própria (autopoiética): mesmo se a escola atrapalhar, elas podem desabrochar, porque é da vida superar-se. Mas, a educação infantil precisa estar à altura das crianças.

A formação do educador infantil, então, é dimensão estratégica demais, também porque, em geral, vemos a formação hoje feita na universidade como muito deficitária: disciplinar, reducionista (docentes não são autores, cientistas, pesquisadores), instrucionista. Os grandes autores da educação infantil, como Piaget, sempre reagiram agressivamente contra a escola imbecilizante que, ao invés de cuidar da autoria da criança, a alinha a subserviências aviltadas. Por isso, na descoberta do corpo, não vamos só insistir no corpo, mas na descoberta.

APRESENTAÇÃO

A sociedade em que vivemos está marcada por transformações que ocorrem de forma não linear, configuradas por avanços e retrocessos em todos os campos do conhecimento e da tecnologia, com desdobramentos que foram contribuindo para modificar os modos de ser das pessoas, das instituições e das relações sociais que se traduzem nos respectivos ambientes, criando e renovando os conhecimentos e as experiências coletivas.

No âmbito das práticas corporais, podemos dizer que o processo de urbanização, com o surgimento dos prédios de apartamentos e condomínios fechados, trouxe a perspectiva da segurança, mas reduziu o espaço/tempo de lazer e fruição da cultura corporal, antes aberto no contexto dos espaços públicos. Essas mudanças propuseram avanços, mas também impuseram limitações, criando principalmente para as crianças uma considerável redução dos espaços do brincar, que foram se esvaziando aos poucos, fechando as ruas e destituindo os quintais, ao tempo em que se consolidavam outros espaços públicos, disponibilizados para servir de palco à brincadeira e ao lazer das famílias. Espaços esses que nem sempre atendem às demandas da maioria, seja por conta das dificuldades de acesso, de orientação, acompanhamento e, também, de segurança das crianças, que já não podem estar livremente ocupando as praças e ruas. É possível afirmar que a escola passou a ser um dos lugares privilegiados para que as crianças possam vivenciar experiências socializantes, vitalizadoras da dimensão lúdica, necessárias para o seu desenvolvimento e aprendizagem social.

Essa reflexão pediu um balanço da memória coletiva de um grupo de professores pesquisadores de diversas instituições universitárias, a saber: Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Faculdade Pio Décimo (FPD), Instituto Federal de Sergipe (IFS), Universidade Tiradentes (UNIT), todas elas comprometidas com as questões da infância na contemporaneidade. E foi assim, que começamos a recordar que antigamente, éramos meninos e meninas, donos de íntima e promotora curiosidade, guardadores de coisas microscópicas, mas extremamente significativas, muitas vezes, retiradas dos achadouros mágicos, em que reluziam tesouros nos mapas escondidos em quintais das casas horizontais, como espaços que libertavam o corpo docilizado, disciplinado na clausura das escolas, por uma pedagogia corretiva, e cerceadora da fantasia e da criatividade. No quintal, nas ruas, praças e calçadas, era possível às crianças, compartilhar brincadeiras fabricantes, como pequenos artistas e cientistas, donos e donas de um saber-sentir-ouvir o mundo, com a voz que mora dentro do corpo e carece de espaço e movimento instituintes de novos sentidos e possibilidades de invenção, fruto do imaginário infantil. Todas as sobras serviam como materiais para criação de artefatos tecnológicos na grande fábrica da imaginação, desperta pelo que o corpo via, sentia, cheirava, tocava... fora da vigilância panóptica da ordem institucional, onde tudo podia se transformar, por dentro e por fora. Assim, nasciam a todo momento, carrinhos feitos de latas e de tubos de linhas, bonecas de palha de milho, pedras viravam castelos, plantinhas inúteis, colhidas nas cercas, viravam saborosos cozinhos, iguarias de alta culinária, ou, fora da vista dos adultos, um lençol podia ser colhido no varal e se esticava, em medidas convidativas, pois já não era mais um

lençol, era tenda, casa, circo, movimentando o corpo e aguçando a estética infantil. Lembramos também, em nossas memórias pedagógicas desafiadoras, das tardes de contação de histórias, quando o corpo infantil se transformava, tocado pelo sabor de uma escuta narrativa que sensibilizava movimentos inesperados, fluindo gestos corporais que manifestavam as emoções aprendentes que iam nascendo nas cirandas que cresciam rodopiando o mundo inteiro dentro da gente. De repente o menino, a menina, eram animais felinos e andavam como um tigre na floresta¹, cantavam como um passarinho, miavam como se fossem gatinhos, nadavam como patinhos... e tudo se estendia e conectava sob a magia do corpo. Na fascinação de se apropriar do mundo, de forma lúdica, sensível, os meninos e as meninas criavam novos mundos, nos espaços de lazer, jogos e brincadeiras que estavam disponíveis nas casas, como habitantes das cidades, ainda pouco verticalizadas. Comungando esse pensar rememorativo em que tecemos nossas infâncias, e que nos levou a refletir sobre os avanços contemporâneos da educação infantil e, ao mesmo tempo, sobre as mudanças da sociedade e, conseqüentemente, do espaço escolar, identificamos a preocupação comum com temas que envolvem a infância e a disposição de um espaço para organizar as manifestações do corpo em desenvolvimento, nesse tempo em que reverberam novas vivências coletivas, tributárias de aprendizagens de longa duração e significado.

De tal modo, fomos tomados pela ideia da construção desse livro, tecido a partir de múltiplas memórias e perspectivas, para, despojados de obrigações conclusivas, evidenciar a importância do Corpo como lugar de manifestação da brincadeira na Infância, extensão do ser e do mundo, forjando horizontes circulares que ultrapassam a lógica educativa da escola: ou se brinca ou se aprende. Contemporaneamente, devemos compreender que na infância “Somos seres corporais, corpos em movimento. O movimento tem a capacidade, não apenas de modificar as sensações, mas de reorganizar o organismo como um todo, considerando a unidade mente-corpo.” (Nóbrega, 2005, p. 607).

Conceber a aprendizagem como experiência do corpo que descobre as coisas do mundo, revelando a potência da linguagem, que se manifesta como processo corporal, enquanto dimensão aberta, flexível e sempre em busca de uma completude impossível, porque nesse horizonte circular, há uma curva que nunca se fecha. A criança fala com as mãos que tocam o mundo, fala com os olhos que expressam o que vê para além das aparências, que se fecham rápido para expressar medo, ou se abrem depressa como janelas-surpresa para o que enxerga e, desse modo, contamos que hoje a escola é polifônica. Algumas, mais que outras, permitem o ruído,

¹ E se ainda não conseguiam nomear assertivamente pelo domínio da expressão verbal a palavra tigre, por exemplo, com certeza sabiam vivenciar a experiência de cada momento, como manifestação sensível de uma linguagem corporal que expressava um modo singular de conhecer o mundo e conhecer a si próprios. O poema “Dicionário de um Menino Inventor” ressalta essa capacidade extraordinária que as crianças têm de se manifestar com a linguagem do corpo – Eu demorei, confesso! \Mas um dia pude compreender \Muito feliz e surpresa \Que no dicionário dos meninos inventores \Um tigre grande de lista marrom e amarela\ Pode sentar civilizadamente\ E conversar doce e mansamente\ Quando um menino inocente e redondinho\ pronuncia sorridente a palavra TIGUIULI. (AZEVEDO, Sônia.)

² Kenski, Vani Moreira. Múltiplas linguagens na escola. In: Linguagens, espaços e tempos de ensinar e aprender. RJ: DP&A, 2001.

o riso e abordam o corpo em movimento, como expressão natural do processo de desenvolvimento. Mas há ainda as que consideram, como bem observou Kensky² em suas pesquisas, a permanência dos “corpos encolhidos, troncos fechados, braços e pernas cruzados, sonolência e cansaço”, evidenciando uma linguagem do impedimento e da restrição do espaço escolar, como território indisponível para o exercício criativo de outras linguagens que não constam em seu currículo, especialmente as que transitam por arquiteturas mais criativas, que permitem fruição.

É nessa perspectiva que iniciamos, a seguir, a apresentação dos sete capítulos do livro *Corpo e Infância: Múltiplos Olhares*, para que os nossos leitores; professores, alunos, pesquisadores, dialoguem com nossos textos e, parafraseando o autor, para abrir seus ouvidos, apurar seu olfato, educar seu gosto, sensibilizar seu tato, dar-lhe tempo, ... e fazer da leitura uma aventura. Que possamos produzir novos e plurais sentidos.

No primeiro capítulo, as autoras, Ana Beatriz Garcia Costa Rodrigues e Maria Leônia Garcia Costa Carvalho trazem reflexões fundamentais sobre a constituição e desenvolvimento da subjetividade humana a partir do movimento e da vivência corporal. Iniciando o texto com a questão: Como algo tão complexo como a subjetividade humana pode ter relação com o movimento e a vivência corporal? O texto afirma que a subjetividade humana tem a sua origem no próprio movimento e na vivência corporal, a qual proporciona ao homem o desenvolvimento da percepção do outro, de sua capacidade expressiva e de sua formação identitária. A escola deve ser percebida como um lugar de vivência, de aprendizagem e de experiências, tanto para as crianças como para os adultos que as acompanham. Sob a perspectiva da pedagogia, temos a visão da escola como um lugar em que o movimento é visto como um princípio geral em sua configuração. Por meio dos movimentos corporais, desenvolvem-se a linguagem, o pensamento, a sociabilidade e, por conseguinte, os valores sociais.

Ana Maria Lourenço de Azevedo e Sonia Maria de Azevedo Viana, escolhem um caminho que as instiga e aproxima das trilhas da infância, do poder e de sua escolarização. Buscam responder: Qual o lugar do corpo no processo de construção de conhecimento dos sujeitos? E abordam a educação da infância: entre a autonomia e o controle institucional, acolhendo especialmente o corpo, a infância e a educação como categorias essenciais de resistência e transgressão, partindo do princípio de que a criança tem sido historicamente objeto de governo (termo foucaultiano que deve ser entendido como o modo pelo qual o poder é exercido para conduzir a conduta da criança; modo como o poder se exerce sobre o indivíduo) que se efetiva mediante vários mecanismos, exercícios de controle e de correção pela escola. Desse modo, a produção e o consumo dos conceitos de infância e corpo pela sociedade interferem diretamente na condução da criança, pois modelam formas de ser, agir e estar no mundo.

Por sua vez, Fábio Martins, Eleonora de Oliveira Bandolin Martins e Gisele Pedroso Moi iniciam sua narrativa com uma poesia: “Crescer saudável...Eu ainda sou criança, mas preciso de saber. o que é que eu faço, se saudável quero ser...” Demonstram como as doenças bucais podem afetar a alimentação, o sono, a fala, a comunicação, a interação social e a autoestima dos indivíduos, acarretando dificuldades nas suas atividades diárias e trazendo como consequência prejuízos à qualidade de vida. Na sociedade atual, em que há consenso sobre a importância da boa aparência física, alterações dentárias significativas implicam impactos emocionais para as crianças e adolescentes. Constatam que as unidades básicas de saúde

foram responsáveis apenas por 19,6% dos atendimentos, um percentual muito inferior ao da real demanda da população (BRASIL, 2015) e concluem afirmando que é preocupante a dificuldade que a população menos favorecida financeiramente tem, em acessar os serviços públicos de saúde bucal no Brasil.

O artigo de Fernanda de Lourdes Almeida Leal, José Luiz Ferreira e Wanessa Maciel Ferreira Lacerda reflete sobre o lugar que ocupam o corpo, o movimento e a brincadeira de crianças que residem no campo no espaço da escola e de um assentamento no qual a escola está situada. Em diversos momentos, foram feitas observações tanto na escola como na vida cotidiana do assentamento. São pensados a importância e os desdobramentos desses aspectos – o corpo, o movimento e a brincadeira – na vida das crianças. O espaço é visualizado como um fator importante e presente no cotidiano delas, bastante utilizado nas atividades livres do assentamento, podendo ser mais bem utilizado nas práticas realizadas na escola. Ademais, o espaço no contexto do campo é um potente aspecto a ser explorado nas vivências da infância, visto que sua disponibilidade se dá mediante as configurações do contexto.

No capítulo de José Adelmo Menezes de Oliveira e Gleyde Selma Menezes Schapke, a importância da descoberta do corpo pela criança, na escola, justifica-se pela necessidade de compreender que existe uma relação direta com a construção da identidade. Abordam eles a descoberta do corpo que acontece naturalmente, mediante um processo maturacional do ser humano. Ela seria, portanto, o ponto de partida para aquilo que se constrói ao longo da infância, “encerrando-se” na adolescência. Sem dúvida, a ciência da Psicomotricidade, como teoria e prática, muito participa dessa evolução, uma vez que propõe uma metodologia para o acesso a esse vivenciar, e seu objeto de estudo é o homem em movimento, oferecendo uma abordagem global deste ser (corpo, afeto e cognição). Os autores passam pela psicanálise e ressaltam que não existe necessariamente um conceito de corpo construído, embora sua presença seja aceita, mesmo que implicitamente, pelo seu reconhecimento como matéria e pela representação mental da superfície dessa matéria.

Magno Francisco de Jesus Santos contribui, neste livro, com a compreensão do discurso dos grupos escolares, criados em Sergipe no governo Graccho Cardoso (1922-1926), e os discursos acerca da formação da infância sergipana. No alvorecer do século XX, em Sergipe, os republicanos buscaram redefinir os traços das principais cidades do estado, embelezando-as e dotando-as de construções imponentes. Seu texto procede uma análise do processo de implantação desse modelo de instituição por meio de documentos escritos e iconográficos e dos aspectos que intervieram nesse processo. Assim eclodiram os monumentos que embelezaram as cidades sergipanas e tentaram forjar uma identidade republicana, respaldada pelo processo civilizatório.

Por fim, mas igualmente importante, o capítulo de Simone Dann Zogaib, nos convida para um baile que começa com uma geometria das crianças e segue por movimentos de uma geometria com e/ou para elas, objetivando refletir sobre a relação entre corpo/infância/geometria, baseada em uma pesquisa de doutorado sobre o sentido espacial infantil. Com base nas expressões de seus corpos e falas em movimentos marcados pela inventividade infantil, cinco episódios foram selecionados e analisados neste texto. No âmbito da geometria, as crianças expressaram as relações entre seu corpo e conceitos geométricos, que podem contribuir para pensar a educação matemática na infância, na relação corpo-infância-geometria.

Larrosa dirá que “todos os livros estão para serem lidos e suas leituras possíveis são infinitas; o mundo está para ser lido de outras formas; nós mesmos ainda não fomos lidos” (Nietsche e a educação, 2002, p.26-27). Nossas crianças não foram lidas. Assim, convidamos a todos para uma boa leitura e produção de nossos sentidos.

Ana Maria Lourenço de Azevedo
Jose Adelmo Menezes Oliveira
Sonia Maria de Azevedo Viana
Organizadores



Corpo, Movimento, Linguagem e Subjetividade

Ana Beatriz Garcia Costa Rodrigues
Maria Leônia Garcia Costa Carvalho

1 *Introdução*

A proposta inicial deste artigo é pensar sobre a constituição e desenvolvimento da subjetividade humana a partir do movimento e da vivência corporal. Imaginamos o estranhamento que tal proposta possa gerar no leitor, afinal de contas, como algo tão complexo como a subjetividade humana pode ter relação com o movimento e a vivência corporal? Na verdade, diríamos que teria tudo a ver. Seríamos até mais ousadas, ao afirmarmos que a subjetividade humana tem a sua origem no próprio movimento e na vivência corporal, a qual proporciona ao homem o desenvolvimento da percepção do outro, de sua capacidade expressiva e de sua formação identitária.

Assim, consideraremos aqui o corpo, além das suas perspectivas biológica, estética e orgânica, como meio perceptivo, ativo e expressivo de ação e interação do sujeito consigo mesmo e com o outro.

2 *Corpo e Subjetividade*

Um dos teóricos que indicam a importância do estudo do movimento corporal no desenvolvimento humano é Wallon (1968), que centrou os seus estudos na psicogênese da pessoa completa, compreendendo que a pessoa tem de ser considerada em sua totalidade, ou seja, em seus aspectos afetivo, cognitivo e motor. Para esse autor, esses três aspectos têm o mesmo impacto e a mesma importância no processo de desenvolvimento do homem.

Nessa perspectiva, Laban (1978), tal como Wallon, transcende a visão mecanicista do corpo humano, considerando-o como um complexo de elementos subjetivos imbricados, não automatizados, composto pelo equilíbrio entre estrutura física, imagens e sentimentos/emoções de um sujeito.

Mas vamos por partes. O que seria a subjetividade no homem? González Rey (2003), ao teorizar sobre a subjetividade humana, considera-a como um sistema complexo, dinâmico e em permanente mobilidade e transformação, que se constitui mediante uma inter-relação entre a subjetividade individual e a subjetividade social.

O movimento corporal, nessa perspectiva, está na gênese de todas as ações e interações humanas e, portanto, da subjetividade humana, da qual, ao mesmo tempo, ele é o meio de manifestação e de produção. De maneira geral, todas as ações humanas, tais como falar, caminhar, alimentar-se, olhar, respirar, envolvem o movimento do corpo.

Tomaremos aqui, como início das nossas reflexões, um comportamento complexo e inteiramente necessário à inserção do homem no mundo simbólico: o falar. Ao falar, o homem coordena uma série de ações motoras de maneira sincronizada: o respirar, o movimento do maxilar e os movimentos musculares das bochechas, lábios e língua. A coordenação precisa de todos esses movimentos permite-nos a comunicação, a aquisição de uma língua e a entrada no mundo simbólico constituinte da subjetividade humana. A mesma lógica utilizada para explicar a fala vocal pode

ser utilizada na comunicação por meio de libras. Esta última também tem como base o movimento das mãos, dedos, braços e todo corpo e, como tal, insere o homem no mundo simbólico.

Por isso, Wallon (1968, p. 43) afirma:

O movimento não é um puro deslocamento no espaço nem uma adição pura e simples de contrações musculares; o movimento tem um significado de relação e de interação afetiva com o mundo exterior, pois é a expressão material, concreta e corporal de uma dialética subjetivo-afetiva que projeta a criança no contexto da sociogênese.

Na perspectiva de estabelecermos relação entre movimento e subjetividade, podemos pensar na aquisição do movimento no decorrer do ciclo vital humano. O movimento, nas diversas fases de desenvolvimento do homem, vai adquirindo funções diversificadas e proporcionando ao sujeito aspectos diferenciados em relação ao mundo e a suas vivências pessoais.

Nesse sentido, a percepção das coisas e a perspectiva de um bebê que inicialmente não consegue levantar o corpo vão alcançando novas possibilidades, ao conseguir sentar-se, arrastar-se e, mais tarde, engatinhar e andar. São perspectivas, percepções e possibilidades diferentes de relação com o ambiente. Essas habilidades têm, em sua base, a maturação biológica de maneira geral, entre as quais a de aquisição, de tonicidade muscular e de desenvolvimento neurológico.

Além disso, vale ressaltar que essas aquisições promovem a consciência corporal, tão necessária à constituição da identidade e à sua diferenciação do ambiente. O homem, a partir da capacidade de movimentar-se, vai constituindo-se como sujeito, vai apropriando-se do próprio corpo e de suas potencialidades perante o ambiente que o cerca.

Merleau-Ponty (1999, p. 3) muito bem assevera isto, ao dizer:

Eu não sou o resultado ou o entrecruzamento de múltiplas causalidades que determinam meu corpo ou meu 'psiquismo', eu não posso pensar-me como uma parte do mundo, como o simples objeto da biologia, da psicologia e da sociologia, nem fechar sobre mim a inversão da ciência. Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada.

Para esse autor, o corpo é a fonte sensitiva, perceptiva do que acontece entre o homem e o mundo. Mediante a vivência corporal e das experiências de vida, constrói-se o ponto de vista do ser humano. O movimento, nessa perspectiva teórica, é um ato intencional e relacional de um corpo que se manifesta de maneira a transcender o material e o biológico. A descoberta da capacidade de movimentar-se produz uma sensação de liberdade e de autonomia, lançando o ser humano a buscar outras opções de movimento que não só as indispensáveis à manutenção das necessidades essenciais de sobrevivência (andar, pegar objetos ou alimentos, comer, deitar-se, levantar-se). Outras necessidades emergem à proporção que ocorre seu desenvolvimento físico.

Piaget, em sua teoria epigenética, considera que a maturação biológica é pré-requisito para o processo psicológico, os estágios de desenvolvimento são universais em toda a espécie humana e, como se referem ao processo de maturação biológica do organismo, aparecem, em cada estágio, estruturas originais diferentes das anteriores, o que possibilita ao homem a aprendizagem, a conseqüente adaptação ao meio e a produção de subjetividade. Dessa maneira, na lógica piagetiana, todos os homens têm as mesmas condições, o que muda são as possibilidades de aprendizagem (PIAGET, 2000; CASTORINA; LERNER; OLIVEIRA, 1995). Outrossim, por meio do movimento, o ser humano, no decorrer do seu desenvolvimento, adquire consciência corporal e, por meio do reconhecimento do próprio corpo, ele é capaz de se diferenciar do ambiente e do outro e, conseqüentemente, desenvolver aspectos inteiramente subjetivos, como autonomia, autoconhecimento, autorregulação, entre outros.

Nessa lógica, pelo domínio do corpo e pelas experiências que o movimento proporciona, o ser humano experimenta/conhece o mundo e desenvolve as próprias experiências. Assim, o corpo, por meio do movimento, é base para a temporalidade, os processos, o saber-fazer, a consciência, a identidade e – por que não? – a subjetividade humana. São habilidades corporais de manipulação e movimento que definem o que sabemos, o que podemos e o que almejamos fazer. Esses, portanto, são aspectos constituintes da identidade do sujeito, considerando-se o corpo, em todas as circunstâncias, como a base da percepção e organização da vida humana.

3 *Desenvolvimento Corporal e Linguagem*

Considera Laban (1978) que a expressão humana ocorre, principal e fundamentalmente, pelo movimento corporal. Para esse autor, com o e/ou pelo movimento, as relações que o homem estabelece com o mundo se concretizam mediante as ações, gestos, sentimentos e intenções, de maneira fluida e articulada. O cérebro, ao perceber o que os movimentos corporais a ele permitem, entra em sintonia com o corpo promovendo o desenvolvimento de aptidões e habilidades que, por vezes, vão além do meramente físico; a exemplo da comunicação humana, que ocorre não apenas por meio da linguagem falada ou escrita, mas também de outras linguagens não verbais. Todas elas utilizam o corpo de formas diversas, quer pelo movimento dos lábios (na fala), dos dedos (na escrita), quer por outros movimentos que se manifestam pela postura corporal, gestos, tom de voz, expressões faciais e até olhos, quer pela simbologia dos códigos inventados pelos homens.

Quando alguém que está dirigindo e vê que o sinal está vermelho, para. A cor do sinal é um código, uma linguagem não verbal, que se disseminou socialmente. Ninguém disse, tampouco estava escrito, que ele deveria parar, mas a simbologia usada é fruto de uma convenção social; portanto, apenas o sinal da luz vermelha já é satisfatório para compreender a mensagem.

Quando nos comunicamos com alguém, temos acesso tanto ao que esse alguém fala quanto ao que seu corpo revela, como no caso dos sentimentos de alegria, tristeza, desalento, raiva ou ainda de condutas que revelam exaltação, ironia, sarcasmo. Também nossos movimentos são formas de expressão e/ou de comunicação, mas não somente isso. No caso da dança, ela é arte e, sobretudo, uma forma de linguagem na história. Brandes (1998) ressalta: “Na literatura que trata sobre a dança, encontramos, por exemplo, estudos que abordam a dança relacionada a

rituais religiosos e outros aspectos culturais, a uma lógica biomecânica e/ou a técnicas artísticas”. Daí a importância de entender o lugar da dança como uma das formas de expressão do corpo.

No entanto, todas as manifestações corpóreas ocorrem em um contexto socio-cultural. No corpo e por intermédio dele, realiza-se o primeiro contato do indivíduo com o meio e com as pessoas que o circundam. Isso se inicia já na infância, quando se imprimem os modos de conduta, os gestos que a criança aprende e reproduz, mesmo antes de começar a andar. Todas as manifestações do indivíduo, quer gestuais, comportamentais, quer psicológicas ou subjetivas, ocorrem pelo corpo – esse é o fundamento da percepção e organização da vida humana em todos os sentidos e dimensões. Elas, por sua vez, refletem os padrões, a cultura e as ideologias da coletividade e da época em que se desenvolvem. No corpo, registram-se e manifestam-se todas as regras, normas e valores de uma sociedade.

4 *Consciência Corporal e Linguagem*

Por tudo que foi dito, verifica-se quanto é importante o conhecimento do corpo e de suas idiossincrasias, bem como o desenvolvimento de uma consciência corporal no processo educacional. E o que se entende por consciência corporal? É ter a percepção do próprio corpo como um todo integrado e harmônico, identificando e perfilhando os seus processos e movimentos internos ou externos.

O termo consciência corporal reúne em si todas as relações do sujeito com o mundo, ligando a imagem do corpo ao esquema corporal, o que acontece simultaneamente no desenvolvimento da criança. A imagem corporal seria a representação mental que temos de nosso próprio corpo, enquanto a consciência corporal, de acordo com Vayer (1982), consistiria em ter conhecimento dos meios individuais de ação resultantes da própria experiência com o corpo, experiência que a criança vai organizando e reorganizando do nascimento ao longo da vida, desde as relações mais primárias até as relações mais complexas. Para esse autor, tal experiência é imprescindível na formação do eu, uma vez que a percepção que se tem dos outros advém da que a criança passa a ter de si mesma, o que a induz a uma autonomia de atitudes, pois se torna mais autônoma em relação ao adulto.

Schilder (1999), em seus estudos, associou algumas esferas do comportamento humano: esfera fisiológica, libidinal e sociológica. E, depois de ter avaliado as experiências prévias e as disposições libidinais que os outros exercem sobre nós, concluiu que o corpo não é apenas um instrumento de construção e ação, mas o meio concreto e último de comunicação social. Isso nos leva ao entendimento de que o corpo é elemento proeminente para o estabelecimento tanto da relação do sujeito com o mundo quanto do contato com outros sujeitos. Ressalta-se, desse modo, o corpo como contido no processo de produção, armazenamento e circulação de conteúdos simbólicos relacionados à construção de identidades, à cultura e aos discursos subjacentes a cada uma dessas unidades simbólicas.

As informações e os elementos simbólicos encontram-se em sucessiva circulação e são apreendidos pelos sujeitos inseridos nos ambientes em que vivem, passando, então, a constituí-los e a defini-los, o que nos leva a entender que o corpo funciona

como um recipiente que acumula essas informações e as processa com experiências e memórias acumuladas ao longo do tempo.

Conforme destaca Greiner (2005), o corpo não é apenas um receptor passivo dessas informações, uma vez que ele faz parte de um todo complexo e integrado; portanto, de um sujeito ativo, presente e significativo para o processamento de todos os estímulos. Esse sujeito forma-se mediante as relações que são construídas entre ele e o ambiente externo em um processo de coevolução. Na verdade, o corpo mantém uma relação dinâmica com o ambiente em um processo de trocas em que o fluxo é contínuo. Em vista disso, considera Greiner (2005, p. 43), que “[...] não é apenas o ambiente que constrói o corpo, nem tampouco o corpo que constrói o ambiente. Ambos são ativos o tempo todo”.

Segundo essa autora, o sujeito pode ser entendido nas relações que estabelece com o meio onde se encontra. O corpo funciona, portanto, como intermediário de significações e sentidos que são socialmente partilhados por meio de processos comunicativos.

Charaudeau (2015) considera a linguagem como elemento fundamental para a construção do indivíduo e de coletividades. Segundo o autor, ela apresenta-se em três domínios da atividade humana: a) o domínio da socialização dos indivíduos; b) o domínio do pensamento; c) o domínio dos valores sociais. Além disso, é ela responsável por estabelecer a relação de si com o outro, incluindo o corpo nessa relação como elemento fundador de uma sociabilidade. Ademais, pondera o autor que, por meio da linguagem, ainda o sujeito conceitua e dá significado ao mundo, realizando o processo de conhecimento e, assim, garantindo a construção de sentidos e significados compartilhados socialmente. Observa-se que os corpos não apenas são sobrepostos por discursos, mas são atravessados por vozes e discursos que operam diretamente no processo de significação do mundo e constituição de identidades sociais individuais e coletivas.

Corpo é a materialidade dos discursos apreendidos, como também o dispositivo de expressão do sujeito, sua subjetividade, identidade e seu texto. Pensar o corpo é concebê-lo em interação com o ambiente externo e com outros sujeitos em processo de significação.

5 *Considerações Finais*

Considerando que a infância é um período em que o ser inicia seu processo de conhecimento de si, dos outros e do mundo ao seu redor, em que as brincadeiras, as fantasias e os movimentos corporais ocupam quase todo o seu tempo, é de suma importância que os educadores, sobretudo os que trabalham em escolas infantis, levem em conta a importância de trabalhar com o corpo desde os primeiros anos de vida, visto que, por meio da maturação biológica, do desenvolvimento da consciência corporal e das interações sociais e culturais, se forjam a subjetividade e o processo identitário do ser.

A educação infantil é a primeira fase da educação básica e tem como escopo o desenvolvimento integral da criança em relação tanto ao aspecto físico quanto ao psicológico, intelectual e social. É necessário, desde então, o incremento de uma prática pedagógica voltada ao desenvolvimento do corpo, da linguagem, da ludicidade e do brincar, indicações já presentes em muitos estudos, mas que ainda não abarcam totalmente o campo da educação. O movimento deve transformar-se numa parte construtiva da aprendizagem e da vivência na escola, tendo em vista que ele intervém no

processo de formação do ser, contribuindo para desenvolver o sentido do corpo e sua importância na aprendizagem cognitiva. Daí a necessidade de conhecer e entender o desenvolvimento infantil e sua relação com a aprendizagem.

A escola deve ser percebida como um lugar de vivência, de aprendizagem e de experiências, tanto para as crianças como para os adultos que as acompanham. Sob a perspectiva da pedagogia escolar, temos a visão da escola como um lugar em que o movimento é visto como um princípio geral em sua configuração. Por meio dos movimentos corporais, desenvolvem-se a linguagem, o pensamento, a sociabilidade e, por conseguinte, os valores sociais.

Referências

BRANDES, A. R. S. **Corpo-dança: um olhar discursivo**. 1998. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, Universidade de Campinas, Campinas: 1998.

CASTORINA; J. A.; LERNER, E. F. D.; OLIVEIRA, M. F.; **Piaget/ Vygotsky: Novas contribuições para o debate**. São Paulo: Ática, 1995.

CHARAUDEAU, P. Identidade linguística, identidade cultural: uma relação paradoxal. In: LARA, G. P.; LIMBERTI, R. P. (Org.). **Discurso e (des)igualdade social**. São Paulo: Contexto, 2015.

GONZÁLEZ REY, F. (2003). **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

GREINER, C. **O corpo: pistas para estudos indisciplinados**. São Paulo: Annablume, 2005.

LABAN, R. **Domínio do Movimento**. São Paulo: Summus Editorial, 1978.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**. Campinas: Papirus, 2000.

SANTAELLA, L. **Corpo e comunicação: sintoma da cultura**. São Paulo: Paulus, 2004.

SCHILDER, P. **A imagem do corpo: as energias construtivas da psique**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VAYER, P. **A criança diante do mundo**. Porto Alegre: Artes médicas, 1982.

WALLON, H. **A Evolução Psicológica da Criança**. São Paulo: Edições 70, 1968.



o

de

a

da

e

Corpo, Infância, Educação Infantil: Espaços de Resistências entre Autonomia e o Controle Social

Ana Maria Lourenço de Azevedo
Sônia Maria de Azevedo Viana

[...] meu corpo é bem mais velho do que eu, como se conservássemos sempre a idade dos medos sociais com os quais o acaso da vida nos pôs em contato. Portanto, se quero viver, devo esquecer que meu corpo é histórico, devo lançar-me na ilusão de que sou contemporâneo dos jovens corpos presentes, e não de meu próprio corpo, passado. Em síntese; periodicamente, devo renascer, fazer-me mais jovem do que sou (ROLAND BARTHES, 2007).

1 *O Corpo e a Educação da Infância: Iniciando o Diálogo*

São fascinantes e complexos, os caminhos que se podem percorrer para pensar a infância e sua educação. A nossa jornada acadêmica e profissional está enveredada por temáticas, como infância, corpo, educação infantil e discursos, na escuta dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e na construção, de saberes e práticas que nos estimulam a compreender o processo de formação/constituição de subjetividades, autonomia, resistência e transgressão de crianças e professores nos espaços onde se inserem.

Neste estudo, escolhemos um caminho que nos instiga e nos aproxima das trilhas da infância, do poder e de sua escolarização. Acolhemos especialmente *o corpo, a infância e a educação* como categorias essenciais, entendendo-as como espaços de resistência, partindo do princípio de que a criança tem sido historicamente objeto de *governamento* (termo foucaultiano que deve ser entendido como o modo pelo qual o poder é exercido para conduzir a conduta da criança; modo como o poder se exerce sobre o indivíduo) que se efetiva mediante vários mecanismos, exercícios de controle e de correção pela escola. Apoiamo-nos na perspectiva teórica com o referencial para os estudos da criança e sua infância do pensamento e produção do filósofo Foucault (1995, 1997, 2000, 2001). Desse modo, a fundamentação que subsidia o texto está baseada na literatura especializada sobre o tripé acima mencionado, sobretudo nos estudos foucaultianos e de pensadores como Elias (1993, 1994) e Bujes (2002). Em relação à infância, nosso referencial fundamentou-se ainda em pesquisas da sociologia da infância (CORSARO, 2012), buscando situá-la como uma construção social que adquiriu distintos sentidos que vêm sendo construídos historicamente. Essas referências influenciam a nossa compreensão da criança como sujeito sócio-histórico; ao mesmo tempo produto e produtora de suas histórias e de suas culturas.

Objetivamos contribuir na ampliação do debate sobre o tema *corpo e infância*, trazendo reflexões sobre a construção de uma compreensão que amplie as possibilidades de *perceber* as crianças como um fenômeno da ordem da cultura e a infância à luz de suas singularidades.

As recentes pesquisas evidenciam que a educação da infância no Brasil constitui, cada vez mais, foco de atenção da produção acadêmica e o debate sobre a educação infantil como direito social da criança e da família é consequência de um amplo e histórico processo de resistências, no qual os movimentos sociais são protagonistas. Nessa caminhada, discutimos, em vários projetos de extensão e pesquisa, a ideia de uma educação infantil em que o cuidar e educar são indissociáveis, especialmente uma educação em que o corpo seja considerado em todas as suas múltiplas linguagens.

Defendemos, assim, o pressuposto de que o corpo acolhe a totalidade do ser humano, no qual todas as dimensões – intelectual, ética, afetiva, social e cultural – se complementam em um único ser, como atores sociais, sujeitos de direitos, não se limitando ao processo de ensino-aprendizagem de um conjunto de conteúdos escolares, em que a criança construa uma aprendizagem para a vida como protagonista de seus processos de desenvolvimento e de aprendizagem, com autonomia e emancipação.

No entanto, parece que a escola contemporânea ainda se traduz por uma concepção pedagógica que aborda a educação da criança de forma fragmentada, quando separa corpo e mente em sala de aula, produzindo, por meio de ações cotidianas, uma supervalorização da mente sobre o corpo. Em algumas escolas campo de nossas pesquisas, observamos a realização de práticas pedagógicas situadas em um tempo/espaço escolar que supõe uma concepção de corpo, incorporada ao processo de aprendizagem das crianças, subordinadas ao valor que é dado aos seus processos de conhecimento; uma escola do enquadramento dos corpos infantis: “cada um em seu lugar, um lugar para cada um”; uma escola que, além de fragmentar corpo e mente, faz do corpo um espaço de controle e disciplinamento, constituindo assim uma determinada forma de constituição do sujeito infantil, em que a distribuição do tempo e espaço escolar são ferramentas fundamentais para esse *governo* da criança.

Compreendemos que o tempo e o espaço são construídos socialmente, pois é resultado de uma ação humana. Segundo Foucault (2001), a disciplina dos corpos exerce-se também pelo controle do tempo, organização do espaço e dos gestos. Nas operações disciplinares, o tempo deve ser útil. Toda atividade escolar deve controlar a distribuição do tempo utilizado integralmente para a distribuição das atividades.

Para Louro³, mudanças nas formas de medição do tempo têm profundas implicações na constituição dos sujeitos, nas suas subjetividades. O espaço não é cenário, mas parte da trama; é produtor de sujeitos. O espaço e o tempo implicam relações de poder. Para o espaço disciplinar, a clausura deixa de ser uma requisição, pois importa muito mais a distribuição dos indivíduos nos espaços, sua distribuição – *a cada indivíduo, um lugar, uma localização*.

Desejamos compartilhar com Faria e Palhares (2000) a concepção de uma escola organizada não para o individualismo, conformismo e submissão; pelo contrário, necessitamos superar a “alienação” da infância e garantir historicamente os direitos de ser criança, duramente conquistados pelas crianças em toda sua completude, numa perspectiva de valorização da autonomia dos sujeitos. Acreditamos em uma educação da infância que ultrapasse a compreensão da incompletude ou da incapacidade do sujeito infantil e seja promotora de uma efetiva participação das crianças.

Nesse sentido, uma questão tem-nos inquietado: Qual o lugar do corpo no processo de construção de conhecimento dos sujeitos na escola? Evidentemente estamos falando de diferentes corpos/crianças em diferentes tempos/espaços sociais,

constituindo infâncias plurais na diversidade dos seus contextos culturais. A seguir tecemos algumas análises e reflexões para subsidiar a discussão.

2 *Discursos, Escolarização, Controle Social - O disciplinamento dos corpos*

Nas últimas décadas, foram intensificados estudos científicos que tomam o corpo como objeto de conhecimento. Mediante recortes de distintas áreas de conhecimento, o corpo, fragmentado em sua compreensão, muitas vezes ainda é constituído de forma dicotômica: corpo e mente, corpo e alma, razão e emoção, ciência e cultura. Herança de uma racionalidade instrumental que fundamenta os discursos desde o período da modernidade, o corpo tem sido objeto de controle social. A modernidade identifica-se como um tempo de importantes mudanças na sociedade que foram mais manifestadas no fim do século XVII, início do século XVIII, com a emergência e difusão do Projeto Iluminista. Nesse sentido, entendemos que qualquer proposta de educação não pode ser destituída de uma compreensão histórico-social. Homem e sociedade são parte de um mesmo contexto.

A sociedade moderna apresenta-se com um projeto de cunho assistencialista de educação para as crianças pobres, com ênfase em valores morais que visam ao estabelecimento de uma determinada ordem social. Nesse projeto, o corpo necessitaria ser cuidado e higienizado. Para Varela e Alvarez-Uria (1992), era um tempo em que para as crianças pobres “educar” era o mesmo que “civilizar”.

Para Foucault, em cada período da história prevalece determinado padrão hegemônico, narrativas que orientam o que se pode dizer sobre certos objetos. São, para o autor, “regimes de verdade”:

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: Isto é, os tipos de discursos que aceita e faz funcionar como verdadeiros, os mecanismos e instâncias que permitem distinguir entre sentenças verdadeiras e falsas, os meios pelos quais cada um deles é sancionado (FOUCAULT, 2001, p. 12).

Foucault (1995, 1997, 2000, 2001) e Benjamin (1984, 1986, 1987, 1989), aprofundando o debate, contribuem significativamente para nossa compreensão sobre a educação na modernidade. Os dois pensadores tecem rigorosas críticas ao período moderno e à educação marcada pelo cientificismo, pela indiferenciação aplicada do racionalismo aos conteúdos e do conhecimento. É importante destacar que, com o projeto de modernidade, nasce a pedagogia como ciência, como saber da formação humana; um saber que vai responder à passagem do período tradicional para o período moderno e o nascimento de uma nova sociedade. O projeto da modernidade traduz-se por discursos que tomam o indivíduo como eixo e o submetem por meio de controle de seus comportamentos. Os filósofos citados evidenciam como ocorre a passagem da disciplina do corpo, do corpo individual, para o governo dos corpos.

³ LOPES, L. G. A escola e a Pluralidade de tempos e Espaços. In: COSTA, M. V. **Escola Básica na virada do Século: cultura política e currículo**. Porto Alegre: Faced/UFRGS, 1995. p. 64-69.

Pensar nos espaços da escola, na institucionalidade de sua organização tem sido, desse modo, desde o século XVII, arquitetado sob os discursos de como se percebe, se conduz, se lida com a criança; os sujeitos responsáveis pela legalização da escola como processo social produzem não apenas “a escola” de cada época, senão a infância como fenômeno social.

Os discursos da pedagogia moderna contribuem assim, para a construção da infância tanto quanto a infância para a construção da pedagogia, uma vez que, entre a produção dos saberes sobre a infância e a ideia de infância existe uma imbricada relação. Os saberes pedagógicos resultam da articulação dos processos que conduziriam à pedagogização dos conhecimentos, a disciplinarização dos saberes. A disciplinarização e classificação dos saberes e dos sujeitos não constituem algo natural, mas construído nos discursos de uma época. Com Bujes (2002, p. 32), entendemos que “[...] os sujeitos modernos, entre eles os *infantis*, foram sendo ‘montados’ como maquinaria, no interior de um conjunto de práticas discursivas”.

A infância é assim produto de uma formação ampla cujos aspectos culturais, econômicos, psicológicos e sociais são determinantes para a produção da criança. Nada é dado e determinado no campo da cultura. A infância é uma invenção da sociedade moderna ocidental e continua sendo sempre (re)inventada.

A infância é assim uma construção histórica e decorreu de várias transformações até assumir uma visibilidade que ocupa atualmente. Postular a infância como categoria da história humana é apresentá-la de direito e de fato para a concretização de políticas públicas em sua defesa e dos direitos constitucionalmente concebidos para as crianças, entre os quais o da educação em toda sua plenitude.

Nas últimas décadas, tem-se tornado frequente, na literatura da área específica da educação da infância, a compreensão de aportes que poderão viabilizar a produção de uma *nova* infância na contemporaneidade, em que as crianças, sujeitos produtores de cultura, de saberes e de práticas sociais, estejam cada vez mais construindo, com autonomia, a própria história. Fomos também compreendendo, a com nossos estudos, que as relações entre o adulto e a criança são marcadas pelos discursos e pelos modos como a palavra é circulada. O que pensamos atualmente sobre infância, criança, educação infantil, corpo? Como o professor pode ser promotor de práticas de autonomia no contexto de uma escola regrada, normatizada, muitas vezes punitiva?

Os discursos que tomam como foco a criança são constitutivos dos modos de conduzi-la, pois percebemos que, em relação à infância, as narrativas emanadas dos diferentes setores sociais e culturais, como a escola, a família, os cultos religiosos, as mídias sociais, culminam na enunciação de uma concepção de infância, de criança e de corpo, que, nas suas ações cotidianas, tem sido marcada por esses discursos, que acabam definindo o *lugar* da criança no meio social.

Não podemos esquecer que, como diz Veiga-Neto (2007, p. 91), “[...] dado que cada um de nós nasce num mundo que já é de linguagem, num mundo em que os discursos já estão há muito tempo circulando, nós nos tornamos sujeitos derivados desses discursos”. Com Foucault (1997), em *Arqueologia do saber*, aprendemos que práticas discursivas modelam as formas como vemos e compreendemos o mundo. Não há neutralidade nos discursos pedagógicos que a escola adota em suas propostas educativas e em seu fazer cotidiano. Os professores, muitas vezes, não se dão conta de como estão empossados dos discursos hegemônicos que circulam na sociedade do seu tempo.

Na escola, o corpo da criança tem sido *normatizado*, controlado por uma proposta curricular fundada em um discurso investido em relações de poder projetado para o controle das práticas corporais das crianças. As formas de socialização/governamento dos sujeitos infantis pelo adulto fundamentam-se em regras da conduta infantil quando apontam o que é importante para seu desenvolvimento e sua formação. Os discursos sancionados pela escola, vão constituindo os sujeitos infantis em meio a complexas relações de oposição de resistências, situando um modelo ideal de ser criança, de ser aluno.

O processo de socialização nas instituições de ensino é produzido de forma mais intensa sobre o corpo das crianças, já que essa é a dimensão concreta e diretamente associada à natureza, domínio que permanece hegemonicamente associado ao que deve ser controlado e dominado nessa perspectiva civilizatória.

Sacristán, partilhando dessa compreensão crítica, faz a seguinte análise:

Essa base material do ser humano será um primeiro território a ‘normalizar’ [...] e primeiro critério para comparar os indivíduos, hierarquizá-los e classificá-los. Para ele, a totalidade do corpo e as partes singulares do mesmo são elementos essenciais na localização social do indivíduo; seu cuidado e sua apresentação são um objetivo da educação, como se pode ver pela importância civilizadora que tiveram os ‘bons modos’ (SACRISTÁN, 2005, p. 64).

A criança, no processo de sua socialização na escola, na família, em todos os grupos e relações sociais que estabelece, vai sendo moldada e conduzida por normas e regras que vão constituindo um determinado modo de ser *criança*, submetida aos ordenamentos da escola e do grupo social ao qual pertence, mas não é uma submissão sem resistência. Nesse espaço de socialização e formação, o corpo da criança é normatizado.

Como sabemos, a educação é sempre um ato intencional, político e nada ocorre de forma neutra na organização do sistema/ambiente escolar. Todos os ditames de condução do processo de ensino-aprendizagem têm, em sua rotina escolar, condicionamentos que regulam os sujeitos ali inseridos nas relações que se desenvolvem entre eles. Por meio da abordagem analítica do pensamento foucaultiano, podemos compreender como o poder disciplinar atua na produção dos sujeitos, operando tanto o modo de organização e funcionamento da escola quanto o modo de constituição de subjetividades – a disciplina na escola produz saberes e sujeitos mediante as tecnologias disciplinares que são aplicadas aos corpos, permitindo a extração de saberes sobre os sujeitos, saberes que, ao serem “devolvidos” sobre os sujeitos, o vão constituindo. Nessa perspectiva, percebermos como o poder disciplinador tem engendrado para capturar o sujeito infantil em sua teia e como a disciplina possibilita o controle minucioso do corpo, realizando a sua sujeição e impondo-lhe docilidade e produtividade.

Os saberes disciplinares sobre a infância constituem e inscrevem uma subjetividade que molda o sujeito infantil a uma dada realidade, estimulando e moldando o agir e o pensar infantil; a escola opera na promoção de uma infância que se quer dócil, educável, dependente, como um núcleo essencial de subjetividade a ser conduzido naturalmente. Desse modo, o corpo estaria submetido e caberia uma necessária e constante vigilância sobre o corpo por parte de quem assim o nomeia e o controla.

A escola passa a ter papel preponderante sobre o controle dos corpos *dóceis*. Muitas pesquisas têm sido produzidas sobre o tema, entre as quais se destacam os estudos de Silva (1998, p. 37), que usa referenciais teóricos pós-críticos de perspectiva foucaultiana, para “[...] analisar o que nomeia de ‘corpo sentado’ produzido pelo disciplinamento que regula espaço e tempo escolar”. A infância está, dessa forma, sempre imbricada em relações de poder-saber, e o espaço escolar é talvez o lugar onde os saberes disciplinares e poderes se inscrevem de forma mais sistemática. Como bem expressa Foucault (2000, p. 166), “[...] a escola torna-se local de elaboração da pedagogia”. A escola é o contexto em que o poder disciplinar se torna o produtor do saber. Para Foucault (2000), poder e saber estão diretamente relacionados. À medida que forma e constrói conhecimento, a escola se encarrega da produção de mentes e corpos *dóceis*.

Desse modo, na escola, o disciplinamento dos corpos, muito mais, um autodisciplinamento, acontece por meio de múltiplos processos, operando para um minucioso controle do corpo. Para Foucault, é no momento histórico das disciplinas.

[...] que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar suas sujeições, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto mais útil e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos (FOUCAULT, 1995, p. 127).

A literatura que aborda o corpo e a educação infantil mostra-nos que há sobre o corpo e a educação das crianças, como sujeitos infantis, inscrições de diferentes saberes dos distintos tempos e espaços sociais em que essa educação do corpo impõe restrições, proibições, punições, que são evidenciadas pelas marcas de cada cultura.

Para Lyotard (1997), quando se pensa a educação das crianças, é preciso considerar que, se o corpo é o primeiro lugar a ser (re)tocado pelas normas e valores de uma cultura, é somente porque o corpo tem a vantagem de uma demasia de nascimento sobre os deveres.

Temos sido educados, civilizados pelos gestos, discursos, ações e comportamentos cotidianos que nos acolhem, nos impõem muitas vezes como verdades. As formas como nossos corpos são inscritos pelos discursos neles investidos alteram as formas como os significamos. O sociólogo Elias (1993, 1994), ao discutir, em sua obra, sobre o processo civilizatório, menciona que nenhum homem nasce civilizado e, desde a sociedade feudal, o corpo tem sido moldado pelas normas da sociedade. Na sociedade ocidental, o controle social está concebido no autocontrole dos indivíduos. De acordo com o sociólogo:

O controle comportamental desta ou daquela espécie existe sem dúvida em todas as sociedades humanas. Mas aqui, em muitas sociedades ocidentais, há vários séculos que esse controle é particularmente intensivo, complexo e difundido; e o controle social está mais ligado do que nunca ao autocontrole do indivíduo. Nas crianças, os impulsos instintivos, emocionais e mentais, assim como os movimentos musculares e os comportamentos a que tudo isso as impele, ainda são completamente inseparáveis. Elas agem como sentem.

Falam como pensam. À medida que vão crescendo, os impulsos elementares e espontâneos, de um lado, e a descarga motora - os atos e comportamentos decorrentes desses impulsos -, de outro, separam-se cada vez mais. Impulsos contrários, formados com base nas experiências individuais, interpõem-se entre eles. [...] uma trama delicadamente tecida de controles, que abarca de modo bastante uniforme, não apenas algumas, mas todas as áreas da existência humana, é instalada nos jovens desta ou daquela forma, e às vezes de formas contrárias, como uma espécie de imunização, através do exemplo, das palavras e atos dos adultos. E o que era, a princípio, um ditame social acaba por tornar-se, principalmente por intermédio de pais e professores, uma segunda natureza do indivíduo, conforme suas experiências particulares (ELIAS, 1994, p. 98).

Os sentidos que atribuímos à educação, ao corpo, à criança e à infância resultam, assim, de uma construção social e cultural sustentada pelos discursos em permanente transformação. No tocante à cultura ocidental, Foucault (1995) nos diz que o corpo tem sido negligenciado como a forma de ser e estar no mundo e seus movimentos são controlados em nome de uma dada disciplina e governo. A cada período histórico correspondem certos modelos hegemônicos, certas narrativas que orientam o que pode ser dito sobre os certos objetos. Assim, compreendemos que os acontecimentos e fenômenos associados às categorias citadas neste texto não são dados naturais; são produtos de um processo de definição e constituição dos sujeitos: as crianças, seus corpos, suas infâncias são produzidas pelos discursos que se enunciam sobre elas, ou seja, os significados da infância.

Mas como fica o protagonismo infantil, a autonomia da criança, tão evidenciados nas políticas públicas de educação da infância?

3 *Educação da Infância: Entre a Autonomia e o Controle Institucional*

As crianças não têm escrito a própria história. A história da criança é uma história dos discursos *sobre* a criança. Uma história contada pelo adulto, mas a infância é uma condição da criança, conjunto de suas experiências em diferentes contextos históricos, geográficos e sociais; é muito mais que as representações do adulto sobre essa fase da vida.

Dessa maneira, queremos reafirmar algumas concepções que defendemos e estão no escopo deste trabalho: a concepção de criança aqui estabelecida compreende-a como um ser histórico, social e político que encontra no outro (adulto) parâmetros que lhe permitem construir e reconstruir o espaço que a cerca. Essa concepção de criança não está cristalizada, não se ajusta a um modelo único de infância, pois está sendo tecida na teia da diversidade e multiplicidade, que são características do processo de formação do ser humano e da sociedade. Apostamos em uma concepção de infância contrária à ideia de natureza infantil abstrata e supostamente universal, pois consideramos as crianças como sujeitos de uma dada cultura, sujeitos contextualizados com características próprias, singulares, que habitam um tempo e espaço peculiares.

Nesse mesmo paradigma, a infância e a natureza de sua educação são interrogadas, pois partimos da ideia de que educação é processo de formação humana, processo do *dever* humano, não sendo unicamente um processo de instrução institucional, mas investimento discursivo e prático do homem em suas relações histórico-sociais. Como situar a infância atual? A dimensão da educação neste estudo permite-nos refletir como a infância tem sido revelada, constituída, subjetivada no decorrer dessa história e assim entender:

Educar a infância na contemporaneidade é o grande desafio, pois diz respeito a algo muito difícil de alcançar quando se está submetido à lógica escolar de ensino: aprender a enfrentar a imprevisibilidade das mudanças nos modos de agir e interagir com outros no mundo porque implica também estar disponível para lidar com os sonhos, em lidar, simultaneamente, com o cotidiano visível e com a ordem do invisível (BARBOSA; RICHTER, 2013, p. 1).

A (in)visibilidade da infância contemporânea e seu silenciamento são também compartilhados por Boto (2002, p. 57):

Encontra-se um quê de silêncio, de separação, de isolamento, e também de invisibilidade. A criança é muda; em sua individualidade, é espectador silencioso; é silenciada em sua voz, que, pelo suposto moderno, não saberá falar por si. A criança dita pela razão moderna foi desencantada; sem dúvida. Foi secularizada e institucionalizada.

A escola poderia ser um espaço privilegiado para o exercício da autonomia e do protagonismo infantil? Em suas pesquisas, Arroyo (2012) constata que os corpos sujeitos investigados revelam que a história de autonomia e emancipação não depende só das crianças, depende da relação dialética imbricada entre criança e família, criança e adulto no que se refere às lutas e conquistas de seus direitos individuais e coletivos. No entanto, em muitas escolas de educação infantil, a organização dos projetos e propostas pedagógicas desconsidera a heterogeneidade dos conceitos teóricos, a criança real, com suas diferenças sociais, culturais, étnicas, religiosas, etárias, de classe. Desconsideram ainda a criança e o corpo em movimento, a criança e suas cem linguagens geralmente separadas na escola de suas culturas, linguagens e histórias. Segundo Malaguzzi (1999, [s.p]),

[...] a criança é feita de cem. A criança tem cem línguas / cem mãos / cem pensamentos / cem modos de pensar, de brincar e de falar. Cem, sempre cem / modos de escutar / de admirar-se e de amar. Cem alegrias / para cantar e compreender / cem mundos / para descobrir / cem mundos para inventar / cem mundos para sonhar. / A criança tem / cem línguas (e depois cem, cem, cem) / mas são-lhe roubadas noventa e nove. A escola e a cultura / separam-lhe a cabeça do corpo. / Dizem-lhe: para pensar sem as mãos, / para fazer sem a cabeça, / para escutar e não falar, / para compreender sem alegria, / para amar e maravilhar-se / somente na Páscoa e no Natal. / Dizem-lhe: para descobrir o mundo que já existe/e de cem / roubaram-lhe noventa e nove. / Dizem-lhe: Que o jogo e o trabalho / a realidade e a

fantasia/a ciência e a imaginação / o céu e a terra/ a razão e o sonho / são coisas que não estão juntas. / Dizem-lhe enfim: que o cem não existe. / E a criança diz: ao contrário, as cem existem.

Autores da sociologia da infância, entre os quais Corsaro (2012), revelam que a criança, desde seus primeiros anos de vida, é participante ativa da sociedade; não apenas reproduz a cultura adulta, mas contribui produzindo culturas como ser pensante e ativo no contexto onde se insere. Desse modo, as múltiplas linguagens permitiriam à criança o intercâmbio de informações, observações, ideias, constituindo alternativas de aprendizagem, integrando-se às funções psicológicas superiores e transformando-as. Mas observamos que a organização das rotinas nas escolas de educação dessa infância abriga uma padronização técnica desvestida de um olhar e uma escuta dos sujeitos envolvidos no processo.

De acordo com Strazzacappa (2001, p. 70):

A noção de disciplina na escola sempre foi entendida como ‘não movimento’. As crianças educadas e comportadas eram aquelas que simplesmente não se moviam. O modelo escolar-militar da primeira metade do século XX era aplicado desde o momento em que a criança chegava na escola. As filas por ordem de tamanho para se dirigirem às salas de aula, o levantar-se cada vez que o diretor ou supervisor de ensino entrava na sala etc.

A escola traz, em seus pressupostos, uma concepção do *não movimento* como conceito de bom comportamento, a disciplina que limita movimentos, enquadra o corpo em espaço predeterminados que o limitam, que o tornam dócil. Criança é puro movimento. No entanto, por meio do corpo, a criança explora ambientes, tornando-se consciente de sua corporeidade. **O movimento torna-se assim essencial para o seu desenvolvimento. O corpo faz interação da criança com o entorno, com as pessoas, e, pelo movimento, ela consegue expressar emoções e pensamentos.**

Para tanto, é indispensável uma escola que contemple as necessidades educacionais, acessíveis ao diálogo permanente, e reconheça suas possibilidades e limites articulados com a contextualização e com os desafios dos novos marcos teóricos, associando-os às práticas docentes nela instauradas, e sempre ressignificadas.

4 *Conclusões Provisórias: Corpo, Educação, Infância... que Possibilidades?*

A verdade da infância não está no que dizemos dela, mas no que ela nos diz no próprio acontecimento de sua aparição entre nós, como algo novo. E, além disso, tendo-se em conta que, ainda que a infância nos mostre uma face visível, conserva também um tesouro oculto de sentido, o que faz com que jamais possamos esgotá-la (LARROSA, 2013).

Para encaminhar as considerações finais, igualmente trazemos a questão norteadora que nos provocou à escrita deste texto: Qual o lugar do corpo no processo de construção de conhecimento dos sujeitos?

Busquei, neste texto, tecer algumas reflexões sobre o corpo e infância e educação infantil. Entendemos que a escola, desde a modernidade, vem desenvolvendo ações de controle social por meios de seus dispositivos, discursos e aparatos técnicos presentes no cotidiano das crianças, impondo atividades rotineiras em espaços fechados das salas de aula, que se distanciam da autonomia e têm condicionado os ritmos do corpo no espaço e tempo, promovendo o *governo* da infância. Percebemos, com base no referencial e estudos realizados por autores que subsidiam este texto, que as concepções sobre a infância, criança e corpo são reflexos da sua realidade histórico-social e os discursos que sobre essas categorias se enunciam vêm orientando os saberes e práticas pedagógicas do cuidar e educar as crianças.

Para construir uma escola de educação infantil com mais autonomia e qualidade, seria preciso romper a dualidade entre corpo e mente, desconstruir essa hierarquia da mente sobre o corpo e investir em uma formação permanente mais qualificada dos professores com o foco em um processo de ensino-aprendizagem que fomente espaços de mais autonomia e protagonismo e menos espaços de moralização e disciplina, como regra de comportamentos esperados a favor de corpos assujeitados. Pensamos em uma escola que ressignifique o corpo em sua dimensão social e história e a infância seja contemplada em suas múltiplas possibilidades de linguagens.

Ao percebermos as crianças como protagonistas, como sujeitos sociais e culturais, estamos valorizando suas emoções, suas interpretações da realidade, suas compreensões de ocupação do tempo e espaço social, suas múltiplas linguagens. Considerar que o corpo da criança é o corpo social com todas as possibilidades latentes de expressão e de discursos, em toda a sua incompletude, um corpo de memória, de história coletiva, de produção de cultura e que, portanto, deve ser pensado integralmente.

Educar as crianças na contemporaneidade deveria ter como um dos pressupostos básicos uma consciência do próprio corpo pelo sujeito aprendente para o conhecimento de si mesmo e de seu lugar no mundo. O estímulo às atividades lúdicas, às múltiplas linguagens, ao movimento é assim inerente fator determinante do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, e estimulá-la a brincar e interagir são dimensões fundamentais para seu desenvolvimento psicológico, físico e social e para a não fragmentação do corpo-mente.

Desse modo, a ação do corpo da criança no espaço que ocupa propicia vivenciar múltiplas sensações e desenvolver sua autonomia. Com o corpo em ação, as crianças expressam sentimentos, comunicam-se, interagem, constroem sua identidade. Na escola, o corpo tem sido controlado e submetido às normas sociais que o assujeitam e condicionam a determinados modos de ser. O corpo da criança tem sido objeto desse controle social quando adotamos um modelo institucional por considerá-lo mais apropriado para sua condução/educação. Quando definimos o que e como a criança é e como deve aprender, isso é também ação de um governo.

Não podemos fazer referência à infância desconsiderando que os significados que damos a ela dependem do contexto no qual surge e se desenvolve e também das relações sociais, culturais, históricas, políticas, econômicas, que contribuem para a constituição dos discursos que se remetem a imagens da infância. Como definida

por Smolka (1997, p. 18), “[...] imagens de crianças que brincam, que trabalham, que estudam, que aprendem (ou não). Imagens de crianças quase adultas. Imagens que participam do imaginário social de nossa época”. A produção e o consumo dos conceitos de infância e corpo pela sociedade interferem diretamente na condução da criança, pois modelam formas de ser, agir e estar no mundo.

A escola contemporânea, revestida de uma racionalidade que consegue uma homogeneização, vai ofuscando as diferentes singularidades dos sujeitos-criança ali inseridos, *fabricando* os corpos-criança, impondo formas disciplinadoras de condutas sociais e determinados modos de ser criança mediante uma naturalização do conceito de infância e de criança. Nessa escola, abriga-se uma intrincada rede de relações de poder-saber, onde povoam as contradições do desejo de libertação, de resistências e da opressão num espaço de confronto cotidiano. Mas entendemos que, no decorrer da história, tanto os educadores como as crianças são seres especiais e a nossa capacidade inventiva se funda na base da percepção de que somos seres inconclusos, limitados, condicionados, historicamente constituídos. Essa é a forma possível de evoluirmos.

Como projetos, além da consciência da nossa inconclusão no mundo, somos seres viabilizadores de um projeto de humanidade com a certeza de que, transformando a nós mesmos, transformamos a sociedade. Compreendemos, ainda, que não dispomos de total autonomia e domínio sobre nossas práticas pedagógicas. Estamos revestidos em uma intrincada teia de relações de poder, imersos em discursos hegemônicos, regimes de verdades; mas não podemos deixar de constatar que, nas pequenas ações cotidianas, é possível descobrir alternativas, possibilidades e caminhos de resistência e transgressão.

Referências

ARROYO, M.; SILVA, M. **Corpo Infância** – Exercícios Tensos de Ser Criança Por Outras Pedagogias do Corpo. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R. S. Entre Mia Couto e Michel Vandembroeck: outra educação da infância por inventa. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais...**, Goiânia: ANPED, 2013.

BENJAMIN, W. **História cultural dos brinquedos**. São Paulo: Moderna, 1989.

_____. **Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. **Obras Escolhidas II: rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. **Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação**. 4. ed. São Paulo: Summus, 1984.

BOTO, C. O Desencantamento da criança: entre a renascença e o século das luzes. In: FREITAS, M. C. K. **Os Intelectuais na história da infância**. São Paulo: Editora Cortez, 2002. p. 11-41.

BUJES, M. I. E. **Infância e maquinaria**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

ELIAS, N. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994. v. I.

_____. **O processo civilizador: Formação do Estado e Civilização**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993, v. II.

FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação infantil: rumos e desafios**. São Paulo: Autores Associados, 2000.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: RABINOW, D. (Org.) **Michel Foucault: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica)**. Trad. V. Portocarrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 1995. p. 231-249.

_____. **Microfísica do Poder**. 16. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2000.

- GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.
- LARROSA, J. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- LOPES, L. G. A escola e a Pluralidade de tempos e Espaços. In: COSTA, M. V. (Org.) **Escola Básica na virada do Século**: Cultura política e Currículo. Porto Alegre: Faced/UFRGS, 1995. p. 64-69.
- LYOTARD, J. F. **O inumano**: considerações sobre o tempo. 2. ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1997.
- MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Org.) **As Cem Linguagens da Criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.
- NARODOWSKI, M. **Infância e poder**. Buenos Aires: Aique, 1999.
- ROSE, N. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, T. T. (Org.) **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- SACRISTÁN, J. G. **O aluno como invenção**. Trad. Dayse Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- SILVA, T. T. **Liberdades reguladas a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____. **Nunca fomos humanos, nos rastros dos sujeitos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SILVA, T. T. (Org.) **O sujeito da educação**. Estudos foucaultianos. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.
- SMOLKA, A. L. B. Linguagem e conhecimento na sala de aula: modos de inscrição das práticas cotidianas na memória coletiva e individual. Anais do Encontro sobre Linguagem, Cultura e Cognição, UFMG/FE-UNICAMP, 1997, **Anais...**, UFMG/FE-UNICAMP, 1997.
- STRAZZACAPPA, M. **A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola**. **Cad. CEDES** [online], v. 21, n. 53, p. 69-83, 2001.
- VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. **A maquinaria escolar**. Teoria e Educação. Porto Alegre: n. 6, p. 68-96, 1992.
- VEIGA-NETO, A. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: ALVES-MAZOTTI, A. et al. **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.
- _____. **Foucault e a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2007.

em dança, música ou mundo pensa logo no carnaval em Pernambuco. Não, não só é igualmente em explodir no Carnaval. Ao contrário do samba,

reportagem "Vaqueiros", te do indicativo para cada para o leitor. Nesse o frevo, o presente do como objetivo? Explique.

ue as vozes dos entrevistados são reproduzidas.

de gerar esse produto artístico nacional não pode samba não é uma dança", justifica Nobrega. "E ba dem ser acrescidos adormos."

lo, que nem as escolas de samba, mas participação Aidemar de Oliveira no livro Frevo, Capoeira e Passa quantidade e, sobretudo, em qualidade, que lhe antamento de virtuosos, ou pseudo-virtuosos, não f ro. Nascimento da Silva, 60 anos, o Nascimento da escola em Recife para ensinar a dança a turistas ou n os de cintura. "Em um mês qualquer um pode se tornar

pera.



Dança realizado passo acrobático de frevo em Pernambuco. Fotografia de 2007.



Saúde Bucal e Qualidade de Vida na Infância

Fábio Martins
Eleonora de Oliveira Bandolin Martins
Gisele Pedroso Moi

Crescer saudável...

Eu ainda sou criança,
Mas preciso de saber
O que é que eu faço
Se saudável quero ser.
Devo alimentar-me bem,
Leite, pão ou cereais,
Não esquecendo nunca a fruta
E todos os vegetais.
A carne o peixe e os ovos,
Um pouco em cada dia,
Comer tudo com moderação,
Para ter boa energia.
Deitar cedo e dormir bem,
Também é essencial,
Pois se andamos cansados,
Tudo parece correr mal.
Praticar um bom desporto,
Brincar muito e até correr,
Também é muito importante,
Para eu me desenvolver.
Devo cuidar do meu corpo,
Sempre limpo, bem lavado,
Lavar muito bem os dentes.
E ter o cabelo asseado.
Mas ser saudável também,
É estudar e aprender,
Ler bons livros, conversar,
Ter amigos a valer.
Enfim, tudo faz parte,
Do processo de crescer,
Pois eu quero ser saudável
E muitos anos viver!
Rosarinho (MACEDO, 2010).

1 *Introdução*

Sabe aquela máxima que diz: “A saúde começa pela boca”? Pois é, nunca esteve tão em alta e tão assertiva essa afirmação. Em momentos em que percebemos que a própria respiração, fala, tosse ou espirro são meios contaminantes, podemos

perceber que a boca é um meio de transmissão de doenças, e, justamente por isso, devemos dar muita atenção à nossa saúde bucal.

Diferentes interpretações têm sido dadas ao conceito de saúde, desde a total ausência de doença até definições bem mais amplas. As ideias implícitas de uma vida com qualidade baseiam-se na expressão positiva de vigor, bem-estar e engajamento com o próprio meio em que vivem o indivíduo e sua comunidade, e não simplesmente na ausência de dor, desconforto ou falta de mobilidade¹ (BÖNECKER, 2004).

A saúde bucal é parte integrante e indissociável da saúde geral e está relacionada aos aspectos biológicos, psíquicos e sociais dos indivíduos, podendo, assim, causar grande impacto à qualidade de vida dos mesmos (SILVA et al., 2019).

A qualidade de vida reflete-se na “[...] percepção de um indivíduo sobre sua posição na vida no contexto da cultura e sistemas de valores em que ele vive e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações” (WHO, 1995, p. 1.044). Nesse contexto, a saúde bucal tem sido descrita como um componente vital da saúde geral e da qualidade de vida (CHANDRASHEKARIAH; RUDRASWAMY, 2017), sendo considerada a porta de entrada de saúde para o bem-estar do indivíduo (FIORILLO, 2019).

Tanto a boca quanto a cavidade oral são pontos focais importantes de interação do corpo com o ambiente externo. Assim, a fala, a mastigação, a deglutição e os estágios iniciais da digestão são funções fisiológicas vitais que envolvem a cavidade oral. Além disso, a boca desempenha um papel importante na identidade psicológica do indivíduo (JIN; LAMSTER; GREENSPAN; PITTS et al., 2016).

Embora a maior parte das doenças bucais não sejam fatais, elas podem trazer grandes impactos negativos à vida dos indivíduos, emergindo, assim, o conceito de qualidade de vida relacionada à saúde bucal. Portanto, as percepções e sensações experimentadas pelos pacientes deveriam ser rotineiramente consideradas na elaboração do planejamento das ações de saúde (CHANDRASHEKARIAH; RUDRASWAMY, 2017; PORDEUS; PAIVA, 2014).

Sendo assim, as doenças bucais podem ter um impacto negativo no bem-estar funcional, social e psicológico das crianças e de suas famílias (ZAROR; PARDO; ESPINOZA-ESPINOZA; PONT et al., 2019). Essas características negativas podem interferir tanto no desenvolvimento da comunicação, socialização e autoestima (BANIHANI; DEERY; TOUMBA; MUNYOMBWE et al., 2018) quanto no bem-estar dos indivíduos que, muitas vezes, se encontram com dores, desconforto e capacidade mastigatória comprometida, afetando diretamente a aparência psíquica e, em muitos casos, a estética do indivíduo (CHANDRASHEKARIAH; RUDRASWAMY, 2017).

A dor de origem bucal possui efeitos devastadores na criança, sendo capaz de atrapalhar o sono e interferir negativamente no crescimento e desenvolvimento infantil, contribuindo, muitas vezes, na redução da frequência escolar das crianças e nas faltas ao trabalho dos pais e/ou responsáveis (BANIHANI; DEERY; TOUMBA; MUNYOMBWE et al., 2018). Esse impacto negativo na qualidade de vida das crianças poderá perpetuar-se nos demais ciclos de vida, se não existir uma abordagem terapêutica oportuna e eficiente (BROADBENT; ZENG; FOSTER PAGE; BAKER et al., 2016).

Embora as condições de saúde bucal tenham melhorado nas últimas décadas, as doenças e agravos bucais nas crianças continuam altamente prevalentes no mundo

e trazem graves consequências, além de afetar negativamente sua qualidade de vida (ZAROR; PARDO; ESPINOZA-ESPINOZA; PONT et al., 2019), tanto que a baixa prevalência da cárie dentária pode ser considerada um indicador de melhor qualidade de vida (SILVA et al., 2019). No entanto, continuam sendo uma questão negligenciada e raramente visto como uma prioridade nas políticas de saúde (PERES; MACPHERSON; WEYANT; DALY et al., 2019).

2 *Prevalência das Doenças Bucais na Infância*

As doenças bucais são as enfermidades crônicas mais comuns e constituem problemas importantes de saúde pública devido à sua prevalência, seu impacto sobre os indivíduos e a sociedade, além de ser dispendioso para o tratamento (VALENÇA, 2007).

As doenças bucais podem afetar a alimentação, o sono, a fala, a comunicação, a interação social e a autoestima dos indivíduos, acarretando dificuldades nas suas atividades diárias e trazendo como consequência prejuízos à qualidade de vida. Na sociedade atual, em que há consenso sobre a importância da boa aparência física, alterações dentárias significativas implicam impactos emocionais para as crianças e adolescentes. Com a autoimagem prejudicada, crianças e adolescentes podem ter sua autoestima afetada, repercutindo em seus relacionamentos pessoais e sociais (BENDO et al., 2014).

Segundo estudos científicos, as três patologias bucais com maior prevalência na infância são a cárie dental, a gengivite e a má oclusão⁴ (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2013; SB Brasil, 2004; BRASIL, 2012; ENDING CHILDHOOD DENTAL CARIES, 2019).

O índice CPO-D é o indicador de cárie dentária mais utilizado em levantamentos epidemiológicos de saúde bucal e expressa a média de dentes cariados, perdidos e obturados em um grupo de indivíduos em determinada idade (SILVA, 2019).

A realização dos inquéritos epidemiológicos de saúde bucal fornece uma base sólida para avaliar o atual estado de saúde bucal de uma população, permitindo investigar os seus determinantes e possibilitando a realização de ações destinadas ao seu controle (BRASIL, 2012).

Tanto a cárie quanto a gengivite possuem o mesmo componente etiológico: o biofilme dental (placa bacteriana), que pode ser entendido como uma comunidade diversificada de micro-organismos, que se desenvolvem sobre a superfície dentária, embebidos por uma matriz extracelular de polímeros, oriunda dos micro-organismos e do hospedeiro. A higiene bucal adequada com a desorganização constante e eficaz desse biofilme faz-se necessária para prevenção dessas patologias bucais, que são frequentes em pré-escolares (GRANVILLE-GARCIA et al., 2010).

Estudos apontam que a prevalência da cárie dentária varia de 12,3% a 76,1% em pré-escolares e, com relação à gengivite, sua prevalência varia de 75,5% a 100,0% (GRANVILLE-GARCIA, 2010).

3 *A Cárie Dentária*

A cárie dentária é uma doença crônica, resultante da dissolução mineral dos tecidos dentários e proveniente de ácidos produzidos por bactérias, quando estas metabolizam carboidratos, oriundos da dieta. Há pouco tempo, ela era classificada apenas como uma doença infecciosa, transmissível e multifatorial, resultante de uma com-

binção entre hospedeiro, microrganismos do biofilme dental e dieta (VALENÇA, 2007), aos quais atualmente são acrescentados fatores sociais e comportamentais do indivíduo e do tempo de exposição ao patógeno (GRANVILLE-GARCIA, 2010).

Estudos microbiológicos demonstram que o *Streptococcus mutans* é um dos responsáveis pelo início e progressão da lesão cáriosa em crianças, logo após a erupção dos primeiros dentes decíduos. Esse microrganismo é considerado o principal agente associado com o início e o desenvolvimento da lesão cáriosa em humanos, embora não seja o único envolvido no processo (ENDING, 2019).

Segundo Guedes-Pinto et al. (2016), a cárie é a doença responsável pela desmineralização do esmalte à custa da placa bacteriana cariogênica, associada a uma dieta inadequada e à constante falta de higiene bucal, levando a perdas irreversíveis de tecido dentário. Todos esses fatores com o tempo de exposição ao patógeno constituem os chamados “fatores primários da cárie dentária”, mas, sem a presença de um deles, a doença não se desenvolve. Esses são, portanto, fatores determinantes da cárie dentária, que precisam atuar conjuntamente (GUEDES-PINTO et al., 2016).

Outros autores definem a cárie dentária como uma disbiose do microbioma oral, ou seja, um desequilíbrio entre os microrganismos benéficos e os outros patogênicos e prejudiciais à saúde. É, pois, um estado alterado da ecologia microbiana na cavidade oral, quando da ingestão de carboidratos fermentáveis (ZHAN, 2018; LOURENÇO et al., 2018).

Na maioria dos países desenvolvidos, a prevalência de cárie dentária apresentou uma tendência de declínio nas três últimas décadas do século XX e no início do século XXI (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2013; BARBOSA, 2018).

Essa comparação fez-se possível devido à realização regular de levantamentos de saúde bucal em um grande número de países, o que tem revelado tendências importantes na condição de saúde bucal, particularmente entre crianças. De um lado, em diversos países de alta renda, a saúde bucal das crianças tem melhorado após a introdução e consolidação de programas de prevenção às doenças bucais; de outro, níveis de doenças bucais que aumentam rapidamente têm sido observados em um número de países de baixa e média renda, em paralelo com as mudanças nas condições de vida e na adoção crescente de estilos de vida não saudáveis (VALENÇA, 2007).

Na odontologia, tem sido observada a utilização de instrumentos que medem a influência da saúde bucal dos indivíduos sobre a sua qualidade de vida. Entretanto, ainda são escassas as pesquisas relacionando a influência da qualidade de vida sobre os cuidados que o indivíduo dispensa à sua saúde bucal; no caso das crianças, demonstram a relação entre a qualidade de vida da mãe ou responsável e os cuidados dispensados aos seus filhos (CERVEIRA, 2003).

Em relação às crianças, foi realizada uma pesquisa incluindo a qualidade de vida como um dos possíveis fatores de risco para a doença cárie. A literatura relacionou o bem-estar infantil com a doença em pré-escolares, encontrando uma associação positiva entre uma boa qualidade de vida e a ausência da doença cárie (CERVEIRA, 2003).

Além dos determinantes sociais, um número de fatores de risco comportamentais influencia a saúde bucal das crianças, tais como uma dieta rica em açúcar e tradições fracas de higiene bucal (LEVANTAMENTOS EM SAÚDE BUCAL: MÉTODOS BÁSICOS, 2017). Tanto que, em trabalho publicado em 2017, MOI e Cols concluíram que o leite humano e também o leite bovino possuem potencial anticariogênico, o que é perdido se adicionados carboidratos fermentáveis ou açúcares.

Sendo assim, o potencial cariogênico desses alimentos depende da maneira como são utilizados, associados a uma correta higiene dos dentes decíduos. A disponibilidade e acessibilidade limitadas de serviços de saúde bucal e a falta de promoção de saúde e de programas preventivos efetivos também estão associadas à falta de oportunidade à saúde bucal (LEVANTAMENTOS EM SAÚDE BUCAL: MÉTODOS BÁSICOS, 2017).

Porém, no Brasil, o Projeto de Saúde Bucal, SB Brasil 2004, demonstrou que 27% das crianças de 18 a 36 meses e quase 60% das crianças de 5 anos de idade apresentavam pelo menos um dente decíduo cariado. Em média, uma criança brasileira com até 3 anos de idade já possui, no mínimo, um dente com cárie; aos 5 anos, há um aumento para quase três dentes (BRASIL, 2004).

Em 2011, esse mesmo trabalho foi repetido, e o SB Brasil 2012 revelou que 46,6% das crianças brasileiras estão livres de cárie na dentição decídua até os 5 anos de idade e, aos 12 anos, 43,5% apresentam a mesma condição na dentição permanente, demonstrando, assim, uma elevação bastante razoável na melhoria da saúde bucal de nossas crianças (BRASIL 1, 2012).

Esse resultado é proveniente do aumento do investimento em medidas de promoção da saúde bucal, como a implantação da saúde bucal na atenção primária por meio da Equipe de Saúde da família e na atenção secundária, pela criação dos Centros de Especialidades Odontológicas (CEO) (SILVA, 2017).

O trabalho de Almeida e Cols. (2009), na cidade de Salvador-BA, demonstrou melhores condições de saúde bucal em crianças pré-escolares. A prevalência da cárie dentária entre as crianças de 5 anos foi 49,6%, e 50,4% apresentavam-se livres dessa doença, denotando que foi alcançada a meta estabelecida pela OMS para 2000: 50% das crianças de 5 a 6 anos livres de cárie (ALMEIDA et al., 2009).

O controle e a prevenção da cárie, doença associada ao estilo de vida das pessoas, estão intimamente ligados às mudanças dos hábitos diários e das atitudes, que se devem iniciar de forma precoce, dentro do círculo familiar. As mudanças desejadas estão associadas às alterações nos hábitos da dieta e higiene bucal, assim como no uso dos fluoretos. Dentro dessa perspectiva, os programas direcionados às gestantes e aos bebês até 36 meses de idade atendem às necessidades de saúde bucal das mulheres grávidas e dos bebês desde o nascimento. Uma prática médica e odontológica baseada na promoção de saúde pressupõe a interdisciplinaridade entre as áreas da saúde relacionadas com o bem-estar da gestante e do bebê. O cirurgião-dentista é o profissional da área de saúde responsável e capacitado para estabelecer esse enfoque educativo e preventivo para a gestante, transformando a futura mãe num vetor insubstituível da promoção de saúde bucal em seu núcleo familiar (VALENÇA, 2007).

Atualmente a cárie é vista não só como o resultado de um comportamento alimentar inadequado, mas também de uma supertolerância e negligência por parte dos pais, que, muitas vezes, não têm conhecimento das consequências nefastas de suas ações (GRANVILLE-GARCIA, 2010).

O principal açúcar da dieta humana é a sacarose (dissacarídeo constituído de frutose e glicose). Sua importância tem a verificação do estado físico do açúcar ingerido. Podem ser classificados como açúcar intrínseco e açúcar extrínseco: o primeiro são aqueles disponíveis na natureza, integrados na estrutura celular do alimento, como em frutas e vegetais; esse açúcar dificilmente é responsável pelo início de lesões ca-

riosas; em contrapartida, o segundo, que são açúcares extraídos da cana-de-açúcar e da beterraba, entre outros, são aqueles adicionados aos alimentos e com potencial cariogênico muito mais elevado do que o do intrínseco (GUEDES-PINTO et al., 2016).

Diante desses dados, espera-se que o enfrentamento da cárie dentária nas diferentes populações não deva ser restrito somente às questões técnicas odontológicas. Deve-se considerar que a doença, além de resultar em dor, infecção, restrições estéticas e funcionais, pode ser motivo de vergonha para a criança, levando a efeitos adversos no desempenho escolar, dificultando também suas relações interpessoais e de bem-estar social (BROWN, 2006).

4 *A Doença Periodontal*

A disbiose do microbioma oral pode levar a doenças orais bastante prevalentes, como a cárie e as doenças periodontais. A doença periodontal é uma infecção poli-microbiana associada ao biofilme dental periodontopatogênico, de natureza multifatorial, que resulta em um processo inflamatório crônico dos tecidos de suporte e sustentação dos dentes de indivíduos susceptíveis, levando eventualmente à perda do elemento dentário. É uma das doenças inflamatórias crônicas humanas mais frequentes na população mundial e pode apresentar manifestações clínicas distintas, tais como uma gengivite localizada até uma periodontite avançada generalizada, em diferentes graus de acometimento (LOURENÇO et al., 2018).

O início e progressão da doença periodontal possuem como fatores etiológicos o acúmulo do biofilme, o sistema imunológico do paciente, a morfologia do tecido gengival, a presença dos diferentes tipos de maloclusão e os fatores relacionados com a erupção dentária (GRANVILLE-GARCIA, 2010; GUEDES-PINTO et al., 2016).

O estudo de Feldens et al. (2006) investigou a relação entre a placa bacteriana e a gengivite, associada as variáveis demográficas, socioeconômicas e ortodônticas, em crianças pré-escolares brasileiras. Os resultados mostraram que 99% das crianças estudadas possuíam placa bacteriana visível e 77% também possuíam a doença periodontal gengivite. A visibilidade da placa bacteriana foi significativamente maior em meninos de famílias de baixa renda. Concluiu que as instruções de higiene devem ser ministradas tanto às crianças quanto a seus pais ou cuidadores, principalmente aqueles com baixo status socioeconômico, para motivar o autocuidado e prevenir a gengivite (FELDENS et al., 2006).

No Brasil, os estudos têm demonstrado que gengivite e periodontite apresentam as maiores prevalências em populações com os piores indicadores socioeconômicos (NEVES, 2010).

É preocupante a dificuldade que a população menos favorecida financeiramente tem em acessar os serviços públicos de saúde bucal no Brasil, já que poucos deles têm um setor ou programa voltado para solucionar tal demanda. A Pesquisa Nacional de Saúde (PNS), segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (BRASIL, 2015), demonstrou que o atendimento odontológico no Brasil ocorreu preponderantemente em consultório particular ou clínica privada, totalizando 74,3% dos atendimentos. As unidades básicas de saúde foram responsáveis por apenas 19,6% dos atendimentos, um percentual muito inferior à real demanda da população (BRASIL, 2015).

Neves et al. (2010) concluíram que a doença periodontal mais prevalente é a gengivite na população infantil e a gengivite de nível baixo e médio e o biofilme dental estavam presentes em 97,2% das crianças examinadas, o que é considerado um índice muito alto. Porém, essa mesma população não apresentou gengivite severa, apesar de ser uma comunidade de baixo nível socioeconômico. Isso foi decorrente da existência de cirurgia-dentista e de programas educativos de higiene oral desenvolvidos na escola.

Na criança, devido às modificações constantes, próprias da idade, além da presença de gengivites crônicas, notam-se alterações inflamatórias peculiares, tais como gengivite eruptiva e a gengivoestomatite herpética aguda (GUEDES-PINTO et al., 2016).

5 *As Más Oclusões*

A Organização Mundial da Saúde coloca a má oclusão como o terceiro item na ordem dos problemas de saúde bucal, sendo precedida somente pela cárie e doença periodontal (ENDING, 2019).

A má oclusão pode apresentar efeitos biológicos, psicológicos e sociais nos indivíduos. Afeta o sorriso, parte fundamental da aparência facial e da expressão das emoções. Além disso, o impacto estético da má oclusão pode repercutir negativamente na qualidade de vida, interação social, relacionamento interpessoal, bem-estar psicológico e produzir sentimentos de inferioridade. A estética dental exerce um efeito direto na qualidade de vida, principalmente relacionada à aceitação social (BENDO et al., 2014; BARBOSA, 2018).

Dados apresentados pelo levantamento epidemiológico do SB Brasil 2011 também retratam uma prevalência significativa da má oclusão no Brasil. De acordo com os dados oficiais divulgados, observou-se que 38,8% dos escolares na idade de 12 anos apresentavam algum tipo de má oclusão. Em se tratando de severidade das más oclusões, o mesmo estudo constatou que 19% dos brasileiros estavam nas categorias de más oclusões severas, muito severas ou incapacitantes, demonstrando a necessidade real de tratamento ortodôntico (VALENÇA, 2007; BRASIL, 2012).

A ortodontia é o ramo da odontologia relacionada com o diagnóstico, a prevenção e o tratamento dos problemas causados pela má oclusão dentária, com o objetivo de estabelecer e manter uma oclusão funcional durante toda a vida. Nesse contexto, os problemas de oclusão dentária, chamados de más oclusões, consistem em anomalias do crescimento e do desenvolvimento craniofacial, envolvendo os músculos, os ossos maxilares e a disposição dos dentes nos ossos alveolares. Esses distúrbios são resultantes da interação de variáveis relacionadas com a genética, comportamento e meio ambiente, incluindo estímulos positivos e nocivos presentes principalmente durante a formação e desenvolvimento do complexo craniofacial na infância e na adolescência (BARBOSA, 2018).

O processo de desenvolvimento do sistema bucal é bastante complexo em relação a sua constituição e desenvolvimento. Dessa forma, a boa oclusão está intimamente relacionada ao desenvolvimento das suas partes constituintes, bem como sua perfeita inter-relação (GUEDES-PINTO et al., 2016).

Aproveitando essa época favorável do desenvolvimento facial de recém-nascidos e crianças, o aleitamento materno deve ser estimulado, por possuir características protetoras comprovadas em relação ao crescimento sadio nos primeiros anos de vida. O leite materno constitui um alimento específico para atender às necessidades nutricionais do bebê; além de providenciar o seu desenvolvimento sadio, fornece proteção contra infecções e é imprescindível no desenvolvimento psicológico, dada a dependência físico-afetiva da criança sobre a mãe. Ele propicia o crescimento facial harmônico, pois, com o trabalho realizado pelos músculos da face, pelo movimento de ordenha, a maxila e principalmente a mandíbula são estimuladas a crescer bem direcionadas, evitando inclusive o estabelecimento da síndrome do respirador bucal, além do desenvolvimento adequado dos órgãos fonoarticulatórios quanto à mobilidade, força, postura e desenvolvimento das funções de respiração, mastigação, deglutição e articulação dos sons da fala. Dessa forma, o aleitamento reduz a presença de maus hábitos orais e várias patologias fonoaudiológicas (BÖNECKER; SHEIHAM, 2004).

Por outro lado, crianças não amamentadas ou com hábitos de sucção sem fins nutritivos pela prática repetitiva, como o hábito da sucção de chupetas, podem interferir no desenvolvimento motor-oral da criança, prejudicando as funções de mastigação, deglutição, respiração e articulação dos sons da fala e, como consequência, possibilitar a instalação de maloclusão, respiração oral e alteração motor-oral (MENDES; VALENÇA; LIMA, 2008).

Quanto à prevalência de maloclusões, verificou-se que 52,4% das crianças apresentaram oclusão normal, um percentual inferior ao observado no SB Brasil da Região Nordeste (57,7%). A ocorrência de maloclusão leve foi maior em Salvador (24,9%), quando comparada à da Região Nordeste (22,7%), onde também foi observada maior prevalência de maloclusão moderada/severa (17,40%). Outros estudos também avaliaram a maloclusão em localidades do Brasil e no mundo, tendo encontrado, assim como neste inquérito, alta proporção de crianças acometidas por problemas oclusais, que estão relacionados com problemas na fala, mastigação, estética e convívio social dos indivíduos (ALMEIDA, 2009).

O tratamento ortodôntico oferecido pelo SUS é uma prática que se tornou mais acessível após a criação dos Centros de Especialidades Odontológicas, conhecidos como CEO, em 2014. Por meio desses centros, a ortodontia ganhou força para incluir uma gama de procedimentos de intervenções corretivas e preventivas das deformidades oclusais, dentárias e esqueléticas (BARBOSA, 2018).

A má oclusão, definida como alteração do crescimento e desenvolvimento que afeta a oclusão dos dentes, é considerada um problema de saúde pública, pois apresenta alta prevalência e pode interferir negativamente na qualidade de vida, prejudicando a interação social e o bem-estar dos indivíduos acometidos, tornando-se necessário viabilizar a incorporação de procedimentos ortodônticos pelo setor público de saúde (GUEDES-PINTO et al., 2016; BARBOSA, 2018).

6 *Higiene e Prevenção*

Informação dos principais fatores de risco para doenças crônicas é o ponto de entrada para as autoridades de saúde no planejamento da promoção da saúde e

programas de prevenção primária. A Organização Mundial da Saúde, em 2013, desenvolveu uma avaliação de doenças crônicas e fatores de risco que são altamente relevantes para a saúde bucal, que podem ser utilizadas para coletar dados da autoavaliação bucal, comportamento em saúde bucal, utilização de serviços de saúde odontológico, saúde bucal relacionada à qualidade de vida e fatores de risco socioambientais para a saúde bucal (LEVANTAMENTOS EM SAÚDE BUCAL: MÉTODOS BÁSICOS, 2017).

As questões preventivas não constituem um aspecto isolado na odontologia, como o ensinamento de procedimentos de higiene bucal, conselhos sobre a dieta e aplicação tópica de flúor, dependentes particularmente do cirurgião-dentista, mas existem também aqueles que estão na dependência exclusiva do paciente, desde que devidamente orientados pelo profissional. O cirurgião-dentista, em especial o odontopediatra, é, antes de tudo, um educador habilitado para lidar com o ser humano nas várias fases da vida, o que lhe permite entender, convencer e motivar as pessoas (GUEDES-PINTO et al., 2016).

A remoção mecânica do biofilme é o fator mais importante na prevenção da cárie, e igualmente desde a doença periodontal até de problemas ortodônticos. Em alguns casos, ante algumas limitações dos métodos mecânicos, pode-se lançar mão de agentes químicos, visando ao controle do biofilme. Assim, os agentes químicos também têm sido empregados com a finalidade de reduzir a população de microrganismos, em particular bactérias cariogênicas (CERVEIRA, 2003).

Além da importância mecânica da escovação dentária, há o benefício inegável da liberação dos íons fluoretos na cavidade bucal. Entre as medidas que mais têm contribuído para o declínio da prevalência e severidade da cárie na população infantil, está o fato de adicionar flúor nas águas de abastecimento público e nos cremes dentais (BROWN, 2006).

7 *Considerações Finais*

É preocupante a dificuldade que a população menos favorecida financeiramente tem em acessar os serviços públicos de saúde bucal no Brasil. A Pesquisa Nacional de Saúde (BRASIL, 2015), demonstrou que o atendimento odontológico no Brasil ocorreu preponderantemente em consultório particular ou clínica privada, totalizando 74,3% dos atendimentos. As unidades básicas de saúde foram responsáveis apenas por 19,6% dos atendimentos, um percentual muito inferior ao da real demanda da população (BRASIL, 2015).

As desvantagens econômicas oferecem dificuldade no acesso aos serviços odontológicos e influenciam na falta de conhecimento sobre seus direitos e sobre a importância que a manutenção da saúde bucal exerce sobre a saúde geral e qualidade de vida (MOI et al., 2017).

As doenças bucais na infância deveriam ser alvo de grande interesse por parte do setor público no combate às enfermidades populacionais, visto que, na infância, são criados os hábitos saudáveis que levamos para toda a vida. Outra grande preocupação reside no fato de termos um índice de prevalência de doenças bucais ainda bastante alto, como mostram trabalhos epidemiológicos expostos em vários

artigos científicos (NEVES; PASSOS; OLIVEIRA, 2010; FELDENS et al., 2006; GRANVILLE-GARCIA, 2010; GUEDES-PINTO et al., 2016).

As más oclusões têm etiologia multifatorial, envolvendo desde fatores genéticos, perdas dentais por processos cariosos até fatores comportamentais durante a amamentação. Os genéticos não podem ser evitados, mas hábitos de correta amamentação e higiene bucal na primeira infância podem e devem prevenir grande parte das más oclusões. A assistência odontológica para gestante pode beneficiar muito nessa fase, porque, por intermédio da mãe, a criança recebe os primeiros cuidados na sua saúde bucal, levando essa qualidade de saúde por toda sua vida (BARBOSA, 2018).

A cárie e doença periodontal são doenças infecciosas e transmissíveis, entretanto possivelmente controláveis, contanto que programas de promoção de saúde sejam viabilizados desde a primeira infância, tanto com os pais quanto com políticas de saúde que visem à redução dessa problemática, contribuindo para uma melhoria da qualidade de vida da população infantil (GRANVILLE-GARCIA, 2010; ALMEIDA, 2009).

Nesse contexto, consideramos necessária a adoção de medidas mais eficientes de prevenção por parte do setor público, adotando programas mais efetivos de cuidado da saúde bucal de gestantes, crianças e adolescentes no Brasil.

Portanto, as informações obtidas neste estudo poderão auxiliar na construção de futuras políticas públicas que visem ao planejamento de estratégias para os trabalhos de assistência e atenção em saúde bucal, o qual poderá impactar positivamente a qualidade de vida da população.

Referências

ALMEIDA, T. F. et. al. Condições de saúde bucal de crianças na faixa etária pré-escolar, residentes em áreas de abrangência do Programa Saúde da Família em Salvador, Bahia/Brasil: **Rev. Bras. Saúde Matern. Infant.**, Recife, v. 9, n. 3, p. 247-252, jul./set. 2009.

BANIHANI, A. et al. The impact of dental caries and its treatment by conventional or biological approaches on the oral health-related quality of life of children and carers. **Int J Paediatr Dent**, Boston-USA, v. 28, n. 2, p. 266-276, mar. 2018.

BARBOSA, V. L. T.; PIERINI, A. J.; GALLO, Z. A prática da ortodontia na rede pública de saúde: uma revisão da literatura. **Revista Brasileira Multidisciplinar**, Araraquara, v. 21, n. 1, 2018.

BENDO, C. B. et al. Impacto das condições bucais na qualidade de vida dos indivíduos. **REV. ASSOC. PAUL. CIR. DENT.**, São Paulo, v. 68, n. 3, p. 189-93, 2014.

BÖNECKER, M.; SHEIHAM, A. **Promovendo saúde bucal na infância e adolescência**: conhecimentos e práticas. São Paulo: Editora Santos; 2004.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Pesquisa Nacional de Saúde**. Diretoria de Pesquisas Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro: Ministério do Planejamento, 2015.

BROADBENT, J. M. et al. Oral Health-related Beliefs, Behaviors, and Outcomes through the Life Course. **J Dent Res**, Chicago, v. 95, n. 7, p. 808-813, jul. 2016.

BROWN, A.; AL-KHAYAL, Z. Validity and reliability of the Arabic translation of the child oral-health-related quality of life questionnaire (CPQ11-14) in Saudi Arabia. **Internat J Paed Dent**, Boston, v. 16, n. 6, p. 405-11, 2006.

CERVEIRA, J. A. Influência da qualidade de vida na doença cárie de pré-escolares. 2003. 93 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Odontologia Social, da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto: 2003.

CHANDRASHEKARAIHAH, D.; RUDRASWAMY, S. A Brief Insight into Oral Health Related Quality of Life. **International Journal of Oral Health and Medical Research**, v. 3, n. 6, p. 121-125, 2017.

ENDING CHILDHOOD DENTAL CARIES. **WHO implementation manual**. Geneva: World Health Organization, 2019.

FELDENS, E. G.; KRAMER, P. F.; FELDENS, C. A.; FERREIRA, S. H. Distribution of plaque and gingivitis and associated factors in 3-to- 5 years old Brazilian children. **Journal of Dentistry for Children**, v. 73, n. 1, p. 4-10, jan./abr. 2006.

FIORILLO, L. Oral Health: The First Step to Well-Being. **Medicina (Kaunas)**, Denver, v. 55, 2019.

GRANVILLE-GARCIA, A. F. et al. Cárie, gengivite e higiene bucal em pré-escolares. **RGO – Rev. Gaúcha Odontol.**, Porto Alegre, v. 58, n. 4, p. 469-473, out/dez. 2010.

GUEDES-PINTO, A. C. et al. **Odontopediatria**. 9. ed. São Paulo: Ed. Santos, 2016.

JIN, L. J. et al. Global burden of oral diseases: emerging concepts, management and interplay with systemic health. **Oral Dis**, São Francisco, v. 22, n. 7, p. 609-619, out. 2016.

LEVANTAMENTOS EM SAÚDE BUCAL: MÉTODOS BÁSICOS – 5. ed. Faculdade de Odontologia Universidade de São Paulo (FOUSP). 2017.

LOURENÇO, T. G. B. et al. Defining the gut microbiota in individuals with periodontal diseases: an exploratory study. **Journal of Oral Microbiology**, Nova York, v. 10, n. 1, 2018.

MENDES, A. C. R.; VALENÇA, A. M. G.; LIMA C. C. M. Associação entre aleitamento, hábitos de sucção não-nutritivos e maloclusões em crianças de 3 a 5 anos. **Cienc. Odontol. Bras**, São José dos Campos, v. 11, n. 1, p. 67-75, jan./mar. 2008.

MOI, G. P. et al. Cariogenic Potential of Human Milk, Bovine Milk and Milk Substitutes in Early Childhood. **Acad J Ped Neonatol**, Irvine, v. 5, n. 1, 2017.

NEVES, A. M.; PASSOS DE, I. A.; OLIVEIRA, A. F. B. Estudo da prevalência e severidade de gengivite em população de baixo nível socioeconômico. **Clín.-Cient.**, Recife, v. 9, n. 1, p. 65-71, jan./mar. 2010.

PERES, M. A. et al. Oral diseases: a global public health challenge. **Lancet**, Amsterdã, v. 394, n. 10.194, p. 249-260, jul. 2019.

PORDEUS, I. A.; PAIVA, S. M. **Odontopediatria**. São Paulo: Artes Médicas Editora, 2014.

SBBRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Coordenação de Saúde Bucal. **Projeto SB Brasil 2003**: condições de saúde bucal da população brasileira 2002-2003: resultados principais. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. 68p. (Série C: Projetos, Programas e Relatórios).

_____. **Projeto SB Brasil 2011**: condições de saúde bucal da população brasileira 2010-2011: resultados principais. Brasília: Ministério Da saúde, 2012.

SILVA, H. C. A. et al. Cárie dentária e fatores associados aos 12 anos na Região Centro-Oeste do Brasil em 2010: um estudo transversal. **Cien Saude Colet** [periódico na internet], Rio de Janeiro: mar. 2019.

VALENÇA, P. A. M. **Cárie dentária na infância**: prevalência e fatores determinantes. 2007. 78 f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em saúde Bucal da Universidade Federal de Pernambuco, CCS. Saúde da Criança e do Adolescente, Recife: 2007.

WHO. The World Health Organization Quality of Life assessment (WHOQOL): position paper from the World Health Organization. **Soc Sci Med**, Genebra, v. 41, n. 10, p. 1.403-1.409, nov. 1995.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. The World Oral Health Report. Oral Health Programme. **Oral health surveys**: basic methods. 5. ed. Geneva: World Health Organization, 2013.

ZAROR, C. et al. Assessing oral health-related quality of life in children and adolescents: a systematic review and standardized comparison of available instruments. **Clin Oral Investig**, Londres, v. 23, n. 1, p. 65-79, jan. 2019.

ZHAN, L. Rebalancing the caries microbiome dysbiosis: targeted treatment and sugar alcohols. **Advanced in Dental Research**, Chicago, v. 19, n. 1, p. 110-116, 2018.

de 58 fraterni-
presididas pe-
Cochabamba,
são, e contaram
vice-presiden-
García Línara,
anta Cruz, Ru-
mo de senado-
feitos de várias
autoridades civis



Urukupña foi
as aparições da
a a uma pasto-
na singular de-
nos consiste em
montanha e le-
das" como pe-
a Senhora con-
edido. Quando

Ordenado primeiro sacerdote nativo da Mongólia

A pequena comunidade católica da Mongólia participou com grande alegria, no dia 28 de agosto, da primeira Missa celebrada pelo Pe. José Enkh-Baatar, primeiro sacerdote nativo do país.

histórico livro de iluminado descoberto na Holanda

os Lamburg, famosos e iluminuras do século 15 descoberto por *Les trois riches heures* provavelmente o mais antigo de manuscritos, obras se conservam esse motivo, chamou a atenção dos especialistas numa biblioteca um livro por eles

aconteceu em 2013, o processo de aquisição concluído em agosto quando o livro foi oficialmente na cada- e Nimeuën. Os 30



do e P...
presidida p...
co, Dom We...
acompanhado pe...
Herung-uk, Bispo...
Dapoon, na Coréia...
Oswaldo Pradita...
na Coréia. Co...
40 sacerdotes...
veram p...
Ale...
igreja...
a F...
19...
b...

ci...
m...
caci...
abor...
cabo...
ambic...
prende...
cudo sem...
locamento d...
durante a per...
A pequena...
em 12 milhões de...
iluminuras podem-se...
uma introdução ao Evan...
São João, a Adoração do...
a Apresentação do M...
no Templo, o mass...
cerca, a fuga para...

ci...
m...
caci...
abor...
cabo...
ambic...
prende...
cudo sem...
locamento d...
durante a per...
A pequena...
em 12 milhões de...
iluminuras podem-se...
uma introdução ao Evan...
São João, a Adoração do...
a Apresentação do M...
no Templo, o mass...
cerca, a fuga para...

ci...
m...
caci...
abor...
cabo...
ambic...
prende...
cudo sem...
locamento d...
durante a per...
A pequena...
em 12 milhões de...
iluminuras podem-se...
uma introdução ao Evan...
São João, a Adoração do...
a Apresentação do M...
no Templo, o mass...
cerca, a fuga para...

ci...
m...
caci...
abor...
cabo...
ambic...
prende...
cudo sem...
locamento d...
durante a per...
A pequena...
em 12 milhões de...
iluminuras podem-se...
uma introdução ao Evan...
São João, a Adoração do...
a Apresentação do M...
no Templo, o mass...
cerca, a fuga para...

A Criança do Campo no Espaço da Instituição Educacional e no Cotidiano de um Assentamento: Corpo, Movimento e Brincadeira

Fernanda de Lourdes Almeida Leal
José Luiz Ferreira
Wanessa Maciel Ferreira Lacerda

1 *Introdução*

Este artigo tem por foco as crianças do campo e sua relação com o corpo, o movimento e a brincadeira no espaço de uma instituição educacional localizada num assentamento rural do Cariri da Paraíba, região semiárida do Nordeste do Brasil. O cotidiano delas no assentamento também foi analisado.

As reflexões sobre a realidade dessas crianças, inseridas nos espaços escolar e do assentamento, buscam contribuir na ampliação de conhecimento sobre práticas relacionadas ao movimento e ao corpo delas no referido espaço. Elas brincam? Do que, com que, com quem e como brincam? Há diferenças no modo como brincam? Como a instituição educacional, localizada no âmbito de um assentamento rural, oportuniza o movimento dessas crianças dentro e fora das paredes da instituição? Como o corpo e o movimento foram, são e podem ser tomados no espaço educacional e do cotidiano do assentamento? Essas e outras questões serão abordadas neste texto, no intuito de nos fazer conhecer um pouco mais desse universo que, apesar de existente, é pouco conhecido em suas particularidades.

Esse debate aborda questões relacionadas às culturas infantis no âmbito de instituições educacionais – especialmente no que diz respeito ao movimento, ao corpo e às brincadeiras – e suas vivências em áreas rurais em que essas instituições se localizam e as crianças residem.

O artigo está organizado em três partes, além da introdução e das considerações finais. Na primeira, fizemos uma reflexão sobre o universo das infâncias do campo, no intuito de chamar a atenção para a existência de uma realidade que é diversa no Brasil. Na segunda parte, discutimos os lugares que historicamente têm o corpo, o movimento e a brincadeira no espaço da instituição educacional, dialogando com um dos campos de experiência da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Na terceira parte, apresentamos as experiências que envolvem o corpo, o movimento e as brincadeiras de crianças na escola e no assentamento investigado.

2 *Infâncias do Campo – Um Diálogo com as Vivências de Crianças nos Espaços Rurais*

Uma menina, de cinco anos, brinca de balançar; mora em uma casa de três cômodos construída com madeira e barro; cansa-se do balanço e decide brincar de faz de conta, de casinha. O balanço foi delicadamente construído por seu pai com tábuas e cordas penduradas em um galho de uma das árvores ao redor da casa; a morada localiza-se no lote de um assentamento rural; a brincadeira de casinha ocorre sob um pé de maracujá que forma uma aconchegante e

pequena área coberta, compondo, com o balanço e a casa de madeira e barro, uma parte do seu universo infantil ⁴.

O fato de nos remetermos às “infâncias do campo” assinala o posicionamento aqui assumido de que há infâncias específicas, constituídas nos lugares e nas relações estabelecidos por crianças, seus pares e adultos, sempre situados num tempo histórico, numa cultura e sociedade peculiares. Porém, tal postura não significa compreender que esse modo específico de crianças viverem as suas infâncias seja descolado de outros modos, como “as infâncias da cidade”. No âmbito de uma sociedade globalizada – em que pese a suas potencialidades e problemas –, não é possível pensarmos em arranjos humanos, sejam eles quais forem apartados da sociedade mais ampla.

Ao refletirem sobre a oferta de Educação Infantil para crianças pequenas residentes em áreas rurais, Silva, Pasuch e Silva (2012) apontam nessa direção, quando evidenciam o desafio que é articular aquilo que deve ser geral para todas as crianças com aquilo que deve ser específico. Dizem-nos as autoras:

Um dos grandes desafios na garantia do direito à Educação Infantil dos bebês e crianças do campo é articular os princípios orientadores da Educação Infantil como um todo às formas como é feito seu atendimento nas diferentes modalidades territoriais. Se os princípios são os mesmos para todas as crianças de nosso país, moradores da cidade e do campo, como meio de garantir igualdade de direitos e um atendimento com qualidade, a forma de sua implantação nos diferentes contextos necessita estar organicamente vinculada à realidade e à dinâmica da vida das crianças e das famílias, no nosso caso, moradoras de áreas rurais (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012, p. 37).

Nessa direção, porém aqui considerando generalidades e especificidades das infâncias, tomamos como foco de reflexão neste artigo as infâncias vividas por crianças de um assentamento rural localizado no Cariri paraibano, no âmbito de uma instituição educacional também localizada no referido assentamento. Como já assinalamos, o corpo, o movimento e as brincadeiras foram abordados com especial atenção.

A proposta de trazer à luz essas infâncias revela o compromisso em contribuir para a visibilidade da existência desses sujeitos nos espaços em que eles se constituem, produzem conhecimento e estabelecem relações. Conforme Silva, Silva e Martins (2013), no que concerne à criança e à infância, estas, até pouco tempo, tinham suas análises relacionadas a estudos clássicos da sociologia, como a família e a educação. Recentemente, vêm-se revelando na sua potencialidade de se constituírem como objetos de análise específicos, tanto teórica quanto metodologicamente. O reconhecimento da criança como sujeito de direitos tem contribuído nesse

⁴ Cena construída por Silva e Silva (2013, p. 167), no âmbito de uma pesquisa de mestrado, que busca evidenciar fragmentos do dia a dia de uma criança do campo, no intuito de apresentar as várias faces de sua vida. Interessa-nos, neste texto, o seu papel de indicar as muitas experiências e relações que circundam essa criança, seja com o ambiente, seja com os adultos e consigo mesma. Em suas vivências, estão esboçadas brincadeiras comuns a toda e qualquer criança (faz de conta, de balançar), mas sempre situadas num contexto que diz respeito à materialidade de sua existência, que comporta, entre outros aspectos, sua condição social, cultural e econômica.

sentido, pois havia uma tendência, não completamente superada, de existir em relação às “[...] crianças, ao lado das mulheres, o silêncio das análises, sobretudo até a emergência de lutas e de um pensamento acadêmico a elas vinculado” (SILVA; SILVA; MARTINS, 2013, p. 13).

É importante ressaltar que são recentes os estudos que buscam enfatizar a criança e a infância em suas especificidades, especialmente no que diz respeito às crianças e infâncias do campo. As crianças do “campo” podem ser definidas como aquelas vinculadas às “populações do campo”, reconhecidas como populações que produzem suas condições materiais de existência por meio do trabalho no meio rural, conforme definido pelo Decreto 7.352, de 04 de novembro de 2010 (BRASIL, 2010). São consideradas populações do campo, conforme o decreto: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, acampados e assentados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos, entre outros.

Portanto, pensar em crianças e infâncias do campo significa situá-las no contexto dessas populações, compreendendo seus modos particulares de existência como grupo social e cultural, sem perder de vista princípios orientadores gerais para pensá-las. Entre esses princípios, está o que considera as crianças como partícipes do próprio processo de apreensão da sociedade em que vivem e de sua influência na estruturação dessa mesma sociedade (SILVA; SILVA; MARTINS, 2013). Conforme essas mesmas autoras, deve-se visibilizar a criança do campo como sujeito que, na relação com outros segmentos geracionais, compõe, é afetado e afeta seu ambiente físico e social: é produto, mas também produtor das relações, espaços e tempos que configuram a paisagem do seu meio (SILVA; SILVA; MARTINS, 2013).

Nessa perspectiva, queremos, neste artigo, apresentar e analisar a experiência de crianças situadas no contexto de um assentamento rural, vinculadas a famílias que, em sua maioria, residem no assentamento e, com a comunidade, constroem a si mesmas. O espaço para pensá-las situa-se no âmbito da escola na qual estudam, no intuito de conhecer, portanto visibilizar, como elas vivem as experiências relacionadas ao seu corpo, ao movimento e às brincadeiras.

De acordo com Felipe (2013, p. 25):

Há poucos trabalhos antropológicos ou sociológicos que visam compreender e analisar a condição da infância em área de assentamento da reforma agrária. À medida que os assentamentos se proliferam no país, cada vez mais eles são necessários para compreender os contextos sociais, culturais e institucionais em que as crianças vivem, bem como as relações que produzem nesses contextos.

As reflexões contidas neste artigo buscam contribuir nessa direção, sob a perspectiva de duas professoras e uma diretora da escola estudada sobre os modos como as crianças que nela estudam vivem as experiências de movimento e das brincadeiras no contexto intra e extraescolar.

Antes, porém, de refletirmos sobre as experiências vividas por crianças sobre o corpo, a brincadeira e o movimento, no contexto da escola de um assentamento, consideramos importante problematizar essas questões à luz de teóricos que refletem sobre elas, apontando aspectos que precisamos considerar em nossa análise.

3 *Infância do e no Campo: Lugares do Corpo*

Como afirmamos, o trato de questões que se relacionam às infâncias do campo está em pleno processo de desenvolvimento. Estudos, pesquisas, publicações ajudam-nos a entender as crianças que vivem em áreas rurais, nos mais diferentes contextos. A produção de ideias e de experiências sobre a temática não está esgotada nem se tem a pretensão de que esteja, porque consideramos o campo como um espaço em permanente movimento. As crianças são sujeitos históricos, produtoras de cultura. Nas relações que estabelecem com os seus pares, os espaços disponíveis, os objetos possíveis de manipular, acumulam conhecimentos que nem sempre são absorvidos ou considerados pela escola. Esses conhecimentos derivam de experiências vividas no seu cotidiano. Os modos de brincar, a invenção e reinvenção de brincadeiras lhes possibilitam ricos repertórios de movimentos que são compatíveis com os desafios cotidianos de quem precisa “se virar” para viver intensamente a sua infância no contexto do campo.

A cena construída por Silva e Silva (2013), trazida no item anterior, ilustra um pouco essa realidade. Quantos saberes estão ali em movimento? O balanço, a casinha embaixo da árvore e a fantasia que embala os vários momentos da brincadeira podem ser pensados como uma das incontáveis situações em que a criança vive a sua infância. Porém, ainda há muito que descobrir e refletir a respeito dos modos de vivência das infâncias. É preciso continuar fazendo indagações: de que modo as crianças do campo vivenciam suas infâncias? Que tempos e espaços utilizam para produzir saberes? Que tipos de brincadeiras costumam realizar? Diante dos novos arranjos sociais, do contato com os instrumentos tecnológicos, houve alterações no modo de viver suas infâncias?

Além dessas indagações e das respostas a elas, a corporeidade parece pertinente. Afinal, como brincar, estudar, movimentar-se sem o corpo? Há possibilidade do descarte do corpo? Ou, de outra forma, como o corpo constitui parte indissociável do sujeito? Temos um corpo ou somos o próprio corpo?

No campo da Pedagogia, mais especialmente da Pedagogia voltada às crianças pequenas, a corporeidade revela-se como aspecto central. Historicamente ela foi, e continua a ser, um tema bastante discutido. Foi assunto nas rodas de conversa dos filósofos gregos, esteve presente nas discussões da Idade Média, fez-se marco dos ideais da Modernidade e mantém-se ativo na contemporaneidade.

Entretanto, o que nos restou, de forma mais incisiva, foi a herança de uma concepção cartesiana de sujeito. De um lado, acredita-se que há atividades que parecem ser mais adequadas à aprendizagem das crianças. Tais atividades estariam relacionadas ao desenvolvimento cognitivo e racional. De outro, apostam-se em atividades que estariam no campo do prático, do fazer físico e até da não necessidade de estudos e do aprofundamento teórico. Referimo-nos às atividades corporais explicitamente vividas por meio de brincadeiras, jogos, esportes, ensaios para atividades culturais, entre outras.

Em redes municipais de ensino, por exemplo, é comum verificarmos que o trabalho do corpo tem sido reservado à disciplina Educação Física. Embora seja recorrente essa concepção restrita do trabalho com o corpo, há situações que podem ser mais radicais, principalmente quando a Educação Física não existe na escola

nem as atividades que seriam vivenciadas nessa disciplina são oportunizadas às crianças. Nesse sentido, indagamos: quais são as possibilidades de vivências das crianças com o corpo? Estão restritas às atividades de sala de aula, do recreio ou dos momentos livres?

Na tentativa de compreendermos essas questões, temos percebido que há críticas aos modos como as crianças são tratadas nas escolas. Críticas ao imobilismo, ao cerceamento dos movimentos são recorrentes. Graciliano Ramos, em um texto escrito em 1945, já denunciava a forma como as crianças eram tratadas numa escola primária do interior:

O lugar de estudo era isso. Os alunos se imobilizavam nos bancos: cinco horas de suplício, uma crucificação. Certo dia vi moscas na cara de um, roendo o canto do olho, entrando no olho. E o olho sem se mexer, como se o menino estivesse morto. Não há prisão pior que uma escola primária do interior. A imobilidade e a insensibilidade me aterraram. Abandonei os cadernos e as auréolas, não deixei que as moscas me comessem. Assim, aos nove anos ainda não sabia ler (RAMOS, 1981, p. 121).

A cena que Graciliano Ramos evidencia poderia ser um fato já superado pela escola. Todavia, parece cada vez mais presente. Foucault ajuda-nos a compreender as razões por que agimos assim. Para Foucault (1991), a escola encarrega-se de formas de disciplinamento dos corpos, de modelos de cerceamento e de controle das crianças. A lógica de organização das atividades segue uma orientação adultocêntrica. A escola parece ser o lugar de adultos, mais do que de crianças. Os adultos que não correm mais, já não se entregam ao jogo, não vivem fantasiando explicitamente. Parecem não suportar esse modo de viver das crianças. As brincadeiras existem muito em virtude das oportunidades que as crianças têm e isso se constitui em uma das razões pelas quais os recreios são sempre uma experiência muito intensa provocada por elas. As brincadeiras circulam como modos de viver as próprias infâncias. Se não aprendem novas brincadeiras, dão jeitos de reproduzir o que já sabem e recriar novas opções de jogos e de brincadeiras.

Porém, o corpo, como um instrumento de desenvolvimento motor, social, cognitivo, afetivo, nem sempre é considerado. Inclusive, o corpo do próprio educador. Arroyo (2012, p. 33) reforça essa crítica, ao falar dos

[...] esquecimentos dos corpos dos educandos e dos educadores ou a crítica a tantos processos de submetimento, até de sofrimento a que são expostos os corpos imóveis por horas nas carteiras, em fila, olhando a nuca dos colegas na frente, humilhados e até discriminados por cor, gênero, origem social ou orientação sexual.

Para compreender o corpo, é preciso rever conceitos historicamente construídos, um dos quais, conforme já observamos, diz respeito ao modo cartesiano de enxergar a realidade, os sujeitos, o conhecimento. Na escola, ou fora dela, nos processos de alfabetização e de aprendizagem, predominam os momentos de leitura, escrita

e resolução de problemas. Qual então a importância do corpo nesse cenário de possibilidades educacionais? O que a escola faz para superar a perspectiva dicotômica que separa o conhecer e o fazer e considera o primeiro mais importante que o segundo? O conhecer fica expresso nas atividades realizadas no intuito de levar a criança a produzir textos, a lê-los e a compreender operações matemáticas, além de aprender a ler os contextos históricos, geográficos, físicos e naturais em que o sujeito está inserido. O fazer, entendido como relacionado ao corpo, geralmente é vivido apenas nos momentos das aulas de Educação Física (quando elas existem!), na hora do recreio, na prática de uma modalidade esportiva ou em outro momento em que as expressões corporais dominam o cenário.

Para entendermos o que é o corpo, poderíamos perguntar-nos o que seria o não corpo. Para Goellner (2003), um corpo não é apenas um corpo físico. Não basta vê-lo como um conjunto de ossos, músculos, vísceras. Há o seu entorno, o lugar onde ele se desenvolve, as condições materiais que o mantêm vivo e atual. Para ela,

[...] o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos (GOELLNER, 2003, p. 29).

Dito de outra forma, o corpo é uma produção cultural. Crianças do campo ou da cidade, do sexo feminino ou masculino, possuem semelhanças e diferenças biológicas, experiências diversas com os espaços, com o tempo, com a natureza, sendo essas múltiplas condições e relações constituintes de suas experiências subjetivas.

Entre a escola e a rua, a escola e os “terreiros”⁵, há um muro simbólico ainda a ser derrubado. É o mundo dos saberes corporais das crianças. Estudos que refletem as experiências das crianças do campo apontam ricas possibilidades de elaboração de uma cultura do brincar, da convivência da criança com os espaços áridos, verdes, molhados, sombrios, arejados. São mundos diferentes, possíveis de ser conectados dentro e fora da escola. Os saberes das crianças são saberes corporais impregnados dos movimentos que realizam, os quais poderão ser pensados e reconhecidos na relação com os saberes das professoras e dos professores de crianças nas escolas do campo.

Diversos estudiosos alertam para o dado de que não somos possuidores de um corpo, mas, sobretudo, somos o próprio corpo (MERLEAU-PONTY, 1999; FREIRE, 1989). Pensar assim nos leva a tentar enxergar uma criança como um todo, que conhece, se ajusta e recria por inteiro o seu mundo. Entendemos que toda e qualquer manifestação da criança é corporal, porque não há possibilidade, entre outras coisas, de que o conhecimento aconteça fora do corpo. Pensar é, antes de tudo, um ato corporal (FREIRE, 1989).

Pensar no corpo é pensar no movimento e este não pode ser dissecado em partes, em ato motor, de um lado, e afeto e subjetividade, de outro. Essas dimensões estão

⁵ Como se chamam no Nordeste do Brasil os espaços fora das casas, sobretudo daquelas localizadas na zona rural.

juntas e isso fica mais evidente quando trabalhamos com a Educação Infantil, sobretudo porque ainda se percebe, nessa etapa da Educação Básica, uma possibilidade maior de a criança viver a experiência do seu corpo de modo mais pleno.

A perspectiva do corpo e do movimento está presente no novo arranjo curricular da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Um dos campos de experiência é denominado *Corpo, Gestos e Movimentos* e diz respeito ao lugar e ao papel que o corpo e o movimento ocupam no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças. Na abordagem desse campo de experiência há a seguinte formulação:

Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física (BRASIL, 2017, [s.p]).

Essa compreensão amplia o olhar para o corpo, entendendo-o como físico, cultural, social, potencialidade para explorar, descobrir, conhecer, expressar, entre outras possibilidades. O seu lugar deve e precisa estar assegurado nas práticas educativas cotidianas vivenciadas pelas crianças na instituição de Educação Infantil e também nas etapas seguintes.

Nessa direção, podemos afirmar que o corpo ocupa o lugar do sujeito, porque ele é o sujeito. Diríamos que as crianças, nas escolas, geralmente convivem com um contraditório de ações e posições. Fora da escola, buscam viver as suas infâncias de forma livre, podendo criar e recriar as brincadeiras a seu modo. Na escola, muitas vezes, ficam subordinadas a ordens que as impedem de fazer o que de mais gostam: agir em liberdade.

Em busca de conhecer, um pouco mais, como essas reflexões sobre o corpo, a brincadeira e o movimento ocorrem numa escola localizada em um assentamento do Cariri paraibano e no próprio assentamento, apresentaremos a seguir reflexões oriundas de observações em vários momentos em que tivemos contato com a escola e o assentamento, sobretudo de uma pesquisa de mestrado.

4 *A Escola e o Cotidiano das Crianças no Assentamento: Espaços para Vivências do Corpo, da Brincadeira e do Movimento*

O assentamento e a escola pesquisados estão situados no contexto de três municípios do Cariri paraibano – Prata, Sumé e Amparo – devido à sua grande extensão territorial. No que diz respeito à escola, ela possui um grande espaço externo, com a parte frontal contendo plantas, flores e uma horta. Existem, em seu interior, três salas de aula, uma cozinha, um banheiro e um refeitório.

A instituição atende, pela manhã, crianças com idades entre 3 e 12 anos. As turmas são organizadas em dois grupos, em salas multietapas e multisseriadas: uma, com crianças da educação infantil e do primeiro ano do ensino fundamental⁶(14 crianças), e outra com crianças do 2º ao 5º anos do ensino fundamental (16 crianças). À noite, a escola atende uma turma destinada à educação de jovens e adultos. Esses números são relativos à realidade da oferta em 2018.

O contato com pessoas do assentamento foi realizado em várias oportunidades, como em um projeto de extensão da UFCG, em aula de campo de uma disciplina da área de aprofundamento Educação do Campo, oferecida pelo curso de Pedagogia da Unidade Acadêmica de Educação da UFCG, e numa pesquisa de mestrado realizada por uma das autoras deste artigo (SILVA, 2019). Além das observações realizadas, a diretora e duas professoras da escola responderam a um questionário encaminhado e reenviado por e-mail.

Nas observações realizadas, ficou destacada a integração entre crianças, professoras, direção e pessoas da comunidade, tanto na escola como no cotidiano do assentamento. Uma escola em que os sujeitos pareciam implicados com ela. Tivemos vários momentos de diálogos com esses sujeitos: numa roda de conversa, em momentos distintos, eles falaram sobre suas experiências de aprendizagens, a relação uns com os outros e a relação com outros sujeitos e instituições que não pertencentes ao assentamento.

Ficou claro que se trata de uma experiência em que professoras, alunos e comunidade desejam essa escola, lutaram e lutam por ela, surgindo o interesse de saber sua dinâmica no que diz respeito ao modo como conduzem suas práticas educativas e pedagógicas no trato das questões do corpo, do movimento e das brincadeiras. As crianças brincam? Do que e como brincam? Há diferenças no modo como brincam? Como a instituição educacional, localizada no âmbito de um assentamento rural, oportuniza o movimento dessas crianças entre as paredes da instituição e fora delas? Como o corpo e o movimento foram, são e podem ser tomados no espaço educacional?

Segundo a diretora da escola, todas as crianças que frequentam a instituição são do assentamento ou de sítios vizinhos. A escola tem projeto pedagógico próprio, construído com a escuta de várias vozes, como a de pais, alunos, representantes da associação que existe no assentamento e funcionários da escola.

Uma das professoras, que chamamos de professora A, afirmou que o espaço da escola “[...] é pensado para que as crianças possam se identificar e se reconhecer em cada detalhe. Ao mesmo tempo em que seja um ambiente que promove novos conhecimentos e muitas descobertas”.

Essa concepção revela o interesse que há na criança e na busca por sua identificação com o espaço. Segundo a professora, ela precisa reconhecer-se nele, devendo, ainda, ser ambiente que promove conhecimentos e descobertas novos – uma das razões de ser da escola. Essa também é a perspectiva apresentada pela professora B,

⁶ Como sabemos, as escolas localizadas em áreas rurais no Brasil ofertam seu ensino geralmente no modelo denominado multisseriado, que se caracteriza pela junção, numa mesma turma e com um professor, de alunos de diferentes idades e inseridos em mais de um ano de escolarização. Historicamente essa oferta é recorrente para os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental que residem em áreas rurais, mas não é incomum ver crianças com idade para frequentar a Educação Infantil inseridas nessas turmas. Tal inserção viola a lei vigente no país (BRASIL, 2008), que proíbe esse tipo de junção.

para quem “[...] a escola é pensada para acolher os alunos com características dos seus espaços particulares, ao mesmo tempo provocar o pensamento para descobrir coisas novas nesses e em outros espaços”. Vemos nas duas concepções o reconhecimento da importância do particular e do geral na construção do conhecimento, as quais apontam uma ideia de escola que favoreça essa relação.

Por meio de observações realizadas em pesquisa de mestrado (LACERDA, 2019), pudemos perceber a grande participação das crianças nas atividades cotidianas do assentamento, acompanhando suas mães. Na grande maioria das vezes, independentemente de se tratar de meninos ou meninas, esse acompanhamento ocorria na retirada do leite de cabra, na alimentação dos animais, no plantio do roçado, enfim, as crianças fazem parte do assentamento e realizam nele diversas tarefas que podem ser associadas a uma participação ativa nas várias atividades do assentamento.

Notamos que, na escola, elas têm uma rotina que as aproxima da terra, de suas raízes com a agricultura familiar, com a identidade de homem e mulher do campo. A professora de educação infantil faz questão de sair de dentro da escola e explorar, com as crianças, o espaço externo, propondo brincadeiras corporais e estabelecendo relações com temas de sua aula.

Na hora do recreio, as crianças dividem-se e algumas ficam dentro da escola, na sala de aula, e outras vão brincar fora da escola, mas sempre juntas. As brincadeiras e brinquedos preferidos delas nos momentos em que estão na escola são estes: bonecas, curral (com animais de plástico), pular corda, carrinho, entre outros. As imagens abaixo ilustram parte desses momentos de descontração e brincadeiras no espaço escolar.

Imagem 1 – Crianças brincando, dentro e fora da escola, de brincadeiras diversas



Fonte: Lacerda, 2019

Fora da escola, percebemos que a rotina dessas crianças é bem tranquila para elas, apesar de nos parecer árduo, pois trabalham bastante com seus pais em tarefas que eles realizam, como carregar objetos pesados. Em conversas informais com algumas crianças e mesmo nos momentos de observação, notamos que, ao saírem da escola, as maiores cuidam das menores. Quando chegam a casa (a escola do assentamento funciona pela manhã, das 7h às 11h), almoçam, cumprem afazeres domésticos – algumas meninas ajudam a mãe a limpar a casa, lavar a louça, varrer o terreiro, entre outros serviços, e ambos, meninos e meninas, ficam responsáveis por organizar e limpar seus quartos – e escolares, como realizar as atividades de casa, fazer trabalhos, ensaiar alguma apresentação da escola, entre outros.

Depois de concluídas essas atividades, as crianças ficam “na rua”, procurando outras crianças para brincar. Mesmo as crianças mais velhas, que estudam na cidade – no

município de Prata-PB –, quando voltam da escola, um pouco mais tarde, têm a mesma rotina das outras crianças. Enquanto o sol ainda está muito quente, elas arrumam um jeito de brincar dentro de casa ou no terreiro, conforme mostram as imagens a seguir.

Imagem 2 – Crianças brincando no terreiro ou quintal de suas casas



Fonte: Lacerda, 2019

Quando o sol está mais ameno, por volta das 16 horas, todas as crianças, de todas as idades, meninos e meninas, se reúnem na frente da casa de algum/a deles/delas e brincam de futebol, pular corda, esconde-esconde, pega-pega, andar de bicicleta, dentre outras brincadeiras de movimento, como podemos ver nas imagens a seguir.

Imagem 3 – Crianças, de várias faixas etárias e de gêneros diferentes, brincando, juntas, de brincadeiras diversas



Fonte: Lacerda, 2019

Observamos que as brincadeiras das crianças são sempre em grupo, que elas não fazem distinção quanto ao gênero ou à idade, brincam durante muito tempo, geralmente das 16 às 20 horas, parando só para beber água ou ir ao banheiro. Após esse período, despedem-se e, muito cansadas (mas também perceptivelmente bastante felizes), vão para casa, tomam banho, jantam e dormem antes das 21 horas.

Voltando à rotina da escola do assentamento, no tocante ao tempo livre destinado às brincadeiras, as professoras foram unânimes em dizer que esse tempo é de 20 minutos, sendo um pouco maior para as crianças da educação infantil. Entre as brincadeiras que as crianças mais gostam de vivenciar estão o futebol, a queimada e a barra bandeira.

Consideramos esse tempo exíguo para a prática das brincadeiras, sobretudo porque elas ocorrem no tempo do intervalo, antes do lanche. Ou seja, há um tempo

fixo para elas. No que concerne às crianças da educação infantil, mesmo sem as professoras informarem sobre o tempo exato destinado às brincadeiras, é possível pontuar que o fato de existir um tempo determinado para um dos eixos curriculares da educação infantil – a brincadeira – aponta uma restrição das práticas pedagógicas para esse público específico. O art. 9º, inc. I, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009, [s.p]) assim estabelece:

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que: I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança.

Por meio da brincadeira e das interações, as práticas pedagógicas ganham materialidade. Nesse sentido, esses eixos devem estar presentes na materialização dessas práticas, e não em momentos determinados.

Além desse momento específico destinado à brincadeira, a professora A afirmou que, “[...] dentro da escola, elas brincam de xadrez (que, para elas, é uma brincadeira), damas, baralho, quebra-cabeça e dominó”. Também informou que a brincadeira de roda e a construção de espaços com pedaços de pau também são atividades que as crianças gostam de realizar, sobretudo fora da escola. No que se refere a essa construção, a professora A informou que as crianças gostam de “[...] brincar de construir currais com pedaços de pau [...]”, como mostram as imagens a seguir.

Imagem 4 – Crianças brincando de construir um curral



Fonte: Lacerda, 2019

Destacamos, na fala da professora A, a presença dos jogos nas práticas realizadas pelas crianças no âmbito da escola. Esses jogos, comuns às realidades da cidade e do campo, são vivenciados pelas crianças, ao mesmo tempo que há brincadeiras próprias ao universo do campo. O espaço e o conteúdo delas têm uma relação muito estreita com a cultura do campo, como a brincadeira de construir currais com pedaços de pau. Ao trazer essa realidade cotidiana para o âmbito da brincadeira realizada no espaço pedagógico, a criança reinterpreta uma cena que vivencia em sua cultura sob a ótica do elemento lúdico. A existência de um espaço propício – tanto física como subjetivamente – e acolhedor essa manifestação favorece a inserção da criança na experiência escolar, que parece conviver organica-

mente com as propostas de brincadeiras trazidas pelas crianças. Nessa direção, a professora B ressaltou que as crianças da educação infantil “[...] preferem brincar com brinquedos nesse espaço e, quando a terra está molhada, elas brincam com ela, fazendo várias coisas”. A terra molhada, o curral, enfim, as cenas da cultura na qual a criança está inserida, indicam proximidade entre escola, proposta pedagógica e cultura da criança.

Ao ser perguntada sobre as vivências do movimento na escola, a professora B afirmou que “[...] usa muito o corpo para atividades de dança, teatro e todos os dias durante nossa rotina, fazemos atividades de alongamento”. A professora A, em relação a essa questão, informou o seguinte: “O que sempre comentamos entre nós, educadores da escola, é que vemos nossas crianças livres. Livres para se desenvolverem e serem felizes. Eu penso que essas experiências trazem mais oportunidades de desenvolvimento motor e intelectual para as crianças”.

O alongamento, a dança e o teatro foram indicados pelas professoras como atividades que são realizadas na escola e falam da relação com o corpo e o movimento, tanto no que diz respeito às crianças como às professoras. Estas disseram que sempre que possível brincam com as crianças e participam de suas propostas de brincadeiras, conforme podemos observar nas imagens que se seguem.

Imagem 5 – Professora de educação infantil da escola do assentamento utilizando o espaço externo da escola para fazer um alongamento com as crianças



Fonte: Lacerda, 2019

É possível afirmar, com base nas falas das professoras, que há uma atenção ao corpo e ao movimento. Relacionando essa perspectiva às observações realizadas na escola, sobretudo no que diz respeito ao espaço e à presença das crianças nele, ao modo como estas se colocaram e às apresentações que fizeram para nós, é possível afirmar que há uma integração entre crianças, espaços e movimento. Também destacamos as duas formas de tomar o corpo no espaço da escola: no momento destinado às atividades dirigidas – ao se alongar, dançar e interpretar – e na percepção das professoras de que este é “livre”. Nesta última perspectiva, surge uma percepção de corpo que possibilita o desenvolvimento amplo das crianças.

Um elemento bastante expressivo na experiência analisada diz respeito ao espaço que a escola dispõe para realizar suas ações. Diferentemente das instituições educacionais conformadas em espaços extremamente reduzidos, a escola visitada, localizada numa área de assentamento rural, tem à sua disposição uma área externa ampla, com sombreamento natural de árvores e propício ao trabalho com crian-

ças. Esse espaço pode ser concebido como um grande potencial para a realização das experiências pedagógicas propostas, nas quais corpos/sujeitos, aprendizagens e desenvolvimento se entrelacem no contexto cultural dos sujeitos, conforme se observa nas imagens que se seguem. Essa é uma potencialidade e uma especificidade que precisam ser reconhecidas e exploradas pelas professoras na educação das crianças do campo.

Imagem 6 – Crianças brincando e interagindo no amplo espaço que existe no exterior da escola.



Fonte: Lacerda, 2019

5 *Considerações Finais*

Pensar a brincadeira, o corpo e o movimento na educação de crianças é um desafio que extrapola o nível discursivo. Apresenta-se como um imperativo necessário à ação, à aprendizagem e ao desenvolvimento, uma vez que há, no que tange à educação infantil, o reconhecimento legal e de concepção de que brincar e interagir são eixos que possibilitam a construção do conhecimento. Quando se pensa a criança maior, essas questões não desaparecem nem perdem sentido.

Neste artigo, quisemos refletir sobre essa temática, olhando para as crianças que residem em área rural, mediante uma experiência sobre a qual foram realizadas observações em momentos diversos, bem como a aplicação de questionário a duas professoras da escola. Buscamos conhecer práticas e concepções de professoras sobre o significado da brincadeira, do corpo e do movimento no contexto de uma escola situada em um assentamento rural.

Vimos, em suas perspectivas, uma atenção a essas questões. Também, percebemos lacunas para ampliar o diálogo no tocante à brincadeira e às oportunidades de vivenciá-la no contexto rural, em que o espaço é um elemento básico. Muitas vezes, ele deixa de ser pensado em sua potencialidade, como espaço de possibilidades para práticas pedagógicas vinculadas ao universo cultural de grupos, em detrimento de práticas que se aproximam da expectativa convencional e, por isso, universal.

O espaço é, nesse sentido, um aspecto relevante para pensar a brincadeira no contexto rural, mas também para pensar o corpo e o movimento, que têm uma dimensão espacial mais ampla no referido contexto, uma vez que as práticas cotidianas do assentamento demandam muito a presença do corpo e do movimento,

tanto em atividades domésticas como nas brincadeiras livres, vividas intensamente pelas crianças.

O corpo e o movimento foram pensados pelas professoras como aspectos considerados em suas práticas pedagógicas. Mas, ainda, parece haver uma perspectiva compartimentalizada para vivenciar corpo e movimento. O lugar da brincadeira também parece acompanhar essa lógica.

O fato de as professoras refletirem sobre essas questões e existirem experiências que apontam que há lugar para o corpo, o movimento e a brincadeira nas práticas da escola indica grandes possibilidades de ampliação dessas experiências e, nesse sentido, consideramos que a discussão deve levar em conta o espaço como elemento privilegiado nas práticas pedagógicas realizadas em escolas do campo. A amplitude do espaço pode e deve contribuir para alargar horizontes pedagógicos, na direção de ampliar as experiências que considerem os sujeitos em sua totalidade, tendo e sendo o próprio corpo e concebendo esse aparato existencial em suas várias potencialidades.

Referências

ARROYO, M. G. Corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional. In: ARROYO, M. G.; SILVA, M. R (Orgs.). **Corpo Infância: exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 23-54.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2009.

FELIPE, E. S. Infância de assentamento e suas temporalidades históricas. In: SILVA, I. O; SILVA, A. P. S.; MARTINS, A. A. (Orgs.). **Infâncias do campo**. Belo Horizonte: Autêntica, Editora, 2013. p. 25-40.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

FREIRE, J. B. **De corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. Campinas, SP: Scipione, 1989.

GOELLNER, S. V. Produção cultural do corpo. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V (Orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 28-40.

LACERDA, W. M. F. **A demanda por Educação Infantil do/no campo: a perspectiva das famílias do assentamento Zé Marcolino, no Cariri paraibano**. Campina Grande: UFCG, 2019. 170 p.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção** / Maurice Merleau-Ponty. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
RAMOS, G. *Infância*. 17. ed. Rio de Janeiro: Record, 1981.

SILVA, A. P. S.; PASUCH, J.; SILVA, J. B. **Educação Infantil do Campo**. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, J. B.; SILVA, A. P. S. A criança e o ambiente natural: experiências da educação infantil em assentamento rural. In: SILVA, I. O.; SILVA, A. P. S.; MARTINS, A. A. (Orgs.). **Infâncias do campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 167-183.



Da Descoberta do Corpo à Construção da Identidade: O Lugar da Escola

Gleyde Selma Menezes Schapke
José Adelmo Menezes de Oliveira

1 *Introdução*

A importância do descobrimento do corpo na educação básica justifica-se pela necessidade de compreender que existe uma relação direta dessa descoberta com a construção da identidade. Esse elemento é trabalhado na Psicomotricidade com o nome de “Esquema Corporal”. A criança precisa conhecer seu corpo e as funções de cada uma de suas partes como pertencente a uma totalidade, que vai revelando sentimentos, emoções e intenções inclusas na construção de uma personalidade que se revela e se diferencia. Desse modo, e de acordo com Erikson (1972), a construção da identidade de um sujeito atravessa todos os ciclos da vida. Portanto, nesse movimento, constrói-se uma concepção de si mesmo com base nos valores, nas crenças e nos objetivos de vida com os quais nos comprometemos. Assim, a noção de identidade adotada neste trabalho consiste no

[...] conhecimento por parte de cada indivíduo da condição de ser uma unidade pessoal ou entidade separada e distinta dos outros, permitindo-lhe reconhecer-se o mesmo a cada instante de sua evolução ontológica e correspondendo, no plano social, à resultante de todas as identificações prévias feitas até o momento considerado (OSÓRIO, 1992, p. 15).

A apreensão das definições supra, a construção da identidade decorre das interações que ocorrem no convívio familiar, social e escolar. De modo destacado, a escola apresenta à criança um repertório importante de normas, padrões e valores a serem seguidos. Nesse movimento, a escola procura aprofundar na criança a percepção sobre si mesma, mediante a interação com a diversidade, reconhecendo a existência do outro. Assim, entre outros espaços, a escola é o terreno que possibilita a tensão entre a identidade pessoal e as múltiplas identidades socioculturais.

A Psicomotricidade, segundo De Meur e Staes (1991), é a área do conhecimento que visa destacar a relação existente entre a motricidade, a mente e a afetividade. Seria a ciência que tem como objeto de estudo o homem em movimento. Estuda o homem por meio do seu corpo em movimento que daria origem direta à cognição e à afetividade, levando esse homem à tomada de consciência de seu corpo por meio do movimento. Piaget (1971) destacou a relação evolutiva da motricidade para a formação do pensamento cognitivo, assim como Wallon (1979) ressaltou a relação entre o afeto e a emoção no desenvolvimento psicomotor.

O tema principal deste estudo volta-se para uma reflexão sobre a descoberta do corpo e sua relação com a construção da identidade, por meio do esquema corporal, como um conhecimento imediato que a criança vai adquirindo sobre o seu corpo,

gerando possibilidades de atuação não somente sobre as partes dele, mas ainda sobre o mundo exterior e sobre os objetos que a cercam. Dessa forma, é possível que ela organize o próprio corpo, o qual servirá como um elemento básico para a formação da sua personalidade, o ponto de partida para o encontro consigo mesma, depois de formar uma consciência corporal e de constituir-se como ser pensante em movimento, concluindo com a valorização e importância da Psicomotricidade para a educação infantil e como uma ferramenta para o fortalecimento da criança na condição de sujeito, sendo norteadora de outras áreas, como a organização afetiva, social, cognitiva e motora, e contribuindo em todo o processo educativo.

2 *Do Nascimento à Descoberta do Corpo e à Construção da Identidade: O Lugar da Escola*

Há muito tempo, a escola vem sendo requerida a contribuir para a formação integral dos indivíduos. Desde a modernidade até os dias atuais, a humanidade vem reforçando a noção de escola como um tempo/espaço de desenvolvimento das múltiplas capacidades humanas.

No Brasil, sobretudo a partir da segunda infância, inicia-se o processo de escolarização da criança. Ao integrar as creches e pré-escolas ao sistema educacional, a Lei 9.394/96 os reconhece como espaços pedagógicos nos quais circulam saberes e práticas relacionadas ao reconhecimento do corpo, ao desenvolvimento da Psicomotricidade e à construção da identidade. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013), a escola

[...] é o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivo-emocionais, socioemocionais, cognitivas e socio-culturais, respeitando e valorizando as diferenças (BRASIL, 2013, [s.p.]).

Cabe à escola a realização de práticas que promovam uma formação omnilateral, integrando as dimensões cognitivas, socioemocionais e políticas. Conforme ressalta Kishimoto (1996), pensar no desenvolvimento integral da criança pressupõe pensar no seu corpo. A articulação entre o corpo, o espaço e a cultura é essencial no processo educativo das crianças. Por meio do corpo, a criança estabelece contato com as múltiplas e complexas realidades do mundo e da vida e, portanto, vai tomando consciência de sua existência na interação com outros corpos. Desse modo, a escola inscreve-se como um lócus adequado para a busca da autonomia dos corpos.

Nessa esteira, aliadas a outros importantes documentos e políticas educacionais, as escolas, no Brasil, estão organizando-se para implementar, desde 2020, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída pelo Ministério da Educação (MEC) para toda a educação básica. O documento Base Nacional Comum Curricular: educação é a base, do MEC, afirma,

[...] de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compre-

ender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BRASIL, 2018, p. 14).

Sem desprezar o controvertido processo de elaboração da BNCC, destaque-se o insistente convite à escola para contribuir na formação de um sujeito mais inteiro, mediante o desenvolvimento de suas várias capacidades e singularidades. Desse modo, visualiza-se, como pano de fundo, a evidente função da escola em contribuir na formação da identidade de cada indivíduo.

A começar pela educação infantil, atravessando o ensino fundamental e o ensino médio, o documento imprime bastante relevo aos elementos da subjetividade e da identidade dos sujeitos, com base na compreensão/atenção às principais etapas do desenvolvimento humano.

As creches e pré-escolas, responsáveis pela escolarização das crianças de 0 a 5 anos, devem possuir absoluta clareza sobre as noções de criança e infância e a importância da educação escolar nessa etapa da vida. Nesse intento, a BNCC propõe que as práticas educativas nessa etapa sejam organizadas a partir de campos de experiências. Entre os cinco campos de experiências, o corpo e a identidade são dimensões privilegiadas no processo formativo das crianças.

Nessa perspectiva, o documento em questão contempla o campo O eu, o outro e o nós: “É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista” (BRASIL, 2018, p. 40). Esse campo de experiência reivindica que, a começar da educação infantil, a criança vai sendo preparada para, ao perceber-se, perceber também o outro. E dessa relação nos espaços familiar, social e escolar, a criança construa sua identidade e reconheça as diferentes identidades das outras pessoas com as quais interagem.

O outro campo é Corpo, gestos e movimentos. Em sentido contíguo, o documento assim assevera:

Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade (BRASIL, 2018, p. 41).

O currículo das creches e pré-escolas deve articular as diversas linguagens. Nele, devem ser contempladas atividades pedagógicas que associem a música, a dança, a dramatização, para que a criança aprenda brincando. Assim, o corpo in-

fantil constitui-se no principal elemento de construção de aprendizagens fundamentais para a vida cidadã. No uso do próprio corpo, nos gestos e movimentos, na interação com os diversos corpos, a criança vai conquistando a compreensão sobre si e sobre o mundo, pois, “[...] é pela atividade do corpo, suporte da ação, em interação com a linguagem, que se realizará a harmonização entre o afetivo e o cognitivo” (LE BOULCH, 2008, p. 129).

O acesso das crianças ao currículo depende de propostas pedagógicas que adotem a brincadeira, os jogos, a ludicidade e o movimento como princípios educativos, de acordo com o pressuposto da Psicomotricidade, e educação deve ocorrer por intermédio do corpo.

Ainda acerca do debate sobre o corpo, vejamos o que diz o maior sistema teórico da psicologia – a psicanálise – sobre este assunto. Para Freud (2016), ao nascer, a criança perde o conforto do útero materno, que o alimentava através do cordão umbilical. Quando em contato com a realidade, a criança se sente numa situação de desprazer, pois não se autoalimenta, vivenciando uma situação de ansiedade e desconforto, o que Freud (2016) chamaria de trauma do nascimento.

Para a teoria freudiana, não existe necessariamente um conceito de corpo, embora ele esteja presente, ainda que implicitamente como matéria e sua biologia seja igualmente determinante sobre o que acontece com o indivíduo. A psicanálise sempre considerou o corpo além do seu aspecto simbólico e imaginário. Andrade (2003) diz que o corpo, na teoria psicanalítica, é, a um só tempo, objeto externo, algo que está no mundo, e objeto interno, construído psiquicamente, sujeito a estímulos dentro do próprio corpo, sendo simultaneamente matéria e representação, por isso o EU é originariamente a projeção mental do corpo. “O EU em última análise deriva das sensações corporais, principalmente das que se originam na superfície do corpo, representando as superfícies do aparelho mental” (FREUD, 2016, p. 39).

Para a teoria psicanalítica, o Eu é concomitantemente a superfície do corpo e a projeção mental dessa superfície; então, podemos afirmar que o EU é, antes de tudo, um EU corporal com uma função de organização e articulação dos processos psíquicos. Segundo Barbieri (2019), as visões sobre o corpo foram muitas desde a Antiguidade até os dias atuais. O importante seria conhecer o real papel do corpo para o desenvolvimento do homem.

Saindo da psicanálise, encontramos Henri Wallon, que, em 1931, escreveu um artigo sobre esse tema, no qual analisa o processo da constituição do corpo em todas as suas etapas, quando a criança inicia o processo da constituição do Eu. Wallon (1979) afirma que o bebê começa a formar uma percepção da sua existência desde a percepção de seus estados orgânicos, de bem-estar e mal-estar, e o cérebro humano foi filogeneticamente programado para esse “perceber” como condição de sobrevivência, o que ele chama de “consciência subjetiva”. Porém, existe uma relação simbiótica entre a criança e a mãe, e essa interação desenvolve-se gradativamente em fases. No começo, a criança “pensa” que ela e a mãe se constituem. É exatamente descobrindo o outro (a mãe) que ele começa a perceber-se.

Segundo Dourado e Pradini (2002), o primeiro estágio de desenvolvimento de Wallon é denominado impulsivo-emocional e vai desde o nascimento até os 12 meses de vida. Esse estágio divide-se em duas fases: a primeira, que vai até os três meses, é caracterizada pela impulsividade motora, sendo uma fase pré-consciente. Todas as ações da criança objetivam chamar a atenção dos adultos como forma de

se unir aos outros, como forma de mobilizar o meio humano para a sua sobrevivência. Wallon chama esse processo de “simbiose orgânica” devido à presença dos reflexos e das sensibilidades proprioceptivas e exteroceptivas, ligadas aos músculos, vísceras e tendões.

A segunda fase, que vai até os 12 meses, é caracterizada por uma simbiose afetiva. A criança ainda não se diferencia do meio, mas já percebe melhor as pessoas e o ambiente a sua volta, conseguindo estabelecer um diálogo postural que, uma vez interpretado pelos adultos, atende as suas necessidades de proteção e cuidados. Aqui, as emoções estão presentes no tônus muscular, evidenciando as interações da criança com a mãe e o meio.

No segundo estágio de desenvolvimento, chamado por Wallon de sensório-motor, que vai dos 12 aos 18 meses, a criança começa a conhecer os outros em oposição a si própria (O Eu e o Outro). Aqui se processam grandes aquisições, como a marcha, a preensão, a linguagem, o desenvolvimento simbólico, ou seja, a coordenação mútua de diversas percepções. Em seguida, conforme salientam Dourado e Pradini (2002), há o estágio projetivo, no qual se desenvolve a inteligência prática e simbólica, já que a mobilidade é intencional e dirigida que se associa à necessidade de gestos para a exteriorização do ato mental.

Somente na segunda infância, com o processo de maturação neurofisiológico, entram em funcionamento áreas nervosas ainda submersas da criança. O processo de mielinização vai permitir novas aprendizagens motoras e perceptivas favoráveis a um rápido desenvolvimento e à maior consciência do corpo e de outros elementos psicomotores, como a dominância lateral e a orientação espacial em relação a si mesma. Assim, o processo de adaptação ao meio torna-se possível, e, daí em diante, outros estágios surgem, como o do personalismo, dando continuidade à formação da personalidade que se efetua por meio das interações sociais. Podemos pensar no início da construção de uma identidade, a qual se concretizará quando a criança passar pelo estágio chamado por Wallon de categorial, no qual se evidenciam os progressos intelectuais e uma nova abertura para o mundo exterior. Notam-se, então, maiores crescimentos e conquistas no plano cognitivo, ampliação do conhecimento e, consequentemente, maior domínio de si e do corpo no mundo. Aqui, segundo Costa (2001), já existe um sujeito psicomotor cognoscente, no qual se evidencia uma identidade como expressão da personalidade, que se identifica e toma seu lugar no mundo como ser pensante e em movimento.

Para Barbieri (2019), a educação infantil seria a grande colaboradora porque a criança desenvolve a sua autonomia corporal e maturidade socioemocional, por isso devem promover a estimulação de funções básicas e relacionais pela Psicomotricidade.

A nova BNCC propõe que sejam trabalhadas as competências socioemocionais na educação infantil, e o pesquisador Oliver John da Universidade da Califórnia propõe uma divisão dessas competências em cinco eixos:

1. **ABERTURA PARA O NOVO:** desenvolvimento da curiosidade pelo aprendizado, interesses nas artes e imaginação criativa;
2. **AUTOGESTÃO:** organização, foco, persistência, responsabilidade;
3. **ENGAJAMENTO COM OS OUTROS:** entusiasmo, assertividade e amabilidade socioemocional;
4. **AMABILIDADE:** respeito, confiança e empatia;

5. RESILIÊNCIA EMOCIONAL: autoconfiança, resistência ao estresse, tolerância ao fracasso e frustrações, força e coragem.

Em sentido amplo, a escola é o lugar de encontro do individual com o coletivo; portanto, deve fundamentar suas intenções e práticas nos princípios da liberdade e da pluralidade, lócus adequado à construção da identidade e respeito à diversidade. Desse modo, as práticas escolares

[...] devem garantir experiências que promovam o conhecimento de si mesmas pelas crianças, que ampliem a confiança e participação delas nas atividades individuais e coletivas, que promovam a autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar, que garantam a interação entre elas, respeitadas as individualidades e a diversidade (NONO, 2011, p. 59).

A escola funciona na vida das crianças como um espaço de socialização, no qual devem ser oportunizadas situações que favoreçam o desenvolvimento integral de cada uma delas. Portanto, é papel da escola investir no desenvolvimento das funções cognitivas, emocionais, afetivas e psicomotoras e sociais das crianças, pois, no dizer de Vygotsky (1989), o sujeito se constitui na estreita relação entre o individual e o coletivo. Assim, cabe à escola desenvolver um repertório variado de atividades pedagógicas, com base, sobretudo, na ludicidade e na atenção às características de cada fase do desenvolvimento da criança, capazes de promover a construção da identidade das crianças, para que gradativamente se tornem sujeitos autônomos e felizes.

Podemos considerar que a estrutura da educação psicomotora é a base para o processo intelectual e de aprendizagem da criança. A Psicomotricidade existe em todas as atividades do movimento humano, dos menores gestos aos mais coordenados, visando a um maior domínio e autonomia do corpo. A Psicomotricidade já trabalhava esses pontos, propondo o ensino das habilidades socioemocionais e ampliando as possibilidades de entendimento sobre a realidade da criança e de todo o seu processo de aprender. Durante o processo da educação básica, os elementos básicos da Psicomotricidade são utilizados e trabalhados com frequência com base em um trabalho pedagógico estimulador que vem beneficiar o desenvolvimento da cognição. O desenvolvimento do esquema corporal, da lateralidade, da coordenação visual manual e da motricidade ampla e fina, da estruturação espacial e temporal é importante e fundamental para a aprendizagem da leitura e da escrita. Neuropsicólogos, psicopedagogos e fonoaudiólogos insistem sobre a importância do desenvolvimento psicomotor durante os primeiros anos de vida, entendendo que, nesse período, as grandes aquisições em nível físico e afetivo acontecem e certamente vão marcar conquistas também importantes no universo emocional e intelectual. Wallon (1979) atribui ao professor a função de ser o mediador do acesso do aluno à cultura de seu tempo, bem como de estimular o desenvolvimento de aptidões importantes para a vida. A educação psicomotora nas escolas visa desenvolver uma postura adequada ante a aprendizagem de caráter preventivo do desenvolvimento integral do indivíduo.

3 *Considerações Finais*

Conforme anunciado, foi apresentada uma pequena reflexão sobre as contribuições da teoria de desenvolvimento cognitivo e das ideias pedagógicas de Wallon e de outros teóricos desenvolvimentistas para o desenvolvimento da Psicomotricidade no espaço escolar. Na realidade, ao falar sobre o tema corpo e identidade, esse encontro seria inevitável. E, como vimos, tudo começa na dimensão do corpo, que mergulha numa cultura e passa por mediações de uma educação social e escolar que transforma e prepara o ser humano para a vida. Consideramos a importância da Psicomotricidade na educação infantil, com o novo toque apresentado pela BNCC, que sugere o desenvolvimento das competências cognitivas, afetivas e psicomotoras. O homem, na condição de ser social, inicia o desenvolvimento da sua identidade mediante a interação que mantém com o meio em que vive e, a cada experiência vivida, alimenta a construção dessa identidade. E, na adolescência, esse corpo ocupa um lugar de destaque em razão da imagem que se transforma e se define, culminando todo o processo biopsicossocial de si mesmo.

Referências

- ANDRADE, C. B. A Natureza do Corpo: origem ou destino? **Cadernos de Psicanálise da SPCRJ**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 22, 2003.
- BARBIERI, F. Psicomotricidade na Educação Infantil. **Revista Científica e Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, São Paulo: 2019.
- BRASIL. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: Educação é a Base**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- COSTA, A. **Psicopedagogia e Psicomotricidade**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- DE MEUR, A.; STAES, L. **Psicomotricidade – Educação e Reeducação**. São Paulo: Manole, 1991.
- DOURADO, I. C. P.; PRADINI, R. C. A. R. Henri Wallon: Psicologia e Educação. **Revista Acadêmica**, São Paulo, v. 5, 2002.
- ERIKSON, E. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.
- FREUD, S. **Estudos sobre a Histeria**. Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 2016.
- KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.
- LE BOULCH, J. **O corpo na escola no século XXI: práticas corporais** / Jean Le Boulch. Trad. Cristiane Hirata. São Paulo: Phorte, 2008.

NONO, M. A. Identidade e Autonomia na Educação Infantil. In: **Caderno de formação: formação de professores da educação infantil: princípios e fundamentos.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

OSÓRIO, L. C. **Adolescente hoje.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

PIAGET, J. **A Formação do Símbolo na Criança.** Imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Trad. Alvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

VYGOTSKY, L. **A Formação Social da Mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WALLON, H. **Do ato ao pensamento** – ensaio de Psicologia comparada. Lisboa: Moraes Editora, 1979.



Sob o Olhar Atento da Águia: Infância, Higienismo e Espaço Escolar no Tempo de Graccho Cardoso (1922-1926)

Magno Francisco de Jesus Santos

1 *Introdução*

Prédios monumentais. Edifícios públicos erguidos nos centros das principais cidades sergipanas. Arquitetura voltada para a ação pedagógica. Templos destinados ao culto da República. Essas são algumas definições atribuídas aos imponentes prédios dos grupos escolares, criados ao longo dos primeiros decênios do século XX. No governo de Graccho Cardoso, esses prédios seu ápice. Em quatro anos, a paisagem urbana de Aracaju e das principais cidades do interior sergipano passou por profundas transformações. A arquitetura monumental passou a exercer o poder de chamar a atenção dos transeuntes. A escola passava a educar por meio de sua monumentalidade.

Os primeiros grupos escolares de Sergipe foram construídos na segunda década do século XX, nas administrações estaduais de Rodrigues Dórea, General Siqueira de Menezes e Oliveira Valladão. Eram os primeiros edifícios do estado voltados para o ensino público primário. Todavia, no período de Graccho Cardoso (1922-1926), a escola graduada foi disseminada com maior vigor. Ao todo, em apenas quatro anos, foram 11 prédios escolares inaugurados tanto na capital como no interior. Todos eles eram marcados pela magnitude arquitetônica. Eram monumentos públicos destinados à instrução da infância sergipana.

2 *Sob o Voo da Águia: A Difusão dos Grupos Escolares*

A maior disseminação dos grupos escolares em Sergipe ocorreu no governo de Graccho Cardoso (1922-1926). Aproveitando-se da estabilidade econômica do estado e das construções não concluídas pela gestão que o antecedeu, de Pereira Lobo, ele promoveu um chorrilho de inaugurações das ilhas de modernidade pelos mais diversos municípios. A capital foi a cidade que deteve maior atenção do presidente, com a construção de inúmeros prédios escolares, além de novas instituições científicas, sociais e de saúde pública, entre as quais se destacavam as faculdades de Direito Tobias Barreto e de Farmácia e Odontologia Aníbal Freire, o Instituto de Química e o Hospital Cirurgia.

O processo de inaugurações executado por Graccho Cardoso teve início na cidade de Estância, com a criação do Grupo Escolar Gumersindo Bessa. No mesmo ano, foi inaugurada a escola graduada de São Cristóvão. Foi a criação do Grupo Vigário Barroso⁷, que ocupou

⁷ Pereira Lobo cogitou a implantação de um grupo escolar na primeira capital de Sergipe, São Cristóvão. Todavia, os planos de Lobo divergiram em alguns aspectos da ideia concretizada por Graccho Cardoso. A principal divergência entre as duas propostas foi em relação ao prédio em que seria implantado. Pereira Lobo alegou, em suas mensagens, que já havia comprado o antigo palácio provincial para tal fim, no entanto Graccho Cardoso relatou que inaugurou o prédio da sombria masmorra.

o prédio da antiga prisão. Com isso, a velha capital também passava a ser beneficiada com o ensino primário graduado, a contar com uma escola racionalizada e moderna, que poderia preparar os alunos para que se tornassem civilizados e aptos para o trabalho urbano.

Em 1924 foram construídos mais dois prédios escolares: um na capital e o outro no interior. O do interior foi o Grupo Escolar Sílvio Romero na cidade de Lagarto. Com uma construção imponente, a cidade passou a desfrutar as benesses da ilha de civilização que adentrava os municípios do interior sergipano. Já no tocante ao da capital, não se tratava de um novo grupo escolar, mas apenas de uma readaptação. Dois grupos escolares da capital tiveram de ser transferidos para novos prédios, motivados pela instalação do Batalhão de Polícia Militar e de uma faculdade⁸. Assim alegou o governo de Graccho Cardoso:

Devido à premente necessidade, no Grupo Escolar General Siqueira foi alojado o Batalhão Policial Militar do Estado, dada a imprestabilidade do quartel então existente, o governo já contractou, porém, com o constructor Hugo Bozzi, a elevação de um novo prédio em substituição àquelle, respeitada em absoluto a antiga denominação, em homenagem ao illustre ex-presidente do Estado. As classes desse grupo foram temporariamente transferidas para o edificio do antigo Grupo General Valladão, hoje em dia Faculdade Livre de Direito Tobias Barretto (SERGIPE, 1925, p. 14).

Conforme se pode perceber, a criação de novas instituições no governo de Graccho Cardoso refletiu diretamente no cotidiano dos grupos escolares, que foram transferidos para outros prédios. Isso ratifica a ideia de que os prédios edificadas para serem grupos estavam entre as principais construções públicas da capital sergipana, dialogando com os critérios da arquitetura moderna e com a higiene pública.

Entretanto, havia outra justificativa maior para a transferência desses grupos. A proximidade dos prédios estava acarretando a redução do número de alunos matriculados, impedindo a disseminação dos novos pressupostos metodológicos e a consolidação da modernidade pedagógica. Para a administração Graccho Cardoso:

Em razão de se acharem situados mui próximos um do outro, na distancia media talvez de menos de tresentos metros, os grupos escolares General Valladão, Barão de Maroim e General Siqueira, é que foi feita a mudança do primeiro para o edificio construído, o anno transacto, à rua da Victoria. Tal circunstancia implicou ainda para que fosse localizado no edificio em que funcionava o Grupo General

⁸ Graccho Cardoso tentou implantar o ensino superior em Sergipe com a criação de duas faculdades e um instituto. As faculdades foram instaladas provisoriamente nos melhores prédios públicos da cidade, ou seja, nos edifícios onde funcionavam os grupos escolares. Com isso, foram inauguradas a Faculdade de Farmácia e Odontologia Aníbal Freire e a Faculdade Livre de Direito Tobias Barretto (SANTOS, 2017), além do Instituto de Química. As três instituições passaram a fomentar os anseios dos sergipanos, de terem instituições de nível superior no estado. Sobre o Instituto de Química de Sergipe pode ser consultado Conceição (2008), que enfoca o processo de implantação e a intelectualidade que fazia parte de seus quadros. Além dessas instituições, existia a que inaugurou o ensino superior em Sergipe: o Seminário Sagrado Coração de Jesus, criado em 1913 (BARRETO, 2004).

Siqueira o Batalhão Policial, havendo para tal utilização recebido as adaptações imprescindíveis. Não tardará que o que lhe vae substituir se erga em logar conveniente (SERGIPE, 1924, p. 14).

A justificativa do presidente induz-nos a refletir sobre um problema gerado na implantação dos grupos escolares em Sergipe. Em decorrência da proximidade dos edifícios, havia uma distribuição distorcida dos alunos. Devemos lembrar que uma das características dessa categoria de escola era a localização privilegiada nas proximidades do centro da cidade. A excessiva proximidade desses prédios escolares resultou na rarefação dos alunos, que ficavam dispersos em três instituições. A eloquência arquitetônica proliferava-se nos arredores do centro da capital, constituindo uma paisagem cercada de palacetes. Nesse sentido, entre os prédios públicos-sede do poder político emergiam os grupos escolares, com a incumbência de atribuir um novo sentido aos transeuntes e confirmar aos olhares as preocupações do governo no campo da educação.

O presidente buscou intensificar o ritmo de inaugurações, concluindo as obras inacabadas deixadas pelo seu antecessor, o coronel Pereira Lobo. Nisso, novos prédios escolares foram entregues, entre os quais o de Vilanova. Estrategicamente Graccho Cardoso promoveu algumas alterações no projeto do prédio, dotando-o de características que remetiam a sua administração. Era uma forma de criticar a gestão anterior e legitimar seu nome como um presidente construtor, empreendedor e condutor da modernidade. Isso acarretou a diminuição estética dos edifícios construídos por Pereira Lobo:

Tendo começado a minha gestão a 24 de Outubro de 1922, inaugurava, em Maio de 1923, o primeiro grupo escolar na cidade de Estância, sob o patronymico de Gumersindo Bessa. Essa obra durou de 1918 aos fins de 1922, sendo pecuniariamente solvido o respectivo contrato na actual administração. Veio logo depois o Grupo Olympio Campos, em Villanova, iniciado também em 1917, para servir de reunião de escolas. Já encontrei acabada a construção desse edificio, que é péssima, limitando-me, simplesmente, a rematar o respectivo acabamento, quando de sua entrega a população (SERGIPE, 1924, p. 14).

Sob a batuta de Graccho Cardoso as cidades sergipanas foram transformadas em verdadeiros canteiros de obras, incitando o processo de modernização e de embelezamento que tinha eclodido na década anterior. No cenário urbano, emergiam palacetes imponentes que se impunham sobre os logradouros com o olhar vigilante das águias⁹, prontas para o voo. Essa ave tornou-se símbolo maior das construções realizadas na gestão de Graccho Cardoso, representando a visão profícua e perspicaz. Na mensagem de 1924, o governo enumera as inaugurações dos novos prédios que abrigariam os grupos escolares.

⁹ A administração de Graccho Cardoso foi marcada pelas polêmicas e gastos onerosos com as obras públicas. Tratou-se de uma gestão que acelerou o processo de autopropaganda tendo como vitrine as obras. Com isso, percebemos que, nos primeiros anos da década de 1920 do século XX, as obras estavam imbuídas do sentido de forjar uma identidade presidente/obra, criador/criatura. Os lugares sociais foram redefinidos com a reaproximação do Estado em relação à Igreja Católica e construção de grandes edifícios públicas com o designativo de seu governo: a águia. Ela simbolizava a tentativa de constituir uma administração que visualizasse o futuro e tivesse um olhar de longo alcance. Sobre esse assunto, podem ser consultadas as obras sugestivas, como as de Josineide Santana (2000) e Antônio Samarone Santana (2005).

Foram terminadas as construções dos grupos escolares 'Dr. Manuel Luiz', General Valladão, e 'José Augusto Ferraz', nesta capital, 'Severiano Cardoso', em Boquim; o de Simão Dias e as escolas reunidas de Santo Amaro. A concluir-se está o Grupo 'Coronel João Fernandes', em Propriá (SERGIPE, 1924, p. 22).

Conforme se pode observar, de imediato Graccho Cardoso buscou inaugurar uma série de prédios que atenderiam ao ensino primário. No total foram 11 edifícios construídos na sua gestão, quase todos com um mesmo traçado arquitetônico, marcados pela imponência da fachada e presença das águias. Com isso, na era dos grupos escolares sergipanos¹⁰, Graccho Cardoso foi o presidente que mais difundiu tal tipo de instituição: a modalidade de escola primária graduada.

O perfil majestoso dos prédios que se impunham na paisagem urbana das principais cidades sergipanas, criando simultaneamente imagens de escola como prédio público, era reflexo da atenção atribuída pelos governantes republicanos e de cidade moderna, que progredia com os avanços da educação. O imaginário republicano¹¹ foi exposto nas paredes dos prédios escolares, valorizando heróis e personalidades do novo regime político e exibindo traços da arquitetura moderna. Os projetos dos grupos eram não apenas de uma escola racionalizada, mas também um desígnio de um país que buscava exasperadamente planejar a civilização.

O termo civilização aparece em muitos registros documentais da época, geralmente associados à ideia de transformação da sociedade brasileira por meio do combate aos maus costumes e ao analfabetismo. Para a intelectualidade da época, assim como as lideranças político-administrativas do estado de Sergipe, os maiores problemas que impediam o ingresso do país no mundo civilizado era a ignorância da população, prisioneira dos maus costumes, e a ausência de escolas para o combate a esses vícios. Outra situação que era alvo das críticas dos presidentes de Sergipe era a ineficiência do professorado, que, despreparado e sem dedicação ao ensino, cravava novos empecilhos na construção da civilização brasileira. Era o desleixo com assiduidade e ausência de afinco na tarefa de ensinar. Em 1924, o presidente de Sergipe Maurício Graccho Cardoso expôs suas preocupações com o elevado número de professores que entravam com pedidos de licença, assim alegando:

¹⁰ Sergipe passou por um processo semelhante ao que ocorreu no estado da Paraíba, no que concerne à implantação dos grupos escolares. Segundo Antônio Pinheiro (2002), naquele estado ocorreram três fases, as quais ele denominou eras, na perspectiva de Hobsbawn: a era das cadeiras isoladas, a dos grupos escolares e a das escolas rurais, que não foi aprofundada. Em Sergipe, podemos observar um processo semelhante, ao menos se enfocarmos os discursos das autoridades políticas, pois, até 1911, tínhamos a era das escolas isoladas. Entre 1911 e o fim da década de 1920 do século XX, seria a era dos grupos escolares. Desde esse período até o fim dos anos 1940 do século XX, Sergipe estaria na era das escolas rurais. Devemos lembrar que essa divisão temporal tem como enfoque apenas a ênfase nos discursos das lideranças políticas e educacionais, pois na prática vimos que, nessas três fases, ocorreu a expansão das escolas isoladas.

¹¹ Nos anos imediatos à proclamação da República, verificou-se um processo de embates entre as diferentes ramificações republicanas que tentavam se impor no cenário político nacional. Eram vertentes que tinham influência do federalismo americano, do positivismo e dos jacobinos. Para compreender esse imaginário construído com o golpe da República, podem ser consultadas as instigantes obras de José Murilo de Carvalho (1990, 1996) e Raquel Barbosa, que, subsidiada pela reflexão de Carvalho, observa a construção dos heróis literários nas escolas paulistas (BARBOSA, 2001).

Na maioria das vezes ficam essas cadeiras por muito tempo sem provimento, estabelecendo-se assim solução médicos graciosos, que são desmentidos não só pelo aspecto sadio das solicitantes, como pela vida que levam aqui na capital ou em outros logares, durante o goso da licença (SERGIPE, 1924, p. 40).

O governo de Graccho Cardoso marcou o apogeu e o declínio da difusão dos grupos escolares em Sergipe. Após a sua gestão, ocorreu mais um lapso no processo de propagação desse modelo de instituição. Na década seguinte, os interventores voltaram a construir novos prédios de grupos escolares, mas as características arquitetônicas já não eram as mesmas. A racionalidade tinha sido fortalecida e o traçado tornou-se mais simples, excluindo a ornamentação neoclássica. A imponência tinha sido reduzida bruscamente¹².

No governo de Graccho Cardoso (1922-1926), foram inaugurados 9 grupos e 11 prédios escolares, com características monumentais. As obras foram financiadas pelo governo do estado, diferentemente do que ocorreu no período anterior em que os edifícios eram doados por particulares ou construídos com a verba arrecadada em campanhas em prol da educação. Os grupos criados no período de Cardoso encontram-se relacionados no Quadro 1:

Quadro 1 – Relação dos prédios dos grupos escolares de Sergipe criados entre 1922 e 1926

Ano de inauguração	Nome da instituição	Cidade	Governo em que foi construído	Origem do prédio/terreno
1923	Grupo Escolar Gumersindo Bessa	Estância	Graccho Cardoso	Construído pelo estado
1923	Grupo Escolar Vigário Barroso	São Cristóvão	Graccho Cardoso	Antiga cadeia da cidade
1923	Grupo Escolar General Valladão	Aracaju	Graccho Cardoso	Construído pelo estado
1924	Grupo escolar Sílvio Romero	Lagarto	Graccho Cardoso	Construído pelo estado
1924	Grupo Escolar Dr. Manuel Luiz	Aracaju	Graccho Cardoso	Construído pelo estado
1925	Grupo Escolar José Augusto Ferraz	Aracaju	Graccho Cardoso	Construído pelo estado no terreno doado por Thales Ferraz
1925	Grupo Escolar Fausto Cardoso	Anápolis ¹³	Graccho Cardoso	Construído pelo estado
1925	Grupo Escolar Coronel João Fernandes	Propriá	Graccho Cardoso	Construído pelo estado
1925	Grupo Escolar Olympio Campos	Vilanova	Graccho Cardoso	Construído pelo estado
1926	Grupo Escolar Coelho e Campos	Capela	Graccho Cardoso	Permuta de prédio por melhor acomodação
1926	Grupo Escolar Severiano Cardoso ¹⁴	Boquim	Graccho Cardoso	Construído pelo estado

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas mensagens apresentadas pelos presidentes do estado entre 1911 e 1926. APES, 2020.

¹² Como os grupos escolares construídos após o governo de Graccho Cardoso foram marcados pela presença de traços mais simples a destoar do padrão das edificações anteriores, resolvemos não os inserir neste estudo. Nessa fase, os grupos foram construídos em cidades que ainda não usufruíam essa modalidade de ensino, com a reunião de escolas isoladas em um mesmo prédio, como já havia essa cogitação desde a década de 1910 do século XX. Cidades como Itabaiana, Riachuelo, Itaporanga d’Ajuda e Laranjeiras passaram a ter os respectivos grupos escolares. Sobre a implantação do Grupo Escolar Guilhermino Bezerra de Itabaiana, pode ser lido o texto de Lima (2005).

¹³ Atual município de Simão Dias. O topônimo Anápolis foi estabelecido pela Lei 621, de 25 de outubro de 1912, no governo do general José de Siqueira de Menezes e perdurou até o Decreto-Lei 533, de 7 de dezembro de 1944, que retomou com a denominação original.

¹⁴ Este grupo foi criado como Escola Reunida, assim como a Escola Reunida Esperidião Monteiro em Santo Amaro das Brotas. Todavia, em 1926, ela foi elevada a grupo escolar, o que não aconteceu com

O Quadro I é elucidativo por apresentar o destaque que o governo de Graccho Cardoso atribuiu na disseminação dos grupos escolares. Ao todo foram 11 prédios entregues à população sergipana pelo dito presidente, entre 1923 e 1926. Se os grupos eram vistos como espaços difusores da modernidade pelo estado de Sergipe, Graccho Cardoso foi o responsável pela consolidação dessas ilhas de civilização, tendo em vista que nenhum outro governo conseguiu inaugurar tantos grupos.

Devemos ressaltar que dois desses grupos inaugurados por Graccho já estavam praticamente conclusos na ocasião em que assumiu o governo. Mesmo assim, o número de obras de sua gestão é bastante significativo. Outro ponto relevante a respeito do quadro é o fato de que esse discurso arquitetônico atribuído à modernidade nem sempre correspondia ao que era posto em prática. Alguns grupos foram instalados em prédios adaptados para tal fim, como foi o caso do grupo escolar da cidade de São Cristóvão.

Ainda sobre a readaptação de prédios antigos para funcionarem como grupos escolares, são elucidativos os casos dos grupos Sílvio Romero e Vigário Barroso. Em ambos os casos, as velhas edificações foram reaproveitadas para a implantação dos grupos. Isso demonstra que o discurso pedagógico modernizador nem sempre foi posto em prática por meio de novos edifícios, e sim por meio de prédios adaptados para o exercício do magistério. Embora essa constatação pareça contraditória com os propósitos divulgados na imprensa, podemos elucubrar em um ponto relevante: a relação escola-prisão.

O Grupo Vigário Barroso, instalado no centro histórico da ex-capital, o São Cristóvão e o Sílvio Romero de Lagarto foram ajustados à arquitetura dos prédios das antigas cadeias públicas. Além disso, em Anápolis, chegou-se a cogitar a implantação do Grupo Escolar Simão Dias na antiga cadeia, que só não foi concretizada em decorrência das condições de higiene¹⁵. Nesses casos, pode-se afirmar que nem sempre os grupos escolares, no tocante à arquitetura, eram difusores de um modelo inovador de prédio público. Pelo contrário, essas situações em que os governos financiavam a adaptação dos edifícios das antigas cadeias para se tornarem escolas evidenciam que existiam traços similares entre ambos os modelos de construções.

Isso demonstra que, no âmbito arquitetônico educacional, não havia muita distinção entre o prédio escolar e o da prisão¹⁶. Ambos estavam voltados para condicionar os corpos, para moldar a sociedade à regalia dos anseios do poder, ou seja, pacata e obediente ao Estado e ao patrão. Um elemento simbólico que galgou des-

a de Santo Amaro. Por esse motivo, resolvemos incluir o grupo de Boquim no referido estudo, mas não fazer o mesmo com a escola reunida de Santo Amaro.

¹⁵O Grupo Escolar Simão Dias deveria ser instalado no prédio da antiga cadeia pública, que dividia o muro com o cemitério municipal. Isso criou um impasse com as propostas higienistas que buscavam criar as instituições escolares em condições de salubridade. Assim, o grupo foi construído na praça da matriz e inaugurado em 1924. No ano seguinte, por meio do ato de 8 de janeiro de 1925, o grupo teve sua nomenclatura alterada, passando a homenagear o líder republicano de Divina Pastora, Fausto Cardoso. Sobre essas alterações, pode ser conferida a obra de Berger (2005).

¹⁶A proximidade entre a escola e o quartel também se torna evidente, ao observarmos que o Grupo Escolar General Valladão foi transferido para que seu imponente prédio passasse a abrigar o Quartel da Polícia Militar. Isso implica afirmar que todo quartel deveria ser visto como quartel e todo quartel também poderia funcionar como escola. O revezamento entre essas instituições pelos prédios públicos majestosos de Sergipe no início do século XX evidencia essa assertiva.

taque no cenário educacional e profissional sergipano foi a inserção da sineta¹⁷ e do relógio, que se tornaram presentes nas escolas e remetiam ao controle das ações educacionais, cronometrando as atividades, assim como faziam as sirenes das fábricas. Podemos interpretar a inserção desses instrumentos de controle como uma tentativa de tornar os corpos de alunos obedientes aos ruídos, de criar uma reação mecânica ao som da sineta.

Outro dado substancial na compreensão do universo educacional primário sergipano no alvorecer do século XX é em relação às permutas dos prédios escolares, devido à necessidade de instalar outras instituições, como quartéis policiais e faculdades. Mais uma vez percebemos a proximidade dos prédios de escolas primárias e quartéis, demonstrando que os discursos que comparavam ambas as instituições não estavam construindo uma mera alegoria, mas, sim, reproduzindo a visão arquitetônica vigente à época. Por essa perspectiva, as cidades que iam edificando seus grupos escolares estavam se guarnecendo, construindo quartéis em que se formariam os futuros soldados defensores da nação.

3 *Asas Abertas para a Razão: os Embates sobre os Grupos*

O governo Graccho Cardoso, em sua mensagem de 1925, expôs algumas prerrogativas que eram atendidas na edificação dos famigerados grupos escolares. Ele aguçou a necessidade de permanecer construindo prédios que atendessem aos critérios científicos e corroborassem a tradução do discurso médico nas paredes dos grupos.

Para vos dar uma prova de cuidado do governo no tocante à apresentação das escolas em prédios apropriados, accordes com as leis da hygiene, no que principalmente importa à cubagem do ar indispensável à respiração infantil e à distribuição da luz solar por salões espaçosos, em tudo harmônicos, na proporção rigorosas das dimensões e nos dispositivos guardados acerca do número de creanças freqüentes (SERGIPE, 1925, p. 13).

Como se pode perceber, a ciência tornava-se um aspecto de relevância indubitável no momento de difusão dos grupos escolares. O ponto central da mensagem de Graccho Cardoso é a higiene. Problemas acarretados pela insalubridade das cidades eram considerados um dos principais entraves ao processo de consolidação dos ideais republicanos como progresso, ordem, democracia e civilização. A saúde pública estava na pauta de prioridades dos governantes republicanos, como bem expressa a assertiva de Helvécio de Andrade de 1913, ao declarar que “[...] defender a saúde é empregar todos os meios aconselhados pela sciencia para evitar as moléstias” (ANDRADE, 1913, p. 107).

O aprendizado não era mais uma questão atinente exclusivamente aos professores. Médicos, políticos e engenheiros participaram das discussões a respeito do

¹⁷Ainda é possível encontrar sinais da cultura material escolar em alguns prédios em que funcionaram os grupos escolares. Um exemplo elucidativo é o Grupo Fausto Cardoso em Simão Dias, no qual ainda podemos visualizar a existência de uma sineta que tinha como atribuição demarcar o tempo escolar.

ensino. Essa constatação reforça a assertiva de Antonio Viñao Frago em relação ao construtor das escolas, ao dizer que “[...] o espaço escolar educa, o arquiteto é um educador [...] e que todo educador tem que ser um arquiteto” (VIÑAO FRAGO, 2002, p. 74).

Certamente os engenheiros que estavam encarregados de planejar e acompanhar a construção dos grupos escolares também exerceram essa função pedagógica. Na ereção de uma nova imagem de escola, sob os pressupostos ideológicos da República, foi preciso buscar uma linguagem que sintetizasse todos os discursos que estavam em voga no momento. Desse modo, os prédios escolares também traziam em si os sinais do higienismo.

Não podemos afirmar que o emprego dos discursos higienistas nas edificações escolares foi fruto do acaso ou da benevolência dos governantes. Pelo contrário, foi a resultante de um processo de luta pela erradicação de epidemias que assolavam o Brasil desde meados do século XIX. A intelectualidade exerceu importante função, ao propor reformas e a adoção de novas propostas pedagógicas para as escolas. Investir na saúde e higiene nas escolas primárias era visto como um sinal do ingresso do Brasil no rol das sociedades civilizadas. No entender de Andrade (1913, p. 112):

Em diversos países as leis determinam que nenhuma escola seja construída sem o parecer do médico sobre o terreno e o plano da obra. Esta previsão prova a importância da Higiene Escolar nos países cultos, entre os quais se destacam a Inglaterra, os Estados Unidos da América do Norte, a Bélgica, a Suíça e a Alemanha. Nestes países e em outros, a higiene escolar é considerada matéria de primeira ordem no ensino público.

Na ótica de Andrade, não era possível pensar em educação sem ouvir o parecer de um médico. É evidente que esse é um ponto de vista de alguém que defende o seu campo de atuação. Não há dúvidas! Mas não se limita a interlocução de um médico que deseja projetar na educação o parecer dos médicos. A defesa do intelectual da educação reflete os ideais de uma intelectualidade que buscava a solução para os graves problemas causados pelas epidemias que assolavam o país. Foi nessa conjuntura que os médicos higienistas e engenheiros passaram a dialogar sobre a projeção dos prédios escolares.

Os engenheiros eram atores importantes no cenário de implantação dos grupos. A modernidade pedagógica adentrava no ensino sergipano por meio das inovações arquitetônicas. Uma dessas novidades foi a instalação de sanitários no interior dos prédios escolares, demonstrando que os engenheiros e médicos estavam preocupados em tornar o ambiente escolar adequado aos requisitos exigidos pela moderna pedagogia e pelo higienismo. Sobre esse assunto, Andrade era enfático:

A instalação dos aparelhos sanitários deve merecer o maior cuidado. Estas instalações devem ser fora da escola, comunicando-se por um corredor bem ventilado. Deve haver um dejectorio para cada grupo de 25 alumnos, sendo os gabinetes separados por paredes completas, bem ventilados e claros. O solo e as paredes dos dejectorios devem ser impermeáveis até 1 metro e 20 de altura. Dejectorios

e mictórios serão servidos de água abundante canalizada, de modo a garantir a limpeza das bacias (ANDRADE, 1913, p. 114).

Na luta contra a contaminação e propagação das epidemias, o asseio da escola tornava-se ponto de grande relevância. Os prédios escolares deveriam ser criados não somente para abrigar a difusão do conhecimento e a construção de uma identidade nacional, senão para formar cidadãos que se preocupassem com a saúde e higiene. Nesse sentido, o sonho de edificar uma civilização nos trópicos passava pela consolidação das práticas sanitaristas e de higiene pessoal. Na visão do autor, o povo brasileiro tornar-se-ia melhor se tivesse as melhores escolas, pois “[...] é dever patriótico das nações pôr em pratica todos os meios capazes de preservar a creança das causas de enfraquecimento physico e mental” (ANDRADE, 1913, p. 112).

Vista por esse ângulo, a escola deveria adequar-se aos preceitos de higiene determinados pelos médicos e materializados nos prédios escolares pelos engenheiros. Os edifícios públicos deveriam traduzir visualmente as prerrogativas difundidas pelos intelectuais e contribuir em uma lição para a sociedade do modelo de nação que se desejava construir. Um sinal dessas adequações apareceu na notícia de inauguração do Grupo Escolar Barão de Maruim, no qual foi destacado o fato de que “[...] o estabelecimento sanitário está montado dentro de todas as condições de higiene” (O ESTADO DE SERGIPE, 1917, p. 2). Nesse sentido, antes mesmo da gestão de Graccho Cardoso, a imprensa sergipana já enfatizava os aspectos da higiene como atributos que qualificavam um prédio escolar.

A necessidade de afirmar que as normas de higiene eram atendidas demonstra que existiam cobranças a esse respeito. Não eram somente as autoridades que estavam preocupadas em propagar as normas higienistas em Sergipe, pois outros setores da sociedade também indagavam sobre a situação. Imprensa, médicos sanitaristas, clero, professores e engenheiros estavam atentos ao universo educacional, além de setores da elite da sociedade sergipana¹⁸.

Em busca de salubridade e de combate aos miasmas, os engenheiros projetaram prédios e praças que exortavam a modernidade e explicitavam o processo de embelezamento das cidades, pautadas nos princípios da medicina higienista. As preocupações com a saúde não permaneceram circunscritas aos prédios escolares, mas transcenderam para as ruas e praças, com a arborização e criação de jardins cercados por monumentos que erigiam à memória do Estado.

A praça deveria apresentar algumas das prerrogativas médico-higienistas da época. Diferentes memórias eram expostas em meio às árvores, arbustos e monumentos. Os poderes de instituições distintas faziam-se presentes. O discurso higienista aparecia por meio da pavimentação, das árvores e principalmente dos jardins. A República fez-se mostrar, mas não sozinha. Ela emergiu no cenário público trazendo consigo as tensões e ansiedades de seu tempo, reconstruindo a identidade nacional sob os requisitos da higiene, modernidade e educação.

Os aspectos de visibilidade e higiene foram alguns dos pretextos que levaram à construção dos grupos escolares nos centros das cidades. Os prédios imponentes

¹⁸Um sinal dessa situação é a realização dos exames finais, que tinham as bancas constituídas por professores, padres, políticos, intelectuais e dirigentes da instrução pública estadual.

eram edificadas em praças cercadas de jardins, criando um ambiente propício ao que era esperado para a difusão do ensino público, com áreas abertas e favoráveis à ventilação. Eram monumentos públicos que exaltavam a República e seus heróis, exibindo a grandiosidade do regime que se dizia renovador.

A relação entre os prédios escolares e os jardins das praças nas áreas centrais das cidades sergipanas no alvorecer do século XX é uma questão que não pode ser negligenciada. Ela não emergiu do mero acaso, mas foi pensada como estratégia de perpetuar uma memória do regime político no âmbito educacional. Prova disso é que, na gestão de Graccho Cardoso, praticamente todos os grupos foram construídos nas principais praças das cidades do interior sergipano, conforme pode ser observado no Quadro 2:

Quadro 2 – Localização dos grupos escolares do interior

Grupo Escolar	Localização	Cidade
Gumersindo Bessa	Praça da Matriz	Estância
Vigário Barroso	Praça da Matriz	São Cristóvão
Sílvio Romero	Praça do Rosário	Lagarto
Fausto Cardoso	Praça Barão de Santa Rosa (da Matriz)	Simão Dias
Coronel José Fernandes de Brito	Praça Fausto Cardoso	Propriá
Coelho e Campos ¹⁹	Praça Manoel Cardoso	Capela
Olimpio Campos	Praça General Valadão	Vila Nova
Severiano Cardoso	Avenida Joaquim Macedo	Boquim

Fonte: Elaborado pelo autor com base em mensagens de presidentes de Sergipe (APES, Mensagem, 1921-1926) e Berger, 2005.

Escolas modernas e imponentes edificadas em praças criavam um apreço especial aos monumentos de maior importância das cidades interioranas de Sergipe, tornando-os tão relevantes quanto as igrejas matrizes. No Quadro II, evidencia-se que somente o Grupo Escolar Severiano Cardoso de Boquim não estava localizado em praça pública. Mesmo assim, pode-se afirmar que ele se localizava em um dos principais logradouros da cidade, o que facilitava a sua visualização pela maior parte dos moradores locais.

Os grupos escolares construídos nessa época foram marcados por tais preocupações. Por ser um espaço público de grande movimentação de pessoas, era necessário observar as questões de higiene para evitar problemas como a disseminação de doenças. Em 1926 Graccho Cardoso reforçou a necessidade de criar escolas seguindo os pressupostos do higienismo.

A objeção feita sobre o curso dos grupos e a organização das classes pouca atenção merece, porquanto é dever da administração cuidar do bem-estar e zelar pela saúde e comodidade dos alunos, dando-lhes edifícios higienicos, salões amplos e arejados, onde a luz penetre discretamente e que dispunham de mobiliário moderno e aparelhamento próprio para o bom funcionamento das aulas (SERGIPE, 1926, p. 18).

¹⁹ Segundo prédio do grupo em decorrência das inadequações pedagógicas do primeiro edifício doado pelo ministro Coelho e Campos.

Os preceitos do higienismo aparecem na descrição realizada por Graccho Cardoso. O presidente do estado reforçou a ideia de que era necessário construir prédios que atendessem aos anseios do período. Para tanto, os engenheiros foram obrigados a inserir no grupo escolar elementos que afastassem o risco de epidemias entre os alunos e professores. O principal deles foi o porão. Muitos dos prédios construídos entre 1922 e 1926 foram edificadas com porões, o que os tornava mais imponentes nas vias públicas de suas cidades. A exceção ficou para os prédios em que ocorreram apenas pequenas adaptações da estrutura anterior, como o Grupo Escolar Vigário Barroso de São Cristóvão e o Grupo Escolar Olímpio Campos em Vilanova²⁰.

A presença dos porões nos grupos escolares sergipanos reflete a confluência de discussões que vinham ocorrendo desde o segundo decênio do século XX. Sergipe edificava prédios seguindo o modelo da escola primária graduada do estado de São Paulo, tendo em vista que alguns dos intelectuais sergipanos que estavam ligados a essa modalidade de ensino realizaram cursos de capacitação na capital paulista. Um desses intelectuais foi Helvécio de Andrade, considerado um dos mais influentes defensores da criação de grupos escolares em Sergipe. Talvez, por esse motivo ele, defendesse que o menor estado da federação deveria ter os paulistas como espelho no ensino, pois “[...] entre nós, só em S. Paulo, cuida-se, no momento, de organizar o serviço de hygiene escolar” (ANDRADE, 1913, p. 112).

O uso dos porões nas edificações educacionais era de importância crucial, pois se tratava de uma forma de manter o piso da escola afastado da frieza do solo, principalmente na cidade de Aracaju, que foi planejada para ser construída sobre os lamaçais de pântanos e riachos²¹. Na capital sergipana, os porões tiveram maior visibilidade, criando uma imagem de escola que se afastava da população por sua imponência, altivez e riqueza dos detalhes. Os porões contribuíram para esse distanciamento, ao passo que tornavam os prédios mais vistosos²², conforme se observa na figura 1.

²⁰ Segundo Miguel André Berger, o Grupo Escolar Olímpio Campos de Vilanova teve de ser transferido de seu prédio original para a Igreja Nossa Senhora do Rosário, na praça da matriz, e foi muito criticado pela população devido ao estado precário em que se encontrava (BERGER, 2005, p. 76). Como já foi apresentada anteriormente, a prática de transferência das sedes dos grupos escolares foi corrente no período em foco, seja por motivos oriundos da criação de novas instituições, seja pelas inadequações pedagógicas dos prédios em que funcionavam. Além de Vilanova, esse episódio ocorreu em Capela e Aracaju, como atesta a documentação referente aos estabelecimentos escolares produzidos entre 1911 e 1926. Todavia, o caso de Vilanova ainda é duvidoso.

²¹ O caso de Aracaju assemelha-se ao do Rio de Janeiro nos últimos decênios do século XIX, que também sofria com os problemas oriundos dos miasmas, das condições precárias de higiene que tornavam o ensino torpe, inadequado aos anseios sociais. A capital sergipana sofria com graves problemas de saneamento em decorrência da inexistência de pavimentação e da exuberância de rios, riachos e manguezais que cortavam a cidade. Segundo Gondra, a corte era descrita no fim do Império “[...] como um imenso anfiteatro, como um vasto receptáculo de umidade, dando um solo apodrecido em águas estagnadas, em lodaçais desprezados e, alguns, até conservados. Além disso, [...] os antigos colonos mergulharam choças e casebres dessa antiga cidade entre morros e desvios” (GONDRA, 2007, p. 529).

²² Para Rosa Fátima de Souza, uma das atribuições dos grupos escolares era a visibilidade, apresentando à população os princípios de higiene, civilidade e estética, pois “[...] os edifícios dos primeiros grupos escolares puderam sintetizar todo o projeto político atribuído à educação popular: convencer, educar, dar-se a ver” (SOUZA, 1998, p. 123).

Figura 1 – Fachada do Grupo Escolar Dr. Manuel Luiz



Fonte: Acervo Iconográfico Rosa Faria. Memorial de Sergipe RFI 00200048-2

Como se pode perceber, o prédio do Grupo Escolar Dr. Manuel Luís consegue sintetizar muitos dos preceitos destacados por Graccho Cardoso e de Helvécio de Andrade como sinônimos do higienismo. A presença de porões, janelas elevadas com vidros e área de ventilação eram aspectos destacados pela intelectualidade sergipana nos primeiros decênios do século XX como atribuições de um prédio moderno que atendesse às questões pertinentes à higiene.

O grupo que se localizava nas imediações da Avenida Pedro Calazans e da Praça da Bandeira exibia uma fachada imponente com escadarias, janelas amplas e corredores retilíneos. O registro fotográfico evidencia que o engenheiro tentou aproximar a construção dos desígnios traçados por Helvécio de Andrade no princípio da década anterior, ao afirmar:

Aos edifícios destinados as escolas não basta que se imponham as leis sanitárias das habitações em geral; devem elles obedecer a um plano especial. As escolas devem ser situadas em terrenos seccos ou drenados, e a 1 ou 2 metros do solo. Ellas devem attender as necessidades das estações quente e fria. Além das janellas altas e largas, devem ter ventiladores para os dias de inverno. As salas de classe devem occupar os pavimentos térreos, a fim de evitar o cansaço que resulta das subidas repetidas (ANDRADE, 1913, p. 13).

O modelo de escola primária descrito pelo intelectual sergipano remete perfeitamente aos traços elaborados para o Grupo Escolar Dr. Manuel Luís. Apesar de haver um grupo consistente de oposição aos grupos erigidos com traçado grandioso, tudo indica que, nos três primeiros decênios, prevaleceu, em Sergipe, a projeção de escolas com arquitetura magnífica, incorporando fortes traços do neoclassicismo aos prédios ecléticos.

As normativas sobre a higiene escolar não eram uma novidade introduzida no governo de Cardoso. No decênio anterior, já haviam emergido embates que tentavam encontrar uma solução para os graves problemas acarretados pela ausência de salubridade. Um dos principais interlocutores dessa questão foi Helvécio de Andrade. Depois de seu retorno de São Paulo, o intelectual publicou o livro “Curso de Pedagogia”, em que apresentava alguns dos pontos defendidos sobre as práticas

da pedagogia moderna. De acordo com o autor: “A definição de hygiene é clássica. É a arte de conservar e defender a saúde” (ANDRADE, 1913, p. 107). Isso confirma a hipótese defendida Jorge Carvalho do Nascimento:

Em Sergipe, o projeto de implantação dos grupos escolares também estava articulado ao discurso de modernização pedagógica e ganhou contornos mais nítidos na voz do médico Helvécio de Andrade, duas vezes diretor da Instrução Pública: a primeira, no período de 1913 a 1918 e, a segunda, de 1930 a 1935. Delegado fiscal do governo federal junto ao Atheneu Sergipense, foi professor e diretor da Escola Normal, onde trabalhou como lente das cadeiras de história natural, pedagogia, pedologia, hygiene escolar e ciências físicas e naturais (NASCIMENTO, 2006, p. 155).

O resultado de suas preleções nessas aulas foi o livro Curso de Pedagogia, em que ele se remete a pontos considerados fundamentais na disseminação da educação sergipana, com enfoque especial sobre a educação primária. A argumentação constituída por Andrade teve por base a sua experiência na direção da Instrução Pública sergipana e na observação da política educacional paulista. O olhar médico também transparece na escrita, principalmente nos momentos em que discute a hygiene escolar.

Os grupos escolares criados em Sergipe no terceiro decênio do século XX apresentam, em seus prédios, as normatizações defendidas por Helvécio de Andrade que foram incorporadas aos discursos das lideranças políticas do estado. No entendimento do médico higienista, “[...] a hygiene escolar não pode passar sem ocupar-se da hygiene infantil propriamente dita. Na educação o pedagogo e o higienista hão de marchar juntos” (ANDRADE, 1913, p. 110). Assertivas como essa evidenciam que elementos aparentemente simples de uma construção, como os porões, podiam revelar nuances de importante significação para o âmbito educacional.

Muitas vezes, os porões nos prédios escolares apareciam apenas como elemento alegórico, para tornar a construção mais elevada e realçada no cenário urbano. Os grupos eram a tradução dos novos tempos republicanos na esfera educacional. O prédio inaugurado por Graccho Cardoso para servir como segunda sede do Grupo Escolar Coelho e Campos em Capela refletia essa busca pela imponência, pois havia um falso porão. Isso significa que, mesmo não incluindo o porão, como ocorria com os demais prédios, o Grupo Escolar Coelho e Campos permaneceria distantes dos terrenos inóspitos, com a elevação do prédio a “1 metro do solo” (ANDRADE, 1913, p. 113).

As questões referentes à hygiene do prédio escolar não se limitavam à fachada. Todo o prédio deveria ter a arquitetura voltada para as preocupações atinentes à saúde dos alunos. Helvécio de Andrade afirmou sobre a disponibilização das salas nos grupos escolares:

As dimensões das salas de classe devem ser taes que cada alumno disponha de 1,25c. quadrados de superficie, e 30 metros cubidos de ar por hora. A dispozição mais conveniente é a de um rectangulo de 10 m. sobre 7, com altura de 4 a 5 metros para o número de 50 alumnos (ANDRADE, 1913, p. 113).

O modelo de escola defendido por Helvécio de Andrade explicitava a inquietação com a disposição dos alunos no espaço escolar. Além de serem amplas, de terem janelas que propiciassem iluminação e ventilação profusas, as salas dos prédios escolares deveriam ter medidas adequadas para atender o alunado e propiciar o melhor aprendizado, conforme os critérios da higiene pública. Todavia, a realidade nem sempre condizia com o planejado.

Os entraves republicanos também transpareciam nas imagens dos grupos. A arquitetura imponente foi uma forma de violência simbólica no seio dos núcleos urbanos sergipanos, pois, em meio a um casario rústico e ruas sem pavimentação e condições dignas de higiene, emergiam magníficos edifícios no intuito de ser escola, de demonstrar o poderio de um regime que acabara de nascer.

As contradições republicanas foram expressas na linguagem arquitetônica. Eram prédios grandiosos, com fachadas imponentes e elevadas sobre os porões, que os tornavam distantes da realidade vivenciada pelo público que deveria atender. Enquanto os governantes vangloriavam as benesses de possuir prédios com escadarias prodigiosas que elevariam a civilização, a maior parte da infância sergipana perambulava descalça pelas ruas sem pavimentação das cidades do estado. No mesmo passo em que os edifícios soerguiam nas ruas centrais da capital e das cidades importantes do interior, a população vivia à margem dos acontecimentos, em casebres que em nada remetiam à modernidade expressa nos depoimentos e mensagens presidenciais. Assim como a República, os grupos escolares eram excluídos, pois não atendiam a todos.

Referências

ANDRADE, H. **Curso de pedagogia**: lições práticas elementares de psicologia, pedologia, metodologia e higiene escolar, professadas na Escola Normal de Aracaju. Aracaju: Tipografia Popular, 1913.

BARBOSA, R. **A construção do herói**: leitura na escola (Assis, 1920-1950). Assis-SP: EDUNESP, 2001.

BARRETO, R. A. D. N. **Os padres de Dom José**: o Seminário Sagrado Coração de Jesus (1913-1939). Maceió: EDUFAL, 2004.

BENCOSTTA, M. L. A. “Desfiles Patrióticos: Memória e Cultura Cívica dos Grupos Escolares de Curitiba (1903-1971)”. In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Grupos Escolares**: Cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). São Paulo: FAPESP/ Mercado das Letras, 2006.

BERGER, M. A. “A Prática pedagógica e avaliativa no cotidiano dos grupos escolares”. In: NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. **Problemas de educação escolar e extra-escolar**. São Cristóvão-SE: Editora UFS, 2005. p. 63-100.

_____. **A instrução primária em Sergipe na era da modernidade**: analisando a trajetória dos grupos escolares. São Cristóvão: 2006. 29 f. Relatório (Pesquisa Fap/CNPq). UFS.

BUFFA, E.; PINTO, G. A. **Arquitetura e Educação**: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas. 1893-1971. São Carlos-SP: Brasília: EDUFSCAR, INEP, 2002.

BURKE, P. **Testemunha Ocular**: História e imagem. Tradução Vera Maria Xavier dos Santos. Bauru-SP: EDUSC, 2004.

CABRAL, M. **Roteiro de Aracaju**. 3. ed. Aracaju: Banese, 2002.

CARVALHO, J. M. **A construção da ordem**: a elite política imperial. Rio de Janeiro: UFRJ/ Relume-Dumá, 1996.

CHARTIER, R. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL, 1990.

ELIAS, N. **O Processo Civilizador**: uma História dos Costumes. v. 1. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

ESCOLANO, A. “Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo”. In: **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Trad. Alfredo Veiga Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

FARIA FILHO, L. M. **Dos Pardieiros aos Palácios**: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República. Passo Fundo: UFP, 2000.

GINZBUG, C. Sinais, raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, Emblemas, Sinais**: morfologia e História. Trad. Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GONDRA, J. G. Medicina, Higiene e Educação Escolar. In: LOPES, E. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de Educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 519-550.

L GOFF, J. História e Memória. 5. ed. Campinas-SP: Ed. da UNICAMP, 2003.

LEVI, G. **A Herança Imaterial**: carreira de um exorcista no Piemonte do século XVII. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

MONARCHA, C. “Arquitetura escolar republicana: a Escola Normal da Praça e a construção de uma imagem de criança”. In: FREITAS, Marcus Cezar de. **História Social da Infância no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 101-140.

NASCIMENTO, J. C. “A escola no espelho: São Paulo e a implantação dos grupos escolares no Estado de Sergipe”. In: VIDAL, D (Org.). **Grupos Escolares**. Cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas-SP: Mercado das Letras, 2006. p. 153-172.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. In: **Projeto História: História e cultura**. São Paulo: Editora da PUC, 1981. p. 7-28.

NUNES, M. T. **História da Educação em Sergipe**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

SANTOS, M. F. J. **Ecos da Modernidade: a arquitetura dos grupos escolares sergipanos (1911-1922)**. 2010. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sergipe, São Cristóvão: 2010.

_____. “Um esforço positivamente infructífero”: a criação das faculdades Tobias Barreto e Aníbal Freire em Aracaju (1924-1926). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 17, n. 3, p. 137-170, 2017.

SERGIPE (Estado). **Mensagem do presidente do estado de Sergipe Maurício Graccho Cardoso dirigida a Assembléia Legislativa de Sergipe em 07 de setembro de 1924, ao instalar a 2ª sessão Ordinária da 15ª Legislatura**. Aracaju: Imprensa Oficial, 1924. APES, Diversos Sergipe, Mensagens. Cx. 05, doc. 06, vol. 85.

_____. **Mensagem do presidente do estado de Sergipe Maurício Graccho Cardoso dirigida a Assembléia Legislativa de Sergipe em 07 de setembro de 1925, ao instalar a 3ª sessão Ordinária da 15ª Legislatura**. Aracaju: Imprensa Oficial, 1925. APES, Diversos Sergipe, Mensagens. Cx. 05, doc. 07, vol. 86.

_____. **Mensagem do presidente do estado de Sergipe Maurício Graccho Cardoso dirigida a Assembléia Legislativa de Sergipe em 07 de setembro de 1926, ao instalar a 1ª sessão Ordinária da 16ª Legislatura**. Aracaju: Imprensa Oficial, 1926. APES, Diversos Sergipe, Mensagens. Cx. 05, doc. 08, vol. 87.

SOUZA, R. F. **Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1889-1910)**. São Paulo: Ed. da UNESP, 1998.

VIDAL, D. G. **Culturas Escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)**. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

VIÑAO FRAGO, A. “Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões”. In: **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Trad. Alfredo Veiga Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

_____. El espacio y El tiempo escolares como objetos históricos. In: **Contemporaneidade e Educação**. n. 7. Rio de Janeiro: IEC, 2000. p. 100-101.

_____. **Tiempos Escolares, tiempos sociales: la distribución del tiempo e del trabajo en la enseñanza primaria en España (1838-1936)**. Barcelona: Ariel, 1998.



Uma corrente
os recursos
formação de
seno proble

Ceno d
go um
do um

— Ora esse
proudu o avô
olhar benevol
Está gracio
e vive

vinha
ava
is p
leira
scuti

Corpo, Infância e Sentido Espacial: O Baile de uma Geometria das Crianças

Simone Damm Zogaib

1 *“Se eu Fosse um Anjo...”*

Se eu fosse um anjo e voasse até onde o avião tá, ele tava do mesmo tamanho. Foi assim que Leonardo de 5 anos respondeu à sua coleguinha Isla, quando ela afirmou que os aviões aterrissados eram muito grandes, mas, quando voavam no céu, ficavam *pequeninhos*. Ela abria os braços para indicar quanto eram grandes e juntava os dedos (polegar e indicador), a fim de mostrar como se tornavam pequenos. Nesse momento, estávamos sentados no chão participando da roda da conversa. Era o primeiro dia de pesquisa²³ com 19 crianças de uma turma de educação infantil (Grupo 5A) em uma escola do município da Serra-ES. Minha intenção inicial era escutar aquelas crianças, especialmente a respeito da matemática que elas traziam para escola todos os dias e, na maioria das vezes, passava despercebida. Eram muitas expectativas, mas confesso que as crianças foram além de todas elas. Foram surpreendentes.

Nesse primeiro dia de pesquisa, pensava que seria considerada uma estranha no meio delas. Preocupava-me como faria para me aproximar e ser aceita pelo grupo. Assim que cheguei à escola, elas me acolheram, abraçaram, agarraram-se às minhas pernas. Aquelas pequenas mãos tomaram as minhas e me carregaram para o seu mundo de criança. Inesquecível! Irrepetível! E, assim, uma adulta como eu foi sendo acolhida pelas crianças. *Senta aqui, tia!* Era o convite para sentar no chão e participar da roda da conversa. Abriram espaço na roda para que eu coubesse naquele espaço e tempo de conversas reveladoras. E o baile dos corpos dançantes e das ideias instigantes estava só começando. Foi nesse contexto que Isla contou sobre sua visita ao aeroporto e Leonardo argumentou com uma ideia diferente daquela apresentada pela colega.

Nas falas e gestos de Isla e Leonardo, observei que emergia um aspecto importante a ser pensado em termos de geometria, qual seja, a conservação de forma e tamanho. Essa é “[...] a habilidade de perceber que os objetos possuem propriedades invariantes” (LORENZATO, 2011, p. 48). Ou seja, independentemente da distância e da posição, conservam sua forma e tamanho. Para esse autor, “experiências geométricas” das crianças utilizando o próprio corpo, quer em suas brincadeiras no dia a dia, quer por meio da intervenção de adultos e de outras crianças em suas ideias, contribuem para que elas descubram e desenvolvam essa habilidade espacial. As crianças têm essas oportunidades quando, por exemplo, empinam uma pipa, observam aviões (como o fez Isla) ou conversam a esse respeito (como foi o caso da roda da conversa), ou, ainda, quando professores as incentivam a brincar e a observar um mesmo objeto de diferentes maneiras.

²³ Este texto decorre de uma pesquisa de doutorado em Educação sobre o sentido espacial de crianças na educação infantil, por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

Começo minha escrita contando esse episódio para ilustrar e introduzir o que me propus a discutir neste texto. Selecionei algumas experiências vivenciadas com as crianças durante o processo de pesquisa para refletir a respeito da relação corpo-infância-geometria, com ênfase nas expressões corporais de seu sentido espacial. Uma questão norteia as discussões deste texto: *Que evidências de uma geometria que lhes é própria, crianças de uma turma de educação infantil expressam por meio de seus corpos em gestos e falas?* Diante dessa indagação, apresento alguns conceitos que serviram de base teórica para esta reflexão: geometria das crianças, sentido espacial, orientação espacial, visualização espacial, imagens mentais, correspondências representacional e geométrica, relação *self-space-map*, corpo e infância.

Inicialmente destaco o que estou chamando de “geometria das crianças”. De acordo com Steffe e Thompson (2000, p. 268), existe uma “[...] matemática dos estudantes (*students’ mathematics*), que se manifesta no que eles fazem e dizem em suas brincadeiras, tarefas escolares ou em seus desafios cotidianos”. Concordo com os autores e afirmo uma “matemática das crianças” bem como uma “geometria das crianças”, que se manifesta nos modos por que elas se expressam, seja falando, movimentando-se, seja transformando o espaço que ocupam.

Nesse contexto da pesquisa realizada, focalizei o estudo no sentido espacial das crianças por meio de seus gestos, mapas e falas. Entendo sentido espacial infantil como um espaço que é sentido e vivido, ou seja, como

[...] a capacidade de sentir o espaço físico com o próprio corpo, tomá-lo para si, conquistá-lo, internalizá-lo, compreendê-lo, a fim de vivê-lo, locomover-se nele ou locomover objetos. Essa capacidade envolve sentir as relações com o espaço físico (relações espaciais), ou seja, com os lugares, com os objetos, com o outro e conosco, principalmente por meio de nosso corpo, do lugar em que estamos, de nossa posição nesse espaço (ZOGAIB, 2019, p. 99).

Essas relações espaciais (aqui, ali, lá, dentro, fora, entre, acima, abaixo, em cima, embaixo, à frente, atrás, à direita, à esquerda, perto, longe) estão diretamente ligadas ao desenvolvimento das habilidades de orientação espacial e visualização espacial, constitutivas do sentido espacial. A primeira refere-se à capacidade de saber onde estamos, como nos movimentamos ou movimentamos objetos no espaço, como encontramos ou indicamos uma localização e direção. Envolve, inclusive, utilizar o que já sabemos para nos orientarmos em novos espaços. Também se relaciona a identificar um objeto a partir de diferentes perspectivas: frontais, verticais ou oblíquas.

Já a visualização espacial consiste em uma capacidade de produzir/evocar imagens mentais, manipulá-las em nossa mente, comunicar e utilizar tais imagens mentais no ambiente externo e produzir outras imagens a partir de múltiplas experiências. Ressalto que o processo de visualização espacial não se restringe ao ato de ver no sentido de utilizar um órgão sensorial; inclui contato visual e de outros sentidos no âmbito físico, mas também os sentimentos que tais experiências produzem em nós. Desse modo, imagens mentais que produzimos nesse processo de visualização espacial são construções mentais de cada ser humano constituídas de sinais e pistas de diferentes modalidades sensoriais: visuais, auditivas, olfativas, gustativas, táteis e de sentimentos. Cada pessoa produz as próprias imagens que

acontecem dentro de sua mente, mas em estreita relação com o que seu corpo experimenta (DAMÁSIO, 2000; FAINGUELERNT, 1999).

Desse modo, enquanto nos movemos ou movemos objetos no espaço físico, produzimos/evocamos imagens mentais que nos permitem pensar sobre esse espaço, manipular essas imagens mentais e representá-las. Ou seja, fazemos movimentos tanto físicos quanto mentais no espaço que nos rodeia. Enquanto nos orientamos no espaço por meio de relações espaciais, nós o “visualizamos” (vemos, tocamos, degustamos, ouvimos, cheiramos, sentimos) e vice-versa. Nosso corpo e mente estão em estreita relação, trabalhando e desenvolvendo nossas habilidades de orientação e visualização espaciais, ou seja, nosso sentido do espaço.

Durante o processo de pesquisa, as crianças evocaram, produziram e representaram suas imagens mentais nas relações que vivenciaram por meio de seus corpos com o espaço e com o outro. Tais representações se materializaram em suas conversas e brincadeiras enquanto falavam, cantavam, dançavam, desenhavam, produziam mapas e corriam pelo espaço escolar. Nesse movimento, no contexto de seus processos de orientação e visualização espaciais, os conceitos de correspondência representacional, correspondência geométrica e relação *self-space-map* também se tornaram evidentes em suas representações (ALMEIDA, 2009; CLEMENTS, 2004; CLEMENTS; SARAMA, 2007; DAVIES; UTTAL, 2007; LIBEN; MYERS, 2007; MENDES; DELGADO, 2008).

A correspondência representacional consiste em compreender o significado dos símbolos em um mapa. Significa entender que um mapa bidimensional mostra ou representa alguma referência do ambiente como uma sala, um parque, uma cidade, um país ou um continente. Por exemplo, áreas azuis representam lagos, estrelas referenciam capitais de estados, aviões representam aeroportos, linhas pontilhadas indicam trajetos (CLEMENTS, 2004; DAVIES; UTTAL, 2007; LIBEN; MYERS, 2007; MENDES; DELGADO, 2008).

A correspondência geométrica, por sua vez, consiste em reconhecer que símbolos nos mapas guardam relações espaciais e geométricas com o espaço referencial. Por exemplo, o que é grande e pequeno no espaço real também é assim representado no mapa; os objetos vizinhos no espaço real continuam vizinhos no mapa. Por meio da correspondência geométrica, identificamos uma localização, entendemos direções a tomar e calculamos distâncias entre espaços. Esses aspectos são cruciais para nossa orientação espacial (CLEMENTS, 2004; DAVIES; UTTAL, 2007; LIBEN; MYERS, 2007).

Por fim, a relação *self-space-map* refere-se ao modo como (ou se) as crianças se colocam dentro do mapa, para se moverem física ou mentalmente no espaço escolar. Expressões como *eu saí daqui, depois fui por aqui, aí cheguei no parque*, entre outras, acompanhadas de gestos como o mover do dedo indicador no papel ou de um lápis que aponta os locais e os movimentos, indicam essa relação da criança e do seu corpo com o espaço e com o mapa (DAVIES; UTTAL, 2007; LIBEN; MYERS, 2007).

Com base na pesquisa que realizei e em minhas reflexões a respeito dessa relação entre corpo / infância / geometria, sublinho, com James, Jenks e Prout (2000, p. 208), que “[...] um redirecionamento do foco para os corpos materiais das crianças poderia permitir-nos explorar a infância como construção do discurso e como um aspecto das vidas das crianças que molda relações sociais tanto quanto é moldado por elas”. Reafirmo o postulado desses autores referente à ideia de infância e corpo entendidos como construção cultural e biológica. Desse modo, dos pontos de vista das crianças,

este texto constitui-se em uma tentativa de contemplar as experiências da infância em que o foco de atenção está nos discursos das crianças, mas também em seus rodopios pulsantes, em seus gestos e movimentos corporais, em suas pernas saltitantes e em seu olhar fixado no horizonte. Para os autores citados, apesar de as pesquisas e estudos que envolvem a infância se centrarem nas crianças como sujeitos históricos, “seres de agência” na vida social, ainda existem lacunas em que o corpo é uma presença ausente. Este texto, portanto, procura pautar-se em uma concepção de corpo como “[...] uma dimensão privilegiada de interação e situa-se, por sua especificidade, na interconexão da cultura e da natureza, o que lhe confere um caráter único, especialmente no que diz respeito à construção de uma nova cultura” (SILVA, 2001, p. 121).

Nesse contexto teórico relacionado ao que as crianças fizeram e disseram no espaço escolar, ocorre o pensar e o refletir sobre corpo-infância-geometria. São reflexões articuladas à concepção de crianças e de seus corpos como potencialidades, que nos oferecem pistas para pensar a educação na infância, privilegiando e ampliando as experiências históricas e culturais com o espaço em que vivem e se locomovem. No âmbito da matemática, é pensar uma geometria das crianças, com as crianças e para as crianças, não desprezando suas experiências e expressões corporais. Afinal, são elas que nos abrem caminho para acolher e procurar compreender suas idiossincrasias e o bailar de suas geometrias diante de nós.

O que posso dizer antecipadamente é que as crianças daquela turma de educação infantil me envolveram em seu baile geométrico, as quais dançavam com seus corpos no espaço escolar. Fui convidada a voar como se fosse um anjo, a esconder-me em esconderijos marcados em mapas, a atravessar passagens secretas ou dar meias-voltas e ver, de outro modo, o que estava diante de mim. Este texto, portanto, é um convite a bailar com as crianças em uma coreografia geométrica, sentindo o espaço ao seu redor. Os episódios que se seguem foram selecionados de muitos outros que ocorreram durante o processo de pesquisa com as crianças do Grupo 5^a, os quais aconteceram na roda da conversa, nas tarefas em sala de aula, nas brincadeiras no parque, no passeio pela escola e na produção de mapas pela turma. Ao nos envolvermos nesse baile, eu gostaria que atentassem para a dança dos corpos de crianças que observam, argumentam, partilham, opinam, criam e recriam culturas enquanto expressam suas geometrias. Espero que assim sejamos levados a refletir e a bailar com as crianças.

2 *“É pra esconder dos meninos no parque, pra eles não pegar a gente”*

No primeiro encontro com as crianças da turma de educação infantil, depois de ter participado da roda da conversa e da história contada pela Professora D²⁴, elas foram convidadas a desenhar o que desejassem. Enquanto desenhavam, conversei com as crianças e escutei as histórias que contavam de seus desenhos. Pedi permissão a cada uma para fotografar o que desenhavam e elas se mostravam satisfeitas em ter seus desenhos registrados. Nas 13 produções do primeiro dia, estampavam-se mapas, casas, pessoas, androides, corações, foguetes. Uma das crianças fez um avião com a folha e levou-o para brincar no recreio.

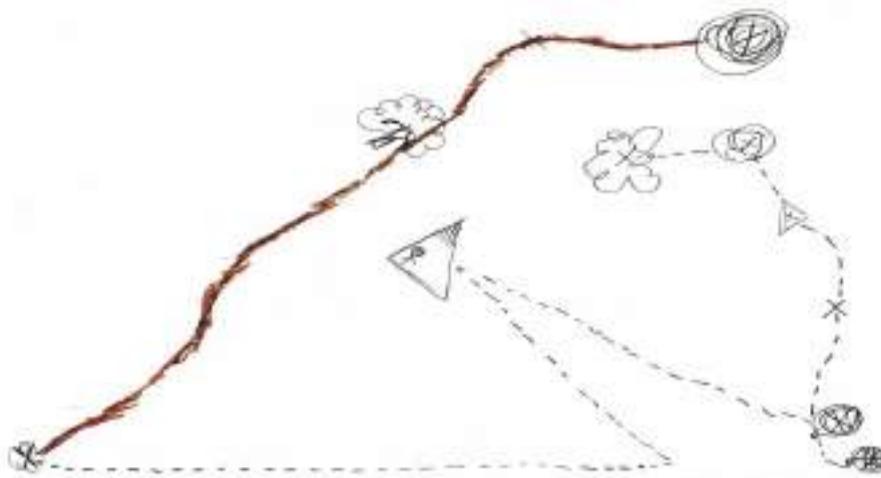
²⁴ Professora D é o nome fictício para a professora da turma.

Escolhi para este texto o mapa de Alice, 4 anos, porque fui surpreendida pelo seu desenho, por suas explicações e pelo uso que ela e outras crianças faziam daquele mapa no momento do recreio. Reitero que as análises do desenho, das conversas e dos gestos de Alice e de outras crianças foram contribuindo para algumas reflexões a respeito da relação corpo/infância/geometria. Entendo, como ressalta Sarmiento (2011), que

[...] o desenho infantil insere-se entre as mais importantes formas de expressão simbólica das crianças, [...] não sendo apenas a representação de uma realidade que lhe é exterior; transporta, no gesto que o inscreve, formas infantis de *apreensão do mundo* – no duplo sentido que esta expressão permite de ‘incorporação’ pela criança da realidade externa e de ‘aprisionamento’ do mundo pelo acto de inscrição – articuladas com as diferentes fases etárias e a diversidade cultural (SARMENTO, 2011, p. 28-29, grifo do autor).

Desse modo, não pretendo indicar tipos e características dos traços infantis relacionadas às fases de desenvolvimento de crianças. O propósito é apontar essas formas de apreender e revelar o mundo, tendo em vista experiências de vida em contextos históricos e sociais distintos. Com esse pano de fundo, interpreto alguns sinais de uma geometria vivida pelas crianças e revelada, de alguma forma, em seus desenhos, falas e gestos. Porque vivenciam essa geometria com as mais diferentes linguagens em seus contextos históricos, cada criança as expressa de seu jeito particular. Na Figura 1, apresento o mapa de Alice e, logo após, a conversa que tivemos, incluindo suas falas e gestos.

Figura 1 – Mapa de Alice, 4 anos



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2016

Trecho 1: “Um mapa de esconderijo”

1	Pesquisadora:	O que você está desenhando, Alice?	Olhou para mim a fim de responder.
2	Alice:	Um mapa.	
3	Pesquisadora:	Um mapa? Um mapa do tesouro?	
4	Alice:	Não, tia. Um mapa de esconderijo.	Balançou a cabeça negativamente.
5	Pesquisadora:	Um mapa de esconderijo? Mas pra quê?	
6	Alice:	Pra esconder dos meninos no parque.	
7	Pesquisadora:	Como assim?	
8	Alice:	Quando a gente brinca de polícia e bandido, tia. Os meninos são a polícia e a gente é bandido. A gente olha, assim né... os esconderijos pra poder esconder da polícia, né? Pra eles não pegar a gente.	Colocou o dedo indicador no ponto de partida, no canto inferior esquerdo da folha e seguiu a linha pintada de lápis de cor com o dedo até chegar ao “x” no canto superior direito da folha.

Fonte: Diário de campo da pesquisadora, 2016

Na conversa com Alice, ela afirmou que havia desenhado “um mapa”. O próprio termo indicou que já sabia que um mapa é diferente de outros desenhos. Além disso, tratava-se de um *mapa de esconderijo* (trecho 1, fala e gestos 4) com uma finalidade específica – *Pra esconder dos meninos no parque* (trecho 1, fala 6). Ou seja, Alice aceitou para um entendimento de que existem diferentes tipos de mapas e para distintos propósitos. E aquele mapa tinha um sentido particular para ela e provavelmente para as outras meninas que brincavam no parque. É interessante ressaltar que, enquanto conversava e mostrava seu mapa, Alice também indicava, com o dedo indicador, por onde seu corpo e das outras meninas poderiam passar, para fugir/esconder dos meninos. Com base nessas observações, desejo destacar algumas reflexões que considero relevantes.

Inicialmente, é importante lembrar que mapas são construções históricas e culturais da humanidade que atravessaram séculos. O ser humano explorou o espaço circundante e representou-o para as mais diferentes finalidades. Para lembrar um trajeto e para indicá-lo a outrem, o homem teve necessidade de registrar pontos de referência que norteassem suas jornadas e movimentos. Almeida (2010) faz uma alusão ao mapa como uma forma de linguagem mais antiga que a própria escrita, utilizada como modo de comunicação por povos pré-históricos, indicava, desde o princípio, localização, posição e movimento de indivíduos e grupos.

Nesse contexto, ressalto que o mapa de Alice se insere nesse arcabouço histórico e cultural da humanidade, não como um instrumento criado e utilizado por cartógrafos profissionais, mas como um desenho do espaço (ALMEIDA, 2009), nesse caso específico, do parque da escola. Entretanto, também possuía um sentido próprio construído por ela e provavelmente compartilhado com outras crianças – era um mapa de esconderijo referente ao parque da escola para se esconderem dos meninos (COR-SARO, 2011; SARMENTO, 2011; VYGOTSKY, 2008). O espaço do parque era um local em que Alice brincava todos os dias, pulando, correndo, escondendo-se. Era um espaço internalizado e representado em um mapa produzido com significados claros, para brincar de se esconder dos meninos na brincadeira de “polícia e bandido”. As experiências físicas e significativas que Alice realizava com o seu corpo no parque e com a referida brincadeira refletiam-se no modo como produziu seu mapa e na correspondência geométrica que ali se fez ver. Destaco aqui, como o fazem Lorenzato

(2011), Mendes e Delgado (2008) Smole, Diniz e Cândido (2003), a importância dessa experiência física da criança com o espaço. Por meio da interação de seu corpo no e/ou com o espaço, a criança o apreende e pode atuar nele, transformá-lo e representá-lo de diferentes modos.

Também é importante destacar os usos que as crianças faziam dos mapas que criavam (embora presente neste texto apenas o mapa de Alice, outras crianças também participavam tanto da construção de mapas como da brincadeira no parque). Observei que Alice e outras meninas levavam seus mapas para brincar de “polícia e bandido” com outros colegas. Notei que, uma vez ou outra, duas ou três meninas entravam na casa de brinquedo no parque, agachavam e abriam os mapas. Olhavam, apontavam com o dedo no papel e voltavam a correr dos meninos para os esconderijos inscritos em seus “desenhos do espaço”. Confirmei o que Alice dissera na sala de aula: eram mapas de esconderijo para brincar de “polícia e bandido” com os meninos. Comecei a indagar-me: De onde teria vindo aquela ideia? Será que a professora havia trabalhado com mapas e sugerido a brincadeira? Em um determinado momento, quando Nicole (5 anos) parou um pouco ao meu lado, aproveitei a oportunidade para “puxar conversa”: *Que brincadeira legal! Quem teve a ideia de brincar assim com esses mapas?* Ela respondeu: *A ideia de brincar foi dos meninos [...] mas a ideia dos mapas foi da gente.* E seguiu correndo para continuar com a brincadeira.

Essa resposta indicou-me que a ideia de brincar de polícia e bandido, acrescida dos mapas de esconderijo, era das próprias crianças. Pelo que observei durante o recreio, elas fizeram suas adaptações e regras relacionadas à brincadeira. Destaco pelo menos dois fatos: primeiro, a ideia e a decisão das meninas em utilizar um mapa durante a brincadeira; segundo, a decisão dos meninos em representar a polícia e as meninas o bandido. Ressalto, portanto, essa cultura de pares (CORSARO, 2011; SARMENTO, 2007, 2011) em que a (re)produção da brincadeira ocorre como (re)criação das crianças sem a intervenção de um adulto. No contexto do brincar de “polícia e bandido”, elas revelaram suas preferências e o que queriam fazer. A brincadeira faz parte de nosso arcabouço cultural e é passada de geração a geração. As relações de gênero, historicamente construídas, também estão presentes. Os meninos representavam a polícia – os fortes e dominantes; as meninas, o bandido, aquelas que devem ser presas e dominadas, mas não sem lutar, sem encontrar estratégias, como os mapas de esconderijos para se protegerem. Ou seja, tanto a brincadeira quanto as relações de gênero subjacentes (meninos/polícia; meninas/bandido) se relacionam a contextos sociais, históricos e culturais mais amplos. Contudo, foram as crianças que tomaram a decisão de brincar e associar esses mapas à brincadeira. Confirma-se aqui um encontro com uma criança que brinca, interage, cria, opina, argumenta, a qual produz e reproduz culturas como um ser histórico, um ser de agência diante do mundo (CARVALHO; MÜLLER, 2010; VASCONCELLOS, 2008; SANTOS, 2012).

No âmbito da matemática, ao relacionar o mapa de Alice ao que escutei e interpretei, comecei a questionar que geometria ela expressou em suas falas e movimentos. Verifiquei que Alice marcou um ponto de partida com um “x” no canto inferior direito da folha. Fez um trajeto pontilhado e indicou alguns caminhos a partir do ponto de origem. Nesses trajetos, inseriu objetos e locais como uma árvore que existia no parque, a casa de boneca em formato triangular e alguns outros pontos de esconderijo marcados com “x”. Neste caso, Alice realizou uma correspondência representacional (CLEMENTS, 2004; LIBEN; MYERS, 2007) entre o mapa desenhado e o espaço re-

ferente (parque). Uma casa de boneca é representada em formato triangular; vários “x” indicam pontos de partida, parada ou chegada, em que linhas pontilhadas comunicam movimento. Ou seja, no parque, existem locais de onde partir, onde parar ou aonde chegar; há também a possibilidade de nos movimentarmos entre um lugar e outro, porque existem linhas tracejadas que representam um caminho a seguir em busca de esconderijos que, por sua vez, se apresentam sob formatos geométricos.

Ao olhar o parque da escola do ponto de vista assinalado por Alice, observei que objetos representados no mapa correspondem ao espaço referente, em termos de localização, posição e direção. Ou seja, se estivermos no parque e seguirmos o trajeto construído por Alice, encontraremos a árvore, por exemplo, numa diagonal à direita, do ponto de partida. De modo semelhante, poderemos chegar até a casa de boneca, representada em formato triangular, seguindo à direita em linha reta e depois numa diagonal à esquerda. Relações espaciais de Alice com o espaço escolar (dentro, fora, antes, depois, à esquerda, à direita, perto, longe, aberto, fechado) fazem-se presentes no seu mapa e levaram-me a entrever uma correspondência geométrica em sua representação do espaço (CLEMENTS, 2004; LIBEN; MYERS, 2007).

Alice representava tanto objetos e locais do espaço real no seu mapa (correspondência representacional) quanto relações espaciais entre esses objetos e locais (correspondência geométrica). E o fazia tendo o próprio corpo como referência. A isso chamamos relação *self-space-map* (DAVIES; UTTAL, 2007; LIBEN; MYERS, 2007), pois, enquanto explicava o seu mapa, Alice colocava o dedo indicador no ponto de partida, no canto inferior esquerdo da folha e seguia a linha pintada de lápis de cor com o dedo até chegar ao “x” no canto superior direito da folha. Depois tomava o mesmo ponto de partida e seguia com o dedo até a casa de boneca representada no mapa. No bojo de correspondências representacionais e geométricas, Alice projetava o movimento de seu corpo pelos trajetos produzidos por ela e pelos esconderijos também indicados.

Figura 2 – O trajeto a partir do ponto de partida



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2016

O seu corpo estava inserido na relação entre o espaço real e o mapa (relação *self-space-map*). Ou seja, seu corpo no espaço era a referência para indicar o que está dentro e fora, o que está à frente e atrás, o que está à direita e à esquerda. Inclusive a possibilidade de movimentar-se pelo espaço do parque foi indicada pelo trajeto pontilhado. Quando Alice representa o espaço escolar com base em suas experiências físicas com o parque, está revelando uma matemática, uma geometria latente a respeito de seu sentido es-

pacial. É um sentido do espaço que é vivenciado por ela e pelas outras crianças tanto na produção de mapas quanto na utilização deles na brincadeira de “polícia e bandido”. Comecei a chamar de “geometria das crianças esse jeito de expressar o espaço por meio de seus gestos, movimentos, mapas e falas.

3 *“Passamos por uma passagem secreta”*

Em meio às brincadeiras no parque – polícia e bandido, pique-esconde, ou brincando nos escorregadores, balanços e gira-giras –, notei que falas e movimentos das crianças demonstravam ideias de localização, posição e direção. Havia indicações de relações espaciais (aqui, ali, dentro, fora, entre, em cima, mais alto, embaixo, para um lado, para outro) vivenciadas por elas, a partir dos próprios corpos. Então, em decorrência dessa interação com as crianças e da escuta de suas falas, desenhos, movimentos e gestos, planejei algumas tarefas de pesquisa com foco no sentido espacial infantil, no campo da geometria. Destaco aqui uma das atividades que envolviam o sentido do espaço escolar por meio de um passeio para conhecer a escola. Nessa tarefa, as crianças eram as anfitriãs e guias do passeio, pois elas me conduziam e respondiam às minhas questões sobre o espaço escolar. Inicialmente, fomos conhecendo a escola por dentro e, depois, passamos pelo portão de entrada/saída da escola e começamos a fazer a volta pelo lado de fora do prédio. As crianças ficaram curiosas, ao observarem as salas de aula de outro ponto de vista. Várias delas encostavam o roto na tela da janela para olhar. Então, surgiram as observações:

Trecho 2: “A gente está dentro ou está fora?”

1	Kaio:	Ô tia, essa é a sala dos bebês!!	Depois de ter tirado o rosto encostado na tela da janela.
2	Professora D:	Isso. É a sala dos bebês do Grupo 2.	
3	Pesquisadora:	Mas a gente não passou pelas salas dos bebês lá dentro?	
4	Crianças:	Sim.	
5	Pesquisadora:	Então, como é isso?	Crianças atentas à pergunta.
6	Evelin:	Ah... passamos por uma passagem secreta.	Fez um arco com as duas mãos unidas em cima, descendo separadas, representando o portal secreto. Eriu.
7	Ingrid:	A gente deu é meia-volta.	Olhou para Evelin e levantou o dedo indicador para retrucar.
8	Pesquisadora:	Meia-volta? Como assim?	
9	Ingrid:	A gente rodou tudo.	Fez gesto circular amplo com a mão para mostrar que rodeamos a escola por fora.
10	Pesquisadora:	A gente rodeou a escola toda, foi?	
11	Crianças:	Sim!!	Em coro.
12	Professora D:	Mas a gente tá dentro ou tá fora?	
13	Crianças:	Fora!!!	Em coro.
14	Leonardo:	Ih! A gente parou no mesmo lugar.	Ao parar em frente ao portão da escola.
15	Professora:	Vejam só o que Leonardo disse. Leonardo, o que foi que você disse agora?	
16	Leonardo:	Que a gente chegou no mesmo lugar.	
17	Professora:	Vocês concordam com ele? Nós rodamos a escola toda e chegamos no mesmo lugar?	
18	Crianças:	Sim.	Balançaram a cabeça afirmativamente.

Fonte: Diário de campo da pesquisadora, 2016

Em relação ao trecho 2, um dos aspectos que evidenciei refere-se à observação das crianças de que a “sala dos bebês” (Grupo 2A) vista pelo lado de fora da escola era a mesma que viram do lado de dentro. Ou seja, o passeio pela escola viabilizou uma “tomada de perspectiva” diferente do mesmo objeto – a sala de aula (DE MOOR, 2005; VAN DEN HEUVEL-PANHUIZEN; ELIA; ROBITZSCH, 2015). Situações como essa em que as crianças se movimentam no espaço e o visualizam de diferentes perspectivas evidenciam e desenvolvem habilidades de orientação espacial e de visualização espacial (MENDES; DELGADO, 2008; VAN DEN HEUVEL-PANHUIZEN; ELIA; ROBITZSCH, 2015) de modo correlacionado.

Ao nos movermos no espaço físico, como foi o caso do passeio pela escola, objetos e/ou lugares permanecem fixos, a exemplo da “sala dos bebês” (Grupo 2A). Nesse contexto, conforme Clements (2004), é a habilidade de orientação espacial que nos permite navegar pelo espaço, operando nas relações entre diferentes posições, destacando-se a posição do nosso próprio corpo como referência. Assim, meu corpo muda de posição em relação ao objeto no espaço e, conseqüentemente, vejo-o de modo diferente, de outra perspectiva. Nesse movimento pelo espaço, como foi o caso do passeio pela escola, vai acontecendo um processo de visualização espacial em que as crianças produzem ou evocam imagens mentais, assim como as interpretam, manipulam e vão reconstruindo essa experiência espacial (ARCAVI, 2003; CLEMENTS, 2004; VAN DEN HEUVEL-PANHUIZEN; ELIA; ROBITZSCH, 2015).

Essas experiências da criança e de seu corpo com o espaço real são fundamentais. Possibilitam uma construção de imagens mentais a partir de uma tomada de perspectiva física, em que nos movemos fisicamente no espaço, para uma “tomada de perspectiva imaginária” (DE MOOR, 2005; VAN DEN HEUVEL-PANHUIZEN; ELIA; ROBITZSCH, 2015), em que nos movemos mentalmente e imaginamos os objetos em diferentes perspectivas. Ou seja, tais situações possibilitam o desenvolvimento de um processo que vai do espaço vivenciado com o corpo ao espaço pensado, conforme indicados por Lorenzato (2011) e Smole (2003). Para os autores citados acima, há necessidade de trabalhar no resgate da integralidade corpo-mente, ou seja, que as experiências físicas/corporais das crianças sejam observadas e pensadas em relação com a construção de pensamentos e vice-versa. Fernandes et al. (2015, p. 401) corroboram este pensamento ao afirmar:

A dicotomização entre corpo e mente está no cerne do conceito de que aquele que mexe o corpo não desenvolve a mente. Dicotomizar o pensar e o agir traz conceito altamente pejorativos para o processo de aprendizagens acerca da racionalização de energia e de tempo, concentração e esforço – é mais inteligente quem faz mais rápido – e que gerou, a longo prazo, a eliminar do corpo nas práticas pedagógicas escolares em geral. Tal crença produziu conseqüências sérias para a educação matemática.

Nesse contexto, as contribuições dos estudos da neurociência são significativas quando discutem a indissociável relação corpo-mente para o desenvolvimento e aprendizagem dos seres humanos (DAMÁSIO, 2000; HERCULANO-HOUZEL, 2009; YZQUIERDO, 2010). Quanto mais experiências com o maior número possível de sentidos, ou seja, quanto mais recursos somatossensoriais forem utilizados, melhor a qualidade das sinapses ocorridas para a formação da memória de longa duração. Em termos de matemática, o envolvimento do corpo em múltiplas representações dos objetos matemáticos, sejam pelos gestos, pelas danças, pelos movimentos, pelos desenhos, diagramas, fórmulas, mais imagens mentais podem

ser produzidas/evocadas/representadas, ampliando os conhecimentos das crianças sobre o espaço ao redor e sobre si mesmas e sobre os outros.

Por essa razão, também ressalto, com base no trecho 2, as interações entre as próprias crianças e conosco (pesquisadora e professora), que emergiram durante o passeio. Para Vygotsky (2008), as interações têm uma função central no processo de internalização de conhecimentos. As perguntas podem marcar impressões, suscitar dúvidas, movimentar o pensamento das crianças e levá-las a uma compreensão mais ampla das relações espaciais que vivenciam. Vamos imaginar, por um instante, uma situação hipotética para o que está apresentado no trecho 2. Se as crianças tivessem se movimentado em todo o espaço escolar, visualizado a “sala dos bebês” pelas perspectivas de dentro e fora da escola, mas, se nem elas nem nós externássemos nenhum comentário ou questionamento, possivelmente as oportunidades para pensar, discutir e atuar naquele espaço não se constituiriam.

Foi no contexto das interações durante o passeio pela escola que as respostas das crianças emergiram e revelaram que essa experiência espacial não aconteceu de modo estático. Ao contrário, as expressões das crianças em falas e gestos se davam no movimento das relações que se concretizaram entre a criança e seu corpo, entre a criança e outra criança e entre elas e nós, naquele espaço-tempo do passeio pela escola (CLEMENTS, 2004; LORENZATO, 2011; MENDES; DELGADO, 2008). Ademais, tais relações espaciais não aconteceram no vazio histórico e social. Cada criança levou para o passeio as próprias experiências de seu corpo/mente com o espaço físico em diferentes momentos e lugares.

Desse modo, para a pergunta sobre como era possível ter aquela visão de dentro e de fora, Evelin criou uma passagem *secreta* como resposta, acompanhada de gestos que reforçavam sua fala (trecho 2, fala e gesto 6). Essa ideia de passagem secreta com seu caráter de fantasia traz em si a ideia de que foi preciso passar de um lugar a outro para ver a “sala dos bebês” daquele modo. Quando Ingrid a ouviu, retrucou em desacordo: *A gente deu é meia-volta*. Quando indaguei o que significava dar meia-volta, seus gestos com círculos amplos no ar confirmaram sua fala: *A gente rodou tudo* (trecho 2, falas e gestos 7 e 9). Ou seja, meia-volta para Ingrid tinha o sentido de ter rodeado a escola toda, a ideia de seu corpo ter saído de um ponto em direção a outro, em uma volta completa, o que tornava possível ver a sala de aula daquela perspectiva. Ainda nesse contexto, acrescento a constatação de Leonardo de ter chegado ao mesmo ponto, embora tivesse vindo de outra direção. Passar por uma passagem secreta, dar meia-volta e chegar ao mesmo ponto são respostas que envolvem a ideia de deslocamento do próprio corpo e de outra orientação desse corpo no espaço e, conseqüentemente, de visualizar os objetos ou as pessoas de outro modo.

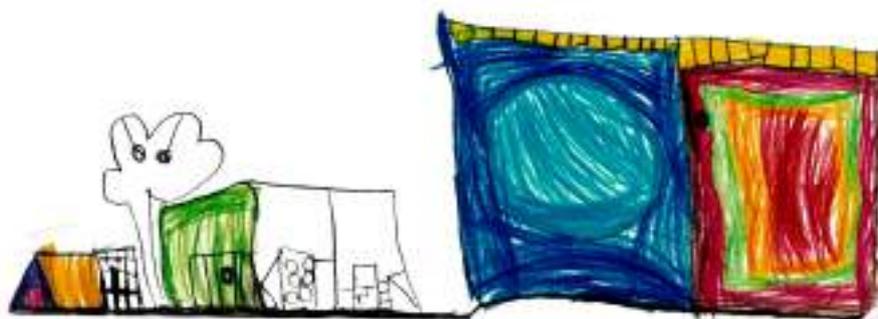
Em síntese, essa experiência com o espaço físico em que as crianças encostaram o rosto na janela e reconheceram a “sala dos bebês” de fora para dentro ou quando expressaram que *A gente deu é meia-volta*, *A gente rodou tudo* ou que estão vendo de fora (trecho 2, falas e gestos 7, 9 e 13) trouxe evidências do sentido espacial infantil. No passeio pela escola, elas vivenciaram relações espaciais fundamentais de localização, posição e direção por meio dos próprios corpos, de outras crianças e adultos e do espaço escolar. Observaram o que estava à direita, à esquerda, atrás e à frente, o que estava dentro e fora, responderam às perguntas dos locais conhecidos e também descobriram e ficaram curiosas com lugares da escola que nunca tinham visitado ou visualizaram de outro ponto de vista.

4 *Uma Passagem Secreta ou Meia-Volta?*

Após o passeio pela escola, desafiei as crianças a desenhar o caminho que fizemos, considerando que outra pessoa pudesse fazer aquele passeio pela escola por meio das indicações de nosso desenho. Perguntei se as crianças poderiam fazê-lo, ao que responderam animosamente que “sim”. Então, começamos a conversar a respeito daquela proposta. Até que Isla ficou em pé, levantou os braços e, aos pulos, afirmou: *É tipo um mapa!*

No momento em que o termo *mapa* emergiu no diálogo com as crianças, comecei a utilizá-lo e relacioná-lo à tarefa proposta. Nesse contexto, considerei importante saber se o termo era compreendido. Perguntei, então: *E o que é um mapa?* A resposta de Evelin – *É...é... pra mostrar pra gente onde a gente tem que ir, tia* – veio acompanhada de gestos que reforçavam sua fala. Sobre a palma da mão voltada para cima, ela utilizava o lápis para marcar vários pontos em sequência, indicando esse percurso *onde a gente tem que ir*. Como será que Evelin indicou esse modo de pensar em seu mapa? (Figura 3).

Figura 3 – Mapa de Evelin, 5 anos



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2016

Trecho 3: “Deu meia-volta, chegou na sala dos bebês...”

1	Evelin:	A gente saiu da sala...	Primeiro, apontou, com o dedo indicador, o desenho parecido com uma casa.
2	Evelin:	Passou pelo parquinho não foi?	Depois, apontou o desenho do parque.
3	Evelin:	Depois, a gente saiu do parquinho. Tá.	Fez movimento deslizando o dedo indicador da esquerda para a direita, a partir do parque.
4	Evelin:	Não, primeiro... a gente saiu da sala, passou por ali...	Tirou a mão direita do papel, virou um pouco o corpo para a direita. Utilizou o braço direito para apontar a direção da sala de aula do Grupo 5 B.
5	Evelin:	Deu meia-volta, chegou na sala dos bebês... E foi para o parquinho.	Com o mesmo braço, fez vários movimentos circulares no sentido horário e foi voltando o corpo para a posição anterior.
6	Evelin:	Aqui, tia, é o portão do parquinho. Aqui é onde a gente brinca. E aqui é onde os bebês ficam.	Colocou o dedo indicador sobre o desenho do portão do parque. Depois apontou o espaço do parque para crianças “maiores” e, em seguida, o espaço onde os “bebês” brincavam.
7	Pesquisadora:	E mais o que você desenhou? Pra onde a gente foi depois daí?	
8	Evelin:	A gente foi lá pra trás. E chegou na caixa d’água. Aqui, tia, ó. A caixa d’água e a porta.	Virou o corpo para a direita novamente e apontou a direção da caixa d’água. Depois apontou o desenho colorido da caixa d’água e da porta.

Fonte: Diário de campo da pesquisadora, 2016

Observei que Evelin começou o seu mapa pela base, colocando uma série de setas na parte inferior da folha, da esquerda para a direita. Quando foi pintar o mapa, cobriu as setas com lápis de cor escura (Figura 3). Acima dessa base, ela desenhou em sequência um “x” para marcar o início na sala de aula que representou como uma casa, o portão de acesso ao parque, a árvore, os brinquedos em que o Grupo 5A brincava na parte central do parque, os brinquedos com que os “bebês” brincavam em outra parte reservada para crianças menores (até 3 anos) e a caixa d’água. Nesse sentido, constatei que ela delimitou bem os locais, separando-os por linhas fechadas, estabelecendo o que ficava dentro e o que ficava fora e também as fronteiras entre os espaços. Essas são noções espaciais básicas relacionadas à topologia, com as quais as crianças “iniciam o processo de domínio das relações espaciais” (LORENZATO, 2011, p. 43).

Outro aspecto é que Evelin se utilizou mais de símbolos pictóricos e os representou em visão vertical (como se estivesse olhando os objetos e lugares de cima para baixo) e frontal (como se os estivesse visualizando de frente). Também guardou certas relações de proporção correspondentes ao espaço escolar, quando representou a árvore mais alta que a sala de aula e os brinquedos do parque. Sendo assim, ela também fez correspondências tanto representacionais quanto geométricas entre o espaço real e o mapa. Nesse último, encontram-se relações espaciais que indicam um ponto de partida, o que está junto, separado, aberto, fechado, dentro, fora, aqui, ali, lá, atrás, na frente, antes e depois (CLEMENTS, 2004, 2007; DAVIES; UTTAL, 2007; DE MOOR, 2005; LIBEN; MYERS, 2007; MENDES; DELGADO, 2008; VAN DEN HEUVEL-PANHUIZEN; ELIA; ROBITZSCH, 2015).

O que também evidenciei na produção de Evelin foi uma profusão de gestos que acompanhou suas falas enquanto explicava o percurso. Até a fala 3 do trecho 3, os gestos de Evelin vão acompanhando a sua fala, ao apontar a sala de aula como ponto de partida e seguir deslizando os dedos da mão direita até o parque. Quando se deu conta de que existiam outros locais que não estavam em seu mapa, ela retirou a mão do papel. Então, entre as falas 4 e 5 do mesmo trecho, Evelin utilizou o próprio corpo na direção que tomamos logo depois que saímos da sala, ou seja, para a direita. Na sequência, ainda gesticulando em movimentos circulares, ela mencionou a nossa parada na sala do Grupo 2: *Deu meia-volta, chegou na sala dos bebês... E foi para o parquinho* (trecho 3, fala e gesto 5). Nesse ponto, ela voltou com o dedo indicador ao seu mapa, pois poderia seguir do portão do parque ali representado: *Aqui, tia, é o portão do parquinho. Aqui é onde a gente brinca. E aqui é onde os bebês ficam* (trecho 3, fala e gesto 6). Um movimento semelhante aconteceu quando foi explicar a localização da caixa d’água.

Arzarello, Robutti, Sabena e Paola. (2009), Radford, Eduards e Arzarello (2009) e Van Den Heuvel-Panhuizen, Elia e Robitzsch (2015) trazem dois aspectos que se relacionam a Evelin e seu mapa. Um deles é como os gestos se constituem em signos que fazem a mediação entre a criança e sua compreensão da matemática e, ainda, como podem ser utilizados tanto para nos aproximarmos dessa compreensão quanto para contribuir em sua aprendizagem matemática. Além disso, os autores entendem que, muitas vezes, os gestos acompanham e reforçam as falas e desenhos das crianças. Em outras vezes, porém, vão além, acrescentando e complementando as representações feitas por outros signos. Van Den Heuvel-Panhuizen, Elia e Robitzsch (2015) informam que isso ocorre de modo mais intenso quando esses sig-

nos, no caso aqui do mapa e da fala, não dão conta de explicar o que a criança está pensando e quer expressar.

Outra observação a ressaltar em relação a essa conversa com Evelin estão na fala e gestos 5 do trecho 3. Há uma relação entre essa parte do trecho com o diálogo que ela teve com Ingrid, por ocasião do passeio para conhecer a escola (trecho 2). Naquele episódio, Evelin afirmou que podia ver a “sala dos bebês” pelo lado de fora porque tinha uma “passagem secreta”. Ingrid discordou e, fazendo movimentos circulares com a mão, afirmou que *a gente deu é meia-volta* (trecho 9, fala e gesto 7). Já no trecho 3, quando vai contar que passou pela “sala dos bebês” e a visualizou pelo lado de fora, Evelin não falou mais em uma passagem secreta. Explicou que *deu meia-volta* e utilizou gestos similares aos de Ingrid. Nessa interação entre Ingrid e Evelin, possivelmente os gestos e falas de uma influenciaram os da outra e a fizeram mudar de ideia (VYGOTSKY, 2008). Em síntese, Evelin nos trouxe evidências de uma geometria que se expressa por meio de seu corpo, na interação com o outro, com o espaço e consigo mesma.

5 *Um convite para o baile*

Quando me voltei novamente para as experiências com as crianças durante o processo de pesquisa, focando desta vez as relações entre corpo, infância e geometria, não imaginava que haveria uma riqueza de vivências e expressões tão significativas. Confesso que tive dificuldade para selecionar os episódios que compartilho neste texto e permanece uma certeza de que outras reflexões ainda precisam ser compartilhadas e debatidas. A sensação é de (in)conclusão, como se ainda houvesse muitas danças e contradanças a experimentar.

O que posso afirmar agora com reflexões já realizadas anteriormente é que as crianças expressam, com seus corpos, o que sentem e pensam, as alegrias, as dores, a euforia das descobertas, o que aprenderam e estão aprendendo. Suas expressões corporais, nas interações com seus pares e com adultos, representam imagens mentais já produzidas e, ao mesmo tempo, produzem para si próprias outras imagens e influenciam outras crianças e a nós, adultos, na produção de novas representações. Assim como Evelin tomou para si os gestos e falas de Ingrid – *a gente deu é meia-volta* –, muitas vezes, apropriamo-nos dos movimentos corporais uns dos outros e os reproduzimos para explicar um conceito ou contar uma história. E assim vamos aprendendo, compreendendo e transformando um pouco de nós mesmos e do espaço ao nosso redor.

No âmbito da geometria, as crianças expressaram essa relação entre seu corpo e conceitos geométricos. No caso específico do sentido espacial infantil, acompanhamos neste texto quando Leonardo se imaginou como um anjo e se colocou perto de um avião, para afirmar que ele continuava do mesmo tamanho e forma. Em seus desenhos e conversas, encontramos mapas criados e utilizados para brincar no parque com representação espacial de esconderijos e percursos para a brincadeira de “polícia e bandido”. Enquanto brincavam e conversavam no parque, gestos e falas das crianças demonstravam ideias de localização, posição e direção, com indicações de relações espaciais vivenciadas por elas (aqui, ali, dentro, fora, entre, em cima, mais alto, embaixo, para um lado, para outro).

Tais relações espaciais estavam presentes quando as meninas se escondiam, abriam, olhavam, marcavam, nos mapas que haviam construído, onde estaria o próximo esconderijo e apontavam em sua direção. Ou quando corriam para todos os lados, desviando-se de obstáculos que apareciam. Também permeavam algumas expressões: *por aqui, por ali, gira devagar, mais alto, mais pra cima, tá muito baixo, esse tamanho é pros bebês, joga na direção da cesta*. As expressões de seus corpos e de suas falas em movimentos marcados pela inventividade das crianças foram oferecendo pistas que evidenciavam a relação corpo-infância-geometria.

Foi um empolgante, elucidante e divertido baile geométrico que, como professores, pesquisadores, escolas, universidades, pais, governantes, seres humanos, precisamos observar e aprender a dançar. Desse modo, podemos praticar e ensaiar os embalos de uma geometria das crianças, com as crianças e para as crianças, que as considerem como sujeitos históricos e contribuam para suas aprendizagens e desenvolvimentos. Meu corpo, minhas mãos que digitam essas linhas e minha mente que dança entre as várias imagens mentais desse baile desejam continuar nessa contradança. E, nesse momento, minha mente também evoca as palavras de Kramer (2000, p. 13) quando expressa: “Há que se aprender com a criança a olhar e virar pelo avesso, a subverter, a tocar o tambor no ritmo contrário ao da banda militar, de maneira que as pessoas, em vez de gritar, obedecer e marchar, comecem a bailar”. Este texto é um convite para o baile.

Referências

ALMEIDA, R. D. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

ALMEIDA, R. D. **Cartografia escolar**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

ARCAVI, A. The role of visual representations in the learning of mathematics. **Educational Studies in Mathematics**, v. 52, p. 215-241, 2003.

ARZARELLO, F.; ROBUTTI, O.; SABENA, C.; PAOLA, D. Gestures as semiotic resources. **Stampa**, n. 70, p. 97-109, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: www.portal.mec.gov.br. Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: www.basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 20 jan. 2019.

CARVALHO, A. F.; MÜLLER, F. Ética na pesquisa com crianças: uma problematização necessária. In: MÜLLER, F. (Org.). **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 17-38.

CLEMENTS, D. H. Geometric and spatial thinking in early childhood education. In: CLEMENTS, D. H.; SARAMA, J.; DIBIASE, A. (Eds.). **Engaging young children in mathematics: standards for early childhood mathematics education**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2004, p. 267-298.

CLEMENTS, D. H.; SARAMA, J. Early childhood mathematics learning. In: LESTER JR., F. K. (Ed.). **Second handbook of research on mathematics teaching and learning**. New York: Information Age Publishing, 2007. p. 461- 555.

CLEMENTS, D. H.; SARAMA, J. Early childhood teacher education: the case of geometry. **Journal of Mathematics Teacher Education**, n. 14, p. 133-148, 2011.

CORSARO, W. **Sociologia da infância**. Trad. Lia Gabriele Regius Reis. São Paulo: Artmed, 2011.

DAMÁSIO, A. **O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DAVIES, C.; UTTAL, D. H. Map use and the development of spatial cognition. In: PLUMERT, J. M.; SPENCER, J. P. (Eds.). **The emerging spatial mind**. New York: Oxford University Press, 2007. p. 219-247.

DE MOOR, E. Domain description geometry. In: VAN DEN HEUVEL-PANHUIZEN, M.; BUYS, K. (Eds.). **Young children learn measurement and geometry**. The Netherlands Freudenthal Institute, Utrecht University, Holanda: 2005. p. 115-144.

FAINGUELERNT, E. K. **Educação matemática: representação e construção em geometria**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERNANDES, T. C. et. al. Possibilidades de aprendizagem: reflexões sobre neurociência do aprendizado, motricidade e dificuldades de aprendizagem em cálculo em escolares entre 7 e 12 anos. **Ciência e Educação**, v. 21, n. 2, p. 395-416, 2015.

HERCULANO-HOUZEL, S. **Neurociências na educação**. Rio de Janeiro: CEDIC, 2009.

JAMES, A.; JENKS, C.; PROUT, A. O corpo e a infância. In: KOHAN, W. O.; KENNEDY, D. **Filosofia e Infância: Possibilidades de um encontro**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 207-238.

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA OMEP – INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES PARA O INÍCIO DO SÉCULO, 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Ravil, 2000. p. 34-53.

LIBEN, L. S.; MYERS, L. J. Developmental changes in children's understanding of maps: what, when and how? In: PLUMERT, J. M.; SPENCER, J. P. (Eds.). **The emerging spatial mind**. New York: Oxford University Press, 2007. p. 183-218.

LORENZATO, S. **Educação infantil e percepção matemática**. 4. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

MENDES, M. F.; DELGADO, C. C. **Geometria**: texto de apoio para educadores de infância. Lisboa: DGIDC/Ministério da Educação, 2008.

RADFORD, L.; EDWARDS, L.; ARZARELLO, F. Introduction: beyond words. **Educational Studies in Mathematics**, n. 70, p. 91-95, 2009.

SANTOS, M. W. dos. Crianças no tempo presente: a sociologia da infância no Brasil. **Pro-Posições**, v. 23, n. 2, p. 235-240, 2012.

SARMENTO, M.J. (Org.). **Infância (invisível)**. São Paulo: Junqueira e Marin, 2007. p. 25-49.

SARMENTO, M. J. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 27-60.

SILVA, A. M. **Corpo, ciência e mercado**: reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo da felicidade. Campinas: Autores Associados, 2001.

SMOLE, K. C. S. **A matemática na educação infantil**: a teoria as inteligências múltiplas na prática escolar. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SMOLE, K. C. S.; DINIZ, M. I.; CÂNDIDO, P. **Figuras e formas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2003. (Coleção Matemática de 0 a 6.)

STEFFE, L.; THOMPSON, P. Teaching experiment methodology: underlying principles and essential elements. In: LESH, R.; KELLY, A. E. (Eds.). **Research design in mathematics and science education**. Hillsdale: Erlbaum, 2000. p. 267-307.

VAN DEN HEUVEL-PANHUIZEN, M.; ELIA, I.; ROBITZSCH, A. Kindergartners' performance in two types of imaginary perspective-taking. **ZDM Mathematics Education**, v. 47, n. 3, p. 345-362, 2015.

VASCONCELLOS, T. de (Org.). **Reflexão sobre infância e cultura**. Niterói: Eduff, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2008. (A obra original foi publicada postumamente em 1934.)

YZQUIERDO, I. **A arte de esquecer**: cérebro e memória. 2. ed. Rio de Janeiro: Vieira e Lent, 2010.

ZOGAIB, S. D. **Sentido espacial de crianças na educação infantil**: entre mapas, gestos e falas. 2019. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação/PPGE, Vitória: 2019.

Biografia dos Autores

Ana Beatriz Garcia Costa Rodrigues

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS). Professora da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Integrante do Grupo de Pesquisa Fundamentos da Psicologia Contemporânea.

E-mail: biagarciarodrigues@gmail.com

Ana Maria Lourenço de Azevedo

Doutora em Filosofia, Tecnologia e Sociedade pela Universidade Complutense de Madrid. Professora da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Criança, Infância e Educação/GEPCIE/UFS e membro do RESSALT/UFS. E-mail: anaterra23@academico.ufs.br

Eleonora de Oliveira Bandolin Martins

Doutora em Periodontia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP/SP). Professora da Universidade Tiradentes (UNIT/SE). Integrante do Grupo de Pesquisa Saúde Coletiva (UNIT). E-mail: eleonoramartins2@gmail.com

Fábio Martins

Doutor em Materiais Dentários pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor da Universidade Federal de Sergipe (DOD/UFS). Integrante do Grupo de Pesquisa Odontologia a Serviço da Ciência (UFS) e do Grupo de Pesquisa Saúde Coletiva (UNIT). E-mail: drfabiomartins2@hotmail.com

Fernanda de Lourdes Almeida Leal

Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Professora da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Infâncias, Educação Infantil e Contextos Plurais (GRÃO). E-mail: fernandalealufcg@gmail.com

Gisele Pedroso Moi

Doutora em Odontologia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora da Universidade Federal de Sergipe (DOD/UFS). Integrante do Grupo de Pesquisa Odontologia a Serviço da Ciência (UFS) e do Grupo de Pesquisa Envelhecimento e Câncer: aspectos epidemiológicos e abordagem interdisciplinar (FIOCRUZ).

E-mail: gisele.pedroso.moi@gmail.com

Gleyde Selma Menezes Schapke

Mestra em Educação pela Universidade Federal da Paraíba(UFPB). Professora da Faculdade Pio Décimo. Coordenadora do Núcleo de Atendimento Psicopedagógico (NUAP/FPD). E-mail: gleydeselma@piodecimo.edu.br

José Adelmo Menezes de Oliveira

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professor do Instituto Federal de Sergipe (IFS). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Profissional e Tecnológica (GEPEPT). E-mail: adelmo.oliveira@ifs.edu.br

José Luiz Ferreira

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professor da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Infâncias, Educação Infantil e Contextos Plurais (GRÃO). E-mail: zlferreira@ufcg.edu.br

Magno Francisco de Jesus Santos

Doutor em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Integrante do Grupo de Pesquisa Teoria da História, Historiografia e História dos Espaços. E-mail: magnosantos@cchla.ufrn.br

Maria Leônia Garcia Costa Carvalho

Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professora da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Líder do Grupo de Estudos de Linguagem e Ensino. E-mail: marialeonigarcia@yahoo.com.br

Simone Damm Zogaib

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professora da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa Criança, Infância e Educação (GEPCIE/UFS) e do Grupo de Estudo em Educação Matemática do Espírito Santo (GEEM-ES). E-mail: simonedammzogaib@gmail.com

Sônia Maria de Azevedo Viana

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professora da Rede Municipal de Ensino de Aracaju/SE. Coordenadora do Núcleo de pesquisa, pós graduação e extensão da Faculdade Pio Décimo. E-mail: sonia@piodeimo.edu.br

Wanessa Maciel Ferreira Lacerda

Mestra em Educação pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Professora da Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI) da Universidade Federal de Campina Grande-PB (UFCG). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Infâncias, Educação Infantil e Contextos Plurais (GRÃO). E-mail: wa_maciel@hotmail.com



PROPEX
Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão