

MARIANA RONCARATI DE SOUZA ROCHA

**LIBERDADE DE EXPRESSÃO NA
CRECHE: UM CAMINHO PARA O
DIÁLOGO ENTRE O ADULTO E A
CRIANÇA**

MONOGRAFIA

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO CENTRAL DE EXTENSÃO

RIO DE JANEIRO
OUTUBRO/2008

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE
JANEIRO

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

Especialização em Educação Infantil: Perspectivas de Trabalho
em Creches e Pré-Escolas

**Liberdade de expressão na creche: um caminho para o
diálogo entre o adulto e a criança**

Mariana Roncarati de Souza Rocha

Orientadora: Daniela Guimarães

Monografia apresentada ao Departamento de Educação da PUC-Rio, como requisito parcial à obtenção do título Especialista em Educação, pela conclusão do curso de Especialização em Educação Infantil: Perspectivas do trabalho e creches e pré-escolas.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE
JANEIRO

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

Especialização em Educação Infantil: Perspectivas de Trabalho
em Creches e Pré-Escolas

Mariana Roncarati de Souza Rocha

**Liberdade de expressão na creche:
um caminho para o diálogo entre o adulto e a criança**

Monografia apresentada ao Departamento de Educação da PUC-Rio, como requisito parcial à obtenção do título Especialista em Educação, pela conclusão do curso de Especialização em Educação Infantil: Perspectivas do trabalho e creches e pré-escolas.

Orientadora: Daniela Guimarães

Rio de Janeiro
Outubro de 2008

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus tios Patrícia e Jorge Lebrege, pela força e incentivo.

Ao Daniel, pelo amor e carinho.

Aos meus pais pelo apoio de sempre.

À minha tia Cláudia Roncarati, pelo incentivo acadêmico.

À Daniela Guimarães, por ter me apresentado teorias e práticas com as quais identifiquei-me profundamente e que me abriram um novo olhar sobre a perspectiva de trabalho com bebês na educação.

SUMÁRIO

Introdução

Capítulo I - Movimento, emoção e expressão em liberdade: acolhendo criança na creche

1.1 O adulto diante da criança: presença atenta e disponível para diálogos sutis

1.2 Expressão e movimento corporal na creche: a linguagem das emoções

Capítulo II - Reflexões sobre situações no cotidiano de creches – adultos e crianças em relação

Considerações finais

Referências bibliográficas

*[...] Eu também queria uma escola
que ensinasse a conviver, a
cooperar,
a respeitar, a esperar, a saber viver
em comunidade, em união.*

*Que vocês aprendessem
a transformar e criar.*

*Que lhes desse múltiplos meios de
vocês expressarem cada
sentimento,
cada drama, cada emoção. [...]*

Carlos Drummond de Andrade

Introdução

**“Tu ouvirás esta linguagem,
Simple,
Serena,
Difícil”.**
(Cecília Meireles)

Abrir-se para escutar a linguagem das crianças não é tarefa fácil. Principalmente se a linguagem em questão for a das crianças que ainda não falam. Linguagem esta simples e, ao mesmo tempo, difícil. Simples, por termos esse linguajar registrado em algum lugar dentro de nós – afinal, também fomos crianças! – e difícil por termos nos distanciado tanto das sutilezas dessa linguagem, dando prioridade às palavras ditas, em detrimento das expressões do corpo: o olhar, os gestos, o movimento, o silêncio.

Atualmente vivenciamos uma realidade na educação infantil: a formação inicial para o trabalho apresenta-se frágil na preparação de educadores para lidar com questões corporais e emocionais das crianças com propriedade, o que não raro gera no educador insegurança e angústia. O corpo revela uma linguagem sutil, que é a principal forma de comunicação da criança pequena entre 0 e 2 anos. As expressões do corpo, logo, são um *potencial de diálogo* ímpar, porém pressupõe que um adulto dê significado às mesmas para se tornar, efetivamente um diálogo.

Refinar o olhar e a escuta para a linguagem sutil dos pequenos e acolher as suas expressões como potencial de diálogo é, portanto, um grande desafio para educadores, assim como o “saber lidar” com essas expressões e manifestações. Intuitivamente, os profissionais da creche notam o alto teor expressivo do corpo, sem, contudo, saber como agir diante do mesmo, muitas vezes.

A educação infantil é uma experiência relacional complexa, sendo a creche um “sistema de relações” em que o bem-estar social, emocional e físico de cada

um dos protagonistas depende do bem-estar dos outros (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999). Assim é fundamental compreendermos as diversas comunicações e expressões que permeiam esse sistema de relações, para que sejam construídas relações saudáveis, atenciosas e cuidadosas entre criança/adulto, entre criança/criança e entre adulto/ adulto.

Graduei-me em psicomotricidade em 2003. Recém-formada, comecei a trabalhar na educação infantil, mais precisamente na creche. Encantei-me profundamente por esse universo sutil de relações e diálogos com as crianças pequenas. Dedico-me a estudar teoricamente esses temas, bem como a aprender a me disponibilizar corporalmente para essas relações, acreditando que sejam complementares o estudo teórico e a vivência prática - corpo a corpo - com os pequenos: meus grandes ensinadores.

Na minha prática, dedico-me a observar adultos e crianças em relação no cotidiano, o que me instiga desde que comecei a atuar em creches, motivando o presente estudo, na tentativa de compreender melhor como ocorrem as comunicações e os diálogos entre ambos. Para esta monografia, foram pesquisadas algumas formas de comunicação entre o adulto e a criança de 0 a 3 anos, com foco na relação corporal entre ambos no cotidiano da creche.

Esse trabalho é o início de um diálogo entre autores da psicomotricidade (Lapierre e Aucouturier), da psicologia (Wallon e Vigotski), assim como com iniciativas do campo da educação infantil (Instituto Lóczy e a pedagogia italiana). Serão pesquisados os pontos em comum entre esses campos, buscando-se uma analogia entre eles. Desta forma, idéias recorrentes surgirão no primeiro capítulo, sob o enfoque de diferentes autores, no esforço de articular referenciais teóricos da psicomotricidade com referenciais da educação infantil.

Para o estudo sobre a relação entre adulto e criança, considerei relevante investigar a importância do movimento, da emoção e da expressão da criança, como sendo pré-requisitos para o diálogo com os pequenos. O adulto diante da criança foi outro tema privilegiado no trabalho, no qual foram apresentadas

algumas considerações acerca do seu papel e da sua postura nessa relação. Reflexões sobre o espaço/tempo dedicado a expressão e ao movimento corporal na creche, considerando-os a maneira genuína de a criança comunicar de si, também foram contempladas.

O segundo capítulo será dedicado a reflexões sobre a prática e ilustra algumas situações observadas e vivenciadas no cotidiano em algumas creches em que trabalho.

Vale ressaltar que considero este estudo como sendo o primeiro passo na minha trajetória na pesquisa sobre os diálogos e a comunicações que podemos descortinar com as crianças, acreditando ser esse o caminho para uma pedagogia que respeite, acolha e se relacione com a criança como uma pessoa.

Espero, com esse estudo, apresentar algumas contribuições da teoria da psicomotricidade na perspectiva dos estudos no campo da educação infantil, já que esta aborda amplamente os aspectos relacionais e emocionais dos pequenos – com ênfase na faixa etária de 0 a 3 anos - e propõe um outro olhar para adulto diante da criança.

Movimento, emoção e expressão em liberdade: acolhendo criança na creche

“O desejo profundo da criança é de ser dona de seu atos, verdadeiramente livre, ou seja, não julgada e não submetida afetivamente ao desejo do adulto”.
(LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1988, p. 63)

Choros, gargalhadas, empurrões, gritos, abraços, mordidas, beijos, olhares e tantas outras manifestações de emoção movimentam o cenário da creche e fazem parte do seu dia-a-dia. Não raro, estamos tão acostumados com essas expressões que acabamos por banalizá-las, relacionando-nos com as mesmas de maneira mecânica ou pouco cuidadosa.

Para Mantovani e Bondioli (1998, p. 225), o estabelecimento das primeiras formas de comunicação entre adulto e criança pressupõe que este tenha a capacidade de responder aos primeiros sinais infantis (choro, vocalizações, mímicas faciais) e de atribuí-los um significado, inserindo-os num diálogo a dois. As expressões das crianças, portanto, possuem um rico potencial de comunicação, que pode se perder quando o adulto não se dispõe a travar com elas um diálogo e a significá-las.

Vigotski considera o desenvolvimento do ser humano como sendo um processo marcado por sua inserção em um determinado grupo cultural, portanto se dá “de fora para dentro” (KOHL, 1997, p. 38-39). Kohl (ibid.) explica esse processo:

Primeiramente, o indivíduo realiza ações externas, que serão interpretadas pelas pessoas a seu redor, de acordo com os significados culturalmente estabelecidos. A partir dessa interpretação é que será possível para o indivíduo atribuir significados a suas próprias ações e desenvolver processos psicológicos internos que podem ser interpretados por ele próprio a partir de mecanismos estabelecidos pelo grupo cultural e compreendidos por meio dos códigos compartilhados pelos membros do grupo.

O desafio da creche, no que tange às relações entre adulto e criança, parece ser o cuidar das relações, o diálogo com a expressão dos pequenos e o respeito às expressões das emoções, que precisam ter seu espaço na creche legitimado. Esses diálogos e a postura do adulto diante da criança de 0 a 3 anos, em sua naturalidade autêntica e espontânea, são os focos desse estudo. Para tal, serão apresentadas algumas formas de comunicação que podemos ter com os pequenos, que, nessa faixa etária, permeiam acentuadamente as produções do corpo, tanto das crianças, quanto dos adultos que com elas lidam.

Movimento, emoção e expressão em liberdade são elementos primordiais para que relações verdadeiras possam ser vivenciadas entre adultos e crianças, principalmente as mais novas. Verden-Zöllner (2006, p. 195-199)¹, considera que, atualmente, há uma exigência cultural de instrumentalizar todas as relações interpessoais, exigência esta que vem interferindo nas brincadeiras espontâneas das crianças na relação com o adulto, que são, na verdade, um encontro corporal de confiança e aceitação mútuas. Na opinião da autora, a interferência nessas brincadeiras espontâneas prejudica o desenvolvimento da consciência corporal e das habilidades infantis para viver em auto-respeito e auto-aceitação e respeitar e aceitar os outros numa dinâmica social.

O *Dicionário Larousse Cultural da Língua Portuguesa* (1999, p. 390) atribui à palavra “espontâneo” um significado bastante simples: é tudo o que se faz voluntariamente, de forma natural e de moto próprio. Sendo a espontaneidade tão simples e natural no ser humano, por que é tão reprimida e confusa de se lidar no dia-a-dia da creche? A movimentação espontânea, principalmente, costuma ser considerada como indisciplina e falta de limites, ou, ainda, como desobediência dos pequenos. Diante de um adulto que preza pela contenção motora e pelo silêncio - como se esse cenário favorecesse a atenção e a concentração – a criança pode ter a sua expressão espontânea minada e o fluxo de sua criatividade estagnada, correndo o risco de ter os seus gestos e seus movimentos enquadrados em modelos predeterminados. Nessas situações, tão recorrentes no espaço da

creche, e na educação infantil em geral, a espontaneidade da criança vai, aos poucos, se esvaindo, e com ela, a forma natural e genuína de ela *ser* no mundo. Sem uma relação básica com a natureza e sem liberdade de movimentos, as crianças vivem alienadas de si mesmas e crescem como seres manipuláveis e socialmente alienados (VERDEN-ZÖLLER, 2006, p. 196).

Precisamos devolver a tutela do corpo das crianças a seus legítimos donos: elas mesmas. Do contrário, não poderão se apropriar de seu corpo, conhecer e reconhecer seus estados íntimos, por não terem tido condições de entrarem em contato com suas emoções e expressões genuínas.

Com qual expressividade da criança queremos dialogar: a expressão espontânea, natural ou a expressão condicionada e guiada pelo adulto carregada de estereótipos sociais e “politicamente corretos”? Atrevo-me a considerar que na segunda opção não seria possível um diálogo, já que, nesse caso, a expressão não pode ser encarada como uma comunicação, por estar limitada a gestos e posturas impostos pelas excessivas orientações e regras de “com-postura” e controle do corpo.

A atividade espontânea é um espaço/tempo privilegiado para a relação adulto/criança. Esse momento, onde a criança pode ser quem ela é, vivendo sua naturalidade, é, com efeito, um excelente laboratório de observação da expressão autêntica da criança pelo adulto. Guiado por um olhar atento, este pode desvendar um universo de conhecimentos acerca de cada criança e do grupo como um todo, o que amplia significativamente as estratégias e as abordagens relacionais do adulto em relação à criança. Esse é um espaço ímpar para identificarmos vários aspectos emocionais, psicológicos e relacionais dos pequenos e compreendermos – ou, ao menos, tentarmos compreender – questões das crianças. De posse das observações, das inquietações e das motivações que nos levam a querer conhecer e entender a criança podemos, verdadeiramente, buscar nos relacionarmos com ela

¹ Pesquisadora acerca das relações materno-infantil, que inspirou Humberto Maturana a se aprofundar no estudo dessas relações ao longo da história. Escreveram juntos o livro *Amar e Brincar: fundamentos esquecidos do humano*.

de maneira autêntica, respeitando-a como pessoa e considerando seus desejos e necessidades profundas.

Na década de 80, Callari Galli realizou uma pesquisa em creches italianas, na qual pode constatar a predominância de ocasiões lúdicas conduzidas por regras convencionais, ditadas pelo adulto, e a quase total ausência de jogos de livre movimentação e de fantasia. A pesquisadora considera como a causa desse desequilíbrio a utilização quase exclusiva de brinquedos estruturados que objetivam à aquisição de habilidades cognitivas específicas, e, assim também, a escassa presença de materiais para jogos sensoriais e afetivos (MONTOVANI; BONDIOLI, 1998, p. 223).

Diante desses brinquedos estruturados, o adulto intervém para guiar e controlar o uso que as crianças fazem dos objetos. Esse cenário revela uma distância emocional do adulto, que assume somente o papel de mantenedor da ordem e da correção, não favorecendo a comunicação, nem tão pouco a relação.

Nesse contexto, a criança brinca somente com o que lhe é oferecido pelo adulto, que espera que ela faça com o objeto algo pré-determinado, não levando em conta o desejo, a criatividade, a autonomia e a necessidade de expressão da criança. Nesse caso, a atividade é completamente dirigida e pré-estruturada.

Esse tipo de proposta pedagógica também é muito comum nas creches brasileiras. Espaços dedicados e oferecidos à vivência de atividades espontâneas são raros e não costumam fazer parte dos planejamentos dos educadores. Momentos dedicados aos jogos livres e à movimentação espontânea das crianças costumam ser encarados de maneiras controversas pelas equipes das creches. Presenciar crianças brincando livremente pode ser incômodo para uns, por considerarem a não participação do educador como um “não fazer nada”, como um abandono ou uma desculpa para “não trabalhar”. Por outro lado, a alguns educadores agrada ficar olhando as crianças brincando, sem, contudo, levarem em conta o caráter expressivo de suas atividades – empobrecendo e limitando esse olhar. No entanto, se o olhar do adulto responsável pelo grupo for o de um observador atento, se ele colocar-se questões concretas e variadas acerca das

atividades espontâneas de cada criança, encarando esse espaço de observação como um rico e próspero laboratório, poderá *ver* a criança, descobri-la, e traçar estratégias de atuação e de relação coerentes com a criança e o grupo.

Vivemos numa cultura – ocidental - centrada na produção e aprendemos a nos orientar para a produção em tudo o que fazemos, como se isso fosse o natural (VERDEN-ZÖLLER *et al.*, 2006, p.143). As relações e a visão da criança como uma pessoa, com desejos, necessidades e conflitos costumam ser secundárias. As crianças fazem desenhos, cartazes, pinturas para serem expostos como “suas produções”. Educadores planejam várias atividades para o dia, até que todos os horários estejam devidamente preenchidos.

Nessa cultura, não fazemos apenas o que fazemos. Trabalhamos para alcançar um fim. Não descansamos simplesmente, nós o fazemos com o propósito de recuperar energias; não comemos simplesmente, ingerimos alimentos nutritivos; não brincamos simplesmente com nossas crianças, nós as preparamos para o futuro (op cit, p. 143).

Essa maneira de agir e de pensar em nossa sociedade tem reflexos diretos na educação, não sendo valorizados tempos ociosos, livres, de relação, de conflitos, de expressão e de criatividade.

Há, contudo, o momento do “recreio”. Re-criar?... O que as crianças precisam re-criar? Naturalmente, durante o recreio, elas brincam. Esse é o espaço/tempo na escola em que o corpo em movimento, na sua agitação emocional e criativa, é admitido, enquanto o professor, de modo geral, vigia e, a rigor, observa, evitando misturar sua autoridade a esses jogos pueris (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1988, p. 29). Segundo esses autores, é a vida muito tempo controlada que explode, sendo por eles considerada a única expressão verdadeira da criança, sem a interferência do adulto.

Mas muitas vezes o educador não está atento à movimentação da criança nesse momento, ou, melhor, não está com um olhar e uma escuta atenta para elas, por não conhecer o valor das expressões espontâneas e genuínas dos pequenos,

perdendo momentos riquíssimos no que diz respeito a conhecer a infância e cada criança com a qual trabalha e se relaciona.

1.1

O adulto diante da criança: presença atenta e disponível para diálogos sutis

“Para a criança, só é possível viver sua infância. Conhecê-la compete ao adulto. Contudo, o que irá predominar nesse conhecimento, o ponto de vista do adulto ou o da criança?”
(WALLON, 2007, p. 9)

Nas situações de jogos livres e de exploração do próprio corpo ou de objetos, as crianças costumam ficar absorvidas em sua atividade, tendo como principais guias seu interesse, sua curiosidade e seu desejo. Ao adulto cabe, nessas situações, aprender a controlar a sua ansiedade em oferecer algo para a criança, julgando saber sempre o que é bom ou necessário para ela. Esse é um momento da criança. De ela ser quem ela é. De descobrir seus reais interesses e de agir genuinamente, de acordo com seu desejo e de se movimentar com liberdade. Qual é o papel do adulto diante desses preciosos momentos? Para a reflexão desse questionamento, proponho um diálogo entre a experiência pedagógica do Instituto Lóczy, a teoria da pedagogia italiana e autores da psicomotricidade.

Para Rinaldi (apud EDWARDS *et al.*, 1999, p. 117), o papel do adulto – e o desafio – é estar presente sem ser um intruso. É uma presença que transmite segurança, apóia e se aproxima, ou não, de acordo com a dinâmica das crianças. O autor lança uma proposta ao educador: permanecer sempre um observador atento e um pesquisador. Essa visão parece estar diretamente relacionada ao fato de que conhecemos e aprendemos muito sobre as crianças observando suas dinâmicas e interações espontâneas – a relação criança/criança. A maneira pela qual elas se organizam, se comunicam, agem diante de conflitos e brincam diz muito de cada uma. A partir dessa postura do adulto em relação à atividade espontânea dos pequenos, Rinaldi considera que seja fundamental que a equipe se proponha a refletir sobre as observações, que podem modificar seus pensamentos e suas hipóteses sobre as crianças e, mais importante, suas interações com elas.

Montovani e Bondioli (1998, p. 226) sugerem que o adulto observe atentamente o andamento das atividades das crianças, sem intervenção direta, mas manifestando atenção e interesse pelas suas realizações, respondendo aos seus pedidos através da mímica facial, com uma atitude de disponibilidade que não impede a sua participação.

Tardos e Szanto (apud FALK, 2004, p. 34) consideram que os principais parâmetros da observação das atividades independentes das crianças são: a qualidade destas, sua duração e o lugar que ocupam em relação ao comportamento global da criança. O foco, nesse caso, não é medir o que a criança é ou não é capaz de fazer, mas, sim, observar a criança em atividades espontâneas.

No Instituto Lóczy², um dos princípios norteadores do trabalho com as crianças é “a valorização positiva da atividade autônoma da criança, baseada em suas próprias iniciativas” (FALK, 2004, p. 23). O não intervencionismo na atividade independente da criança não é considerado como um abandono, mas deve ser uma atitude permeada por trocas de olhares, comentários verbais, ajuda - se necessário - e o compartilhamento da alegria, indicando para a criança que ela é uma pessoa importante e querida (op. cit., p. 22).

Para Falk (op. cit., p. 21), o desejo de atividade da criança está bastante relacionado ao sentimento de segurança que ela experimenta em relação ao adulto. Sentindo-se segura e acolhida, a criança pode vivenciar plenamente a sua brincadeira espontânea, de acordo com seu interesse.

A autora também estabelece uma relação estreita e dialética entre a atividade independente da criança e a relação carinhosa que o adulto estabelece individualmente com cada uma durante os cuidados. No dia-a-dia da creche, não existe possibilidade de haver um adulto para cada criança, para acolhê-la a todo o momento ou para brincar com cada uma isoladamente. Assim, as educadoras do

² O Instituto Lóczy foi fundado em 1946 por Emmi Pikler para acolher crianças órfãs em Budapeste. O trabalho do Instituto vem influenciando experiências européias de educação de crianças entre 0 a 6 anos em creches e escolas infantis, graças a inovadora relação dos adultos com as crianças que Lóczy propõe.

Instituto Lóczy (op. cit., p. 21) perceberam que somente seria possível dar alegria, intimidade e segurança para as crianças nos momentos em que estavam com cada uma individualmente, ou seja, durante as rotinas de cuidado. Olhar as crianças nos olhos, falar com ela, acariciá-la e dar-lhe exclusiva atenção favorece a intimidade e tece relações permeadas de cumplicidade, segurança, carinho e amor. Ao fazerem isso, oferecem a elas sentimentos confortantes e a sensação de segurança. Ao mesmo tempo, para que as educadoras possam se ocupar com dedicação à criança, as outras devem estar bem, tranquilas, seguras e ocupando-se de atividades de seu interesse, brincando de forma independente – o que é possível graças à atenção a ela dedicada nos momentos de cuidado. Afinal, “Não são as crianças que estão à disposição do educador, mas o contrário” como nos lembram Lapierre e Aucouturier (p. 63, 1988).

Essa forma de vivenciar a educação é extremamente oposta à visão que cristaliza a autoridade do adulto, tendendo ao *autoritarismo* ao invés da *figura de autoridade* que é referência necessária para a criança. Quando a criança é condicionada a essa autoridade - marcada pelo autoritarismo -, ela precisa se conformar ao desejo do adulto, submeter-se a um ensino programado, perdendo, progressivamente, sua autonomia e sua criatividade (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1988, p. 83).

Submetida a ordens permanentes que mediatizam sua relação com os outros, ela perde, pouco a pouco, suas possibilidades de comunicação direta, sua disponibilidade espontânea ao mundo e aos outros. Ela se adapta – ou não se adapta e então é rejeitada – ao mundo artificial da escola (ibid.).

Contudo, Verden-Zöllner (2006, p. 127) nos lembra que a atenção para com os desejos e as necessidades do outro destrói a autoridade (domínio) e cria a amizade (companhia). Assim, a obediência é substituída pela cooperação e a luta se transforma em aceitação e respeito mútuos na coexistência.

Rinaldi (apud EDWARDS *et al.*, 1999, p. 114) considera como elemento essencial para a sobrevivência e para a identificação da criança com a espécie a necessidade e o direito que ela tem de se comunicar e interagir com outros, que

emerge ao nascer. Para o autor, esse fato explica a disposição que as crianças possuem para se expressar dentro de um contexto de pluralidade de linguagens simbólicas, e também explica por que são muito abertas a intercâmbios e reciprocidade. Os pequenos não desejam apenas receber, mas também oferecer e trocar. Para que possamos nos comunicar com as crianças em diversas linguagens, Rinaldi sugere uma abordagem baseada em ouvir ao invés de falar, em que a dúvida e a fascinação são bem-vindas. Essa é uma postura de abertura, disponibilidade e não-julgamento do adulto em relação à criança e à sua expressão, seja ela de alegria, cólera, tristeza, angústia, indiferença, ou qualquer outra, entendendo que ela está nos comunicando, está dizendo de si e de seu mundo interno por sua expressão – e precisamos respeitar a criança como ser humano carregado de emoções e de afetividade.

A relação através da linguagem verbal entre educadores e crianças em coletividade foi alvo de pesquisa e de estudo pelos profissionais do Instituto Lóczy, que evidenciaram um retardo da linguagem de crianças que viviam em uma instituição, enquanto as crianças educadas em casa não o apresentavam (FALK, 2004, p. 47).

Em suas pesquisas, constataram a sucessão de traços negativos na linguagem dos auxiliares que, na maioria das vezes, reduzia-se a ordens ou proibições. Evidenciaram ainda que a maioria das respostas dadas às crianças pelas educadoras eram respostas impessoais, sem conteúdo e com vocabulário pobre. Esses fatos foram observados, sobretudo na relação dos adultos com as crianças pequenas, justamente quando começam a falar, e com bebês - que não falam.

Descobriram ademais que as auxiliares falavam pouco com crianças pequenas e dirigiam-se preferencialmente às crianças com mais de três anos. Além disso, puderam perceber que a essência da fala das auxiliares em orfanatos era em tom imperativo, na qual apenas uma parte expressava uma informação, uma opinião ou explicação. Infelizmente, esse cenário é muito comum em várias creches do Rio de Janeiro, sendo o tom imperativo predominante e associado a uma postura autoritária do adulto, que não olha e vê a criança pequena como uma

pessoa cheia de necessidades e particularidades – e que merece todo o respeito. Não raro, algumas educadoras se dão conta dessa postura diante da criança, mas atribuem a esse fato a dificuldade em “controlar” o grupo, lançando, portanto, mão do autoritarismo e do medo para “manter a ordem” e o controle dos corpos.

O exemplo que a escola Lóczy nos traz é de um espaço que se preocupa e se importa com a linguagem dos adultos que lá se relacionam com crianças. Em Lóczy, os educadores falam ao recém-nascido e com a criança pequena, principalmente nos momentos de cuidados, como troca de fraldas, alimentação e banho. A prioridade, nessas situações, é “conversar”, inclusive com recém-nascidos, ao invés de se dirigir às crianças de maneira mecânica e artificial. Assim, acreditam que a criança sentirá que, em alguns momentos do dia, a educadora está por conta dela, cuidando especialmente dela. O adulto que fala com a criança, também a escuta e espera a sua resposta, reagindo a ela.

Dessa forma, a educadora que se acostuma a essa prática, considera natural informar, inclusive a um recém-nascido, de todas as coisas que o afetam e que afetam a vida do grupo. Explica aquilo que faz com eles e por que o faz... e isso também com crianças muito pequenas que ainda não obedecem a instruções nem proibições. Desde a primeira infância, as crianças necessitam que a educadora se preocupe com elas, que lhes fale, não apenas nas horas dos cuidados, mas também durante os outros momentos do dia. As crianças a procuram com o olhar; depois com sinais cada vez mais variados de acordo com a idade: pedem a atenção da educadora com a qual tenham uma relação pessoal durante o cuidado (HEVESI, apud FALK, 2004, p. 48).

Henri Wallon, psicólogo francês, vem inspirando educadores a refletirem sobre práticas pedagógicas à luz de sua teoria, que enfoca a gênese dos processos psíquicos e cada fase do desenvolvimento da criança, assim como o sistema de relações estabelecidas entre a esta e seu ambiente nesses processos. O autor possui uma ampla teoria acerca do campo da afetividade e da motricidade no desenvolvimento infantil, que serão abordadas a seguir no contexto das relações e da afetividade entre adulto e criança.

Ao nascer, o bebê experimenta uma sensação de simbiose afetiva com meio, não tendo dimensão de onde começa o *eu* e de onde termina o *outro*. Para o

recém-nascido *eu* e o *outro* são uma coisa só, são a mesma pessoa. Progressivamente, essa percepção vai sendo alterada e o bebê passa, gradativamente, a perceber o outro como um ser distinto dele, graças às interações sociais (WALLON, apud GALVÃO, 2005, p. 50).

Wallon utiliza recorrentemente em sua teoria sobre a afetividade o termo *contágio* para caracterizar as relações emocionais e afetivas entre criança e adulto. O autor considera, por exemplo, o choro do bebê como um elemento altamente contagiante e atribui-lhe um caráter social, como expressão emocional. Essa expressão, Wallon considera o primeiro e mais forte vínculo entre os indivíduos, cuja capacidade de mobilizar o ambiente, no sentido do atendimento das necessidades do bebê, é responsável pela sua sobrevivência (WALLON apud DANTAS, 199, p. 85).

O autor aprofunda-se na relação entre a vida orgânica e a emoção, descobrindo sua origem na função tônica, que é o grau de tensão do músculo. Modulação afetiva e modulação muscular acompanham-se de maneira estreita.

Para exemplificar o impacto das emoções no tônus muscular, Wallon utiliza um critério classificatório: emoções de natureza hipotônica (reduzora do tônus) estão relacionadas a estados depressivos ou a sustos e medos. Já emoções como cólera, ansiedade e irritabilidade geram tônus, ocasionando uma hipertonia, podendo tornar pétreas a musculatura periférica. Nesse caso, a concentração do tônus, sem escoamento, é percebida como extremamente penosa (WALLON apud DANTAS, 1992, p. 87).

O bebê recém-nascido vivencia ambos estados tônicos acima descritos de maneira sucessiva: hipertonia do apelo (fome, desconforto) e a hipotonia da satisfação, logo que é atendido. O primeiro estado está relacionado à ansiedade e ao desconforto causado pela fome e o segundo, ao prazer e ao relaxamento que lhe causa a satisfação de sua necessidade. O prazer ou alívio parecem acompanhar os espasmos em que é liberada uma tensão que se tornou excessiva (WALLON, 2007, p. 119). Diante desses acontecimentos, há uma oscilação tônica constante no corpo do bebê.

Em seu estudo sobre a emoção e sua relação com o orgânico, Wallon utiliza o termo *diálogo tônico*, para designar o contágio emocional ao qual estão permanentemente expostos a criança e o adulto em interação, diante de emoções fortes, que se propagam (WALLON apud DANTAS, 1992, p. 88-92). Para o autor, o contágio das emoções decorre de seu poder expressivo (WALLON, 2007, p. 122). Um exemplo dessa dinâmica é o fato de que, na relação com as crianças - essencialmente emotivas e com tendência à intensa emoção - os adultos estão expostos ao contágio emocional, no qual a ansiedade infantil pode produzir no adulto próximo também angústia ou irritação (WALLON apud DANTAS, 1992, p. 88). A emoção é visível, graças às modificações na mímica e na expressão facial, o que aumenta o seu caráter contagioso, sendo a atividade tônica captada pelo observador sensível (op cit., 1992, p. 89).

Isso ocorre frequentemente com pessoas que lidam com pequenos de creche, sendo importante esse adulto estar consciente desse “contágio”, para aprender a equilibrar as suas próprias emoções durante e depois de um dia de trabalho, tendo ouvido muitos choros e lidado com muitas emoções intensas das crianças, para que não seja tão afetado corporalmente por elas, a ponto de sentir-se estressado. Nesse caso, quando o adulto perceber-se tenso, pode procurar um meio de equilibrar essa tensão – cada pessoa sabe, melhor do que ninguém, o que a relaxa. Faz parte do trabalho do educador lidar com emoções e a manifestação destas, porém é fato que há uma demanda no sentido de que a formação dê conta dessa dimensão do seu trabalho. Muitas vezes é levando a negligenciar essas expressões ou a reprimi-las nas crianças. O desafio é aprender, nas relações com as crianças, a melhor maneira de lidar com cada uma, respeitando e buscando compreender a sua expressão.

Assim como Wallon, e certamente inspirados em seus estudos sobre o tônico, os psicomotricistas Lapiere e Aucouturier (1984) dedicaram um lugar de destaque a esse tema em suas teorias. Os autores chamam de *relação tônica* o intercâmbio dialético que se pode estabelecer entre dois corpos e lhes permitir compreenderem-se, estabelecendo uma comunicação. Este intercâmbio pode acontecer com o contato direto entre os corpos, mas também à distância. Nesse

contexto, a comunicação tônica é realizada por uma infinidade de nuances muito sutis, inexprimíveis na linguagem verbal, *muito mais sentidas do que compreendidas pelo outro* (op. cit. 1984, p. 70). Este é o valor dessa comunicação, tornando-a insubstituível.

Poderíamos quase dizer que esta relação é de ordem biológica ou psico-fisiológica: se sou capaz de sentir o outro através de seu corpo, de suas produções corporais, é porque minha organização biológica é idêntica a dele, o que me permite, com referência a meu corpo, sentir o que ele sente, além do que as palavras podem definir (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1984, p. 70).

Acerca da emoção na infância, Dantas (1992, p. 88) escreve: “[...] é possível descrevê-la como potencialmente anárquica e explosiva, imprevisível, e por isso assustadora. Está aí a razão pela qual é tão raramente enfrentada pela reflexão pedagógica”. Algumas reflexões, então, são propostas: por que será que nos assustam tanto essas emoções intensas nos pequenos? Será que para acolher e aceitar as emoções dos pequenos é preciso que o adulto tenha uma boa relação com a vivência de suas próprias emoções? Em nossa sociedade, o grito e as explosões emocionais são muito inibidos e provavelmente a maioria dos educadores de hoje em dia já tiveram suas expressões tolhidas e julgadas como impróprias ou “erradas” quando crianças. Talvez por isso o adulto tenha tanta dificuldade em aceitar a ressonância dessas emoções em seu próprio corpo, pois provocam o contato com as suas próprias emoções, muitas vezes bastante reprimidas.

Lapierre e Aucouturier (1984, p. 117-120) sugerem alguns mediadores de comunicação, que são produções do corpo, destinadas a penetrar no corpo do outro e a produzir nele ressonâncias e reações, que caracterizam um diálogo corporal. São eles:

• O gesto

“Os gestos são a escrita no ar”.
(VIGOTSKI, 2007, p. 128)

Lapierre e Aucoeurier (ibid.) consideram a postura, a mímica e o sorriso, por exemplo, como tradutores de nossos estados psico-afetivos. A linguagem corporal dos pequenos é significativamente influenciada pelas estruturas dos gestos dos pais e dos adultos que os cercam, portanto eles aprendem essa linguagem, assim como aprendem a sua língua nativa. É mais uma forma de linguagem. Os gestos podem ser imitados para se criar um acordo à distância. Imitar o gesto ou a atividade do outro é recriar certa convivência, uma harmonia entre os corpos. Essa pode ser uma boa maneira de nos relacionarmos com crianças muito inibidas ou retraídas.

A partir da teoria de Vigotski sobre o gesto, Pino (2005, p. 157) nos traz a perspectiva do gesto como um *circuito de comunicação gestual*, antecedente à fala, que se tece da seguinte maneira:

[...] a sensorialidade e a motricidade, que vão articulando-se progressivamente ao longo dos primeiros meses, permitem à criança expressar suas necessidades por meio de movimentos que, ao serem interpretados pelo Outro (em particular, a mãe) como sinais dessas necessidades, se transformam em atos significativos, mesmo se a criança ainda o ignora. Cria-se dessa forma um primeiro circuito de comunicação gestual que modelará as primeiras relações da criança com o Outro (ibid.).

Uma das formas mais utilizadas pelos bebês para expressar um desejo é o gesto de apontar, sobre o qual Vigotski se debruçou para analisar o processo de internalização de significados dados culturalmente. Kohl (1997, p. 39) explica como se dá esse processo:

Inicialmente o bebê tenta pegar, com a mão, um objeto – um chocalho, por exemplo – que está fora de seu alcance. Estica a mão na direção do chocalho fazendo, no ar, o movimento de pegar, sem conseguir tocá-lo. Do ponto de vista do bebê, este é um gesto dirigido ao chocalho, uma relação externa entre ele e esse chocalho, uma tentativa malsucedida de alcançar um objeto. Quando um adulto vê essa cena, entretanto, ocorre uma transformação na situação. Observando a tentativa da criança de pegar o chocalho, o adulto provavelmente reage dando o chocalho para a criança. Na verdade, está interpretando

aquele movimento malsucedido de pegar um objeto como tendo o significado “Eu quero aquele chocalho”.

Após várias experiências semelhantes, a criança vai internalizando o significado que o adulto atribuiu à situação, passando a compreender esse gesto como um gesto de apontar um objeto desejado. Essa ação, antes dirigida ao objeto, passa a ser dirigida à outra pessoa, transformando esse gesto em uma interação voltada para alguém, não mais ao objeto (KOHL, 1997, p. 39).

• **A voz**

Considerado pelo autor como o mediador mais arcaico, o som da voz pode ser percebido pelo feto no útero. Antes de se tornar progressivamente linguagem verbal, a voz é no início tonalidade, vibração do corpo, que exprimem tensões afetivas e emocionais. O choro, que de início é uma expressão de necessidades ou desconforto, vai, gradativamente se tornando um modo de agir sobre o outro, na medida em que a criança percebe que obtém respostas para essa manifestação. O bebê brinca com a sua voz, sentindo as vibrações e a ressonância em seu corpo, o que lhe dá prazer.

• **O olhar**

O bebê explora por muito tempo pelo olhar o que lhe é interessante antes de avançar a mão para tocar. Os “olhos nos olhos” fascina o bebê, e é uma das comunicações mais profundas que podem ser estabelecidas com ele. Gradativamente, às trocas de olhares se unem as mímicas e os gestos que exprimem as tensões tônicas que vão ocasionar no Outro um eco, uma resposta corporal e motora. Nessas situações, estabelecemos com o bebê e com a criança pequena um diálogo, para o qual os interlocutores estão sensíveis e disponíveis.

Durante o diálogo gestual, muitas vezes é empregada a imitação para estabelecermos uma comunicação. Esses gestos e a mímica são, geralmente,

espontâneos e involuntários, demonstrando que as crianças possuem uma capacidade surpreendente em manter um diálogo simbólico com o adulto, inclusive as mais novas. Para tal, basta um adulto atento às mensagens não-verbais que lhes transmite a criança e que seja capaz de respondê-las e de interrogá-las.

Katz (apud EDWARDS, *et al.*, 1999, p. 49) ressalta que uma importante lição dos profissionais de *Reggio Emilia* é que “[...] quando os adultos comunicam um sincero e sério interesse pelas idéias das crianças em suas tentativas de se expressarem, um trabalho rico e complexo pode ocorrer, mesmo entre crianças muito pequenas”.

• O objeto

“O caminho do objeto (mundo externo) à criança e desta ao objeto passa por outra pessoa”
(VIGOTSKI, apud PINO, 2005)

Para Lapierre (2005, p. 49) a relação da criança com o objeto também é um pretexto para a comunicação.

Entre dois corpos com os quais está em contato, o objeto preenche o espaço que os separa; possibilita “sentir” o corpo do outro, seus gestos, suas tensões e transmitir-lhes os seus. É assim que a criança o utiliza na relação, após o período de exploração dos primeiros meses. Em torno dos 8 meses, ela cria espontaneamente um ritmo e o transmite ao corpo do outro por meio do objeto, buscando recriar uma unidade, uma concordância das pulsões tônicas com o corpo do adulto.

O mesmo objeto que serviu de mediador na comunicação é carregado de afetividade. Para Lapierre (1999, p. 49), “Ele vai tomar o lugar da mãe, do adulto amado e servir-lhe de substituto para compensar sua ausência. Em geral um objeto macio, quente, lembrando o contato corporal”. A criança fica com ele todo o

tempo, pois ele representa segurança. Geralmente está impregnado do cheiro da mãe e, ainda que esteja sujo ou mal-cheiroso, a criança tem resistência em deixá-lo ser lavado, pois o descaracterizaria. A criança não é consciente de que esse objeto representa a sua mãe ou o adulto querido, sendo as sensações que ele lhe provoca similares com as de contato corporal com esse adulto.

O autor considera que a criança pode aceitar a separação desse objeto se conseguir estabelecer com o adulto uma relação afetuosa, confiante, segura e verdadeira. Não raro, a criança se fixa nesse objeto e pode se fechar para outras relações. Lapierre sugere que um dos meios de ajudarmos a criança a se abrir para outras relações é integrarmos esse objeto na comunicação, concedendo-lhe o mesmo valor que a criança, tornando-o um objeto relacional, espaço de encontro com o outro, objeto de troca. O importante é respeitarmos a necessidade de busca de conforto pela criança no objeto substitutivo, não o retirando bruscamente e nem tão pouco sem o consentimento da criança; ela deve se separar dele por si mesma, no decorrer de sua evolução psicológica.

Para Lapierre, a primeira comunicação estabelecida pela criança entre os 14 e 18 meses com o adulto é a de dar-lhe um objeto. A criança nessa idade necessita muito mais dar do que receber, pois, dando, ela se sente recebida e aceita pelo outro. Através do objeto é ela mesma que se dá, que se reintegra no contato do adulto. Só depois de se sentir aceita pelo adulto, a criança procura um contato direto com ele. Com muita frequência a criança vem retomar o objeto depois de dá-lo ao adulto, exprimindo de forma inconsciente e simbólica seus primeiros desejos de autonomia: “[...] eu me dou, mas também posso me retomar, não quero ser possuída” (LAPIERRE, 1987, p. 50).

1.2

Expressão e movimento corporal na creche: a linguagem das emoções

Ao movimentarem-se, as crianças expressam seus sentimentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais. O movimento humano, portanto, é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo (*Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*, v. 3, 1998, p. 15).

A primeira função do movimento no desenvolvimento infantil é afetiva (GALVÃO, 2005). O adulto que lida com a criança, então, deve estar preparado e disponível para lidar com essa movimentação, acolhendo-a – e ser por ela afetado. Ser afetado pelas crianças faz parte do dia-a-dia da creche. Podemos nos fechar diante das expressões dos pequenos para não sermos por elas mobilizados, ou nos abrir para dialogar com essas manifestações, entendendo que a creche é um sistema de relações.

A expressividade corporal é uma legítima linguagem dos pequenos. As emoções, sentimentos e estados íntimos podem ser externalizados genuinamente pelo corpo. Quanto menor a criança, mais ela necessita de ter a seu lado adultos que interpretem seus movimentos e suas expressões, dialogando com eles, para que ela seja auxiliada na satisfação de suas necessidades. Há espaço/tempo para que ele aconteça naturalmente na creche? A expressão da criança pelo corpo é legitimada e acolhida? O adulto dialoga com essas expressões?

Na impossibilidade de se expressar verbalmente, ou na insuficiência das palavras na criança pequena para comunicar de si, a via de diálogo e de relação se torna essencialmente corporal. Está a equipe de profissionais da creche apta e disponível para travar uma relação autêntica com as crianças, que é tecida pelas nuances do corpo? Se não acolhem as expressões do corpo no cotidiano, que tipo de diálogo é estabelecido com os pequenos? O diálogo pressupõe duas pessoas, no mínimo, envolvidas – senão, o que ocorre é um monólogo obtuso por parte do

adulto, que desconsidera o que a criança tem a comunicar e empobrece qualquer proposta de educar ou de cuidar.

A primeira função do ato motor está ligada à expressão, permitindo que desejos, estados íntimos e necessidades se manifestem (*Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*, v. 3, p. 18). Assim, sua função também é altamente afetiva, na medida em que mobiliza todos no seu entorno. Movimentos mais agitados, quando o bebê ou a criança pequena se contorce, chora e expressa desconforto, merecem total atenção do adulto, que deve responder a eles com atenção e cuidado.

O movimento, antes de sua influência no meio físico, tem grande impacto no meio humano, graças a seu teor expressivo, que mobiliza consideravelmente o outro. As manifestações corporais do bebê, suas mímicas faciais, sua movimentação, o choro, são exemplos da função do ato motor ligada à expressão.

A atividade motora espontânea é a porta aberta a uma criatividade sem fronteira, à expressão livre do imaginário e do simbólico. Pela atividade motora espontânea, a criança comunica sobre si mesma de forma autêntica e genuína (RONCARATI, 2008, p. 158).

A ação corporal e espontaneamente vivida tem destaque especial na teoria dos psicomotricistas franceses Lapiere e Aucouturier (1988), que, a partir de sua constatação do fracasso da escola elementar na França e da visão relacional sobre o corpo e o movimento a que os autores se dedicam, sentiram-se impelidos a questionarem-se acerca de um outro modelo de pedagogia: baseado na ação motora e espontânea, que, acreditavam, levaria a uma pedagogia do respeito e da descoberta, permitindo à criança vivenciar seu potencial criativo. A linha diretriz dessa proposta é aceitar e reconhecer as pulsões de vida, que surgem ao nível corporal, em sua movimentação, deixando-as exprimirem-se, sem recalá-las.

Essa expressão, portanto, pode ter um caráter de linguagem valiosíssimo. Porém ela é potencial, pois precisa que outra pessoa - geralmente um adulto -

dialogue e entre em contato com essa expressão para transformá-la em comunicação. Por ser um diálogo sutil – corporal – requer do adulto uma disponibilidade corporal para acolher as expressões das crianças, fazendo-as ressoar em seu próprio corpo. Para tal, são utilizados mediadores desse diálogo (descritos no capítulo anterior), que são principalmente: os gestos, o olhar, as modulações da voz, o toque, a mímica facial e também os objetos. Esses últimos representam um valioso papel nesse cenário, pois possibilitam a expressão por convidarem à movimentação e à exploração. É comum vivenciarmos crianças – principalmente as mais novas - nos convidando para brincar por meio de objetos, sendo, muitas vezes, um convite silencioso, oferecendo-o para nós com um sorriso, dando ao mesmo um caráter precioso de mediador das relações.

A partir dessa visão, o educador tem seu comportamento modulado, a todo instante, pelo que percebe de cada criança, de suas necessidades, de seus problemas, de seu estágio de evolução (LAPIERRE, 2005, p.39). Parece que o desafio para o educador, nesse caso, é o de estar disponível para o “dizer corporal”, para perceber e acolher o que nos expressa a criança em sua movimentação autêntica e genuína. E, diante dessa “escuta”, ter uma postura de responsividade atenta e cuidadosa, dialogando com as manifestações corporais.

Na realização do seu desejo de agir, não raro, a criança se depara com a recusa, o “proibido” e o julgamento do adulto sobre seus atos. Manifestações agressivas, conflitos ou confrontos entre as crianças são quase sempre interditados pelo adulto, com a máxima de “manter a ordem”. Lapierre e Aucouturier (1988, p. 47) consideram que o adulto não se contenta em proibir algum movimento – ele precisa justificá-lo por um julgamento moral: “isso é ruim”, “que feio”, “você é malvado”, “estou muito chateado com você”. Isso só gera na criança o sentimento de culpa, de repressão e descaracteriza completamente o caráter expressivo da atividade motora espontânea. O rico espaço de observação do adulto sobre as manifestações das crianças se perde, restringindo e limitando cada vez mais a criatividade e a expressividade dos pequenos.

Falk (2004, p. 30-31) afirma que a atividade de movimento e de jogos livres é insubstituível em relação às possibilidades de “aprendizagem” do bebê e

da criança pequena – sem a participação iniciadora ou modificadora do adulto. “[...] a criança que consegue algo por sua própria iniciativa e por seus próprios meios adquire uma classe de conhecimentos superior àquela que recebe a solução pronta” (PIKLER apud FALK, 2004, p. 22).

Gradativamente, a criança vai se apropriando de seu corpo, controlando seus movimentos e direcionando seu gesto de acordo com suas intenções. Antes, porém, é preciso que ela “pense” com o corpo em movimento. É na ação que a criança começa a elaborar o seu pensamento, bolando estratégias, resolvendo problemas, descobrindo soluções e percebendo seus limites – primeiro ao nível corporal, para depois ela ser capaz de abstrair. A esse processo, Wallon (apud DANTAS, 1992, p. 38) denominou: do ato motor ao ato mental - o segundo sendo desenvolvido a partir do primeiro. Assim, o movimento, a princípio, desencadeia e conduz o pensamento. Aos poucos, a dimensão cinética da motricidade tende a se reduzir, a se virtualizar em ato mental (DANTAS, *ibid.*).

Os objetos têm papel fundamental nesse processo, já que oferecem desafios e convidam à exploração. Se as crianças estiverem inseridas em um contexto educativo aberto à criatividade e à curiosidade, elas naturalmente vão se apropriando do mundo à sua volta, experimentando-o e vivenciando-o de dentro para fora, ou seja, apreendendo o seu ambiente a partir de seu desejo e interesses e não do desejo do adulto. O planejamento fechado do educador, que relaciona uma atividade ou um objeto a uma aprendizagem específica pode, muitas vezes, limitar e restringir conhecimentos, por se focar em “ensinar” algo que, dentro das infinitas possibilidades exploratórias dos pequenos, poderia ser fonte de inúmeras aprendizagens, muitas vezes, nem cogitadas pelo adulto.

A criança está sempre pronta para criar outros sentidos para os objetos que possuem significados fixados pela cultura dominante, ultrapassando o sentido único que as coisas novas tendem a adquirir. [...] A criança conhece o mundo enquanto cria, e, ao criar o mundo, ela nos revela a verdade sempre provisória da realidade em que se encontra (JOBIM, apud KRAMER *et al.*, p. 49, 2007).

Le Boulch (2001, p. 18) nomeia o período da criança da creche como a etapa do “corpo vivido”, na qual a atividade corporal traduz a expressão de uma **necessidade fundamental de movimento e de investigação**. Através de seus gestos a criança tem suas primeiras manifestações de movimentos espontâneos nesta fase. Este é um momento onde a criança vive e experimenta o corpo em movimento, levando-a a estabelecer o primeiro esboço da imagem de seu corpo. Fase em que a criança pode sentir seu corpo como objeto total no mecanismo do relacionamento com o outro.

A partir da descoberta do “poder agir”, a criança descobre que pode afetar os objetos e agir sobre eles seguindo seus interesses, para provocar eventos interessantes - antes causados fortuitamente -, dando início a uma fase de intensa exploração e interesse pelos mesmos.

Aos poucos, o prazer de agir vai dando lugar ao desejo de agir, fazendo surgir a intencionalidade. Para que a criança viva a dimensão espontânea e emocional da exploração dos objetos, é importante que lhe seja oferecido um tempo extenso para ser dedicado a essa dinâmica e que ela tenha acesso a objetos grandes, permitindo-a viver todo o seu corpo – e não só com a ponta dos dedos (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1988, p. 42).

Colocar à disposição das crianças diferentes tipos de objetos e observar a forma como eles os utilizam, como eles os investem progressivamente, é, com efeito, muito rico em ensinamentos. Além disso, as situações, assim espontaneamente criadas, ordenam-se freqüentemente em torno de um tema, consciente ou inconsciente, que é necessário perceber e explorar, penetrando assim nas motivações profundas do grupo (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1988, p. 16).

De início, a exploração e a descoberta do mundo é motora: mexer, tocar, deslocar objetos, lançar, pegar, subir, entrar, sair. Dessas vivências, a criança vai apreendendo as formas, dimensões, direções, orientações, volumes, etc. As crianças descobrem a sua corporeidade vivenciando o corpo ativamente, explorando tudo à sua volta. É um período de intensa movimentação, de energia e de afetividade. Às crianças lhes dá muito prazer o fato de elas afetarem objetos, pessoas, espaços – e também serem afetadas por eles. A energia corporal costuma

ser intensa, sendo necessário e prazeroso aos pequenos descarregar essa energia. É comum que essas manifestações mais enérgicas e intensas sejam consideradas incômodas, descontroladas e muito agitadas pelo adulto, porém fazem parte do processo de desenvolvimento e de equilíbrio das tensões das crianças, para que elas possam realmente aprender a controlar, graças à experimentação corporal, seus movimentos.

Querer reprimir essa agitação em nome de uma ‘educação’ pretensamente racional, no silêncio, na imobilidade e no empobrecimento das experiências motoras espontâneas ligadas aos objetos, ao espaço e aos outros, é uma heresia. É privar a criança de seu meio de desenvolvimento mais autêntico. É, em relegando todas suas atividades criadoras ao nível do jogo – ao qual o adulto não se interessa, enquanto coloca toda a sua atenção, sua solicitude e seu desejo no ‘trabalho’ – desvalorizar toda a atividade criadora e toda a busca pessoal espontânea (LAPIERRE; AUCOUTURIER, p. 39, 1988).

Essa fase da vida da criança é fundamental para seu desenvolvimento psicomotor. Aucouturier e Lapierre (op cit, p. 39) consideram que a criança que não vivenciou plenamente essa etapa corre o risco de se tornar instável, agitada, hipercinética.

Algumas práticas educativas procuram suprimir o movimento da criança, impondo-as rígidas restrições corporais, alegando, com isso, garantir uma atmosfera de ordem e de harmonia (*Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*, v. 1). É comum observarmos nas creches a imposição de longos momentos de espera, na qual a criança fica sentada ou em pé, exigindo-se que ela mantenha-se quieta, imóvel, calada, ou em atividades sistematizadas, como desenho, escrita ou leitura, em que qualquer gesto, mudança de posição ou deslocamento é encarado como desordem ou indisciplina.

Além do objetivo disciplinar apontado, a permanente exigência de contenção motora pode estar baseada na idéia de que o movimento impede a concentração e a atenção da criança, ou seja, que as manifestações motoras atrapalham a aprendizagem. Todavia, a julgar pelo papel que os gestos e as posturas desempenham junto à percepção e à representação, conclui-se que, ao contrário, é a impossibilidade de mover-se ou de gesticular que pode dificultar o pensamento e a manutenção da atenção (*Referencial Curricular para a Educação Infantil*, v. 1, 1998, p. 17)

Assim, é imprescindível, para acolher a criança na creche com cuidado, respeitar a expressão de suas emoções, que se dão principalmente pelo movimento e pelas manifestações do corpo. Legitimar a expressividade dos pequenos é abrir-nos ao diálogo com eles - e pode ser uma das melhores maneiras de conhecermos as crianças com as quais lidamos, aprendendo sobre elas a partir do seu ponto de vista.

2

Reflexões sobre situações no cotidiano de creches – adultos e crianças em relação

“A ternura vital é sinônimo de cuidado essencial. [...] É um conhecimento que vai além da razão, pois mostra-se como inteligência que intui, vê fundo e estabelece comunhão” (BOFF, 2000, P. 118).

Graduei-me em psicomotricidade em 2003, no Uni-IBMR – única faculdade dessa ciência no Brasil. Recém-formada, comecei a trabalhar na educação infantil, o que, até os dias de hoje, me fascina, motiva e alegra.

Trabalho com um olhar sobre o corpo – não trabalho *com*, nem tão pouco *o* corpo, mas suas expressões e manifestações, em relação intrínseca com o sujeito que o habita e que o *é*. O corpo sobre o qual me foco é o corpo relacional, repleto de expressões e de emoções. Na realidade, o que busco no meu trabalho é oferecer situações, propostas, nas quais as crianças – e adultos - vivenciem a expressividade de corpo inteiro.

No dia-a-dia do trabalho nas creches, sempre vivencio e observo cenas muito interessantes e instigantes. Destaco algumas neste capítulo, cujo foco é refletir e analisar situações de relação e interação entre adultos e crianças, tendo em vista os referenciais apresentados no capítulo anterior.

Foram privilegiadas as cenas do cotidiano no trabalho com bebês, pois este segmento começa a ganhar importância e a ter a sua identidade legitimada na educação infantil brasileira. Um dos principais fatores para esse processo foi a promulgação da LDB, 1996, que passou a conceituar a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, oferecida por creches e pré-escolas que se diferenciam entre si exclusivamente pela faixa etária que acolhem, buscando oferecer às crianças de até 7 anos educação e cuidados de maneira integrada e complementar à família (SANCHES, 2003, p. 199).

- **Bebês e adulto em relação**

As primeiras cenas ocorreram em um berçário de uma escola particular de educação infantil na zona sul do Rio de Janeiro, em 2007. Vale ressaltar que essas cenas não são raras e já foram observadas no cotidiano de outros berçários com os quais já tive contato. Antes de discorrermos sobre as situações observadas proponho algumas reflexões sobre a prática com bebês, que serão discutidas no contexto das observações.

Tristão (2006) afirma que educar crianças pequenas em ambientes coletivos é uma profissão caracterizada pela sutileza. Essa afirmação leva a uma reflexão: qualquer pessoa está apta a e disponível para trabalhar com bebês? Qual tipo de formação seria a mais adequada para sensibilizar esse profissional acerca das necessidades afetivas e relacionais e do desenvolvimento dos pequenos?

O conflito entre cuidar e educar está muito presente nos berçários e a integração desses aspectos pressupõe conhecimentos básicos sobre as dinâmicas de relação que podem ser estabelecidas com os bebês. Segundo Tristão (2006), *educar* uma criança pequena envolve, além da promoção do seu crescimento integral, desenvolver a solidariedade, a capacidade de enxergar o outro e a tolerância para com outros modos de ser, de modo a ter respeito e responsabilidade para com os demais.

Uma característica acentuada da criança pequena é a imitação, portanto, precisamos prestar atenção na postura que estamos tendo nas relações estabelecidas no berçário, tanto para com os bebês, quanto entre os adultos. O conceito *educar*, a partir da concepção de Tristão, oferece algumas reflexões: será que estamos tendo realmente capacidade de enxergar o outro (no caso, os bebês) e tolerância com os modos de ser dos pequeninos? Será que estamos atentando para as individualidades de cada um? Estamos conseguindo perceber as suas necessidades particulares? Que tipo de comunicação estamos estabelecendo com as crianças? Estamos buscando um diálogo corporal atencioso? Os referenciais destacados no primeiro capítulo consideram que a principal forma de

comunicação com crianças pequenas é essencialmente corporal, tendo como principais mediadores o toque, o olhar, os objetos e as modulações da voz. Tudo isso é muito sutil e requer uma relação intensa – corporal -com o bebê para que possamos desenvolver com ele uma comunicação verdadeira e atenciosa.

No berçário em questão, há 16 bebês entre três e treze meses. Para atendê-los, a creche conta com três adultos. A primeira impressão foi de que não era possível que elas dessem conta de realizar um bom trabalho nessas condições de proporção adulto/criança. Tristão (2006) considera que, muitas vezes, as condições estruturais do berçário são realmente impeditivas, mas que a fronteira entre essas condições e a acomodação é bem tênue. As condições de uma atuação de boa qualidade nesse berçário são muito precárias, pois a possibilidade de uma aproximação afetiva e atenciosa do adulto para a criança é bem remota, já que eles têm que dar conta de fraldas sujas, banhos, alimentação de 16 bebês. O choro é um som constante e tão comum que parece não alterar as auxiliares.

Foram observadas muitas interações dos bebês com objetos, que os exploravam das mais variadas maneiras – sentindo-os com a boca, balançando-os, batendo neles para produzirem um som, jogando-os longe... Nos momentos em que observei, não percebi os adultos brincando com os bebês ou aproveitando os objetos como mediadores de contato.

O objeto pode representar um prolongamento do corpo da criança ou do adulto e proporcionar momentos singulares de integração entre os mesmos, nos quais um oferece um pouquinho de si para o outro. O psicomotricista Lapiere (1987) afirma que “Intercalado entre dois corpos com os quais está em contato, o objeto preenche o espaço que os separa; possibilita “sentir” o corpo do outro, seus gestos, suas tensões, transmitir-lhe os seus”. O fato é que as crianças desse berçário só brincaram sozinhas. Os adultos intervinham na atividade dos bebês para pedir que fizessem menos barulho, para impedir que jogassem o objeto em outro bebê ou para acabar com alguma disputa de brinquedo entre as crianças.

Tardos e Szanto (2004) consideram que a criança pode se ocupar de um objeto todo o tempo que este lhe for interessante, graças a não intervenção do

adulto, querendo ensinar-lhe algo todo o tempo. Afirmam também que o bebê pode experimentar serenidade e tranquilidade nessa exploração, sem os condicionamentos do adulto, seguindo o ritmo de sua curiosidade. Mas deixar o bebê brincar livremente não quer dizer largar o bebê sozinho, sem ter conhecimento de seus atos. Pode-se participar disso de maneiras não interventoras, como observar sua ação ou somente estar por perto, tendo um olhar que pode ser sentido pela criança como atenção e contato.

A relação com bebês é realmente sutil e só sentir a presença do adulto já pode ser confortante para que eles tenham segurança e mergulhem sua atenção na exploração do objeto ou do próprio corpo. O fato de uma auxiliar ter ficado ininterruptamente oferecendo objetos ao bebê que não parava de chorar – e ele não ter se interessado por nenhum - mostra que ela estava encontrando dificuldades em se chegar à criança e em satisfazer as suas necessidades afetivas naquele momento. Esse bebê, que chorou todo o tempo durante a observação, carregava consigo um paninho de sua casa, sendo esse objeto a única coisa que o acalmava um pouco. Esse objeto está carregado de afetividade e toma o lugar da mãe, do adulto amado. A diretora da creche não se mostrou sensível a esse fato, dizendo a uma auxiliar para tirar o paninho da criança que, segundo ela, “já estava grande demais para carregá-lo”. Diante da dificuldade estrutural, tendo em vista a relação adulto-criança desproporcional, e afetiva; era difícil para as auxiliares acolherem e darem um colo a todos os bebês: o paninho poderia tranquilizar em alguns momentos.

As auxiliares recebiam ordens da direção de “não pegar os bebês, para não mimá-los demais”. O bebê precisa do toque, de sentir o contorno de sua pele. A pele é o maior órgão do corpo humano. Tanto a pele quanto o sistema nervoso originam-se da mais externa das três camadas de células embrionárias, a ectoderme. Ashley Montagu (1988) afirma que o sistema nervoso é uma parte escondida da pele, então a pele pode ser considerada como a porção exposta do sistema nervoso. O estímulo tátil dá noção do limite da criança, afinal, a pele é o nosso primeiro limite – entre o interno e o externo. As primeiras experiências corporais ficarão registradas na memória corporal, que vem a ser a forma primitiva do inconsciente. Os balanceios, os aconchegos no colo – oferecidos por

um adulto envolvido nesses atos - oferecem para o bebê uma profunda sensação de segurança, já que remetem às sensações corporais experimentadas na vida intra-uterina.

As atividades relacionadas aos cuidados eram, nesse berçário, completamente mecânicas, não sendo percebidas manifestações afetivas por parte das auxiliares. Um bebê que estava sentado foi erguido do chão por trás pela auxiliar e, de repente, ele estava no espaço de trocas de fralda, sem ninguém ter comunicado-lhe o que estava ocorrendo. Isso era feito com rapidez, sem olhares ou conversa, oposto ao procedimento em Lóczy. O bebê era mais parecido com um objeto e elas com uma máquina de limpar e de dar banho e comida. Falk (2004) considera que se, em relação ao contato físico, não se considerasse o cuidado como simples procedimento técnico que significa a satisfação das necessidades fisiológicas da criança que, nessa idade estão juntas com as necessidades psíquicas, evitaríamos muitos conflitos afetivos. A autora sugere ainda que consideremos o cuidar como um momento íntimo e pleno de comunicação.

Wallon (2005) afirma que é através de suas oscilações tônicas que o bebê tem suas vivências afetivas. O nosso estado emocional é traduzido nas modulações do tônus muscular. Ao proporcionar todo o cuidado necessário à criança (banho, troca de fraldas, alimentação, etc.), o adulto entra em contato direto com seu corpo. Nesse contexto, há uma troca tônica, na qual o tônus do adulto irá influir no tônus da criança e vice-versa. Como o estado tônico do bebê traduz seu estado emocional, pode-se afirmar que, através do intercâmbio tônico, o funcionamento psíquico do adulto influencia nos estados tônico e psíquico da criança. Os receptores localizados nas articulações musculares dos bebês recolhem as mensagens a respeito do modo como o pegam, mais do que a pressão exercida sobre a sua pele, e assim ele percebe o que “sente” pela pessoa que o está carregando. A partir daí, podemos refletir sobre a importância da relação corporal que estabelecemos com o bebê, compreendendo que afetamos profunda e sutilmente os seus estados emocional e psíquico.

Estar disponível é princípio fundamental do o trabalho com bebês. Disponível para uma relação, para perceber as necessidades da criança, para ter prazer no contato, para respeitar as diferenças, para oferecer seu corpo como meio de relação, para apresentar o mundo. Lapierre (1987) aborda amplamente o conceito de disponibilidade corporal e afirma que se trata de estar disponível ao desejo da criança e não lhe impor constantemente o nosso desejo. A disponibilidade do adulto torna-o mais apto a reconhecer e perceber as necessidades das crianças e a responder a elas com naturalidade e autenticidade. Sendo o corpo o principal mediador de relação com os bebês, é preciso que o profissional tenha um mínimo de consciência corporal para lidar com a criança, de modo que se estabeleça um real diálogo corporal.

Trabalhar com bebês é uma tarefa que exige um profundo conhecimento do universo destes pequenos. Todas as críticas feitas sobre o que foi observado no berçário em questão parecem se resumir a um fato principal: a formação qualificada de professores. Tristão (ibid.) lança o seguinte questionamento: “Como promover experiências ricas para as crianças se as professoras não têm oportunidade de experimentar muitas coisas?” A psicomotricidade é uma ciência que pode auxiliar muito na formação destes profissionais, pois como afirma Lapierre (1987), as vivências psicomotoras relacionadas à formação de educadores constituem um verdadeiro laboratório onde o educador se molda a uma outra relação com a criança, mais atenta, mais disponível, mais próxima, mais aberta e também mais consciente de suas necessidades profundas. Aprende-se, nessas formações, a estar atenta à linguagem corporal da criança e, através dessa escuta permanente, a perceber o significado de seus menores gestos, de suas atitudes, de sua mímica, de seu olhar, dos sons que emite, da distância que mantém (ou não) do nosso corpo, do lugar que ocupa na sala, da qualidade dos contatos que ela estabelece com o nosso corpo, das tensões e contrações se seu corpo, de seus ritmos, de sua relação com os objetos, etc.

O berçário precisa ter seu lugar reconhecido e valorizado na Educação Infantil, apesar de, como diz Tristão (ibid.), o trabalho com bebês não “aparecer” dentro da instituição, de as crianças de lá não “produzirem” concretamente nada.

No Brasil, a valorização profissional vem sendo articulada de acordo com o nível em que o profissional atua: “quanto menor a criança, menor será o *status* do profissional”, visão esta contestada mundialmente, o que demonstra um desconhecimento ou, mesmo, não clareza da importância da educação nos primeiros anos. Esta consciência coletiva deve ser objeto de estudo da sociedade, assumindo a infância como um tempo e vivência em si e não simplesmente preparando para outros estágios ou áreas de conhecimento (SANCHES, 2003, p. 204).

Faz-se urgente rever o lugar que a creche e que os profissionais que lá atuam ocupam no cenário sócio-histórico e político no Brasil, para que se possa valorizar e reconhecer sua importância nesses contextos.

- **Aconchegando o adulto para este acolher a criança**

Experiência relatada a seguir foi vivenciada em uma turma de jardim I (crianças em torno de três anos) de uma creche particular no Rio de Janeiro, na qual havia um menino em seus primeiros dias na creche – que não estavam fáceis³.

A partir da perspectiva italiana, o processo de inserção da criança na creche é concebido como:

[...] a primeira experiência educacional, uma coluna peculiaríssima sobre a qual se sustenta esta instituição também peculiar que, diferentemente de outro espaço dedicado à criança, apresenta-se como lugar de encontro e rede de relações complexas, nas quais os problemas e os comportamentos dos adultos também são tão importantes e dignos de atenções quanto os da criança (MANTOVANI, 1998, P. 173).

Sob a ótica desta concepção, podemos considerar que um dos fatores mais importantes para uma inserção bem sucedida é a construção de um vínculo sólido e confiante entre criança e adulto. Para o estabelecimento dessa rede de relações, pressupõe-se um adulto disponível a esse contato e a acolher a criança. Geralmente, nesses casos, quem fica responsável por inserir a criança no ambiente da creche é o professor da turma ou a auxiliar, não cabendo à criança eleger, em

³ Será utilizado o termo *inserção*, amplamente utilizada pela pedagogia italiana, para designar o processo inicial da criança na creche, ao invés de *adaptação*, pois, este corre o risco de reduzir a

um primeiro momento, o seu adulto de referência. Nessa trama de relações e de afetos, os comportamentos desse adulto que recebe a criança têm influência significativa na qualidade do seu processo de inserção.

Chego na sala e encontro a seguinte cena: crianças lendo livros e um menino, recém chegado à creche, chorando compulsivamente. Ele pedia pela mãe, pela mamadeira e dizia que queria ir embora. A professora falou-lhe que na escola não tinha mamadeira e pediu para ele parar de chorar. Não adiantou: o menino chorava cada vez mais. Ao falar com a criança, a professora manteve a expressão séria, sisuda. De repente ela virou-se para a criança e gritou, muito brava e irritada: “Já falei para você parar de chorar! Aqui não tem mamadeira!” Sua expressão facial e seu corpo estavam consideravelmente tensos.

Nesse dia, eu tinha levado bolinhas de massagem e esponjas macias para as crianças explorarem a sensibilidade tátil de suas peles e o seu contorno, passando os materiais pelo seu corpo e também pelo corpo do colega. A princípio, essa proposta seria para as crianças, mas o meu foco mudou naquele momento: passou a ser relaxar, acolher e acalmar a professora. As crianças experimentaram um pouco as esponjas em seus corpos. Em seguida, apaguei a luz da sala, botei uma música calma de fundo e convidei a professora a se deitar. Pedi às crianças para “darem-lhe um banho” com os materiais, o que foi, na verdade, uma massagem com bolinhas e carinhos com esponjas. A professora quase dormiu e aparentou estar mais tranqüila após a experiência, que durou cerca de 15 minutos. Sua voz estava mais baixa, mais calma e o menino que chorava também havia se acalmado.

Percebendo como a professora havia sido afetada pelo choro e pela ansiedade da criança, propus-lhe um relaxamento, já que era ela a responsável por receber o menino no ambiente e estabelecer com ele sua primeira relação. A partir do diálogo tônico entre os protagonistas desse processo, percebe-se uma intensa afetividade marcando o contato entre ambos.

Aconchegar a professora pareceu-me importante para a relação entre ela e a criança, já que, tensa como estava, comunicava seu incômodo e irritação à criança no contato com ela e mesmo à distância – tanto pelo diálogo-tônico, quanto pela maneira com que lhe falava. O menino já estava tenso pelo processo de inserção pelo qual passava e ficava mais angustiado diante da postura da professora. Nesse contexto, criança e adulto estavam se “contagiando” mutuamente com suas emoções e expressões. Se a professora não percebesse a sua tensão, a relação entre ambos seria um movimento cíclico, no qual um afetaria o outro na tensão e dificilmente chegariam a um acordo tônico, a uma afinidade.

O objetivo da vivência oferecida à professora foi proporcionar-lhe um certo bem-estar, para que ela sentindo-se bem, percebendo-se e relaxada pudesse acolher o pequeno e lidar com as suas manifestações (choro, inquietude, desânimo...) que a estavam afetando profundamente – sem ela, talvez, estar se dando conta.

- **Experimentando uma troca de papéis: a criança acolhendo o adulto**

O relato a seguir ocorreu durante uma proposta de psicomotricidade em uma creche particular na zona sul do Rio de Janeiro, com crianças em torno de 3 anos e os adultos responsáveis por essa turma.

Havia planejado propor à turma uma experimentação com tecidos e tinha espalhado vários pelo chão para que, quando as crianças chegassem ao espaço no qual eu as esperava, já o encontrassem coberto de panos coloridos.

Chegando ao espaço, as crianças estavam, cada uma, segurando uma bola de gás. Diante de minha surpresa, a professora falou que elas tinham acabado de cantar parabéns para uma criança do grupo e que a mãe dela havia oferecido uma bola para cada uma. Como todas tinham ido ao meu encontro com suas respectivas bolas, esperei para ver como iriam se relacionar com os panos e as bolas, pois queria observar se fariam uma relação entre ambos. Uma criança

pegou um pano e cobriu a bola, dizendo que era seu bebê, e que ele estava com frio. Sinalizei ao grupo a idéia que acabara se surgir e todos começaram a “enrolar” seus bebês. Estavam, todas, muito envolvidas nos cuidados com seus “filhos” e a bola assumiu integralmente o papel de “bebê a ser cuidado”.

Dias antes, eu e a diretora da creche havíamos tido uma reunião, na qual refletimos sobre a necessidade de um espaço para que as educadoras pudessem relaxar, pois vínhamos observando algumas muito tensas e isso estava afetando consideravelmente o grau de tensão dos pequenos, prejudicando as relações interpessoais nessas turmas. A diretora da creche, então, propôs que eu usasse o meu horário com os pequenos para oferecer, dentro do possível, um momento de relaxamento para as professoras e as auxiliares - se eu percebesse essa necessidade. Conversei com as educadoras sobre a proposta da diretora e elas se mostraram surpresas – principalmente por que iriam poder relaxar no horário de expediente e com o aval total da instituição! Foram receptivas e gostaram muito da novidade. A partir daquele dia, quando algum profissional sentia necessidade de relaxar, me avisava assim que chegava com as crianças de sua turma ao meu encontro. De alguma maneira, eu tentava adequar a atividade ou integrar a educadora à proposta com as crianças, mas, se isso não era possível, oferecia um colchonete para ela se deitar e descansar.

No dia da proposta em questão, a professora me disse estar muito cansada. Peguei, então, dois colchões: um para ela e o outro para a auxiliar se deitarem.

Vendo os adultos no chão, algumas crianças começaram a cobri-los com panos e a oferecerem-lhes a bola como travesseiro. Em pouco tempo, esse “cuidar do adulto” havia mobilizado a todas as crianças, que acariciavam, cobriam, faziam cafuné e embalavam as educadoras. Teve até criança contando história para a auxiliar dormir – que ela escutava com toda a atenção e parecia mesmo uma criança, enrolada na coberta!

A partir da iniciativa das crianças, tivemos uma experiência muito gratificante para todos os participantes. O *cuidar do adulto* proporcionou um contato estreito entre ele e as crianças – que foram muito afetuosas. As

educadoras se entregaram no papel de “serem cuidadas” e receberam satisfeitas o acolhimento que os pequenos as deram. Nessa brincadeira, a figura do adulto pôde ser um pouco “dessacralizada”, no momento em que as crianças colocaram-no como mais frágil e necessitado de cuidados, de atenção e carinho – e dependendo das crianças para a “satisfação” dessas necessidades.

O trabalho cotidiano das creches geralmente é bastante agitado, com muitos afazeres e de muita responsabilidade. Além disso, nos relacionamos diretamente com diversas emoções e, naturalmente, como vimos na teoria de Wallon no capítulo anterior, somos contagiados por essas manifestações emocionais, que nos afetam, quer queiramos, quer não. Nesse cenário, precisamos estar muito atentos ao nosso corpo, nossas emoções, para que possamos buscar uma maneira de equilibrar nossas tensões e de respeitar nossos limites. A proposta de as educadoras terem um momento para “se sentirem”, “se verem” e “se escutarem”, mesmo que durante a minha atividade, surgiu por percebermos que elas estavam ligadas no “botão automático” e não estavam *se percebendo*, o que, aliás, é uma característica forte da nossa sociedade, e no trabalho com crianças assume uma dimensão maior, pois afeta, sutil e profundamente, outro ser humano.

Essa proposta está em vigor nessa creche e, aos poucos, estamos percebendo as educadoras mais conscientes de si, interessadas em conhecer maneiras de relaxar em casa, por sentirem “na pele” os benefícios de parar um pouquinho para *se perceber*, e mais presentes e atentas na relação com os pequenos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Devido à separação de corpo e espírito em nossa cultura – e à freqüente instrumentalização das relações interpessoais -, muitas de nossas crianças crescem sem visão social e de si mesmas, por não aprender a viver a aceitação mútua e plena como algo natural e espontâneo”.

(VERDEN-ZÖLLER, 2006, p.130)

Relações instrumentalizadas e mecânicas – infelizmente – compõem o cenário de muitas creches brasileiras.

O objetivo do presente estudo foi compilar teorias atuais, como as da pedagogia italiana, que estão propondo reflexões sobre como transformar esse modo mecânico de relação nas creches, sugerindo ao educador assumir uma nova postura diante da criança, respeitando-a como pessoa.

Inspirados em teóricos como Wallon, Lapierre e Aucouturier, descortinamos algumas maneiras de identificarmos manifestações corporais das crianças como forma de elas comunicarem de si. O potencial dessa comunicação em tornar-se diálogo, no entanto, depende da disponibilidade do adulto em significar as manifestações que envolvem as expressões dos pequenos.

As manifestações do corpo são um precioso instrumento de expressão, através do qual a criança pode se apresentar no mundo de forma autêntica e genuína. No entanto, ainda é preciso que a creche reconheça e se aproprie da importância do movimento na primeira infância e que acolha a expressão livre e espontânea do movimento. Atento a observar o movimento corporal dos pequenos, o educador pode descortinar um excelente laboratório para conhecer melhor as crianças, que “falam” de si pela expressão do corpo. O desafio principal do educador parece ser o de saber lidar com as expressões e com as manifestações das crianças com um outro olhar, na perspectiva de diálogo, legitimando uma comunicação. Para tanto, é imprescindível que ele responda a essas manifestações, tornando-as, dessa forma, um espaço de diálogo e de relação.

Olhar a criança e vê-la como uma pessoa, relacionar-se com ela respeitando a sua individualidade e as suas necessidades, requer uma formação que atente para importância das relações na primeira infância. Porém, não cabe à formação acadêmica dar conta do que diz respeito à pessoa do educador, à sua identidade pessoal, à sua história de vida e aos seus primeiros registros de relação – que certamente influenciarão nas relações que ele estabelecerá com os pequenos.

A formação não ocorre pelo acúmulo de cursos, palestras e técnicas, mas por “um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. O professor é uma pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor” (NÓVOA, 1995, apud SANCHES, 2003, p. 27).

Quando mobilizamos espaços, tempos e materiais para a exploração livre e para o diálogo com as crianças, os adultos também precisam ser focalizados. No segundo capítulo, buscou-se privilegiar o olhar sobre as relações na creche, no qual foram apresentadas situações que trazem adultos ora distantes/ausentes, ora em relação genuína e natural com os pequenos, na qual o adulto também é afetado pela criança. “Ser afetado” pela criança, faz parte do trabalho em creches e é indissociável deste. Mesmo não querendo, somos *contagiados* pelas crianças e suas emoções, o que, aliás, pode acontecer em qualquer relação. Reconhecer, portanto, a educação infantil como uma experiência complexa de relações, é ponto chave para educarmos e cuidarmos das crianças pequenas de maneira integrada implicado-nos, de corpo inteiro, nesse processo.

Desbravar a primeira infância não é tarefa fácil – requer uma abertura inicial para percebermos as crianças. Uma forma genuína de se conhecer as crianças e suas demandas é aprofundar a relação e a comunicação que estabelecemos com as mesmas. Essa relação e comunicação são tecidas, fio a fio, pela “escuta”, pelo “olhar” e pela disponibilidade corporal que dedicamos às crianças no dia-a-dia. Como vimos, pelas expressões do corpo as crianças nos dizem de si e podem estabelecer com o adulto e entre elas uma comunicação

genuína. Tão relevante quanto percebermos as crianças, é também percebermos a nós mesmos nessa relação. É muito importante essa sensibilização dos sentidos, pois a partir daí podemos nos sentir mais seguros na relação com as crianças, respeitando, valorizando e descobrindo, dia-a-dia, cada individualidade.

Referências Bibliográficas

- AUCOUTURIER, B. *et al.*, **A prática psicomotora – reeducação e terapia**. São Paulo: Artes Médicas, 1986.
- BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- BOFF, L. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BOVE, C. Inserimento: uma estratégia para delicadamente iniciar relacionamentos e comunicações. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- DANTAS, H. *et al.*, **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.
- EDWARDS, C. *et al.* **A cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artemed, 1999.
- FALK, J. *et al.*, **Educar os três primeiros anos – a experiência de Lóczy**. São Paulo: JM editora, 2004
- GALVÃO, I. **Henri Wallon – uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- GANDINI, L.; EDWARDS, C. **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- GRANDE DICIONÁRIO LAROUSSE CULTURAL DA LÍNGUA PORTUGUESA. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- HEVESI, K. Relação através da linguagem entre a educadora e as crianças do grupo. In: FALK, J. *et al.*, **Educar os três primeiros anos – a experiência de Lóczy**. São Paulo: JM editora, 2004
- JOBIM, S. Ressignificando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER *et al.*, **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.
- TRISTÃO, F.; *et al.*, **Infância plural – crianças do nosso tempo**. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- KATZ, L. O que podemos aprender com Reggio Emilia? In: EDWARDS, C. *et al.* **A cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artemed, 1999.
- KOHL, M. **Vygotsky - Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.
- KOHL, M. *et al.*, **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.
- LAPIERRE, A. *et al.*, 1987. **O adulto diante da criança - de 0 a 3 anos**. São Paulo: Manole, 1987.
- LAPIERRE, A.; AUCOUTURIER, B. **A simbologia do movimento – psicomotricidade e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas: 1988

- LAPIERRE, A.; AUCOUTURIER, B. **Fantasmas corporais e prática psicomotora**. São Paulo: Manole, 1984.
- LE BOULCH, J. **O desenvolvimento psicomotor do nascimento até 6 anos – a psicocinética na idade escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- MEIRELES, C. **Cânticos**. São Paulo: Editora Moderna, 1993.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Volume 3, Brasília, 1998.
- MONTAGU, A. **Tocar – O significado humano da pele**. São Paulo: Summus, 1988.
- PINO, A. **As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.
- RINALDI, C. O currículo emergente e o construtivismo social? In: EDWARDS, C. *et al.* **A cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- RONCARATI, M. O corpo na creche: linguagem em movimento. In: MATTOS, (Org.), **Psicomotricidade escolar**. Rio de Janeiro: WAK, 2008.
- SANCHES, E. **Creche: realidades e ambigüidades**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- VERDEN-ZÖLLER, G.; MATURANA, H. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo: Palas Athena, 2006.
- VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.