



**COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,
EXTENSÃO E CULTURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PSICOMOTORA**

VERÔNICA MARTINS DE ANDRADE

**A TRANSIÇÃO DO ALUNO DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO
ENSINO FUNDAMENTAL À LUZ DA PSICOMOTRICIDADE**

Rio de Janeiro

2021

VERÔNICA MARTINS DE ANDRADE

**A TRANSIÇÃO DO ALUNO DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO
FUNDAMENTAL À LUZ DA PSICOMOTRICIDADE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Psicomotora, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Psicomotora.

Orientadora: Dra. Katia de Souza e Almeida Bizzo Schaefer

Rio de Janeiro

2021

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

A553 Andrade, Verônica Martins de

A transição do aluno da educação infantil ao ensino fundamental à luz da psicomotricidade / Verônica Martins de Andrade. - Rio de Janeiro, 2021.

72 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Psicomotora) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Katia de Souza e Almeida Bizzo Schaefer.

1. Psicomotricidade – Estudo e ensino. 2. Educação infantil. 3. Corpo. I. Schaefer, Katia de Souza e Almeida Bizzo. II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 152.385

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

VERÔNICA MARTINS DE ANDRADE

**A TRANSIÇÃO DO ALUNO DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO
FUNDAMENTAL À LUZ DA PSICOMOTRICIDADE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Psicomotora, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Psicomotora.

Aprovado em 15 de dezembro de 2021.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Katia de Souza e Almeida Bizzo Schaefer
Colégio Pedro II
Orientador

Prof. Me. Carlos Bezerra Cavalcante Neto
Colégio Pedro II

Prof.^a Dr.^a Cristie de Moraes Campello
UNATI-UERJ

*Dedico este trabalho às crianças,
que me ressignificam a todo momento e me
fazem acreditar que o caminho mais belo é
aquele construído com amor. Sejamos amor
uns para, entre, com e pelos outros!*

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus, primeiramente, pelas suas infinitas bênçãos sobre minha vida e por me sustentar até aqui. Sigamos, sempre adiante!

Agradeço à vida pela oportunidade de vivenciar a Psicomotricidade no Colégio Pedro II, a realização de um grande sonho.

Agradeço, especialmente, aos meus pais, Hayrton Andrade e Vera Martins, e ao noivo, Matheus Gomes, que nunca desistiram de mim, sempre estiveram ao meu lado, me apoiando, trocando, acolhendo e sendo amor na construção deste trabalho.

Agradeço a todos os professores e à coordenação do curso, que sempre foram muito solícitos e prestativos.

À minha querida orientadora Katia Bizzo Schaefer, que me possibilitou vivenciar a Psicomotricidade na prática e que, com toda sua leveza, potência e afeto, partilhou comigo a paixão pelo estudo sobre o corpo.

Dizem-lhe enfim: que as cem não existem. A criança diz: ao contrário, as cem existem.

(Lóris Malaguzzi, 1999)

RESUMO

ANDRADE, Verônica Martins. **A transição do aluno da Educação Infantil ao Ensino Fundamental à luz da Psicomotricidade.** 2021. 72f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Psicomotora) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2021.

Este trabalho tem como objetivo analisar a transição do aluno da Educação Infantil ao Ensino Fundamental à luz da Psicomotricidade. A análise é potencializada por embasamentos teóricos no campo da Psicomotricidade a partir das contribuições sobre o entendimento do corpo, suas relações (com seu próprio corpo, com o do outro e com o ambiente) (PERROTA, 2019), a urgência de se atentar e ajudar o corpo do professor em todo esse processo (ALVES, 2013) e a necessidade de uma Educação Psicomotora – especificamente um olhar psicomotor – que possa servir de base na vida do sujeito (ALVES, 2019). Estudos na área da Educação contribuem com a visão sobre a transição, embasada em documentos oficiais (BRASIL, 1996; 1998; 2009; 2010; 2013; 2018) que ressaltam a necessidade de uma continuidade do processo educativo entre as etapas da Educação Básica e a importância da brincadeira como linguagem que atravessa a infância e possibilita construir diversas aprendizagens (SCHAEFER, 2015; ABREU, 2018) com suas contribuições sobre o trabalho psicomotor pelo viés da ludicidade. Na área da Filosofia, há contribuições sobre a compreensão de que, nós, humanos, somos modos de expressão da natureza (SPINOZA, 2011), da importância da transvaloração como forma de estratégia para nos (re)conectarmos com aquilo que nos potencializa (NIETZSCHE, 2008, 2011) e a perspectiva da ecosofia (GUATTARI, 2012) com a finalidade de praticar uma filosofia de vida que se vive e que pode ser uma alternativa para uma vida democrática e com qualidade, seja no ambiente escolar ou fora dele. Como metodologia, foi usada a pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo. O presente trabalho foi dividido em alguns capítulos para maior detalhamento, mas não quer dizer que os assuntos sejam estanques, pois os mesmos estão hibridizados a todo momento. Epígrafes poéticas foram utilizadas no começo de cada capítulo com a intenção de trazer sensibilidade e leveza à narrativa. A Psicomotricidade enriquece toda essa discussão quando, através de estudos, nos faz compreendermos a potencialidade dos corpos. Assim, para dar conta de tudo que foi dito até aqui, também apareceu ao longo deste trabalho a perspectiva da transvaloração no que diz respeito à tentativa de transvalorar nossos valores, rotas, caminhos, olhares em prol de uma única certeza: a de que não existem certezas, mas sim incertezas que nos inquietam e alimentam o nosso processo educativo, culminando, assim, em uma busca pelo (re)encontro com o que nos potencializa. Com isso, há a intenção de convidar o leitor a participar deste trabalho e provocar afetos que o leve aos (re)encontros, (re)conexões e (trans)formações consigo mesmo, com o outro e com o ambiente ao pensar no trabalho pedagógico realizado durante o processo de transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Transição. Relações. Corpos. Potencialidades. Psicomotricidade.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DCNEF – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

EF – Ensino Fundamental

EI – Educação Infantil

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 Justificativa.....	15
1.2 Objetivos	16
1.2.1 Objetivo Geral	16
1.2.2 Objetivos Específicos	16
2 METODOLOGIA	17
3 QUESTÕES DE IMPACTO NA TRANSIÇÃO DO ALUNO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	19
4 CONTRIBUIÇÕES DO OLHAR PSICOMOTOR	31
4.1 Contribuições do olhar psicomotor para o processo de transição da EI para o EF	33
4.2 O olhar psicomotor na relação consigo mesmo, com o outro e com o ambiente.....	35
4.3 O olhar para o corpo e seus movimentos na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	43
5 E O CORPO DO PROFESSOR: COMO FICA NESSE PROCESSO?	51
6 RESULTADOS E DISCUSSÕES	60
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS, OU MELHOR, LONGE DE SEREM FINAIS	66
REFERÊNCIAS.....	69

1 INTRODUÇÃO

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade.

Manoel de Barros (2003)

Ao falar em transição de uma pessoa para outro lugar, com características ambientais, de público, com alteração mínima de idade e em graus de dificuldades mais elevadas, pressupõe-se que essa ação deve ser bem planejada para que seja garantido o mínimo de acolhimento, segurança e confiança para o sujeito se adaptar. Na transição da Educação Infantil (EI) para o Ensino Fundamental (EF), o aluno deve passar pelas mesmas experiências citadas acima e por isso precisa estar bem adaptado para uma maior consciência sobre o próprio corpo e sua relação com o mundo externo, estimulando a ação e o movimento, além de favorecer a interação com o outro.

Dessa forma, penso que o trabalho através da Educação Psicomotora pode ser de fundamental importância, pois é através dela que iremos trabalhar com a organização corporal do sujeito, suas funções psicomotoras e com as relações que são tecidas consigo, com o outro e com o meio.

Segundo Alves (2019), é possível afirmar que a Educação Psicomotora se faz completa por se preocupar com a formação de um sujeito atuante no mundo, entendendo o seu corpo como fio condutor de potência, afetos, aprendizagens, vida!

Mesmo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCNEF) (BRASIL, 2010), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 (LDB) (BRASIL, 1996), a atual conjuntura educacional tem se mostrado pouco hábil em realizar a adaptação favorável à passagem de um segmento educacional a outro. Essa questão nos fez debruçar nesta temática com o intuito de analisar o processo de transição do aluno da Educação Infantil ao Ensino Fundamental à luz da Psicomotricidade, verificando as contribuições da Educação Psicomotora neste

processo, investigando como o olhar psicomotor intervém nessa transição e refletindo sobre as relações que os alunos estabelecem com os próprios corpos, com outros corpos e com o ambiente durante essa passagem da EI para o EF.

Devo ressaltar que procurei refletir também sobre o corpo do professor nesse processo, entendendo-o como um corpo que precisa de ajuda, de um colo, de um olhar diferenciado e de uma escuta sensível, conforme salienta Alves (2013, p. 117): “É exatamente sobre essa ajuda que tentamos escrever este documento. O corpo do professor necessita de um colo que o mate, sem mimá-lo, que o ilumine, sem tirar-lhe o brilho, que o amadureça sem dar-lhe palmadas, que o escute, sem falar por ele”.

Foi assim que adotei a metodologia de pesquisa bibliográfica a partir de resumos de livros, monografias, artigos e teses, instrumentos importantes para o desenvolvimento deste trabalho. O embasamento teórico construído por meio de leituras acarretou reflexões e considerações de forma mais ampla sobre as questões contidas no desenrolar desta narrativa.

Para Gil (2008), a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.

Para tanto, o embasamento teórico contou com obras da Psicomotricidade, Filosofia e Pedagogia. Na Psicomotricidade, temos as contribuições de Wallon a partir de Ferreira e Régnier (2010) que diz que o sujeito não é fragmentado; ele é integral e elucida também a importância da afetividade na aprendizagem; Lapierre e Aucouturier (2012) sobre a importância do corpo em movimento; Vygotsky, a partir de Rego (2012), que vê no meio social grande possibilidade de aprendizagem, isto é, troca entre o sujeito e o meio no qual cada um influencia e é influenciado; Alves (2013) sobre o corpo do professor; Mastrascusa e Franch (2016), que discutem sobre a importância do tônus que modifica e é modificado, a importância da linguagem não verbal e do corpo no processo de alfabetização; Schaefer (2015; 2017) com a importância das potencialidades dos corpos durante a transição da EI para o EF e com seu olhar sobre o corpo do professor sob uma perspectiva da ecologia de Guattari; e Alves (2019) com suas contribuições sobre a importância da Educação Psicomotora.

Na Filosofia, houve o embasamento a partir das contribuições de Spinoza, em sua obra *Ética* (2011), na qual uma de suas maiores questões é de que nós,

humanos, fazemos parte de uma essência única que é a natureza, logo, somos modo de expressão dessa mesma natureza. Esse pensamento é extremamente importante para compreendermos as relações que tecemos com nosso próprio corpo, com o outro e o com o meio; Nietzsche (2008, 2011) enriquece a base filosófica com a afirmação de que é preciso desconstruir as certezas instituídas nas instituições através de uma transvaloração de nossos valores; Foucault (2009) contribui com a questão sobre o controle dos corpos a partir da disciplinarização dos mesmos; Guattari (2012) com a perspectiva da ecosofia; Skliar (2012), com suas contribuições sobre a importância da duração da infância sem interrupções; e Larrosa (2012) no que condiz à importância da experiência.

Na Pedagogia, trago as contribuições de documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (BRASIL, 2010), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), com as questões pertinentes à transição da EI para o EF. Nos fundamentos teóricos e práticos, há a contribuição de Malaguzzi (1999), que traz as palavras coragem, encantamento, escuta e potência para trazer um ar mais poético e sensível ao trabalho; Paulo Freire (1996; 2001) com suas reflexões sobre a importância do educador e das relações que construímos consigo mesmo, com o outro e com o meio; e Guerra, Rolim e Tassigny (2008) que apontam para a importância do brincar na aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Como professoras de EI e EF e psicomotricistas, há a contribuição de Alves (2013, 2019); Schaefer *et al* (2017), com suas contribuições sobre o lugar dos afetos e a importância de se compreender o sujeito na sua inteireza no ambiente escolar; Perrotta (2019) trazendo a importância das relações consigo, com o outro e com o ambiente a partir do olhar do professor psicomotricista sobre as mesmas; e Abreu (2018), que contribui com seu olhar sobre o trabalho psicomotor pelo viés da ludicidade no processo de alfabetização no 1º ano do EF.

Durante a construção da narrativa, o conceito de criança e de aluno emergiram nas reflexões para pensar como denominar tais sujeitos neste trabalho. Portanto, cabe aqui esclarecer que houve a opção pela mistura dos termos, entendendo que a criança é aluno no espaço escolar, isto é, sua função social. No

entanto, a mesma não deixa de ser criança. É criança e aluno, conforme ressalta Schaefer (2015, p.16)

[...] trato aluno e criança como um único indivíduo, entendendo que dentro da proposta escolar, ela adquire o lugar de aluno, mas que isso não faz com que deixe de ser criança. Percebê-lo como criança também não anula seu lugar de aluno nesse contexto educacional. É aluno e criança. Da mesma forma, o professor é adulto e educador.

Deve-se ressaltar também que ao longo da narrativa houve a opção pela escolha de aluno quando se referia à EI e criança quando se referia ao EF para culminar em uma provocação interessante. Afinal, por que não denominar aluno na EI se o mesmo, ao estar no espaço escolar, se configura como tal? Será que a creche ou pré-escola não é vista como um espaço escolar também? E por que não denominar criança no EF se a mesma não deixa de ser criança só por estar dentro de um espaço escolar? Por que não desconstruir esse “padrão”?

Nesse contexto, o referencial teórico foi dividido em três capítulos. No primeiro, apresento questões de impacto que ressaltam na transição do aluno da EI para EF, e as contribuições da Educação Psicomotora, trazendo a visão dos documentos sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, para pensarmos em como os documentos oficiais do nosso país abordam o processo de transição e sua importância para todos os envolvidos.

No segundo, há as contribuições do olhar psicomotor para o processo de transição da EI para o EF, na relação consigo mesmo, com o outro e com o ambiente e do olhar para o corpo e seus movimentos na transição da EI para o EF, buscando elucidar a importância da construção de relações consigo mesmo, com o outro e com o ambiente, entendendo-as como interações constituídas de muitos “eus” e “outros” que se entrelaçam, se alimentam e são alimentados constantemente pelo caminhar enquanto caminha-se.

No último capítulo do referencial teórico, trago contribuições sobre o corpo do professor: como ele fica nesse processo? Nesta parte do texto, há o intuito de abordar a importância de refletir, pensar e olhar para esse corpo que, diante do atual cenário educacional, precisa de ajuda. E muita! Afinal, quem cuida de quem cuida?

Após apresentar essas três partes, há uma reflexão com o foco na transição como uma ponte que afirma as relações com o próprio corpo, com outros corpos e com o ambiente, entrelaçando o embasamento teórico dos capítulos anteriores.

As considerações finais, ou melhor, longe de serem finais, finalizam essa

discussão com a pretensão de construir novas reflexões e/ou ressignificar outras sobre esse tema.

É com o corpo que escrevo e é com ele que convido o leitor a participar deste trabalho e espero que se afete a partir dos olhares apresentados, estando suscetível a novos (re)encontros, (re)conexões, (trans)formações consigo mesmo, com o outro e com o meio.

1.1 Justificativa

O desejo de investir neste tema se justifica pela importância de pensar, planejar e realizar uma transição segura, cuidadosa e acolhedora às crianças que saem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, entendendo seus corpos como fios condutores de potência, de aprendizagem, de afeto, de vida! Há a necessidade de refletir sobre este sujeito nessa transição, a relação com seu próprio corpo e com o mundo externo, estimulando ação e movimento. E mais, também refletir sobre o corpo do professor nesse processo, entendendo-o como um corpo que também precisa de ajuda.

Pensando assim, é imprescindível àquela criança que sai da primeira etapa da Educação Básica e vai para a segunda etapa ter uma consciência corporal para um melhor desenvolvimento e organização do seu “eu” e, conseqüentemente, de sua relação com o mundo externo. É aqui que entra o trabalho da Educação Psicomotora que possibilitará ao sujeito trabalhar sua auto-organização, suas funções psicomotoras e suas relações pessoais, sociais e ambientais para uma transição mais segura, respeitosa, acolhedora e cuidadosa.

Partindo dessa perspectiva, a Educação Psicomotora pode contribuir bastante para analisarmos os sujeitos em sua integralidade no processo de transição, entendendo-os como corpos que carregam consigo as marcas de sua história e, dessa forma, precisam se autoconhecer para uma melhor organização estrutural e, conseqüentemente, construir relações com o próprio corpo, com outros corpos e com o ambiente.

O corpo do aluno e o corpo do professor durante essa transição da EI para o EF precisam ser compreendidos como corpos potentes, de afetos, expressões, marcas, sentimentos, emoções, criações, movimentos, sentidos, de vida em e entre vidas. É preciso ter um olhar cuidadoso para essas questões. Mas que olhar? O

olhar dos documentos? Dos discursos? Eles ajudam a limpar as lentes do nosso olhar, mas o convite neste trabalho é para que possamos rever a condição do nosso próprio olhar enquanto sujeitos atuantes no mundo. Digo além... porque podemos transformar, transmutar, nossos valores, olhares, rotas, caminhos para esses corpos em constantes relações consigo mesmo, com o outro e o ambiente.

Para corroborar com isso, trago as contribuições de Schaefer (2015, p. 173-174):

Da mesma forma que iniciei cada vivência voltada à corporeidade com as crianças, da Educação Infantil ou do Ensino Fundamental, também busquei respeitar as mesmas regras nesta tese: o olhar cuidadoso na relação constante comigo mesma, com o outro e com a escola. Assim tracei rotas, as desviei, busquei outros percursos e, a partir de tantas lembranças e reflexões, deixo o convite para buscar transvalorar o olhar para os corpos nas escolas nas relações que acontecem na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, para então perceber o corpo como fio condutor, como vontade de potência, como criação de vida, na vida e com a vida, percebendo que esta constitui, com toda sua intensidade, as instituições escolares e as experiências que lá ocorrem, sejam no passado, no presente, no futuro ou em um tempo desmedido. Os corpos estão lá, portando, há criação, há vida e muita potência para serem percebidas e vividas no ambiente escolar.

1.2 Objetivos

Diante do tema apresentado e de sua justificativa, cabe elucidar os objetivos que nortearam o trabalho.

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar a transição do aluno da Educação Infantil ao Ensino Fundamental à luz da Psicomotricidade.

1.2.2 Objetivos Específicos

Verificar, à luz da Psicomotricidade, questões de impacto que surgem na transição do aluno da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Investigar como o olhar psicomotor intervém nas relações dos professores com o aluno na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Refletir sobre as relações que os alunos estabelecem com os próprios corpos,

com outros corpos e com o ambiente na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

2 METODOLOGIA

O estudo foi realizado por meio de abordagem qualitativa a partir de procedimento técnico de pesquisa bibliográfica para o estudo a respeito da investigação do problema proposto.

A pesquisa de viés bibliográfico foi organizada a partir de resumos de livros, teses, trabalhos de conclusão de cursos e artigos e objetivou reunir, de forma restrita, estudos similares que se alimentam e são alimentados pela questão da transição (do aluno da EI para o EF) como ponte que afirma as relações com o próprio corpo, com outros corpos e com o ambiente. O embasamento teórico foi alcançado por meio de leituras densas que possibilitaram inúmeras reflexões sobre as problematizações levantadas ao longo deste trabalho.

Segundo Gil (2008, p. 50),

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas.

Houve a preocupação em compreender a relação entre a Psicomotricidade e o processo de transição do aluno da EI para o EF. Por meio desta abordagem, foi possível perceber a importância de se pensar, planejar e realizar uma transição segura, acolhedora, respeitosa e cuidadosa de todos os envolvidos no contexto escolar e elucidar a relevância da Educação Psicomotora no que condiz à questão das relações que estabeleço com meu próprio corpo, com o corpo do outro e o ambiente. Dessa forma, com tudo que foi exposto ao longo deste trabalho, é possível pensar na Psicomotricidade como ciência que se faz urgente e significativa no chão da escola.

Conforme Gil (2008, p. 50), “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquele que poderia pesquisar diretamente.”.

Koche (2011, p. 122) ainda corrobora, elucidando que, na pesquisa bibliográfica, há distintas finalidades:

Pode-se utilizar a pesquisa bibliográfica com diferentes fins: a) para ampliar o grau de conhecimentos em uma determinada área, capacitando o investigador a compreender ou delimitar melhor um problema de pesquisa; b) para dominar o conhecimento disponível e utilizá-lo como base ou fundamentação na construção de um modelo teórico explicativo de um problema, isto é, como instrumento auxiliar para a construção e fundamentação de hipóteses; c) para descrever ou sistematizar o estado da arte, daquele momento, pertinente a um determinado tema ou problema.

Com isso, conforme tudo que foi exposto, recorri à pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, acreditando que, verificar diferentes perspectivas sobre o tema estudado, possibilitaria vasto conhecimento para solução do problema levantado.

3 QUESTÕES DE IMPACTO NA TRANSIÇÃO DO ALUNO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Eu sou todo corpo e nada além disso.

Friedrich Nietzsche (2011)

Escolhi esta epígrafe porque me encontrei nela, me senti afetada pela potência, lindeza e sensibilidade que, ao mesmo tempo, invadiu meus poros. Começo dizendo que é com o corpo e por ele que escrevo este trabalho acreditando que somos corpo. Somos o resultado de nossas experiências corporais através das relações que tecemos conosco, com o outro e o meio. Esse “tripé” é indissociável. É como uma teia de relações e nela nos constituímos e somos constituídos em um ciclo contínuo de nós mesmos, do outro e do mundo em infinitas experiências pelo nosso caminhar.

O filósofo Spinoza, em sua obra *Ética* (2011), afirma que fazemos parte de uma essência única, que é a natureza, e que somos apenas modo de expressão dessa natureza (como os animais e plantas são outros modos de expressão dessa mesma essência).

Nessa perspectiva, Spinoza (2011) defende que o corpo já traz em si a essência na existência. Corpo é ação. Corpo é a potência em ato, corpo é vida! Vale acrescentar que a escola também é viva e com vida, por isso a importância de falarmos sobre a necessidade de se olhar com mais sensibilidade, ter uma escuta atenta e práticas acolhedoras dentro das instituições educacionais, como pondera Schaefer (2015, p. 33):

É a afirmação da escola viva, da vida na escola, com todas as suas potencialidades, luz e obscuridade; com toda sua saúde e doença, com toda sua tragédia e alegria. Não de uma forma dicotômica, mas dentro de um pensamento complexo que percebe a coexistência de fatores considerados contrários na vida humana. Há certo e errado, mau e bom, justo e injusto, tudo vivendo junto em cada ser, no meio em que se encontram, em grupos sociais, políticos e econômicos. E tudo isso está na escola.

Ao pensar nessas corporeidades dentro da escola, logo penso que somos singulares. Somos plurais. Somos heterogêneos. Somos diversos. Somos multifacetados. Somos multiculturais. Somos multivozes. Somos multidemandas. Somos significados. Somos sentidos. Somos discursos. Somos contingentes. Somos direitos. Somos deveres. Somos identidades. Somos híbridos. Somos corpo. Somos

movimento. Somos sujeitos. Somos sociais. Somos relações. Somos vidas. E o que tem a ver tudo isso com a escola? Segundo Perrotta (2019, p. 25),

E a escola é lugar de transformação, de aprendizagens, de vida. É o lugar das perguntas que buscam respostas, mas que transformam quem pergunta no processo e que a resposta não passa de uma consequência das relações que se dão exatamente no encontro consigo mesmo enquanto ocorre nessa busca. Ao encontrar-se, iniciam-se novas perguntas, novas relações em busca de novos encontros.

Como foi dito até o momento, a escola tem grande relevância nessa problematização, pois ela é viva, há vida(s) nela que, diante da construção de relações, ocorre o (re)encontro consigo mesmo, com o outro e o mundo, gerando (trans)formações da, na e pela vida.

Partindo dessa perspectiva, como pensar em diferentes corpos, cada um com sua singularidade, dentro de um contexto coletivo riquíssimo como a escola? Que corpos são esses? Como descrever a potência de um sujeito? O que pode a escola diante de tantos corpos?

E penso além... Como garantir uma potencialidade desses corpos em um momento de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental? As ações na escola potencializam o corpo e movimento ou controlam/docilizam os corpos? Como é planejada e executada a transição? O que está por trás dessa passagem? É um momento de ruptura ou continuidade? Será que os documentos têm essa sensibilidade ao pensar nesses corpos em transição?

Essas questões muito me inquietam, pois é preciso falar em como as transições de uma etapa a outra podem se tornar bons ou maus momentos na vida das crianças se não forem planejadas e executadas de forma segura, cuidadosa e acolhedora. Pensar e problematizar essas questões é acreditar que falar sobre a transição é importante.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009, Art. 11):

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

Partindo dessa perspectiva, penso que não podemos pensar em uma ruptura de processos, e sim em uma continuidade de aprendizagens a fim de que ocorra uma articulação bem cuidadosa.

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica que consiste em trabalhar com crianças de 0 a 5 anos e assegurar àquelas o direito de vivenciá-la na sua infinita “riqueza” de experiências partilhadas nas culturas de pares, com a finalidade das mesmas serem autoras do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009, p. 86) afirmam que:

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura.

Diante disso, é importante salientar que a criança é agente de transformação social e tem participação ativa na sociedade, pois ela produz cultura e é produzida pela mesma. A criança, “como todo ser humano, é um sujeito social e histórico que faz parte de uma organização familiar que está inserida numa sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico” (BRASIL, 1998, p. 21).

Esse sujeito compreendido entre 0 e 5 anos tem o total direito de vivenciar uma Educação Infantil “viva” nas suas infinitas experiências e vivências, de ser contemplado, se sentir representado e representativo de uma sociedade plural, multicultural, portanto, é a escola que pode proporcionar diferentes experiências para que a criança (re)construa e (re)signifique as ações em seu entorno e construa seu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem, produzindo assim discursos, sentidos e cultura, como destaca o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 23):

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

As crianças brincam, e brincam muito. O tempo todo! O brincar está relacionado com a aprendizagem e permite um resgate das mesmas e/ou, até mesmo, a construção de novas. Para comprovar isso, trago as reflexões de Guerra, Rolim e Tassigny (2008, p. 177):

O brincar relaciona-se ainda com a aprendizagem. Brincar é aprender; na brincadeira, reside a base daquilo que, mais tarde, permitirá à criança aprendizagens mais elaboradas. O lúdico torna-se, assim, uma proposta educacional para o enfrentamento das dificuldades no processo ensino-aprendizagem.

O que nos faz aprender? Qual a relação do aprender com o brincar?

A criança é puro movimento e traz consigo, de forma latente, as curiosidades sobre as coisas do mundo e é através da brincadeira que ela vai descobrindo-o, (re)criando-o, desvendando seus mistérios, (re)elaborando hipóteses, afetando e sendo afetada; tudo isso ela vai construindo nas relações que estabelece consigo, com o outro e com o meio.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009, Art. 9) indicam que: “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, as quais devem ser observadas, registradas e avaliadas.”.

Precisamos garantir às nossas crianças uma infância viva, sentida, marcada, percebida e vivida propriamente dita em que a brincadeira seja linguagem garantida, valorizada e vivenciada por elas. Elas precisam brincar. Seus corpos precisam ser brincantes. Elas precisam ser livres. Elas precisam se movimentar. Elas precisam se (re)conhecer. Elas precisam explorar toda potencialidade que elas são e nada mais justo que oportunizemos isso a elas.

Para isso, penso que é necessário o professor se atentar a essas questões, entender a importância desses corpos em relação, da brincadeira como linguagem viva das crianças e da relevância de viver com total entrega o aqui e agora em uma partilha constante com os pequenos. Para corroborar com isso, trago as reflexões de Schaefer (2015, p. 70):

O tempo dos professores não nega o tempo do agora, do hoje, mesmo que haja uma intenção, um olhar para o futuro, planejado ou não, pois, na relação dos professores com as crianças, há troca, há abertura para viver o agora, se estes profissionais também se atentarem a estes corpos em relação. Podemos complementar tal noção ao pensar que, para não deixarmos passar as oportunidades deste tempo, precisamos vivê-lo com entrega, disponibilidade para sentir, criar, pensar, produzir e se relacionar também em outra temporalidade.

Maluf (2003, p. 17) pondera ao dizer que brincar é “Comunicação e expressão, associando pensamento e ação; um ato instintivo voluntário; uma atividade exploratória; ajuda às crianças no seu desenvolvimento físico, emocional e social;

um meio de aprender a viver e não um mero passatempo.”.

Essa mesma criança que brinca na EI vai para o Ensino Fundamental (EF) vivenciar outras infinitas experiências.

Ao chegar ao EF, com seus 6 anos de idade, a criança ouve muito da família e até da própria escola que “acabou a brincadeira. Agora ficou sério!”. E mais, a criança não é mais tida como criança; agora ela é oficialmente, pelas DCNEF (BRASIL, 2010), aluno(a). Mas o que seria isso? Seria controlar os corpos de uma liberdade de movimentos para aprisioná-los? Seria tornar (como fazer isso?) o corpo estático? Seria descartar a brincadeira como ação potencializadora de aprendizagem? Que corpos são esses agora? O corpo mudou? Com 6 (seis) anos, a criança não é mais criança?

O Ensino Fundamental passou por mudanças nos últimos anos como afirmam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (BRASIL, 2010, p. 103):

Entre as mudanças recentes mais significativas, atenção especial passou a ser dada à ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos de duração, mediante matrícula obrigatória de crianças com 6 (seis) anos de idade, objeto da Lei nº 11.274/2006.

A criança, ao chegar ao EF, está inserida em uma disputa de discursos em que o que vigora, infelizmente, é que seu comportamento precisa estar mais “focado”, disciplinado para que a aprendizagem ocorra da melhor maneira possível. Seu corpo precisa estar estático para evitar qualquer “escape do script”. Vale ressaltar que a criança tem apenas 6 anos de idade (seis!), mas, mesmo assim, ela é cobrada incansavelmente a ter um perfil mais “focado”, pois agora ela tem inúmeras responsabilidades para dar conta.

Sobre esse corpo infantil no espaço escolar, Lapierre e Aucouturier (2012, p. 47) despertam à atenção para que: “O corpo em movimento, na sua agitação emocional e criadora, não é admitido na escola, senão durante as ‘recreações’, sob o olhar do professor que, a rigor, observa evitando de misturar sua autoridade a esses jogos pueris.”.

Corroborando com o pensamento desses autores, o corpo dessa criança que chega ao EF é tolhido de sua liberdade, de sua criação, de sua potência, de sua vontade, de sua pulsão. É um corpo que passa a ser moldado, (re)criado aos moldes do discurso político/econômico que impera nas disputas de poder, que é freado

frente à sua potência de criação, atuação e expressão, que é vigiado para não ter autonomia, mas, sim, para ser controlado e até mesmo punido em alguns casos, se preciso for.

Skliar (2012, p. 18), diante da realidade vivida pelo grupo infantil em tempos modernos, chama a atenção para a interrupção da meninice, da infância, na qual interrompe-se também o corpo, a atenção, a ficção, a linguagem. “O corpo deve entrar em uma ordem [...]; a atenção deve concentrar-se [...]; a ficção deve acabar e reconduzir-se (por isso a escolarização); a linguagem deve parar de embromar e ser mais gramatical ou, melhor dito, mais sintática (por isso a gramática).”.

O autor ainda acrescenta (SKLIAR, 2012, p. 21):

[...] a tarefa de educar as crianças consiste em fazer durar a infância todo o tempo possível. Deter-se com elas em um corpo que não sabe de divisões [...]; deter-se com elas em uma atenção plural, sensível; deter-se com elas em uma linguagem que quer brincar de linguagem.

Como já foi dito até aqui, a brincadeira tem grande importância para o desenvolvimento das crianças. Por isso, as experiências e/ou atividades propostas para àquelas, estejam elas na EI ou no EF, devem partir das brincadeiras, como salienta Guerra, Rolim e Tassigny (2008, p. 180):

A brincadeira revela-se como um instrumento de extrema relevância para o desenvolvimento da criança. Sendo uma atividade normal da fase infantil, merece atenção e envolvimento. A infância é uma fase que marca a vida do indivíduo e o brincar nunca deve ser deixado de lado, mas, pelo contrário, deve ser estimulado, já que é responsável pelo auxílio nas evoluções psíquicas.

Infelizmente, na maioria dos casos, o discurso que prevalece é que brincar é coisa de criança na Educação Infantil apenas como se essa mesma criança, agora com 6 anos de idade (ou sete anos de idade), deixasse de ser criança e passasse a ser uma miniadulta no Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, a mesma é “obrigada” a deixar de lado toda aquela ludicidade, que atravessava sua aprendizagem, e passa a ter que se enquadrar de tal forma que seja condicionada a ficar disciplinada para poder aprender.

Assim, a aprendizagem para aquela criança de apenas 6 anos de idade pode deixar de ser prazerosa, significativa, criativa, autônoma e autoral, passando a ser mecanizada, robotizada, moldada e controlada a todo momento. Assim, a criança pode perder o desejo por aprender.

Deve-se ressaltar também que uma das principais ideias que se tem quando

chega ao 1º ano do EF é que a criança vai aprender a ler e escrever e isso acarreta mistérios, segredos e descobertas que a maioria quer, sim, desvendar. No entanto, a escola, em muitos casos, tem encontrado dificuldades para tornar essa aprendizagem, por exemplo, prazerosa, conforme os próprios documentos do Ministério da Educação sobre o Ensino Fundamental alertam para essa questão (BRASIL, 2013, p. 116):

A escola tem tido dificuldades para tornar os conteúdos escolares interessantes pelo seu significado intrínseco. É necessário que o currículo seja planejado e desenvolvido de modo que os alunos possam sentir prazer na leitura de um livro, na identificação do jogo de sombra e luz de uma pintura, na beleza da paisagem, na preparação de um trabalho sobre a descoberta da luz elétrica, na pesquisa sobre os vestígios dos homens primitivos na América e de sentirem o estranhamento ante as expressões de injustiça social e de agressão ao meio ambiente.

Hoje, a escola acaba sendo cobrada para que os dois primeiros anos do EF sejam focados pura e exclusivamente na alfabetização, mas, em muitos casos, essa aprendizagem pode não levar em conta uma série de fatores que precisam ser respeitados, valorizados, acolhidos e garantidos para as crianças. Que corpo é esse agora? Cadê o corpo que vive, sente, explora, tem marcas?

Mastrascusa e Franch (2016, p. 144) trazem importante indagação e reflexão sobre o lugar do corpo no processo de alfabetização:

O corpo dessa criança de 6 anos que chega agora ao primeiro ano e “deve” se alfabetizar precisa de um corpo instrumentalizado, corpo racional, condicionado e treinado para poder aprender? O corpo dos sentimentos, das emoções, um corpo que brinca, criativo, expressivo, está distante dessa maneira de ensinar e aprender?

Com tudo isso que foi exposto até o presente momento, acredito que é preciso falar de forma muito cuidadosa sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p.35),

Com a Constituição Federal de 1998, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade torna-se dever do estado. Posteriormente, com a promulgação da LDB, em 1996, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. E a partir da modificação introduzida na LDB em 2006, que antecipou ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a 5 anos.

Como já foi dito anteriormente, cada etapa tem suas características e particularidades que não precisam ser separadas como se uma não pudesse

(re)conhecer a outra, mas sim trabalhar em parceria em prol de qualidade na educação de nossas crianças.

A criança quando vai para a EI já passa por uma transição bem dolorosa, que é quando ela se separa, por um período do dia, da família e vai para a creche, por exemplo. Aí já consta uma separação bem difícil, se não for pensada de forma cuidadosa, não só para os pequenos, mas para os familiares e profissionais da instituição também, cada um com suas questões.

A família, em especial a mãe, em muitos casos, se sensibiliza consideravelmente com essa questão porque a escola passa a ser o primeiro ou um dos primeiros locais sociais que a criança frequenta além do seu próprio lar. Já para os profissionais, há um choque também, pois muitas crianças demoram a criar laços com eles. Um dos exemplos para essa demora é o choro. Há profissionais que ficam bem incomodados com isso e, como o corpo fala, a criança vai sentir e perceber a mensagem que o corpo do outro transmite e isso pode ser um empecilho para que o momento de adaptação seja acolhedor para todos, como salienta Alves (2013, p. 104):

Nas minhas colocações procurei ser o mais cauteloso possível, mas não poderia deixar de falar e expor a verdade do que sentia. E foi assim que pude dizer que a creche era o lugar das crianças e que crianças normalmente choram e isso significa alguma coisa, muitas vezes uma dor, uma fome, gases ou até mesmo manha, ou birra, mas sempre tem um significado. Agora o que me chama à atenção é o fato do choro incomodar tanto aos adultos.

Por isso, é de extrema importância que haja um trabalho em parceria entre escola e família em que o diálogo e compartilhamento de responsabilidades sejam a base do processo pedagógico. O cuidar e educar precisam ser vivenciados na prática de forma indissociável, culminando, assim, em uma educação de qualidade para e com os pequenos.

Uma outra separação que também é sentida e muito por todos os envolvidos, principalmente pelas crianças, é a transição da EI para o EF. Como pensar nessa transição de forma acolhedora e segura?

Dessa forma, é preciso haver uma parceria total entre escola e família. É preciso criar e fortalecer vínculos. É preciso produzir afetos, entendendo-os como ponte para uma relação acolhedora. É preciso que a escola planeje uma transição segura, atenta, cuidadosa, acolhedora, sensível, respeitando a singularidade de cada criança, seu respectivo tempo e espaço. É preciso que os educadores tenham

um olhar diferenciado para esse processo, entendendo-o como uma continuidade das aprendizagens anteriores e não uma ruptura, como pondera o documento Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 51):

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade do seu processo educativo.

O universo dos primeiros anos do Ensino Fundamental pode ser uma continuidade da Educação Infantil. Não é preciso acabar com a brincadeira, muito pelo contrário; é importante (e muito!) continuar brincando, continuar fazendo a criança vivenciar o lúdico para aprender, partir de brincadeiras para um diálogo com as aprendizagens já construídas e as que ainda vão ser construídas, fortalecer os conhecimentos já elaborados e (re)criar ações para os novos. É preciso valorizar o que a criança já traz consigo e, em cima disso, continuar ampliando seu repertório sociocultural.

E, para isso, não é necessário um aprisionamento de seus corpos, mas, sim, uma liberdade que (re)crie, (re)signifique, (re)construa, (trans)forme o seu caminhar enquanto caminha-se.

Tendo em vista essa perspectiva, é necessário elaborar diferentes estratégias que levem em conta o equilíbrio, a atenção, o cuidado, o respeito, o afeto e a segurança como propulsores de uma transição que seja configurada como continuidade dos processos de aprendizagens das crianças.

Uma estratégia que pode funcionar para pensar nessa transição de forma segura é que os profissionais do EF possam ter acesso às informações contidas em relatórios, portfólios ou outros registros que contenham características e relatos de vivências das crianças na etapa da EI, pois isso pode ajudá-los a entender e conhecer melhor cada criança, cada história, cada cultura, cada vida que ali se encontra, como afirma a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 51):

Para isso, as informações contidas em relatórios, portfólios ou outros registros que evidenciem os processos vivenciados pelas crianças ao longo de sua trajetória na Educação Infantil podem contribuir para a compreensão

da história de vida escolar de cada aluno do Ensino Fundamental.

Uma outra estratégia, havendo a possibilidade, seria realizar uma visita para um (re)conhecimento do novo espaço e promover interações entre os profissionais e crianças da EI e do EF. Os educadores podem levar as crianças para desvendarem os mistérios para o próximo ano e isso pode gerar um ar de expectativa e entusiasmo nos pequenos, evitando assim uma ruptura brusca futuramente, como também pondera a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 51):

Conversas ou visitas e troca de materiais entre os professores das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental – Anos Iniciais também são importantes para facilitar a inserção das crianças nessa nova etapa da vida escolar.

Partindo desse aspecto, é importante que as crianças (de ambas as etapas) estabeleçam relações entre si, com o outro e com o meio; tripé tão importante como já citado no começo deste capítulo.

Cabe ressaltar também que é preciso haver um equilíbrio durante todo o processo de transição, para, assim, gerar segurança para os envolvidos e que, também, seja atravessado pelo afeto, entendendo-o como propulsor de bons encontros, conforme afirma a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 51):

Além disso, para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico.

As crianças, quando saem da EI para o EF, demonstram de forma latente sua ansiedade e entusiasmo achando que agora, sim, vão crescer, aprender mais e poder adentrar o mundo adulto, afinal estarão aprendendo a ler e escrever, como tanto desejam, como afirma Schaefer (2015, p. 111):

As crianças ficavam ansiosas por esse momento. Queriam ir para o Ensino Fundamental, mostrando o quanto desejavam crescer, aprender mais sobre o universo escrito e poder fazer parte de um mundo adulto, até então privado pela limitação da linguagem escrita. Significava poder no sentido de poder mais: poder ler, poder participar mais do universo adulto, poder mandar nas crianças menores, poder argumentar, poder participar de um espaço que até então era proibido a elas.

Partindo desse mecanismo, penso que na EI o contato das crianças com o universo da linguagem e escrita se dá através de diferentes suportes como

reconhecimento do nome e o dos colegas na chamadinha, rodinha, contação de histórias, agenda, bilhetes, desenhos, murais, conversas informais, entre outros, o que permite a elas descobrirem as sutilezas da linguagem e da escrita, mas sem cobrança, sem nenhuma sistematização, interrupção e expectativas. Sendo assim, a criança vai criando suas hipóteses e, em cima disso, vai construindo sua escrita espontânea e ampliando seu repertório oral.

O professor precisa oportunizar essas estratégias às crianças, não com intenção de controlar suas aprendizagens a partir de seus corpos, mas, sim, de ser um mediador durante o processo de forma a construir uma relação de alteridade, escuta, sensibilidade e afetividade com o outro (aluno). Para refletir sobre, trago as contribuições de Alves (2013, p. 72):

O professor é realmente um mundo de conhecimentos, mas não deve apresentar somente isso. Sua relação com o aluno deve ter tempero e vida. Como um adulto que mostra caminhos ou alternativas possíveis. Talvez seja ele, a única oportunidade do jovem ser escutado em seu pedido de ajuda.

Já no EF essa mesma criança, agora oficialmente tida como aluno, vai ampliando esse contato com o universo da leitura e da escrita. Nessa etapa, ela vai entendendo melhor o significado e a importância de ambas. Mas, para isso, o professor precisa oportunizar diferentes possibilidades desse contato baseado em conteúdos formais e em uma institucionalização da leitura e escrita, como pondera Schaefer (2015, p. 114): “Já no Ensino Fundamental, o foco da aprendizagem mais formal deixa de ser a criança/aluno e passa a ser os conteúdos escolares formais a serem aprendidos a partir da institucionalização da aprendizagem da leitura e da escrita.”.

Como na EI não há o foco em conteúdos escolares formais e, sim, na criança, há o espaço para a mesma se movimentar, se expressar, criar, sentir, tocar. As crianças querem correr, pular, saltar, sorrir, chorar, ou seja, elas se expressam com facilidade no e a partir do corpo nas relações que tecem consigo, com o outro e com o meio, conforme salienta Schaefer (2015, p. 114):

A partir do foco curricular de cada segmento, é importante destacar que a Educação Infantil favorece a prática educativa destes alunos sem se prender em conteúdos escolares formais, ou seja, encontramos espaço para a expressão, entendendo que a mesma ocorre mais intensamente com o corpo, já que as crianças estão desenvolvendo a capacidade de se expressarem através do grafismo, seja por palavras ou desenhos, das atividades de artes plásticas e da linguagem oral.

Partindo dessa perspectiva, os alunos no EF acabam sendo tolhidos desse corpo em amplo movimento com o discurso de uma lógica que reprime, controla. Nessa etapa, é preciso atenção e foco para aprender a ler, escrever, contar:

Para refletir, trago as contribuições de Schaefer (2015, p. 115):

A cobrança pela formalização dos conteúdos curriculares formais está em conflito com a necessidade de movimentação constante dos educandos e estes questionam, pressionam e fazem valer seus direitos de poder brincar, “falar besteiras”, rir e se expressarem, mesmo quando a escola não permite tais atitudes.

Será que não seria mais interessante aprender com o corpo e a partir dele? Será que se invertêssemos o viés conteudista (de cadeiras enfileiradas, aprendizagem entre quatro paredes e nenhum espaço para o amplo movimento) conseguiríamos uma aprendizagem mais potente, sentida e vivida no, pelo e entre corpos? Por que não permitir que o corpo seja toda a potência que é? Por que não permitir o riso, o choro, a alegria, o saltar, o brincar, o pular, o correr? Por que não trabalhar com o corpo e a partir dele para os conteúdos que são ditos escolares formais? Vamos tentar desconstruir essa lógica e apostar nas potências que os corpos são?

Com tudo que foi exposto, é possível perceber que todas as crianças, sejam elas na EI ou no EF, precisam vivenciar uma maior liberdade de expressão, de movimento, de criação, de autoria, de sentidos, de experiências com e a partir do seu corpo nas suas diversas interações, pois, assim, elas poderão ter mais prazer e verão sentido na construção de suas aprendizagens, sejam elas da linguagem escrita, oral, plástica, artística, entre outras.

Malaguzzi (apud PRANDI, 2018, p. 59) diz que

Trabalhar com as crianças significa lidar com poucas certezas e muitas incertezas; o que nos salva é buscar, ao invés de perder a linguagem do encantamento, que permanece nos olhos e na mente das crianças. É preciso ter coragem para criar, persistência, projetos e escolhas. Tal tarefa cabe à escola e à educação.

E cabe repetir: É preciso ter coragem!

4 CONTRIBUIÇÕES DO OLHAR PSICOMOTOR

Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.

Manoel de Barros (2006)

Como já foi dito, somos corpo e nos reconhecemos enquanto sujeito a partir das relações que construímos com esses outros que nos constituem e a Psicomotricidade nos ajuda a compreender que os corpos se transformam constantemente a partir das relações que vivenciam. Com isso, é de suma importância que possamos nos (re)conhecer e (re)conhecer esses outros que nos entrelaçam e isso pode ser adquirido através de um olhar psicomotor. Segunda Mila (2019, p.51):

Podemos dizer que nosso objetivo é que o Psicomotricista conheça o seu corpo, que possa representar seu individual e seu modo singular de se relacionar com os outros, de investir cognitivamente e emocionalmente nos objetos, no espaço e no tempo, para se tornar consciente do seu tônus, dos seus gestos, da sua linguagem, sendo capaz de se recriar em cada intervenção psicomotora, desenvolvendo as competências profissionais específicas do modo mais adequado possível.

Infelizmente, não há tanto investimento, reconhecimento e valorização suficientes para a formação do olhar psicomotor na Academia, o que dificulta um conhecimento e divulgação da área. Há muito que avançarmos. Há muito que fazemos. No entanto, precisamos seguir na tentativa de levar o olhar psicomotor para as práticas cotidianas da escola partindo da premissa de uma educação pautada na dialogia do encontro, do respeito, da alteridade, do cuidado, do afeto, entendendo que “ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – o de conhecer, que implica re-conhecer.” (Freire, 2001, p.47).

Como o poeta Manoel de Barros (2006) afirmou, será que nós conseguimos dar a devida importância às coisas? Será que nós conseguimos entender a importância de se importar com o outro? Será que conseguimos dar “tempo ao tempo” para poder contemplar algo, como, por exemplo: o ar, a respiração, o sol, a lua, o vento..., assim como para apreciar a corporeidade das crianças?

Que potencialidade há no afetar e ser afetado? Como os afetos e encantamentos ajudam no nosso processo conosco mesmos, com o outro e com o meio?

Não tenho como responder essas questões ainda, mas procuro refletir sobre as mesmas a fim de tentar entender como um olhar diferenciado, uma escuta atenta, uma sutileza nas palavras ou, até mesmo, o silêncio das mesmas e uma expressão corporal totalmente entregue à determinada situação podem contribuir e muito para nos (re)conhecermos enquanto sujeito e buscarmos esse (re)conhecimento no e do outro a partir do tripé que foi falado, brevemente, no primeiro capítulo: eu, o outro e o meio.

Olhar: o que é o olhar? Que olhar é esse dito psicomotor? O que os psicomotricistas tanto olham? Qual a importância desse olhar? A Psicomotricidade olha para os sujeitos como corpos inteiros que agem interna e externamente. Logo, ela olha o movimento e todas as suas nuances. O corpo tem a capacidade de se olhar, olhar para todos os lados e também, com toda sua sutileza, olhar para os meus “eus” (tecendo reconexões) e os “outros” (construindo relações) em uma rede contínua de interações.

Falar em olhar psicomotor é entender a importância de estabelecer um paralelo entre o esquema corporal (ato em si) e sua imagem corporal (sentimentos), entendendo-os como constituintes de sujeitos de corpos inteiros, potentes e indivisíveis nas relações que estabelecem consigo mesmos, com os outros e com o ambiente.

Segundo Schaefer (2019, p. 16):

Descortinar o olhar psicomotor é um caminho sem volta porque não é possível perceber o outro em sua potência de agir e ignorar o que se vê, o que se sente. Com esse olhar, a necessidade de buscar meios de se relacionar com o que se revela diante de nós: um corpo que expressa muito mais do que aprendemos nos livros escolares, nos conteúdos programáticos, nas diretrizes curriculares e nas normas institucionais. O que fazer com esses corpos que se mostram diante de nós e que não conseguimos mais ignorar?

Indo ao encontro da afirmação da autora, é preciso “olhos de ver e sentir”, entendendo-os como mecanismo que possibilita ir além do que se vê, mas sentir, sentir-se no ato, sentir o outro, o meu, o seu, os nossos tons, as incertezas do movimento e a dialogar sem palavras através de expressões corporais. É preciso olhar. Sentir. (Re)conhecer. (Re)conectar com o meu eu, o outro e o ambiente (meio).

4.1 Contribuições do olhar psicomotor para o processo de transição da EI para o EF

O olhar psicomotor se dá de forma única para cada sujeito de acordo com as experiências que cada um vivencia. Sendo assim, é importante propiciar uma transição que seja entrelaçada a um olhar psicomotor significativo, entendendo que o conhecimento dessa área não se finda em um período estipulado, mas é ao longo da vida em uma rede contínua de muitos “eus” e “outros”.

Para elucidar, trago as contribuições de Schaefer (2019, p. 22-23):

Mila (2019) também esclarece sobre a precária formação do olhar psicomotor nas universidades, nos diferentes cursos voltados à área educativa, cabendo a busca de uma formação mais específica no campo da Psicomotricidade. Dessa forma, ao buscar tal conhecimento, há de se considerar que cada aluno desenvolverá condições singulares de atuar com o olhar psicomotor, já que o corpo traz sua subjetividade e relações com as experiências próprias de cada sujeito. Assim, mesmo com a formação teórica e prática seguindo técnicas e procedimentos comuns a todos os alunos, a formação pessoal se dá de forma única e contínua e não finaliza com o fim do curso em questão.

Assim, procuro refletir e estabelecer paralelos entre essas questões com a transição da criança da EI para o EF e a importância de compreender como a Educação Psicomotora pode contribuir na organização desse sujeito, em suas funções psicomotoras e no tripé: eu, outro e ambiente, conforme afirma Alves (2019, p. 3):

Sem dúvida, a Educação Psicomotora, uma grande área da Psicomotricidade, vem consolidar a importância de um olhar psicomotor para a Educação Básica em nossa sociedade. A escola é um dos elementos mais importantes desse ambiente social. Ela não pode continuar a iludir sua responsabilidade nesse domínio. Educação, no sentido amplo do termo, não consiste apenas em fazer adquirir conhecimentos; ela deve, também, se preocupar com a formação da personalidade dos alunos e com a manutenção de uma organização psicomotora de todos os envolvidos nos seus aspectos mais profundos. A educação, como uma etapa importante na vida de um ser humano, não deveria, por conseguinte, formar um aluno e sim um sujeito.

Partindo da afirmação da autora, a Educação Psicomotora vem fortalecer a importância e necessidade de um olhar psicomotor na e para a educação, entendendo-o como mecanismo que possibilita “olhos de ver e sentir”. Ou seja, é preciso ter uma maior sensibilidade para lidar com questões mais profundas do sujeito, ajudando-o e/ou, até mesmo, interferindo, se for preciso, na sua organização psicomotora.

Mas como perceber nuances no outro se não percebo em mim primeiro? Como trabalhar essas questões no outro sem trabalhar em mim? Qual a importância de um trabalho psicomotor dentro de escolas?

É de suma importância um trabalho psicomotor, desde cedo, dentro de escolas em que os profissionais, que lidam diretamente com as crianças, possam construir um olhar psicomotor para si mesmos e para esse outro que nos constitui. Cabe ressaltar que, antes mesmo de trabalhar o outro, é preciso trabalhar com as próprias questões, isto é, a própria estruturação corporal.

Mas o que acontece exatamente em uma vivência psicomotora a ponto de tamanha importância dentro de escolas?

Segundo Alves (2019, p. 3):

Esse encontro vem sendo marcado pela experiência em ouvir o que o outro tem a dizer, ou a esconder, em seus movimentos, em seu corpo, em seu silêncio, nas cenas psicomotoras que nos entrelaçam com o objetivo de proporcionar a todos uma evolução psicomotora.

Partindo desse aspecto e do que já foi dito, o corpo fala através da linguagem corporal, pelo silêncio, pelo tônus, pelo movimento, pelos afetos, emoções, pelo não verbal... o corpo fala! E como fala! E o corpo de nossas crianças? Ah, esses falam demais a todo momento e em constantes relações consigo mesmo, com o outro e com o meio. E durante a transição da EI para o EF? Será que o corpo fala algo?

Por isso é importante ressaltar que a transição deve ser pensada de forma cuidadosa, planejada, segura e acolhedora, de forma que todos os envolvidos se sintam acolhidos e que seja uma continuidade de etapas, não uma ruptura. E, nesse momento em específico, o corpo pode falar muitas coisas – tanto positivas quanto negativas –, por isso a importância de se compreender o corpo como vontade de potência. E quanta potência em e entre potências! E quantas questões podem surgir desse corpo que se movimenta! É preciso, repetindo o que já foi dito neste capítulo, “olhos de ver e sentir”!

Partindo desse mecanismo, a Educação Psicomotora pode contribuir bastante nessa questão com a finalidade de uma mudança do olhar do professor e da escola rumo ao sujeito (criança/aluno) que ali se encontra, entendendo seu corpo como fio condutor de potência, de aprendizagem, de afetos, de vida!

Trago as reflexões de Alves (2019, p. 4-5):

A Educação Psicomotora vem contribuir significativamente para a mudança

do olhar do professor e da escola em direção ao sujeito matriculado em suas instituições, ampliando as visões puramente cognitivas desse trânsito letivo-pedagógico e fazendo refletir sobre os processos de inclusão e integração a que todos, hoje, deveriam ser submetidos, pois, na maioria das vezes, parafraseando FREIRE (1989), também seus corpos deveriam ser matriculados.

A Educação Psicomotora vai além do currículo oficial das escolas. Ouso dizer que ela está no currículo oculto, naquelas aprendizagens que carregamos para o resto de nossas vidas tamanha importância que tem em nossa constituição enquanto sujeito atuante no mundo. Por isso, reafirmo a necessidade de refletir sobre uma Educação Psicomotora – que propicia um olhar psicomotor – no processo de ensino/aprendizagem que considere o sujeito nos aspectos cognitivo, afetivo e motor, colaborando para que ele possa, de forma organizada, entender o seu corpo (questões positivas e também negativas) no espaço e no tempo e as relações possíveis pelo movimento, potencializando-o no caminhar enquanto caminha-se.

Para corroborar, trago mais uma contribuição de Alves (2019, p. 5):

Refletir sobre a importância da Educação Psicomotora no processo de desenvolvimento intelectual e emocional do ser humano e suas afetações no processo ensino/aprendizagem foram pontos cruciais para eles entenderem o quanto podem interferir no discente, indo além do conteúdo pedagógico. Visamos aqui não apenas desenvolver neles habilidades e competências para suas evoluções, mas garantir-lhes minimamente uma escuta sobre seus desejos e dificuldades.

Falar sobre uma Educação Psicomotora e um olhar psicomotor é compreender a importância de percebermos, (re)conhecermos e cuidarmos de si mesmo, do outro e do meio, acreditando que somos corpo e é através dele, por ele e entre corpos que nos constituímos enquanto sujeitos.

4.2 O olhar psicomotor na relação consigo mesmo, com o outro e com o ambiente

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.

Paulo Freire (1996)

De acordo com Freire (1996), é nas relações que estabelecemos conosco, com o outro e com o meio que formamos e nos (re)formamos constantemente. Ou seja, mesmo sendo diferentes uns dos outros, nossos “eus” e nossos “outros” se entrelaçam, se alimentam e são alimentados pelas interações que construímos ao

longo do nosso caminhar.

Somos corpos relacionais e, com isso, é a partir do corpo do outro que conseguimos nos (re)conhecer enquanto corpo atuante no e do mundo, como salienta Alves (2013, p. 17):

Falaremos então, de um corpo resultante desses corpos, um corpo em sua totalidade que na relação com o outro inaugura e mantém sua identidade. É com o corpo do aluno e a partir dele que o corpo do professor é inaugurado e se estabelece, é nessa relação que resulta o aprender e o ensinar, e acima de tudo, o conhecimento.

A importância do outro na nossa constituição é tão grande que há uma ética de origem africana que reafirma isso e é muito comum em escolas ouvir-se esse “grito de guerra”: UBUNTU! (Só sou porque nós somos). No português é traduzido em “humanidade para com os outros”. Essa filosofia africana tem origem na língua Zulu (pertencente ao grupo linguístico bantu) e é um exemplo bem significativo de como uma ideologia, por exemplo, pode produzir significados e sentidos altamente potenciais e representativos (LUZ, 2014).

Com essa ética africana como exemplo, percebe-se a importância do cuidado nas relações que estabelecemos com o outro, entendendo-o como constituinte e constituidor de nós mesmos. Ou seja, através das relações e interações que criamos com esse outro, nós conseguimos nos re(conhecer) e ter um conhecimento organizado de nós mesmos.

Somos frutos de nossas marcas ao longo da vida e das marcas desses “outros” que nos constituem, logo, nosso corpo faz parte de nossas narrativas. O corpo fala. Ele fala com o outro, sobre o outro e conosco sobre nós e para nós, como pondera Alves (2013, p. 20):

O corpo do qual falamos não se reduz a um organismo, ou a um amontoado de células coordenadas por um cérebro. O corpo do qual falamos é o corpo constituído pelas marcas feitas pelo outro, pelo olhar do outro, pelo desejo do outro, que se deixa ver em seu ato e o estuda como que tentando refazer, na ação, o ato de aprender e ensinar, constantemente, pois senão for feito dessa forma, desarruma-se gradativamente pelo tempo e pelo completo abandono principalmente por parte das instituições.

Essas marcas são anteriores ao nascimento e atravessam a nossa vida até o fim, por isso é tão importante que possamos (re)conhecer nossas marcas, compreender quem somos e o que não somos, nossas particularidades, nossos desvios... nosso corpo, pois, só assim, conseguiremos ter um conhecimento organizado de nossa estrutura e, assim, compreender esse outro que nos constitui e

do qual somos constituídos. “Não podemos trabalhar o outro sem essa visibilidade, a noção de nossas marcas, o conhecimento de nossa imagem e do nosso esquema corporal, a noção e consciência do corpo e de suas partes, sua identidade.” (ALVES, 2013, p. 20).

Mas que corpo é esse que desejamos falar? Será que desejamos falar o que queremos ouvir mesmo? O que acontece nesses encontros? Como traduzir em palavras a potência dos encontros de corpos entre corpos? Como tentar significar algo que é sentido no e pelo corpo? Como tentar explicar uma experiência que é sentida, vivida, narrada e percebida nos encontros dos, nos e pelos corpos? Como traduzir as infinitas experiências que vivenciamos no mundo? Como olhar para si mesmo com um olhar de estrangeiro? Como olhar para o outro se, às vezes, não conseguimos nem nos ver na nossa própria individualidade?

Essas questões não objetivam respostas imediatas, mas, sim, reflexões que nos ajudam a entender que esse corpo vai muito além de palavras que possam resumir o próprio; compreender (e vivenciar) que somos um corpo de sentimentos, experiências, sentidos, significados... de marcas que carregamos para o resto de nossas vidas.

A experiência é um processo individual. Às vezes, um sujeito pode vivê-la ou não, pode se sentir afetado e tocado (positiva ou negativamente) ou não. Não há como garantir que todos os sujeitos vivenciem a experiência de uma mesma forma dentro de uma escola. Para cada um de nós há um jeito particular de vivenciá-la, ou não, se for o caso. Para contribuir com essa reflexão, destaco as palavras de Larrosa (2002, p. 24):

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Pensando assim, entendendo que somos seres na, da e pela experiência, é importante deixar claro que somos corpo no todo, isto é, não é possível dicotomizar corpo e mente, mas nos entender como um corpo único, carregado de potência, sensibilidade, pulsão, força, experiências, vivências, (re)criações, autoria, expressão etc., como pondera Schaefer (2015, p. 116): “E, para tanto, não é possível separar

corpo e mente, já que esse corpo material e essa mente fazem parte de um corpo único, indivisível, pura vontade de potência no constante fluxo de suas forças.”.

Partindo dessa perspectiva, podemos reafirmar que, quando falamos em mente, não estamos pensando em algo “fora” do corpo, mas, sim, que tudo é corpo. Está tudo interligado, é algo único que nos constitui e a Psicomotricidade nos ajuda a entender melhor como se dão as relações que estabelecemos conosco, com o outro e com o meio, entendendo esse ser como global, não dicotomizado.

Para refletir, trago as contribuições de Perrotta (2019, p. 19):

Pensar nessas questões traz uma visão global do ser, indo além da dicotomia corpo e mente. A Psicomotricidade enriquece esse trabalho com o estudo das questões do corpo, do que vai além das palavras, do que não se pode negar e sim sentir, valorizando o silêncio, o não verbal, o tônus, o movimento, o equilíbrio e o desequilíbrio no desenvolvimento desse ser...

O tripé – eu, outro e meio – é construído no nosso caminhar enquanto caminha-se, nas relações que tecemos ao longo da vida, nos bons encontros que nos permitem (ou não) afetar e sermos afetados. É entender a importância do cuidado com, para e nessas relações, não com a intenção de tratá-las como algo externo ao nosso corpo e separadas, mas como algo que é corpo e estão hibridizadas, pois somos constituídos e constituintes das potências que são essas interações. É um corpo que está entregue a partilhar com o outro no pessoal, social e ambiental.

O olhar para si mesmo envolve autoconhecimento, um mergulho profundo nas próprias emoções, nas experiências vividas, na sua própria história, nos seus gostos, nas suas faltas, nas suas dificuldades, nas suas vitórias, na sua respiração, na sua pulsação, enfim, é um “estudo aprofundado” sobre si mesmo com a finalidade de traçar novos caminhos, de viver novas possibilidades de experiências mesmo que tudo isso cause medo e insegurança pelo “novo”. É preciso se (re)conhecer para, assim, poder se relacionar com os muitos outros no caminhar enquanto caminha-se.

Como olhar para si mesmo sem as marcas do olhar do outro? Como conseguir compreender a si sem a complementariedade do outro? Como tecer essas relações sem levar em conta a influência direta e potente do meio?

Será que esse processo de se autoconhecer, muitas das vezes, pode ser doloroso e desconfortável para alguns? Não é fácil fazer um mergulho na sua própria história de vida, perfurar suas cicatrizes, rememorar suas dificuldades, relembra fatos que deixaram feridas, vivenciar corporalmente todas as marcas que

atravessam a vida do sujeito, sejam elas positivas ou negativas. Entretanto, é importante que cada sujeito entenda a sua própria evolução de e na vida e seu corpo é fio condutor para novas aprendizagens ou um resgate das antigas nessa “viagem” do autoconhecimento.

E na escola não é diferente. O professor precisa estar organizado corporalmente não apenas profissionalmente, mas, sim, como sujeito atuante no e do mundo, tendo consciência profunda de si mesmo, pois só, assim, conseguirá compreender esses tantos outros que o entrelaçam no fazer pedagógico. Para corroborar isso, trago as palavras de Alves (2013, p. 56):

Como o papel do professor está relacionado à identidade desse professor enquanto sujeito, pessoa no mundo, sua consciência e identidade relacionam-se, ou deveriam estar relacionadas, aos vínculos sociais permeados pela organização das estruturas psicomotoras estimuladas, ou não nele, ao longo de sua evolução.

E mais, o corpo do professor está completamente mergulhado no compromisso com o outro e todas as nuances que essa relação traz consigo. Por isso, esse corpo precisa, constantemente, analisar sua própria prática docente a fim de rever os antigos caminhos e/ou traçar novos. Esse corpo precisa se compreender como parte indispensável nesse processo, conforme pondera Alves (2013, p. 56):

Independente da espécie de relação, o corpo do professor está comprometido com o outro, em todas as dimensões de uma relação e sua formação está intimamente ligada a sua prática docente, ou seja, se o professor não analisa constantemente sua prática docente não consegue caminhar nela, ou se o professor não tem uma escuta que o ajude a ver, não enxergará seu corpo como um instrumento nesse processo.

O olhar para o outro envolve as relações. O que acontece nesses encontros? Como traduzir o intraduzível? O que posso viver com o outro que não sou capaz de viver sozinho? O que esse outro me ensina e o que posso ensiná-lo? Como conviver com tamanha(s) diferença(s) ou seria uma complementariedade do que sou ou posso ainda vir a ser? Como controlar os conflitos? Ou seria melhor enfrentá-los para compreender o “universo desconhecido” e, assim, ensinar e aprender com o outro? Será que ouvimos as crianças? Será que damos tempo no tempo? Como olhar para o outro e (re)conhecê-lo sem compreender as marcas de si mesmo? Como tecer essas relações diante infinitas possibilidades que o meio nos oferece e interfere?

A relação que estabeleço com esse outro que me habita e que habito também

pode não ser fácil e é marcada por muitas sutilezas que são constantemente alimentadas nessa interação, sutilezas essas que carregam consigo questões bem singulares e riquíssimas que podem ajudar a compreender como esse outro se constitui do meu “eu” e de como sou constituído desse “outro” ao mesmo tempo.

Como o professor pode dar conta de tantas singularidades dentro de uma coletividade? Ou como o docente pode dar conta de uma coletividade repleta de singularidades? Será que o professor consegue dar conta de compreender a si mesmo mediante essa relação com o outro? Como (re)conhecer esse outro sem me (re)conhecer também? Como contemplar essa relação com o outro dentro de um social que influencia e é influenciado também?

Partindo desse aspecto, podemos afirmar que é preciso “olhos de ver e sentir” cada criança ali presente dentro de uma riquíssima coletividade, perceber suas potências, limitações, indagações, questões e oportunizar que vivencie isso no coletivo, nas relações que são tecidas entre e por eles e que os mesmos passam a nos ensinar e muito sobre alteridade como nos pondera Perrotta (2019, p. 31-32):

Precisamos olhar para o grupo, para cada criança e perceber suas potências, limitações, curiosidades e possibilitar que vivam isso no coletivo, que aprendam a se perceberem consigo, dentro de um grupo e no mundo, o professor aprendendo também a lidar com suas expectativas em relação às crianças. É preciso afirmar o lugar de aprendiz do professor, porque as crianças nos ensinam sim! O professor de Educação Infantil constrói uma relação diferente com os saberes, com a rotina, é um caminho de encontro com as crianças, é uma desconstrução, pois não estamos acostumados a simplesmente confiar.

E o encontro com o mundo, que é infinito de possibilidades, riquíssimo de experiências, de nuances, de descobertas, de (re)significações, de (trans)formações com a natureza, literatura, brinquedos, brincadeiras, jogos, desenhos, fazendo com que o sonho e a imaginação sejam alimentados nesse processo. O que isso pode causar? O que será que o mundo pode nos trazer de possibilidades? Será que conseguimos compreender a importância do meio na nossa constituição enquanto sujeito? Como garantir que nossas crianças tenham o tempo delas, sem cobranças, interrupções e expectativas, para apreciar esta relação? Será que permitimos isso na escola? O que as crianças querem? Será que permitimos que elas vivenciem esse tripé na sua completa sensibilidade e afetividade? Como nos diz Perrotta (2019, p. 36): “Nesse encontro com o mundo, ela o transforma, cria, ressignifica, mas isso é sempre permitido? Vemos com beleza suas indagações e formas de ver, ou dizemos

que não é assim, insistindo em um jeito único de ser, fazer, sentir?”.

A importância do meio nas relações que tecemos ao longo do nosso caminhar são de extrema valia, pois nos permite influenciá-lo e ser influenciado pelo mesmo, ou seja, é uma via de mão dupla que nos faz compreender a relevância do social na nossa constituição enquanto sujeitos.

Vygotsky corrobora para a relevância dessas interações com o meio, conforme afirma Rego (2012, p. 57-58):

As características individuais (modos de agir, de pensar, de sentir, valores, conhecimentos, visão de mundo etc.) depende da interação do ser humano com o meio físico e social. Vygotsky chama atenção para a ação recíproca existente entre o organismo e o meio e atribui especial importância ao fator humano presente no ambiente.

E, na escola, isso pode ser trabalhado desde cedo para que as crianças, através de diversas experiências e vivências, possam entender como nosso corpo se relaciona com o mundo, seja através de expressões corporais, seja pelo silêncio, pelo não verbal, pela nossa pulsão, pela nossa respiração, pelo nosso tônus, pelo nosso equilíbrio ou desequilíbrio, pelo nosso movimento etc.

Esse tripé – eu, outro e meio – não pode ser dissociado. É preciso pensar no todo, pois não há encontro consigo que o outro não esteja envolvido, assim como não há encontro com o outro que não envolva o encontro consigo, como também não há encontro com o mundo que o “eu” e o “outro” não estejam envolvidos. Tudo está interligado, portanto, vale repetir: não podemos separar corpo e mente; tudo é corpo! Assim, podemos pensar também que esse tripé é nosso corpo atuante no e do mundo e, assim, vamos (trans)formando a vida.

Segundo Perrotta (2019, p. 10):

Essas relações não acontecem de forma separada, pois como seria possível o encontro com o outro, sem estar presente o meu encontro comigo e com o mundo? E quantos outros e mundos podem se juntar ao longo da vida, um levando um pouco do outro, deixando um pouco de si e o mundo se transformando também?

Através do meu olhar psicomotor diante de tantos estudos, penso que o tripé eu, o outro e o meio (mundo) são relações que podem ser construídas com as crianças baseadas no afeto, respeito e diálogo, deixando de lado a autoridade e controle por parte dos adultos, que acabam aprisionando seus corpos. É necessário que os pequenos reflitam e compreendam, juntos de nós, o porquê de ser tão importante tecer esses cuidados consigo, com o outro e com o meio ou, se não

houver cuidado em alguma dessas relações, refletir por que; tudo com a finalidade de possibilitar que a criança construa coletivamente essas noções e vivencie-as corporalmente, entendendo seu corpo como ato, potência.

Falar em afetos invade meus poros, pois acredito muito em uma relação baseada nos mesmos, entendendo-os como propulsores de bons encontros, na criação ou fortalecimento de vínculos, na construção de uma relação baseada na confiança, segurança e cuidado, na riqueza de trocas de saberes e experiências, nas potências que vão sendo descortinadas.

Podemos afetar, sermos afetados e/ou, até mesmo, não sermos. É um processo individual, uma experiência que cada um sente, pensa, vive de um jeito singular, daí a importância de tecer bons encontros que possam gerar bons afetos e, assim, relações afetuosas. Para reafirmar isso, trago as reflexões de Schaefer *et al* (2017, p. 4):

Compreender o lugar do afeto nas relações estabelecidas entre os sujeitos, os encontros, e a troca de saberes no espaço escolar nos leva a pensar sobre a garantia de espaço/tempo para a construção dos sujeitos de relação, de interação com o outro e as descobertas que revelam as potencialidades das crianças no processo de aprendizagem no cotidiano escolar. Assim, buscamos o olhar para a inteireza desse outro – criança – que se desenvolve e se reconhece a partir das interações que estabelece com outros sujeitos, sendo estes crianças e adultos e o mundo ao seu redor.

E, vou além, os afetos promovem transformações, marcas e aprendizagens que carregamos para o resto da vida. Quando permitimos abrir nossos poros da sensibilidade para nos entregarmos de corpo inteiro aos encontros, permitimos que eles nos (trans)formem. Por isso, a importância de construir relações, olhares, saberes e fazeres atravessados nos e pelos afetos.

A Psicomotricidade nos ajuda a compreender a importância da construção de relações baseadas no afeto, conforme nos pondera Schaefer (2015, p. 23):

No campo da Psicomotricidade, há o entendimento de que os corpos se transformam continuamente a partir das relações que vivenciam, portanto, um curso nessa área contribui para percepção desse processo e para reconexão com os próprios corpos, mas também sinaliza que o conhecimento de si e a busca da relação com os outros sujeitos, na relação dos saberes corporais – entendendo que estes são cognitivos e afetivos –, jamais é satisfeita.

Falar das relações consigo, com o outro e com o meio através de um olhar psicomotor é entender a importância de assumir um compromisso com as crianças sem a pretensão de ensiná-las, controlando, interrompendo e cobrando seus corpos,

mas, sim, de aprender com elas através da infinita potência que elas são.

As crianças sabem e sabem muito! Que tal aprendermos com elas a (trans)formar a vida pelo nosso caminhar enquanto caminha-se? Vamos!?

4.3 O olhar para o corpo e seus movimentos na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo.

Manoel de Barros (1996)

Escolhi esta epígrafe porque me senti invadida, ao mesmo tempo, por tamanha sensibilidade e potência e por ter descortinado meu corpo, afinal é com ele e por ele que escrevo este trabalho. Senti-me completamente afetada pela sutileza, lindeza e força que a mensagem em si passa.

Como diz Barros (1996), temos olhos para ver, lembrança para nos fazer rememorarmos algo que já aconteceu e a necessidade de buscar a transvaloração dos nossos valores... É preciso transvalorar. E urgente!

Mas o que é transvaloração? Qual a importância de praticá-la? Por que a urgência? Segundo Schaefer (2019, p. 21):

Nesse sentido, a transvaloração é consequência de uma proposta educacional que busca o (re)encontro com o que nos potencializa e, assim, cabe pensar nessa condição, tendo em vista que vivemos em uma época no qual urge a necessidade de revermos os valores vigentes no processo educativo para repensarmos formas de lidar com a crise presente nas relações e nas aprendizagens que a escola enfrenta: o desinteresse, a potência refreada, valores que seguem e ditam uma lógica individualista que incita a concorrência por vagas em universidades, que adota o meritocracismo como justificativa para discriminação e desvalorização de corpos.

O filósofo Nietzsche diz que é preciso transvalorar todos os valores e isso só é possível a partir de “um deslocar de perspectivas” (Nietzsche, 2008, p. 22).

Segundo o pensamento do filósofo, seria preciso desconstruir as certezas instituídas nas instituições educacionais através da transvaloração do meu olhar. Para isso, o deslocar de perspectivas nos possibilitaria transver os valores, caminhos, rotas, olhares... fazendo buscar um (re)encontro com o que nos

potencializa.

Partindo das reflexões dos autores citados, penso que, hoje, o processo educativo se encontra em uma crise em que há o controle e “freio” de toda potencialidade que os corpos são, há desvalorização dos mesmos, há desinteresse e desânimo por parte de todos os envolvidos, há uma lógica que dita o hegemônico como regra (mas como, se somos uma coletividade repleta de singularidades?), há o meritocracismo, há inúmeras disputas de poder e há valores que são ditos como fixos e únicos há centenas de anos (mas como, se os tempos mudaram, se as pessoas não são mais as mesmas a cada segundo que passa?).

Diante desse aspecto, é preciso, sim, e urgente a escola rever, transgredir e transvalorar os valores, pensamentos, olhares, saberes, fazeres e caminhos existentes como possibilidade de criar novos caminhos, novos olhares, novos valores e novas práticas a partir das relações em e entre corpos que o sujeito estabelece durante o seu caminhar Segundo Schaefer (2015, p. 35):

Com isso, escrevi não sobre escolas, como instituições estáticas, mas sobre a minha relação com os corpos que habitavam as escolas por onde passei, que possibilitaram refletir sobre uma escola de corpos, viva, mutante, capaz de se transvalorar e de proporcionar transvaloração em quem por lá passava e se sentia atravessado, ou seja, escrevi sobre a transvaloração dos meus próprios valores na minha relação com os corpos nestes espaços.

Somos corpo, entendendo-o como potência em ato, força, fio condutor de qualquer aprendizagem, afeto, de vida! E vou além... corpo como fio condutor de qualquer transvaloração. Será que esse é o caminho enquanto caminha-se? Como trazer essa reflexão para dentro da escola? Como ir de encontro ao que já é fixado como certeza? Existem certezas? Como nos (re)educar e (re)educar esse outro que nos constitui?

Não trago essas questões a fim de obter respostas prontas e fechadas como uma “receita de bolo”, até porque o conhecimento está em constante construção. No entanto, trago-as com a finalidade de refletir sobre as mesmas a fim de possibilitar outras tantas indagações que façam me abrir à transformação, conforme pondera Bueno (2018, p. 100): “A pergunta é um ato de coragem. Ao perguntar, o sujeito se expõe por inteiro. Dá-se a responder ao outro. E isso significa que deseja se refazer com o que virá de fora. Perguntar é se abrir à transformação.”.

Essa perspectiva nietzschiana da transvaloração, mesmo bem antiga, pode valer para os dias de hoje, afinal, promover uma educação sem forma, sem padrão,

sem certezas e possibilitar através do diálogo, da alteridade, escuta, empatia e do respeito diferentes maneiras de ser e estar no mundo podem ser caminhos possíveis para repensar a escola, acreditando nas potências que os corpos são, nos bons encontros que nos fortalecem, nos afetos que nos convidam às (trans)formações, nas corporeidades que se relacionam através dos sentidos, experiências, marcas, expressões... No mais, é preciso transvalorar.

Partindo desse princípio, será que só na EI o corpo é transvalorado? No EF não pode ser? Como permitir uma potencialização do corpo em detrimento de seu aprisionamento? Como garantir esses movimentos no espaço escolar?

Segundo Abreu (2018, p. 26),

A criança é toda movimento nessa etapa escolar e traz consigo, de forma latente, a curiosidade sobre as coisas do mundo. Há um desejo de descobertas diante da realidade que se apresenta com tantos mistérios, segredos... E é pelo corpo que ela fala desses seus sentimentos, de seus desejos: na sua modulação de voz, no seu balançar de pernas, nas mãos suadas diante de suas expectativas sobre o novo. Há de se ter “olhos de ver e sentir”, que é nesse/por esse corpo que reside a possibilidade de troca de saberes, de potencializar esse corpo para novas experiências de aprendizagem. Contudo, esse trabalho depende do outro, das relações que se estabelecem entre o educador/mediador com a criança. Daí a importância de uma comunicação mais estreita sob uma dimensão afetiva nesse processo de ensino-aprendizagem.

Tendo por base as reflexões da autora, será que no e pelo afeto pode haver uma transvaloração mais significativa dos valores na escola? Como produzir afetos ao passo de uma transvaloração dos valores educacionais durante a transição da EI para o EF? Como perceber a aprendizagem conectada com os afetos, movimentos?

Por Wallon, pode-se afirmar que a afetividade é “[...] como um conjunto funcional que emerge do orgânico e adquire um status social na relação com o outro e que é uma dimensão fundante na formação da pessoa completa.” (FERREIRA, RÉGNIER, 2010, p. 27).

Partindo dessa perspectiva, pode-se dizer que o processo educativo é atravessado por um viés orgânico e, ao mesmo tempo, social, pois é preciso entender que, segundo a dialética walloniana, não há como (re)conhecer esse sujeito fragmentado, ele é muito além disso; ele é um sujeito integral, “produto” e “produtor” das relações/interações sociais com o meio.

Para refletir, trago mais contribuições de Ferreira e Régnier (2010, p. 28):

A noção de pessoa apresentada por Wallon aponta para uma síntese dos conjuntos funcionais (afetivo, motor e cognitivo) e para integração dinâmica

entre o orgânico e o social. Sua posição teórica era contrária à compreensão do humano de forma fragmentada.

Diante desse mecanismo, devemos refletir sobre a nossa atuação enquanto professores, (re)pensar o diálogo, a escuta sensível, a construção de afetos, o olhar atento, a observação e a disponibilidade corporal na nossa relação com as crianças e, então, pensar em rotas/caminhos possíveis para a construção de vínculos com as mesmas que saem da EI e vão para o EF (agora, os ditos alunos), gerando, assim, confiança e segurança a todos os envolvidos.

É preciso esclarecer que, quando se fala em afetos, entende-se que estes sejam carregados de significados e sentidos e que gerem marcas, aprendizagens e transformações para o resto da vida dos envolvidos no processo.

Quando se fala em transição da EI para o EF, nas corporeidades, nos movimentos, nas relações, significa acreditar na potência que o corpo tem, acreditar que o corpo é fio condutor de qualquer aprendizagem, acreditar que o corpo é ato, é força, é pulsão, é afeto, é vida! A escola é viva! Há vidas nela! Por isso, precisamos refletir bastante e apostar em estratégias que levem em conta todas as potencialidades que ali são.

O corpo é potente, vivo, criativo, deseja se movimentar, ser livre, se expressar, descobrir, sentir, (re)criar, (re)construir, explorar, experimentar, tocar, correr, dançar, pular, se jogar... um corpo que deseja transvalorar e ser transvalorado! Tendo em vista isso, na transição, se faz urgente propostas de trabalho que garantam essas possibilidades às crianças, conforme ponderam Schaefer *et al* (2017, p. 5):

Nesse processo, priorizamos propostas de trabalho e práticas com crianças que garantam espaço para encontros, possibilidades de expressão e autonomia para explorações e interações estabelecidas com o mundo e com o outro ao seu redor, mas algumas questões emergem: as relações estabelecidas nas práticas escolares potencializam a investigação e descobertas, compreendendo a importância das ações corporais da criança para construção de conhecimentos sobre si, sobre o outro e sobre o mundo? Ou ao invés de potencializar o corpo e o movimento, atuamos com moldes e padrões que docilizam os corpos, contendo suas ações, impondo regras e limites nas suas explorações?

As reflexões acima trazem questões bem pertinentes para uma problematização mais aprofundada. Como a escola lida com tudo isso? Será que o professor acaba, de forma espontânea ou proposital, limitando todas essas expressões corporais? O movimento é freado? Ou proibido? Ou incentivado?

Com isso, é muito importante investir no profissional, trabalhar partindo da

afetividade para oferecer meios para que ele possa se (re)conhecer para, aí sim, (re)conhecer essas tantas outras singularidades que compõem a coletividade que é a sala de aula, como afirma Alves (2013, p, 102):

A importância de investir no profissional, tirando o foco nos métodos, planos, conteúdos e alterações curriculares, reforma pela mudança no paradigma da aprendizagem – de criatividade para afetividade, tratada na educação psicomotora, uma das áreas da Psicomotricidade através de seus fundamentos, como principais ferramentas do aprimoramento da relação EU- OUTRO- OBJETO.

A criança que sai da EI está acostumada com toda a liberdade do seu corpo, dos seus movimentos, da sua exploração, criação, autonomia, experiência, sentidos. No entanto, quando essa mesma criança – pois ainda é criança – chega ao EF, essa mesma expressão de sua corporeidade não é mais admitida.

Diante desse aspecto, penso que a criança no Ensino Fundamental acaba sendo tolhida de toda sua potencialidade corporal. O amplo movimento é substituído por movimentos controlados, o correr passa a ser ficar na fila, o criar passa a ser copiar, o se expressar vira ficar em silêncio ou falar muito baixinho para a professora não ouvir, o sentir se torna regulado, o experimentar se torna descartado em muitos casos, o brincar... ah, esse é vigiado e, às vezes, até punido.

Corroborando com isso, Alves (2016, p. 41) acrescenta que “às vezes, falta visão ao sistema escolar de perceber o quanto o corpo e o movimento são essenciais ao desempenho da criança na educação. A linguagem da mobilidade tem de existir e acontecer no meio escolar.”.

Partindo desse aspecto, trago as contribuições de Schaefer (2015, p. 121) para refletir ainda mais:

Como garantir esses movimentos no espaço escolar? De fato, o que é possível mudar na proposta pedagógica para garantir a potencialização dos corpos e a intensificação de seu poder criativo? Não há respostas para estas questões, apenas um convite para as buscarmos a partir da transvaloração do nosso olhar para as relações entre os corpos que constituem esses espaços e, conseqüentemente, da nossa atenção no que se vive nas escolas.

O filósofo Foucault (2009) trouxe a questão do controle dos corpos a partir da disciplinarização dos mesmos, acreditando que, na lógica capitalista, era preciso ter o controle dos espaços, tempos, corpos, de tudo. Para isso, era necessário vigiar os alunos e enquadrá-los em um sistema de educação com foco na produção de conhecimento a partir do controle de seus corpos. Os tempos mudaram. Porém,

muitos profissionais que foram educados nessa lógica foucaultiana continuam reproduzindo-a até hoje.

Segundo Foucault (2009, p. 132-133), o corpo, em qualquer sociedade, fica limitado, preso e disciplinado, atendendo a uma lógica de controle e sujeição e impondo uma “relação de docilidade-utilidade.”.

Diante disso, ainda há, em muitas escolas, pensamentos, discursos e ações baseados na crítica sinalizada por Foucault, o que impede a valorização da potencialidade dos corpos.

Como ficam essas crianças que saíram da EI e mal chegaram ao EF já tendo de se enquadrar em um novo discurso? Será que educar na perspectiva em que eu fui educado ainda vale nos dias de hoje? Como (re)educar a mim mesmo antes de pensar em (re)educar o outro?

Pensando na lógica escolar no EF, um dos poucos momentos que a criança pode ter sentido, experimentando e vivendo, o seu corpo de forma livre e potencial é na hora do recreio. É como se esse marcasse a pausa, momentânea, de um controle rígido para um “(re)florescer”, que também acaba sendo momentâneo, mas que revela muitas sutilezas, como pondera Schaefer (2015, p. 110):

Os minutos do recreio podiam revelar muito mais do que o educador conseguia conhecer do aluno durante uma atividade proposta, pois, ao ter a liberdade de se expressar por conta própria, a criança podia se soltar da couraça criada pelas grades curriculares e do seu papel social de aluno e viver relações de afeto e de conflito com os amigos; conversar sobre temas de real interesse de sua vida, se permitir ao movimento do próprio corpo, às risadas, aos gritos, à provocação do outro, como, também, a se defender deste outro.

Tirando o recreio, toda a lógica escolar da criança já no EF é pautada no foco, atenção, disciplina e controle de seus corpos. Logo, a leitura e a escrita – tão almeçadas pelas próprias crianças ao saírem da EI – são mergulhadas em um viés conteudista que não leva em conta o corpo como fio condutor de qualquer aprendizagem, como aponta Abreu (2018, p.34):

Uma proposta psicomotora como possibilidade de potencializar e valorizar o corpo e o movimento na etapa da alfabetização talvez seja o caminho para que a criança desenvolva sua autonomia em relação à sua aprendizagem e seja capaz de produzir seus próprios conceitos em relação ao processo de aquisição da leitura e escrita.

Com essa lógica conteudista prevalecendo em muitas instituições educativas, o que se torna urgente fazer é oferecer possibilidades de escuta e diálogo não só da

linguagem verbal, mas, principalmente, da linguagem corporal. Compreender o que aquele corpo está sentindo, querendo e desejando através de toda a sua expressividade, que pode ser também sentida no silêncio, na respiração, nos movimentos, no tônus... Possibilitar que aquele corpo entre e em corpos possa ser ele mesmo em toda a sua potencialidade.

Para corroborar, trago as reflexões de Silva (2012, p. 70):

O nosso corpo é construído e constituído através de outros corpos, da interação do que foi categorizado, de forma ruim, boa, diferente. Trazemos marcas nesse corpo: educação escolar e parental com suas cicatrizes, interrogações, desejos, mágoas, aprendizagens, alegrias e tristezas. É esse corpo, enquanto possibilidades, que discuto. Não é o corpo disciplinado, mas o corpo animado pelo desejo, pela inquietude em toda forma de agir e de descobrir, desde um impulso ao movimento pensado elevado ao gesto. Merleau-Ponty (2011, p. 205) aborda que “ser corpo [...] é estar atado a um certo mundo, e nosso corpo não está primeiramente no espaço: ele é no espaço.

Vale ressaltar também que é muito importante e se faz necessário ter disponibilidade corporal junto às crianças para a construção dos vínculos afetivos através das relações estabelecidas entre os sujeitos no espaço/tempo. Como diz Schaefer *et al* (2017, p. 10):

Acolher a criança nas suas diferenças, com um olhar sensível em relação às suas necessidades, reconhecê-la como sujeito de cultura e estabelecer vínculos afetivos são formas de potencializá-la dentro de uma prática educativa de qualidade, na qual o corpo é respeitado.

A criança que sai da EI e vai para o EF continua sendo criança e precisa ser vista em sua integralidade, não em uma visão fragmentada como se deixasse de ser criança na EI para se tornar “um outro alguém” no EF. Há de se pensar o quanto antes que uma educação de corpo inteiro desse sujeito se faz necessário e urgente. Mesmo sendo um desafio, é o nosso compromisso e me incluo aqui também, pois meu lugar de fala é o chão da escola, em prol de uma educação de qualidade para nossas crianças em que o seu, o meu e o nosso corpo sejam o fio condutor de toda essas aprendizagens:

Segundo Schaefer *et al* (2017, p. 7),

Refletir sobre a educação de corpo inteiro, sobre formas de atuação que potencializam o corpo da criança, que é carregado de desejos, de curiosidades sobre a realidade, que necessita de tempo e espaço para se apropriar do mundo é um desafio. As relações que estabelece, os encontros com sua natureza interna e externa em tudo que lhe acontece, nos toca e nos atravessa, formam sujeitos autônomos, conscientes de si e capazes de transformar e viver interações com o mundo à sua volta com inteireza e

amor.

A escola precisa garantir às nossas crianças espaços para sua livre exploração, criação de afetos, descoberta, hipóteses, interações, autonomia, sentimentos, movimentos... não interrompendo, restringindo ou controlando a potencialidade de seus corpos. Pois, assim, penso que a criança estará construindo aprendizagens (não só as cobradas no currículo, mas até aquelas que fazem parte do oculto, ou seja, da vida) prazerosas e significativas para o resto de sua vida, tendo o corpo como o fio condutor.

Com tudo isso, reafirmo a importância e urgência da transvaloração dos valores educacionais como estratégia para olhar para os corpos nas escolas, nas relações que acontecem na EI e nos primeiros anos do EF, para então perceber o corpo como fio condutor, como vontade de potência, como pulsão, como afeto, como vida!

Como já foi dito neste capítulo, a transvaloração dos valores educacionais busca o reencontro com o que nos potencializa. Então, vamos transvalorar com, entre e pelas nossas crianças?

5 E O CORPO DO PROFESSOR: COMO FICA NESSE PROCESSO?

Me movo como educador, porque, primeiro, me movo como gente.

Paulo Freire (1996)

Escolhi esta epígrafe porque me encontrei nela, me senti completamente afetada por tamanha lindeza, sensibilidade e potência que a mensagem em si passa. Senti-me alimentada por essas palavras que atravessaram meus poros, descortinaram meu corpo e me fizeram refletir sobre a necessidade, cada vez mais urgente, de falar sobre o corpo do professor.

De acordo com Freire (1996), antes mesmo de pensar em sua prática profissional, é preciso pensar e (re)conhecer o nosso eu. Ou seja, eu preciso me (re)conhecer, primeiramente, sujeito para, posteriormente, me (re)conhecer enquanto profissional. No caso em questão, sou sujeito antes mesmo de me compreender como professor e isso dependerá de como aquele se organizou ao longo de sua evolução.

Diante dessa perspectiva, se faz muito importante refletir, falar, entender e olhar com mais cuidado, afeto e sensibilidade para o corpo do professor, como afirma Alves (2013, p. 18):

O corpo do professor, em sua formação, necessita compartilhar dos conhecimentos da Psicomotricidade, que diz que ter um corpo é ser um corpo, e é exatamente com este corpo que o professor se comunica com o outro, que constrói e é construído através dessa relação com esse outro.

Partindo dessa afirmação, podemos concluir que a Psicomotricidade é a ciência que procura olhar com mais afeto para esse corpo, que pode contribuir para um autoconhecimento do sujeito, para um resgate e/ou descobertas de quem eu sou ou não sou neste mundo, para entender a importância e o cuidado ao estabelecer relações consigo mesmo, com o outro e com o meio e tudo isso através da observação atenta de vários aspectos, sejam eles o silêncio, a respiração, o esquema corporal, a imagem corporal, o equilíbrio, o tônus, o movimento... o corpo!

Para refletir sobre, trago as contribuições de Alves (2013, p. 19):

Procuramos, através de alguns relatos, ilustrar alternativas positivas, ou negativas de vários aspectos desse vínculo, principalmente relacionados à imagem e ao esquema corporal, à tonicidade e ao equilíbrio, fundamentos da Psicomotricidade, importantes funções psicomotoras na organização de qualquer ser humano, presentes ou ausentes nos docentes, e que determinam o sucesso, ou o insucesso, tanto no ensinar como, fatalmente,

no aprender.

O autor também acrescenta que (2013, p.19):

Observamos que essas estruturas psicomotoras construídas ao longo da história de um ser humano são visíveis ao outro, mas se encontram incompreensíveis muitas vezes ao próprio sujeito e, são determinantes na relação entre ambos.

Mas como olhar para o outro se, às vezes, não conseguimos olhar para a nossa própria individualidade? Como permitir um (re)encontro comigo mesma diante de 25 crianças ao meu redor? Como ter um tempo para me olhar e me (re)conhecer, se estou imersa em um contexto plural?

Como foi falado nos capítulos anteriores, somos corpo e somos resultado de nossas experiências corporais ao longo de nossa vida. Por isso, é muito importante que possamos compreender quem somos e o que não somos, nossa identidade, nossa imagem, nossos gostos, dificuldades, pontos fortes e fracos através de um mergulho em si mesmo para desvendar mistérios, medos, memórias, desvios, (in)certezas, sentimentos, emoções... É preciso que (re)conheçamos nosso corpo para, aí sim, poder (re)conhecer esses muitos outros corpos que nos constituem e dos quais somos constituídos em um tempo/espço.

Ainda segundo Alves (2013, p. 20):

A visibilidade profissional só será possível com o amadurecimento dessas fases, e o amadurecimento minimamente adequado só será garantido com um conhecimento organizado de si mesmo. Não podemos trabalhar o outro sem essa visibilidade, a noção de nossas marcas, o conhecimento de nossa imagem e do nosso esquema corporal, a noção e consciência do corpo e de suas partes, sua identidade.

Há tempo para esse mergulho profundo em si mesmo dentro de uma escola? Há tempo para uma pausa do professor? Ou melhor, há uma pausa docente nas escolas? Como valorizar a nossa singularidade na diversidade? Como nós mesmos, enquanto professores, podemos nos valorizar e exigir da sociedade o mesmo?

Na escola, uma das relações mais importantes e que requer um cuidado especial na sua criação e fortalecimento é o vínculo entre educador e educando. Aqui, há uma relação que se alimenta pelo afeto, interação, respeito, empatia, alteridade, escuta, sensibilidade, observação, silêncio, pelo não verbal, movimento, pulsão, tônus, cuidado, respiração... pelo, no e entre corpos. Aqui, há potência. Há (re)encontros. Há (re)conexões. Há força. Há vidas.

Alves (2013, p. 20) salienta que:

Esse corpo (do professor), para o aluno, pode parecer um carrasco, um Deus, um super-herói, um Pai, um ditador, um amigo, até mesmo um professor, várias imagens que podem ser imitadas, introjetadas, até rejeitadas, repudiadas, ou achincalhadas, dependerá do exato momento de encontro entre eles, da relação tônica desses olhares, em que um olha como o corpo do outro o recebe, como entra em contato com ele aceitando-o, rejeitando-o, ou não conseguindo emitir nenhuma sensação. Também estará em jogo com quem esse corpo se parece, e nas lembranças mais remotas, na memória de ambos, estarão registradas as experiências que tiveram com esse corpo, com esse tipo tônico, que se esconde ou se deixa ver, que permite e suporta o espelhamento ou não.

Como o professor pode compreender essas nuances em um cotidiano repleto de pluralidades? Há tempo e espaço para a construção de uma relação baseada no diálogo tônico? O que acontece nesses encontros? Como traduzir em palavras a potência desses encontros? Como nos permitir e permitir que nossas crianças observem e entendam a importância dessa relação educador e educando?

Como foi dito, a relação entre educador e educando é carregada de potencialidade. É nesse encontro que acontece o processo de ensino/aprendizagem. É nele que há uma troca potente em que todos os envolvidos ensinam e também aprendem uns com os outros. É uma via de mão dupla, como afirma Schaefer (2015, p. 16):

Sobre a relação dessa criança/aluno com o adulto/professor surge a tensão do novo com o antigo, ao mostrar o quanto nós, educadores, no lugar de conhecedores do mundo, da vida, da sociedade, nos prestamos a transmitir tudo o que sabemos às crianças que estão se inserindo no mundo, às crianças que chegam às escolas com o objetivo de seus pais e dos professores de que elas aprendam a conviver em sociedade, a aprender o que os adultos já sabem e a produzirem o que a sociedade espera que elas produzam. Só que uma relação não ocorre de um lado só e, nessa via de mão dupla, as crianças apresentam o novo, representam o inusitado, a capacidade de transformação, a capacidade de angustiar o adulto diante do desconhecido ou até diante do esquecido.

Partindo dessa afirmação, penso que o professor precisa estar entregue corporalmente às crianças e aos bons encontros que construímos com elas, aos afetos que nos alimentam, ao diálogo que nos constitui e do qual somos constituídos, às experiências que nos fazem vivenciar o mundo, ao desconhecido que nos convida à descoberta do novo, aos silêncios que nos tocam, às trocas que nos fortalecem, aos saberes e fazeres que nos descortinam constantemente, às sensibilidades que invadem nossos poros, à potência dos corpos em e entre corpos que atravessam o nosso fazer pedagógico.

É preciso vivenciar um corpo como vontade de potência, de aprendizagem, de

afeto, de vida! Um corpo que está junto, que partilha com o outro, como nos salienta Alves (2013, p. 23):

Assim como para um Psicomotricista, um professor deveria se manter professor por sua própria ação educativa, pela experiência da vivência constante da prática educativa, ou seja, não deveria nunca deixar de aprender, para entender o significado de seu ensinar. É exatamente a partir de uma vivência sobre sua problemática de ensinar que ele construirá um corpo do professor, um corpo capaz de não se projetar no corpo do aluno, um corpo capaz de “estar junto”, de “partilhar com o outro.”

Costuma-se falar bastante sobre o corpo do professor como um corpo que ajuda a construir um sujeito, não somente um aluno propriamente dito. No entanto, fala-se bem pouco sobre o corpo do educador nessa conjuntura. É como se esse fosse esquecido ou menos importante em um rol de prioridades. Contudo, quem cuida de quem cuida? Como pensar no outro se não penso em mim mesma primeiramente? Há tempo para a pausa do docente? Há tempo para o lazer do educador? Como me (re)conhecer enquanto corpo imerso em diversas pluralidades que constituem o cotidiano?

Segundo Alves (2013, p. 61), “Portanto, o docente que não se apresenta organizado, seja com suas coisas ou principalmente com seu corpo, pode não conseguir atingir essa habilidade e dificultar a aprendizagem.”.

E vou além: será que há tempo para um olhar e escuta mais sensíveis direcionados ao corpo do professor? Como o educador fica nesse processo? Será que ele precisa de ajuda? Como transvalorar os valores a fim de que o docente possa (trans)formar seu caminhar enquanto caminha-se? Como dialogar com corpos se não escutamos nem o que o nosso próprio corpo diz?

Como foi dito nos capítulos anteriores, nós nos constituímos pelo e através do olhar do outro em um tempo/espço. As relações, calcadas no cuidado, que tecemos conosco, com o outro e o meio são primordiais quando se pensa que pertencemos a um mundo plural e se torna fundamental que nos reconheçamos parte dessa vasta diversidade planetária para se viver democraticamente. Para corroborar com essa afirmação, trago as reflexões de Schaefer (2017, p.1):

Perceber o mundo como plural tem sido um desafio constante no meio educacional e aqui faço o convite para mais um desafio: nos perceber como pertencentes a esse mundo plural, no qual, para viver um processo democrático é fundamental que nos reconheçamos parte dessa imensa diversidade planetária, não só entre humanos, mas entre pedras, terra, ar, água, fogo, bichos e plantas.

Para Guattari (2012, p. 8), ecosofia é exatamente essa articulação ético-política entre três registros ecológicos: meio ambiente, relações sociais e subjetividade humana. O filósofo propõe o caminho das três ecologias: ecologia ambiental (a qualidade das relações dos humanos com a natureza), ecologia social (das relações dos seres humanos entre si) e ecologia pessoal (qualidade das relações de cada ser consigo mesmo).

Partindo desse aspecto, pensar nessas três ecologias no cenário educacional é pensar também que é preciso haver corresponsabilidade de cada um na (trans)formação da sociedade através de uma (re)conexão com nós mesmos e esse outro (o que nos é externo) que nos constitui. É perceber que somos seres pertencentes a um território maior, incerto e desconhecido e podemos descobrir muito sobre ele, conforme nos salienta Schaefer (2017, p. 4):

Pensar nessas três ecologias de Guattari no campo educacional é também pensar em educação emancipatória, tendo em vista que não adianta pensar ecologicamente se não houver clareza da corresponsabilidade de cada um (educador e educando) na transformação da sociedade e essa clareza, para não ficar na superficialidade, precisa penetrar nossos poros, invadir nossos territórios e transformar nossos corpos. É nesse sentido que o filósofo cita a “égide ético-estética de uma ecosofia”, ou seja, buscar, a partir de recursos que nos sensibilizem, que nos façam olhar para dentro de nós na relação com o que nos é externo, a reconexão dos corpos, a subjetividade que nos compõe para, mais do que percebermos, sentirmos que somos seres naturais pertencentes a um território maior, compartilhado, ainda com muito a descobrir sobre ele.

Pensar no conceito de ecosofia dentro de um contexto que fala do corpo do professor é compreender a necessidade de se valorizar, respeitar e cuidar de cada vida que ali se encontra e que se potencializa através das trocas e interações estabelecidas, do corpo entre e em corpos, do olho no olho, da sensibilidade, da escuta, do não verbal, do tônus, do movimento... É entender, praticar, respeitar e valorizar uma filosofia de vida que se vive! É entender que somos dependentes uns dos outros e todos têm sua importância. Somos singularidades dentro de um coletivo.

Segundo Schaefer (2017, p. 2),

Para que essa reconexão seja possível, além do estudo sobre o tema, experiências que nos convidem a nos reconectar, a nos relacionar com nosso próprio “eu”, com o outro e com o ambiente permitem acionar o campo de sensibilidade, de inteligência e de desejo de maior qualidade de vida.

No entanto, como permitir essas (re)conexões no educador e educando? Nossos corpos são nossos territórios? O que acontece nesses (re)encontros? Como

permitir que as incertezas do desconhecido nos alimente se somos atravessados pelas nossas “certezas”? O que não nos é palpável assusta, incomoda? Como abrir as fronteiras das nossas “certezas” ao diferente? Qual seria a sensação de não darmos conta da totalidade de nossos próprios territórios?

Se faz importante refletir sobre essas questões, pois no nosso interior há o medo do desconhecido, o que nos leva a ficarmos “presos” em nossas “certezas”, delimitando, assim, nosso território a partir do que nos causa tranquilidade e segurança. O novo nos causa medo, o que faz com que não permitamos desvendar os mistérios desse outro. No entanto, quando pensamos na filosofia da ecosofia, precisamos compreender a necessidade de nos desterritorializarmos com a finalidade de pertencer a um território maior e incerto e pronto para ser desvendado.

Schaefer complementa (2017, p. 3):

Nesse sentido, o que seria desterritorialização? No sentido da ecosofia, quando nos sentimos pertencendo a um todo, a nossa subjetividade nos leva a nos desterritorializar para pertencer a um território maior, mais diversificado, com seus horizontes desconhecidos, terras ainda não pisadas ou sequer vistas.

O professor não pode reconhecer a dimensão do outro, mas pode caminhar rumo ao desconhecido, entendendo que as incertezas fazem parte do nosso caminhar, do nosso fazer, do nosso ser, da nossa vida.

A partir desse aspecto, o professor pode se permitir viver a ecosofia, dentro e fora do ambiente educacional, acreditando que permitir se desterritorializar e perceber um “eu” que não está sozinho no caminhar, mas sim imerso numa diversidade planetária, pode ser um caminho possível, como aponta Schaefer (2017, p. 3):

A ecosofia está relacionada à percepção de territórios e não territórios; de limites e de aberturas; de objetividade e subjetividade; do “eu” e do outro – seja também esse outro o próprio ambiente que habitamos. O princípio ético-político da ecosofia consiste em desterritorializar para buscar o pertencimento a algo maior tanto fora de nós como dentro de nós. Desterritorializar o nosso próprio “eu” para perceber um “eu” que não está sozinho, fechado em suas vontades e conceitos próprios.

Existem professores que buscam na ecosofia um caminho para suas práticas e realizam trabalhos muito significativos. No entanto, pode-se observar que não é essa a realidade do cenário educacional brasileiro em que muitos docentes acabam perpetuando as práticas escolares às quais eles foram submetidos há anos. Isto é, não há uma reciclagem, um repensar, uma resignificação de pensamentos e ações

e pode acabar se tornando um processo mecânico em que eu, enquanto professor, educo minhas crianças a partir de como eu fui educado.

Para reverberar, trago mais contribuições de Schaefer (2015, p. 56):

É de suma importância ter a consciência dos mecanismos de poder aos quais somos submetidos e fazemos parte, inclusive como reprodutores dos mesmos, pois fomos educados e constituídos a sermos assim. Não podemos negar nossa cultura, nossa educação, nossa formação. Ela também está lá, na escola! Como professores e educadores, somos destinados a nos conscientizarmos do nosso lugar político, econômico e social dentro de tais instituições, reconhecendo nossas atuações, crenças, limitações, mas, também, percebendo nossas potencialidades. Essas forças se relacionam constantemente, de forma consciente ou não, em atrito ou em harmonia, na escola ou fora dela. Faz parte da vida e, se faz parte da vida, não há como deixar de fazer parte das vidas que se relacionam na escola.

Esses mecanismos de poder podem paralisar a educação, pois não há uma reflexão evolutiva por parte do docente sobre sua própria prática, como pondera Alves (2013, p. 83): “Torna-se cada vez mais clara a necessidade do educador rever sua postura, sua visão, sua fala, sua relação com o aluno, beneficiando todo o processo, não só do “ensinar”, mas também, e principalmente, o caminho do ‘aprender’.”

Mas cadê o tempo da pausa? Do não fazer nada? Do poder conversar com os colegas de profissão sobre o feito, o por fazer? Há tempo para se avaliar? “A pausa também se constitui o tempo onde o professor poderia trocar ideias com os envolvidos no processo não apenas sobre os resultados pedagógicos que engrossam estatísticas, mas principalmente sobre os prazeres de ensinar e aprender.” (ALVES, 2013, p. 84).

Não quero nem tenho intuito de julgar meus colegas de profissão, apenas de refletir sobre essas questões e pensar que se faz muito necessário rever a formação de professores e praticar mais o dialogismo com os pares o quanto antes, pois acredito que essa seja a base de todo o processo, como afirma Perrotta (2019, p. 19):

Pensar nesse lugar do professor é pensar em caminhos de formação entre toda a equipe de uma escola. Dialogar com os pares é fundamental nessa busca de mudanças por uma educação que valorize mais as potências das crianças e é preciso nos fortalecer nessa busca para estarmos cada vez mais sensíveis aos processos, ao invés de focarmos mais nos resultados finais.

Vale acrescentar também que, assim como foi dito nos capítulos anteriores,

se faz urgente a importância do trabalho corporal calcado nas relações e vínculos afetivos, entendendo-os como potencializadores de aprendizagem e o corpo como canal de afetos, como salienta Alves (2013, p. 87):

Mostrar a importância do trabalho corporal ao profissional, não é tarefa fácil, muitas vezes o processo o afasta mais ainda, pois lidar com as próprias questões muitas vezes não nos é agradável e nos causa dor também. A estratégia utilizada de início é refletir sobre isso, do ponto de vista do adulto para a criança e do adulto com o objeto, primeiramente através de estudos de casos, até chegar a fazer vivências corporais e, finalmente compreender ou tentar compreender, pelo próprio corpo, a questão da importância do vínculo, da relação.

A Psicomotricidade enriquece esse trabalho com o estudo das questões do corpo, que vai muito além das palavras, do que não se pode pegar, mas, sim, sentir... Do sentido, experimentado, vivido. Como já foi dito aqui, nosso corpo é um corpo de sentimentos, de expressões, de marcas, de afetos, de relações... É um corpo como fio condutor de potência, de vida!

E o corpo do professor precisa de ajuda. E urgente! Antes de mais nada, precisa-se trabalhar as questões psicomotoras do sujeito, possibilitando-o um autoconhecimento, uma valorização de si mesmo. É preciso que nós, professores, através de um trabalho psicomotor, possamos resgatar nosso brilho no olhar, nosso encantamento ao pisar em uma sala de aula, nossa sensibilidade ao falar de nossas crianças e/ou alunos, nossa paixão ao falarmos em educação. É necessário, cada vez mais, (re)conhecer o nosso eu.

Para reafirmar, trago as contribuições de Alves (2013, p. 88):

Trata-se de uma oportunidade em trabalhar as questões psicomotoras, primeiro com o educador e não com o aluno. Instrumentalizar esse profissional de estratégias, meios, métodos e habilidades técnicas de ensino. Fazê-lo compreender, cada vez mais, a necessidade do marketing pessoal, da autoestima em suas aulas.

Após um trabalho mais focado no docente, é preciso pensar na relação educador e educando e lidar com essas questões na prática e a Psicomotricidade enriquece essa discussão ao proporcionar ao sujeito (seja ele adulto ou criança) vivências psicomotoras a fim de trabalhar toda a sua organização corporal. Para isso, se faz necessária a criação de vínculo e afetos, uma escuta sensível, um colo que acolhe, um olhar diferenciado, um corpo em e entre corpos, um tônus relaxado, um movimentar-se que seja amplo e sem fronteiras... É preciso sentir, vivenciar e experimentar toda essa potencialidade que o corpo é. Para refletir, trago as

contribuições de Alves (2013, p. 99):

O vínculo, a disponibilidade, a escuta, a formação pessoal, o conhecimento das fases de desenvolvimento e a postura do adulto diante da criança formam o conteúdo da maternagem que deverá ser feita pelo profissional e que, levantados e sugeridos pela Psicomotricidade, dependem não só da teoria, mas principalmente da prática, de mudanças no olhar desse profissional adulto, em direção a um ser primário-criança em estruturação como sujeito, não apenas como humano, em desenvolvimento.

Com tudo que foi exposto, penso que falar do corpo do professor, através de um olhar psicomotor, é entender a importância de assumir um compromisso com o docente a fim de que, a partir das contribuições da Psicomotricidade e da ecosofia, possamos nos (re)conhecer enquanto sujeitos e, posteriormente, como profissionais permeados pelas três ecologias já citadas. É compreender também que somos dependentes uns dos outros e não estamos sozinhos no caminhar, mas, sim, imersos em uma diversidade planetária.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados abordados foram levantados a partir de pesquisa bibliográfica para a construção deste trabalho. Vimos que a discussão central desta pesquisa – a transição do aluno da Educação Infantil ao Ensino Fundamental à luz da Psicomotricidade – dialoga com autores do campo da Pedagogia, da própria Psicomotricidade e da Filosofia que, hibridizados, embasam respostas relevantes aos objetivos desta pesquisa, retornando o foco para a transição como uma ponte que afirma as relações com o próprio corpo, com outros corpos e com o ambiente.

Epígrafes foram usadas – Nietzsche (2011), Manoel de Barros (1996, 2003, 2006) e Paulo Freire (1996, 2001) – como forma de transformar em palavras emoções e sentimentos, trazendo um ar mais poético e sensível ao trabalho.

Também houve a contribuição de documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (BRASIL, 2010), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) com as questões pertinentes à transição da EI para o EF. Através dessas leituras, também foi possível compreendermos a necessidade de planejarmos uma transição com respeito, segurança, cuidado e de forma acolhedora que leve em conta as continuidades de aprendizagens já construídas pelas crianças ou que ainda serão. Isto é, não há uma ruptura de etapas, mas sim uma continuidade do processo educativo, respeitando, dessa forma, as singularidades de cada uma delas e, assim, continuando a ampliar seu repertório sociocultural.

Autores como Guerra, Rolim e Tassigny (2008) apontam para a importância do brincar na aprendizagem e desenvolvimento das crianças, elucidando que a brincadeira está relacionada com a aprendizagem (isto é, as crianças, independentemente de idade, brincam e brincam muito) e, dessa forma, é preciso fazer um resgate das mesmas e/ou construir novas com o intuito de se calcar no lúdico como forma de enfrentar dificuldades no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Discutem, então, que é preciso pensar em uma transição que leve em conta o que os documentos acima preconizam, se embasando no lúdico, no

brincar e nas brincadeiras, acreditando que, enquanto a criança brinca, ela aprende. Com isso, é necessário respeitar toda a sua liberdade de movimentos, criação, expressão e autoria entendendo-os como propulsores de aprendizagens significativas e prazerosas.

Deve-se ressaltar também as contribuições de Skliar (2012) no que condiz à importância da duração da infância – sem interrupções – em que o brincar seja linguagem primordial que preconiza o sensível, a liberdade, o encantamento, o vivido, o sentido, o explorado... É preciso fazer durar a infância.

Partindo disso, entendendo que a criança que sai da EI e vai para o EF brinca e brinca muito, pode-se falar que a brincadeira se torna elemento fundamental para que o pequeno viva uma EI sentida, vivida e experimentada no, pelo e entre corpos e Larrosa (2002) acorda para a importância da experiência como um processo individual que nos acontece, nos toca e nos afeta (ou não). O autor também discute a relevância das experiências como algo que precisa ser sentido e, para isso, é preciso dar tempo no tempo para compreender as nuances de cada experiência. No entanto, após essas leituras, podemos compreender que, enquanto profissionais da Educação, precisamos dar esse tempo para contemplar as sutilezas não só as do outro, mas as nossas também e nos permitirmos ser afetados (ou não), e conseguirmos sentir no e entre corpos todas essas questões sem precisar de uma vivência verbal, apenas de uma experiência corporal. Afinal, somos uma relação de muitos “eus” e “outros” em constantes interações.

Ainda em consonância com os autores citados, Perrotta (2019) contribui para essa discussão quando elucida a importância das relações consigo mesmo, com o outro e com o ambiente (meio) a partir do meu olhar sobre mim mesmo, o outro e o meio. A autora em questão traz à tona a necessidade de compreender que somos relacionais e, com isso, não há uma separação desse tripé, mas, sim, uma rede contínua de relações consigo mesmo, com o outro e com o ambiente, compreendendo as suas potências, limitações e necessidades dos corpos.

Autoras como Schaefer (2015) enriquecem a construção deste trabalho quando pesquisa e discute a potencialidade dos corpos, acreditando, defendendo, praticando e vivenciando toda uma liberdade de movimentos, criação, expressão, autoria, emoções, sentimentos. Um corpo como vontade de potência, como canal de aprendizagens, carregado de afetos, de sensibilidades, de pulsão, de marcas que carregamos pelo resto de nossas vidas. A autora discute, então, que é necessário

proporcionar uma transição da EI para o EF em que o entendimento sobre o corpo seja desta maneira livre, criativa, autoral, potencializadora, sem aprisionar, controlar, interromper, sem criar expectativas, entendendo que são etapas com suas especificidades, porém pode e deve, sim, haver uma continuidade de aprendizagens construídas pelas crianças em que o corpo calcado no lúdico, nas experiências lúdicas corporais, seja o fio condutor dessas aprendizagens já construídas ou que ainda serão.

Indo ao encontro das contribuições de Schaefer (2015), trago as discussões de Lapierre e Aucouturier (2012) que enfatizam a importância do corpo em movimento. Os autores destacam que toda essa corporeidade em movimento não é admitida na escola senão nas recreações sob o olhar do professor. No EF, o movimento passa a ser controlado, tolhido e regulado com o discurso de uma aprendizagem mais centrada, focada e disciplinada. Através dessas leituras, também foi possível compreender que o autor faz críticas a essa forma como se o corpo precisasse ficar estático (como fazer isso?) para poder aprender. Segundo os autores em questão e em consonância com Alves (2016), é preciso que haja uma conscientização da importância do corpo e movimento para o desempenho da criança na educação.

Foucault (2009) corrobora para este trabalho com suas contribuições sobre o controle dos corpos a partir da disciplinarização dos mesmos. O filósofo analisa as práticas, tendo o corpo como fio condutor, dentro das instituições escolares para procurar compreender como se dá a aprendizagem.

Indo ao encontro ao que Foucault nos diz, Schaefer *et al* (2017) alimentam este trabalho com a discussão sobre o lugar dos afetos e a importância de se compreender o sujeito na sua inteireza, entrelaçado nas relações que tece consigo mesmo, com o outro e com o ambiente (meio). E, ainda, elucidam a importância do corpo como canal de aprendizagem, acreditando que é pelo, no e entre corpos que podemos aprender. É preciso compreender o corpo como potência, afeto, expressão, emoção, sentimentos, vida!

Em paralelo a essas autoras, trago as contribuições de Wallon a partir de Ferreira e Régnier (2010) no que condiz aos seus estudos sobre o sujeito de maneira integral e não fragmentada, trazendo à tona também a importância do afeto na aprendizagem. Com isso, pode-se fazer uma analogia do teórico com as contribuições de Schaefer (2015), no que diz respeito ao fato de que corpo e mente

não se separam, são indivisíveis. É um corpo único, assim como o sujeito também é integral.

Mastrascusa e Franch (2016) atentam para a questão da importância do tônus que modifica e é modificado conforme as vivências psicomotoras. Através desses estudos, podemos também compreender a importância da linguagem não verbal e do corpo no processo de alfabetização. Segundo os autores, podemos perceber pelo tônus, respiração, silêncio, movimento, pulsação... pelo próprio corpo o que um sujeito está sentindo, passando ou até mesmo querendo.

Indo ao encontro desses autores, trago as contribuições de Alves (2019) com a discussão da importância do trabalho psicomotor pelo viés da ludicidade no processo de alfabetização no 1º ano do EF. Através de estudos dessa temática, podemos compreender que é preciso que haja um trabalho consciente que potencialize o corpo e o seu movimento para a criança desenvolver sua autonomia em relação à aprendizagem.

Partindo desse aspecto e trazendo as reflexões de Alves (2019), se faz necessária e urgente uma Educação Psicomotora que sirva de base na vida do sujeito, fazendo-o se (re)encontrar, (re)conectar e (re)conhecer consigo mesmo, com o outro e com o ambiente (meio), trabalhando suas funções psicomotoras e intervindo se preciso for. Através de estudos sobre, pode-se compreender que a Educação Psicomotora, em específico um olhar psicomotor, olha, tanto no seu interior quanto exterior; para os sujeitos de forma integral e potente, ela olha para o movimento e todas as suas sutilezas, acreditando que é necessário compreender a importância de se fazer uma ponte entre o esquema corporal e a imagem corporal do sujeito.

Segundo Spinoza (2011), todos nós, humanos, somos parte de uma essência única que é a natureza, logo, somos modo de expressão dessa mesma natureza. Através de estudos sobre a temática, podemos compreender a importância de pensarmos de forma mais cuidadosa, respeitosa e afetuosa nas relações que tecemos conosco, com o outro e com o ambiente (meio). Esse tripé, como foi falado nos capítulos anteriores, é uma das formas de nos (re)conectarmos com nosso eu (interior), construirmos relações com o outro (exterior) e influenciarmos e sermos influenciados pelo ambiente (meio).

Indo ao encontro deste pensamento, trago as reflexões de Vygotsky a partir de Rego (2012) que vê no social grande possibilidade de aprendizagem em que há

uma troca constante entre o sujeito e o meio, um influenciando e sendo influenciado pelo outro. Após estudos sobre a temática, podemos compreender que há uma rede constante de trocas e interações entre o sujeito e o meio que é tecido por uma infinidade de possibilidades e riquíssimo de experiências.

Pensando mudanças positivas no campo educacional, trouxe as reflexões de Nietzsche (2008, 2011), buscando ainda compreender a importância da transvaloração dos nossos valores, olhares, rotas, caminhos... em prol de uma única certeza: a de que não existem certezas, mas sim desconstruir essas mesmas “certezas” tidas como fixas dentro das instituições e apostar em uma transvaloração dos valores educacionais, acreditando que somos atravessados pelas incertezas que nos constituem e nos inquietam a querer investigá-las cada vez mais. Ainda segundo Nietzsche (2011), “Somos corpo e nada além disso”. Dessa forma, após estudos sobre a questão, pode-se dizer que é no, pelo e entre corpos que acontecem os bons encontros (ou não), que tecemos nossas relações, que produzimos (ou não) nossos afetos e que (trans)formamos nossa vida pelo caminhar enquanto caminha-se.

Há o entendimento de que o corpo é compreendido de diferentes maneiras em nossa sociedade, logo há distintas formas de se compreender a potência destes mesmos corpos. Desta forma, trouxemos as contribuições de Guattari (2012), pensando na perspectiva da ecosofia, e Alves (2013), com seu olhar voltado para o corpo do professor e a importância deste dentro do ambiente escolar.

Alves (2013) enriquece este trabalho com seu olhar para o corpo do professor dentro desta conjuntura de uma transição da EI para o EF. Após estudos sobre a temática, podemos compreender a importância e urgência de ajudar o corpo do professor com um olhar com mais carinho, uma escuta mais sensível, um colo sem mimar, um silêncio que mais diz do que palavras, um (re)encontro, (re)conhecimento e (re)conexão consigo mesmo, com o outro e o meio por meio de um olhar psicomotor; uma liberdade de movimentos sem represália, uma pausa docente, um momento para o lazer, uma respiração... é preciso pedir ajuda!

Guattari (2012) defende três ecologias (meio ambiente, relações sociais e subjetividade humana) acreditando que cada um de nós tem sua corresponsabilidade na transformação da sociedade através de (re)conexões com nós mesmos e os outros que nos constituem.

A proposta defendida por Guattari (2012) vai ao encontro do artigo publicado

por Schaefer (2017) que corrobora para a importância de pensar no corpo do professor sob uma perspectiva da ecosofia de Guattari. Após estudos sobre a questão, podemos compreender que é possível praticar, valorizar, respeitar e vivenciar uma filosofia de vida que se vive e que entenda e respeite cada vida que ali se encontra e entender que não estamos sozinhos no caminhar, mas sim imersos em uma diversidade planetária, uns dependentes dos outros, e precisamos pedir ajuda. Precisamos nos ajudar em prol de uma vida democrática e de qualidade, seja ela no ambiente educacional ou fora dele.

Dessa forma, a Psicomotricidade enriquece toda essa discussão da transição do aluno da EI para o EF quando, através de estudos, nos faz compreendermos a transição como uma ponte que afirma as relações com o próprio corpo, com o outro e com o ambiente (meio), acreditando que somos corpo como vontade de potência, canal de afetos, de emoções, de sentimentos, de expressão, de autoria, de pulso, de e em movimento, de liberdade, de experiências, de marcas, de vida em e entre vidas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS, OU MELHOR, LONGE DE SEREM FINAIS

Como professora de Educação Infantil que atuou em grande parte na Pré-Escola I e II, sempre desejei ampliar meus conhecimentos na busca de uma relação cada vez mais dialógica, sensível e respeitosa com as crianças, tentando compreender como se dá o processo de transição das mesmas que saem da EI para o EF e as relações que tecem com seus próprios corpos, com o dos outros e com o ambiente (meio).

Ao longo desta trajetória na área da Educação, o trabalho com a Pré-Escola sempre me inquietou demais, inquietação essa que vai muito além de uma linguagem verbal, e sim de uma observação da linguagem corporal das crianças, seus movimentos, gestos, toques, silêncio, respiração, pulso, emoções, sensações, sentimentos, expressão, liberdade, envolvimento... A observação, estudo e compreensão dos corpos em e entre corpos passou a invadir meus poros, descortinar meus saberes e fazeres, culminando, assim, em uma paixão pela investigação sobre o estudo destes corpos em processo de transição.

A opção pelo mergulho na Psicomotricidade foi uma busca muito mais interna que externa, com o intuito de compreender melhor as situações que, por vezes, não conseguimos expressar em palavras, mas, sim, senti-las. Como traduzir em palavras o intraduzível? Apenas se permitindo sentir e vivenciar.

Uma grande contribuição que atravessou todo o trabalho é que somos corpo. Um corpo único, indivisível, como vontade de potência, de afetos, de relações, de movimentos, de liberdade, de expressão, de sentimentos, de emoções, de autoria, de canal de aprendizagens... Somos corpo em e entre vidas. Essa reflexão acabou dialogando em todas as partes do trabalho na construção de um caminho – repleto de potencialidades – enquanto caminha-se.

A transição da/o criança/aluno da EI para o EF à luz da Psicomotricidade norteou as reflexões na construção deste trabalho. Pensar em uma transição requer no mínimo um bom planejamento que garanta acolhimento, segurança, respeito, sensibilidade, dialogismo e confiança para todos os envolvidos, especialmente a criança, para se adaptar. Para tanto, ao sujeito precisa ser oportunizado um trabalho psicomotor em que ele possa ter maior consciência sobre o próprio corpo e sua relação com o outro e com o ambiente (meio).

Dessa forma, a Educação Psicomotora – entrelaçada ao olhar psicomotor – apareceu ao longo deste trabalho como uma das estratégias fundamentais e urgentes para trabalhar com a organização corporal do sujeito (seja ele aluno, professor ou qualquer outro sujeito dentro de uma escola), suas funções psicomotoras e com as relações que ele constrói com seu próprio corpo, com o outro e com o ambiente (meio), intervindo se preciso for. Assim, a Psicomotricidade enriquece esta pesquisa com sua sensibilidade ao olhar para estas questões de forma mais detalhada, respeitosa e afetuosa, fazendo-nos compreender que a escola precisa pensar em estratégias que tenham como foco a formação de um sujeito, não apenas um aluno.

Foram usadas poesias nos começos dos capítulos com a finalidade de trazer maior sensibilidade e leveza à pesquisa e, também, por conseguir transformar em palavras as emoções e sentimentos que permearam a escrita deste texto.

Uma outra grande contribuição a este trabalho foram as reflexões sobre as relações que tecemos com nosso próprio corpo, com o outro e com o ambiente (meio). Falar nessas relações requer muito cuidado, respeito e sensibilidade, pois, como foi dito nos capítulos anteriores, é uma rede contínua de muitos “eus” e “outros” que se entrelaçam a todo o momento. Isto é, não tem como separar esse tripé. Somos corpo atravessados pelos nossos “eus”, “outros” e o meio em todas as suas infinitas possibilidades e em todos os momentos.

Para tal, pensar nessas relações em um momento de transição foi fundamental para compreendermos como essas constantes interações podem contribuir (positiva ou negativamente) para a passagem da criança que sai da EI e agora vai para o EF e refletir sobre como seus corpos precisam de ludicidade, movimentos, autorias, expressões, sentimentos, emoções, afetos... para dar continuidade ao trabalho educativo, evitando, assim, uma ruptura do processo e focando em uma continuidade de aprendizagens já construídas e outras que ainda serão.

Assim, para dar conta de tudo que foi dito até aqui, também apareceu ao longo deste trabalho a perspectiva da transvaloração no que diz respeito à tentativa de transvalorar nossos valores, rotas, caminhos, olhares em prol de uma única certeza: a de que não existem certezas, mas sim incertezas que nos inquietam e alimentam o nosso processo educativo, culminando, assim, em uma busca pelo (re)encontro com o que nos potencializa.

Por fim, para alimentar mais ainda este trabalho, houve a contribuição de uma outra reflexão bem pertinente e necessária cada vez mais nos dias atuais, que é sobre o corpo do professor. Falar sobre esse corpo que, por muitas vezes, encontra-se esgotado, sobrecarregado, estafado, desanimado, bombardeado e adoecido foi extremamente rico para refletirmos o quanto o mesmo precisa de ajuda urgente. Para tal, houve a contribuição da perspectiva da ecosofia no que tange à questão de respeitarmos, valorizarmos e praticarmos uma filosofia de vida que se vive e compreendemos que não estamos sozinhos, mas, sim, entrecruzados uns com os outros nessa diversidade planetária e, dessa forma, precisamos pedir ajuda no nosso caminhar enquanto caminha-se. Nós precisamos nos ajudar e nos acolher.

Adquirir um viés pelo olhar da Psicomotricidade me ressignificou enquanto profissional, descortinou meu corpo, (trans)formou meus saberes e fazeres, invadiu meus poros, afetou meu olhar a ponto de me (re)encontrar com o que me potencializa: as crianças.

Não existem considerações finais, o que existem são considerações longe de serem finais, apenas com o intuito de tecer mais reflexões com a finalidade de problematizar toda esta conjuntura e servir de “ponto de partida” para constantes (re)conexões, (re)encontros e (trans)formações com o meu próprio corpo, com o do outro e com o ambiente (meio).

Como comecei este trabalho, termino da mesma forma: é com o corpo que escrevo e é com ele que fui alterada, afetada e (trans)formada ao longo de sua construção. Topa se permitir a ser também?

REFERÊNCIAS

- ABREU, Rosidalva S. O trabalho psicomotor pelo viés da ludicidade no processo de alfabetização no primeiro ano do Ensino Fundamental. Trabalho de Conclusão de Curso. **Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Psicomotora**. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2018.
- ALVES, Fátima. **A infância e a Psicomotricidade: a pedagogia do corpo e do movimento**. Rio de Janeiro: Wak, 2016.
- ALVES, Ricardo C. S. **O corpo do professor**. Curitiba: CRV, 2013.
- ALVES, Ricardo. C. S. A Educação Psicomotora no aprender e no ensinar. In: ALVES, Ricardo. C. S.; SCHAEFER, Katia Bizzo (orgs.). **O olhar psicomotor na Educação**. Curitiba: CRV, 2019.
- BARROS, Manoel. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 1996.
- BARROS, Manoel. **Memórias inventadas: a infância**. São Paulo: Planeta, 2003.
- BARROS, Manoel. **Memórias inventadas: a terceira infância**. São Paulo: Planeta, 2006.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2018.
- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integra. Brasília, DF: MEC/SEB/DICEI, 2013.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1996.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998, volume: 1.
- BRASIL. **Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010**. Fixa as Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Resolução CNE/CEB 7/2010. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 dez. 2010. Seção 1, p. 34.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB 5/2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2009. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 20 jan. 2021.
- BUENO, Marcelo C. **No chão da escola: por uma infância que voa**. Cachoeira Paulista, SP: Passarinho, 2018.
- FERREIRA, Aurino L.; RÉGNIER, Nadja M. A. **Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação**. Curitiba: UFPR, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. 36 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Tradução de Maria Cristina F. Bittencourt. 21 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

GUERRA, Siena S. F.; ROLIM, Amanda A. M.; TASSIGNY, Monica M. **Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil**. Fortaleza: Revista Humanidades, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KOCHE, José C. **Fundamentos de metodologia científica**: teoria da ciência e iniciação à pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LAPIERRE, Andre; AUCOUTURIER, Bernard. **A simbologia do movimento**: Psicomotricidade e Educação. 4 ed. Fortaleza: RDS, 2012.

LARROSA, J. B. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação. V.11, jan/abr, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

LUZ, Natália da. Ubuntu: a filosofia africana que nutre o conceito de humanidade em sua essência. In: **Por dentro da África**. [blog]. 24 set. 2014. Disponível em: <<https://www.pordentrodafrica.com/cultura/ubuntu-filosofia-africana-que-nutre-o-conceito-de-humanidade-em-sua-essencia>>. Acesso em 18 jan. 2021.

MALAGUZZI, Lóris. Ao contrário, as cem existem. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

MALUF, Ângela C. M. **Brincar, prazer e aprendizado**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MASTRASCUSA, Celso; FRANCH, Núria. **Corpo em movimento, corpo em relação**: psicomotricidade relacional no ambiente educativo. 1 ed. São Paulo: Evangraf, 2016.

MILA, Juan. **A psicomotricidade e suas intervenções no campo adulto**: prevenção, educação e terapia psicomotora. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Corpora Ediciones, 2019.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Assim falou Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém. Tradução de Mário da Silva. 19. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira,

2011.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Ecce homo**: como alguém se torna o que é. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

PRANDI, Roberta. A formação de professores entre conhecimentos e relações. In: GARCIA, Joe; PAGANO, Andrea; PRANDI, Roberta. (orgs.). **A reinvenção da Educação Infantil**: uma experiência de Reggio Emilia. Curitiba: UTP, Coopselios, 2018.

PERROTTA, Camila da S. O encontro da criança consigo, com o outro e com o mundo a partir do meu olhar sobre mim, o outro e o mundo. Trabalho de Conclusão de Curso. **Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Psicomotora**. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2019.

REGO, Teresa Cristina. **Vigotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SCHAEFER, Katia de S. A. Bizzo; ALVES, Adriana A.; SUSANO, Cristiane C.; ROCHA, Cynthia; ABREU, Rosidalva S. de. Movimento, afeto e relação: docilização ou potencialização do corpo na aprendizagem? In: Anais **VIII Fala outra escola: re-existir nas pluralidades do cotidiano**. Campinas, SP: UNICAMP/GEPEC, 25 a 28 de julho de 2017. Disponível em: <<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxtYXRyaXplc2VnZXBlcHxneDozZDMxMDc3NTQ0MzQzODk1>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

SCHAEFER, Katia. S. A. B. **O corpo como vontade de potência (em experiências) na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: ProPEd/UERJ, 2015.

SCHAEFER, Katia de S. A. Bizzo. O corpo do professor a partir da perspectiva ecosófica de Félix Guattari e da obra *Ética* de Spinoza. In: Anais do **IX Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias**: Educação e Democracia - Aprenderensinar para um Mundo Plural e Igualitário. Rio de Janeiro: UERJ/EDU/ProPEd, jun/2017. Disponível em: <<http://www.seminarioredes.com.br/ixredes/adm/trabalhos/diagramados/TR1226.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

SCHAEFER, Katia. S. A. B. Por um olhar psicomotor na formação de professores. In: ALVES, Ricardo. C. S.; SCHAEFER, Katia Bizzo (orgs.). **O olhar psicomotor na Educação**. Curitiba: CRV, 2019.

SILVA, Osvaldo Luiz da. **O corpo do educador da Educação Infantil lido como uma Literatura Menor**. Dissertação (Mestrado) – ProPEd/UERJ, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2010_1-502-ME.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2019. SPINOZA, Baruch. de. **Ética**. Trad. De Tomaz Tadeu. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SKLIAR, Carlos. As interrupções no corpo, a atenção, a ficção e a linguagem da

infância. In: XAVIER, Ingrid Müller; KOHAN, Walter Omar (orgs.). **Filosofar: aprender e ensinar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.