

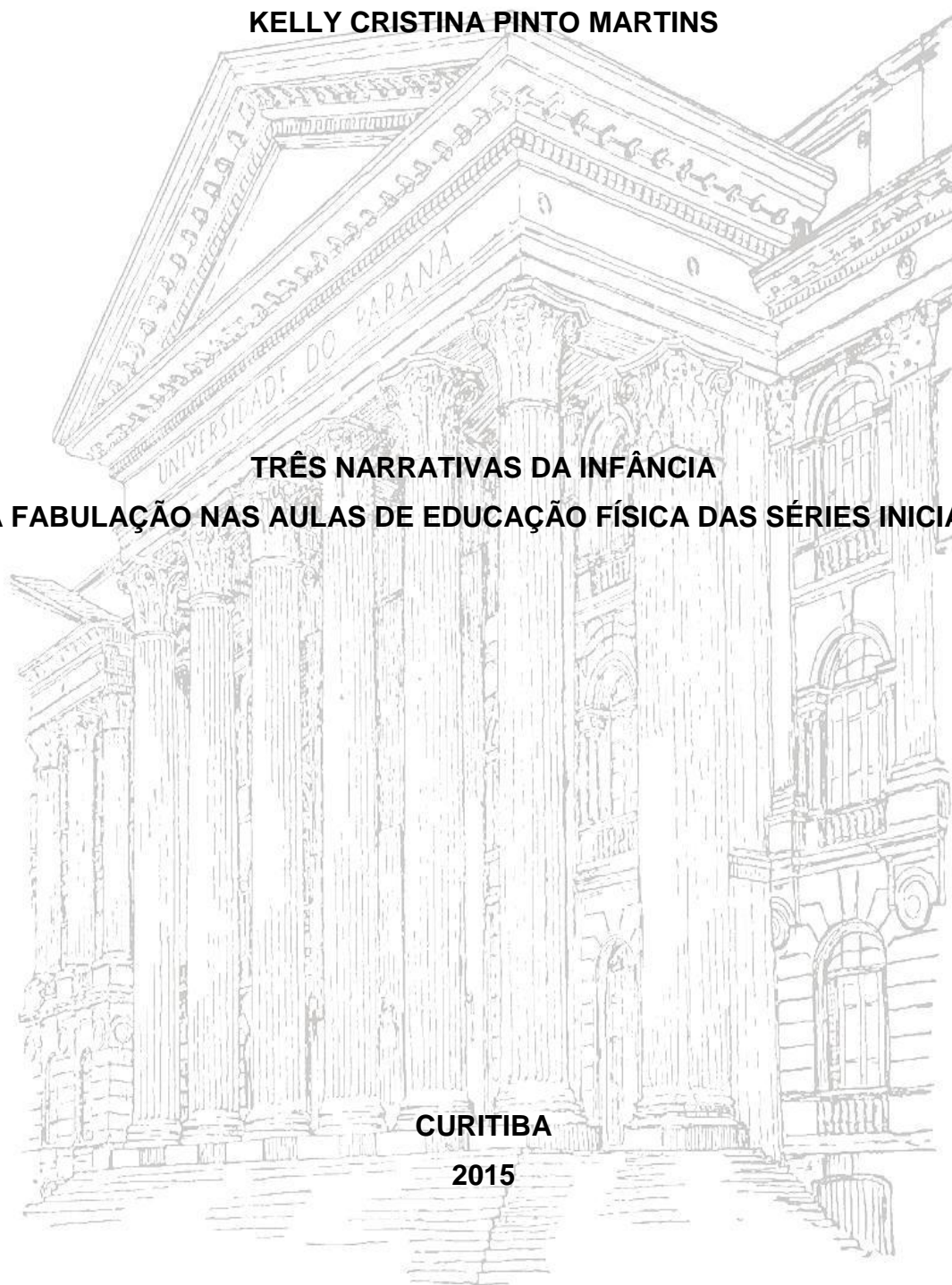
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

KELLY CRISTINA PINTO MARTINS

**TRÊS NARRATIVAS DA INFÂNCIA
A FABULAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DAS SÉRIES INICIAIS**

CURITIBA

2015



KELLY CRISTINA PINTO MARTINS

**TRÊS NARRATIVAS DA INFÂNCIA
A FABULAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DAS SÉRIES INICIAIS**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, no Programa de Pós-graduação em Educação, Setor Educação, Linha de pesquisa Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dra. Claudia Madruga Cunha

CURITIBA

2015

Dedicatória

À infância de todas as crianças que passaram e passam por mim,
em especial, das minhas filhas Thamíres e Camille.

A infância que se prepara no ventre,
da netinha ainda sem nome.

À infância da minha mãe, Anna,
e da minha avó, Waldemira(*in memórian*).

Às infâncias!

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Pai do Céu por tudo, tudo mesmo! Creio que nada seria possível sem minha fé Nele, sem sua proteção, sem o cuidado que sinto a todo tempo e a força motivadora que vem Dele.

A todos os professores da Universidade Federal do Paraná que fazem parte do Programa de Pós-graduação do Mestrado em Educação: Teoria e Prática de Ensino, representados, neste agradecimento, na pessoa da Professora Doutora Marília Andrade Tolares Campos, Coordenadora do Programa de Mestrado Profissional em Educação.

Agradeço pelo empenho para que este programa se consolidasse, saindo do papel e tornando realidade a continuidade da formação de professores da Educação Básica. Para mim, uma honra participar da primeira turma do Mestrado Profissional. Mestrado que configura uma ação diferenciada, pois acolhe os professores que estão envolvidos no dia a dia da escola, atuantes e que desejam ampliar seus conhecimentos, trazer suas questões e se envolver em pesquisas que dialoguem com a universidade.

Aos professores envolvidos na minha qualificação e banca de defesa, Professor Doutor Denis Alcione Nicolay, Professora Doutora Marynelma Camargo Garanhani, Professor Doutor Mauricio Fagundes, Professor Doutor Rogério Goulart. Em especial, a Professora Doutora Maria Regina Costa, por sua atenção extraordinária desde os tempos de orientação na Pós-graduação em Educação Física: saber escolar, currículo e didática. Uma honra ter seu apoio e sua participação nesta banca.

À minha orientadora, Doutora Claudia Madruga Cunha, por sua presença, em todos os momentos importantes. Por sua dedicação, apoio, afeto e paciência por me ler, compartilhar comigo seus conhecimentos deleuzianos, sua experiência, por me receber e por sua amizade neste processo.

A minha família, minha mãe Anna, minhas filhas amadas, Thamíres e Camille, que muitas vezes sentiram minha ausência, me compreenderam e apoiaram incondicionalmente. Meus irmãos, Emerson e Fernando, meu pai, José.

Ao Jefferson Magno, meu noivo amado, companheiro, incentivador que, no final deste processo, surge para me renovar as forças.

Aos colegas desta primeira turma deste Mestrado Profissional, em especial, Liliane e Mário, que caminharam junto, nas discussões, nas angústias que surgiam, no apoio, nos encontros, no grupo de estudos. Eles, que além do trabalho de dissertação, ainda se inspiraram em trazer ao mundo seus Felipes, cada um o seu.

À Escola Municipal Madre Teresa de Calcutá, aos colegas que me incentivaram e vibraram comigo, nesta escola à qual retorno após um pequeno *time* com novas forças.

Às minhas queridas, indefiníveis, encantadoras, surpreendentes e incapturáveis donas da infância, que me fizeram descobrir uma professora fabulária. A vocês crianças, todo meu respeito, meu amor!

RESUMO

Neste trabalho trago por meio de narrativas, a experiência de ser uma professora de Educação Física que, desde 1993 vem trabalhando com crianças com idades entre cinco e dez anos. Construo uma reflexão sobre a própria prática, um modo de interagir com a infância que me surpreende. Utilizo uma “metodologia fabulária” ou um modo de educar fabulador sensibilizado, nas aulas de Educação Física das séries iniciais. Construo, no desenvolvimento desta dissertação três narrativas sobre a infância: Narrativa I – Concepções e práticas da Educação Física para o corpo infantil, que traz minha trajetória profissional. Nela trato das motivações da minha escolha pela área da Educação Física e do encontro com a infância. Narrativa II - Corpo que escapa – indefinível infância, preocupo-me em trazer o aprofundamento conceitual quando abordo a infância a partir dos autores que a tencionam como objeto de estudo e pesquisa, e Narrativa III – Metodologia de expressão da infância, práticas educativas de um Corpo Infância. Nesta última parte descrevo como foi se construindo o meu uso da fábula como caminho de mediação durante as práticas corporais. A metodologia do trabalho é a narrativa, que proporciona um meio de investigação e pesquisa na construção de saberes muito próximos, uma vez que me permite investigar a partir e por meio da reflexão da minha própria experiência com a infância e do caminho que trilhei até conduzi-lo do modo que faço hoje.

Palavras-chave: Fábula, Infância, Educação Física, Narrativa, Corpo Infância.

ABSTRACT

This project is brought in a way of explaining subjects in a less analytical manner. Through narratives I express all my experience as a Physical Education teacher, teaching children between the ages of five and ten since 1993. By making observations through practice, there is a way of interacting with the childhood that astounds me extracting another side of my being from my professional skills. Utilizing a "fable method" or a way of educating through emotionally affected fable, at the starter series on Physical Education classes. I create, on this thesis development three narratives about childhood: Narrative I - Physical education conceptions and practices for the Children's Body that brings my professional path, in which I handle the motives of my choice on the Physical Education, meeting the childhood's needs. Narrative II - Body that bypasses - nondescript childhood I care to bring with a conceptual deepening when I approach childhood from authors who propose given subjects as the theme of study and research and Narrative III - "Fable education" - education practices in a childhood frame. In this last part I describe how was the building my use of the fable as a methodology of mediation during the bodily practices. The methodology of the project is the narrative, which provides investigation and researching of a close knowledge, once it lets me investigate from and through my own experience with the childhood and the path I took until being able to lead the way I do nowadays.

Keywords: Fable, Childhood, Physical Education, Narrative, Childhood Frame.

SUMÁRIO

RESUMO	
ABSTRACT	
APRESENTAÇÃO.....	09
NARRATIVA I.....	16
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O CORPO INFANTIL.....	16
DOS TEMPOS DE MAGISTÉRIO AO INGRESSO NA UNIVERSIDADE.....	20
AS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS DOCENTES E A FORMAÇÃO CONTINUADA.....	23
Especialização em saber escolar: currículo e didática.....	24
Mestrado profissional – o desafio de olhar a própria prática.....	25
A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A INFÂNCIA.....	26
Refletindo: como me tornei o que sou profissionalmente.....	30
A EDUCAÇÃO FÍSICA E CONCEITO DE INFÂNCIA.....	32
NARRATIVA II.....	35
CORPO QUE ESCAPA: INDEFINÍVEL INFÂNCIA.....	35
A infância segundo Ariès.....	35
Dois sentimentos sobre infância.....	38
A INFÂNCIA NA ATUALIDADE.....	40
O corpo infância nas séries iniciais da educação física.....	43
O QUE PODE O CORPO: CORPO INFÂNCIA QUE RECLAMA.....	46
Atenção ao corpo infância.....	50
Filosofia da diferença e corpo infância.....	51
NARRATIVA III.....	52
METODOLOGIA DE EXPRESSÃO DA INFÂNCIA.....	52
Porque fabular.....	56
Encontro com a metáfora.....	58
Planejar as aulas.....	60
CONTEXTO FABULÁRIO OU ONDE A FÁBULA SURGE.....	64
Fábula e corpo infância.....	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	76
REFERÊNCIAS.....	81

Apresentação

Nesta dissertação, trato da própria prática pedagógica, quando faço três narrativas por meio das quais explico a experiência de ser uma professora de Educação Física que, desde 1993, vem trabalhando com crianças com idades entre 5 e 10 anos. Construo uma reflexão sobre a minha prática, um modo de desvelar a infância que me surpreendeu ao extrair das minhas qualidades profissionais uma espécie de outra de mim, dada a utilizar uma “metodologia experimental fabulária” ou um modo de educar fabulador sensibilizado, nas aulas de Educação Física das séries iniciais.

Justifico o uso deste estilo, uma vez que venho me ocupando em realizar um trabalho educativo com a infância, que não exatamente a adequa aos pressupostos de uma Educação Física. Muito ao contrário, tento por aqui decifrar, com a ajuda dos autores que estudam a infância, o que motiva esta fabulação que brota no meu trabalho de educadora, como forma de construção, constatação, sensibilização e manutenção de uma infância presente em sala de aula¹.

Nesse sentido, fui me fazendo consciente de que minha utilização da fabulação se fez e se faz necessária para preservar, nas crianças das séries iniciais com que trabalho, a ludicidade da infância delas, ao mesmo tempo em que esta ação tem contribuído para facilitar algumas tarefas que se impõem no cotidiano de uma professora de Educação Física o que me permite ir ao encontro com a infância.

Construo, no desenvolvimento desta dissertação, três narrativas da infância, desvendando os fios que levam à opção de adotar a mediação fabuladora nas práticas de sala de aula, com as séries iniciais. São atividades didáticas exercidas no contexto da disciplina de Educação Física que, por sua vez, possui conteúdos, estratégias com os quais me aproximo do corpo ainda infantil que no decorrer do trabalho utilizo como categoria de análise

¹ No decorrer do trabalho, utilizo a expressão “sala de aula” para designar um entre outros locais onde a infância acontece. Entretanto, por ser uma professora de Educação Física, minha sala de aula é a quadra de esportes e o espaço ao seu redor, e por isso, prefiro me referir a estas áreas, em alguns momentos, como sala de aula, pois o são.

denominando - o Corpo Infância. Um corpo turma para o qual a própria palavra “corpo”, quer compor ou criar um plano de imanência², que envolve este conceito de infância, para formar um campo singular de observação, o “Corpo Infância”, termo composto que designa a característica de um trabalho na área da Educação Física, voltado para o corpo na vivência com as práticas corporais nas séries iniciais.

Tenho me preocupado e me ocupado em preservar esta *sensibilia* e estado infantil, como vida a ser vivida no corpo dos alunos com quem trabalho.

Por fim, estas narrativas acabam proporcionando um modo de pensar e organizar minhas experiências com a infância. Acredito que, como manifesta Bolivar (2001), essa forma de expressão das experiências humanas pode favorecer uma escrita para construir sentido. Um sentido que, por aqui, diz da trajetória de uma professora de Educação Física, que esclarece questionamentos para si mesma, na medida em que compartilha suas experiências e os acontecimentos de sala de aula com os infantis, e em cujo compartilhamento se percebe uma professora fabulária.

Concordo com Moraes (1999) que diz que a narrativa proporciona a reflexão sobre os fatos que são relevantes na construção de um percurso formativo. O resgate das lembranças da própria infância, a formação acadêmica, o ingresso na carreira e, mais tarde, o trabalho docente com a infância possibilitam a análise da minha construção como professora.

Esse entendimento do que me constitui professora, sistematizado por meio de narrativas, me favorece compreender como venho usando o universo fabulário. Decifrar esta forma de expressão, que começa espontânea, mas pode evoluir para outras análises, tende a possibilitar, a outras professoras e professores, que vivem o contexto educativo com a infância, um olhar sobre suas práticas como construtoras de sentido, de um modo de fazer

²No obra O que é Filosofia? Deleuze e Guattari dizem que o “plano de imanência” é pré-filosófico, e já não opera com conceitos, ele implica uma espécie de experimentação tateante, e seu traçado recorre a meios pouco confessáveis, pouco racionais e razoáveis. São meios da ordem do sonho, dos processos patológicos, das experiências esotéricas, da embriaguez ou do excesso. A invenção ou a produção dos conceitos remete à instauração de um “plano de imanência” que, podendo embora ser caracterizado como “pré-filosófico”, ele está pressuposto, não da maneira pela qual um conceito pode remeter a outros, mas pela qual os conceitos remetem eles mesmos a uma compreensão não-conceitual. Esta compreensão intuitiva varia ainda segundo a maneira pela qual o plano está traçado.

conhecimento com a própria experiência didática. Como salienta Larrosa (1998), uma história contada passa a fazer parte de outras vidas, deixando de ser somente do contador. Não que os leitores deste trabalho, professores, imagino, passem a ter um modelo de prática, mas que percebam que, por meio de suas histórias formativas, também elaboram fazeres e saberes.

A metodologia narrativa, enfim, proporciona um meio de investigação e pesquisa para a construção de um conhecimento muito próximo do pesquisador, uma vez que me permite investigar a partir e por meio da reflexão da minha própria vida, do meu trabalho e do caminho que trilhei até chegar ao modo como o faço hoje.

Robira (2010), relata que a escrita narrativa demanda determinado esforço na compreensão de ser o que somos e tem relação com o que valorizamos e realizamos. Diz que a investigação narrativa é uma forma de estabelecer a escrita como método de descoberta e reflexão sobre o que se vive, para saber algo que não se sabia antes.

A narrativa, neste sentido, me conduz por um caminho de descobrimento de um trabalho que possui motivações, a saber a própria infância que a todo tempo me desafia a conhecê-la. Conduz-me, ainda, a reconhecer as ações que fazem parte do meu trabalho com o Corpo Infância, registrá-las, não como um roteiro, mas numa narrativa de como foi realizada e o que suscitou aquela prática, que antes acontecia e passava despercebida entre as demais propostas corporais; refiro-me à fabulação.

Quando empreendi a escrita desta análise pude perceber que o tema comum a todas estas narrativas é a Infância. Foi me deparando com ela, com esse modo peculiar de ser, com as características que envolvem a sensibilidade, o estado de viver e de existir que habitam um corpo infantil, que percebi que este conceito é meu tema e questão. Uma infância que questiona e excede minha profissionalidade, fazendo com que eu tenha que buscar recursos para um fazer docente, diferente.

Trabalhar com séries iniciais despertou a ideia de que tenho atuado junto com um Corpo Infância, corpo que muitas vezes não sei o que ele é, o que ele pode trazer ou levar na sua ludicidade, na sua não representatividade. E isto me alertou para aquilo que dele ainda se desconhece.

A Infância, conforme Philippe Ariès (1978), diz de um tempo em que ela não apresenta definição, o quase anonimato, a sobrevivência de uma fase, que se vingasse, passaria a compor o mundo adulto. Frágil, desvalorizada, sem lugar. Não havia um sentimento de infância, um tratamento específico. Esta passa a ser construída no início do século XVII. Kohan (2003), diz da infância como um sentimento, a interpreta, lança outro olhar sobre a infância, não vinculado à criança ou ao tempo, à faixa etária mas do vir a ser. Este olhar foca no que a infância é, utilizada como ilustração do pensar que virá, mas que também já é. Percebe-se o delinear do próprio conceito de infância, o que ele traz consigo que vislumbra a percepção daquilo que se busca compreender.

Acredito, como Larrosa (2004), que algo na infância ainda é desconhecido ou não representado. A infância, pertence ao modo de ser das crianças em fase de escolarização e, também, a todos nós, como memórias, imagens e representações sociais, que a codificam. Para lidar com este estranho, ao mesmo tempo excessivamente conhecido, trago a fabulação.

A fabulação é inerente a Infância, ao modo como se apresenta para uma professora de Educação Física³, desafiando seus saberes e práticas profissionais, seus pressupostos construídos ao longo do processo de formação, que pouco a informou sobre a realidade que enfrentaria em sala de aula. Diz do como a infância se fez um acontecimento, no sentido deleuziano⁴. Acontecimento diz daquilo que ocorre, que se passa, movendo percepções anteriores, trazendo novos estados de interação.

O acontecimento é sempre produzido por corpos que se entrecrocaram, se cortam ou se penetram, a carne e a espada; mas tal efeito não é da ordem dos corpos, batalha impassível, incorporal, impenetrável, que domina sua própria realização e domina sua efetuação. Sempre se perguntaram: onde é a batalha? Onde está o acontecimento, em que consiste um acontecimento: todos colocam essa questão correndo: "onde é a tomada da Bastilha?", todo acontecimento é uma névoa. Se os infinitivos "morrer", "amar", "mover", "sorrir" etc., são acontecimentos, é porque há neles uma parte que sua realização não basta para realizar, um devir em si mesmo que está sempre, a um só tempo, nos esperando e nos precedendo como uma terceira pessoa do infinitivo, uma quarta pessoa do singular. (Deleuze e Parnet, 1998, p.53)

³ Refere-se a qualquer profissional da área que porventura se identifique com as cenas e cenários.

⁴ Conferir em DELEUZE, Gilles e PARNET, Claire. Diálogos. São Paulo: Escuta, 1998, p. 52-55. Conferir em DELEUZE, Gilles. Lógica do sentido. Rio de Janeiro: 34, 1995.

O contato com um corpo infantil, questiona uma experiência docente provocando variações em sua rotina de trabalho. Exige um trabalho educativo, que rompa com a ideia deste ser restringido, adequado a regras, a disciplinas, a condutas e posturas que o idealizam.

Não recorrer à simples contenção deste corpo, que se diferencia e se singulariza na capacidade de ser infantil, é o objetivo deste estudo que usa da narrativa, na forma de ensaio, para falar de uma argumentação fabulária que quer manter a infância infantilizada, nas aulas de Educação Física.

Faço uso da metáfora e da fabulação como instrumentos para a construção de um diálogo entre a Educação Física e a infância, expressada na espontaneidade própria do corpo infantil e nas práticas de uma educação corporal.

Nesse sentido, a primeira narrativa, intitulada **Concepções e práticas da Educação Física com o corpo infantil**, escrita em primeira pessoa, traz minha trajetória profissional. Nela trato das motivações da minha escolha pela área da Educação Física, do encontro com a infância, do resgate das memórias que dão sentido ao trabalho que venho desenvolvendo. Reflito junto a Contreras e Perez de Lara (2010) sobre a necessidade de nós, professores, discutirmos as próprias experiências didáticas e os acontecimentos da experiência na sala de aula, ao propor memórias que irão localizar o meu interesse pelo tema. Nesta mesma parte, tento mostrar como os profissionais da Educação Física têm entendido o que é Infância, quais as concepções que possuem e como desenvolvem seu trabalho voltado para um corpo infantil. Nessa narrativa, busco no modo como questionam a infância, o apoio para um trabalho que se dirige ao Corpo Infância.

Já na segunda narrativa, intitulada **Corpo que escapa – indefinível infância**, preocupo-me em trazer o aprofundamento conceitual quando abordo a infância, a partir dos autores que a tencionam como tema de estudo e pesquisa, entre eles, Phillipe Ariès, que dá base a uma compreensão ocidental sobre a infância. Outros autores selecionados para compor esta análise são Kohan e Larrosa, que possuem um discurso comum sobre este tema, próximo da Filosofia da Diferença, perspectiva pela qual teço, nesta narrativa, um pano de fundo que faz elo com os diversos discursos e abordagens e no qual

apresento interpretações mais atuais sobre infância. Imagens teóricas que tentam fugir à fragmentação de uma infância idealmente representada nos discursos da educação em geral, uma vez que estes orientam também uma Educação Física.

Na terceira e última narrativa, trago a **Metodologia de expressão da infância**. Nesta, descrevo como fui construindo o meu uso da fábula, a metodologia que chamo de experimental que se organizou espontaneamente para dar vazão a uma Educação Física que quer trabalhar com o Corpo Infância, sem sujeitá-lo, sem reduzi-lo à disciplinarização, à simples adequação a normas. Tento mostrar como a fábula foi se fazendo uma argumentação para uso com o Corpo Infância em sala de aula, no desenvolvimento de um trabalho educacional que utiliza outros espaços e que, ao perambular pela escola, também interage com ela.

São narrativas da Infância de um trabalho que se dirige ao mundo infantil, atividades educativas que se organizam para sujeitos em construção da sua subjetividade, sob o fluxo do seu desenvolvimento e interação com o outro. Pequenos corpos, formando um corpo mirim, espontâneo e curioso.

Com a narrativa, faço o que indica Robira (2010) e destaco um cenário com dois aspectos da minha prática educativa, um deles o do próprio acontecimento com o Corpo Infância, que durante as aulas afeta uma professora, um ambiente e outros corpos, uma ação. O segundo, seria a decorrência do acontecimento, seja uma resposta, uma reação, um questionamento, seja o que for sentido e pensado em relação ao que acontece.

Para Robira (2010) existe, ainda, a tensão entre esses dois aspectos, que se transforma numa maneira de lidar, poder-se-ia dizer, um modo de fazer que decorre dessa tensão e passa a integrar a prática educativa. O autor salienta que a narrativa permite investigar o narrador. Concordo, pois ao narrar minhas fabulações da escola, alguém, que me ouvia, percebeu e disse que eu era uma professora fabulária.

Utilizo-me da perspectiva de Contreras e Perez de Lara (2010) que se refere à pesquisa da prática docente que questiona e elabora seu percurso sobre a própria experiência de uma ação pedagógica.

Deste modo, a narrativa conduz pelo caminho de pesquisa da minha prática docente, na qual fui desafiada pela infância, conceito que procuro

desvendar e conhecer, para poder mais revelar do que justificar o que venho fazendo em nome de uma Educação Física para infantis. Uma infância ou muitas infâncias em uma, que me impõe o reconhecimento de que trato com o Corpo Infância, corpo que me questiona e, ao mesmo tempo, possibilita criar alternativas e argumentos que permitam um trabalho educativo inerente ao ser lúdico-infantil.

NARRATIVA I

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O CORPO INFANTIL

Começo esta narrativa, trazendo o contexto das subjetividades que foram me construindo profissionalmente. Fui criada numa família com mãe, avó e irmãos, sendo minha avó, a minha mãe, minha mãe, o meu pai, e meu pai, alguém que me visitava. Não era uma composição de família muito comum na minha época de criança. Mas pensando na família dos meus alunos, esta composição é recorrente. Meus irmãos são mais novos, e apesar de eu não gostar da escola na infância, fui a única da família que conseguiu seguir adiante nos estudos. As vivências da minha infância, de certa maneira, ajudam a compor, ou ainda, a compreender certos aspectos das minhas escolhas, tanto acadêmicas quanto profissionais, na atuação junto à infância, como professora de Educação Física.

Alguns ou todos reservam, para si, imagens de uma infância experienciada e vivida. Imagens que resgatam um sentido de infância, algo que marcou. Ao pensar em meus tempos de escola, lembro de que até certa altura não gostava, nem um pouco, de ser aluna. Isso, por causa de diferentes experiências que desenharam esta fase na memória. Uma delas era a impressão de que os professores e os adultos em geral, no ambiente escolar, não davam muita importância às crianças. Talvez eu vislumbrasse outro tipo de escola ou tivesse uma expectativa diferente acerca dela. Ao ver, muitas vezes, crianças que chegam ao portão da escola, hoje, e não querem adentrar, me reconheço. Em alguns momentos, quando na primeira série, ficava no portão esperando minha professora chegar, e se ela faltasse, eu também faltava, não entrava de jeito nenhum. Só confiava nela!

Outras lembranças estão relacionadas à interação entre os alunos naqueles tempos escolares. Havia um sistema de avaliação no qual a reprovação mantinha idades desiguais na mesma turma. Por isso, havia também, certo receio em relação aos colegas maiores, aqueles que mandavam e intimidavam e demarcavam território de poder naquele grupo de infâncias díspares. Também defendiam alguns e eram heróis, atormentavam outros,

sendo os vilões. Havia, ainda, as diferenças de cada um, que também sempre incomodavam alguém, eu, por exemplo, porque muito magra, outro, muito gordo. Talvez isso não fosse um grande problema e eu não precisasse justificar minha antipatia em estar na escola. A banalização dos problemas infantis, entretanto, reforçava este sentimento. Era um sofrimento ter que enfrentar certas ameaças ou provocações dos colegas, pode ser que fossem banais para os adultos, entretanto hoje quando alguma criança sai do seu lugar com algo e a dizer me lembro da atenção que me foi cara nos tempos escolares. Como diz (LARROSA, 2003) sobre a importância de haver a disposição da escuta, iniciativa, recepção e hospitalidade sem submeter o outro ao saber e poder.

Ao narrar algumas poucas experiências daquele tempo, se faz evidente por meio das memórias, que muito do que vivi naquela época me ajudou a compor a professora que sou. A tentativa de compreender e subsidiar a prática pedagógica recupera situações de infância através de imagens e lembranças na tentativa de compreender retomando o quê de infantil ficou para trás. A intenção é retratar não os tempos infantis que vivi, mas a percepção que consigo recuperar do olhar adulto sobre o Corpo Infantil através de minhas lembranças.

Uma marca em meu mundo infantil tem a ver com o olhar que um adulto me lançou, ao modo como ele me corrigiu. Um médico, numa consulta que meu irmão mais novo foi realizar antes de passar por um procedimento cirúrgico para corrigir a fimose. Estava o menino deitado sem roupa, tinha 3 anos enquanto eu, por volta de 5. Nossa mãe conversava com o médico, ambos um pouco afastados da maca onde meu irmão dormia. Focando aquele corpo estendido na maca, me incomodou ver seu pequeno pênis num estado de abandono, torto para um lado. Pensei que o órgão devia ficar retinho, estendido no mesmo ângulo do corpo, simplesmente fui lá e o endireitei. Deixei o órgão centralizado, bem direitinho, estava satisfeita com a ação, mas antes que pudesse tirar a mão dali ouvi um grito do médico. Aquele adulto que eu desconhecia me falou muitas coisas, as quais naquele tempo, não compreendi. Ele questionou sobre o feito e eu não tinha vergonha, se tivesse, não teria mexido no meu irmão. Eu não tinha acanhamento em tocar meu irmão, estava acostumada a ver o corpo dele. Corpo naquela época, sem órgãos, politicamente definido para uma meninas de 5 anos, menina com um corpo

sem partes ou órgãos, ainda definidos seja pela política, seja pela moral. Não me lembro exatamente o que o médico disse, mas me repreendeu severamente por ter arrumado e endireitado o que estava torto, minha única intenção objetivada em ação. Hoje percebo a ação e correção moral, resumida em bronca, que o médico quis me impor na intenção de ensinar que não se devia pôr a mão, assim de repente, num órgão sexual. O que o doutor esqueceu de considerar foi que a criança sequer compreendia algo sobre a sexualidade, mas já ali percebi que havia algo oculto sobre aquela parte do corpo que antes era somente mais uma parte do corpo. Além disso, aprendi que de mim era esperado certa maneira de agir, e que teria que descobrir o que mais era proibido. Naquela época eu fiquei sem entender o doutor e sua revolta. Não perguntei nada. Quem responderia?

Hoje percebo a curiosidade do Corpo Infantil e seus questionamentos sobre tudo que envolve a organização do corpo e da vida. Exponho esta passagem porque sempre lembro disso, algo que me afetou, e relaciono as práticas pedagógicas porque estes fatos são passíveis de ocorrer mais na escola do que nos consultórios médicos, é um alerta a mim mesma como professora de crianças que me pregam peças com suas questões literais. Suas perguntas indiscretas que realmente são difíceis de responder. Seus elogios desconcertantes: - Professora, mesmo descabelada você é tão linda! - Suas ações. O que fazer quando um menino apurado e meio irritado com seu coleguinha tira o pênis e faz xixi no pé dele? Devo tratá-lo como um adulto inconsequente?

Diante desta constatação, eu como professora penso sobre a importância do ser criança, aluna e aluno na escola, diante do olhar adulto que supõe e impõe sobre o Corpo Infantil suas expectativas de conhecimento e ação. Lyotard citado por Kohan (2003), diz que a infância não nos deixa, continua em nós na medida em nos afeta. Considera por infância o fato de sermos nascidos não para nós mesmos mas para os outros. Compreende a infância como a condição de sermos afetados.

A Infância é a condição de sermos afetados que nos acompanha a vida toda. O dito e o não dito, a falta de palavra, a ausência de voz nos afetos. É aquela singularidade silenciada que não pode ser assimilada pelo sistema. Uma condição de estar afetado que não

pode nomear ou reconhecer essa afeição, isso é a infância, segundo este texto de Lyotard. (Kohan,2003, p. 239)

A lembrança do consultório médico me faz recordar de outra situação similar, agora com uma criança outra, quando eu trabalhava com educação infantil num Centro Municipal de Educação Infantil. Essa criança cantarolava feliz, a canção era inventada por ela, entretanto enquanto cantava sua musiquinha, os educadores a olhavam estarecidos. A letra da música era composta por um palavrão considerado muito feio, que não combinava nem com o ritmo nem com a descontração da pequena autora. O que fazer? Repetir a ação corretiva na lembrança do doutor? Essas experiências trazem a reflexão sobre o cuidado e a sensibilidade de um educador diante da maturidade, conhecimento e cultura dos pequenos.

Ainda uma última lembrança a narrar, em relação aos adultos e o trato em relação com a infância, e ao modo como ainda me servem como referência pois marcaram em meu tempo infantil não me saindo da memória. Falo de um grupo de recreacionistas e da alegria que traziam consigo. Encontrei este grupo, pela primeira vez, numa temporada de praia, eles proporcionavam recreação às crianças hospedadas na associação que eu sempre freqüentava com minha família. Depois que soube de suas presenças por ali, todo dia acordava e partia atrás deles.

Aqueles eram adultos que ao mesmo tempo eram crianças, se importavam, ouviam, riam, davam atenção, falavam bobagens e brincavam, não havia nenhum esforço na relação. Eram leves, não esqueceram sua infância. Não poderia compará-los com os professores que eu encontrava diariamente na minha rotina escolar, mas, naquele tempo meu desejo era que eles fossem parecidos no modo de se relacionar e agir. Poderiam esquecer que cresceram tanto assim. Poderiam ser leves e divertidos assim como os recreacionistas que ficaram na memória.

O motivo pelo qual as pessoas de maior idade são de maioridade é porque esqueceram que foram crianças, porque sepultaram em algum lugar remoto, de sua consciência, a violência que as fez maior de idade. E porque se esqueceram,

inclusive, do próprio esquecimento, desse gesto que lhes fez enterrar o que são. (LAROSSA, 1998, p.43).

Essas memórias são de minha infância, trazem de lá um olhar para os adultos que tenho registrado dos tempos de escola, de professores e sua relação com aquela infância, do meu próprio jeito de pensar e fabular a vida naquele tempo e ainda a lembrança de adultos que pareciam ser como as crianças. São tentativas de reconhecer uma infância que talvez já não se faça tão presente, diante de tantas mudanças socioculturais, midiáticas e tecnológicas, mas ainda assim existe a busca de uma aproximação desta infância com a qual trabalho hoje, através daquela que vivi, ou que ainda está em mim pela capacidade de me deixar afetar no decorrer do tempo e das mudanças.

DOS TEMPOS DE MAGISTÉRIO AO INGRESSO NA UNIVERSIDADE

Terminei o magistério em 1987, a ideia da transformação de alguém que, antes, somente foi aluna e agora seria professora. Iniciei este curso e o terminei, com a expectativa de estar apta à sala de aula. Durante o percurso em que cursava o ensino médio, recordo de minhas experiências em preparar aulas, planos, planejamentos e colocá-los em prática com os próprios colegas. Era o modo como praticávamos, todos na sala se tornavam crianças de determinada série e quem estava à frente, se tornava professor ou professora.

As aulas preparadas e ministradas às crianças, no colégio onde realizava os estágios, foram marcando uma aprendizagem docente na memória. Aquelas experiências nas quais colocava em prática meu aprendizado, posso perceber, foram importantes para constituir a professora de Educação Física que atualmente me habita. Naquele tempo preparava as aulas e estudava, sabia que a cada início de aula teria que enfrentar a insegurança do primeiro momento junto às crianças. Mas, mesmo com alguns percalços, tudo acabava dando certo, as crianças prestavam atenção, eram receptivas. A professora da turma onde eu, como estagiária, realizava observações e, posteriormente, ministrava algumas aulas, acompanhava e avaliava o trabalho.

Após a formatura do magistério, fui trabalhar com outras atividades. Passaram-se alguns anos até que pudesse retomar o trabalho na educação, pois me formei no magistério em 1987 e só comecei a atuar como professora, seis anos após. Parecia, diante daquela formação inicial, que estava capacitada a ser professora. Entretanto, ao iniciar, na Rede Municipal de Educação de Curitiba, em 1993, trabalhei com aulas para o pré à quarta série, logo percebi que para estar apta à sala de aula, ainda teria que passar por um longo processo de formação continuada, pois o que eu encontrava na prática me cobrava além da formação docente que eu possuía. Tardif (2006) respalda esta minha percepção quando afirma que os professores utilizam saberes específicos de sua área, desta maneira, são sujeitos de determinado conhecimento, aqueles que produzem conhecimento e transformam o contexto em que se encontram.

Busquei, então, neste período da minha vida, investir na profissão que escolhi. Dei continuidade a minha formação de professora ao ingressar na universidade, nesse tempo com 24 anos - meus colegas de graduação tinham entre 17 e 20 anos. O trabalho, nesta época, já absorvia uma parte do meu tempo e entrar na Universidade Federal do Paraná me obrigaria a ajustes no trabalho, uma vez que as aulas eram distribuídas entre os períodos da manhã e da tarde. Havia investido em um curso preparatório para o vestibular que frequentava à noite. E quando soube da aprovação, enquanto as pessoas me parabenizavam e outras comemoravam suas aprovações, eu não conseguia comemorar. Estava feliz, mas aquela euforia toda... Eu achava estranho! Outras questões já me (pre)ocupavam, pois sabia que teria que decidir como ajustar o horário de trabalho ou conciliar estas questões antes de realizar minha matrícula. Trabalhava, nesta época, em dois turnos como professora da Rede Municipal de Curitiba. Para resolver o meu ingresso, abdiquei das 20 horas de um dos meus padrões e passei a trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), no período noturno, para poder estudar durante o dia sem trancar disciplinas.

Iniciei, então, a graduação de Licenciatura em Educação Física, ministrando aulas paralelamente.

O primeiro ano de curso já mostrava um panorama onde eu poderia atuar como professora de Educação Física. Neste mesmo ano, me desfiz de

algumas imagens equivocadas em relação a esta profissão e passei a me dar conta das possibilidades profissionais que a área de Educação Física ofereceria. Desde que iniciei no curso, minha convicção de continuar professora, agora de Educação Física, se confirmava, não, sem certas angústias.

Particpei, durante os anos de graduação, de tudo que me foi possível dentro da Universidade. Fui bolsista de monitoria de Prática de Ensino de Educação Física, participei do projeto LICENCIAR⁵, fui a congressos, quando era possível conciliar, de alguma maneira, a ausência na escola onde trabalhava. Estes projetos nos quais fui inserida durante a licenciatura, era o que fazia meus olhos brilharem. Ali eu vislumbrava as possibilidades da escola, eram momentos ricos em experiências, discussões e vivências com a escola real. Hoje, quando vejo os acadêmicos dos Cursos de Educação Física chegando à escola onde trabalho para a Prática de Ensino, fico muito feliz em recebê-los na minha prática, e trocar experiências com eles. Quando fico sabendo das experiências com o PIBID⁶, que também muitos acadêmicos vivenciam, fico satisfeita, porque projetos como estes, de incentivo à licenciatura dentro da Universidade, foram os que mais contribuíram para minha formação como professora.

Durante o curso de Licenciatura em Educação Física, sendo os conhecimentos generalizáveis, percebi que estes poderiam ser adaptados a qualquer faixa etária, evidenciando a limitação para se trabalhar formação humana, pois se podia comparar uma proposta para a infância ou a adultez sem se estudar especificamente estas duas etapas de vida.

Os conhecimentos a que me refiro e que, na minha percepção formativa, estavam desconectados da infância, eram relacionados à Cinesiologia Humana, Anatomia, Fisiologia e disciplinas de práticas corporais, tais como atividades rítmicas, esportes, lutas. A aprendizagem motora apresentava

⁵ Projeto de subsídio à licenciatura oferecido pela Universidade Federal do Paraná, coordenado na época pela professora Dra. Marynelma Camargo Garanhani, que compõe a banca deste trabalho de dissertação.

⁶O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem a finalidade apoiar a formação de estudantes dos cursos de licenciatura e contribuir para elevar a qualidade da educação básica nas escolas públicas. O programa é mantido pela Diretoria de Educação Básica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e, na UFPR, pela Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional (PROGRAD).

relação com faixas etárias e seu desenvolvimento motor; reduzia, entretanto, o ser humano à condição motora. Os conhecimentos técnicos instrumentais que cito como generalizáveis necessitam ser trabalhados com sensibilidade contextualizada. A licenciatura apresentava ainda, Sociologia, Filosofia entre outras disciplinas mais próximas da educação escolar, como Metodologia, Didática, Prática de Ensino. Estas últimas disciplinas ofereciam importante subsídio na formação e especificidade da área. Mas, ao trabalhar com situações da infância na escola, ainda me sentia órfã, pois não reconhecia referenciais ou pressupostos, práticos e teóricos, que pudessem me apoiar no trabalho com as crianças das séries iniciais.

Posso afirmar que a disciplina que mais se aproximou das agruras da escola foi a de Prática de Ensino no espaço de estágio supervisionado. Isso ocorreu de maneira inusitada, pois a intenção era colocar em prática os conhecimentos das disciplinas por meio do encontro com uma infância que não havia sido estudada anteriormente, nada sabia dela. Embora, fosse como se aqueles conhecimentos tivessem sido confeccionados para uma infância já conhecida. Perez de Lara (2001, p. 198) diz que “... a presença do outro sobre o que se fala, do outro para quem se estuda e do qual alguma coisa, que pode se confundir com o todo, se conhece, porém do qual nada se sabe”. Sendo raro, na Universidade, estar próximo para ouvir o que o outro tem a dizer, perceber o olhar, pensando sobre o que em nós produz esta interação mais próxima com o outro.

AS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS DOCENTES E A FORMAÇÃO CONTINUADA

A experiência, na escola, como docente e em contato diário com a infância, me fazia olhar com desconfiança muitas propostas realizadas durante o curso de licenciatura em Educação Física. Conseqüentemente, durante o curso, fui realizando escolhas que traziam subsídios mais específicos para a atuação de uma professora preocupada em trabalhar com uma Educação Física voltada, genuinamente, à infância.

O encontro da teoria com a prática de ensino na escola mostrava algo dissonante. A infância, à qual era proposta determinada prática, me desafiava a

sempre realizar ajustes ou, até mesmo, a descartar o planejamento realizado em detrimento do que o corpo infantil me apresentava. Bracht (2005, p. 11), entende que o professor não é um aplicador de teoria, mas aquele que reinventa “sua prática com referência em ações / experiências e em reflexões/ teorias, sendo que é fundamental que essa apropriação de teorias se dê de forma autônoma e crítica, portanto, como ação de um sujeito (e não de objeto).” Percebia exatamente assim, a infância propondo acerca daquilo que foi planejado teoricamente me ajustando as necessidades do contexto.

Nesta época trabalhava numa escola da Prefeitura de Curitiba e não havia ainda a exigência do professor de Educação Física ser formado, quem ministrava aulas de Educação Física era o professor recreacionista com formação de magistério. Os recreacionistas recebiam de professores de Educação Física da Rede Municipal de Educação formação através de cursos, voltados à realidade escolar. Esta formação continuada amenizava certas angústias relativas ao ambiente educativo uma vez que era uma formação baseada em trocas de experiências e voltada a prática na escola. Concordo com Bracht (2005), que o professor deve ser preparado para ser reflexivo sobre sua prática educativa, um intelectual, aquele que pensa e faz pensar e que após sua formação inicial e até mesmo antes dela se prepara para a docência. A graduação, seria um primeiro passo na formação continuada de professores crítico-reflexivos que buscam sua autoqualificação, entretanto, ainda penso que a graduação deve aproximar, o quanto mais breve for possível, da escola para que esta reflexão por parte dos professores ocorra desde o início da formação.

Especialização em saber escolar: currículo e didática

Em 2005 dei início a uma especialização em Educação Física Escolar denominada Saber escolar, currículo e didática. Nesse olhar retrospectivo, vejo que há dez anos, minha questão já estava voltada, especificamente, para as inquietações da Infância, com a qual eu, cotidianamente, me encontrava na escola. Agora, a expectativa estava mais próxima de um saber específico pois havia novos conhecimentos, outras experiências relatadas pelos colegas de curso, professores já atuantes, e que também traziam suas inquietações sobre os desafios de trabalhar com a infância na escola.

Geralmente, surgiam temas decorrentes dos acontecimentos com a infância no ambiente escolar e nas aulas de Educação Física. Estes temas passaram a constituir as pesquisas da pós-graduação. A violência na escola era a minha problemática, algo que inquietava pois surgiu a partir de questões relacionadas à já discutida pluralidade dos sujeitos e à falta de reconhecimento e respeito à diversidade.

Lembrar, vivenciar e pesquisar aquilo que eu constatava no ambiente escolar, acompanhava minhas reflexões e prática pedagógica no continuum da formação. Projetos com a infância discutiam as questões de violência e conflitos durante as aulas, por meio de uma prática dialógica constante, de ações de valorização das pessoas e abominação de atos de violência.

Mestrado profissional – o desafio de olhar a própria prática

Conciliando a urgência de atentar ao instituído da escola, com a necessidade de vislumbrar novo olhar sobre minha prática pedagógica, busquei o Mestrado Profissional em Teoria e Prática de Ensino em que novamente me debrucei sobre o tema da violência no ambiente escolar, agora por meio de uma proposta de Cultura de Paz. Neste momento, entretanto, o aporte teórico que me foi apresentado me possibilitou que as leituras e o olhar pesquisador surgissem mais aguçados.

Toda a experiência vivida a partir das discussões em grupo de estudo, a análise dos trabalhos de pesquisa dos colegas em relação à escola e à sala de aula, despertaram, durante o Mestrado, outras inquietações relacionadas à prática no contexto escolar, sempre permeadas pelos acontecimentos trazidos por meio da infância com a qual trabalho. Neste caminhar a infância está presente no meu ser professora, e agora investigadora de minha própria prática.

Pude ampliar meu modo de pensar através do olhar e conceitos deleuzianos que, como aporte teórico, trouxe pensamentos e possibilidades que instigaram e derrubaram as certezas, desconstruindo, no meu olhar pesquisador, a questão da violência no meu ambiente escolar. Surgiu uma nova questão, não que a primeira tivesse se diluído, mas passou a participar

desta que surgia ao me dar conta de que, na escola, a violência para além de ser um acontecimento, é uma decorrência e uma recorrência.

Durante o Mestrado Profissional em Teoria e Prática de Ensino passei a observar minha própria prática diante dos acontecimentos com a infância. As práticas corporais, mediadas por um jeito de fazer que possibilitava uma interação com o Corpo Infância, passaram a ser anotadas para constituir minha narrativa de experiência com a infância no ambiente escolar e na construção de minha dissertação de pesquisa.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A INFÂNCIA

Para compreender o olhar dos profissionais e teóricos da Educação Física, no tocante à infância, é necessário percorrer e localizar algumas particularidades em relação a esta área de conhecimento. Uma delas é a formação, onde não se contempla, especificamente, o aspecto da infância. A alusão ao infantil se dá nas referências que englobam as questões escolares, a infância está inserida em alguns momentos, mas não de forma específica.

Percebi na ocasião da minha formação de Licenciatura em Educação Física⁷, duas opções urgentes a serem pensadas pelo estudante para dar norte à carreira profissional. A primeira seria a necessidade de optar entre os caminhos de atuação, espaço educacional ou outras instâncias formais, e a segunda, a definição diante das vertentes de perspectivas ideológicas que a formação propõe. Isso acabava por acontecer até o final do curso, seja por opção ou situação.

Minha opção foi o espaço educacional. Já estava inserida na escola e as discussões que faziam sentido, na academia, eram as que estavam relacionadas às questões escolares e da infância. As reflexões que eram trazidas pelos professores da universidade, pelas literaturas estudadas e das perspectivas e abordagens da Educação Física, passavam sempre pelas análises da realidade que eu encontrava na escola.

⁷ Em 1994 quando ingressei na Universidade Federal do Paraná o curso era denominado Licenciatura em Educação Física, não havia como hoje, a opção do Bacharelado. Formação Generalista 03/87.

Essas análises somente poderiam ser realizadas por aqueles acadêmicos que, de alguma maneira, já estavam no ambiente escolar, ou de maneira não tão efetiva, na ocasião do estágio de Prática de Ensino.

Neste processo, as convicções já cristalizadas que o acadêmico possui acerca do que é ser professor de Educação Física, por vezes se descontroem, se diluem ou se fortalecem durante as aulas, as reflexões e os estudos que os pressupostos da área vão configurando nestes professores que irão trabalhar com a infância.

Não sendo a intenção, deste trabalho, tratar das perspectivas da Educação Física, mas sendo necessário trazê-las e, ao menos, nomeá-las para dar noção de tais pressupostos, cito o trabalho de Barbieri; Porelli e Mello, (2009) que tratam das diferentes abordagens, concepções e perspectivas no campo da Educação Física Escolar. Nomeiam pela classificação de Castellani Filho (1999), como:

1- teorias não propositivas que abrangem: a) a abordagem fenomenológica, b) abordagem sociológica e c) abordagem cultural;

2- as teorias de Educação Física propositivas, que são as não sistematizadas, a saber, a) a concepção desenvolvimentista, b) a concepção construtivista, c) Educação Física plural, d) concepção de aulas abertas e e) a concepção crítico emancipatória.

O autor destaca ainda:

3- teorias propositivas sistematizadas, representadas pelas perspectivas a) da aptidão física e b) crítico-superadora.

Quando estive na universidade, entre os anos de 1994 e 1997, havia uma ampla discussão a respeito da legitimidade da Educação Física na escola e das diferentes abordagens e concepções que circulavam entre docentes da universidade e entre defesas, literaturas e trabalhos de produção de teóricos. Esse movimento era instigante e cobrava um posicionamento dos estudantes de Educação Física. Caso a opção fosse trabalhar como docente, que de fato era a proposta curricular do curso nesta época, cada um teria que, conforme as convicções, ir se posicionando diante das abordagens e concepções que surgiam no decorrer de sua formação acadêmica. Esta tomada de posição era algo implícito e particular. Muitos colegas não se interessavam pelo aporte

acadêmico que dizia respeito à escola, outros ficavam em dúvida tentando se definir.

Lembro de discordar de muitas questões por estar envolvida com o ambiente educativo. Mas a maioria dos colegas não conhecia a realidade da escola, é só vieram a ter sua primeira experiência na prática de ensino com o estágio supervisionado e com suas próprias lembranças escolares.

Tentava trazer minha realidade do ambiente educativo, para o debate em todos os trabalhos. Conseguia, em muitos momentos, sair encantada e entusiasmada quando, no encontro com a teoria, conseguia visualizar possibilidades que traziam uma confluência com minha prática. Tantos outros eram momentos de angústia ao perceber que, do que era tratado ali, na escola não cabia, mas se insistia em fazer caber.

Essa discussão de como se compõe um profissional de Educação Física até chegar à escola para trabalhar com a infância é importante e complexa. Os estudos de Ilha (2010) trazem luz a essa compreensão, ao detalhar aspectos da formação dos acadêmicos de Educação Física que chegam à escola.

A autora salienta que a entrada na carreira docente representa uma fase de transformações, quando o aluno passa a ser professor. Neste sentido cita Gonçalves (1992), que destaca os primeiros anos de carreira, até que o professor esteja definitivamente certo de sua convicção pelo ensino como profissão, como um período propício ao surgimento de crises.

Concordo com Ilha (2010) sobre esta fase de transformação do aluno para o professor, especialmente, quando não houve este contato paralelo com a escola e a infância. É como se uma nova formação se iniciasse na prática, por não reconhecer a formação teórica para aquele fim, e isso é digno de uma crise. Pérez de Lara (2001, p. 205) diz sobre a formação que “superdimensionando o saber do e da docente, sobre todo o impessoal saber da disciplina, e minimizando o próprio e pessoal; magnificando o saber sobre os demais e negando o saber que os demais produzem sobre si mesmo...”

Esta reflexão sintetiza a importância de uma formação inicial problematizadora e articuladora com o contexto escolar que o futuro professor vai encontrar. Trata-se de evitar um choque de realidades diferenciadas entre a formação e a escola. Aqui cabe dizer que esse professor não somente se

depara com esta escola real, mas também com a surpreendente infância que foi ausente da formação mas se encontra presente na escola.

Vaz (2002, p. 2) considera que o tema da infância, apesar de não estar completamente ausente na formação de professores/as de Educação Física, em vista da maneira como é trabalhado, não contempla os estudos da cultura, limitando-se aos “aspectos do crescimento e desenvolvimento das crianças, desconsiderando-as como sujeitos culturais”.

Diante desta contextualização na formação do professor de Educação Física, formação que apresenta diferentes olhares e perspectivas e oferece vários caminhos a serem percorridos, é interessante analisar o caminho inverso para perceber um olhar diferenciado. Falo do olhar lançado sobre o professor de Educação Física. Assim como na universidade existem as concepções e os modos de olhar a Educação pela ótica da visão de mundo e de perspectivas ideológicas, a própria sociedade também a tem, geralmente hegemônica e pautada numa tradição já enraizada pelos costumes, especialmente, em relação à Educação Física.

Neste sentido, concordo com o que Daólio (2003) chama de “tradição cultural da prática” e que poderia ser chamada de imagem de pensamento, valorizada e cristalizada por aqueles que usufruem dela, na escola e fora dela. Isso acaba por estabelecer e fortalecer um embate constante entre o que se propõe nas aulas de Educação Física e o que os alunos, os pais, e a própria escola, esperam como conhecimento específico.

A Educação Física Escolar é uma prática cultural, com uma tradição respaldada em certos valores. Ela ocorre historicamente em um certo cenário, com um certo enredo e para um certo público, que demanda uma certa expectativa. É justamente isso que faz a Educação Física Escolar ser o que é. Sendo uma prática tradicional, ela possui certas características, muitas vezes inconscientes para seus atores. Em outras palavras, existe um certo estilo de dar aulas de Educação Física, estilo que é, na maioria das vezes, valorizado pelos alunos, comunidade e direção da escola. (DAÓLIO, 1993, p.40).

Essa visão da sociedade, sobre o professor de Educação Física e sobre o estilo deste dar aula, demonstra um modo de olhar a infância. As disciplinas, os pressupostos e as abordagens da Educação Física usados na formação de

professores também acabam por propor uma infância, mesmo não demonstrando isso claramente.

Refletindo: como me tornei o que sou profissionalmente

Quando volto a falar da minha formação, penso na concepção de infância que eu possuía naquela época. Ela, para mim, era real, estava cotidianamente desafiando meus saberes no ambiente escolar. Ironicamente, posso dizer que naqueles tempos de universidade e início de docência, a infância poderia ser por mim conceituada como um enigma, uma novidade cotidiana, um acontecimento a cada aula. Algo que de fato ela representa e se confirma hoje para mim após percorrer a trajetória acadêmica até aqui, entretanto, naquele tempo eu imaginava que deveria capturar a infância para aprender a trabalhar com ela.

A busca por capacitação, a continuidade da formação eram sempre a procura por vislumbrar um conhecimento que se encaixasse nos lugares certos da prática escolar e dominasse esse estranho que ali habitava, a infância. Como diz Pérez de Lara (1998, p. 185) “O outro, esse empenho, esse afã que me domina de dominar o que nasce fora de mim, o outro.” Estar no encalço deste saber me levou a encontrar, teoricamente, o que na minha prática docente não conseguia compreender.

Essa compreensão me vem por um caminho que é formativo, mas que parece paradoxal. Depois de tanto questionar meu curso de licenciatura por não apresentar os pressupostos para o trabalho específico com a infância, me deparo com algo que me leva adiante na minha incansável busca, em um tempo diferente da formação inicial acadêmica, mas ainda decorrente dela. Penso que esta área de formação tão importante e encantadora, que é a Educação Física, trouxe o mais importante na busca do aprendizado sobre a infância e o corpo infantil, o perguntar, o envolvimento com o querer saber sobre este que se torna para mim o Corpo Infância. Ferrer Cerveró (1995, p.177) “Quem não se estranha (primeiro momento filosófico), quem não se deixa envolver pela pergunta, cativar o mistério, não aprende”.

Falo como apaixonada porque tenho, de fato, este sentimento em relação à área que me colocou onde atuo hoje, escola pública, educação

infantil e ensino fundamental. Quando me perguntam qual o melhor curso a se escolher numa universidade, respondo sem titubear, Educação Física, apesar dos percalços e angústias. Continuo defendendo a integração entre escola e universidade para que, ao menos, se amenize a chegada de um professor de Educação Física recém-formado na escola.

Acredito, também, que o currículo da licenciatura em Educação Física poderia se pautar menos na área biológica⁸, dando-lhe menos ênfase. Os conhecimentos desta área estão bem enraizados nas disciplinas propostas, mas na prática a interação com o mesmo não chega a ser efetiva, pois na escola a cultura sobressai no que se relaciona às aulas de Educação Física e o corpo.

Então, por que a área de Educação Física traz as questões que me movem, e porque penso que somente por meio dela eu poderia me aproximar? Para além das abordagens, concepções, áreas de atuação, em última análise, trata-se de lidar com o corpo e com as práticas corporais. É como se, contra isso, não houvesse argumentos. É um campo democrático, aceita abordagens e concepções, é aberto à criatividade e isso sempre me permitiu agir de acordo com minha realidade educativa, reelaborar conhecimento a partir das possibilidades que as categorias corpo e práticas corporais me permitiam trabalhar com o corpo infantil.

A possibilidade e a necessidade de reelaborar conhecimentos da universidade para uma aula, para uma prática educativa, me traziam a sensação dúbia, de certezas e incertezas, diante da realidade escolar que eu já encontrava diariamente. No entanto, diante dos desafios da escola, também havia algo lá que me capturava e me trazia um estranho renovo, a própria infância, à qual eu não havia sido apresentada na formação.

Destas considerações sobre minha formação, me questiono em alguns pontos que certamente poderiam suscitar outra pesquisa.

⁸ De acordo com FIGUEIREDO(2004) A preocupação é com a tendência por uma formação generalista que vem atendendo, exclusivamente, a diversidade do mercado de trabalho com uma estrutura curricular que beneficia a fragmentação do conhecimento e a valorização das disciplinas de cunho biológico, com a ênfase na formação técnico esportiva, que parece oferecer um certo caráter prático ao curso. (Movimento, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 89-111, janeiro/abril de 2004)

Seriam diferentes os trabalhos acadêmicos de Educação Física em relação à Infância, se nos cursos de formação acadêmica o olhar para a infância fosse filosófico?

Ouso imaginar como seria, e compartilho da minha fabulação particular.

Se os determinantes históricos fossem outros, a área da Educação Física para a escola tivesse sido constituída com base na expressão artística, e se somente fosse buscar alguns subsídios nas ciências biológicas, como seria? Estas questões surgem ao perceber como o conceito de infância, que surge dos estudos da Educação Física, está atrelado a um trabalho pedagógico voltado ou perspectivado na área biológica.

A EDUCAÇÃO FÍSICA E CONCEITO DE INFÂNCIA

Após vivenciar e narrar as situações relacionadas à formação do professor de Educação Física, apresento o olhar de estudiosos da área em relação à infância, autores que desenvolvem seus estudos e trazem sua colaboração de como o conceito de infância, e o conseqüente trabalho da Educação Física em relação à infância, vem se constituindo.

De acordo com Cruz de Oliveira (2005), o conceito de infância está atrelado ao cuidado do corpo. Ele é idealizado sob a maneira como, historicamente, as crianças são educadas nesse contexto e pelos condicionantes da própria área de Educação Física que, mesmo no século XXI, se encontra pautada em ideais eugênicos e higiênicos. Segundo a autora, apesar de outras perspectivas se inserirem, tal como a de desenvolvimento cognitivo, ainda assim predomina a idealização do conceito de infância na área da preparação para o cuidado com o corpo e para o desenvolvimento psíquico.

Cruz de Oliveira (2005) afirma, ainda, que percebia, na década de 1990, um movimento de reposicionamento do conceito de infância na Educação Física, pela perspectiva pautada no materialismo, que trata a criança como sujeito histórico-cultural. Reconhece, entretanto, a necessidade de uma concepção mais ampla acerca da noção de infância que supere o reducionismo de que a criança ainda está por vir a ser.

As bases teóricas utilizadas por Cavalaro e Muller (2009), em sua pesquisa acerca do conceito de infância, demonstram carência na

compreensão dos aspectos social e cultural, uma vez que a criança é “criadora de cultura” e pode modificar-se e, também, ao que está a sua volta.

Ao buscar as conceituações e os ditos sobre infância, na área de Educação Física, percebo que os estudos que se produzem são, geralmente, relacionados às práticas corporais para as crianças. Os diferentes olhares e perspectivas sobre o para que esta prática servirá, em que auxiliará, o que transformará ou desenvolverá, nas crianças.

Ao buscar pareceres dos colegas profissionais, acadêmicos e teóricos da área de Educação Física em seus escritos sobre a infância, percebe-se que na maioria das situações em que o tema de estudos está relacionado à infância, está também atrelado, especificamente, à educação infantil, não contemplando o ensino fundamental.

Estas percepções podem estar relacionadas à característica da formação em Educação Física, que como já foi demonstrado neste trabalho, não dá ênfase à infância na formação do profissional que irá, predominantemente, trabalhar com ela na instituição escolar.

Os trabalhos encontrados durante a pesquisa para a construção desta narrativa, e que consideram a infância do início ao fim do trabalho, concentrando-se nela como objeto, apresentam uma característica diferenciada. Essa diferença está na busca por teóricos de outras áreas que estudam a infância e que avançam em direção a outras percepções, vislumbram um olhar artístico, filosófico, literário, olhar de experiências que traduzem nuances de infância.

Vaz (2002) diz, da infância, uma visão que confirma a tendência, tradicional da área da Educação Física, de se preocupar com as capacidades físicas e habilidades motoras das crianças. Traz uma crítica ao reconhecer as limitações da área em relação a muitos trabalhos educativos. Segundo ele, o que remete a um conceito de infância, na área, são os tratamentos a ela propostos no decorrer de um fazer e tratar com ela.

ao privarmos os seres humanos da condição de ser criança, da expressão de sua infância, privamo-los de serem, simplesmente humanos. Ao enrijecer-se contra si mesmo, “porque não (se) é mais criança”, cada um perde parte de si mesmo, renuncia a sua humanidade. Quando vemos os pequeninhos apenas como “pré-sujeitos” que precisamos disciplinar, ou quando dizemos aos

pequenos que “eles não são mais crianças da ‘educação infantil’”, ou quando orientamos as aulas de Educação Física no sentido estrito do esporte, reforçamos a proibição da experiência da infância (VAZ, 2002, p. 5)

Larrosa (1998), diz que a criança é algo absolutamente novo que dissolve a solidez de nosso mundo e que suspende a certeza que nós temos de nós mesmos.

Concordando com Vaz (2002) e Larrosa(1998) sobre a maneira de pensar a infância, busco subsídios teóricos na compreensão deste corpo que escapa, desta infância indefinível e de como ela surgiu e foi sendo pensada, construída, sentida, até chegarmos ao sentimento de infância atual.

NARRATIVA II

CORPO QUE ESCAPA: INDEFINÍVEL INFÂNCIA

Trabalhar uma Educação Física voltada à educação da infância, parecia tarefa simples no início de minha formação. Por meio da prática cotidiana, no entanto, comecei a perceber um corpo que me escapa e uma infância que desafia meu fazer diário. Essa infância que desejo educar, propondo um cuidado especial de si e do outro. Infância romantizada por alguns, menosprezada por outros, que a todos sensibiliza por boas ou más memórias de um tempo vivido. São os retratos sobre a infância, imagens que ficam de tempos passados para uns, que se traduzem em tempos por vir, por viver, para outros; especialmente, os que hoje são estudantes das séries iniciais que costuma ter entre cinco e dez anos.

Os teóricos que estudam e interpretam a infância, trazem um relato importante, que implica no resgate de como esse conceito foi sendo construído. Com que necessidades sociais e culturais uma noção de infância foi ganhando sentido, a ponto de se falar em uma infância que hoje implica no trato com o Corpo Infância.

A infância segundo Ariès

Philippe Ariès⁹ (1978), em seus estudos sobre a História Social da Criança e da Família, faz um estudo histórico de como a infância era concebida no século XII e o comportamento da época em relação a esta fase da vida. Este autor revela que a criança é retratada frágil e desvalorizada. Sem lugar nem tratamento específico, não havia também um lugar para a infância. Enquanto muito pequenas, as crianças permaneciam sob o anonimato, pois havia grande possibilidade de não sobreviverem. À medida que desenvolvessem um pouco de autonomia corporal e fossem adquirindo

⁹ O francês Philippe Ariès (1914-1984) foi um importante historiador e pesquisador. Graduou-se em História e Geografia na Université de Grenoble, com formação acadêmica adicional na *Université Paris-Sorbonne*. Desenvolveu estudos demográficos voltados para a cotidianidade da sociedade francesa. Em 1978, foi eleito Diretor de Estudos da *École des Hautes Études em Sciences Sociales*. É apontado como reinventor da historiografia do século XX.

independência de ação, logo já eram despojadas de sua condição anterior, sendo inseridas no mundo adulto.

Segundo Ariès (1978), a construção de estágios de uma infância, em detalhes específicos sobre a sua particularidade biopsicossocial, é recente. A socialização das crianças na Idade Média não se fazia por controle da família, e a educação era conduzida por meio de tarefas realizadas em conjunto com os adultos. O sentimento de infância, de preocupação com a educação moral e pedagógica não existiam. Embora aos olhos de nossa sociedade, isso possa parecer desprezo, não significava que a criança fosse negligenciada, “sentimento da infância não é o mesmo que afeição pelas crianças” (ARIÈS, 1978 p. 99). Havia uma afeição diferente, devido a uma expectativa de perda do infante, já que as taxas de mortalidade eram altas entre as crianças pequenas.

É o sentimento de infância que determina o comportamento no meio social. São ideias que surgiram já na modernidade - o que nos leva a crer na existência de um processo histórico até a sociedade vir a valorizar a infância. Segundo Ariès (1978), esta consciência de infância começa a se constituir durante o século XVII, com a diferenciação no modo de vestir e a preocupação com a educação que era conduzida na forma de civilidade daquela época. Este modo de pensar e agir gera mudança de comportamento em relação à infância. “Um novo sentimento de infância havia surgido, em que a criança, por sua ingenuidade, sutileza e graça, se tornava uma fonte de distração e relaxamento para o adulto, um sentimento que poderíamos chamar de “paparicação” (ARIÈS, 1978, p.100).

Esta paparicação, segundo o mesmo autor, primeiro era percebida na ação das mães e amas, que cuidavam das crianças e ficavam alegres quando a criança estava alegre, e sentiam pena quando ela adoecia. Alguns relatos oferecem melhor noção deste sentimento em relação ao cuidado e atenção que são descritos por Ariès neste período.

A ama se alegra quando ela educa a criança e a ensina a falar, pronunciando as palavras como se fosse tatibitate, para ensiná-la melhor e mais depressa...ela carrega a criança nos braços, nos ombros ou no colo para acalmá-la quando chora; mastiga a carne para a criança quando esta ainda não tem dentes, para fazê-la engolir sem perigo e com proveito; nina a criança para fazê-la dormir, e enfaixa seus membros para que não fique com nenhuma rigidez no

corpo, e a banha e a unta para nutrir sua pele... (ARIÈS, 1978, p. 100).

Citando Thomas More, Ariès também vai dizer que na primeira infância

Quando o menino não se levantava a tempo, demorando-se na cama, e quando, já de pé, ele chorava porque estava atrasado, sabendo que lhe bateriam na escola, sua mãe lhe dizia que isso só acontecia nos primeiros dias, e que ele tem tempo de chegar na hora: - Vai, bom filho, juro-te que eu mesma já preveni teu mestre; toma teu pão com manteiga, pois não serás surrado. E assim ela o enviava a escola, consolado o suficiente para não cair em prantos ante a ideia de deixá-la em casa. (ARIÈS, 1978, p.100).

O autor também sugere outra cena, em que a paparicação do avô de Madame de Sévigné, com sua netinha, demonstra este sentimento de infância ainda misturado àquela sensação iminente de perda do infante, que era comum.

Estou lendo a história da descoberta das Índias por Cristóvão Colombo, que me diverte imensamente; mas a vossa filha me distrai ainda mais. Eu a amo muito. Há uma hora que me distraio com vossa filha, ela é encantadora. Ela faz cem gracinhas, fala, faz carinho, faz o sinal da cruz, pede desculpas, faz reverência, beija a mão, sacode os ombros, dança, agrada, segura o queixo, enfim ela é linda em tudo o que faz. Divirto-me com ela horas a fio. Não quero que essa coisinha morra. (ARIÈS, 1978, p. 101).

Este sentimento de infância que passa a existir, sobretudo no século XVII, provoca críticas e gera posicionamentos entre as pessoas, essas repercussões são demonstradas em vários relatos dos estudos de Ariès, especialmente quanto à paparicação e modo de se divertir e alegrar-se com as crianças. ARIÈS (1978, p.101) destaca a rabugice de Montaigne que não admitia o fato de se amar crianças. “Não posso conceber essa paixão que faz com que as pessoas beijem as crianças recém-nascidas, que não têm ainda movimento na alma, nem forma reconhecível no corpo pela qual se possam tornar amáveis”.

As pessoas que apresentavam este sentimento contrário à infância não toleravam crianças em meio aos adultos e à mesa, justamente, para não serem mimadas, tornando-se mal educadas.

Trago dos estudos de Ariès essas passagens cotidianas que considero importantes para o entendimento deste sentimento de infância que hoje, no

século XXI, nos é tão comum. A infância, hoje, interessa, não somente, no domínio familiar, mas escolar, biológico, médico, etário, cultural; é um esforço imaginar que esta ausência do sentimento de infância já foi realidade. Portanto, a força dos exemplos de Ariès, utilizados anteriormente, nos aproxima desta compreensão.

Considero fundamental refletir sobre este desconhecimento da infância e a ausência de um sentimento em relação à mesma. É intrigante pensar que hoje, o que se tenta capturar, dominar, determinar, já foi um dia completamente ignorado. Para ilustrar, penso em questões corriqueiras como massagens para bebês com óleos especialmente desenvolvidos para eles, penso em questões escolares, tais como a preocupação com o desenvolvimento da autoestima infantil, entre tantos outros.

Surge, ainda no século XVII, um outro sentimento de infância, de viés mais moralista, que se interessa, não pela distração e brincadeira, mas pelo aspecto psicológico e moral. Segundo Ariès (1978), passa a existir uma preocupação com aspectos de uma psicologia infantil, o que possibilitou reconhecer melhor a infância, para corrigi-la de maneira eficiente e compreender a mente da criança para adaptar os métodos educativos.

Dois sentimentos sobre infância

No século XVIII, esses dois sentimentos relativos à infância passam a coexistir na vida familiar. A aparição, os aspectos morais e, também, psicológicos se aliam, ainda, a uma outra preocupação que passa a ser mais efetiva, a saber, a higiene e a saúde física. As crianças, a família e tudo que se relacionava a ela passaram a ter atenção diferenciada - a criança agora tem sua simples presença, como motivo de preocupação, valorização, passando a ser o centro da família.

Já, nas escolas, não havia separação de idade e as crianças muito pequenas, consideradas incapazes, entravam na escola mais tarde, especialmente, se fizessem parte das classes mais baixas da sociedade.

Em tempos mais recentes, Walter Kohan (2003) também recupera, do tempo, a percepção de que havia, ou melhor, de que faltava a infância. Considera-a como uma invenção que se consolida a partir do século XVII, com

esse novo sentimento, sendo a criança valorizada no âmbito familiar, e apreciada no relacionamento afetivo com os adultos. Diminui-se o número de nascimentos para um cuidado mais efetivo.

A adolescência e a juventude também não eram especificadas, talvez porque esta definição não fosse necessária ao contexto social da época. “Os pequenos passavam diretamente de bebês a homens (ou mulheres) jovens. Não havia, naqueles tempos, nenhuma ideia ou percepção particular ou específica de natureza da infância diferente da adultez” (KOHAN, 2003, p. 64).

As teses de Ariès (apud KOHAN, 2003) trouxeram polêmica quanto à argumentação da infância como invenção dos modernos. Ressalta-se que se a infância não foi, de fato, inventada nesta época, houve, a partir deste período, esta demasiada preocupação e percepção de sentimentos em relação à infância, como nunca houve em outro período da história.

Uma destas teses dizia que Platão apostava que uma educação com cuidados e atenção diferenciados, proporcionaria uma infância que valorizaria a verdade e a justiça e estaria a serviço do bem comum, uma vez que Atenas se encontrava degradada cultural, política e socialmente (KOHAN, 2003). Esta fase constituía algumas marcas: não possuía uma identificação específica para a infância. Ela poderia englobar quase tudo, entretanto não havia algo que a situasse.

Nesse período, a infância era considerada inferior em relação à adultez, sendo ainda considerada sem importância, sem lugar. Relata-se que a inquietude do corpo, da voz, a desordem e irreverência, isto era incômodo aos adultos, diante de corpos que deveriam ser sujeitados, inteligências que deveriam ser conduzidas ao futuro onde poderiam se tornar homens livres.

Kohan, (2003) traz o pensamento platônico relacionado a esta fase da vida por meio de alguns diálogos de Platão onde, na referida concepção, não se encontra exatamente uma preocupação com a infância, mas existe uma ligação entre este período da vida e o futuro, não exatamente da criança, mas da cidade.

Ao se impor, à infância, a responsabilidade de um futuro, seja de uma cidade, instituição ou outra coisa qualquer, imagina-se o esforço na construção de um ser que, ao se constituir, é destituído do seu vir a ser, por meio de experiências cotidianas de descobertas, de conhecimento próprio para ser

produzido para um determinado fim - um ser adulto de acordo com os interesses que não os seus.

Visualizando duas composições para uma “clássica pedagogia formadora” (KOHAN, 2003, p.57). Há aquela que desenvolve o potencial e outra que, ao mesmo tempo em que educa, coloca no formato desejado, prescreve, conforma segundo seus interesses. As crianças educadas neste contexto conformador, quando adultos, teriam condições de conformar também a polis conforme o desejo de seus idealizadores. Muito diferente de desenvolver o potencial, onde após muito tempo os muitos modos de se compreender e entender a infância, de aviltá-la ou valorizá-la foram se mostrando. Novos modos de atendimento sobre suas especificidades e prioridades foram sendo estudados e desenvolvidos por várias áreas. Consente-se que ela é uma fase do desenvolvimento humano, que foi social e culturalmente produzida.

A INFÂNCIA NA ATUALIDADE

Hoje, nas escolas, um dos aspectos valorizados na educação é a autonomia das crianças. Educa-se para formar o cidadão autônomo, não somente no futuro e para o futuro de uma cidade, mas para tê-los hoje, de acordo com sua potência, autônomos no seu vir a ser contínuo, aquele que a cada dia se constrói.

Entretanto, é notória a desconcertante ação infantil, a novidade que a infância traz, especialmente o aspecto corporal, geralmente tão potente, que não cabe num pequeno corpo, transborda em movimento, em alegria, em novidade. Uma novidade, muitas vezes, estranha ou inaceitável para quem já cresceu (LARROSA, PÉREZ DE LARA, 1997).

Em outros tempos, a infância parecia, tal como retratado por Sócrates, Cálides e Platão, como não desejável, sem entendimento da verdade, como algo a ser excluído, sem cuidados específicos, sem preocupação com o presente, mas, sim, com o que elas representariam para a *pólis* quando crescidas (KOHAN, 2003).

Hoje, existe o reconhecimento e a valorização das características infantis, inclusive uma preocupação de todos os momentos, em relação ao seu

desenvolvimento, suas vontades, embora haja projeções de um futuro sempre brilhante aos infantes, e este futuro esteja, de alguma forma, relacionado ao futuro de uma sociedade.

A infância, considerada como momento presente e relevante, é percebida, justamente, pela quantidade de coisas relacionadas a ela que hoje existem para dar conta de suas necessidades e para o seu efetivo cuidado. O que é infantil é específico, muito diferente do que é para adultos. Hoje a infância conta com indústrias ao seu dispor, para dar conta de suas necessidades, não só as básicas e reais, mas, também, as mais extravagantes.

Entendo com Ariès que, se em tempos anteriores, houve um sentimento de infância, esse, na atualidade, passa a ser tão forte que acaba por destituir a própria infância do que ela pode ser, pois de certa maneira a reinventa. O contexto atual, caracterizado pelo consumo, inventa, para os pequenos, todo tipo de desejo: brinquedos, roupas, alimentos, tudo devidamente classificado, conforme a faixa etária. Diz o que uma criança pode realizar até determinada fase e o que deverá aprender e compreender depois de tal fase. Se fugir do parâmetro estabelecido, também haverá um nome específico para determinar o que aconteceu no percurso de sua formação que a fez assim. Hiperatividade, TDAH, Bipolaridade, para citar uma pontinha da enorme lista que o sentimento de infância de hoje consegue determinar para ela. Ao nomeá-la tanto, nos perdemos dela, separamo-la, de fato, do que as crianças, que compõem a infância, são.

Após trazer estes estudos e considerações a respeito de como a infância foi adquirindo sua importância e, até mesmo, foi sendo recriada numa infância paralela, determinada, nomeada e, como diz Walter Kohan¹⁰, (2003) no vir a ser, num potencial focalizado para um futuro ser alguém. Apresento um outro olhar, este não diz da infância o que ela é, não a classifica, dando continuidade ao que já se tem e, embora pareça contraditório, deixa mais confortável uma

¹⁰ Walter O. Kohan é argentino. Doutor em Filosofia; professor Titular de Filosofia da Educação do Centro de Educação e Humanidades da Universidade do Estado do Rio de Janeiro- UERJ; professor do Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ; pesquisador do Conselho Nacional de Pesquisa- CNPq e membro do Comitê Científico da Associação Nacional dos Programas de Pós – graduação em Educação ANPED. Foi presidente do *Internacional Council for Philosophical Inquiry with Children* (ICPIC), 1999-2001. É autor e organizador de diversos livros em espanhol e português, e coordenador de três coleções (Editoras Autêntica, Vozes e Novidade Educativas, Argentina). Seus artigos estão publicados em espanhol, português, francês inglês e húngaro.

professora de Educação Física que busca descobrir a infância com a qual se encontra diariamente, na sala de aula, no pátio, no corredor, na quadra de esportes.

Kohan (2003) traz um olhar de infância, não vinculado à criança ou ao tempo, à faixa etária, mas ao vir a ser. Este olhar foca no que a infância é, utilizada como ilustração do pensar que virá, mas que também já é.

Ao trazer este pensamento de infância, deslocado da perspectiva de idade e da própria criança, percebo o delinear do conceito de infância, o que ele traz consigo que inova, um olhar que deslumbra a percepção daquilo que se busca enxergar/compreender.

Kohan, citando Agamben (2003, p. 246), traz esta concepção de que a infância não é passiva, não é inferior, não é pautada em temporalidade e progresso. É, no entanto, uma infância outra, que rompe com o pensamento tradicional de infância, pautada na ideia de continuidade, um sonho de sociedade, inferioridade, de idade cronológica. “Ela já não é mais medida pela categoria de progresso, numa temporalidade contínua; ela é descontinuidade, irrupção do pensamento, do possível, do porvir.” Esse conceito de infância apresenta duas características diferenciadas do *modus operandi* de referir à ela, a saber:

Por um lado, ela deixa de estar necessariamente associada a crianças, e a sua visão concomitante como seres humanos frágeis, tímidos. Por outro lado, ela passa a ser condição de rupturas, experiência de transformações e sentido das metamorfoses de qualquer ser humano, sem importar sua idade. (KOHAN, 2003, p. 246).

O mesmo autor, diz que a infância toma um lugar entre os que são sem voz, aqueles que estão aprendendo a falar. Diz que a infância pertence a quem não sabe, não pensa da mesma maneira, não fala as mesmas coisas, não pensa o que todos pensam, aquele que sempre realiza pela primeira vez.

KOHAN (2003, p. 242) relaciona infância, linguagem e experiência. Afirma que a infância e a linguagem se remetem uma à outra: a infância é a ausência e busca de linguagem, sendo nesta fase que o humano começa a conhecer a linguagem e com isso dá razão a um discurso, o qual passa a ser “sujeito da linguagem” ao dizer “eu.”

“O acesso à infância apenas pode acontecer pela linguagem: infância e linguagem coexistem originariamente. É precisamente nesse círculo em que se encerram linguagem e infância que deve ser procurada a experiência, e não num plano transcendental prévio. A experiência é a diferença entre o linguístico e o humano, entre o dado e o aprendido, entre o que temos e o que não temos ao nascer” (Kohan, 2003, p. 242).

O Corpo Infância nas séries iniciais da Educação Física

A infância conceituada por Kohan, parece bem mais a infância desconcertante que encontro no dia a dia da escola. São gestos, expressões, linguagens, emoções, sempre em movimento. São as subjetividades se expressando, interagindo, convivendo numa rotina cortada, muitas vezes, por acontecimentos próprios a esta fase do desenvolvimento humano. Nas ações que se constroem na espontaneidade da experiência de ensinar e aprender, algo vivido não se descola de dar resposta ao viver coletivo, ao estar entre demais infâncias, suas contingências reunidas ou rupturadas por acontecimento que nem sempre se faz perceber.

Sendo o acontecimento uma ruptura, algo que me passa trazendo novos estados de interação, e isso é de fato, a infância que a todo tempo me acontece, em todo lugar, particularmente na escola, nas aulas de Educação Física. A infância é experiência quando por ela própria na sua ação produz reações, conhecimentos, linguagem e significados.

Concordo com Kohan, (2003) quando diz que a infância acontece pela linguagem e que nesse percurso se dá a experiência. Devo, no entanto, explicar um paralelo realizado pelo pensamento que verifica a experiência infantil como ação corporal. A ação corporal não deixa de ser linguagem, a expressão de uma linguagem corporal nem sempre se dá pela fala, embora, muitas vezes, esteja aliada a ela.

Como relata DELEUZE (1998), ao sentir Gherasin Luca e as leituras públicas de seus poemas, assim também sinto o Corpo Infância, como um acontecimento que se passa, onde a linguagem que afeta é o corpo, Corpo Infância.

Este que se encontra no ambiente escolar, especificamente sob a intenção educativa de uma professora de educação física. Um Corpo Infância, uma professora, em um lugar urgente, em um planejamento e trabalho, realiza aquilo que aprendeu na formação. Neste caminho, descubro que é necessário também desaprender, reaprender, desconstruir. “É preciso desaprender o aprendido para poder ser partícipe da força de transformação, transfiguração, procriação e criação da educação” (Corazza, 2005, p.13).

Neste processo de desconstrução de pensamento e de um novo olhar sobre a infância, passo a observar a quantidade de teorias pedagógicas em defesa da liberdade de expressão das crianças e de como ensiná-las de maneira adequada às suas particularidades, sem traumatizá-las com algo que seja inadequado e possa causar algum transtorno emocional ou de aprendizado.

Na educação de hoje e especialmente por meio dela, tem-se tudo o que supostamente é necessário para bem educar-se o Corpo Infância. Teorias de aprendizagem, materiais didáticos, testes de inteligência, disciplinas de diferentes áreas, professores capacitados. Tudo de acordo com o que se pode captar deste corpo infância. No entanto, também percebo que todo este aparato preparado necessita renovar-se, inovar-se à medida que o Corpo Infância escapa! Escapa de nossa vontade de saber e de nossa vontade de poder (Larossa,1988).

Neste sentido, como professora devo estar preparada com minhas aulas, com o conhecimento que pretendo compartilhar, com meu planejamento, para que se seja possível descartá-lo se necessário, improvisar a partir dele. E será que devo estar também preparada com expectativas sobre a infância que irei encontrar em aula? O que posso esperar retomando os pressupostos que me formaram em uma área específica? Que infância estarei preparada para encontrar como professora educadora do corpo quando chego à escola?

A expectativa de que uma formação específica pode nos livrar de surpresas no percurso educativo, em relação à infância, pode frustrar as iniciativas docentes. Por vezes, o professor cansado da resistência e da apatia com que o Corpo Infância recebe o conhecimento proposto e num esforço de vencer a resistência que o próprio ambiente lhe propõe, traz algumas inovações quanto ao espaço físico, material diferenciado, participação dos

alunos. Entretanto, se a forma de exercer o poder for a mesma, talvez haja um desgaste maior do professor, investido da imposição de verdades, em detrimento das experiências com o corpo infância.

Kohan (2008) esclarece que não é apenas mudando móveis de local ou modificando o posicionamento dos alunos, deixando a sala mais bonita, que se deixa de controlar os corpos. São outras as possibilidades da escola de demonstrar sensibilidade aos anseios do corpo infância, não impondo-lhe a sua verdade ao buscar resolver a questão que faz pensar sobre isso.

Em salas coloridas, decoradas com motivos infantis, pendurado nas paredes estão os trabalhos realizados nas aulas. As máscaras de gesso que confeccionaram na aula de artes, as mesas com lápis, cadernos, algumas mochilas jogadas ao chão, salas onde se desenha uma proposta de Corpo Infância. Salas lotadas onde o corpo se aperta, pede para ir ao banheiro só para poder dar uma voltinha e sair dali. Esse corpo que expressa vontade. Essa sempre necessidade de movimento, de atuação do corpo, traduz-se em pistas de um Corpo Infância que não está confortável no ambiente escolar.

Ontem o Corpo Infância na escola, na sala de aula, sentado, enfileirado, estando a sua frente uma lousa, uma professora - minha lembrança de aluna. Trinta e cinco anos passados, agora o Corpo Infância na escola, na sala de aula, sentado, enfileirado, um atrás do outro, um quadro negro e, uma professora a sua frente. A professora, no seu ir e vir na memória, reconhece o ambiente, é o mesmo do passado, uma época de tantas transformações sociais e culturais, a chamada Sociedade da Informação, era da pós-modernidade, tudo muda, o corpo muda, mas o espaço da escola não muda: trata-se da mesma e obsoleta maquinaria institucional.

Ao tratar da educação do Corpo Infância por meio das práticas corporais realizadas nas aulas de Educação Física, surgem questionamentos sobre esse tempo particular que é a infância em que o ser é construído na relação com o outro, mas que também desconstrói quem está a sua volta, pois resiste, ora com a singeleza, que somente a infância possui, ora com tal obstinação e com argumentos corporais incompreensíveis a quem já cresceu.

Na escola tudo é definido, o espaço, as ações, as lições para o Corpo Infância. Dá-se nome para tudo que é considerado pertencente a este corpo e também ao que, teoricamente, não deveria fazer parte dele. Entretanto, mesmo

nomeando e conhecendo algumas de suas particularidades, este ser surpreende com algo que inquieta aquele/a que interage com sua presença, ele não cabe em tudo que uma concepção de educação projetou a ele.

Outro questionamento, para além das teorias pedagógicas e ambiente propício na educação do Corpo infância, está nas possibilidades de ação educativa em relação ao número de crianças. É impossível não pensar na quantidade de pessoas, no tempo e espaço e em suas particularidades.

Diante de teorias, ambientes e determinações, diante de uma escola lotada de crianças e do Corpo Infância, que é experiência em si mesmo e acontecimento para uma professora de Educação Física, continuo questionando, com Kohan, (2003).

É possível que essa experiência da infância aconteça em instituições superpovoadas de ordens determinantes como a escola ou a universidade? Que jogo de poder daria ali lugar ao mínimo de dominação? É possível promover ou provocar uma experiência, um acontecimento? De que maneira? Há compatibilidade entre infância, essa experiência e a instituição escolar moderna? (KOHAN, 2003, p. 249).

Analisando estas questões, posso dizer com LARROSA (1988), que as instituições acreditam que a infância já foi capturada, nomeada, explicada, supõe um conhecimento apropriado que atenda suas necessidades infantis por meio dos saberes constituídos a esta fase.

Não existe possibilidade de se negar que esta é uma certeza na maioria dos lugares que abrigam e educam crianças sob o viés de especialistas na educação da infância. Este mesmo autor (LARROSA,1988) complementa: no mesmo instante, esta mesma infância, já não é aquela, está além da captura, desestabiliza as certezas, desmorona os alicerces das instituições que se julgam capazes de compreendê-la.

O QUE PODE O CORPO: CORPO INFÂNCIA QUE RECLAMA

E o Corpo Infância que se faz presente no contexto escolar, alheio a sua condição, se relaciona com o outro corpo infantil. Não somente com o corpo, também com as situações que ocorrem no ambiente escolar, com a estrutura,

as regras, com o que alegra e com o que entristece, com o que liberta com o que aprisiona.

Corpo infantil que provoca e é provocado pelos colegas, que não atende a professora, que se esquia da sua proposta, que rejeita suas iniciativas, corpo que não aguenta mais. Supõe-se que nas aulas de Educação Física muitas de suas experiências sejam interessantes, mas o corpo que não aguenta mais (LAPOUJADE, 2002) ficar conformado numa sala, muitas vezes, reclama também do que lhe é proposto fora da sala numa aula de Educação Física! Parece que tal queixa não se aplica tão somente ao Corpo Infância; entretanto, já ali, o corpo reclama.

Mesmo nas situações cada vez mais elementares, que exigem cada vez menos esforço, o corpo não aguenta mais. Tudo se passa como se ele não pudesse mais agir, não pudesse mais responder ao ato da forma, como se o agente não tivesse mais controle sobre ele. Os corpos não se formam mais, mas cedem progressivamente a toda sorte de deformações. Eles não conseguem mais ficar em pé nem ser atléticos. Eles serpenteiam, se arrastam. Eles gritam, gemem, se agitam em todas as direções, mas não são mais agitados por atos ou formas. É como se tocássemos a própria definição do corpo: o corpo é aquele que não aguenta mais, aquele que não se ergue mais. (LAPOUJADE, 2002, p. 82).

Esta condição de “o que o corpo que não aguenta mais?” tematizada por Lapoujade (2002) pode ter uma correspondência com o adestramento e a disciplina. Existe um código disciplinar que se impõe sobre os corpos no espaço institucional escolar, controle de horário, de tempo, de espaço, de ações.

Embora uma das preocupações que mais angustiam os professores seja a indisciplina, para Deleuze as “sociedades disciplinares são aquilo que estamos deixando para trás. Estamos entrando nas sociedades de controle que funcionam não mais por confinamento, mas por controle contínuo e comunicação instantânea” (1992, p.215-216).

Ao procurar razões nas experiências infantis, trago adiante acontecimentos inusitados durante a aula, crianças que desestabilizadas agridem corporalmente os colegas, fogem do ambiente de aula, corpos infantis que reclamam. Questiono se seria este ambiente controlador o que

desencadeou tal ação, e por quanto tempo corpos outros infantis suportariam tal controle.

Esse corpo infância se faz nesse e em outros acontecimentos, algo que ocorre na vida de uma professora de Educação Física. Corpo Infância que provoca na professora, que está ali na escola para trabalhar com o corpo, muitas inquietações. E o que é um corpo?

Um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos, enfim é um sem limite de possibilidades sempre reinventadas, sempre à descoberta e a serem descobertas. Não são, portanto, as semelhanças biológicas que o definem, mas fundamentalmente os significados culturais e sociais que a ele se atribuem. (GOELLNER, 2008, p. 28).

Vaz (2002) diz de uma contradição que se vive diariamente em relação ao corpo e sua expressividade no ambiente educativo. “O corpo é, por excelência, o órgão das paixões, dos desejos, do cansaço, das dores, dos sofrimentos”. Portanto, na educação, a ideia de que o corpo deve ser educado e disciplinado, controlado. Esse pensamento e ideias são antigos nos esforços da educação do corpo, vindo desde Platão. Esse enquadramento do corpo, impõe e motiva castigos nos ambientes educacionais que têm o corpo como alvo, ao privar de sair do lugar, repetir a merenda, beber água, ir para o recreio ou para as aulas de Educação Física.

A infância destes corpos infantis interage com as minhas práticas como um acontecimento que traz questionamentos e traduz suspeitas sobre a imagem de corpo que me subjaz; ao trabalhar o corpo outro, representado no Corpo Infância, trabalho as percepções do meu próprio corpo. Estendo, distendo, ora equaciono, ora ignoro as políticas, a moralidade, a cultura, as diversas linhas de afecção e percepção que compõem um corpo intensivo, que me habita e habita a sala de aula que trabalho. Mas afinal, como disse Deleuze (1999) parafraseando Espinoza, o que pode o corpo?

Que ecos deste Corpo Infância ficam registrados e subsumidos no adulto de cada um? Guimarães (2008) defende que toda aprendizagem é

atividade criadora, que envolve o organismo com o meio. Na escola, é importante perceber as experiências sensoriais, afetivas e relacionais das crianças, para compreender quais mundos criam e como se constituem como sujeito, sendo que a experiência produz o conhecimento e a própria criança, essa como criadora ou como expectadora.

Daí a força da questão de Espinoza: o que pode um corpo? De que afetos ele é capaz? Os afetos são devires: ora eles nos enfraquecem, quando diminuem nossa potência de agir e decompõem nossas relações de (tristeza), ora nos tornam mais fortes, quando aumentam nossa potência e nos fazem entrar em um indivíduo mais vasto ou superior (alegria). Espinoza está sempre se surpreendendo com o corpo. Ele não se surpreende de ter um corpo, mas com o que o corpo pode (DELEUZE, 1998, p. 49).

Já para Guimarães (2008), em sua leitura de autores contemporâneos, corpo da biologia e da psicologia que aponta para outros lugares para o conhecimento; pois entende que o aprender “não é algo que acontece na mente, mas em todo o corpo, é a cognição corporificada, ação do sujeito no mundo, possibilitada pelo corpo” (GUIMARÃES, 2008, p.27).

O conceito de Corpo Infância pode inspirar-se no conceito de Corpo Sem Órgãos de Deleuze e Guattari (2012).

O CsO é bloco de infância, devir, o contrário da recordação de infância, Ele não é criança “antes” do adulto, nem “mãe” “antes” da criança: ele é estrita contemporaneidade do adulto, da criança e do adulto, seu mapa de densidades e intensidades comparadas, e todas as variações deste mapa (DELEUZE E GUATTARI, 2012, p.31).

Ao pensar o corpo como uma totalidade de sentido me inspiro a buscar maneiras de ensinar e aprender que rompam com a construção do corpo configurado por meio das ações impostas todo tempo a um modo de ser corpo e infantil.

O CsO não é de modo algum o contrário aos órgãos. Seus inimigos não são os órgãos. O inimigo é o organismo. O CsO não se opõe aos órgãos, mas a essa organização dos órgãos que se chama organismo (DELEUZE E GUATTARI, 2012, p. 24).

Enquanto a sociedade e as instituições escolares entendem que o corpo deve ser proposto como um organismo, corpo utilitário funcional, tal como máquina, que exerce determinada função na sociedade, papel determinado,

desejo contido, órgão instrumentalizado. Deleuze e Guattari (2012), sugerem trabalhar este corpo como sentido, desorganização do organismo, anti-utilização da utilidade, corpo que não se deixa escravizar pelo sistema.

Percebo na vivência prática que justifica este trabalho, que o corpo reclama, e resiste. Comumente, vemos o corpo preso a uma planilha, ao relógio, ao dinheiro, a tantas finalidades; corpo objeto, corpo coisa para dar conta, precisa pagar, comprar, sair, entrar. Educar um corpo para se tornar mais leve, mais ligeiro, mais sutil, um Corpo sem Órgãos, ensinando através da metáfora as formas de resistir ao que lhe é imposto, permitindo destituí-lo de tudo isto, liberando o artista de si, incentivando perceber-se na sua criação, a força que possui a invenção, este deslocamento do vivido no próprio vivido, mesmo que por algum tempo, essa espécie de devir que se entra quando se usa a fábula.

Atenção ao Corpo Infância

Ao pensar que cada indivíduo é um, e quando este se expressa é necessário focar o olhar e a atenção a ele, para compreendê-lo pode se ter a dimensão das dificuldades enfrentadas pela professora. Afinal o Corpo Infância na sua linguagem expressiva, a qual se dá não somente pela fala, necessita de ser ouvido, sentido. Não somente ouvido, mas escutado pois, como retrata Silveira (2013), ouvir e escutar são coisas diferentes, sendo necessário, para uma escuta, o conhecimento de si e do outro. Esta escuta, muitas vezes, acontece no silêncio da ação e envolve as múltiplas linguagens.

Isso acontece muito durante os jogos e outras práticas corporais. Aparecem nas relações descritas em algumas cenas, e se a professora não estiver atenta aos acontecimentos, que são múltiplos durante uma proposta corporal, não consegue interagir. Larrosa (1998, p. 232) coloca de outra forma o escutar, não como conhecer o outro, a infância que não se dá a conhecer, mas na relação de alteridade, requer disposição para escuta, iniciativa, recepção e hospitalidade sem pretensões de submetê-la ao saber e poder.

Filosofia da diferença e Corpo Infância

No pensamento deleuziano, resistência não se traduz em mera oposição, mas em fluxo que gera deslocamentos. Estes fluxos de deslocamentos se dão em diferentes níveis, na relação das práticas corporais.

Entretanto, diante da complexidade, não se sabe se o acontecimento que modificou uma aula foi resistência ou fluxo de deslocamento resultante de outros acontecimentos que não estariam nem relacionados com a aula ou com a escola, mas outros espaços em que a vida acontece na relação com o Corpo Infância.

Indivíduos ou grupos, somos feitos de linhas, e tais linhas são de natureza bem diversa. A primeira espécie de linha que nos compõe é segmentária, de segmentaridades dura (ou, antes, já há muitas linhas dessa espécie); a família - a profissão; o trabalho - as férias; a família - e depois escola - e depois o exército - e depois a fábrica - e depois a aposentadoria. E a cada vez, de um segmento a outro, nos dizem: agora você já não é um bebê; e na escola, aqui você não é mais como família; e no exército, lá já não é como na escola ...Em suma, todas as espécies de segmentos bem determinados, em todas as espécies de direções, que nos recortam em todos os sentidos. (DELEUZE, 1998, p. 101)

As reflexões sobre as práticas corporais como elemento de educação do Corpo Infância são pensadas por meio dos conceitos de Deleuze na perspectiva da filosofia da diferença. É uma reflexão contextualizada, porquanto, não simplesmente, explica ou aplica conceitos, mas os constrói e reelabora na medida em que as experiências e percepções perpassam o Corpo Infância.

Com os conceitos deleuzianos se inicia uma desconcertante maneira de pensar, um pensar sem pressupostos, o que parece impossível, mas a tentativa leva a linhas diferentes daquelas que percorro constantemente. Linhas que devo ainda compreender na continuidade deste conhecimento que se apresenta através de Deleuze mas que já vislumbro na interação de minha prática, através das propostas corporais que se confrontam com a cultura trazida do Corpo Infância. Ali as diferenças e todas as experiências que acontecem a partir de uma aula trazem a combinação de alegria e conflitos, mas especialmente de tensões.

NARRATIVA III

METODOLOGIA DE EXPRESSÃO DA INFÂNCIA

Na primeira narrativa justifico, enquanto profissional de Educação Física, o percurso que me constrói como professora de cultura corporal para os infantis. Mostro, nessa primeira abordagem, o que me sensibilizou para problematizar a infância. O que me leva, na segunda narrativa, a tratar da infância, conceito que me abordou no cotidiano das rotinas e das práticas escolares. Nesta terceira narrativa, trago a metodologia dialógica, que me vi criando, na medida em que a infância foi acontecendo e se mostrando como um desafio a tratar, um mundo infantil a considerar, a não perder, a não ignorar, naquilo que ronda uma educação voltada ao corpo nas séries iniciais.

Nesta narrativa, proponho levar a saber, mais do que analisar, sobre o que venho fazendo, criando de modo espontâneo nas minhas aulas de Educação Física, para as séries iniciais. Como tratei no final da primeira narrativa, a infância foi se apresentando, acontecendo para mim, na medida em que me fazia profissional dentro da escola, em uma área que se propõe a educar e cuidar do corpo infantil.

Foi na tentativa de buscar uma forma de diálogo e intervenção com o Corpo Infância, que eu como professora trabalhando com a cultura corporal, passei a optar pelas fabulações¹¹. Essas surgiram de uma hora para outra e, aos poucos, foram contribuindo como facilitadoras de práticas corporais, cujo aprendizado tinha necessidade de aproximar-se das expectativas infantis. Percebo que recorri a esta forma de expressão, para facilitar as experiências com os conteúdos que didaticamente correspondem a este nível de

¹¹Para Pellejero a fabulação difere estrategicamente da história material das causas e dos efeitos para relançar o movimento ou traçar uma linha de fuga. Máquina de expressão que extravasa ou se adianta a respeito do momento histórico do que está em jogo, para fazer com que a pessoa entre numa linha de transformação ou se consolide com vista a uma terra por vir. Movimento projetivo que, a partir do movimento próprio da expressão, propicia a reconfiguração dos territórios que atravessa ou habita intempestivamente (PELLEJERO, 2008, p. 67).

No dicionário, Fabulação: s.f. Ação de fabular, de substituir a verdadeira realidade por uma aventura imaginária que serve para um conto ou novela. (<http://www.dicio.com.br/fabulacao/>) Para a autora deste trabalho a fábula aliada às práticas corporais é o surgimento de uma situação, de um ambiente, a construção de um enredo, de uma história, de um percurso a partir de uma realidade controversa.

aprendizagem. Com as fábulas que venho criando, tenho procurado dar conta, de certo modo particular, que o Corpo Infância se apresente como algo transversal às situações de aprendizagem de uma sala de aula de Educação Física para os infantis. Tento, com a fabulação, disponibilizar uma vivência de experimentação corporal e relacionamento.

Segundo Pellejero (2008), a fabulação, por meio da sua expressão permite que uma “linha de transformação” possibilite projetar outro lugar. Para o autor, “a máquina literária prevê, uma futura máquina revolucionária”, estabelecendo disposição para uma enunciação coletiva. Explica, citando Gregg Lambert e Gilles Deleuze, que não se trata de negar o que existe, reivindicando uma verdade, mas propor novas expressões do que existe para que haja possibilidade de transformações.

Trago a fabulação nesta perspectiva, um estilo, por estar envolta pelas ideias deleuzianas. No entanto, como este trabalho não avança no sentido de trazer os conceitos que trabalham as linhas e outras conceituações das quais fala Pellejero (2008), explico a fabulação pelas vias do imaginário infantil que remete a histórias de faz de conta, me alio a estas características voltada para o ambiente escolar, especificamente em aulas de Educação Física, onde a fábula encontra também seu lugar. Através do fabular inventivo que surge no momento do acontecimento e desperta uma intervenção, que permita outras possibilidades de vivência das práticas corporais, em particular, aquelas que valorizam as experiências do Corpo Infância na relação com estas práticas.

Fabular é preciso, fabular faz parte da natureza humana, fabular é um modo de ser que acorda em cada um de nós o apelo ao sonho, a necessidade da fantasia, a vivência da imaginação. Ninguém consegue viver sem conviver com momentos de fabulação, que na arte literária acontece do feliz casamento do sonho com o real. E é nesse jogo de contar e imaginar a vida surpreendida pelo poder encantatório e inventivo da ficção que o ato de fabular revela como o mundo é e como o mundo poderia ser. (MARINHO,2015)

Como foi dito antes, trato aqui da experiência que venho desenvolvendo em sala de aula com o Corpo Infância. Experiência que percebo se aproximar do modo como Larrosa traz este conceito, quando diz: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca, não o que se passa, não o que

acontece, ou que toca” (2002, p.21). Entretanto, as experiências como acontecimento não são previstas, não são planejadas para uma aula de Educação Física, mas são valorizadas como essência de uma ação educativa, que a percebe na relação com o outro, com o Corpo Infância que fabula e com as práticas corporais.

Trago dois fatos que me levam a refletir sobre os acontecimentos e experiências durante as aulas.

Muitas vezes, um planejamento bem elaborado é somente um planejamento bem elaborado, deixado de lado para o momento propício. Ao conduzir a turma até a quadra e iniciar a proposta de aula, já observo que um dos alunos está determinado a chamar atenção. Este corpo infantil, assim como outros, gosta de ser notado, observado, atendido. Ele gosta de sair do seu lugar em sala e está sempre a falar e falar, é inventivo e gosta de realizar afazeres que não os propostos pelos professores.

Durante a aula de Educação Física, anda de um lado para o outro, sai do espaço da aula. Organizo as atividades e observo este corpo fugidio, procuro inserí-lo, mas nada o faz voltar ao grupo e em um instante, em um dado instante, surge por trás e puxa minhas calças tentando abaixá-las. Esta ação provoca e impacienta, me impele a agir. Qual ação diante deste fato é adequada? Este corpo que me puxa a calça e sorri para mim, como quem diz: “Te peguei”. Sorriso de quem conseguiu chamar a atenção. Ação seguida de um sorriso que me desconcerta, me afeta. Muitas questões passam a povoar minha mente docente em relação a esta expressão corporal inusitada, procuro compreender e encontro em Lins (2002, p.67) que: “A metáfora é talvez a verdade da linguagem, e essa linguagem é talvez o corpo. Mas como dizer o corpo, como dizer o indizível do corpo? Criando uma nova linguagem?”.

Agamben, citado por Kohan (2003), diz que não há experiência possível sem linguagem, afirma que “na infância, o ser humano se constitui como sujeito na linguagem e pela linguagem”. Ao tratar da linguagem, aquela relacionada especificamente à fala, concordo que há experiência que se constitui por meio dela. Entretanto, antes disso, como professora de Educação Física, poderia considerar outras ações do corpo como produção de experiência, antes mesmo deste adquirir a linguagem falada.

A experiência como algo fundamental no trato com o Corpo Infância faz acreditar que a Educação Física, por meio das práticas corporais da cultura infantil, seja privilegiada ao ter essa aproximação com o corpo infantil, de onde suscitam tais experiências que se dão como linguagem corporal ou ainda experiência corporal. Neste sentido, Garanhan (2006, p.109) ressalta a importância da experiência corporal do movimento na aprendizagem. “Pelo fato de gestar as significações do aprender, a criança transforma em símbolo aquilo que pode experimentar corporalmente, e seu pensamento se constrói, primeiramente, sob a forma de ação.”

Penso que se possa traçar uma relação neste sentido quando a autora fala da construção do pensamento primeiro sob a forma de ação corporal. Essa pista me leva a pensar que a criança ao expressar-se corporalmente, se comunica. Por meio do acontecimento de ter as calças puxadas por uma criança de oito anos, posso questionar. A criança agiu, se expressou. Afetou outro corpo sem dizer nada, uma única palavra. Esse jeito particular que encontrou para se expressar constitui uma experiência. Talvez seja uma experiência na qual o significado seja um enigma, mas ainda uma experiência, uma linguagem outra. Algo foi dito naquela ação, embora eu, professora busque ainda a tradução deste dizer. O menino quis falar algo e não sabia como, não havia um discurso, mas havia um corpo, talvez atrevido, curioso, transgressor.

Penso se esse jeito de se expressar por meio de uma ação corporal que não a linguagem falada, poderia ser comparável ao que Deleuze (1998) diz sobre ser um estrangeiro em sua própria língua. Parece que para além de falar em poesia, literatura e linguagem menor, poderia aí se incluir o corpo, Corpo Infância que gagueja, se expressa, entretanto diz o quê? Greene (1995), diz que situar-se na posição do estrangeiro é poder olhar com perplexidade e interrogativamente o mundo que se vive.

Retomando a experiência com o menino, ele representa entre outros corpos, a volatilidade da infância, esta movência que foge à percepção de uma professora de Educação Física, a seus saberes, escapa ao que cabe a sua previsibilidade. Desafio que se estende a escola, que no seu todo, não está preparada para tratar desta emergência. Este corpo que quer ser notado faz com que uma aula ocorra já não mais como estava programada.

Ao relatar um acontecimento com outra criança, dialogo com os conceitos deleuzianos procurando compreender se a experiência encontra relação na resistência deste corpo infantil diante da prática corporal proposta em aula.

Este menino tem sete anos, gosta de conversar, uma criança afetiva. Participa pouco das aulas, é fugidio, constantemente busco integrá-lo nas propostas de aula; também é constante, sua saída do espaço da aula. Certo dia, após chegar à quadra onde vivenciaria uma aula de jogo, o menino, sem motivo aparente, começa a chutar os materiais, jogá-los e agredir seus colegas fisicamente, lançando materiais contra eles. Nada o contém. Arranca uma corda das mãos da professora e ataca seus colegas. Quando é contido, abraçado por mim, se debate arriscando machucar-nos. Eu o solto, as outras crianças querem pegá-lo, contê-lo, alguns o chamam pelo nome, outras querem segurá-lo. Diante da impossibilidade de continuar a aula, direciono as outras crianças. Peço que se reúnam para voltar à sala e assim termina a aula que nem começou. Depois do acontecido, o menino não soube explicar o que aconteceu, disse que ficou nervoso.

Estes acontecimentos me levam a questionar a resistência do Corpo Infantil, a ação, a reação ao momento, aos seus sentidos, entretanto me impulsionam a buscar, além da compreensão dos fatos, uma condição de experiências favoráveis ao Corpo Infantil.

Porque fabular

Quando parei para pensar por que venho fabulando, vi que são muitos os motivos. Entendo que venho criando, através de metáforas, um modo alternativo de dar alívio a certas situações difíceis de serem vividas pelo Corpo Infância. O poder de autoridade dos adultos, as regras e as disciplinas institucionais que se dirigem a todos, sempre num formato hierárquico na busca de organizar e democratizar os espaços educativos, implica certa violência ao mundo infantil. Que muitas vezes, avilta este lugar infância que é um lugar de se existir, de estar nele, o seu *non sense*, na sua antirregra, no seu gozo de viver pelo sentido e prazer de estar vivo.

Esta flexibilização que as crianças trazem, nos seus movimentos, inquietações, expressões, sentidos e sensibilidades expostas em situações inesperadas, são formas de suportar ocorrências ligadas ou relacionadas à violência, aos preconceitos, à sexualidade, à baixa estima, às timidez, às inseguranças diante das diferenças. São a ação e a reação de um corpo infantil, que se expressa em aulas de Educação Física sob a forma de acontecimentos, situações peculiares que pedem intervenção. Descrevo aqui os argumentos que me surgem, durante as aulas para dar conta do que se passa.

Argumentos que tratam de fala e de discurso utilizam um caminho lúdico, literário porque trabalham acontecimentos muitas vezes dolorosos de serem vividos no coletivo escolar. Torno-me, por meio da fábula mediadora do que acontece às crianças e a seus corpos, durante as aulas de Educação Física. Fenômenos que não podem ser ignorados, pelo contrário, por meio de uma experiência fabulária, são percebidos como possibilidades de novas abordagens.

Nesse sentido, posso dizer que a fábula foi elaborada a partir das dificuldades, incompreensões surgidas durante a prática pedagógica, para trabalhar uma relação com o Corpo Infância intensificando uma percepção aos afetos que o perpassam.

É como em um *flash*, de uma hora para outra, uma história se apresenta em minha mente pedindo passagem. Um conto, uma fábula, uma metáfora se coloca ali entre o que programo fazer e aqueles corpos infantis, seus olhares, rostos, expressões, expectativas acerca das minhas aulas. Um personagem se mostra e uma história se compõe, uma situação ou ambiente de um momento para outro é transformado pela imaginação. Os lugares transformam-se, metamorfoseiam-se, os corpos levitam, numa prática faz imaginário seu momento de ensinar e aprender. Não posso negar que há uma necessidade ou emergência que faz brotar esta fabulação. Na verdade, ainda se educa diante de um contexto rígido de uma aula de ginástica e a possibilidade de impedir muitas vezes que alguns corpos flexibilizem sua expressão e que alguns rostos percam as tensões na fuga da imaginação, me forcem a fabular.

Sem dar-me conta, entrego-me ao encanto de transformar um arco em um portal imaginário. Atravessar este portal, traz inúmeras possibilidades onde

tudo pode ser transformado, uma bola em um grande ovo de dinossauro, a quadra em uma floresta, o movimento repetitivo do exercício físico, que muitas vezes é cansativo, se torne uma prazerosa aventura que não captura a infância, mas a liberta provocando expressões.

Encontro com a metáfora

Tento descrever como o encontro com a metáfora¹², com a fantasia ou com história outra, diferente, mas parecida com a história de alguém, pode ter um outro final ou outra continuidade, relacionada ao que aconteceu num dado momento. Algo, momentaneamente, convida a fabular, aliviando para o Corpo Infância a tensão que implica a reflexão de um acontecimento.

Um Corpo Infância, representado por aquele grupo de pequenos corpos sentados à minha frente, demonstra um grande interesse em ouvir e contar histórias. Parece instintivo dele, inspirar que o que acontece seja tornado imaginário, fatos e ocorrências cotidianas. Quem conta uma história, uma professora que se torna fabuladora, cria uma cumplicidade com o ouvinte. Ao tratar deste tema, Fernandes (2015) fala dos espaços criados para o envolvimento e a recriação interna, uma ressignificação que acontece ao se ouvir aquilo que é narrado. A experiência viva que é criada na imaginação, assim como o cenário, as roupas, a cara dos personagens, o jeito de cada um, as cores. Tudo se transforma pelo sentido e no sentido da imaginação. Conforme o autor, as pessoas estão inseridas em uma história que as antecede e que, com certeza, irá as suceder, pois a vida se organiza como uma narrativa, tem um fio condutor, uma linha de tempo e evolução, as relações dos fatos quase sempre obedecem ao princípio de causa e efeito.

A fabulação nesta minha experiência, é intencional, uma ação que brota no contato com Corpo Infância, onde a fábula se percebe como parte da narrativa, adentra, interrompe com algo que também lhe pertence daquela

¹²Metáfora é um processo ativo que está exatamente no centro de nossa própria compreensão, na nossa compreensão dos outros e de todo o mundo a nossa volta. A metáfora é mais do que uma expressão verbal. As metáforas também são expressas não verbalmente por gestos, sons, objetos e imagens. Em outras palavras, tudo o que a pessoa diz, vê, ouve, sente ou imagina tem potencial para ser uma metáfora que representa outra experiência. <http://golfinho.com.br/artigo/a-magia-da-metaphora.htm>, James Lawley e Penny Tompkins.

história e que precisa compartilhar. Algo acontece¹³, aparece, se mostra durante o percurso ao sair da sala de aula e chegar até a quadra, ali durante as práticas corporais, quando o corpo na relação com o outro descobre uma história para contar, algo que aconteceu, uma verdade ou invenção, mas uma história. Descobre que a vida se faz de histórias que são contadas diariamente. Para Fernandes (2015) Atentos, podemos perceber que cada um faz parte de um livro. Às vezes, nos colocamos na história como personagem principal, às vezes como coadjuvantes, figurantes, mas presentes e participativos.

A fabulação que ocorre durante as aulas de Educação Física não traz uma história a ser contada, mas conta histórias no exercício de juntar pedaços para construir, conta do acontecimento e conhecimento daquele mundo, daquela aula, para dialogar, duvidar, entender o significado das coisas e por isso relacionar com, ir ao encontro com o outro. O conceito de fabulação a partir do pensamento de Gilles Deleuze (2012) quer dizer que a potência e força de criação concedem o desaparecimento da diferenciação entre o verdadeiro e o falso e propiciam o surgimento de um devir. Pensar a fabulação como forma de sair da instaurada representação das imagens, que fixam o movimento do conhecimento, do pensamento e da vida, submetendo-os à linearidade do tempo cronológico. Fabular permite se transformar através do sentido que a palavra produz vivenciando uma experiência criadora através da imaginação. De acordo com Fernandes (2015) a palavra, com seu poder de evocar imagens, vai proporcionando uma ordem mágico-poética, capaz de levar o ouvinte a uma suspensão temporal. O tempo para, não é mais o tempo cronológico que interessa, mas sim o tempo afetivo, vivido e sentido.

Diante dos acontecimentos diários, e movida por eles, uma vez que influenciam as aulas as tornando possíveis ou não, uma professora se posiciona diante de sua prática educativa e busca ouvir, escutar, observar, se relacionando com o Corpo Infância. Retirar do contexto barulhento o que se diz, o que se pensa e o que acontece. Sendo professora de Educação Física sou constantemente desafiada no trato pedagógico com a prática corporal no

¹³ Deleuze (1982), o acontecimento é paradoxo, surge entre o estado de coisas e o inusitado, incerto, o sujeito é tomado e busca o sentido que não encontra em meio ao que seria possível. O acontecimento pode ser pensado como uma complexa cadeia temporal formada pela contra-efetuação do sujeito, que, ao ser atingido, busca outras experiências para amenizar o paradoxo.

ambiente escolar ao tratar com o Corpo Infância. Esse corpo que ora julga-se conhecido, dominado, e no momento seguinte, desloca todas as certezas docentes, pois certamente nada compreende daquilo que o professor tanto se esforça para que ele apreenda, deixando professores atarantados, desanimados, estressados. Seres tão diferentes que compõem um mesmo cenário, e que não se entendem.

Planejar as aulas

Deleuze (1988) diz no abecedário que preparar uma aula é ensaiar, se não se fizer assim não há inspiração. Uma aula sem momentos de inspiração não é nada. Diz ser preciso o fascínio diante da matéria que tratamos, mas a aula não tem como objetivo ser entendida totalmente, pois é matéria em movimento, música, cada aluno pega o que convém. Não há uma lei que diz o que convém a alguém, uma aula é emoção. É tanto emoção quanto inteligência. Sem emoção, não há nada, não há interesse algum.

Sendo a aula este movimento intenso, muitas vezes na pele de uma professora de Educação Física, saio de uma aula desanimada, destituída do meu ânimo de vida e em outros momentos exatamente ali recarrego minha força vital, me sentindo reconfortada. Pergunto-me qual seria a regra para que pudesse ser seguida sempre e garantisse o sucesso. Mas percebo que não existe regra, existe o enigma, a novidade, sempre uma grande surpresa. Poderia até chegar todos os dias e dizer: - Hoje teremos uma aula surpresa! Não para os alunos, mas para mim mesma. Quem poderá prever o que convém neste dia para cada corpo? Por isso devo desconfiar que a infância está além do saber e poder de quem já cresceu. O meu olhar, minha capacidade de afeto, devo estar preparada, ou melhor, despreparada, esperando a novidade ao ir de encontro com o Corpo Infância.

Ressalta-se um privilégio, a Educação Física é a disciplina mais bem aceita na escola pelo Corpo Infância, mais esperada, onde o professor é recebido com muita alegria. Não se pode ter a ilusão de que as crianças estejam ansiosas por saber qual aula foi preparada para elas, antes sua ansiedade é sair do lugar que os conforma, é levantar, andar, cutucar o amigo, falar, rir se expressar. Esperam-me ansiosas para poderem se movimentar,

sugerem o que querem fazer naquela aula, minha primeira alternativa é resistir dizendo que a aula está planejada. Mesmo assim, percebo nestes corpos mirins saltitantes, moventes, fluidos, uma alegria que não foge, permanece, a partir daí tudo é surpreendente.

Ao planejar as aulas para o Corpo Infância, penso no coletivo de crianças, todos participam, de alguma forma, juntos de determinada atividade corporal. Ao olhar o Corpo Infância, o grupo é o foco, os acontecimentos partem de um e afetam o outro e geram um deslocamento no modo de pensar a prática que é proposta para todos. Entre as intervenções docentes com o Corpo Infância nessa relação pedagógica busco algo que renove, trazendo brilho nos olhos infantis. Concordo com Nicolay, (2011) que é difícil encontrar outra saída, senão as pautadas na sensibilidade artística no ensino. O sentido artístico implica que o docente deve aproveitar as oportunidades de acordo com o momento. Implica que as intenções devem ser fluídas. O ensino envolve a liberdade para explorar novos caminhos.

Nas desconstruções e na aproximação de conhecimentos e experiências que façam mais sentido para a educação deste, encontro-me com a fabulação, esta que para Deleuze cria condições para a expressão de outros mundos possíveis, possibilitando a transformação do mundo real, a professora fabuladora é um agente coletivo em relação ao Corpo Infância, trazendo o enunciado, catalisando a potência, buscando um novo ar (PELLEJERO,2008).

Diante disto, aprendo com o Corpo Infância que recorrer à fabulação é algo desafiador. Algo que me faz lembrar de minhas próprias experiências com as histórias que vivi no meu tempo escolar e o quanto estão presentes em minha memória afetiva. Através delas pude ir me constituindo professora fabulária, sem perceber, em busca de aproximar as práticas corporais do mundo infantil. Essas lembranças me voltam quando vejo as crianças com seus brinquedos na escola, fazendo de conta, inventando, fabulando a realidade, andando e balbuciando, com o pensamento longe, ao brincar com o lápis ou com a borracha, ao desenhar uma história.

Penso que este mundo de fantasia não precisa ser escondido dos adultos e podem ser aproveitados a favor de uma prática corporal e pedagógica, entretanto nem sempre as crianças nos deixam entrar neste mundo fabulário, é necessário “provar” a elas que também sabemos fabular

demonstrando interesse na aproximação do seu mundo infantil. Muitas vezes, durante uma aula, aprende-se muitas coisas, coisas que utilizamos por aí e nem lembramos em que série aprendemos e qual o professor nos ensinou, entretanto, as experiências marcam, compõem o que somos, fazem parte da nossa memória afetiva. No final é isso que fica em nós a marca da experiência.

Desta maneira, trago de minha prática o percurso de como minhas fabulações vão se construindo na interação com os acontecimentos e com as situações do ambiente escola.

Ao aguardar pela aula de Educação Física, as crianças do segundo ano estão muito ansiosas. Quando coloco-me a porta da sala de aula, preciso do mínimo de controle para poder sair daquele ambiente, que se localiza no piso superior do prédio escolar. Estando ali localizado, faz-me passar por aproximadamente 15 salas de aulas, direção, secretaria, pátio e corredores, até chegar à quadra onde será a aula. Lembro-me da orientação dada na reunião: “Organização na saída para a educação física.” Percebe-se similaridades entre a escola e uma instituição militar, onde os comandos de ordem unida poderiam ajudar, mas isso não traz nenhum encanto, dispara em sua memória lembranças e imagens do seu Corpo Infância, recorda os comandos de um professor que controlava os corpos através da ordem unida: - *Sentido, Manter a distância, virar à direita!*

Pensando ainda em algo que pudesse divertir e tornar leve o percurso da saída da sala até a quadra, mais uma vez, recordo de algo mais recente na memória. Lembro-me de um colega professor, que trabalhava em uma mesma escola onde era comum enfileirar as crianças no pátio antes das entradas para a sala. Este professor foi escoteiro e realizava umas brincadeiras que seus alunos adoravam. Ele costumava levá-los para a sala de aula após o recreio depois de encontrá-los no pátio da escola em fila. Fazia com que os alunos repetissem algumas frases e fizessem gestos durante o trajeto. As crianças levantavam, pulavam e estavam atentas aos comandos daquele leve professor.

Inspirada no colega e na memória de alegria de suas crianças, uma professora se encoraja e cria. A coragem é necessária, pois sente certa resistência do próprio corpo ao se dispor a uma exposição diferente da habitual.

- Atenção crianças, olhem para professora, vamos brincar de imitação.

As crianças olham desconfiadas, esperando o que virá. A professora dispara a mão para o alto dizendo: *- Mãos na cabeça e vamos caminhando.*

As crianças ficam atentas e esperam novidades, a professora continua a brincadeira colocando as mãos na cintura, no joelho, nas costas, nariz, boca, bumbum (muitas risadas, pois o bumbum é proibido e nádegas a professora não quis arriscar-se a ter que explicar o significado por ora). Andando pelos corredores a caminho do local específico da aula de Educação Física, professora e crianças se divertem e percebe-se uma leveza no trato com o Corpo Infância que geralmente corre, empurra ou grita dificultando a relação de harmonia entre todos que estão naquele espaço tentando se fazer ouvir, se expressar.

A imagem do passado compõe para minha profissionalidade saberes necessários para lidar com emergência do cotidiano escolar, exigência destes corpos mirins que disparam um modo de operar. Sensibilizada pelo diálogo com a infância que brota espontaneamente em minha prática. Na turma de primeiro ano, recorro a esta dinâmica que é também experimentada em outras turmas. Como esta prática funcionou, fui criando outras, pois nada pode ser tão repetido, nada consegue ser tão repetido, a menos que seja tão bom que as crianças queiram mais e mais. Aos poucos fui me lançando a inventar histórias, propondo cenários imaginários percebendo a reação do Corpo Infância diante deles, fui experimentando.

Ao chegar à sala, chamo a atenção das crianças, procuro fazer isso de uma maneira diferente, estão todos na porta, alguns discutindo o lugar na suposta fila, não dou importância para fila, mas as crianças dão porque faz parte do sistema e muitas professoras valorizam tal organização. Procura-se tirar o foco desta formação, sem descaracterizá-la completamente, mas focando na dinâmica.

-Vejam o que eu trouxe nos meus bolsos hoje!

Todos querem ver! Enceno a retirada de algo do bolso e seguro bem alto em minhas mãos e quando as abro não tem nada.

- Estão vendo?

-Não tem nada aí profe.

- *Ah, vocês não estão vendo o pozinho invisível? É porque é invisível, mas está aqui e quando eu jogar sobre vocês, todos vão ficar invisíveis também.*

- *Mas prestem atenção, como estarão invisíveis não poderão fazer barulho, senão as pessoas saberão que estamos passando pela escola e hoje ninguém vai nos ver passando até a quadra. Combinado?"*

CONTEXTO FABULÁRIO OU ONDE A FÁBULA SURGE

Ao recordar o que foi feito, ficam as imagens de caras e bocas, sorrisinhos e cochichos da chegada à quadra. Basta um olhar para este grupo e já se sabe se a prática funcionou ou não. Nota-se na forma como os corpos se expressam, colaboram, entendem e funcionam com o objetivo da proposta, o qual é tão somente ser leve e divertido, criar empatia, rir. Já para os alunos de quarto e quinto ano, recorro a uma história adaptada, a qual também utilizo com as crianças menores. O contexto é o mesmo, crianças ansiosas para sair da sala, os maiores são ainda mais, guardam seus cadernos apressadamente, alguns se preparam com um dos pés a frente, para assim que a professora de Educação Física chegue à porta da sala possam avançar em primeiro lugar. Olhares, perguntas, histórias a contar, são tantos o Corpo Infância. Interaço ali na porta com os alunos tentando dar atenção e organizá-los para a saída.

- *Galera, escute só! Tenho algo a contar que vocês não vão acreditar, acho que nunca viram algo assim na vida.*

- *Escutem!*

Começo a contar sobre uma cozinheira muito desastrada, mas que tinha muita vontade de cozinhar. Então, ela providencia uma panela e vai colocando lá várias coisas: sorvete, confetes de chocolate, raspas de chocolate, somente coisas doces e deliciosas.

As crianças prestam muita atenção e participam da história querendo colocar nesta panela suas sugestões. Começo a colocar agora coisas que estragam o paladar quando misturadas ao que já está lá: Pimenta, café, alface, goiaba, banana e novamente as crianças ajudam. De repente paro e digo em bom tom:

- *Atenção quem falar primeiro a partir de agora vai comer toda essa gororoba da panela. 1,2,3 valendo!*

Tensão no ar, silêncio, olhares, risinhos, cochichos, e assim vai o Corpo Infância para mais uma aula de Educação Física.

Nesta prática, todos reunidos saíram da sala num breve instante. O lugar foi rapidamente evadido, todos saíram rapidinho e em silêncio. Isto porque fiquei olhando com um ar triunfante de vou pegar “comedor de gororoba”, até chegar à quadra onde todos podiam finalmente se expressar e se movimentar com liberdade. Esta intervenção fabulária facilitou o deslocamento da sala de aula para o pátio, até chegar à quadra, só quando pisaram o chão da quadra passaram a gritar.

Após a aula de Educação Física, em meio à alegria, suor e conversas, a turma é reunida para retornar a sala de aula, a história ressurgiu a pedido do Corpo Infância que interage na história.

- *E a cozinheira, professora? Posso falar o que ela vai por na panela?*

- *Ah, vocês querem colocar a comida na panela? Ok!*

- *Vamos lá.*

- *Era uma vez, uma cozinheira muito desastrada que colocou na sua panela...*

E cada um quer colocar algo lá, a professora vai apontando e eles vão falando:

- *Sorvete, pimenta, carne moída, sal, açúcar, azeite, leite... 1,2,3 quem falar primeiro come toda a gororoba.*

E lá se vai o Corpo Infância, desterritorializado, num plano está contido, agenciado, mas em outro está completamente solto. Um aponta o outro que riu, um cuida do outro para ver se é comedor de gororoba, um entre eles fala e ri e diz que vai comer toda a gororoba. Ora, que coma!

Estas histórias foram criadas pela necessidade de, ao conter um Corpo Infância por determinado tempo e percurso, não ser carrasco dele. Ora, parece tão cruel dizer que se contém um corpo infantil, mas não há outra forma de dizer o que se faz. Até o local da aula de Educação Física, ao passar pelas outras salas com 35 crianças ansiosas, brincalhonas, cheias de energia, neste espaço escolar isso se faz. Ao perceber que a narrativa participativa traz outro modo de interação com o Corpo Infância, sem a necessidade de ter sobre ele

um controle, mas uma interação que seja leve, divertida, participativa. Neste construir de uma prática, a professora percebe a alegria no fabular e se pergunta se a fabulação poderia ser ampliada para as aulas de Educação Física, se inserindo ali o que Deleuze chama de “multiplicidade” (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p.6) múltiplas ideias, possibilidades, participação do Corpo Infância no enunciado, na construção das personagens.

Diante desta constatação, percebo, em meio a minha prática, um saber a constituir, quando a fábula pode ir além dos momentos de deslocamento de um lugar ao outro, mais ainda, compor um instrumento importante na prática pedagógica das aulas de Educação Física.

Durante uma proposta de aula de ginástica onde o objetivo é vivenciar as diferentes maneiras de andar, intento levar o Corpo infância a observar estas particularidades na maneira de andar de cada colega, de pessoas conhecidas, de artistas, esportistas, entre outros. Uma prática corporal tão simples e tão complexa. Prestar atenção no deslocamento das pessoas, fazer com que os pequenos percebam seu modo de andar e que as pessoas, sendo diferentes, andam de maneiras distintas. Uns andam com os pés mais para dentro, outros com os pés mais para fora, uns gingham, outros andam jogando os braços, outros rebolam, cada um tem seu jeitinho. Alguns de nós andamos igual ao pai, outros, igual à mãe. Tem gente que só caminha rápido, outros, bem devagar. Depois de conversar sobre o tema, passa-se a experimentar diferentes maneiras e possibilidades de andar de acordo com uma composição lúdica do conteúdo.

- Quem sabe andar na ponta dos pés? Vamos andar?

As crianças andam desafiadas pela professora!

Pés para dentro, para fora, passos grandes, pequenos, de costa de lado, agachado, rápido, lento.

É preciso destacar que apesar das instruções da professora de Educação Física, as crianças não atendem as solicitações, perdem o interesse, e a qualquer instrução parece que a professora lhes disse um sonoro:

- Corram do jeito que quiserem e se quiserem subam no que achar interessante.

Analiso estas situações em aula, onde mesmo planejada e orientada ao propô-la, as crianças se dispersam e se mostram desvinculadas daquele

momento coletivo de vivência estruturado como aula. Como explicar este corpo disperso, como organizá-lo para uma vivência? Talvez a intenção de explicar tal corpo seja a razão deste desafio, pois sendo o corpo a única maneira de se estar no mundo e se expressar, busca-se explicar o inexplicável, o corpo sem órgãos, que não é o corpo imaginado, é o corpo sem imagem (DELEUZE, 2012). As práticas acabam por se constituir e compreender o que escapa nas manifestações deste Corpo Infância na escola na sua multiplicidade de experiências.

Percebo que é necessário muito mais que uma instrução ou uma proposta, pois a percepção de que o Corpo Infância olha e ouve uma professora existe, mas sua atenção está voltada para tantas coisas ao seu redor, o que lhes chama atenção, o que lhes é significativo, os interesses, as relações estabelecidas entre eles. O Corpo Infância é capaz de perceber o que diz a professora e outras coisas que acontecem ao seu redor. Essa é a constante relação com o Corpo Infância numa aula de Educação Física. Dentro do que proponho, a criança analisa o que é mais interessante entre o que está acontecendo paralelamente no ambiente à sua volta. Pode parecer que a proposta da professora seja única, mas existem outras, aquelas dentro da cabecinha pensante do Corpo Infância. Por que realizar o que a professora está ensinando se é muito mais divertido fazer o que o colega está fazendo, que não é o que uma professora propôs, mas que o captura por um instante. Esse é um momento que pode durar pouco até que a criança volte à proposta, pode também não findar.

Esses momentos que fazem parte do cotidiano e que desafiam uma prática pedagógica, proporcionam a oportunidade que me faz rever a proposta que aproxime-se do Corpo Infância. Nestes momentos, recorro a fabulação que vai surgindo, sendo construída como aporte pedagógico para dialogar, não como um roteiro sequencial de uma história narrada, mas com personagens que já fazem parte do mundo infantil e aqueles que são criados, imaginados e trazidos deste cotidiano. É um diálogo com os interesses infantis, onde as relações se estabelecem através de um meio, que neste caso é a ginástica, mas pode se tornar em jogo ou em algo novo.

- Crianças, vamos andar como se estivéssemos indo comprar pão, cada um com seu jeito. Vamos lá todos para a panificadora. Muito bem! Estou gostando disso!

- Atenção agora. Vamos mudar a situação. Preparem-se, é um momento especial, sabem o que vai acontecer? As luzes vão se acender, estamos num evento especial e na passarela vamos desfilarmos! Quero ser a primeira. Quem já viu um desfile? Vamos todos juntos?!

Interessa observar as conexões que estes corpos infantis dão às fábulas. Alguns desfilam como se fossem os próprios modelos, fazendo pose e reproduzindo o que conhecem e possuem como imagem. Outros se intimidam e correm, andam rapidamente. Continua-se a colocar situações para o Corpo Infância.

Vamos lá. Agora vamos imitar alguém cansado. Já viram alguém muito cansado andando por aí? Vamos tentar andar igual?

- Com pressa. Mas sem correr!

- Agora eu mostro um jeito de andar e vocês me dizem se conhecem algum personagem que anda assim. Pezinhos para dentro, quem anda assim? Kiko, quem é Kiko, eu quero saber! Ah, é do Programa do Chaves? Humm, vou procurar conhecer melhor.

- Tá, agora se abaixem e peguem este vidro de cola ao lados de vocês, cada um tem a sua... Agora vamos passar cola nos joelhos e andar. Cuidado, esta cola é super colante, não pode ser passada em outro lugar...Andando assim...

- Tem alguém que eu conheço que anda assim, pezinhos completamente para fora parecendo um pinguim (uma criança se lembra da música do pinguim e alguns começam a cantar). - Vamos lá então, até o final da quadra andando igual pinguim.

- O moço que eu falei que andava assim é o Charlie Chaplin, vocês conhecem? Pesquisem na net, vão gostar de ver o jeito dele andar, eu acho engraçado, pesquisem lá.

- Agora vamos andar com pressa. Mas sem correr!

- Muito bem, agora pensem em uma tartaruga, mas não uma tartaruga comum. Uma bemmm lennnnta – Vamoos andaar como ummmaa tartaaaaruuuuugaaa!

-Pequenos passos como os da formiga.

- Passos pesados como os do elefante. Vamos lá, este elefante é muito grande e muito pesado. Pode se ouvir seus passos tremendo o chão.

- Esticados como uma girafa. Ela é elegante e seu pescoço faz com que ela possa ver tudo o que acontece lá fora do muro.

As crianças andam na pontinha dos pés e esticadinhas.

-Agora um desafio! - Quem consegue dar o maior passo?

A intenção da aula é propor um circuito ginástico, prática que envolve diferentes habilidades, tais como equilíbrio sobre a corda, saltar dentro do arco com um e dois pés, passar por baixo da corda sem encostar-se a ela, saltar, rolar, experimento alguns desafios que me fazem pensar se as crianças, com idade de seis anos, iriam se envolver em tais atividades, percebendo seus movimentos e buscando vencer os desafios corporais, reconhecendo suas possibilidades de movimento, ampliando seu acervo motor através destas vivências, respeitando os colegas e a diversidade entre eles.

Percebo cada vez mais a necessidade de me aproximar dos interesses infantis para que se envolvam com a proposta. Utilizo a fábula, agora uma história com elementos que o próprio Corpo Infância ajuda a construir. Eles mesmos trazem dos desenhos infantis, dos brinquedos, dos games, das músicas, do mundo animal.

- Crianças, vejam só, hoje vamos atravessar lugares incríveis. Mas por favor, tomem muito cuidado, tenho que levar todos vocês para a sala de aula depois desta aventura e não posso perder ninguém por aí. E também preciso que todos estejam com seus cinco dedos de cada pé.

- Vejam esta ponte, é muito perigosa, pois balança muito quando é atravessada (corda), e olhem para este lago abaixo da ponte (chão,). Está infestado de jacarés, se colocarem o pé no lago, adeus dedão.

- Vocês deverão escolher bem as pedras para pularem sobre elas (arcos), estão no lago e são escorregadias.

- Olhem, o último desafio é a caverna (corda pendurada,) vamos atravessá-la sem encostar no teto pra não acordar os morcegos.

Tudo é realizado com a maior concentração e diversão.

- Olha, o Rodrigo ficou sem o dedão! Professora chama a ambulância, o Jacaré comeu o dedo do Rodrigo!

- *Vamos Márcia você consegue! Vai logo Márcia!*

- *João, João, João.*

- *Professora, os morcegos são venenosos? Vamos colocar a cobrinha para pular também?*

As histórias vão se recriando e as crianças contribuem à medida que trazem as ideias de seu mundo infantil, personagens, invenções, sugestões. Trazem não só o fabular tão comum à infância, mas entre a fabulação, sempre algumas histórias reais.

Ao entrar em sala de aula, desde a porta, durante o percurso, ao chegar à quadra e durante a aula, sou informada de maneira muito particular sobre a vida dos alunos, crianças que convivem com problemáticas nem sempre infantis. O que estes corpos infantis vivenciam fora da escola, o que trazem do convívio com seus familiares compõem seu modo de viver. Portanto, entre os diálogos, as brincadeiras, outras histórias se enredam, entretanto, num paralelo à proposta da aula. Como a história do animalzinho de estimação que morreu, da ninhada de gatinho que nasceu, da irmã que fugiu de casa, da mãe que bateu, do pai que foi embora, entre tantas outras que vão constituindo-se em uma aula e misturando a fábula, a realidade o diálogo, o encorajamento, a comemoração. Tudo se mistura nessa interação educativa.

Fábula e Corpo Infância

A fábula dialoga com o Corpo Infância, lhe causa, interage, reinventa, a fala infantil, a palavra, um código muitas vezes diferente, a espontaneidade, a ingenuidade, viver o que não se vive, pensar o que não se pensa, esperar o que não se espera, saber que não se sabe, perguntar o que não se pergunta (KOHAN,2003).

O inesperado do Corpo Infância se vivenciou quando a escola promoveu um passeio ao Bosque do Alemão. Tarde que se inicia alegre, por que o Corpo Infantil adora sair da escola, ainda mais para ouvir histórias. O que não se podia esperar é que naquele dia a bruxa, protagonista da história, se tornasse uma bruxa que este Corpo Infantil não suportaria. As crianças ouviam atentamente a contadora, que manuseava o fantoche de bruxa em uma das suas mãos. Dava ênfase às narrativas, impunha a voz criando um cenário,

contava, portanto, histórias com emoção, dava certo realismo aterrorizante ao que falava. Sua voz detendo a atenção dos infantis e ao mesmo tempo criando uma tensão própria do movimento fabulário e fantástico. Podia se perceber na leitura dos corpos que o grupo começava a ficar chateado, sofrendo em si as violências que vinham de uma entonação de voz que representava a bruxa. De repente, uma das crianças começa a perguntar:

- Ei, por que você está fazendo isso sua bruxa? Pare de falar isso.

Um corpo infância se desloca, nervoso, enraivecido, sai correndo entre os outros que compõem uma plateia e pula sobre a bruxa. Puxa o braço da contadora, começa a sacudir o fantoche, algumas crianças aplaudem e os professores ficam perplexos, a bruxa esbugalhada. E a contadora, muito desconcertada, termina a história.

Corpo ação, corpo reação, corpo emoção, o Corpo Infância incorporou a história, fantasiou, não suportou e extravasou, Corpo Infância que se constitui em um aprendizado para aquela professora que está ali e de uma hora para outra não sabe o que fazer. Corpo acontecimento, que surge com uma força de potência que desestabiliza e afeta. Como disse Kohan (2003, p.184): “Há muitos modos de se fazer uma pergunta. Uma pergunta infantil é uma pergunta que não deve ser perguntada. É uma pergunta que parece absurda, sem sentido, sem lugar”. Parecia que tudo ia tão bem, a contadora era expressiva, a história era dinâmica e envolvente, mas houve um excesso de expressão, de intenção, um excesso de fala? Talvez. O que se pode afirmar é que um Corpo Infantil se intensificou numa abertura ao sensível, um corpo sensibilizado, vulnerável, desprotegido que move-se, manifesta-se violentado, age com violência contra o que lhe violentava, contra o que queria conter.

Um Corpo Infância age e reage.

De dentro, da interioridade da interrogação que a pergunta coloca e da interioridade da subjetividade que pergunta. É uma pergunta que põe em questão não apenas uma prática, mas, sobretudo, a subjetividade que se interroga a partir de uma prática. (KOHAN,2003 p.184).

A interpretação deste corpo está sempre em transformação ou devir¹⁴, se dá diante do acontecimento. Daí, poder se dizer que na prática, esta professora direciona sua “in-tenção” em um programa, coagula tensões, estriamentos possíveis de uma ordem a confirmar. Ela ensina aprendendo na relação com os alunos, filosofa escutando os corpos, os rostos, as linhas, que no seu entrecruzamento, criam as chaves, produzem aquelas que abrirão o sentido dos acontecimentos” (CUNHA, 2002, p.163). Há que sentir, escutar, ouvir estas vozes e movimentos que se expressam, desenvolver a sensibilidade diante do contexto.

Quando surge durante a aula um acontecimento que transforma aquela aula de educação física em outra, pois tira a possibilidade de continuidade da mesma, surge muitas vezes a fabulação como forma de trazer possibilidades de construir uma ponte, preencher um vazio, vislumbrar a possibilidade de construir outro mundo através de seus significados e correlações com a vida. Algo que não seja somente uma bronca da professora, uma cara desaprovadora que não consegue ser lida além da imagem de reprovação. Quando se consegue fabular, as experiências ficam lá, ecoando no ser que por ela foi tocado, volteando e se relacionando com aquilo que o Corpo Infância traz de suas histórias pessoais e outras experiências. Larrosa (2002) diz da necessidade de exposição à experiência para que ela possa existir através das teorias, pensamentos e verdades, não como imposição, pois a experiência não se impõe, se vive.

Existe o caso de um menino de sete anos, que fabula sozinho, ele não escolhe a hora, escolhe o mundo no qual quer fabular. Pode ser a quadra ou a sala de aula, pode ser qualquer lugar. A professora não conhece este mundo porque este menino não a deixa entrar lá. Pode ser que ele pense: – “Ela poderia bagunçar tudo com sua organização”. No instante em que este menino percebe que foi pego em fabulação, fica um pouco desconcertado, mas continua, e ao mesmo tempo em que fabula em particular, observa a

¹⁴ Para Deleuze (1990) nada há além do devir. É o próprio movimento de constituição e desaparecimento das singularidades, está sempre entre dois termos: a abelha e a orquídea, eu e minha infância. É o virtual que deve ser visto como real, pois ele o é, deve ser reconhecido como parte do objeto real, como se fosse uma de duas partes, sendo uma parte em um ponto distendida e outra parte virtual, em devir, contraída.

professora. Na tentativa de entrar em seu mundo, a professora se aproxima, mas é barrada muitas vezes. Tenta fazer o percurso contrário, trazendo o menino para o lado de cá, às vezes ele vem, às vezes não.

Larrosa (2002) fala do sujeito da experiência, comparando-o a um território de passagem, lugar sensível onde o acontecimento deixa algo ali, algumas marcas. O garoto, durante as aulas de Educação Física, participa das práticas corporais e sua experimentação é única, suas ações em nada lembram as determinações corporificadas na relação com a bola, especialmente a bola tão desejada, e outros materiais, brinquedos que compõem numa proposta de prática corporal.

O Corpo Infância sabe como se aproximar da bola para chutá-la ou lançá-la, tal qual, absorve das imagens assimiladas das mídias da imitação de outros corpos, com trejeitos e posicionamentos que reproduzem um estilo, um jeito de ser, um jogador de futebol, um vencedor do jogo. Mas o menino está em outra linha, tem seu jeito particular, tão particular que às vezes incomoda os outros corpos. O menino chuta a bola, lança a bola. As outras crianças olham para ele e em seguida para a professora. Nada digo, mas incentivo o garoto e comemoro com ele o seu feito. Aos poucos se absorvem em seus pensamentos, cochicham entre si, mas uma das meninas diz que o menino não sabe nada. A diferença causa perturbação, algo que é dissonante no outro, no colega que chuta a bola, num outro instante, naquele mesmo que de alguma maneira se perturbou.

E mesmo que seja possível que cada um de nós –ou cada uma de nós – ao menos- produzamos sempre com nossa presença alguma perturbação que altera a serenidade ou a tranquilidade dos demais , nada de tão perturbador como aquilo que a cada um lembra seus próprios defeitos, suas limitações, suas próprias mortes; é por isso que as crianças e os jovens perturbam os adultos; as mulheres, os homens; os fracos, os fortes; os pobres, os ricos; os deficientes, os eficientes; os loucos, os cordatos; os estranhos, os nativos... e talvez vice versa.(FERRE, 2001 p. 198)

O menino que interage com o objeto bola, afeta a turma, mas o que impressiona é que não se deixa afetar por ela, é tão somente afetado pela ação do seu chute, sai comemorando o fato da bola mal rolar alguns centímetros a sua frente. Experimenta outra maneira de estar no mundo, talvez conheça o

Corpo sem Órgãos apesar das tentativas que a escola faz de fixar nele uma ordem para que passe despercebido.

Este menino faz parte de um acontecimento que desperta na professora a necessidade de fabular, criar uma história onde outras histórias possam enredar-se, onde transformado em um personagem tenha possibilidades de ser reconhecido e amado do jeito que é. Estas situações são sempre possibilidades para uma prática dialógica na relação com o outro durante as práticas corporais da Educação Física nos espaços escolares.

Ao trabalhar com as crianças através das aulas de Educação Física, surge esta inquietação relacionada ao Corpo Infância, este ser, que sendo capturado pelo saber sobre ele e para ele, escapa! E neste momento, uma professora que sabia o que fazer segundo sua formação, estranha sua teoria e passa a aprender com o Corpo Infância, busca um novo saber. A experiência com o Corpo Infância passa a se mostrar com alguma coisa encantadora, desafiadora, na minha vida profissional, experiência difícil através de palavras, pois se dá na relação com o corpo, que fala uma linguagem própria, “memórias de corpos, presença de corpos, a experiência de corpos reais” (CONTRERAS; PÉREZ DE LARA, 2010, p. 131).

Ao pensar esta infância hoje na escola, como professora de Educação Física que trabalha com o Corpo Infância, observo como é necessário se deixar capturar pelo modo de ser criança. Quero me pôr como aqueles recreacionistas que um dia deixaram uma brisa ao passar por mim e puderam, porque permitiram-se ser capturados pela infância se passando por crianças. Na escola ao me deixar capturar pela infância percebo que me aproximo dela, e ao mesmo tempo me afasto das padronizações no ato de ensinar.

Com a desconfiança de que a infância está em constante escapar-se, sendo simples é complexa, ao tentar defini-la não a atingimos. Mas parece ser possível dizer algo dela, desde que sem a pretensão de em algum modo defini-la.

Sendo a prática complexa, incerta e em movimento, para dar conta de explicitar a aula que se organiza sobre certa desordem, para falar destas práticas que trabalham com o Corpo Infância, é preciso recorrer às cenas onde a infância é vivida como acontecimento. Destacá-la na experiência da

educadora que cria, recria e reinventa constantemente seu modo de operar, entender e interagir com seu tema, este Corpo Infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sujeito da experiência é aquele que sabe enfrentar o outro como outro, sai ao encontro com o outro(desconhecido). O sujeito da experiência está disposto a transformar-se em uma direção desconhecida. Aqui há um re-encontro com a infância. Retomo a citação de Vaz (2002, p.5) que diz sobre a privação do ser de sua condição infantil, é tirar dele a condição de ser humano, “ao enrijecer-se contra si mesmo, porque não se é mais criança, cada um perde parte de si mesmo, renuncia sua humanidade”. Kohan (2003, p. 246) desvincula a infância da imagem relacionada a criança e ao ser humano inseguro recolocando a infância “como condição de rupturas, experiência de transformações e sentido das metamorfoses de qualquer ser humano, sem importar sua idade”.

Na primeira narrativa, tentei através de uma escrita que recupera algumas memórias, localizar o lugar de onde estou falando. Digo das subjetividades que compõem meu ser professora. Trato dos atravessamentos que constituem meu sujeito profissional até chegar, na atualidade, a esta dissertação que representa o fechamento de uma formação continuada. Quando reviso os passos dados na tentativa de propor uma conclusão percebo que nunca se está pronto, acabado.

Pronto, especialmente quando se trata de trabalhar com a infância, uma vez que se descobre que a infância é um fenômeno e um conceito sempre aberto a novidade. Através deste trabalho, pude organizar meu fazer pedagógico, pensar sobre ele. Ao olhar para o que faço de um modo investigativo, pude verificar, em relação a minha prática como professora, um fato surpreendente, - sou uma professora fabulária! Descubro características da minha prática, em muito, pela análise narrativa. Este fazer pedagógico se definiu para minha pesquisa no momento em que se pode observar o tipo de prática que venho exercendo na sala da aula, espaço institucional que ocupo como professora de Educação Física.

Quando na segunda narrativa passo a refletir junto aos autores o que é a infância, tento construir pela perspectiva teórica, relaciono conceitos e

reflexões históricas e filosóficas sobre a infância aos acontecimentos práticos, chego em alguns momentos a me perceber traduzindo na escrita um formato de narrativa oral. A característica narrativa de conduzir esta dissertação trouxe, um abrir de cortinas para reflexões da minha prática, pude organizar um panorama do que me constitui como docente e perceber os valores implícitos na minha ação quando escolho a fábula como uma metodologia experimental para dar conta de uma infância que percebo subjacente a um corpo infância. Foi difícil definir como abordar o objeto de minha pesquisa, uma vez que a ideia sempre foi a de observar a própria prática. Me demorei para encontrar uma forma de expressão do que fazia. Reunir a teoria ao meu fazer diário, parecia uma tarefa impossível. Li e reli os autores, mas não encontrava nos textos lidos, uma forma de apropriação da minha ação na rotina escolar, não conseguia costurar o estudo dos conceitos com a prática de uma professora de educação física que leciona para as séries iniciais, trabalha e educa crianças de 05 a 10 anos, com as análises teóricas. O paralelo entre a teoria e prática abriu várias fendas no meu trabalho, um canal dividido em duas margens que não conseguiam se encontrar. Fiz da narrativa a ponte que liga estes dois extremos, com esta metodologia de condução do trabalho pude falar das agruras que enfrentava no ambiente escolar para trabalhar com a infância. Como a escola é ambiente fértil me fez olhar para muitos outros lugares até que conseguisse perceber o que faria sentido como objeto. Robira (2010) constata que a escrita narrativa demanda este esforço para compreensão de verificar se o que somos tem relação com o que valorizamos e com o que realizamos. Isso fez muito sentido ao retomar de minha infância, de minhas experiências acadêmicas e profissionais as experiências e sentimentos que me compuseram ou me angustiaram como professora. Ao trazer do ambiente escolar minhas angústias a fim de através delas suscitar um problema de pesquisa, me parecia que as dificuldades que tinha em lidar com algumas características do ambiente escolar me forçavam a utilizar uma metodologia experimental para lidar com a infância vivida nos corpos infantis com os quais trabalho. Comecei minha pesquisa por analisar e problematizar o Corpo Infância. Mas na medida em que fui desenvolvendo uma escrita para capturar ou fundamentar este conceito, que especifiquei – Corpo Infância, pude

perceber que a questão que trazia sobre a minha prática dizia do modo como minha ação profissional foi agindo e reagindo em relação a este objeto.

Na terceira narrativa tratada como metodologia de expressão da infância, fui descobrindo a fábula ou o melhor dizendo, a professora fabulária que habita a professora de Educação Física que a prática com os infantis foi propondo. Vi que questionar o Corpo Infância e tratar de dar a este objeto respostas, talvez fosse um desvendamento frustrante. Por que ao final, uso a fábula para não capturar a infância que vive nos corpos infantis. Não quis ou pretendi nomear esta infância pela teoria, apenas desejei entendê-la melhor, para poder através da fábula continuar dialogando com ela, na perspectiva de possibilitar que a infância do corpo permaneça em sua infantilidade. Robira (2010) diz que a investigação narrativa é um modo de estabelecer a escrita como método de descoberta e reflexão sobre o que se vive, para saber algo que não sabia antes. Neste sentido, minhas narrativas foram desenhando aos poucos meu percurso e meu trabalho tornando-o relevante para reflexão de minha prática pedagógica. Ao perceber características da minha constituição como professora de Educação Física fabulária que não reconhecia em mim, percebi a elaboração de um trabalho que todos os dias se perdia sem memórias.

Como já foi discutido antes, a escola é lugar urgente, a aula, a criança, o horário, a turma, o lanche, o recreio, o que acontece, tudo interage na força da ação. Seria difícil não fosse a oportunidade de cursar este Mestrado Profissional e abrir forçosamente um tempo e um espaço para pensar, refletir e sistematizar o entendimento da prática que tanto me absorve no ambiente escolar. Ao narrar numa perspectiva autobiográfica, buscando refletir e redescobrir minha prática, hoje, olho para escola e já vejo quantas coisas lá acontecem que precisam ser contadas e registradas em pesquisas. A investigação narrativa se utiliza cada vez mais nos estudos sobre a experiência educativa. Segundo Connelly; Claudinin (1995) a razão principal para o uso da narrativa na investigação educativa é que os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente vivem vidas relatadas. Sair do meu espaço a partir do meu espaço, nesse esforço entre o

eu e o outro de mim é para mim a difícil tarefa do meu caminhar em busca do encontro com o outro. É sair todos os dias em busca do encontro com o Corpo Infância que me desconcerta, me impulsiona e me renova como uma professora outra. Retorno ao contexto com esta perspectiva, além de professora fabulária a descoberta da narrativa me indica outras possibilidades de pesquisa. Me constituir professora fabulária é o investimento que passo a realizar a partir desta pesquisa, pois antes eu já realizava práticas educativas sem percebê-las fabulárias, hoje tenho condições de construir esta prática de modo reflexivo. Compreendi porque me tornei fabulária e que isto foi decorrência da relação desafiadora e conturbada com uma infância que resiste ao modo de ser da escola. Instituição que também me desafia a pensar estabelecendo um modo diferente de ser na escola, buscando nela oportunidades de ação que propiciem outras práticas pedagógicas, tal como, surgiu a fabulação.

Neste tempo em que me dediquei a pesquisar minha própria prática me deparei com os conceitos da Filosofia da diferença, pano de fundo deste trabalho, estudei e busquei o sentido na relação com o outro, especificamente com a infância e particularmente no ambiente escolar. A reflexão sobre os acontecimentos na relação com a infância e os conceitos deleuzianos estabeleceram em mim a busca por ações que na escola traduzam as possibilidades da diferença.

No que refere a infância a descubro de maneira diferente, ela não deixa de ser o que me acontece a todo tempo na escola, continua a me desafiar, talvez agora ainda mais. A infância, relacionada ao corpo como especificidade de minha área de Educação Física, me proporcionam a composição do Corpo Infância, duas instancias em uma, com a qual me relaciono na escola. Passo me ocupar desta complexidade de outra maneira, trazendo a compreensão do que é a infância e de como o corpo, na sua linguagem e expressão, se compõe a ela a infância um único objeto. Vislumbro esse Corpo Infância que antes desta pesquisa não existia, senão vários um corpo, senão muitas uma infância. Hoje compreendo e verifico, não sem certo orgulho, que minhas resistências diante de um sistema educacional que deseja transformar a escola, mas algo

nele parece imutável em certos aspectos disciplinares, molares. Reconheço, também o quanto estou presa neste sistema que por vezes tem um discurso emancipador mas aprisiona. Concluo um trabalho com a alegria de ter podido olhar de longe para minha prática e compreendê-la por um olhar teórico que me apresentou a filosofia da diferença, que me faz retornar a escola e apesar de encontrá-la com os mesmo percalços, certamente as angústias serão outras, porque sendo a escola a mesma, eu volto para este ambiente educativo completamente outra.

5. REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Homo Sacer**: O poder soberano e a vida nua I. Tradução de Henrique Burigo. 2.ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

ARIÈS, Philippe. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

BARBIERI, Aline Fabiane; PORELLI, Ana Beatriz Gasquez; MELLO, Rosângela Aparecida. Abordagens, concepções e perspectivas de educação física quanto à metodologia de ensino nos trabalhos publicados na Revista Brasileira de Ciências do Esporte (Rbce) em 2009. **Motrivivência**, ano XX, n. 31, dez. 2008, p. 223-240.

BOLIVAR, A. (dir.) **Profissão professor**: o itinerário profissional e a construção da escola. Bauru: EDUSC, 2002.

BRACHT, Valter. Pesquisa (ação) e prática pedagógica em educação física. **Coleção cotidiano escolar- A educação física no ensino fundamental**. v.1 n.1, p.7-21, 2005 Natal, RN: Paidéia: UFRN; Brasília: Ministério da Educação, 2005.

CAVALARO, Adriana Gentilin; MULLER, Verônica Regina. Educação Física na educação Infantil: uma realidade almejada. **Educ. rev.** [online]. 2009, n. 34, p. 241-250. ISSN 1984-0411.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602009000200015> Acesso em: 18 de jun. de 2015.

CONNELLY, Michael & CLANDININ, Jean. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, Jorge. **Déjame que te cuente**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995, p.11-59.

CONTRERAS, D.; PERES DE LARA, N. (Orgs.). Investigar la experiência educativa. Madrid: Morata, 2010. FISCHMANN,

CORAZZA, Sandra M. **Uma vida de professora**. Ijuí: Editora da Unijuí, 2005.

CRUZ DE OLIVEIRA, Nara Rejane. Concepção de infância na educação física brasileira: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Florianópolis, v. 26, n. 3, Jul. 2008. ISSN 2179-3255.

Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/162>>. Acesso em: 24 jun. 2015.

CUNHA, Claudia Madruga. A professora Rizoma: TPM e magia na sala de aula. **Revista Educação e Realidade**, p.157-168, 2002, jul./dez. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25925> Acesso em: 15 março.2015.

DAÓLIO, Jocimar. Educação física escolar: em busca da pluralidade. **Revista Paulista Educação Física**. São Paulo, supl. 2, p.40-42, 1996.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução: Peter Pál Pelbart. São Paulo: 34, 1992/1972-1990.

_____; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução: Ana Lúcia de Oliveira, Aurelio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. v.1 São Paulo: 34, 1996.

_____; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução: Aurelio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lucia Claudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: 34, 2012.

_____; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** Tradução: Bento Prado Junior e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: 34, 1993.

_____; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução: Eloisa Araújo Ribeiro São Paulo: Escuta, 1998.

FERNANDES, José Carlos. **Palestra Edupesquisa sobre literatura**. Palestra proferida no IV Encontro Presencial do Projeto Edupesquisa da Rede Municipal de Educação. Curitiba - Pr, em 14 de abril de 2015.

FERRE, Núria Pérez de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. trad. Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.195 – 214.

FERRER Cerveró, Virginia. La crítica como narrativa de la crisis de formación. In: **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. IN: LARROSA Jorge. Barcelona: Editorial Laertes, 1995, p.165-190.

GARANHANI, Marynelma Camargo. A Educação Física na escolarização da pequena infância. **Pensar a Prática**, [S.l.], v. 5, p. 106-122, nov. 2006. ISSN 1980-6183. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/49>>. Acesso em: 08 Set. 2015. doi:10.5216/rpp.v5i0.49.

GOELLNER, Silvana V. A Educação dos Corpos, dos Gêneros e das Sexualidades e o Reconhecimento da Diversidade. **Cadernos de Formação RBCE**, p.71-83, mar.2010

GREENE, Maxine. El professor como extranjero. In: **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. IN: LAROSSA Jorge. Barcelona: Editorial Laertes, 1995, p.81-130.

ILHA, Franciele Ross da Silva. **O Curso de Licenciatura em Educação Física e os desafios da formação profissional: O processo de ensinar e aprender a docência**. 2010. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2010.

KOHAN, Walter Omar. **Infância**: entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LAPOUJADE, David. O corpo que não aguenta mais. In: LINS, Daniel; GADELHA, Silvio. Nietzsche e Deleuze. **Que pode o corpo**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002, p. 81-90.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, Jorge; LARA, Nuria Pérez de (orgs). **Imagens do outro**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

LAWLEY, James e TOMPKINS, Penny A **Magia da Metáfora**. Disponível em . <http://golfinho.com.br/artigo/a-magia-da-metafora.htm>, acesso em 12 de julho de 2015.

MARINHO, Jorge Miguel. **Fabulação: um mundo onde todos sonham**. In: Fabular é preciso. Disponível em: <http://plataformadoletramento.org.br/em-revista/384/fabular-e-preciso.html> Acesso em: 06 fev. 2015.

MORAES, Ana Alcídia de Araújo. **Histórias de leitura em narrativas de professoras**: uma alternativa de formação. Manaus: Ed. Da Universidade do Amazonas, 1999/2000.

NICOLAY, Deniz Alcione. **Didática magna**: Infância, tragédia e niilismo. Disponível em: periodicos.ufrn.br/saber/article/download/1090/927 **boletim 04** O corpo na escola. Rio de Janeiro, ano XVIII, Abril, 2008.

PELLEJERO, Eduardo. **Literatura e fabulação**: Deleuze e a política da expressão. Disponível em http://www.uece.br/polymatheia/dmdocuments/polymatheia_v4n5_literatura_e_fabulacao.pdf , acesso em 13 de maio de 2015.

ROBIRA, Montsé Ventura. Investigar desde la escritura autobiográfica através de los relatos de experiência. In: CONTRERAS e PÉREZ DE LARA (Org.), **Investigar la experiência educativa**. 2010 (225-240). Madrid : Morata.

SILVEIRA, Carla. **Escutando as crianças em suas interações nas escolas infantis**. Revista: Pátio Educação Infantil, ano XI, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

VAZ, Alexandre Fernandez. Aspectos, contradições e mal-entendidos da educação do corpo e a infância. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 19, jan. 2002. ISSN 2175-8042. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/963/4332>>.
Acesso em: 23 Jun. 2015.