

CORPO COMO POTÊNCIA E EXPERIÊNCIA NA PERSPECTIVA DE CRIANÇAS PEQUENAS:
DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO INFANTIL

Márcia Buss-Simão
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Brasil

Resumo:

O presente texto procura colocar em diálogo reflexões do campo da Filosofia da Infância com os da Educação Infantil. Além das contribuições teóricas pretende fazer conexões com situações observadas em uma pesquisa de doutorado na qual as relações com o espaço e o tempo são entrelaçadas com as do corpo como experiência que surgem nas relações que as crianças estabelecem com seus machucados, ou como elas definem, seus 'dodóis'. Nessas relações duas particularidades podem ser observadas: uma primeira é que as crianças percebem o corpo como uma experiência contextualizada com o mundo social e material, ou seja, elas não percebem seus corpos separados dos espaços. Uma segunda particularidade é que as crianças trazem a possibilidade do tempo *aión* como uma aproximação à experiência, uma compreensão do tempo entrelaçado com pessoas, espaços, lugares e ações em que evidencia também relações, emoções e encontros. Dando seqüência as reflexões o texto pretende trazer para o diálogo também situações nas quais são tema entre as crianças as expressões dos sentimentos e das emoções e ainda situações que envolvem suas excreções como as 'melecas' e os 'ranhos' trazendo uma potencialidade para se pensar as relações entre corpo, infância e educação. A partir da compreensão de uma infância como experiência, como acontecimento que rompe com a história, pretende pensar indicações para uma infância da educação e não já apenas uma educação da infância. Essa necessidade de se pensar uma infância da educação, e não já apenas uma educação da infância parece simples, mas requer um outro 'olhar', requer 'jogar fora', ou pelo menos questionar, problematizar parte de nossa história para que seja possível pensar em condições de outras ordens, outros valores, enfim, outra educação. Ou seja, uma educação, em que se 'olha' não apenas os processos de desenvolvimento das crianças, mas também os seus conhecimentos, as suas produções, as suas manifestações, as suas preferências, as suas interações e particularmente as suas experiências.

Palavras-chave: Educação Infantil; Filosofia da Infância; experiência; potência; corpo.

Cuerpo como poder y experiencia en la perspectiva de niños pequeños: diálogo posible entre filosofía y educación infantil

Resumen:

Este artículo busca poner en diálogo las reflexiones del campo de la Filosofía para Niños con la Educación Preescolar. Además de los aportes teóricos se propone hacer conexiones con situaciones observadas en una investigación doctoral en la que las relaciones con el espacio y el tiempo están entrelazados con el cuerpo como una

corpo como potência e experiência na perspectiva de crianças pequenas:
diálogos possíveis entre filosofia e educação infantil

experiencia que surge en las relaciones que los niños tienen con sus lesiones, o cómo definen sus 'me duele'. En estas relaciones se pueden observar dos particularidades: la primera es que los niños perciben el cuerpo como una experiencia contextualizada con el mundo social y material, es decir, no perciben sus cuerpos separados de los espacios. Una segunda característica es que los niños traen la posibilidad de tiempo *aion* como una aproximación a la experiencia, una comprensión del tiempo entrelazado con personas, espacios, lugares y acciones que también muestra relaciones, emociones y encuentros. Continuando las reflexiones, el texto pretende acercar al diálogo también situaciones en las que los niños tematizan las expresiones de sentimientos y emociones y situaciones que afectan a sus excrementos como "mocos" trayendo una potencia para pensar la relación entre el cuerpo, la infancia y la educación. A partir de la comprensión de la infancia como experiencia, como un acontecimiento que rompe la historia, quiero pensar direcciones para una educación de la infancia y ya no sólo para una educación de la infancia. Esta necesidad de pensar una infancia de la educación, y ya no sólo una educación de la infancia parece simple, pero requiere un diferente 'mirar', requiere 'tirar', o al menos cuestionar, problematizar parte de nuestra historia para poder pensar en términos de otros órdenes, otros valores, en definitiva, otra educación. Es decir, una educación en la que se "mira" no sólo los procesos de desarrollo de los niños, sino también sus conocimientos, sus producciones, sus expresiones, sus preferencias, sus interacciones y en particular sus experiencias.

Palabras clave: Educación Preescolar, Filosofía de la infancia, experiencia, potencia, cuerpo.

The Body as Potency and Experience in Early Childhood: Possible Dialogues Between Philosophy and Education

Abstract:

The present text attempts to construct a dialogue between Philosophy for Children and Childhood Education. Beyond its theoretical contribution, it explores their connections in observed situations during a doctoral research project in which the relations between space and time are intertwined with those of the body, through young children's experiences of suffering small bruises, or what they call their "boo-boos." Two particularities of those relations can be observed: first, that children perceive the body as an experience contextualized within the social and material world—that is, they don't perceive their bodies as separated from the spaces they inhabit. A second particularity is that these relations invoke the possibility of time as *aion*--a constitution of time that is intertwined with people, spaces, places and actions in which these children undergo evident relations, emotions and encounters. Following these reflections, I introduce other situations in which children are expressing feelings and emotions, as well reflecting on situations involving their excreta—their "slime" and "snot"—as opportunities for thinking about the relations between body, childhood and education. If we begin with an understanding of childhood as experience--as an event that breaks with history--we are obliged to consider its implications for a childhood of education, and not only an education of childhood. This necessity may seem simple, but it requires another "look"-- it requires us to "throw away" or at least to problematize part of our story, in order to make thinking possible in the context of others orders, others values, and finally, another education. It



leads us to consider a form of education in which we look not only at the developmental processes of children, but also at their knowledge, their productions, their manifestations, their preferences, their interactions, and in particular their experiences.

Keywords: Children education; philosophy of childhood; experience; potency; body

corpo como potência e experiência na perspectiva de crianças pequenas:
diálogos possíveis entre filosofia e educação infantil

CORPO COMO POTÊNCIA E EXPERIÊNCIA NA PERSPECTIVA DE CRIANÇAS PEQUENAS:
DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO INFANTIL

As reflexões que procuro tecer nesse texto são decorrentes de leituras, sobretudo do campo da Filosofia da Infância e de uma Pedagogia da Infância, as quais têm trazido contribuições e indicações importantes para a infância, sobretudo, para a Educação Infantil. Além dessas contribuições teóricas pretendo trazer para o diálogo alguns dados de uma pesquisa de doutorado em que as relações com o espaço e o tempo são entrelaçadas com as do corpo como experiência, as quais, surgem nas relações que as crianças estabelecem com seus machucados, ou como elas definem, seus 'dodóis'. Procuro trazer para o debate também situações em que são tema entre as crianças a expressão dos sentimentos e das emoções e ainda situações que envolvem suas excreções como as 'melecas' e os 'ranhos', nessas situações as crianças apontam uma potencialidade para se pensar as relações entre corpo e infância.

A indicação de Kohan (2000) de que a Filosofia se caracteriza por duas dimensões: *uma crítica e outra criativa*¹ é fundamental para o campo da educação, especialmente no âmbito da Educação Infantil, no qual, se têm procurado, a partir de uma perspectiva denominada de *Pedagogia da Infância*² questionar os valores, as idéias, as crenças que permeiam as práticas sociais e, mais particularmente, as práticas pedagógicas, privilegiar constantemente essa dimensão crítica. Ao mesmo tempo, procura privilegiar e manter presentes a dimensão criativa que pensa as condições e possibilidades de outras ordens e alternativas às vigentes.

Para dar conta de atender essas duas dimensões, as grandes parceiras têm sido as próprias crianças, pois se compreende que elas são informantes legítimas de

¹ Kohan (2000, p. 60) destaca que a “[...] filosofia se caracteriza por ter duas dimensões, uma crítica e outra criativa. Como tarefa crítica, a filosofia questiona os valores, idéias e crenças que permeiam as práticas dominantes. Ao mesmo tempo, como tarefa criativa, ela pensa as condições de possibilidades de outras ordens, alternativas às vigentes”.

² A definição de Pedagogia da Infância foi apontada por Eloísa Acires Candal Rocha (Rocha, 1999), em sua pesquisa de doutorado a partir da análise da produção brasileira apresentada em reuniões científicas das áreas de história, psicologia, educação e ciências sociais. Nessa pesquisa a autora apresenta a possibilidade de se estar construindo uma Pedagogia que inclua a reflexão sobre a participação, a alteridade e os direitos das crianças pequenas a partir do diálogo com essas diferentes áreas.



suas condições de vida e, no caso de contexto coletivos de educação, são elas que estão, o tempo todo, nesse contexto, a 'sofrer' e a viver, diariamente, as conseqüências de organizações espaciais e temporais planejadas, pensadas e efetivadas pelos adultos.

A partir da perspectiva de uma *Pedagogia da Infância*, se concebe o trabalho em parceria com as crianças como essencial, pois se pretende tirar as crianças da posição periférica, ou, da posição de subalternidade frente às discussões pedagógicas que lhes dizem respeito. Da mesma forma, nessa perspectiva, se concebe ser fundamental não tomar como base de um projeto educacional pedagógico o conteúdo em sua versão escolar, especialmente, aqueles pautados na visão do ensino como mera transmissão. Uma proposta dessa natureza desafia os adultos, e nesse caso, o/a professor/a de educação infantil, a estabelecer diálogos com outros campos disciplinares. Exige também uma aproximação aos universos infantis e uma consciência profissional de valorização das práticas pedagógicas que envolvem, simultaneamente, cuidado e educação na busca em delimitar uma especificidade da ação educativa junto às crianças de 0 a 6 anos em instituições de educação infantil.

Constituindo-se a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, Barbosa (2009) reivindica para ela três grandes funções indissociáveis: social, política e pedagógica:

Primeiramente uma função social, que consiste em acolher, para educar e cuidar, crianças entre 0 e 6 anos e 11 meses, compartilhando com as famílias o processo de formação e constituição da criança pequena em sua integralidade. Em segundo lugar, a função política de contribuir para que meninos e meninas usufruam de seus direitos sociais e políticos e exerçam seu direito de participação, tendo em vista a sua formação na cidadania. Por fim, a função pedagógica de ser um lugar privilegiado de convivência e ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas entre crianças e adultos. A articulação entre essas três funções promove a garantia de bem-estar às crianças, aos profissionais e às famílias (BARBOSA 2009, p. 9).

Assim, tendo como marca a função social, política e pedagógica atribuída à educação infantil, numa perspectiva de uma *Pedagogia da Infância*, se compreende

corpo como potência e experiência na perspectiva de crianças pequenas:
diálogos possíveis entre filosofia e educação infantil

como fundamental que a dimensão que os conhecimentos assumem na educação das crianças pequenas, se dá de modo vinculado aos processos gerais que as constituem: as linguagens, as interações, os jogos e as brincadeiras. Outrossim, as interações, os jogos, as linguagens, a ação intencional e a mediação qualificada apontam para a orientação e sistematização de ações educativas que tenham como eixo de sua organização as próprias crianças e seus processos de constituição como seres humanos.

Dessa forma, se concebe que todos os tempos, todas as organizações, disposições e arranjos espaciais e todas as relações que as crianças estabelecem entre si e com os adultos e, destes com as crianças, constituem-se como educativos. Nessa perspectiva se compreende que o conhecimento é parte e consequência das relações que as crianças estabelecem com o meio natural, com o meio social, com a cultura, com os adultos e com as outras crianças. Ainda, nessa perspectiva, não se considera da ordem do educacional-pedagógico somente a representação do que se manifesta nas falas, nos desenhos, nas modelagens, mas também do que se manifesta na sensorialidade, na afetividade, nas relações e proximidades, nos movimentos, nos gestos, enfim no corpo e nas suas expressões.

O tempo *aión* e a possibilidade de uma aproximação à experiência

Amparada nas reflexões de Agamben (2008) e Kohan (2003) procuro refletir sobre a possibilidade de que nessa *Pedagogia da Infância* também a experiência seja possível. Pois, assim como no cotidiano carregado de acontecimentos do mundo atual, também as crianças estão, desde pequenas, inseridas em instituições que seguem rotinas e tempos aligeirados em que se corre o risco se instituir uma 'pobreza de experiências', ou seja, de haver nesses espaços uma escassez de experiências e uma falta do que narrar como destaca Benjamin (1996). Uma 'pobreza de experiências' pela presença de uma repetição constante de ações, as quais, não são acompanhadas de reflexões por haver somente uma preocupação: 'dar conta' da rotina em tempos cada vez mais eficientes. Jodar e Gómez (2002,



p.43) trazem uma crítica a essa concepção de educação distanciada do mundo, pois se conforma como uma “[...] educação que oferece a experiência de aprendizagem, mas na qual o aprender não pressupõe experiência alguma”. Como alerta também Kohan (2010, p. 135):

As crianças não vivem tempos de infância na escola. Nessa instituição, é o reino absoluto de *khrónos*: horas, dias, períodos, semestres, anos escolares, tudo é medido pela sucessão monocórdia de movimentos idênticos, indiferenciados: *khrónos*. Não há condições para uma experiência aiônica – e não apenas cronológica – do tempo escolar. Nada resta para *aión* na escola. As crianças devem fornecer as respostas oportunas (*kairós!*) e necessárias para uma vida produtiva e eficiente; é preciso aproveitar o tempo, otimizar a informação, tornar as estratégias mais eficientes.

Nessa perspectiva as organizações dos tempos-espacos coletivos de educação na pequena infância revelam um descompasso entre os tempos-espacos instituídos e os tempos-espacos instituintes, entre a rigidez e a fluidez, entre o caos e a ordem, entre a homogeneidade e a heterogeneidade, entre a monocronia e a policronia, entre o tempo-espaco intenso (*aión*) e o tempo cronológico (*khrónos*), entre o tempo-espaco da infância e o tempo-espaco da alunância.

Não é recente no âmbito da educação infantil a constatação e a crítica a uma rotinização presente no cotidiano das instituições de educação infantil como em Batista (1998), em que a autora indica que nas creches e pré-escolas os tempos e os espacos das crianças e, também dos adultos, estão organizados em torno de atividades de rotina, nos quais os tempos são recortados minuciosamente para cada atividade, sendo que estas atividades constituem-se como um ‘eixo’ central da organização dos grupos de crianças. Nessa organização da rotina, diz a autora, também os adultos parecem presos a esta sequenciação, a qual eles não planejaram, mas que, no entanto, precisam assumir para conseguir realizar seu trabalho.

Essa ‘rotina’ presente nas instituições de educação infantil, problematizada por Batista (1998, 2000) e também Barbosa (2000, 2006) é decorrente, sobretudo, do arranjo temporal presente nas instituições. O tempo é uma categoria central nas

corpo como potência e experiência na perspectiva de crianças pequenas:
diálogos possíveis entre filosofia e educação infantil

instituições, o qual, pretende não somente modelar dimensões cognitivas, mas também organizar e sistematizar os comportamentos, as relações sociais e as experiências das crianças. A forma como se tem efetivado as organizações dos tempos acabam desencadeando, nos contextos educativos, como indica Benjamin (1996), uma 'pobreza de experiências' tanto para os adultos como para as crianças. Essa escassez de experiências se dá, sobretudo por meio de uma aprendizagem e aquisição de noções de tempo que prevêm uma sequência de rotinas que, necessariamente, precisam ser cumpridas nas escolas e nas instituições de educação infantil havendo um controle rígido dos horários definidos e padronizados para cada uma das atividades. Frago (1998, p.61) analisa essa organização como meio de, indiretamente, proibir e impedir condutas não desejadas: "Há muitas maneiras de impedir ou de proibir, mesmo sem fazê-lo de forma expressa. Basta que se ocupem todos os espaços e todos os tempos". Nesse funcionamento da rotina há um momento para cada atividade e uma atividade para cada momento, sendo que, cada atividade e cada momento, não podem se misturar nem devem ser confundidos. Nem mesmo quando realizar uma outra atividade não interferiria no desenvolvimento dessa atividade definida para aquele momento. Assim, fica instituído que: no momento de lanchar é para lanchar, ou seja, nesse momento as crianças não devem conversar, brincar ou se divertir, no momento de dormir é preciso silêncio para dormir e nenhuma outra atividade é permitida além do silêncio, no momento da atividade 'dita pedagógica' as crianças não devem conversar, brincar, rir, mas sim realizar sua atividade com concentração.

Nas instituições de educação infantil, esse tempo passa a ter ainda mais centralidade, pois, na maioria das instituições, as crianças chegam na instituição às 7:00 horas da manhã e lá permanecem até às 19:00 horas, ou seja, permanecem doze horas dentro dessa instituição. Nessas doze horas as crianças, normalmente, não escolhem onde e nem quanto tempo ficar, quem decide onde e quanto tempo devem ficar é a 'rotina' assegurada na sua manutenção pela professora e pelas auxiliares. Para essas últimas, a rotina também nem sempre é consciente, pois



como afirma Gimeno Sacristán (2005, p. 143): “Transformados em *habitus*, os usos do tempo e do espaço regulados adquirem tal autonomia que chegamos a perder a consciência do poder que têm de nos dirigir. Mais do que governá-los, eles é que nos governam”. No entanto, é importante reafirmar que tanto o espaço como o tempo são dimensões com conteúdo, simultaneamente, social, cultural, histórico e relacional, repercutindo no fato de que trazem a identidade do lugar e do grupo que o habita.

O corpo em conexão com o espaço e no tempo

Procurando articular as reflexões aqui tecidas com dados produzidos em uma pesquisa de doutorado³, uma particularidade das relações observadas entre as crianças é que elas percebem o corpo como uma experiência contextualizada com o mundo social e material, ou seja, elas não percebem seus corpos separados dos espaços. Essa percepção se torna evidente nas perguntas dirigidas para elas, sempre que uma dizia que tinha um ‘dodói’ eu, automaticamente, perguntava ‘onde’ ela havia se machucado, sendo que, para mim, esse ‘onde’ se referia a um local específico no corpo. No entanto, elas me respondiam o local onde o acidente havia acontecido: *lá na minha casa, na creche, na casa da prima, na rua da minha igreja, lá na árvore, lá no banco, etc.*, e não a parte específica no corpo, a qual, haviam machucado.

Essas respostas das crianças, por diversas vezes, fez com que eu me questionasse se a pergunta havia sido equivocada, no entanto, Christensen (2003) afirma que situação semelhante também ocorreu em sua pesquisa e indica que os adultos, ao realizar a pergunta sempre tinham a intenção de saber o local específico

³ Trata-se de uma pesquisa de doutorado já concluída em que a pesquisa de campo foi conduzida em uma instituição pública de Educação Infantil da rede municipal de Florianópolis localizada em zona urbana que atende crianças de 0 a 6 anos de idade em período integral. O grupo de crianças pesquisado era composto por 15 crianças com idade entre dois e três anos, sendo 12 meninas e 3 meninos. A fim de trazer uma descrição a partir da perspectiva das crianças foram utilizados procedimentos metodológicos provenientes da etnografia, lançando mão de registros escritos, fotográficos e filmicos. Para maiores detalhes ver Buss-Simão (2012).

corpo como potência e experiência na perspectiva de crianças pequenas:
diálogos possíveis entre filosofia e educação infantil

no corpo onde elas haviam se machucado, no entanto, as crianças traziam a resposta dos locais onde haviam se machucado: no balanço, na caixa de areia, na cadeira.

A partir dessa constatação, Christensen (2003) afirma que a lógica das crianças nas respostas para essas perguntas se dá sobre a experiência de ter se machucado na cadeira ou, a experiência de ter caído na caixa de areia ou ainda a experiência de ter sido atingida por outra criança. Desse modo, a lógica da criança não se refere tanto a ter machucado seu joelho ou cotovelo, mas muito mais, a experiência da dor em ter acertado a cadeira, ou caixa de areia, num sentido de uma experiência integrada entre brincar na caixa de areia e lá se machucar, havendo uma mudança inesperada na situação da brincadeira. O que leva a uma compreensão de que as crianças sentem seu corpo como uma realidade subjetiva e não como um 'olhar de fora' sobre seu corpo como objeto, ou como Kasper (2009) definiria de uma *escuta do mundo com o corpo todo*:

Esses modos de agir, de sentir, pensar — envolvendo uma atitude de escuta do mundo com o corpo todo, uma abertura, um estado de alerta e de conectividade — abordam uma experiência da ordem do intensivo. Um tipo de vibração que extrapola os limites do corpo orgânico. Envolve o lugar, tudo o que está em volta (KASPER 2009 p. 212).

Essa relação do corpo como experiência e sua relação com o mundo social e material, traz uma reflexão importante para o campo educacional, pois, indica que as crianças não percebem seus corpos separados dos espaços. Na realidade, parece que as crianças se sentem inteiras e em conexão com os espaços e tempos sem a noção de dicotomia que os adultos já internalizaram a qual repercute em uma separação de todas essas dimensões. A compreensão do corpo como experiência entrelaçada com o espaço, parece indicar ainda que as crianças têm ciência da continuidade de seus corpos e sua relação com o mundo social e material. Com base nessa compreensão, machucar-se envolve não somente uma dor física, mas envolve também uma perda da posição social, uma perda da atividade e da relação com o Outro, bem como, uma mudança de seu entorno, o que revela esse modo de



experienciar o corpo em conexão com o tempo e o espaço.

Na configuração dos tempos e espaços das rotinas institucionais é possível também identificar uma particularidade no modo como as crianças se relacionam com o tempo, o qual diverge do modo como os adultos se relacionam com esse mesmo tempo. Ou seja, há um intercruzamento de um tempo *monocrônico*⁴ da rotina institucional, organizada seqüencialmente, com o tempo *policrônico* das diversas relações das crianças que acontecem todas ao mesmo tempo. O tempo *monocrônico*, institucionalizado pelo adulto-professora, é um tempo de compartimentar, de programar uma coisa de cada vez, de dividir o tempo em função de uma variedade de tarefas que precisam ser cumpridas como definir, determinar e regular os horários de refeição, higiene, sono, roda e atividade pedagógica, parque, entradas e saídas. Este, por sua vez, contrasta com o tempo *policrônico* vivido pelas crianças por meio do seu envolvimento com seus pares, em que, todas as ações e relações estabelecidas são consideradas meios de ampliar os conhecimentos e as experiências. Sarmiento (2004) define essa particularidade das crianças em se relacionarem com o tempo como *reiteração*, ou seja, essa relação diferente que as crianças estabelecem com o tempo em que a lógica temporal não é linear como o é para os adultos. As crianças operam com um tempo recursivo definido pela experiência em ação, em que o passado, presente e futuro se fundem e são reinventados de acordo com o contexto da interação e da brincadeira. Na sequência apresento um recorte sobre a noção de tempo a partir da descrição da Ana Laura⁵ com respeito ao tempo que permaneço na creche com elas:

São mais ou menos 10:20h e as crianças estão no parque, Willian permanece na árvore e Ana Laura está no chão próximo ao balanço de pneu e diz:

Ana Laura: ta chovendo!

Willian: não! Não tá chovendo!

Ana Laura: caiu uma gota na minha cara!

Pesquisadora: é ta chovendo mesmo, caiu em mim também!

Willian: ta chovendo, eu vou para minha casa. Eu vou pegar meu guarda

⁴ Na utilização desses termos *monocrônico* e *policrônico* sigo uma definição de Hall (1977; 1994).

⁵ Considerando questões éticas e aspectos de autoria e autorização (Kramer, 2002) utilizo os primeiros nomes das crianças - em algumas situações utilizo o apelido usado entre as próprias crianças nos seus diálogos e relações - procurando não revelar o sobrenome e omitir o nome da instituição onde a pesquisa ocorreu.

corpo como potência e experiência na perspectiva de crianças pequenas:
diálogos possíveis entre filosofia e educação infantil

chuva e ir para minha casa.

Ana Laura: quando a gente dorme a Márcia vai embora. Depois a gente acorda e a Márcia volta. Depois a minha mãe vem, eu vou para minha casa, daí eu durmo e depois venho para a creche e a Márcia também vem! [A conversa termina porque a professora indica que todos devem entrar, pois está chovendo]

Depois do almoço, já de volta na sala, já tendo escovado os dentes para em seguida dormir vem até mim e pergunta:

Ana Laura: tu vai ficar aqui antes da gente dormir? [cotidianamente, costume sair da creche logo depois que eles adormecem ou quando se preparam para dormir]

Pesquisadora: um pouquinho.

Ana Laura: ta! (**Registro Notas de campo do dia 24/08/2009**).

Na cena registrada nas notas de campo, percebe-se que ao descrever a minha presença na creche Ana Laura traz uma compreensão do tempo entrelaçado com pessoas, espaços, lugares e ações em que evidencia também relações, emoções e encontros, como diriam Jódar e Gómez, (2002, p.38): “Com as intensidades não apenas ocupam o espaço sem contar nem medir, mas também sustentam os trajetos e conectam o distante”. Uma compreensão do tempo entrelaçado com o espaço, com os materiais, com as atividades, com o mundo social e com relações intensas com um *Outro*. Por meio dessa cena observada é possível vislumbrar os modos próprios como as crianças vêem o mundo, ou seja, elas não se vêem por partes e nem separadas de suas experiências, de seus processos, dos acontecimentos, das pessoas, dos tempos e espaços com os quais estão envolvidos.

Compreendo que mesmo alijadas dos processos de organização e sistematização dos projetos, dos tempos e dos espaços, o tempo-espaço da educação infantil é marcado pelas ações das crianças que, no entanto, indicam um descompasso de intencionalidades, sentidos, desejos e necessidades. Os quais se manifestam em movimentos de ruptura, resistência e acomodação. A linearidade que caracteriza a lógica da organização do cotidiano não se materializa no cotidiano não-linear, em que a previsibilidade sucumbe ao imprevisível, ao inesperado, ao inusitado que constitui as ações das crianças.

Nesses espaços e tempos da educação infantil, as relações entre as experiências adultas e as experiências das crianças são assimétricas e não poderia deixar de ser, uma vez que as crianças vivem experiências temporais diversas. Os



adultos, por um lado, pré-ocupam seus tempos institucionais ao planejarem, com antecedência, sobretudo a ocupação do tempo que estará coordenando o grupo de crianças, ou seja, sua temporalidade se caracteriza como que focada no futuro. Já as crianças, por outro lado, não planejam seus tempos com antecedência – talvez crianças maiores na educação infantil até já o façam – mas crianças pequenas não planejam o tempo que ficarão na creche com antecedência, elas vivem tempos próprios, imediatos, não instituídos, mas sim, instituintes e, dependendo do contexto em que se encontram, conseguem vivê-los de forma mais ou menos intensa.

Como afirmado no início do texto, para pensar de forma crítica e criativa os contextos coletivos de educação, ou seja, para dialogar com as duas dimensões que constituem a Filosofia, as grandes parceiras têm sido as próprias crianças. Assim como afirma Kohan (2007, p. 86): “A infância não é apenas uma questão cronológica: ela é uma condição da experiência”. A experiência *aiônica* do tempo constitutivo da vida das crianças demarca as rupturas com a lógica temporal linear e progressiva, elas exploram as zonas marginais, o não dito, o invisível, ocupam as bordas, o dentro e o fora, transbordam. Essa ruptura está na raiz dos modos de ser e viver das crianças que vivem intensamente suas experiências fazendo seus, os tempos e espaços, demonstrando um modo diferente de conhecer o mundo. Como afirma de forma poética Jorge Larrosa:

A criança não é nem antiga nem moderna, não está nem antes nem depois, mas agora, atual, presente. Seu tempo não é linear, nem evolutivo, nem genético, nem dialético, nem sequer narrativo. A criança é um presente inatual, intempestivo, uma figura do acontecimento. E só a atenção ao acontecimento, como o incompreensível e o imprevisível, pode levar a pensar uma temporalidade descontínua (LARROSA, 2001, p. 284).

As crianças indicam que apesar de serem reféns da forma, do método, dos tempos e espaços fixados, elas concentram-se no acontecimento, na invenção de outra temporalidade e espacialidade. Nesse sentido elas instalam outros modos de “habitar o mundo” que exige a compreensão de que à sua moda, interpretam e

corpo como potência e experiência na perspectiva de crianças pequenas:
diálogos possíveis entre filosofia e educação infantil

agem de um modo particular no mundo que as cerca realizando rupturas, procurando viver uma experiência da infância expandida pela percepção.

Proxêmica e expressão dos sentimentos e das emoções: uma forma de 'habitar o mundo'

Outra particularidade observada nas relações estabelecidas entre as crianças, foi quanto às distâncias na utilização do espaço ou, do modo como elas se colocam espacialmente em relação às outras. Essa noção da distância espacial é definida por Hall (1977) como *proxêmica*, ou seja, o uso do espaço pessoal num meio social enquanto produto cultural específico. Para Hall (1977), essa distância social entre as pessoas pode ser relacionada com a distância física: a) distância íntima (contato íntimo); b) distância pessoal (45 a 120cm); c) distância social (120 a 360cm - distância das relações com desconhecidos); d) distância pública (mais de 360 cm - comícios, palestras, etc).

Ao observar o modo como os adultos se colocam espacialmente em relação às crianças, sobretudo nos momentos que são definidos nas instituições como a 'atividade pedagógica' ou como a 'roda'⁶, foi possível perceber que estes se colocam numa distância social ou pública - aquela mantida nas relações com desconhecidos ou nas palestras. Por outro lado, ao observar como as crianças se colocam espacialmente em relação às outras e aos adultos nas suas interações, é possível evidenciar que elas se colocam numa distância íntima ou pessoal - aquela mantida nos contatos íntimos. Esses modos diferenciados de manter distâncias sociais, segundo Hall (1977), são definidos inconscientemente pelas pessoas como uma distância que seja apropriada para diferentes relacionamentos. As pessoas estabelecem também uma distância confortável para a interação pessoal e definem não-verbalmente esta distância como seu espaço pessoal.

Nesses modos de se colocar espacialmente, um componente central é a

⁶ Nas atividades que envolvem uma dimensão de cuidado com a higiene e com o sono essa distância se torna também mais próxima.



dimensão corporal, a qual, passa a ser um meio de comunicação nesse processo interativo. Por isso, Le Breton (2009, p. 46) fala em corpo como meio de comunicação em que: “A substância semântica do corpo não é o som, mas os gestos, mímicas, posturas, olhares, deslocamentos e os distanciamentos do outro ou de um objeto”. Nesse sentido, as crianças apontam uma forma particular de se relacionar fisicamente com o mundo, ou seja, instauram outra forma de “habitar o mundo” com intensidades, repartindo e distribuindo afetos.

A análise *proxêmica*, de como as crianças se colocam espacialmente em relação às outras, torna evidente a centralidade do corpo, do toque, do tato, do afeto e da proximidade nas relações que elas estabelecem entre si e com os adultos. Nessas situações as crianças tocam o corpo do outro, chegam bem perto a ponto dos rostos se tocarem para juntas verem algo, em que parecem experimentar a mesma experiência.

As crianças, ao assumirem, nas suas relações, essas distâncias, se envolvem, sensorial e emocionalmente, sobretudo, tocando seus corpos e de seus colegas. Contrariando as ordens de civilidade, segundo Norbert Elias (1994, p. 200), já anunciadas em 1774 por La Salle, em seu manual de *Civilité*, em que o autor indica que a ânsia das crianças de tocarem objetos, roupas ou outras coisas deve ser corrigida “[...] e devem ser ensinadas a tocar o que vêem apenas com os olhos”. Esses preceitos fazem parte de todo um processo civilizador, no qual, “[...] o olho, assume importância muito específica”, retirando de cena a experiência, o envolvimento sensorial com as coisas e os objetos e, sobretudo, com a dimensão corporal. As crianças, no entanto, contrariam esse pressuposto civilizador e, atrevera a dizer de ‘morte da experiência’, envolvendo-se sensorial e emocionalmente com seus pares e adultos, potencializando o sentido do tato e, por meio dele, exteriorizando suas emoções e a afetividade.

Com base em suas pesquisas e estudos Le Breton (2009) compreende o corpo como base de toda experiência social, sendo para isso preciso considerar a afetividade e as emoções nas relações estabelecidas pelas/entre crianças. Sendo que, sobretudo ao analisar as emoções e os sentimentos parece que as crianças

corpo como potência e experiência na perspectiva de crianças pequenas:
diálogos possíveis entre filosofia e educação infantil

indicam uma relação do corpo como uma potência e experiência, em ação, integrado com o mundo como também em interação com outros. Le Breton (2009), sublinha que a socialização afetiva não ensina apenas os modos como as crianças devem reagir em determinadas situações, mas também, sugere o quê as crianças devem sentir em determinadas situações, bem como, o quê e como se pode falar a respeito desse sentimento. Le Breton (2009, p. 173) completa que, de diversas formas, “[...] a palavra ou o gesto formalizam a afetividade da criança e confirmam o que ela já sente ao observar a experiência dos próximos”.

Com base em uma fundamentação analítica, advinda dos estudos e pesquisas da Sociologia das emoções⁷, as análises das emoções não se restringem, somente, aos sentimentos dos atores sociais. Mas, partindo do subjetivo que movimenta a ação do ator, procuram não se restringir a esse subjetivo e colocam o foco de sua atenção “[...] às formas relacionais que assumem as ações sociais quando direcionadas objetivamente para um outro” (KOURY, 2009, p. 9). Desse modo, as experiências emocionais que estão envolvidas nas interações estabelecidas, conservam um padrão sociocomunicacional, em que, o cultural e o social correlacionam-se.

Por essa razão, Le Breton (2009, p. 120) enfatiza que “[...] as emoções não são, espontâneas, mas ritualmente organizadas. Reconhecidas em si e exibidas aos outros elas mobilizam um vocabulário e discursos”. As emoções não existem desvinculadas do relacionamento com os outros, pelo contrário, elas só ganham realidade e significado em uma determinada cultura e contexto social específico. O antropólogo Marcel Mauss, ao escrever sobre a expressão obrigatória dos sentimentos salienta que “[...] todas as expressões coletivas, simultâneas, de valor moral e de força obrigatória dos sentimentos do indivíduo e do grupo são mais do que simples manifestações, são sinais, expressões compreendidas, em suma, uma linguagem” (MAUSS, 2001, p. 332).

⁷ Nas palavras de Koury (2009, p. 10): “A sociologia e a antropologia das emoções formam, assim, linhas analíticas recentes, calcadas na tradição científica das disciplinas mais amplas que as contém” e que buscam nos processos analíticos enfatizar e estabelecer ligações entre as dimensões micro e macrosociológicas, bem como, entender os fenômenos emocionais como fenômenos sociológicos.



No que se refere à expressão social das emoções, Le Breton (2009) salienta ainda, que no interior de um contexto social, as manifestações corporais e afetivas de um ator carregam consigo, aos olhos de seus semelhantes, um significado virtual de um repertório cultural de seu grupo. Nesse sentido, é possível inferir que cada um aprende a sentir as afeições e a traduzi-las, da mesma forma como se aprende uma língua, sendo que esse processo jamais se encerra, pelo contrário, se estende por toda a vida, estando em estreita correlação com as mudanças sociais e culturais, ou ainda, decorrentes de situações particulares vividas pelos atores.

No contexto investigado, o modo como as crianças, diariamente, recebem seus amigos é significativo desse ritual de exibição ou de experiência de suas emoções. Por meio de gestualidades e formas de saudações, exteriorizam um envolvimento sensorial e emocional, ao demonstrar satisfação com a chegada de seus amigos na instituição. Também nessa gestualidade, nesse uso social do corpo, está presente o envolvimento sensorial e emocional, traduzida na necessidade de abraçar, de pegar nas mãos, de beijar, ou seja, de tocar o corpo do outro. Com essas ações as crianças mostram que tanto, emoção, corpo, mente linguagem e experiência se constituem de forma integrada, como afirma Barbosa (2001, p. 23): “Não há um corpo que se constitui como afetivo e uma mente que se constitui como racional. O que há é um ser que, composto por um corpo-mente, aprende a reagir, a pensar e a sentir sempre numa inter-relação com outro e consigo mesmo”.

Aqui também, a distância social é a distância íntima ou pessoal (Hall, 1977, 1994) em que mais um vez as crianças parecem indicar uma relação do corpo como experiência e em ação, um corpo integrado com o mundo como também em interação com outros. A seguir, disponibilizo trechos das notas de campo, em que, nas situações de saudação, as crianças potencializam seus corpos traduzindo sua emoção com a chegada de seus amigos.

Estamos todos sentados no tapete, participando da roda de conversa e a porta da sala se abre anunciando a chegada de Helena. Letícia levanta e corre para recebê-la com um abraço, ao mesmo tempo, William levanta e pega na mão de Helena e a convida para sentar ao seu lado, sendo que o convite é aceito por Helena.
(Registro notas de campo do dia 30/03/2009)

corpo como potência e experiência na perspectiva de crianças pequenas:
diálogos possíveis entre filosofia e educação infantil

Estamos na roda de conversa quando Camila chega com seu pai e Larissa recebe Camila com alegria:

Larissa: oi Camila!!! Oi Camila!

Quando a Ana Laura chega, Willian corre para perto dela e lhe dá um beijo no rosto.

Em seguida, Isadora chega e Larissa se levanta e corre até a porta para recebê-la.

Larissa: Isa, Isa! **(Registro notas de campo do dia 21/05/2009)**

*Estamos sentados na roda de conversa quando Jennyfer chega com seu pai. Willian levanta e corre até ela dando-lhe um abraço dizendo: oi amiga. Léo também se levanta e a abraça dizendo: oi amiga. Em seguida, Amanda e Ana Laura também se levantam para saudá-la. **(Registro notas de campo do dia 22/05/2009)***

*Às 9:20h chega o Willian com sua mãe, Léo corre até ele e lhe dá um abraço e depois mais um abraço. Ana Laura também vai abraçar o Willian. **(Registro notas de campo do dia 04/06/2009)***

Recorrentemente, no início da manhã, observava cenas semelhantes entre as crianças, tanto por parte dos meninos, como por parte das meninas. Os usos sociais e a potência dada ao corpo, nos momentos de saudação, mostram também um envolvimento sensorial e emocional e a centralidade e potencialidade do toque, da distância social íntima ou pessoal, como elementos presentes nas relações estabelecidas pelas/entre as crianças. Como aponta Le Breton (2009, p. 43): “Os gestos, as mímicas, as posturas, os deslocamentos exprimem emoções, desempenham atos, acentuam ou nuançam um discurso, manifestando significações em permanência, para si e para os demais”. Nas situações de saudações, as ações das crianças com seus deslocamentos em direção a seus amigos que acabam de chegar, não desempenham apenas ações motrizes, mas exprimem emoções e manifestam significados, tanto para elas mesmas, como para os outros. Em suas ações apontam a centralidade do envolvimento emocional e sensorial como uma particularidade e uma possibilidade de experiência dos/nos usos sociais do corpo em relação e integrado com o mundo como também em interação com outros, ou como diria Kasper (2009, p. 205), ao investigar as potências do corpo: “Corpo extrapolando a sua organização como organismo, corpo criado nas experimentações, na intensidade dos encontros”.



Infância e corpo como experiência entre 'ranhos', 'melecas' e 'dodóis'

Ao refletir sobre possibilidades de experiências que as crianças parecem indicar nas relações que estabelecem entre si e também com os adultos, outra particularidade observada entre as crianças, é a de que elas comumente compartilham, os 'ranhos' e as 'melecas' como partes de si, numa relação de experiência com seus corpos e com suas excreções:

Isa se aproxima de mim e da Ana Laura, tira meleca do nariz e me mostra em seu dedo:

Pesquisadora: *que é isso?*

Isa: *é meleca*

Pesquisadora: *é meleca? [eu não me contive e fiz cara de nojo, Isa olhou para o dedo e fez menção de o levar até sua boca, eu num instinto de nojo falei:] Não, não come! É meleca!*

Isa riu e virou o rosto para o outro lado, e comeu a meleca, então perguntei:

Pesquisadora: *tu gostas de comer meleca?*

Isa: *uhum [e sorri].*

Ana Laura: *eu gosto de comer ranho!*

Pesquisadora: *é?*

Ana Laura *rindo balança afirmativamente a cabeça.*

(Registro notas de campo do dia 20/10/2009)

Relações como essas que as meninas estabelecem com seu corpo e com suas excreções vão ao encontro da perspectiva apontada por Barbosa (2011, p.16) de que: "A visão que temos do nosso corpo, as formas como sentimos esse corpo vem da relação com o outro. Este é quem enforma meu corpo em categorias cognitivas, éticas e estéticas". O prazer de Isa e Ana Laura em manusear e saborear suas excreções, em oposição a minha reação, quase involuntária, de nojo e asco para com a 'meleca'⁸, evidencia também o processo civilizador a que cada um é submetido. Como destaca Elias (1994, p. 201) "[...] grande parte do que antes despertava prazer hoje provoca nojo" mostra também a 'morte da experiência'

⁸ Aqui, reporto-me ao *anthropological blues* de Da Mata (1978), ou seja, aos hóspedes – emoção e sentimento - não convidados que se insinuam no campo etnográfico e nos colocam em situações imprevistas, mesmo quando havíamos decidido metodologicamente não intervir direta e enfaticamente no campo.

presente entre muitos adultos.

Por meio de uma sociogênese das emoções e do corpo, Norbert Elias descreve, com elementos históricos, como o processo civilizador se constituiu numa mudança na conduta e nos sentimentos humanos, rumo a uma ordem e a um autocontrole. Mas, como aponta Kohan (2007), as crianças indicam a possibilidade de que existe também uma outra infância, uma infância minoritária, que habita outra temporalidade. Essa é uma infância como experiência, como acontecimento que rompe com a história, que resiste a evolução e ao processo civilizador e institucionaliza a revolução, e a criação: “É a infância que interrompe a história, que se encontra num devir minoritário, numa linha de fuga, num detalhe; a infância que resiste aos movimentos concêntricos, arborizados, totalizantes” (KOHAN, 2007, p. 94). Essa concepção de infância como *devir* traz em si a potência de outras relações, de não somente sucumbir a história, mas de instituir possibilidades de experiências.

Esse conceito de *devir-criança* que Kohan (2007) traz de Deleuze e Guattari permite também que o encontro com as crianças seja repensado numa outra lógica, em que eu, uma adulta pesquisadora, preciso rever meus conceitos, minhas idéias, minhas concepções, por isso a riqueza desse conceito permite que eu veja em minhas ações os efeitos da história e do processo civilizador. Compreendo que aqui reside uma centelha do que Kohan (2007, p. 98) define como perspectiva de educação que procure “[...] promover, desencadear, estimular nas crianças e em nós mesmos essas intensidades criadoras, disruptoras, revolucionárias, que só podem surgir da abertura do espaço, no encontro entre o velho e o novo, entre uma criança e um adulto”.

As crianças indicam uma expansão da percepção que tornam visíveis componentes humanos cotidianamente imperceptíveis aos olhos dos adultos, como por exemplo a necessidade de compartilhar seus machucados, ou como elas mesmas definem os seus ‘dodóis’, como uma experiência em que o corpo imerge na prática das interações e está em relação com a situação vivida:



Letícia e mais duas meninas estão sentadas nos vasos sanitários para fazerem xixi. Letícia me mostra seus machucados: um na perna – só vejo a cicatriz – e um na palma da mão. Letícia diz que sangrou, e pergunto:

Pesquisadora: *Porque sangrou?*

Letícia: *Na mão e no joelho - ao mesmo tempo que toca e aponta os locais em seu corpo.*

Pesquisadora: *Porque sangrou? - repito a pergunta.*

Letícia: *Sangrou porque o Léo me empurrou e eu escorreguei e caí.*

Em seguida terminou seu xixi e disse:

Letícia: *Tem que se limpar senão o bichinho vem e come a pechereca né?*

Em seguida sai para voltar ao parque (Registro notas de campo do dia 30/04/2009).

Mostrar os seus machucados, ou seja, compartilhar os ‘dodóis’ com os adultos e com outras crianças é recorrente entre crianças pequenas, sendo que diversas vezes fui convidada a olhar os seus ‘dodóis’ ou, em outras situações, somente observei esse compartilhar entre elas mesmas. Numa dessas situações, a partir da afirmação da Letícia de que seu dodói havia sangrado aproveito para perguntar por quê. A resposta dada pela Letícia: “*Sangrou porque o Léo me empurrou e eu escorreguei e caí*” traz uma evidência de uma percepção do corpo como experiência.

Esse modo diferenciado de se relacionar com a dimensão corporal pode ser definido, a partir de Pia Christensen (2003), como uma relação de experiência com o corpo. Christensen (2003), em uma pesquisa desenvolvida com crianças doentes ou em situações que haviam se machucado, evidencia que as crianças têm uma relação de experiência com o corpo e não uma relação somática e limitada. Christensen (2003, p. 123), ao perguntar para as crianças porque estava sangrando, recebia como resposta: “*Sangra porque tu cai e te feres ou porque alguém te bate*”. A partir dessas respostas, a investigadora destaca que as crianças não dão uma explicação ‘objetiva’ de que a pele se abriu e por isso sangra, mas, sempre consideram a relação em que estavam envolvidas no momento em que se machucaram. Como afirma Christensen (2003, p. 124): “*Crianças falam a partir de uma perspectiva de seu corpo vivido [leiblichen Körpers], de corpo como experiência, em ação, integrado com o mundo como também em interação com*

corpo como potência e experiência na perspectiva de crianças pequenas:
diálogos possíveis entre filosofia e educação infantil

outros". Esse modo de se relacionar com a dimensão corporal sinaliza que a preocupação das crianças se dá sobre a interrupção da continuidade de seus corpos e sua relação com o mundo social e material e, não, como por exemplo, com o ferimento da pele ou algo como denominar partes do corpo que estavam machucadas. Aqui também as reflexões feitas por Kasper (2009, 204) inspiram para pensar que "[...] encontramos aí experimentações que fazem do corpo uma potência que não se reduz ao organismo – um conjunto de funções – e do pensamento uma potência que não se reduz à consciência".

Para Christensen (2003), aqui reside uma dissonância e diferenciação de perspectiva entre os adultos e as crianças, pois, os adultos tendem a nomear exatamente essa exterioridade do corpo como objeto nas relações que estabelecem com as crianças em situações de pequenos machucados, ou seja 'dodóis' e, por isso, dão pouca importância para essas situações, ou ainda, insistem em minimizar essas situações com afirmações do tipo: "Schh, schh, pare de chorar" ou "Agora chega! Não faça teatro".

Christensen alerta que, essa dissonância, é resultado do fato dos adultos, ao desejarem compreender as experiências das crianças, utilizarem referências das experiências e traduções adultas para compreendê-las. Como destaca Kohan (2007, p. 96), "[...] o discurso pedagógico está cheio de pessoas e idéias bem intencionadas que buscam formar as crianças para elas adquiram as habilidades, capacidades e valores que as constituam em pessoas melhores" mas, que é preciso também, e para isso a dimensão crítica da Filosofia pode contribuir ao indicar que talvez seja preciso pensar um novo modo de educação, um novo início para a educação: "Seria algo assim como uma infância da educação, e não já apenas uma educação da infância" (KOHAN, 2007, p. 97).

Essas reflexões, como indica Buss-Simão (2010, p. 309) podem dar pistas para pensar estratégias educativas que privilegiem essa dimensão do corpo como potência e experiência no cotidiano dos contextos educativos, ou seja, estratégias educativas que levem a "[...] conceber as crianças e sua dimensão corporal como potencialidades e não mais como uma natureza que precisa ser "controlada", moldada, educada".



Considerações Finais

A tentativa, ao propor essa escrita, foi de colocar em diálogo tanto conhecimentos do âmbito de uma *Pedagogia da Infância* com os conhecimentos da Filosofia da Infância. Nessa busca de diálogo a atenção se voltou mais particularmente para temas que se entrelaçam como infância, tempo, espaço, experiência, potência e corpo, os quais não deveriam ser concebidos como fragmentados ou objetivados.

A indicação de Kohan (2007) da necessidade de se pensar uma infância da educação, e não já apenas uma educação da infância parece simples, mas requer um outro 'olhar', requer 'jogar fora', ou pelo menos questionar, problematizar parte de nossa história para que seja possível pensar em condições de outras ordens, outros valores, enfim, outra educação. Ou seja, uma educação, em que se 'olha' não apenas os processos de desenvolvimento das crianças, mas também os seus conhecimentos, as suas produções, as suas manifestações, as suas preferências, as suas interações e particularmente as suas experiências.

Essa outra educação precisa estar atenta para perceber e qualificar as interações entre pares, os arranjos, as organizações e a exploração dos espaços e dos tempos, as relações construídas nas brincadeiras, as representações e significações que são manifestadas no choro, no silêncio, no balbucio, na fala, nos gestos, nos olhares, nos movimentos, etc. Para tanto, é preciso que o adulto aprenda o exercício da escuta e do olhar atento com intuito de compreender as crianças e as relações que elas estabelecem nas suas particularidades.

Não se trata de um olhar qualquer, mas de um olhar e de uma escuta interessada e interrogativa dos modos de ser e viver constitutivos dos mundos infantis. Nesse sentido, o exercício da interrogação toma o lugar das respostas prontas sobre as vidas das crianças. Essas respostas que, por muito tempo, nortearam o fazer pedagógico na educação infantil em que as crianças eram/são

corpo como potência e experiência na perspectiva de crianças pequenas:
diálogos possíveis entre filosofia e educação infantil

divididas em etapas, consideradas prontas ou inacabadas, maduras ou imaturas, capazes ou incapazes, etc. Faz-se necessário romper com as dualidades instaladas com a Modernidade e buscar compreender de modo menos dicotômico e fragmentado as crianças e suas formas de experiência na relação com o mundo.

A compreensão do corpo como experiência parece indicar, também, que as crianças têm ciência da continuidade de seus corpos e sua relação com o mundo social e material, da perda da posição social, da perda da atividade e da relação, bem como, da mudança de seu entorno em situações em que se machucam. Isso permite supor que, para as crianças, a partir de suas perspectivas, seus mundos e elas mesmas não são separados e elas não se vêem por partes e nem separadas de suas experiências, de seus processos, dos acontecimentos e espaços com os quais estão envolvidos. Essa compreensão e essa potencialidade do corpo indica uma possibilidade de se pensar um *corpo experiência* como define Kohan (2008, p. 17) em que “[...] as práticas corporais não visam à consolidação e à transmissão de uma verdade sobre o corpo, mas, ao contrário, colocar em questão as verdades que o corpo carrega consigo”.

Enviado em: 02/07/2012
Aprovado em: 28/12/2012

Bibliografia

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2008.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Fragmentos sobre a rotinização da Educação Infantil. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 25, n. 1, 2000.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na educação infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil. Brasília; 111p. 2009.



BARBOSA, Marinalva Vieira. Sujeito, linguagem e emoção a partir do diálogo entre e com Bakhtin e Vigotski. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta (Orgs.). **Emoção, memória, imaginação: a constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura.** Campinas/SP: Mercado de Letras, p. 11-33, 2011.

BATISTA, Rosa. **A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido.** Florianópolis, SC. Dissertação de Mestrado. PPGE - Universidade Federal de Santa Catarina. 1998.

BATISTA, Rosa. A Rotina na Educação infantil. In: Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. (Org.). **Síntese da Qualificação da Educação Infantil.** 1 ed. Florianópolis: SME, , v. 1, p. 31-34. 2000.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: **Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política.** 10. ed. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet, São Paulo: Brasiliense, 1996.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Infância, corpo, docência e a *ética do cuidado de si.* **Childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v.6, n. 12, jul./dez. 297- 312. 2010.

BUSS-SIMÃO, Márcia. **Relações sociais em um contexto de educação infantil: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas.** 312f. Tese de Doutorado apresentada ao PPGE - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.

CHRISTENSEN Pia Haudrup. Kindheit und die kulturelle Konstitution verletzlicher Körper. IN: HENGST, Heinz; KELLE, Helga. **Kinder - Körper - Identitäten.** Weinheim und München: Juventa, p. 115-136, 2003.

DA MATA, Roberto. O ofício do etnólogo, ou como ter “Anthropological Blues”. In: NUNES, Edson de Oliveira (org.) **A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método de pesquisa social.** Rio de Janeiro: Zahar editores. p.23-35, 1978.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: uma história dos costumes.** Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, V.1, 1994.

FRAGO, Antonio Viñao. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Augustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa.** Rio de Janeiro: DP&A, p. 59-140,1998.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O aluno como invenção.** Porto Alegre: Artmed. 2005.

corpo como potência e experiência na perspectiva de crianças pequenas:
diálogos possíveis entre filosofia e educação infantil

HALL, Edward T. **A dimensão oculta**. Rio de Janeiro: Francisco Alves. 1977.

HALL, Edward T. **A linguagem silenciosa**. Lisboa: Relógia D'água. 1994.

JÓDAR, Francisco; GÓMEZ, Lucía. Devir-criança: experimentar e explorar outra educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v. 27, n. 2, p. 31-45, jul./dez. 2002.

LARROSA, Jorge. Dar a palavra. Notas para uma lógica da transmissão. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 281-295. 2001.

KASPER, Kátia Maria. Experimentar, devir, contagiar: o que pode um corpo? **Proposições**, Campinas, v. 20, n. 3 (60), p. 199-213, set./dez. 2009.

KOHAN, Walter Omar. Filosofia e infância: pontos de encontro. In: KOHAN, Walter Omar ; KENNEDY, David (orgs). **Filosofia e Infância**: possibilidades de um encontro. Petrópolis: Editora Vozes. p.59-74. 2000.

KOHAN, Walter Omar. **Infância**: entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica. 2003.

KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, Walter O. (org.) **Lugares da Infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância**: ensaios de filosofia e educação. São Paulo: Autêntica. 2007.

KOHAN, Walter Omar. A escola, a disciplinarização dos corpos e as práticas pedagógicas: Escola, experiência e verdade. In: **O corpo na escola**. Salto para o futuro. Ano XVIII, boletim 4, 15-19, abril de 2008.

KOHAN, Walter Omar. Vida e morte da infância: entre o humano e o inumano. **Educação Realidade**. Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 125-138. 2010.

KOURY, Mauro Guilherme Pinheiro. **Emoções, Sociedade e Cultura**: A categoria de análise emoções como objeto de investigação na sociologia. Curitiba: Editora CRV. 2009.

KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº 116, 41-59, jul. 2002.

LE BRETON, David. **As paixões ordinárias**: antropologia das emoções. Petrópolis: Vozes, 2009.



MAUSS, Marcel. A expressão obrigatória dos sentimentos (rituais orais funerários Australianos, 1921). In: **Ensaio de Sociologia**. São Paulo: perspectiva. 325-333, 2001.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia**. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

SARMENTO, Manuel. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: Manuel Jacinto Sarmento ; Ana Beatriz Cerisara. **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Edições ASA, p. 9-34, 2004.