Universidade do Minho
Instituto de Educação

Roselaine Kuhn

Da crisálida à borboleta: a liberdade da criança em brincar e se movimentar na educação de infância

setembro de 2017

Da crisálida à borboleta: a liberdade da criança em brincar e se movimentar na educação de infância

Roselaine Kuhn

UMinho | 2017

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Roselaine Kuhn

Da crisálida à borboleta: a liberdade da criança em brincar e se movimentar na educação de infância

Tese de Doutoramento em Estudos da Criança
Especialização em Educação Física, Lazer e Recreação

Trabalho realizado sob a orientação do
Professor Doutor António Camilo Teles Nascimento Cunha
e do
Professor Doutor Elenor Kunz

setembro de 2017

DECLARAÇÃO

Nome: Roselaine Kuhn
Endereço eletrónico: roselainek@yahoo.com.br
Título da Tese de Doutoramento: Da crisálida à borboleta: a liberdade da criança em brincar e se movimentar na educação de infância
Orientadores: Professor Doutor António Camilo Teles Nascimento Cunha
Professor Doutor Elenor Kunz
Ano de conlusão: 2017
Designação do Doutoramento: Estudos da Criança - Especialização em Educação Física, Lazer e Recreação

DE ACORDO COM A LEGISLAÇÃO EM VIGOR, NÃO É PERMITIDA A REPRODUÇÃO PARCIAL OU TOTAL DESTA TESE.

Universidade do Minho, _21_ / _09_ / _2017_

Assinatura:
_____

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente tese. Confirmo que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.
Mais delcaro que tomei conhecimento integral do Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Unversidade do Minho, 21 de Setembro de 2017.

Nome completo: Roselaine Kuhn

Assinatura:

Dedicatória

Às crianças do campo empírico que comigo partilharam seus segredos, alegrias, choros, saltos, corridas, fantasias, gargalhadas, gritos, ideias brilhantes, descobertas geniais e realizações intensas… na colheita das flores, nos montes de areia e nas pilhas de folhas confeitadas em tartes… à elas dedico a tese com essa música que traduz em som, cheiro e cor, a dor e a delícia de ser e tornar-se criança, todos os dias, em cada gesto, em cada olhar, em cada admiração e em cada sofrimento, a lutar freneticamente para sobreviver, crescer e seguir tocando em frente, na monumental estrada do desenvolvimento.

Tocando em frente

Ando devagar
Porque já tive pressa
E levo esse sorriso
Porque já chorei demais

Hoje me sinto mais forte
Mais feliz, quem sabe
Só levo a certeza
De que muito pouco sei
Ou nada sei

Conhecer as manhas
E as manhãs
O sabor das massas
E das maçãs

É preciso amor
Pra poder pulsar
É preciso paz pra poder sorrir
É preciso a chuva para florir

Penso que cumprir a vida
Seja simplesmente
Compreender a marcha
E ir tocando em frente

Como um velho boiadeiro
Levando a boiada
Eu vou tocando os dias
Pela longa estrada, eu vou
Estrada eu sou

Conhecer as manhas
E as manhãs
O sabor das massas
E das maçãs

É preciso amor
Pra poder pulsar
É preciso paz pra poder sorrir
É preciso a chuva para florir

Todo mundo ama um dia
Todo mundo chora
Um dia a gente chega
E no outro vai embora

Cada um de nós compõe a sua história
Cada ser em si
Carrega o dom de ser capaz
E ser feliz

Conhecer as manhas
E as manhãs
O sabor das massas
E das maçãs

É preciso amor
Pra poder pulsar
É preciso paz pra poder sorrir
É preciso a chuva para florir

Ando devagar
Porque já tive pressa
E levo esse sorriso
Porque já chorei demais

Cada um de nós compõe a sua história
Cada ser em si
Carrega o dom de ser capaz
E ser feliz

(Almir Sater & Renato Teixeira)

Agradecimentos

Escrever uma tese é, definitivamente, um exercício constante de aprender a tornar a solidão profícua e, isto, somente é possível por conta da existência e da presença de muitas pessoas, às quais devo a minha mais profunda gratidão.

Primeiramente, agradeço à universidade pública brasileira, local que possibilitou-me a formação inicial gratuita e de excelência. Sem tais condições, minha formação académica e o engrandecimento pessoal não teriam sido possíveis.

Aos ex-orientadores, de Monografia de conclusão de curso, Prof. Dr. Wenceslau Leães Filho (UFSM - Brasil), e de Dissertação de Mestrado, Prof. Dr. Silvino Santin (UNIJUÍ - Brasil), com os quais tive os primeiros contatos com os estudos da criança e da infância, quando aprendi que o mundo da vida da criança é definitivamente significativo e a humanidade do ser humano é tecida pela dimensão lúdica da corporeidade.

À Universidade Federal de Sergipe (Brasil) e aos colegas do Departamento de Educação Física, que apostaram e investiram na minha qualificação, licenciando-me para estudar fora do país e proporcionando-me dedicar integralmente ao doutoramento nos últimos quatro anos.

Em especial, à Profª. Dra. Priscilla Kelly Figueiredo, pela amizade, pela sensibilidade, pela atenção e pelas descontraídas trocas além-mar, tanto na terrinha como em França.

Ao Prof. doutorando Cristiano Mezzaroba, pela paciente disponibilidade e colaboração lúcida nas discussões afetas à criança e à infância.

Ao Prof. Dr. Luiz Anselmo Menezes, tutor académico interno, que representou-me durante o afastamento de minhas funções.

Aos funcionários do DICADT/UFS - Divisão de Capacitação Docente e Técnica - órgão responsável pelo meu afastamento do país.

À Universidade do Minho, em especial, aos colegas e professores do Doutoramento em Estudos da Criança do Instituto de Educação. Neste ambiente produtivo e dinâmico, científica e culturalmente, deixo saudades e a vontade latente de retornar para beber nesta fonte de conhecimento inquestionável e inesgotável.

Em especial, ao admirável Orientador de tese, Prof. Dr. António Camilo Cunha. Não tenho palavras para externar minha gratidão pelo acolhimento, pela orientação, pela sapiência, pela sagacidade, pela generosidade, pelas produções em equipa e pelos diálogos que fizeram-

me perceber que é possível pensar nas questões metafísicas da infância e da criança, e que as metáforas e a poesia constituem dimensões importantes do conhecimento humano. Meu encontro com a sua magistral sabedoria, para sempre será indelével.

Aos membros do júri das provas do doutoramento, que aceitaram contribuir com a leitura, avaliação e finalização desta investigação.

Aos colegas e membros do CIEC/UM - Centro de Investigação e Estudos da Criança - centro de excelência na investigação e estudos da criança e da infância, que diariamente surpreende-me pelo fôlego, brilhantismo e pela complexidade com que os investigadores e os docentes tratam as múltiplas facetas nas pesquisas com crianças.

Em especial, à Profª. Dra. Maria Fátima Cerqueira Martins Vieira, que, generosamente, colocou-me em contacto direto com a escola de Educação de Infância investigada.

Aos colegas e professores do grupo de estudos em Sociologia da Infância, onde apreendi as ferramentas necessárias para compreender e tratar as crianças, metodologicamente e respeitosamente, como sábias e protagonistas da investigação.

Em especial, ao Prof. Dr. Manuel Jacinto Sarmento, pela acolhida no grupo a proporcionar-me momentos recheados de descobertas sobre este vasto universo dos estudos da criança.

Em particular aos colegas Andreia Rodrigues, Grécia Rodriguez Pinto, Leonardo de Albuquerque e Milene Veloso, os mais queridos e prestativos interlocutores do grupo.

Aos professores e colegas do Departamento de Filosofia da UMinho, pela possibilidade de cursar as disciplinas optativas e a conviver com esse colossal saber.

Em especial, ao Prof. Dr. Bernhard Josef Sylla, portador de uma invejável sabedoria e didática, e que possibilitou-me realizar as disciplinas no âmbito dos estudos da Ontologia.

Devo, particularmente, meu especial agradecimento ao Agrupamento escolar, à escola de Educação de Infância e, principalmente, à educadora que acolheu-me e confiou-me o seu cotidiano a fim de estudar as suas crianças expondo a intimidade da sua prática pedagógica, bem como às demais educadoras e funcionárias da escola que, diariamente, me receberam de braços abertos, sempre dispostas a esclarecer-me as dúvidas e dificuldades e fazendo-me compreender a doce-árdua tarefa de educar e cuidar de um coletivo de crianças no dia-a-dia. A todas, devo a minha mais profunda gratidão, pois sem a humildade e o altruísmo dessas profissionais, essa investigação jamais teria acontecido.

À todos meus familiares, que, mesmo distantes, apostaram e torceram a favor dos meus investimentos académicos.

Em especial, aos meus pais, Elida Kuhn e Willy Kuhn (em memória), por tudo que representam para mim, sobretudo, por terem-me proporcionado uma infância que colocou-me em interação direta com aquela que foi a melhor escola dos meus sentidos: a mãe natureza!

Ao meu querido irmão e cunhada, Ademir Kuhn e Marinoé Gonzaga, que deram-me todo suporte e apoio necessários, seja em terras brasileiras ou terras portuguesas.

Ao meu pai espiritual, Juracy Júnior (Babalorixá Xaginandji), que, nos momentos mais difíceis, socorreu-me, amparou-me e rezou prestativamente pelo meu equilíbrio e cura. Asé!

À Margarida Maria Oliveira Conceição (Oyá Tònansí), irmã querida que Yansã e os Orixás colocaram em meus caminhos. Asé!

Às amigas e amigos, aqueles que constituem a família que escolhemos.

Ao meu Coorientador da tese, Prof. Dr. Elenor Kunz (UFSM – Brasil), com quem aprendi que brincar e se movimentar é tão vital à criança quanto respirar, e a quem devo tudo que apreendi sobre a sua revolucionária conceção da criança e do movimento humano nos estudos da Educação Física brasileira.

Ao Prof. Dr. José Tarcísio Grunennvaldt e Profª. Dra. Ana Carrilho Romero Grunennvaldt (UFMT – Brasil), por tudo que representam na minha trajetória académica e pessoal, como exemplo de competência, dedicação, empenho e a aguerrida luta diária para sobreviver e reafirmar nossas ideias e sentimentos no campo da Educação Física, com ternura.

À amiga e parceira de pesquisa, Profª. Dra. Andrize Ramires Costa, pela convivência frutífera e amável na terrinha, pela produção em equipa, pela partilha nos congressos científicos, pela paciência e generosidade de proceder à leitura da minha tese, às importantes considerações tecidas e à sua fantástica capacidade de síntese: suas *mãos de tesoura* fizeram a diferença na minha escrita. A vida além-mar trouxe-me a mais corajosa amiga brasileira, aquela que sempre será "*a menina* [de Manoel de Barros] que carregava água na peneira", que luta para mostrar ao mundo académico da Educação Física que brincar e se movimentar é uma imprescindível necessidade à vida das crianças e à sobrevivência da infância.

À Ton Ferreira, pelas badaladas e divertidas noites *madrileñas* e incontáveis gargalhadas. Sua autenticidade, imensa espontaneidade e alegria transformam meus dias no mais construtivo método para aprender a viver leve e descontraidamente.

Aos meus *anjos da guarda* da fisioterapia, Dra. Luísa Teixeira e Dra. Daniela Gonçalves que, com toda competência e dedicação, cuidaram do meu corpo e me devolveram inteira para o mundo.

À Profª. Helena Aleluia, que de forma competente procedeu à leitura e à correção ortográfica do texto final da tese.

À Fundação CAPES/Brasil - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior - que viabilizou meus estudos e permanência em Portugal, através da concessão da bolsa de estudos, no tempo regular e na prorrogação, e sem a qual nada disto teria sido possível.

Em especial, à técnica Maria Gabriela Rodrigues, que, entre tantos, nestes doces-dolorosos anos de estudo em terras estrangeiras, demostrou ter sangue correndo nas veias.

Ao Governo Federal do Brasil, especialmente à gestão da injustiçada presidenta Dilma Rousseff que, com todo investimento realizado no fomento à pesquisa durante sua gestão, promoveu um salto qualitativo e quantitativo gigantesco na qualificação dos professores e profissionais do ensino superior brasileiro.

Enfim, à todas(os) aquelas(es) que, direta ou indiretamente, colaboraram para que a trajetória no doutoramento fosse possível e que, eventualmente, eu possa ter esquecido de mencionar,

Muito obrigada!

Resumo

A investigação baseia-se numa analogia entre o livre brincar e se movimentar da criança e a crisálida como metáfora da infância que autogermina crianças-borboletas, em desenvolvimento e em constante transformação pela *autopoiesis*, em processo semelhante à metamorfose. O brincar e se movimentar promove as condições necessárias para que elas estabeleçam um diálogo profícuo com o corpo-mundo, de modo a realizar experiências significativas, necessitando apenas do auxílio dos adultos para prosseguir na luta pela sobrevivência. Os pressupostos teóricos fundamentam-se nos estudos da teoria do movimento humano com o aporte da fenomenologia, a enaltecer a perspetiva dialógica relacional e a conceção do fenómeno como linguagem metamórfica. O objetivo foi desvelar e compreender as representações das crianças e dos adultos sobre o brincar e se movimentar em liberdade no jardim-de-infância. A metodologia é de abordagem qualitativa com intenção etnográfica. Os sujeitos são 22 crianças entre os 5 e os 6 anos de idade, de um jardim-de-infância da cidade de Braga (Portugal). Os dados foram colhidos através da observação livre com registo em diários campo e das entrevistas semiestruturadas. Privilegiámos o protagonismo das crianças através da escuta interpretativa e utilizámos a análise de conteúdo para compreender as mensagens comunicadas por palavras e gestos, de onde extraímos as categorias e subcategorias de análise. Confirmámos as hipóteses que preconizam uma diferença substancial entre as representações das crianças e dos adultos. As representações das crianças situam-se no campo da fenomenologia e manifestam-se, predominantemente, no mundo vivido como ontológicas e existenciais. As dos adultos, são forjadas, eminentemente, no mundo pensado, configurado pela racionalidade científica moderna, a atribuir grande importância às análises funcionais e mecânicas do movimento humano. O hiato entre as representações, resulta na sobrepujança do trabalho escolar em detrimento da liberdade para brincar, em virtude da concentração do processo de tomada de decisões na figura dos adultos, que pré-determinam as atividades e rotinas, sem que as crianças demarquem as suas escolhas. O brincar e se movimentar está condicionado a tempos e espaços residuais e exíguos. A ausência da liberdade é acompanhada por um conjunto de regras que governam os corpos das crianças, a fim de as disciplinar. Como contraponto, procedemos ao elogio do mundo da vida da criança. As crianças são os seus próprios sentimentos e elas vivem intensamente com total atenção no presente, dialogando com os contrafactuais, recursivamente. As crianças dão sentido ao que fazem a seu modo, e esse é o alimento da *autopoiesis*. A vida da criança é brincar, o que significa dialogar a interagir naturalmente consigo mesma, com os outros e com o mundo. Elas são espontaneamente curiosas e, como as borboletas, adoram explorar, pois a vida humana é um projeto inacabado e não prescinde do diálogo corpo-mundo para *tornar-se*. A dimensão lúdica e sensível da corporeidade é primordial e humanizadora para o ser humano. Concluímos que o jardim-de-infância é o lugar ideal para desabrochar os pequenos pupos em borboletas coloridas, desde que permitam que as crianças descubram o mundo por si mesmas, libertas da coerção dos adultos. Aspiramos a que as crianças respirem por si mesmas, livremente, para habitar legítimos jardins-de-infância como lugares férteis que cultivam crianças-borboletas, esvoaçantes e curiosas, a fecundar inúmeras flores pelo mundo afora. A alegria das crianças é o pólen que irá pelo vento e pelas patas das borboletas, semear e fazer brotar um mundo melhor.

Palavras-chave: Brincar e se movimentar, Crianças-borboletas, Educação de Infância, Onto-fenomenologia.

Abstract

The investigation is based on an analogy between the free play and move self of the child and the chrysalis as metaphor of the childhood that selfgerminate children butterflies, in development and in constant transformation by *autopoiesis*, in a process similar to metamorphoses. The play and move self promotes the necessary conditions for them to establish a productive dialogue with the body-world, in order to perform significant experience, only requiring the aid of adults to proceed in the fight of survival. The theoretical assumptions revolve around the studies of the theory of the human movement with the contribution of the phenomenology, in a way of emblazon the dialogic relation perspective and the conception of the phenomenon as metamorphic language. The aim was unveil and understand the representations of the children and the adults about the play and move self in freedom on the kindergarten. The methodology is the qualitative approach with ethnographic intention. The subjects are 22 children between the age of 5 and 6 years old, of a kindergarten in the city of Braga (Portugal). The data were collected through the free observation with registration in field journals and semi structured interviews. We privileged the children protagonism through the interpretative listening and used the content analysis to understand the messages given through words and gestures, from where we extracted the categories and subcategories of de analysis. We confirmed the hypothesis that predicts the substantial differences between the representations of the children and the adults. The representations of the children are located on the phenomenology field and they manifest themselves, predominantly, in the world lived as ontological and existential. Adults', are forged eminently, in the thought world, configured by the modern scientific rationality, assigning great importance to the functional and mechanic analysis of the human movement. The hiatus between the representations, results in the overpowering of school work at the expense of the freedom to play, due to the concentration of the process of decision-making in the adults' figure, that predetermine the activities and routines, making children unable to demarcate their choices. The play and move self is conditioned by time and spaces residual and exiguous. The lack of freedom is followed by a set of rules that govern the children's bodies, with the objective of disciplining them. As a counterpoint, we proceed to complement the world of the child's life. Children are their own feelings and they live intensively with total focus on the present, dialoguing with the counterfactuals, recursively. Children give meaning to what they do in their own way, and that is the sustenance of the *autopoiesis*. The child's life is playing, which means dialoguing and interacting naturally with herself, with the others and with the world. They are spontaneously curious and, like butterflies, love to explore, because the human's life is an unfinished project and does not spare dialogue body-world *to become*. The playful and sensitive dimension of the corporeity is primordial and humanizing to the human being. We conclude that the kindergarten is an ideal place to sprout the small pupas in colorful butterflies, as long as they allow children to discover the world for themselves, released of the coercion of adults. We aspire children to breathe by their own, freely, to dwell legitime kindergartens as fertile places that cultivate children butterflies, fluttering and curious, nurturing countless flowers all over the world. The joy of the children is the pollen that will go with the wind and by the butterflies' legs, sow and sprout a better world.

Key words: Play and move self, Children butterflies, Childhood Education, Onto-phenomenology.

Sumário

Dedicatória …….. v
Agradecimentos ……. vii
Resumo …… xi
Abstract ……. xiii
Sumário …….. xv
Índice de figuras ……..... xxi
Índice de fotos e imagens …… xxiii

Introdução……...……... 1

Parte I - Da crisálida à borboleta: por uma metáfora sobre a infância e a liberdade de brincar e se movimentar da criança …… 13
1 Sobre a criança e a infância à luz da metáfora ……..… 13
1.1 Crianças são crisálidas-borboletas …….. 17
1.2 Brincar para viver ……... 22
1.3 Sobre crianças que [quase] não brincam ……. 33
1.4 O papel da educação física: liberdade para fantasiar e dramatizar ……. 41
1.5 As crianças-borboletas e a luta pela sobrevivência ……. 45
2 Crescimento e desenvolvimento: o caminho da autopoiesis ……. 51
2.1 A experiência como acontecimento: o brincar como vivência poética na infância …… 61
2.1.1 A experiência ……. 64
2.1.2 O sentido moderno da não-experiência ……. 65
2.1.3 O sujeito da experiência ……. 68
2.1.4 Experiência: paixão e amor ……... 69
2.1.5 O saber da experiência …….. 72
2.1.6 A ruína da experiência …….. 73
3 A criança e a experiência estética e sensível ……. 78
4 Por um jardim-de-infância habitado por borboletas esvoaçantes ……. 80

Parte II - Fundamentação teórica: o estado da arte …….. 89
Capítulo 1
A modernidade e as representações sobre a criança …… 89

1 O legado moderno: considerações gerais 89
1.2. As consequências perversas da modernidade 96
2 O sentimento moderno de infância: invenção, descoberta ou afetação? 111
3 Ser-criança nas representações das ciências modernas 116
3.1 A criança nas teorias hegemónicas: as sociologias socializantes e as psicologias desenvolvimentistas 123
3.1.1 O paradigma *parsoniano*: crítica à teoria da socialização 128
3.1.2 O paradigma *piagetiano*: crítica à teoria cognitivo-desenvolvimentista 135
4 O governo dos corpos e a racionalidade nas ciências humanas 139
5 Estatuto histórico-ontológico da normalização do corpo 150
6 A criança e a essência 159
6.1. A ontologia antes da racionalidade científica 160
6.2. Estatuto ontológico do direito à igualdade-diferença 164
6.3. Estatuto ontológico da alteridade 169
Capítulo 2
O corpo, o movimento, o tempo e o espaço 175
1 A criança, o movimento humano e a racionalidade investigativa 175
2 A criança e o movimento no campo fenomenológico e dialético 186
3 O movimento e o corpo humano como totalidade 195
4 O movimento e o corpo humano como unidade 197
5 O tempo nos tempos modernos 200
5.1 O que é o tempo? 204
5.2 Revisitar à Grécia Antiga 208
5.3 A emergência dos relógios 210
5.4 A medição do tempo 215
5.5 Coerção e poder simbólico do tempo: um diálogo com Norbert Elias 221
6 O tempo, as ciências modernas e o indivíduo 231
6.1 A infância e o tempo 236
6.2 O tempo das crianças e o tempo dos adultos 238
6.2.1 O predomínio do tempo quantitativo 244
6.2.2 A dimensão subjetiva do tempo 246
7 A ciência moderna e a racionalização do tempo escolar 248
7.1 O tempo racionalizado e o brincar 260
7.2 As crianças e o brincar: prisioneiros do tempo 269

7.3 Sem tempo para brincar: implicações na educação e na vida das crianças 278
8 Temporalidades possíveis: contributo ontológico da fenomenologia e do existencialismo 285
9 Por uma pedagogia da desaceleração: crianças-borboletas voam ao ritmo do vento 300
10 A criança e os espaços 305
10.1 Arquitetura interna: interações e mobilidades 308
10.2 Arquiteturas externas: a criança e a natureza 314
10.3 A articulação espaço-tempo: o lugar e o diálogo corpo-mundo 324
11 As crianças… apesar da modernidade e da ciência 329
Capítulo 3
Pressupostos ontológicos e fenomenológicos 337
1 Ser o que é quando criança 337
1.1 O impulso lúdico e a sensibilidade humana 344
2 O brincar e se movimentar na teoria do movimento humano 348
2.1 O brincar e se movimentar da criança nos estudos do movimento humano 351
2.2 A teoria do campo existencial em Peter Heinj 358
2.3 Para uma Onto-fenomenologia do brincar e se movimentar humano 362
3 Diálogo e significado: o brincar e se movimentar como linguagem metamórfica 372

Parte III - Objeto de estudo 387
1 Contextualização da investigação 387
2 Definição do problema e objetivos 390
2.1 Problema do estudo 390
2.2 Objetivos da investigação 390
3 Hipóteses 392

Parte IV - Metodologia da investigação: métodos e procedimentos 395
1 O protagonismo da criança e a escuta: contribuição dos estudos da sociologia da infância 395
2 Opções epistemológicas e pressupostos teórico-metodológicos 398
2.1 A fenomenologia como horizonte 400
2.2 As dimensões do conhecimento teórico-metodológico 407
2.2.1 Dimensão ontológica: ser criança 407
2.2.2 Dimensão educativa: o mundo pensado pelos adultos 411
2.2.3 Dimensão fenomenológica: o brincar e se movimentar da criança no mundo vivido 414

3 A amostra 417
3.1 Entrada no terreno e constituição do campo empírico 417
3.2 Caraterização dos corpos-sujeitos: as crianças 423
3.3 Caracterização do terreno: a escola investigada 427
3.4 As rotinas e atividades programadas 434
4 Instrumentos da recolha dos dados e decurso da investigação 437
4.1 Observação livre 437
4.1.1 Validação dos instrumentos 438
4.1.2 Das observações ao registo nos diários de campo e imagens 440
4.2 Entrevistas semiestruturadas 447
4.2.1 Entrevistas com crianças: roteiro/guião, questões técnicas, éticas e epistemológicas 451
4.2.2 Entrevista piloto: aventura não programada 455
4.2.3 Trajetória da realização das entrevistas 458
5 O tratamento dos dados 460
5.1 Análise de conteúdo 460
5.2 Representações sociais 462

Parte V - Apresentação e interpretação dos resultados 471
1 Análise de conteúdo: procedimentos realizados 471
2 Tratamento dos resultados: categorização e subcategorização dos dados 475
3 Análise descritiva e apresentação dos resultados 476
3.1 Categoria 1: Brincar e se movimentar 476
3.1.1 Representações das crianças: sentidos e significados de brincar e se movimentar 476
3.1.2 Representações dos adultos: sentidos e significados de brincar e se movimentar 486
3.1.3 Brincadeiras, faz-de-conta, imaginação e invenção 494
3.1.4 Liberdade, participação e escolhas 500
3.1.5 Corpo brincante 507
3.2 Categoria 2: Rotinas 518
3.2.1 Atividades programadas 518
3.2.2 Trabalho e obrigações 524
3.2.3 Regras, proibições e punições 527

3.3 Categoria 3: Tempo …….. 535
3.3.1 O tempo cronometrado dos adultos: fragmentação e racionalização …….. 535
3.3.2 Futuro e antecipação de competências …… 539
3.3.3 O tempo das crianças: a fruição ……... 542
3.4 Categoria 4: Espaço …….. 546
3.4.1 A sala de aula e os espaços fechados ……... 547
3.4.2 O recreio, o pátio, brincar ao ar livre e com a natureza ……... 552
3.4.3 Os brinquedos e aparelhos ……... 558

Parte VI – Conclusões ……... 567
Considerações finais ……. 567

Referências Bibliográficas …… 575
Webgrafia …….. 585
Referências Audiovisuais ……..... 589

Anexos …….. 591
1 Roteiro-guião para observação livre……. 591
2 Carta ao diretor do agrupamento …….. 594
3 Carta à educadora …… 596
4 Consentimento dos pais ……... 598
5 Consentimento informado para crianças …….. 599
6 Validação do roteiro das observações …….. 600
7 Validação do roteiro das entrevistas …… 601
8 Roteiro das entrevistas ……. 602
9 Quadro da rotina semanal da escola ……. 604
10 Procedimentos da Análise de Conteúdo ……. 606
11 Amostra dos diários de campo ……... 629

Índice de figuras

Figura 1. Nuvem de palavras - Dimensão Onto-Fenomenológica ……... 474
Figura 2. Nuvem de palavras - Dimensão Educativa ……... 474
Figura 3. Categorias e Subcategorias de Análise ……. 475

Índice de fotos e imagens

Foto 1. Área da casa e biblioteca 432
Foto 2. Crianças a brincar de correr 433
Foto 3. Crianças no acolhimento 434
Foto 4. Crianças a correr no pátio 478
Foto 5. Crianças a brincar aos comboios 479
Foto 6. Meninos a brincar no quartinho 484
Foto 7. Meninas a brincar na área das construções 485
Imagem 8. Menino a brincar na cozinha 485
Foto 9. Manta das regras 486
Foto 10. Crianças a correr intensamente 487
Foto 11. Aula de Educação Física: alongamento das pernas 492
Foto 12. Aula de Educação Física: relaxamento 492
Foto 13. Aula de Educação Física: preparação para correr em fila (instalações externas) 492
Foto 14. Aula de Educação Física: a correr para aquecer (instalações internas) 493
Imagem 15. Aula de Educação Física: a exercitar a flexibilidade 493
Imagem 16. A fantasiar-se com roupas e acessórios 494
Imagem 17. Crianças na área das construções 495
Imagem 18. Meninos nos legos 495
Imagem 19. Meninos a brincar com bonecas 497
Imagem 20. Crianças na biblioteca 497
Foto 21. A cozinhar com o livro de receitas 497
Imagem 22. Meninos a reinventar o escorrega 498
Imagem 23. O faz-de-conta na cozinha 499
Foto 24. A fazer um bolo imaginário 499
Foto 25. O teatro 499
Foto 26. A fazer um bolo de folhas 500
Imagem 27. Crianças a reinventar a funcionalidade dos objetos 515
Foto 28. Crianças a brincar com pedrinhas na terra 515
Imagem 29. Crianças a resinificar o baloiço 516
Imagem 30. Interações no refeitório 517
Foto 31. A ver fotografias depois do lanche 518

Foto 32. Crianças na manta da TV ……. 520
Imagem 33. Crianças a desenhar ……... 523
Imagem 34. Regras: O meu par é e Meu lugar na manta …… 528
Foto 35. O quadro branco …….. 529
Imagem 36. Meninas a resinificar o baloiço …….. 530
Imagem 37. Crianças a subir e a descer no monte …….. 534
Imagem 38. Sentar-se à chinês cansa ……. 537
Foto 39. Trabalhos para o Dia do Pai ……. 538
Foto 40. Regra das disposições: quem senta onde …….. 550
Foto 41. Manta das escolhas …….. 550
Imagem 42. Painel do Clima e Mapa das presenças ……... 551
Imagem 43. A reinventar a gangorra ……. 555
Imagem 44. A subverter a funcionalidade dos aparelhos ……... 555
Imagem 45. Crianças reinventam os aparelhos …….. 559
Imagem 46. A transportar objetos para o pátio …….. 559
Foto 47. Pinturas com brilho …….. 559
Foto 48. A montar jogos coletivamente ……. 561
Imagem 49. Criança a fazer verificações no experimento …….. 563
Foto 50. Castigo …… 564

Retrato do artista quando coisa

A maior riqueza
do homem
é sua incompletude.
Nesse ponto
sou abastado.
Palavras que me aceitam
como sou
— eu não aceito.
Não aguento ser apenas
um sujeito que abre
portas, que puxa
válvulas, que olha o
relógio, que compra pão
às 6 da tarde, que vai
lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai. Mas eu
preciso ser Outros.
Eu penso
renovar o homem
usando borboletas.

(Manoel de Barros)

Introdução

(…) Eu sou uma borboleta pequenina e feiticeira
Ando no meio das flores procurando quem me queira…[1]

O eixo central da tese realiza uma analogia poética entre o livre brincar e se movimentar[2] (*sichbewegen*) da criança e a crisálida como metáfora da infância que auto germina *crianças-borboletas*. O ponto de partida é o reconhecimento do brincar e se movimentar como ação essencial, transcendente e imanente ao mundo da vida das crianças que, com liberdade e autonomia, crescem e se desenvolvem num processo semelhante à metamorfose, ou seja, em constante mudança e transformação.

A metáfora da crisálida ilustra os primeiros anos da vida da criança, recheados por poesia, magia, imaginação e fantasia, quando o brincar é sinónimo de experienciar o arquétipo inicial das ideias, concebidas poeticamente pela dimensão lúdica da corporeidade. Assim, estudar a criança e a infância supõe, inevitavelmente, evocar a poesia pois nas crianças o amor e a paixão pelo mundo e pela vida são sentimentos-investimentos da sua agência (Giddens, 1991), forjada no diálogo corpo-mundo atravessado pelo brincar e se movimentar.

O diálogo corpo-mundo, legítimo e original, é mediado pelo brincar e se movimentar em estado de liberdade, onde se configuram experiências autênticas e autónomas que as fazem avançar intuitivamente e intencionalmente à procura de resolver os problemas elaborados ou inesperados, bem como levantar novas hipóteses a serem testadas (Gopnik, 2010). Os caminhos do brincar são tecidos ao sabor da alegria, do encantamento e do deslumbramento ao *des*cobrir o mundo (Oaklander, 1980, 2008) e, nos seus diversos fenómenos, a atribuir sentidos e significados que têm como resultante as suas representações.

Nesta jornada, as crianças contam com uma propriedade importante: a *autopoiesis* (Maturana & Varela Garcia, 1997) da infância-crisálida que é a capacidade de promover o

[1] Monte, M. (1991). Borboleta. Composição do folclore nordestino brasileiro [domínio popular]. Disco *Mais*.
[2] Expressão cunhada por Elenor Kunz (1991). Segundo Kunz, no *Dicionário Crítico da Educação Física* (2008, pp. 383-385), o vocábulo corresponde aos estudos da Teoria do Movimento Humano que estão interessados no ser humano que *SE*-movimenta, julgando importante que, numa perspetiva pedagógica, não se considere hegemonicamente as análises funcionais e mecânicas do movimento humano, olhadas unilateralmente pelo viés da perspetiva empírico analítica. Nesse sentido, a expressão *movimentar-se* carrega um efeito absolutamente impessoal e atribui ao movimento em si um *status* despersonalizado. Na expressão forjada na língua portuguesa por Kunz *se movimentar* significa que "há alguém, crianças no caso, ocupadas com algo, que se-movimentam e neste *se-movimentar* exercem um efeito sobre si e o mundo que as cerca" (p. 384). O corpo-sujeito é sempre "*ator*, o sujeito das ações do movimento" (p. 384). Deste modo, "o movimento humano, nesta perspectiva do «se-movimentar», é entendido como uma conduta de atores numa referência sempre pessoal-situacional. Isso, portanto, só pode ser um acontecimento relacional, dialógico" (p. 385) [grifos do autor].

autodesenvolvimento. As crianças são como as crisálidas: elas sabem o que precisam, o que fazer e como se alimentar, transformando-se em borboletas curiosas. Para compreender o mundo, elas lançam-se na sua direção, apanhando boleia com o *vento* (Sartre, 2005) e, como borboletas entusiasmadas, exploram-no fazendo perguntas de corpo inteiro, intensamente e recursivamente.

As crianças apenas necessitam do auxílio dos adultos para seguir adiante na sua luta pela sobrevivência (Oaklander, 1980) pois brincar e se movimentar promovem todas as condições necessárias para que elas estabeleçam um diálogo profícuo com o mundo, com o outro e consigo mesmas, de modo a crescer e a realizar experiências legítimas e significativas.

Deste modo, as crianças vão tecendo as suas representações sobre o mundo e a vida. As suas representações são os seus próprios sentimentos e ideias em relação aos fenómenos, não separando o que sentem do que pensam pois isso é *uma coisa* só na corporeidade na infância. São os sentimentos em relação às coisas da vida que dão significados à sua existência.

Neste sentido, as hipóteses iniciais do estudo preconizaram uma diferença substancial entre as representações das crianças e dos adultos sobre o brincar e se movimentar em liberdade. As representações das crianças situam-se no campo da fenomenologia e manifestam-se, predominantemente, como ontológicas e existenciais. As dos adultos são forjadas eminentemente no campo da racionalidade e obedecem a pressupostos científicos que atribuem grande importância aos fenómenos quantitativos e objetivos, bem como às análises funcionais e mecânicas do movimento humano.

O fenómeno do brincar e se movimentar ganha legitimidade apenas quando está ao serviço dos interesses pedagógicos dos adultos, atendendo a objetivos e estratégias metodológicas de atividades pré-programadas e sobremaneira relativas à aquisição de comportamentos, conteúdos e habilidades performativas prescritas, de onde os adultos esperam resultados. Na Educação de Infância, brincar e se movimentar é considerado importante apenas quando atende à lógica da produtividade escolar, ignorando, as manifestações da ordem da sensibilidade das crianças. Assim, o trabalho escolar tem maior relevância que o brincar, o que é nada condizente com a natureza do livre brincar e se movimentar da criança.

A nossa experiência no campo da formação de professores de Educação Física para a Educação de Infância, tem-nos mobilizado, nos últimos anos, para estas questões que, paulatinamente, se transformaram em inquietações a tensionar a minha existência e a profissão no âmbito da docência.

Partindo desses pressupostos iniciais, e no intuito de compreender essa distanciação ou hiato entre as representações de crianças e adultos, colocámos a seguinte pergunta:

- Quais são as representações das crianças e dos adultos sobre brincar e se movimentar em liberdade na Educação de Infância?

Procurando compreender o fenómeno, os objetivos da investigação concentram-se em conhecer e desvelar as representações das crianças e dos adultos, através da observação do quotidiano das crianças numa instituição de Educação de Infância, bem como da realização de entrevistas com as crianças. Todo o processo da investigação investiu no esforço de privilegiar o protagonismo das crianças, dando voz aos corpos-sujeitos do terreno, de modo a identificar e compreender os sentidos e significados de brincar e se movimentar em liberdade para as crianças e para os adultos que as educam e cuidam delas no âmbito escolar, através da escuta interpretativa da criança (Willis & Trondmann, 2008).

Paralelamente, procedemos ao elogio do mundo vivido da criança de modo a contribuir com uma reflexão crítica sobre o mundo pensado pelos adultos à procura de transcender essa dicotomização, o que possibilitou o conhecimento de novos olhares existenciais e educativos sobre a criança e a infância a apontar para o cenário de entendimento e conceção do movimento humano e do corpo-mundo das crianças-borboletas, pelo olhar da Teoria do Movimento Humano (Trebels, 1992, 2003; Kunz, 1991).

Para tal, a investigação instrumentalizou-se com as ferramentas metodológicas que apreendemos nos estudos atuais da Sociologia da Infância. O objeto de estudo exigiu uma metodologia de abordagem qualitativa de orientação etnográfica, em que a escuta interpretativa foi privilegiada na colheita e análise dos dados, de modo a garantir o protagonismo da criança (Willis & Trondmann, 2008).

Realizámos a pesquisa numa escola de Educação Infância situada na cidade de Braga (Portugal), constituída por três turmas de crianças. Observámos e entrevistámos uma turma da sala três, constituída por vinte e duas crianças entre os cinco e os seis anos de idade, tendo como critério de escolha dos sujeitos a possibilidade de colher dados profícuos nessa faixa etária, bem como pelo facto das crianças serem finalistas, isto é, encontravam-se no último ano do jardim-de-infância, na transição entre a escola de Educação de Infância e a escola primária. A entrada no terreno deu-se em outubro de 2015 e estendeu-se até meados de 2016, totalizando sete meses intensos de observação e registo em diário de campo, sob a nossa presença quase diária na escola, interagindo com as crianças efetivamente entre os meses de novembro de 2015 e maio de 2016.

Os instrumentos eleitos para a colheita dos dados foram a Observação livre com anotações em Diário de campo e as Entrevistas semi estruturadas (Trivinos, 1987, pp. 146-152), a fim de que o quadro teórico-instrumental da apreensão dos dados estivesse harmonizado

com as técnicas de recolha, favorecendo e envolvendo a participação das crianças (Guerra, 2010, p. 35). Ambos os instrumentos foram guiados por roteiros temáticos (guiões), validados por um coletivo de professores doutores e especialistas do campo da Educação Física.

Respeitámos todas as recomendações e exigências de ordem ética da pesquisa com crianças, inicialmente, através da autorização oficial da direção do agrupamento escolar, da escola investigada e da educadora que, generosamente, nos acolheu e permitiu a realização do trabalho. Em seguida, procedemos ao pedido de consentimento de cada família ou responsável pelas crianças para podermos observar, entrevistar, fotografar, filmar e publicar os dados e imagens colhidas, tanto na tese de doutoramento quanto em publicações posteriores que, eventualmente, venham a ser difundidas em periódicos científicos especializados. Por fim, cada criança autorizada pela família para participar, preencheu o consentimento informado, cabendo a cada uma decidir se participaria ou não do estudo. Todos os pedidos de autorização (ofícios e consentimentos) estão devidamente documentados.

Os eventos, acontecimentos e contextos significativos foram detalhadamente manuscritos em dois cadernos que constituíram os Diários de campo. As entrevistas foram realizadas em duplas e, imediatamente após a gravação, foram transcritas literalmente de acordo com as falas gravadas.

A partir das fontes de dados, elegemos a Análise de conteúdo (Bardin, 1979, 2009; Guerra, 2010) como técnica pertinente para compreender as representações através das mensagens comunicadas ou veladas em palavras e gestos. Para tal, elegemos três dimensões do conhecimento teórico-metodológico que nortearam o processo da investigação, de modo a obtermos dados empíricos convergentes com o conteúdo da literatura, que inspira o referencial teórico da tese, na forma de um modelo concetual estabelecido na relação entre a teoria, as hipóteses e objetivos do estudo. No entanto, no decurso da investigação, as três dimensões confluíram para duas apenas, a saber: a dimensão educativa, que possibilitou descrever as demandas e identificar as representações dos adultos, e as dimensões ontológica e fenomenológica, agrupadas numa única dimensão, a Onto-fenomenológica, que privilegiou o fazer-saber das crianças no seu mundo da vida, de modo a compreender e interpretar as representações das mesmas.

No horizonte da investigação, os estudos da fenomenologia de Merleau-Ponty (1984, 1999, 2006) e o existencialismo de Sartre (2005, 2007) guiaram-nos tanto do ponto de vista teórico como metodológico.

Após o encerramento da colheita, iniciámos a exploração do material e procedemos à pré-análise dos dados provenientes das duas fontes de informações (diários e entrevistas), o

que fez com que a qualidade e quantidade de dados obtidos produzisse um volumoso material empírico que exigiu exaustivamente a *exploração* e a *quantificação dos indicadores*, produzindo um *corpus* denso e inúmeras e variadas unidades de registos e de contextos. Do entrecruzamento deste material vasto, rico e complexo, extraímos duas *nuvens de palavras* relativas às dimensões teórico-metodológicas do conhecimento.

Na fase de tratamento dos dados, emergiram as categorias e subcategorias de análise, resultantes da organização e agrupamento das informações empíricas. Constituímos, primeiramente, o inventário e a classificação das temáticas recorrentes e, posteriormente, estabelecemos as rubricas, da forma mais simplificada possível, evitando a complexidade dos códigos, muito comum em análises desta natureza. O tratamento dos dados deu origem a quatro grandes categorias, cada qual com o seu conjunto de subcategorias, a saber: C1 – Brincar e se movimentar; C2 – Rotinas; C3 – Tempo e C4 – Espaço. Em virtude da escassez de tempo, não procedemos à análise das imagens recolhidas, utilizadas apenas a título de ilustração das passagens recortadas das entrevistas.

Considerámos que os fenómenos observados e registados nos Diários de campo (DCs) constituem o olhar da investigadora, que nunca é imparcial, e que as entrevistas com as crianças constituem um registo autêntico da própria *voz* das crianças. Por esta razão sensível, a escuta interpretativa debruçou-se sobre o conteúdo das falas gravadas das crianças nas entrevistas e, portanto, esta fonte foi privilegiada nas análises, enquanto as informações advindas dos DCs foram identificadas por recorrência temática, classificadas e quantificadas a fim de servir de suporte fundamental na elaboração do elenco de categorias e subcategorias de análise.

O esforço foi de favorecer a expressão oral e corporal das crianças, destacando os símbolos atribuídos ao mundo da vida a partir dos sentimentos, ideias, gestos, ações e reações que refletem as suas representações sobre os fenómenos do mundo da vida, como categorias de pensamento que externam, explicam, questionam e reinventam a realidade na qual estão inseridas (Minayo, 1995; Certeau, 1990). Isto não quer dizer que os Diários de campo foram secundarizados. Pelo contrário, estes representam *sínteses* do quotidiano vivenciado na escola e revelam contextos e situações que vimos, sentimos, percebemos e registámos e que instrumentalizaram a investigação, emocionando-nos muito, com alegria, mas, também, com profunda tristeza. Enfim, os Diários de campo constituem os registos da nossa voz e do nosso olhar investigativo, não sendo, portanto, fidedignamente equivalentes à agência e à voz das crianças, posto que temos nítida consciência da impossibilidade humana de nos colocarmos em condição de absoluta neutralidade científica.

O quotidiano, no terreno, proporcionou experiências importantes na convivência com as crianças, o que nos impulsionou a tomar decisões cruciais na eleição das categorias de análise. O mergulho prolongado no campo empírico, em virtude do tempo que dedicámos presencialmente à escola e aos sujeitos, permitiu um trânsito bastante *familiar* entre as crianças no campo empírico, o que fez com que as entrevistas fluíssem naturalmente e se convertessem em conversas abertas, descontraídas, profícuas e harmoniosas. Consideramos este aspeto de extrema importância para os estudos com as crianças porque precisamos de ouvir o que elas têm a dizer-nos em palavras e ações e, para tal, o registo nos DCs é imprescindível pois elas dialogam com uma infinidade de coisas ao mesmo tempo. Entrar neste universo foi um exercício diário e intenso de aproximação ao mundo da vida da criança e das suas brincadeiras.

Escutar e olhar para este diálogo corpo-sujeito-criança-mundo é infinitamente rico, sobretudo pela sabedoria expressa pelas crianças, nunca prescindindo da poesia, o que se torna instigante e encantador.

Anteriormente à nossa entrada no terreno, elegemos, cuidadosamente, uma literatura que convergisse com a metáfora fio condutor da tese. Nesta direção, propusemo-nos a dialogar com interlocutores que falam sobre a criança e a infância de modo sensível pois acreditamos que é assim que as crianças merecem ser tratadas, isto é, com o mesmo respeito e vigor da magia, da fantasia e das metáforas poéticas que elas evidenciam no brincar e se movimentar. Sendo assim, os nossos interlocutores não provêm somente de fontes literárias engessadas por autoridades científicas portadoras de narrativas endurecidas pela camisa-de-força do paradigma moderno de ciência. Optámos, portanto, por ampliar o diálogo com poetas, músicos, letristas e escritores que tratam cuidadosamente e liricamente da infância, de modo delicado e sublime.

O corpo da tese está dividido em seis partes.

Na parte I, expomos a forma como forjámos, do ponto de vista teórico, a metáfora da *crisálida à borboleta*, isto é, apresentamos a nossa conceção de infância e de criança à luz da metáfora. Tratamos do crescimento e desenvolvimento da criança, fomentados pela *autopoiesis* enquanto vivência poética da infância, tendo como horizonte o sentido da experiência legítima, bem como, por oposição, o sentido moderno da não-experiência. A partir da experiência estética e sensível das crianças, finalizamos essa parte com a proposição central da tese que recomenda que o jardim-de-infância seja um lugar onde se cultivam crianças-borboletas livres, curiosas e esvoaçantes.

Na parte II, desenvolvemos três capítulos que tratam da fundamentação teórica e do estado da arte, a partir da revisão da literatura consultada.

No capítulo 1, tratamos das representações modernas sobre a criança, a partir do legado e das consequências perversas da modernidade. A seguir, questionamos o *sentimento moderno* de infância, preconizado pela história de longa duração e que, equivocadamente, atribui à modernidade o surgimento da infância e da própria criança como sujeito. Em seguida, discutimos, do ponto de vista ontológico, as representações hegemónicas, nas ciências modernas, sobre o ser-criança, a saber, os paradigmas *parsoniano* e *piagetiano*. Posteriormente, discutimos os pressupostos racionalistas que impregnaram o fazer pedagógico moderno no intuito de governar, disciplinar e vigiar os corpos das crianças. Encerramos esse capítulo, apresentando contrapontos à perspetiva exacerbadamente racional da educação moderna, propondo ao leitor revisitar os estatutos ontológicos do direito à igualdade, à diferença e da alteridade, como fundamentos necessários ao reconhecimento da imanente magnificência do saber da criança a ser reconhecido e respeitado pelos adultos.

No capítulo 2, discutimos as relações entre o corpo, o movimento humano, o tempo e o espaço. Criticamos as perspetivas hegemónicas que, no campo investigativo da Educação Física, se têm socorrido de leituras demasiado racionalistas e modelares acerca da corporeidade e do movimento humano. Apresentamos contrapontos às perspetivas empírico-analíticas predominantes na Educação Física, apontando para as perspetivas atuais que consideram o fenómeno da corporeidade humana como unidades e totalidades indivisíveis e relacionais. Procedemos à crítica à conceção de tempo moderno, desde a emergência dos relógios até à incorporação do cronos como instrumento regulador e cerceador da vida humana, através do poder e da coerção social e simbólica exercidas pela aferição quantitativa do tempo. Discutimos as dicotomias existentes nas representações sobre o tempo, a saber, o predomínio do tempo quantitativo nos adultos e a dimensão subjetiva do tempo nas crianças. Propomos uma reflexão que percorre a ideia do aprisionamento da criança forjado pelo tempo escolar, meramente cronológico e tratado objetivamente, implicando sérias consequências na educação e na vida das crianças, por exemplo a aceleração (Honoré, 2009) e a antecipação de tarefas que perspetivam instrumentalizá-las, precocemente, para o futuro. Para proceder a esta crítica, socorremo-nos dos contributos ontológicos dos estudos da fenomenologia (Merleau-Ponty, 1999; Araújo, Domingues, Kunz & Surdi, 2010) e do existencialismo (Sartre, 2005, 2007) e propomos uma pedagogia da desaceleração (Honoré, 2005) que respeite as temporalidades subjetivas das crianças-borboletas que voam ao sabor e ao ritmo do *vento sartreano*. Na mesma direção, discutimos a ocupação e a utilização dos espaços a partir da arquitetura escolar que materializa o currículo oculto, ora possibilitando as interações e a mobilidade, ora, restringindo

e condicionando as crianças à fragmentação espacial, comprometendo as suas criativas rotas de movimentação.

No capítulo 3, procedemos ao elogio do impulso lúdico e da dimensão sensível da corporeidade como elementos primordiais e humanizadores do ser humano. Propomos reconhecer a criança como um ser que *é* e *torna-se* infinitamente no seu projeto de constituição de ser, com autonomia e libertação, enquanto pressupostos ontológicos e fenomenológicos fundantes da própria condição humana. Apresentamos os pressupostos teóricos fundamentais da tese, isto é, a perspetiva do brincar e se movimentar nos estudos da Teoria do Movimento Humano, bem como os contributos da Teoria do campo existencial (Heinj, 2006). Finalmente, expomos o aporte da Onto-fenomenologia do brincar e se movimentar humano, a enaltecer a perspetiva dialógica relacional, a conceber o fenómeno como linguagem metamórfica.

Na parte III, apresentamos o objeto de estudo, a detalhar o contexto da investigação, a definição do problema, os objetivos e as hipóteses que já mencionámos acima.

Na parte IV, detalhamos a metodologia, os procedimentos, os métodos e as técnicas que instrumentalizaram todo o decurso da construção da tese, desde as questões de ordem epistemológica até às dimensões do conhecimento teórico-metodológico que permearam a entrada e permanência no terreno. Apresentamos os detalhes sobre a amostra, os instrumentos da colheita dos dados e, por fim, todo o processo de tratamento dos dados recolhidos.

Na parte V, realizamos a apresentação, descrição e a interpretação dos dados, desde a técnica da Análise de conteúdo até ao tratamento que resultou num conjunto de quatro categorias, cada uma com o seu grupo de subcategorias.

É preciso destacar que, embora tenhamos revisitado tanto as teorias clássicas e hegemónicas como as mais atuais que se debruçam sobre a criança e a infância, no que tange à articulação entre a teoria e os dados empíricos, não nos esforçámos no sentido de enquadrar os dados do campo empírico na literatura científica que utilizámos, situando-a como fonte de iluminação e não como camisa-de-força justamente para poder dar voz às crianças, o que consideramos ser muito mais importante.

Na primeira categoria, denominada *C1 Brincar e se movimentar*, refletimos acerca das representações das crianças e dos adultos sobre os sentidos e significados atribuídos ao brincar e se movimentar, demarcando as diferentes conceções sobre o fenómeno e confirmando o hiato inicial previsto pelas hipóteses do estudo. Procedemos ao elogio do mundo vivido das crianças, a partir da esfera dramática que constitui todo o universo do faz-de-conta, recheado de fantasia, imaginação e reinvenção. Realizamos a crítica à ausência da liberdade das crianças, da sua não participação no processo de tomada de decisões hegemonicamente dominado pelos adultos,

bem como à impossibilidade efetiva das crianças de proceder às escolhas, ou seja, à negação da criança enquanto sujeito portador de interesses, opiniões, desejos, potencialidades e capacidades imanentes. Em contrapartida, encerramos esta categoria, fazendo a exaltação ao corpo brincante, mostrando que as crianças, por mais oprimidas que sejam, através da sua agência, demarcam as suas intencionalidades, interesses e saberes a partir de pressupostos ontológicos originais, passíveis de identificação através das suas ações, sentimentos e ideias que promovem o autodesenvolvimento com alegria, curiosidade e encantamento.

Na segunda categoria, denominada *C2 Rotinas*, discutimos o papel hegemónico das atividades pré-programadas, do trabalho e das obrigações como reflexo da perspetiva exacerbadamente racionalista que a educação moderna incorporou no quotidiano das escolas de crianças, inflando-as com tarefas conteudistas que sobrepujam a necessidade imanente de brincar e se movimentar em liberdade. Confirmamos que a liberdade para brincar e se movimentar sucumbiu diante da prioridade que os adultos outorgam ao trabalho escolar e, por esta razão, as crianças quase não brincam na escola. Finalizamos esta discussão, refletindo sobre os elementos cerceadores, castradores e controladores dos corpos brincantes, a saber, o conjunto de regras às quais as crianças devem obediência incondicional, bem como as proibições ratificadas constantemente pelos adultos e que governam as ações, os sentimentos e as ideias das crianças. Burlar ou desrespeitar as regras e proibições incide em punições severas, por exemplo castigos físicos e violência simbólica imputada pelos adultos como forma de endireitamento do corpo e da moral (Vigarello, 1978).

Na terceira categoria, intitulada *C3 Tempo*, destacamos duas subcategorias que tratam da relação dos adultos com a dimensão quantitativa do tempo. Primeiro, tratamos dos efeitos da fragmentação e racionalização do tempo meramente cronológico e a forma como essa representação se repercute nas ações dos adultos e os efeitos no direito exíguo das crianças brincar e se movimentar livremente. Segundo, problematizamos a questão da *futurização* da criança e o empenho dos adultos na aquisição precoce e antecipada de saberes e habilidades instrumentais como premissa de sucesso, a que se intitula processo de adultização da criança (Kunz, Müller & Costa, 2012). A representação dos adultos é equivalente ao tempo dos relógios. Como contraponto, discutimos a representação de temporalidade expressa pelas crianças e confirmamos que elas, e somente elas, são capazes de transcender a dicotomia imposta pelos adultos, experienciando uma relação subjetiva entre as temporalidades e o fazer-saber, em que o sentimento de duração é correspondente à intensidade com que a criança se mobiliza nas suas brincadeiras, ao que designamos fruição. Para as crianças, o tempo não é linear, é recursivo, interessando-lhes apenas o presente, em que vivem com total atenção ao

que fazem (Maturana & Verden-Zöller, 2004). A representação das crianças é equivalente ao tempo vital (Trebels, 2003).

Na quarta e última categoria de análise, denominada *C4 Espaço*, descrevemos a forma como os adultos imputam a ocupação e a utilização funcional da arquitetura interna e externa da escola, bem como o modo com que a agência das crianças promove vivências significativas e experiências legítimas, à revelia do autoritarismo utente dos adultos. Refletimos sobre a desarticulação entre espaço e tempo a partir da separação instrumental forjada pelas representações dos adultos. Por fim, descrevemos a relação profícua que as crianças têm com os objetos tridimensionais destinados a brincar e se movimentar, a saber, os brinquedos e jogos, objetos pertencentes aos espaços fechados, e os aparelhos do parque e elementos da natureza, pertencentes aos espaços abertos. Evidenciamos que elas reinventam as formas que encerram a utilização dos objetos, resinificando as recomendações exclusivas de usos correspondentes às formas fechadas e burlando os constrangimentos espaciais. As crianças imprimem, existencialmente, nos corredores, paredes e mobílias, os desenhos das rotas originais da sua movimentação. Elas redimensionam tudo o que é engessado pela objetividade do pensamento moderno dos adultos. Assim, as crianças não somente resinificam os objetos tridimensionais como, magicamente, recriam todas as condições de desfrute, de modo a favorecer a diversão, a fantasia e a imaginação.

Na parte VI, encerramos a tese com as considerações finais. Concluímos, finalmente, que as representações sobre o brincar e se movimentar que emergiram confirmam as nossas hipóteses iniciais, ou seja, há um grande hiato entre os adultos e as crianças.

Através dos sentidos e significados expressos no conteúdo das falas das crianças, reinterpretados à luz do referencial teórico-metodológico, evidenciamos que as representações dos adultos se situam, exacerbadamente, na esfera das ações racionalizadas, com fins de governar, vigiar e disciplinar as crianças pequenas, inserindo-as precocemente na lógica da produtividade. Portanto, as ações e ideias dos adultos são forjadas hegemonicamente no mundo pensado, pré-organizadas e pré-determinadas de modo a, direta ou indiretamente, ignorar os sentimentos e pensamentos das crianças sobre os fenómenos do quotidiano escolar pois elas estão alijadas do processo de tomada de decisões, centralizado na figura dos adultos.

De modo perverso, o brincar e se movimentar das crianças sucumbe diante da relevância dada ao trabalho escolar, o que reflete a conceção e representação do brincar enquanto portador de um caráter de inutilidade, mera distração ou distensão dos corpos cansados pelas tarefas obrigatórias.

Para os adultos, as conceções de espaço e tempo estão desarticuladas e, deste modo, são tratados como duas dimensões fracionadas que não dialogam. O tempo cronológico dos adultos aprisiona as crianças porque pré-determina a hora certa para o começo e fim das ações, impedindo a fruição e a libertação das crianças no livre brincar e se movimentar. Além disso, o tempo pré-designado para tal é condicionado à finalização das atividades e tarefas, isto é, as crianças somente têm autorização para brincar depois de concluir as suas obrigações. Os adultos situam o brincar e se movimentar num tempo residual e insuficiente.

Da mesma forma, procedem em relação aos espaços. Enquanto arquitetura rígida, os adultos pré-determinam a ocupação útil dos espaços de forma pertinente aos seus interesses e demandas, ou seja, os espaços também estão condicionados à representação que imprime uma falsa necessidade de os adequar aos usos pré-definidos em momentos apropriados.

Quanto às crianças, brincar e se movimentar em liberdade representa tudo o que há de mais importante no seu mundo da vida. A unidade primordial da corporeidade da criança lança-se na direção do mundo para um eterno reencontro, marcado prazenteiramente com as intuições, as sensações e as intencionalidades, e o seu saber-fazer ultrapassa e transcende qualquer dicotomia. Elas andam repletas de interesses, desejos, vontades, curiosidades, dúvidas e fazem perguntas o tempo todo com o seu corpo-mundo. Numa perspetiva relacional, o corpo-mundo tece um diálogo original, configurado por acontecimentos e experiências autênticas forjadas na sua existência, ratificada pelas crianças, por unanimidade: a vida da criança é brincar! Brincar significa dialogar a interagir naturalmente consigo mesma, com o outro, com as coisas e com o mundo.

A consciência voa juntamente com a criança, parafraseando Sartre (2005), porque elas são espontaneamente curiosas e, assim como as borboletas, adoram explorar pois a vida humana é um projeto eternamente inacabado que não pode prescindir do diálogo com o mundo para *tornar-se*. As intencionalidades colocam-se na direção do mundo e este passa a ser sorvido com todos os sentidos do corpo, principalmente com a intuição. Fazendo perguntas ao mundo, as crianças lançam-se pelos caminhos para onde os desejos e interesses as levam, ora contemplando, ora dançando com as coisas, com os outros ou consigo mesmas. A intencionalidade mobiliza o corpo-sujeito-criança e o diálogo, portanto, é o corpo-mundo (Merleau-Ponty, 2006).

Por estas razões, o crescimento e o desenvolvimento das crianças parece muito mais uma metamorfose do que processos lineares, as fases progressivas ou as etapas em que acendem da aquisição de habilidades mais simples às mais complexas, porque a criança cresce e desenvolve-se, conversando permanentemente com os contrafactuais, de forma circular. As

crianças dão sentido ao que fazem e atribuem significados no intuito de compreender os fenómenos a seu modo e esse é o alimento da sua *autopoiesis*.

Para as crianças, o espaço-tempo escolar são sinónimos de lugar e a escola revela-se como esse lugar afetivamente muito importante pois é nela que as crianças fazem, encontram e interagem com os amigos.

Falar sobre a criança e a infância é, inevitavelmente, evocar a poesia, pois, nas crianças, o amor e a paixão pelo mundo e pela vida são sentimentos-investimentos da agência forjada no diálogo corpo-mundo. As representações das crianças são os seus próprios sentimentos em relação aos fenómenos: elas não separam o que sentem do que pensam pois a corporeidade na infância é una e indivisível. São os sentimentos em relação aos fenómenos da vida que dão significado à existência e o ser das crianças são os seus próprios sentimentos (Oaklander, 1980; 2008).

Por fim, aspiramos a que as crianças autogerminem, na sua infância-crisálida, fomentadas pela sua *autopoiesis* biológica e espiritual, alimentando-se e respirando por si mesmas, de modo a *tornar-se*, diariamente e constantemente, crianças-borboletas livres, coloridas e esvoaçantes que habitam legítimos jardins-de-infância enquanto territórios férteis e belos, cultivando estes amorosamente as crisálidas-crianças-borboletas curiosas que irão fecundar a vida humana através da distribuição do pólen, resultando em incontáveis flores pelo mundo afora.

A alegria das crianças contagia o mundo com a magia e a fantasia. Este é o pólen que irá, pelo *vento* e pelo corpo-mundo das crianças-borboletas, semear e fazer brotar um mundo melhor. A metáfora que defendemos revela a imanência, o caráter ontológico e existencial do brincar e se movimentar da criança em estado pleno e absoluto de liberdade e autonomia em relação ao seu mundo da vida. Brincar e se movimentar é a forma como as crianças interpretam e *compreendem-o-mundo-pela-ação*, o que é fundamental para o seu desenvolvimento.

Parte I

Da crisálida à borboleta: por uma metáfora sobre a infância e a liberdade de brincar e se movimentar da criança

A crisálida e a borboleta
Há um momento na vida de todo ser, em que ele é um nômade
e faz com a sua alma a travessia pelo deserto da sua existência...
Sem estrelas, sem lua, sem um referencial, só, na noite escura.
Ele é o seu próprio adversário!
Acrisolado em suas próprias algemas, vive o seu momento de crisálida,
hibernada, em seu tempo de dor!
Mas na sabedoria adquirida nesta profunda interiorização,
acontece a sua traumática, mas, feliz transformação...
Não mais sente fome, nem sede... Nem necessita do ilusório oásis...
Terminou o seu tempo de nômade, ou de vaga-lume na noite escura!
Encontrou-se com a luz!
Não mais teme o mundo que a fez sofrer...
Criou lindas cores e com novas asas voará o bastante
antes de perpetuar-se numa nova flor, onde novos seres irão nascer,
crescer e viver os mesmos tempos de alegria e dor
antes da dura transformação para ressurgirem em busca da luz!
Assim é a vida meus filhos!
O pai não concedeu privilégios!
Quer sejam homens ou simples seres...
Todos têm o seu tempo de crisálida e o de borboleta...

(Maju)

1 Sobre a criança e a infância à luz da metáfora

Não haverá borboletas se a vida não passar por longas e silenciosas metamorfoses.

(Rubem Alves)

O eixo central da tese realiza uma analogia poética entre o livre brincar e se movimentar[3] (*sichbewegen*) da criança e a crisálida como metáfora da infância que auto germina "crianças-borboletas". O ponto de partida é o reconhecimento do brincar e se movimentar como ação imanente (e, ao mesmo tempo, transcendente) ao mundo da vida das

[3] Expressão cunhada por Elenor Kunz (1991). Segundo Kunz, no *Dicionário Crítico da Educação Física* (2008, pp. 383-385), o vocábulo corresponde aos estudos da Teoria do Movimento Humano que se interessam mais pelo ser humano que *se* movimenta e consideram importante que, numa perspetiva pedagógica, não se considere hegemonicamente as análises funcionais e mecânicas do movimento humano.

crianças que, com liberdade e autonomia, crescem e se desenvolvem num processo semelhante a uma metamorfose, ou seja, em constante mudança e transformação.

Os primeiros anos da vida da criança são recheados por poesia, magia, imaginação e fantasia, momento em que brincar é sinónimo de experienciar o arquétipo inicial das ideias concebidas poeticamente pela dimensão lúdica da corporeidade.

Toda a narrativa poética assim como a brincadeira pressupõem a imaginação. "Palavra poética tem que chegar ao grau de brinquedo para ser séria"[4]. As metáforas guardam o silêncio das ideias e, assim como toda a metáfora, as brincadeiras das crianças guardam os segredos da intuição infantil.

A *autopoiese*[5] é um desses segredos (biológicos e espirituais) que guardam alguns seres vivos. Trata-se da propriedade de composição e autocriação, condição do ser vivo de se produzir continuamente a si próprio. É este o sentido da crisálida: a transformação radical e a mudança que caracterizam esse fenómeno denominado metamorfose.

O que acontece dentro de uma crisálida? E o que é que isso tem a ver com crianças a brincar? Crianças são como crisálidas: elas sabem o que precisam, o que fazer e como se alimentar e se transformam em borboletas curiosas. Para Oaklander (1980), elas apenas necessitam do auxílio dos adultos para seguir na sua luta pela sobrevivência pois brincar e se movimentar promovem todas as condições necessárias para que elas estabeleçam um diálogo profícuo com o mundo, com o outro e consigo mesmas de modo a crescer e a realizar experiências significativas. É justamente por esta razão que as crianças e suas corporeidades não podem ser tratadas como máquinas (Maturana & Varela García, 1998; Santin, 2000) e que preconizamos um jardim-de-infância que reflita sobre esse processo de modo a forjar harmoniosamente tempos e espaços para desabrochar "crianças-borboletas", alegres e curiosas, a perscrutar belas flores.

A metáfora da crisálida ilustra os primeiros anos de vida da criança, momento em que é e está recheada de poesia, magia, imaginação e fantasia: "Nas brincadeiras encontramos as ideias primeiras, que servem para todos – que todos possam brincar e, assim, experienciar o arquétipo inicial das ideias" (Camilo Cunha, 2009, p. 90).

O poder da metáfora "encontra na linguagem e na natureza a sua maior expressão" pois tem "a capacidade de iluminar de forma única e insubstituível o modo como «as coisas são» (…). A metáfora dá origem à virtude, à liberdade, ao que é casto" pois quem dela lança mão

[4] Barros, Manoel de. *O livro sobre o nada* (Poema).
[5] Maturana Romesín, H., Varela Garcia, F.J. (1998). *De máquinas y seres vivos - autopoiesis: la organización de lo vivo.* (5.ª ed.) Santiago de Chile: Editorial Universitária.

"não se preocupa com o futuro, pois a hora há-de-chegar! (…) O verdadeiro poder está sim nas metáforas primeiras. As metáforas primeiras transportam as ideias, o silêncio, a intimidade, o passar por cima, a humildade, o humor, a escuta… E isto também são «coisas» das brincadeiras…" (Idem, pp. 89-90).

As metáforas são a linguagem imanente à narrativa poética e literária e, por essa razão, a metáfora da crisálida ilustra magistralmente os primeiros anos de vida da criança. Nas brincadeiras livres das crianças, inicia-se e constrói-se a verdade existencial: nelas estão "a raiz, o início absoluto, a mola de impulso, o paraíso iniciático" e como as crianças "são aquelas que estão mais próximas das brincadeiras" também são elas que "experienciam mais de perto" a verdade existencial: as brincadeiras são como verdades existenciais (Idem, p. 85). Nelas encontramos a autenticidade e a congruência como uma coerência pessoal que nos move a reconhecê-las como autênticas, verdadeiras e imbuídas da essência humana. "Com as brincadeiras começamos com a escuta autêntica do sentido existencial", como uma forma genuína de aceder ao ser do homem e de compreendê-lo em seu projeto ontológico e antropológico (Idem, p. 91). O mesmo autor acrescenta:

> Se uma criança manifesta zanga, contentamento ou medo, nós não duvidaremos de que essa é a sua experiência, em todos os seus aspetos. A criança é transparente quando tem medo ou quando gosta de uma coisa, quando tem fome ou quando tem qualquer outra reacção. Há, efetivamente, na criança uma *transparente sinceridade* entre o que diz, o que sente e o que faz. É esta sinceridade/linguagem que podemos chamar também de *verdade existencial.* [grifos do autor] (Idem, p. 86).

A palavra crisálida vem do latim *chrysaliis* e corresponde ao estágio de pupa, estado que a borboleta passa por metamorfoses. O termo é derivado da coloração metálico-dourada encontrada nas pupas (*chrysós*) que, em grego, significa ouro. Guarda uma lagarta que, quando está totalmente crescida, faz um botão de seda que usa para prender o seu corpo numa folha ou galho. Então, a pele da lagarta sai para o "tempo final". Sob esta velha pele, há uma pele dura chamada crisálida. Antes disso, ocorre uma dura metamorfose onde a transformação e a mudança são sinónimos desse processo. O que implica essa transformação radical? Como é que uma lagarta se reorganiza numa borboleta? O que acontece dentro de uma crisálida ou de um casulo? E o que é que isso tem a ver com as crianças e o livre brincar e se movimentar?

Quando crianças, muitos de nós aprendemos o processo maravilhoso pelo qual uma lagarta se transforma numa borboleta. Normalmente, a história começa com uma lagarta muito faminta que eclode de um ovo. Essa lagarta, cientificamente chamada larva, devora e entope-se de folhas, ficando cada vez mais gorda e comprida através de uma série de mudas em que se desfaz da sua pele. Um dia, a lagarta para de comer, fica pendurada de ponta-cabeça num pequeno galho ou folha e tece um casulo sedoso em seu redor, transformando-se numa crisálida

brilhante. Dentro da sua cápsula protetora, a lagarta transforma radicalmente o seu corpo e, depois de certo tempo, emerge como borboleta ou mariposa. Observar a metamorfose à medida que acontece é difícil pois pode perturbar a lagarta dentro da sua crisálida e prejudicar a sua transformação.

Analogamente, o *casulo* da infância tem vida própria e não pode encerrar as crianças como se elas estivessem numa prisão. O jardim-de-infância é o lugar perfeito para retroalimentar os pequenos pupos que desabrocham em crianças-borboletas coloridas. Por isso, elas precisam de descobrir o mundo por si mesmas de modo livre e criativo, libertas da coerção dos adultos e libertas da instrumentalização pedagógica dos saberes, principalmente dos jogos e brincadeiras.

É preciso reconhecer que o casulo da infância não é insignificante. O mundo da vida da criança forjado por ela mesma metamorfoseia-se constantemente e, por isso, mostra-se misterioso e complexo. Se adotássemos uma perspetiva linear, essa metáfora dir-nos-ia que, até aos seis anos de idade, a criança necessita de auto germinar e depois, sim, a partir dos sete anos, estaria pronta para ser fomentada pela racionalidade dos adultos. Todavia, antes disso, ela precisa desse tempo para agir autonomamente, ela necessita de tempo para se alimentar por si mesma de modo livre para que possa ser criativa e descobrir o mundo por si mesma, liberta dos desmandos e da coerção dos adultos. Deste modo, a criança precisa de viver o casulo que se metamorfoseia constantemente e intensamente em borboleta.

O trabalho escolar concebe a infância na contramão da metáfora da crisálida porque força as crianças a ser "adultos em miniatura[6]" precocemente e acaba por transformar o seu fazer-saber-fazer em mercadoria: o jardim-de-infância deixa de ser um local belo e saudável onde se cultivam borboletas livres para se tornar num local de trabalho, o que corresponde a uma saída forçada e prematura do casulo.

Mesmo quando privilegiam tempos e espaços específicos onde se cultiva o livre brincar e se movimentar, os adultos fragmentam tudo: há o cantinho da leitura para ler e ouvir histórias, a ludoteca para os jogos, o quarto escuro para o sono, a hora de comer, a hora para ir à casa de banho, a hora e o espaço apropriados para tudo. Então, todo o fazer-saber da criança fica esquadrinhado em momentos, etapas, fases e regras a serem cumpridas e vencidas com êxito e, sobretudo, com bom comportamento.

O Principezinho, melancólico e muito sério, disse "Sempre em frente não se pode ir muito longe…" (Saint-Exupéry, 2015, p. 20), referindo-se ao lugar onde habitava. Assim é o

[6] Kunz, E., Müller, U., Costa, A. R. (2012). Crianças não são adultos em miniatura – uma incursão argumentativa. In E. Kunz (org.), *Didática da Educação Física 2* (revista e ampliada). Ijuí: Editora UNIJUÍ.

desenvolvimento da criança: não é linear, não é um avanço, não é uma progressão em ordem crescente; é um mundo *caótico*, circular, recursivo. Mas intenso e imenso, embora seja aparentemente "pequeno".

Se encarássemos a vida da criança poeticamente como ela própria é capaz de a conceber, esforçando-nos para alcançar as suas fantasias e a beleza do seu pensamento circularmente concebido a partir da esfera onírica, compreenderíamos que a sua própria arte dá um sentido poético à vida: o brincar da criança é uma forma expressa de produzir arte (Camilo Cunha & Gonçalves, 2015).

A metáfora sugere, portanto, que nos perguntemos: Quem são as crianças? O que sentem? O que pensam? Como se expressam e se comunicam? O que dizem elas sobre a vida? Sobre a liberdade para brincar e se movimentar? O que dizem elas sobre as outras crianças? E sobre os adultos com quem convivem? Quais são suas experiências e vivências? O que pensam sobre o mundo? Como se desenvolvem? O que é ser criança depois que nos tornamos adultos? Se nos debruçarmos sobre essas perguntas, que deveriam ser postas quotidianamente, aproximar-nos-íamos da natureza ontológica de ser plenamente criança, permitindo-a *ser o que se é* no *seu tempo*, desabrochando e alimentando-se da energia vital, pelo tempo vital e pelo espaço vital que o livre brincar e se movimentar promovem, transformando-se diariamente em coloridas borboletas que alçam voo a partir das asas de sua própria imaginação.

E, para as crianças, brincar é como respirar!

1.1 Crianças são crisálidas-borboletas

Não apresse o rio, ele corre sozinho.
(Barry Stevens)

As crianças são como as crisálidas: elas sabem o que precisam, o que fazer e como se alimentar e transfiguram-se em borboletas entusiasmadas desde que tenham liberdade e autonomia para tal. É difícil aos adultos não invadir a liberdade delas, mesmo quando desejam que realizem vivências e experiências importantes para o seu desenvolvimento: "O dever do adulto é, porém, reduzir essa invasão ao que é estritamente necessário." (Merleau-Ponty, 2006, p. 102).

Ser criança – sujeito da educação - etimologicamente significa alimentar-se! E os adultos não devem alimentá-las demais: eles precisam de as deixar viver livremente para auto germinar e respirar por si mesmas. Mas, para tanto, é preciso reconhecer que o casulo da infância tem vida própria e não podemos encerrá-lo como se fosse insignificante ou como se pudesse aprisionar a criança. O mundo da vida da criança deve ser forjado por ela mesma com

autonomia. O *jardim*-de-infância é, assim, o lugar perfeito para alimentar os pequenos pupos que desabrocham em borboletas.

Na mesma medida, a escuta da *voz* das crianças deve corresponder a essa metáfora pois a expressão e o movimento corporal *vêm de dentro* e, se a criança sabe o que precisa e sabe o que quer, os adultos não devem nutri-las demais com o que *vem de fora*: Devem deixá-las viver! As crianças necessitam de estar livres para auto germinar e respirar por si mesmas.

Como dissemos, a expressão e o movimento corporal vêm de dentro e de fora e, se a criança é portadora de saberes e intencionalidades que lhe são particulares, é através da observação das suas brincadeiras que realizamos a escuta autêntica do sentido existencial como uma forma genuína de aceder ao ser-criança. Nesse sentido, ponderamos que as escolas de Educação de Infância têm o papel de promover tempos e espaços articulados de modo a escutá-las de corpo inteiro, considerando respeitosamente os seus desejos e interesses. Isso exige observá-las em todas as suas falas, ações, sentimentos, expressões e representações.

Contudo, ao contrário, os adultos-educadores parece que têm suprimido a liberdade de brincar e se movimentar, imputando-lhes rotinas com trabalhos estafantes. E, assim como a crisálida morre para dar vida à borboleta, as crianças, no seu estado de *pupa*, têm sido frustradas pelos adultos que sufocam as suas ações, a sua participação e as suas escolhas, silenciando, castrando e esgotando-as com atividades supostamente mais produtivas do que brincar, o que Kunz & Simon (2014) chamam de *Lebensentzug* ou "uma extração da vida sem morrer".

A modernidade deu visibilidade à infância e projetou proteger, cuidar, assistir e educar as crianças. No entanto, o seu projeto educativo, exacerbadamente centrado na racionalidade científica dos adultos, legou uma espécie de sufocamento às crianças na medida em que os adultos deixaram de permitir que elas se auto gerissem e se auto alimentassem, tratando-as como dependentes absolutas, frágeis e incapazes de fazer escolhas e tomar decisões responsáveis. É esta ação que provoca a sua *morte* em *doses homeopáticas*, pois castrá-las e esgotá-las com atividades e aprendizagens conteudistas é bastante parecido com o movimento da crisálida que se intensifica nos últimos dias antes de sua morte-renascimento, com a diferença de que, uma vez tendo o brilho da vida sido furtado às crianças, é difícil para estas recuperá-lo.

O projeto da pedagogia e psicologia modernas planeou a infância por etapas a serem vencidas e, findadas, cada uma destas cumpre um conjunto de demandas pré concebidas por adultos como metas a serem atingidas pelas crianças, orientadas hegemonicamente a partir de abordagens desenvolvimentistas e cognitivistas. As passagens concluídas com êxito são festejadas como o fecho de um ciclo que, a partir de então, abre portas para a aquisição de

novas e complexas habilidades. As crianças que não se ajustam às demandas previstas em cada fase são consideradas problemáticas. Este aspeto incorre numa aspiração de uniformidade em que todas devam desabrochar ao mesmo tempo, desrespeitando os ritmos, particularidades e singularidades corporais. Os adultos ignoram que as crianças não esperam por resultados futuros daquilo que realizam pois elas vivem intensamente o momento presente. Na mesma medida, a participação das crianças no processo de tomada de decisões quotidianas e do fazer-saber pedagógico é anulada, posto que são os adultos que decidem absolutamente tudo que acontece no dia-a-dia da escola. O que importa na educação escolar é aprender enquanto sinónimo de trabalhar, o que não condiz com liberdade para brincar e se movimentar. Aprender tem sinónimo: significa aprender com números e letras, apenas. Desenhar, pintar, saltar, colher flores, rolar pelo chão, olhar o céu, dar gargalhadas e até chorar… nada disso tem importância:

> As pessoas crescidas aconselharam-me a pôr de parte os desenhos de jiboias, abertas ou fechadas, e a dedicar-me antes à geografia, à história, à aritmética e à gramática. Foi assim que, aos seis anos, abandonei uma brilhante carreira de pintor. […] As pessoas crescidas gostam de números. Quando se lhes fala de um novo amigo, nunca perguntam o essencial. Nunca dizem: «Como é a voz dele? Quais são os seus jogos preferidos? Será que coleciona borboletas?» Em vez disso perguntam: «Quantos anos tem? Quantos irmãos tem? Quanto pesa? Quanto ganha o pai dele?» Só assim julgam conhecê-lo. Se disserem às pessoas crescidas: «Vi uma casa muito bonita de tijolos cor-de-rosa, com gerânios nas janelas e pombas no telhado…», elas não conseguem imaginar a casa. É preciso dizer-lhes: «Vi uma casa de quinhentos mil euros». E, então, exclamam: «Mas que linda casa!» […] As crianças devem ser muito benevolentes com as pessoas crescidas. Mas, claro, nós que entendemos a vida, não ligamos nada a números! (Saint-Exupéry, 2015, pp. 10-23)

Planeadas pelos adultos, as passagens na vida das crianças são marcadas por fortes e penosos momentos de perturbações, quer sejam bons ou ruins, mas a maioria são bastante difíceis e traumáticos: a infância, portanto, não é um *mar de rosas* e acaba por ser dolorosa para a criança. Os adultos ignoram que o mundo da vida das crianças não é cíclico nem linear, mas, sim, recursivo, circular e impetuoso e, desse modo, elas não projetam a finalização de uma tarefa que venha eventualmente a ser avaliada como sinónimo de produção sob a ótica dos adultos.

Quando interferem, controlam e regulam demasiadamente a vida das crianças e substituem a brincadeira livre por exercícios e tarefas, os adultos acabam por as inflar com coisas desnecessárias e estrangulam a *autopoiese* gestada pela crisálida que tem como propriedade a composição e a auto criação que somente os organismos vivos dispõem. As máquinas não dispõem dessa possibilidade (Maturana & Varela García, 1998; Santin, 2000). Somente os corpos animados se constroem a partir daquilo que propriamente orquestram nas suas próprias vivências e experiências: ferem-se e curam-se, desafiam-se e reorganizam-se, perguntam-se e respondem, confundem-se e resinificam-se, cortam-se e cicatrizam. As crianças

não são corpos-máquinas que espetam a resultância utente por ela mesma: o que importa é o processo, principalmente o prazer que se vivencia no *durante*.

A criança é *o sujeito* de sua própria existência: ser criança supõe ser livre e viver intensamente o presente. Vulgarmente, a expressão *vir a ser* atribui um estatuto de incompetência e reproduz uma imagem social da criança como ingénua e dependente. Na qualidade plena de *ser* a visibilidade das crianças como atores, autores e sujeitos sociais é promovida numa posição de seres atuantes, participativos, criativos e pensantes e não de excluídas, social, cultural e politicamente. O interessante é a criança constituir-se como criança para a infância e não para adulto.

Nos estudos da Sociologia da Infância, temos encontrado diferentes vertentes que concebem a infância como categoria intra e inter geracional de modo a dar visibilidade e voz às crianças. Qvortrup (2014) encara a infância como categoria estruturante da sociedade e propõe fazer desta um conceito permanente que se opõe à ideia psicológica de fase passageira e o autor migra, portanto, para uma perspetiva geracional de infância, propondo um diálogo entre as diversas gerações.

Noutra perspetiva, a infância como categoria relacional, exige reconhecer que a humanização da criança se dá pela sua socialização. *Tornar-se pessoa* não corresponde a uma imposição da sociedade sobre o indivíduo, no sentido deste assumir determinados conhecimentos, normas e valores: esta é a visão de uma sociedade perversa que controla as pessoas através de uma colonização das almas, o que faz pouco sentido. Pela sua natureza social, o ser humano apenas pela socialização pode sobreviver, desenvolver-se e tornar-se pessoa. Ao nível das estruturas estritamente genéticas, é dos animais piores preparados para uma vida independente pois depende dos outros durante mais tempo e de forma mais intensa. Se lhe associarmos a capacidade de desempenhar funções variadas e complexas, incluindo caminhar, conversar, aprender, pensar, ter consciência de si mesmo, tomar decisões racionais, divertir-se, etc., reconhecemos que essas capacidades resultam da interação com outros humanos durante longos períodos de tempo. Nos mesmos atos e relações, tornamo-nos pessoas e fazemos a sociedade (Abrantes, 2011, p. 122). Socialização e individualização (ou subjetivação) constituem duas faces da mesma moeda (Elias, 1998). Como explica Wallon, "a actividade do homem é inconcebível sem o meio social; mas as sociedades humanas não poderiam existir sem indivíduos" (citado por Carvalho, 1973, p. 232).

Essas perspetivas são interessantes em vários aspetos, no entanto, não nos socorrem quando vislumbramos o *ser* criança nas suas particularidades, especialidades, singularidades, no seu olhar sobre o mundo, nos seus sentimentos. Quando pensamos na criança que brinca e

se movimenta, percebemos que ela se relaciona e dialoga com o mundo à sua volta porque entra naturalmente em contato social com os outros: “Essa relação dialógica da criança com o mundo que acontece através do movimento, no que compete à educação da criança pequena, demanda muito mais do que o ensino - requer cuidado e envolvimento, brincadeira, arte e sentimento” (Kunz & Simon, 2014, p. 376). Educar crianças pequenas exige cumplicidade e não somente a autoridade dos adultos como prática predominante. Por esta razão, elas precisam de liberdade para brincar e se movimentar porque é através dessa linguagem que elas estabelecem as interações necessárias, seja com o outro, com o mundo e consigo mesmas.

Neste contexto, Oaklander (1980) afirma que as crianças não carecem dos adultos para controlar e determinar as suas vidas: elas somente desejam auxílio para aprofundar e expandir a experiência pessoal e social, trabalhando através das dificuldades encontradas no dia-a-dia, e, sobretudo, para poder expressar seus sentimentos. A criança tem em si a imanente propriedade de saber o que deve fazer e do tempo que necessita para tal, mas, para isso, é preciso perceber que o tempo subjetivo da criança não pode ser apressado, nem acelerado, tampouco rigorosamente cronometrado, mas fomentado por uma rede de significações que requer uma socialização com pares e adultos de modo intersubjetivo, em alteridade.

Às escolas de educação de infância cabe o papel de promover tempos e espaços articulados para as escutar de corpo inteiro, considerando respeitosamente os seus desejos e interesses, ao invés de suprimir a liberdade e esquadrinhar os tempos e espaços em rotinas estafantes. Escutá-las de corpo inteiro exige observá-las em todas as suas ações e sentimentos e em todas as expressões dos seus sentidos, principalmente os gestos corporais que configuram, dão forma e representam a linguagem de brincar e se movimentar.

Somente assim a vida da criança tem sentido e os seus saberes e aprendizagens a serem incorporados serão retroalimentados como faz a crisálida. A criança necessita, portanto, de protagonizar a sua própria vida, compondo e orquestrando-a auto poeticamente. O desejável é que as crianças germinem e respirem por si só para habitar como borboletas esvoaçantes legítimos *jardins*-de-infância como territórios férteis que cultivam borboletas curiosas que irão fecundar outras vidas através da distribuição do pólen em incontáveis flores pelo mundo afora. A alegria das crianças contagia o mundo com magia e este é o pólen que irá, pelo vento e pelas patas das borboletas, semear e fazer brotar um mundo melhor.

Esta é a metáfora que inspira a tese.

1.2 Brincar para viver

Uma criança tem mãos pequenas,
pés pequenos e orelhas pequenas,
mas nem por isso tem ideias pequenas.
(Beatrice Alemagna)

Para Gopnik (2011), o pensamento dos bebés e das crianças pequenas é como o da maioria dos brilhantes cientistas: são curiosas, testam hipóteses e estão sempre a realizar experiências. Os bebés e as crianças pequenas, a quem a autora denomina carinhosamente borboletas, são comparadas a um departamento de investigação e desenvolvimento da espécie humana, quão sofisticada é a recolha de informações e o processo de decisão enquanto brincam. São capazes de, por exemplo, tentar descobrir o que se está a passar na mente de outro bebé quando colocados frente a frente, o que é muito difícil até mesmo para um adulto. Efetivamente, as crianças pequenas são capazes de entender coisas profundas sobre as outras pessoas e sobre a natureza humana, por exemplo, a capacidade de compreender, aos dezoito meses, que as pessoas têm preferências diferenciadas (são capazes de entender que as pessoas não apreciam os mesmos alimentos), o que não sabiam aos quinze meses, ou seja, em apenas três meses, as crianças sabem mais e aprendem muito mais do que imaginávamos há vinte anos atrás. Também são capazes de perceber coisas profundas sobre a vida e, como disse Saint-Exupéry, são capazes de "ver ovelhas através das caixas" (2015, p. 24).

A questão fundamental para Gopnik (2010) é saber porque e como é possível às crianças aprender tanto num período tão curto como a infância. A resposta está na sua duração: os pequeninos dependem dos adultos para se alimentar e sobreviver durante a infância num período curto, se comparado à estimativa de vida mas, ao mesmo tempo, denso e longo, se pensarmos na intensidade, qualidade e quantidade de aprendizagens que adquirem. Deste modo, a autora conclui que há uma conexão entre a duração da infância e a aquisição do conhecimento e das aprendizagens.

A estratégia de aprendizagem das crianças para se manter no mundo é extremamente poderosa: no intenso processo da infância, as crianças são vulneráveis e, assim, a evolução tratou de investir para que tomassem decisões rapidamente, principalmente em situações de *perigo*, de modo a que soubessem o que fazer imediatamente diante de qualquer situação. A forma como a evolução parece ter resolvido esse problema foi do género da "divisão do trabalho", levando a que, no início da vida, quando as crianças estão completamente protegidas pelos adultos, não lhes restasse fazer mais nada senão aprender brincando! É por isso que são como uma *divisão de pesquisa*: elas são os "cientistas protegidos que irão aprender a ter boas ideias" (Idem). Portanto, em vez de pensarmos nas crianças como seres imperfeitos, é

importante reconhecê-las como humanos que estão apenas num momento diferente de desenvolvimento e, assim, compreende-se melhor a comparação: as lagartas são como adultos e as borboletas como crianças. Enquanto as belas e coloridas borboletas voam pelo ambiente, explorando-o, as lagartas tacteiam o seu pequeno caminho tal como fazem os adultos.

Projetadas para aprender, o que as crianças fazem é estabelecer hipóteses que acreditam que podem funcionar para começar uma investigação e não hesitam em testá-las contra as evidências que as movem a mudar as hipóteses; então, testam novas hipóteses e assim por diante. Elas usam as evidências para chegar a uma ideia, a uma hipótese sobre o mundo.

Ao longo de quase vinte anos, os estudos de Alison Gopnik têm mostrado que crianças de quatro anos são melhores do que os adultos em descobrir uma hipótese improvável quando ambos recebem exatamente a mesma tarefa. Nessas circunstâncias, as crianças usam a estatística para descobrir o mundo e, afinal, é o que os cientistas também fazem nos seus experimentos.

A autora constata que as crianças fazem experimentos sem que nós, adultos, o percecionemos, dizendo que estão a *mexer em tudo* ou ainda que estão *apenas brincar*. Na verdade, recentemente, os estudos mostraram que essa brincadeira é um tipo de *programa de pesquisa experimental*. As crianças, no seu campo empírico, "tomam notas experimentais", olham com dúvida e com a mão no queixo mostram expressão de reflexão, observam como que desconfiados, tentando encontrar uma solução plausível aos problemas encontrados. Dizem *eu não sei* com humildade assim como qualquer cientista expressa desespero diante do problema e da dúvida em como resolvê-lo. Arriscam: *oh, é porque isso precisa estar assim, e isto precisa estar assim* – então experimentam a segunda hipótese e logo descobrem que não funcionou, externando sua frustração: *Oh!* Então, a criança tem uma nova ideia e logo percebe que também não funciona e verbaliza as suas evidências. Faz novas deduções, levanta outra hipótese que, em seguida, é testada. Exclama, manifestando a surpresa das descobertas e elabora nova hipótese: *Precisas de pôr quatro desse lado e mais outros aqui do outro lado*. Conclui e destaca que as crianças são muito articuladas e, ao longo dos anos, descobriu que isso é bastante comum. Se observarmos a forma como as crianças brincam, quando se lhes pede para explicar algo acerca do que brincam, o que demonstram é que o que elas fazem realmente é uma série de experiências, o que é muito comum em crianças de quatro anos (Gopnik, 2011).

Compreender a infância apenas como uma fase é inferido de modo diverso:

> O desenvolvimento humano é mais parecido com uma metamorfose, como a da lagarta que se transforma em borboleta, do que com um simples crescimento – embora possa parecer que são as crianças as vibrantes e errantes borboletas que se transformam em lagartas, avançando ao longo do caminho para o crescimento. (Gopnik, 2010, pp. 19-20)

Se nos centrarmos nas distintas capacidades na mudança entre adultos e crianças, especialmente no que tange à imaginação e aprendizagem, então, os adultos é que nos parecerão lentos. As crianças parecem ser bem melhor preparadas para a imaginação e a aprendizagem em virtude dos seus cérebros estarem interligados de uma forma muito mais elevada pois existem mais vias neuronais que estão à sua disposição. "À medida que envelhecemos e que ganhamos mais «experiência», nossos cérebros «cortam» os caminhos mais tênues, menos usados, e fortalecem aqueles que são utilizados com maior frequência." (Idem, p. 22).

Como é ser este tipo de criatura? Como é ser uma dessas lindas borboletas que testam cinco hipóteses em dois minutos? As crianças e bebés são mais conscientes que os adultos já que, se comparadas, a atenção e a consciência dos adultos parecem-se com um refletor pois os adultos decidem previamente aquilo que é importante ou relevante, sendo nisso que se deve prestar-lhe atenção. A nossa consciência sobre esse *algo* a que atentamos se torna extremamente brilhante e vívido e tudo o resto se torna escuro, sabendo-se, mesmo, algo sobre como o cérebro faz isso: o que acontece quando nós, adultos, prestamos atenção é que o córtex pré-frontal, a parte *executiva* do cérebro, envia um sinal que faz uma pequena parte do cérebro mais flexível, mais plástico, melhor na aprendizagem e *desliga* a atividade de todo o resto do cérebro. Então, os adultos têm um tipo de atenção muito focada, dirigida voluntariamente. Nos bebés e crianças pequenas, *acontece* e há algo muito diferente pois parecem ter uma lanterna de consciência e não um refletor de consciência: elas são muito fracas a focar apenas uma coisa, mas são muito boas a receber muitas informações de várias fontes diferentes de uma única vez.

Quando dizemos que bebés e crianças têm dificuldade em prestar atenção, o que queremos dizer é que são maus em não prestar atenção no sentido de se livrarem de todas as coisas interessantes que lhes podem dizer algo e apenas olhar para a única coisa que é indicada como importante. Esse é o tipo de atenção, o tipo de consciência, que nós esperamos dessas borboletas que são projetadas para aprender. Se queremos pensar numa forma de experimentar esse tipo de consciência infantil quando adultos, o melhor é pensar em casos em que estamos numa situação nova nunca vivida antes - por exemplo, quando nos apaixonamos por alguém ou quando estamos numa nova cidade pela primeira vez, etc.: o que acontece não é que a nossa consciência se contrai, mas que ela se expande, então *aqueles três dias em Paris* parecem estar mais cheios de consciência e experiência do que todos os meses andando, falando, reunindo-se na faculdade e voltando para casa. E aquele café maravilhoso que bebemos (lá em baixo no intervalo do evento), na verdade, imita o efeito dos neurotransmissores do bebé. Em conclusão, Gopnik (2011) explica metaforicamente como é ser um bebé, dizendo que é como estar apaixonado em Paris pela primeira vez depois de tomar dois expressos duplos.

Aparentemente, até faz sentido que investamos muito esforço em levar as crianças a pensar como adultos pois queremos que aprendam a amarrar os seus cadarços, atravessar a rua sozinhos, enfim, ser autónomas. Todavia, se quisermos ser como borboletas, ter a mente aberta, aprendizagem ampla, imaginação, criatividade, inovação, talvez, ao menos uma parte do nosso tempo, devamos fazer os adultos começarem a pensar como crianças e investirem, sobretudo, no tempo presente, vivenciando intensamente as experiências como fazem as crianças.

Neste sentido, as crianças precisam de oportunidade para imaginar e aprender brincando e, para tal, necessitam de estar livres. Se estiverem oprimidas por obrigações, obedecendo a ordens ou trabalhando (com a expectativa de resultados), apenas estarão executando tarefas que requerem uma conclusão num tempo geralmente pré-determinado e que preconiza um produto final após a ação. A imaginação não funciona assim pois flui ao ritmo e ao sabor da dimensão onírica da corporeidade: "As crianças usam o seu conhecimento para construir universos alternativos – formas diferentes de o mundo poder existir", criando mundos possíveis, fictícios, ousados; refletem sobre possibilidades passadas e imaginam o futuro usando-o para fazer planos de modo dramático e aventureiro, o que os filósofos chamam contrafactuais: "Fazer de conta envolve uma espécie de pensamento contrafactual presente – imaginar como as coisas poderiam ser diferentes". (Gopnik, 2010, pp. 27-44).

Quando as crianças têm liberdade para brincar e se movimentar, elas desbrocham como belas borboletas, num abrir-se em flor que nunca se esgota. Para tal, aspiram que as ajudem nessa jornada confusa e estranha apresentada pelo mundo dos adultos. Elas necessitam de equilíbrio e ajuda, não de algemas e lemes. Necessitam de ambientes harmoniosos e de adultos que as oiçam e que lhes deem a devida importância. Elas precisam que nos foquemos na sua imaginação e redescubramos o

> Caminho da fantasia que parece ter sido perdido entre tantas teorizações e racionalizações excessivas de concepções pedagógicas que veem o brincar somente como instrumento para o desenvolvimento da criança com vistas a competências futuras (…). Essas concepções geralmente objetivam padrões de movimento pré-estabelecidos, atividades fechadas e habilidades padronizadas. (Kunz & Simon, 2014, p. 376)

Desta forma, é preciso tornar-se sensível para com os desejos e necessidades das crianças, reconhecendo o seu direito de vivenciar e experimentar o que lhes interessa, sem negar as suas intencionalidades. Por outras palavras, observar e prestar atenção ao olhar, ao tom de voz, à postura corporal, à expressão facial e corporal, à respiração e ao silêncio permite-nos aproximar das crianças e enxergá-las como são no presente, na sua realização plena (Oaklander, 1980). A realização da criança acontece no brincar-brincando pois o encantamento

gerado pelos mundos possíveis e imaginados dispõem-nas "a assumir as consequências das suas pretensas premissas contrafactuais." (Gopnik, 2010, p. 47).

O conjunto de afazeres das rotinas escolares e atividades precisam de existir no dia-a-dia das crianças, mas sob a perceção do adulto são difíceis de serem forjadas como brincadeiras. Se considerarmos que há uma intenção e uma intencionalidade no movimento humano e não apenas uma dimensão externa ou visível, estas atividades podem tornar-se brincadeiras. Serão brincadeiras quando realizadas em total aceitação e sem uma preocupação orientada exclusivamente para as consequências do que se faz, sem vistas para um futuro racionalizado (Kunz et al., 2013).

Com base nos estudos do tempo e da consciência de Mataruna e Verden-Zöller (2004) e do "brincar e se-movimentar humano" de Kunz (2000; 2004; 2007), é possível afirmar que não são novos conteúdos que subsidiarão adultos-educadores a viver o presente e a reencontrar as crianças nas suas práticas, mas sim, a forma como isso deve acontecer. Neste sentido, as preocupações de ordem exclusivamente cognitivista e atividades com forte orientação para o desempenho de habilidades, exercícios físicos sistematizados, atitudes que negam vivências e baseadas em estereótipos, não podem ser os eixos que orientam os professores no ensino de crianças. Eles precisam de aprender a viver o tempo presente da sua vida, semelhante ao que acontece no brincar das crianças, no qual a atenção dos envolvidos não se encontra noutro lugar senão naquilo que fazem (Kunz et al., 2013). E isso significa *des-cobrir* a criança, inclusive aquela que se oculta na *adultez* (Oaklander, 1980, p. 8).

As crianças precisam de eclodir dos seus pupos *cada-uma-a-seu-tempo*, crescendo a partir das suas intencionalidades e impulsos imanentes de avançar na vida. A fantasia da criança é definitivamente o seu campo de ação e a proteína que a alimenta no casulo da infância. Quando negamos a sua expressão imaginativa, deixamo-las confusas e desestabilizadas, surgindo, então, os conflitos e desajustes de comportamento, que as colocam "em oposição direta com seus sentimentos em relação ao presente" (Idem, p. 24).

Quando a sua assombrosa sabedoria é ocultada, elas se perdem porque a única e magistral forma com que sabem dialogar com o mundo e a vida é através do seu corpo e do seu movimento. Muito embora as crianças necessitem dos adultos, no que diz respeito às questões básicas de sobrevivência (comer, andar, falar, etc.), todos os seus sentidos [aos quais somamos a intuição] estão preparados para enfrentar o mundo através de experiências e acontecimentos, num diálogo permanente que estabelecem corporalmente com a existência. Crianças que são encorajadas a ser criativas e imaginativas melhoram a sua habilidade de enfrentar os desafios de aprender:

> Através da fantasia podemos nos divertir junto com a criança e também descobrir qual é o processo dela. Geralmente o seu processo de fantasia (a forma como faz as coisas e se move no seu mundo fantasioso) é o mesmo que seu processo de vida. Podemos penetrar nos recantos mais íntimos do ser da criança por meio da fantasia (…) podemos também descobrir o que se passa na vida da criança a partir da perspetiva dela própria. (Oaklander, 1980, p. 25)

O universo da fantasia da criança é tecido na dimensão do sonho, é expresso nos seus sentimentos e "os sentimentos da criança são a sua própria essência". As crianças constroem um mundo de fantasias porque julgam o seu mundo real difícil de viver (Idem, p. 26).

No tocante à definição de uma possível *essência* da criança, pensamos que a criança é *essencialmente* os seus sentimentos naquilo que há de mais puro e subtil na sua natureza: elas têm desejos, alegrias, preocupações e mágoas que são vividos intensamente em tudo o que fazem e pensam. Janusz Korczak (1878-1942), pseudónimo de Henryk Goldshmid, pediatra e educador polaco, afirmava ironicamente que *quem sabe, ensina, e quem não sabe, ama*. Esse proeminente educador, considerado um defensor dos direitos das crianças, sobretudo quando o holocausto nazista se abateu sobre a Europa na primeira metade do século XX, deixou nos seus belos escritos inúmeras lições sobre a necessidade do respeito[7] e do amor[8] pelas crianças na sua educação e vida, principalmente como duas questões fundamentais para a aprendizagem, experiência e conhecimento das crianças. Defendendo uma pedagogia fortemente centrada na prática, pregou e exerceu os princípios da educação em liberdade, opondo-se com veemência ao sadismo e ao autoritarismo de pais e professores que privassem a criança da sua liberdade. A sua narrativa coloca-se sempre a partir do *olhar* da criança sobre a vida e as situações quotidianas, em que os sentimentos das crianças aparecem, invariavelmente, em oposição ao que os adultos sentem, expectam e pensam em relação a elas, de modo a fazê-las acreditar que, sendo crianças, as suas aflições, curiosidade, amores, angústias não servem para nada e que apenas lhes resta resignar-se e aguardar pela vida adulta para que sejam ouvidas, valorizadas e, finalmente, alcancem a liberdade.

No apaixonante romance psicológico *Quando eu voltar a ser criança* (1981), uma espécie de diário íntimo da sua própria infância, narrado como uma autobiografia ficcional, Korczak dá uma ênfase especial aos sentimentos da criança: em cinco capítulos que se passam em cinco dias da semana, a sua personagem, um *velho* menino que desperta de um sonho, perpassa por diferentes e ordinárias situações que todas as crianças atravessam, vivenciando e experimentando todos os tipos de dores que os adultos lhes imputam, desde as mais violentas até às mais aparentemente inofensivas ações, por exemplo, o péssimo hábito que eles tem de

[7] Korczak, J. (1984). *O direito da criança ao respeito.* São Paulo: Perspectiva.
[8] Korczak, J. (1983). *Como amar uma criança.* (B. Bettelheim, Pref.). São Paulo: Paz e Terra.

ignorar perguntas ou sentimentos de consternação, benevolência e piedade que tanto as magoam e atormentam. O autor descreve um menino pequeno preocupado com o futuro dos pais, fazendo perguntas a fim de melhor planear o conforto e a felicidade da família e, em troca, recebe respostas prontas, frias, daquelas que os adultos costumam dar a fim de calar a criança, demonstrando total desinteresse pelo sofrimento, alegria ou pensamento, vendo-a como um problema e apenas como uma preocupação a mais. Com muita sensibilidade, narra circunstâncias absolutamente constrangedoras, por exemplo, quando a personagem encontra um cãozinho abandonado a congelar na neve e o carrega ao colo para o adotar, completamente tomado de compaixão por esse ser que está com frio e sozinho. Enfim, o romance é uma ode que problematiza profundamente, pelo seu olhar de criança, o quanto a indiferença, a rejeição e a incompreensão dos adultos para com as crianças ofendem, afligem e marcam profundamente essa essência da qual nos fala Oaklander, a propósito dessa passagem:

> O que magoa é que todos os nossos assuntos são liquidados às pressas e de qualquer maneira, como se para os adultos a nossa vida, as nossas preocupações e insucessos não passassem de acréscimos aos problemas verdadeiros que eles têm.
>
> É como se existissem duas vidas; a deles, séria e digna de respeito; e a nossa, que é como se fosse de brincadeira. Somos menores e mais fracos; daí, tudo que nos diz respeito parece um jogo. Por isso o pouco caso. (Korczak, 1981, p. 152)

A criança é, em todos os sentidos, um ser existencial que explora o mundo pela sua corporeidade, ou seja, maioritariamente pelos seus sentimentos e emoções (Wallon, 1971; Almeida, 2008). Na medida em que começa a elaborar e expressar as suas curiosidades, pensamentos e ideias, os sentidos e sentimentos vão atingindo níveis mais sofisticados de elaboração. Os bebés não têm problemas de autoestima, não nascem com sentimentos ruins em relação a si mesmos. Entretanto, ao longo da infância, os sentimentos ruins de culpa, ressentimento e desconfiança que enfraquecem a criança são, em grande medida, determinados pelas mensagens que a criança recebe sobre si, seja dos parentes, seja da escola. Quando uma criança sustenta que é estúpida, feia ou má, ela apropriou-se de eventos particulares que lhe foram dirigidos e onde foram ratificados determinados julgamentos que a movem a se sentir assim e acabam deteriorando o seu senso de valor próprio (Oaklander, 1980, p. 309).

Na medida em que começam a andar e a elaborar sentenças mais complexas no plano da linguagem, vão aprendendo que a vida não é perfeita e que habitam um mundo caótico e cheio de dicotomias. O próprio mundo dos adultos encarrega-se de apresentar essas dicotomias paulatinamente incorporadas pelas crianças que, por sua vez, acabam por perder as suas funções de contato e forjar as dificuldades de se expressar e comunicar. As funções de contato, a saber, o olhar, falar, tocar, escutar, se movimentar, cheirar, sentir o gosto e intuir, na medida em que são impedidas de ser experimentadas plenamente, sofrem ruturas e constrangimentos.

Algumas crianças chegam a pensar que elas próprias são más. Então, algo do bebé original é esmagado e "as crianças fazem o que podem para ir em frente, para sobreviver. A investida das crianças é em direção ao crescimento." (Idem, pp. 73-74).

Crianças emocionalmente perturbadas têm baixa autoestima, o que não é surpreendente pois uma vez que a forma como nos percebemos e valorizamos determina em grande medida o modo como nos comportamos e conduzimos as nossas vidas. A baixa autoestima provoca inúmeros comportamentos desajustados como choramingar, necessidade de vencer ou trapacear em jogos, perfeccionismo, gabolice exagerada, recorrendo a numerosos dispositivos para chamar atenção, tais como palhaçadas, *ser bobo*, perturbar os outros, adotar um comportamento antissocial, ser muito crítica em relação a si mesma, retraída ou tímida demais, culpar os outros por tudo, arranjar desculpas para tudo ou desculpar-se constantemente, ter medo de experimentar coisas novas, desconfiar das pessoas, querer coisas demais, agradar demais aos outros, sentir-se incapaz de fazer escolhas e tomar decisões e até ser incapazes de dizer não.

Uma vez que nossa sociedade valoriza a velocidade, muitas vezes as crianças de ritmo pessoal *lento* sofrem de baixa autoestima. Também padecem aquelas que são consideradas estar fora dos padrões estético-corporais aceitáveis, como as gordas ou magras demais, as mais pobres do ponto de vista económico, as portadoras de deficiências físicas ou traços étnicos não valorizados como belos. É preciso fazer com as crianças se aceitem e se sintam em casa no mundo para que possam lançar-se totalmente, de corpo inteiro, nesse mesmo mundo para o explorar e o descobrir. Para tanto,

> Em face de ausência ou interrupção no funcionamento natural, elas adotam algum comportamento que parece servir para fazê-las avançar. Elas poderão agir de modo agressivo, hostil, irado, hiperativo. Poderão se recolher para mundos de sua própria criação. Poderão falar o mínimo possível, ou talvez nada. Poderão vir a ter medo de todo mundo e de tudo, ou de alguma coisa em particular que afeta a sua vida e a todos com ela envolvidos. Poderão se tornar exageradamente solícitas e 'boazinhas'. Poderão se apegar de forma irritante aos adultos em suas vidas. Poderão fazer xixi na cama, cocô nas calças, ter asma, alergias, tiques, dores de barriga, dores de cabeça, acidentes. Não há limite para o que a criança pode fazer na tentativa de atender as suas necessidades. (Oaklander, 1980, p. 74)

A intuição é uma das formas fundamentais de (auto) conhecimento que negamos às crianças. Estabelecer o contato com o seu eu e a sabedoria interior é um dos modos da criança aplicar o sentido intuitivo pois possibilita conhecer e aceder às respostas das perguntas que envolvem a dinâmica da vida, através da fantasia, eminentemente simbólica e promotora da sabedoria e da criatividade. No entanto, os adultos silenciam a sua intuição e, assim, vão perdendo a familiaridade que tinham essencialmente com a capacidade de comunicar e expressar-se intuitivamente. Os seus sentidos não são experienciados de modo fragmentado, mas conjuntamente e conectados através da relação com o corpo e este, por sua vez, também

reflete o que sentem. Quando padronizamos e uniformizamos as formas de sentir e se relacionar com o corpo, acabamos por esmagar as formas naturais e originais que a criança dispõe desde que nasce, o que faculta a perda da sua essência autêntica e extraordinária. Deste modo, esta castração transforma as crianças em sujeitos apáticos e acríticos, podendo resultar em consequências orgânicas drásticas como tensões musculares, dores de cabeça e de barriga, cansaço, irritação, agressividade, tristeza, desânimo, angústia, depressão, causando muito sofrimento físico e emocional.

A intuição é uma forma bastante particular de conhecer o mundo e ainda bastante misteriosa, mas sabemos que todos somos portadores desse sentido que se manifesta com muita força na primeira infância. Considerada como sendo o sexto sentido, a intuição é uma capacidade de conhecimento que "reside em alguma parte do corpo diferente da mente. Os animais parecem possuir esse sentido, e o mesmo ocorre com as crianças pequenas" (Idem, p. 143). Ela transmite verdades que parecem ser já conhecidas pelo corpo, antes de elaborar qualquer palavra ou pensamento. Oaklander sugere que devemos confiar na intuição que se encontra dentro de nós e que dá respostas pressentidas como que por imanência:

> Este sentido pode ser praticado e desenvolvido como todos os outros. Temos o som, o paladar, a vista e o tato como algo corriqueiro, e todavia o potencial do seu uso é muito maior do que jamais imaginamos. O sentido intuitivo cobre um largo campo e pode envolver processos tais como a fantasia, a imaginação, a criatividade, campos corporais e campos de energia. Alguns sentem que esse sentido está relacionado com o espírito dentro de nós – essa essa parte da nossa própria essência que vai além do corpo e da mente. Penso que exercícios envolvendo a fantasia e experiências imagéticas desenvolvem o sentido intuitivo. (Idem, p. 143)

Em relação ao movimento corporal, os bebés fazem pleno uso do seu corpo: exploram-no, examinam as partes, deleitam-se com as descobertas de habilidades, chutam, agarram, rolam, levantam, baixam-se, divertem-se com a descoberta do controle muscular com total arrebatamento. Depois gatinham, põem-se em pé, andam, correm, saltam. "A criança parece ter energia ilimitada, e se lança em cada atividade corporal completamente absorta. Às vezes surgem dificuldades, mas ela não desiste. Ela tenta e tenta outra vez, praticando, praticando, até finalmente gozar o prazer do sucesso. Porém em algum ponto da infância ocorre alguma coisa que começa a bloquear esse processo." Pode ser alguma doença, mas, na maioria dos casos, as crianças sentem frustrações promovidas pelo excesso de desaprovação, pela exigência da execução de movimentos corretos, ouvem críticas sobre a sua inépcia ou sobre serem desajeitadas, o que pode restringir experiências prazenteiras ou até mesmo inibir os desafios provocados pelos erros e acertos. Além disso, a competição, muito fomentada no meio escolar, provoca sensação de malogro, fracasso e desencanto quando a criança não corresponde às expectativas dos outros (Idem, pp. 150-151).

Quando a criança se desliga do seu corpo, perde o senso de si própria bem como grande dose de força física e emocional, o que reverbera em hiatos na sua consciência e na imagem corporal, duas dimensões importantes na constituição do sentido do eu, bem como elementos fundantes da autoestima, deixando-as indefesas, retraídas, ansiosas, inseguras e, muitas vezes, envergonhadas em relação ao próprio corpo, ou seja, ao próprio *eu* pois, parafraseando Maurice Merleau-Ponty, não podemos dizer *eu tenho um corpo* porque *eu sou meu próprio corpo*.

O que acontece verdadeiramente depois de todas as tentativas de lidar desesperadamente com o mundo ao seu modo é que existem sempre necessidades não satisfeitas que acabam por resultar na perda do sentido de si próprio. Por vezes, a criança acaba por *funcionar* com ideias que não lhe pertencem, acreditando em informações falsas que ouve a seu respeito com frequência, por exemplo que é estúpida porque a professora o disse num determinado momento (ou repetidas vezes) ou que é preguiçosa porque alguém lhe disse que é vagarosa. A criança também capta mensagens subjacentes às emitidas quando se ri, zomba e troça de algo que ela fez ou disse. As crianças, amiúde, assumem e incorporam características e descrições que absorvem dos outros como esponjas (Oaklander, 1980, pp. 74-75).

Toda a criança aprende e se desenvolve pela sua experiência: a sua consciência está tão ligada ao experienciar que ambos são quase uma coisa só. Tudo o que ouve, sente e vivencia, é absorvido quase por osmose e as suas experiências imediatamente configuram o seu sentido do eu, fortalecendo ou enfraquecendo as suas funções de contato, renovando ou apagando o contato com os seus sentidos, o seu corpo, sentimentos e intelecto, afetando todo o campo da perceção corporal, pois é pelo corpo e com o corpo que ela se coloca diante do mundo.

Neste sentido, Com frequência, pelo próprio corpo, a criança mostra de que precisa: pelas atividades e instrumentos que elege ela diz do que gosta e, muitas vezes, "mostra exatamente o que precisa pela resistência que tem a uma determinada atividade" (Idem, p. 77). Brincando, a criança representa as condições para lidar com as adversidades que encontra no diálogo com o mundo, vivenciando um prazer oriundo da sensação de controlo que a brincadeira lhe proporciona quando, na realidade, isso não lhe é possível. Na brincadeira, ela assume um papel ativo que lhe possibilita a expressão e a elaboração das frustrações e conflitos, transformando ativamente o seu meio para suprir as suas necessidades, sobretudo as emocionais (Aguiar, 2014, pp. 19-20).

Para tal, há algumas condições e fundamentos básicos que qualquer pessoa que trabalha com crianças precisa dominar, a saber, gostar de crianças, estabelecer uma relação de mútua confiança, conhecer o modo como se desenvolvem, crescem e aprendem, estar familiarizada com os tipos de dificuldades que as afetam e com as expectativas culturais depositadas nelas,

ser direta sem ser invasora, ser leve e delicada, não ser demasiadamente diretiva e, sobretudo, deve acreditar "firmemente que cada criança é uma pessoa única e digna, com todos os direitos humanos" assegurados. A escuta deve ser reflexiva e a comunicação e resolução de problemas compartilhadas. No geral, as próprias crianças informam quando alguma coisa não é boa para elas. Deve-se, então, estar sintonizado com as suas necessidades, respeitar as suas defesas e entrar no seu mundo com delicadeza (Oaklander, 1980, pp. 78-79).

Ao trabalhar com crianças, a escuta deve reconhecer e aceitar os sentimentos da criança, tratá-los com respeito, aceitando-a como ela é, fazer-lhes elogios específicos e diretos e ser honesta com elas. Também deve-se prestar atenção às maravilhosas conversas que mantém durante suas brincadeiras livres onde, com frequência, interagem em níveis bastante desconhecidos pelos adultos. As crianças gostam de falar e fazer trocas enquanto brincam e não gostam de ser demasiadamente dirigidas, tampouco infladas com instruções (Idem, p. 310).

Neste exercício, "… é simultaneamente que o adulto aprende a conhecer-se e ensinar a criança" (Merleau- Ponty, 2006, p. 84) e o instrumento poderoso para fazer esse reconhecimento é a linguagem corporal que se traduz nas brincadeiras livres: "A criança vive em um mundo que ela acredita ser imediatamente acessível a todos aqueles que a circundam (…)." (Merleau-Ponty, 1999, p. 475). E entre os adultos não é muito diferente. No entanto, parecem não se dar conta de que,

> Na experiência do diálogo, constitui-se um terreno comum entre outrem e mim, meu pensamento e o seu formam um só tecido, meus ditos e aqueles do interlocutor são reclamados pelo estado da discussão, eles se inserem em uma operação comum da qual nenhum de nós é o criador. Existe ali um ser a dois (…), colaboradores em uma reciprocidade perfeita, nossas perspectivas escorregam uma na outra, nós coexistimos através de um mesmo mundo. (Idem, pp. 474-475)

As crianças pequenas habitam ubiquamente ficções de modo muito aproximado ao dos escritores, poetas e artistas, tratando-se tão-somente de não ver nem haver qualquer razão em particular para preferir viver no mundo real. Uma vez que estão libertas das pressões da vida quotidiana, sem os constrangimentos das obrigações, mergulham numa "… obsessiva e interminável brincadeira de faz-de-conta – a parada de contrafactuais ficcionais – reflete capacidades humanas mais sofisticadas, importantes e características. Este comportamento aparentemente inútil poderá ser muito funcional de uma perspectiva evolutiva mais alargada." (Gopnik, 2010, p. 103).

Livres para explorar os mundos possíveis e contrafactuais, sem se preocupar com quais desses mundos se revelarão habitáveis, a imaginação não se restringe àquilo que é de imediato útil, o que permite exercitar a capacidade de criar, ou seja, brincar não tem nada a ver com o futuro e a utilidade (Idem, p. 117). O novo, o desconhecido e o diferente são sempre mais

atraentes do que aquilo que percorre uma lógica linear e objetiva: o pensamento da criança é tão recursivo quanto o tempo que ela literalmente dispensa às suas ações e, nesse diálogo presente, os pensamentos do outro são ao mesmo tempo seus: "… não sou eu quem os formam, embora eu os apreenda assim que nasçam ou que eu os antecipe" arrancando pensamentos que eu nem sabia possuir e nessa troca nos fazemos pensar, sempre em conexão (Merleau-Ponty, 1999, p. 475).

E o tempo urge: para as crianças o imperativo evolutivo é aprender tanto quanto puderem o mais depressa possível pois elas têm sede de viver intensamente, o que não significa aceleradamente, antecipando habilidades para que se tornem adultos perfeitos (Honoré, 2009). Elas inferem, traçam mapas rigorosos sobre o mundo que as cercam e que as constitui ao mesmo tempo que por elas é constituído; concebem conclusões contrafactuais e "não precisam de se maçar em relação a determinar se aquilo que aprendem é relevante ou não para determinado plano ou objectivo." (Gopnik, 2010, p. 171).

Enfim, no seu projeto existencial, as crianças refletem o que vivem assim como as asas das borboletas refletem a luz do sol.

1.3 Sobre crianças que [quase] não brincam

> *Nessa idade somos todos pagãos e, nessa idade, somos todos poetas. Depois o mundo se ocupa de apequenar nossa alma.*
>
> *(Eduardo Galeano)*

Falando sobre o medo de viver de uma forma tocante, o escritor uruguaio Eduardo Galeano alerta sobre as constantes ameaças que povoam o imaginário humano a partir dessa dimensão e dedica uma parte interessante às crianças: antes de estarem povoadas pelo medo que os adultos lhes interiorizam, são capazes de se maravilhar com as coisas mais singelas do mundo e da vida. Contudo, a*os* poucos, vão perdendo essa capacidade e, assim como um peixe que tenta viver fora d'água e que acaba por aprender, com o tempo, que assim morre, não se pode ser o que não se é - e a criança é criança! É preciso aceitá-las do modo como se veem a si mesmas e como se colocam no seu-nosso-mundo (Oaklander, 1980, p. 112).

Se queremos que as crianças se expressem plenamente não podemos censurá-las, bloqueando o fluxo criativo e o seu ritmo particular. "Se deixássemos as crianças à vontade e não as assustássemos com regras, elas aprenderiam a escrever da mesma maneira que aprendem

a falar", ou seja, pela interação e imitação dos pares e pela *percepção*[9] apurada que têm dos fenómenos à sua volta. Não aprenderão a escrever se não puderem falar e somente escreverão se puderem fazê-lo a respeito das coisas que conhecem e que lhes são importantes. Se não puderem falar dessas coisas livremente, como podemos esperar que escrevam? (Idem, pp. 116-118).

Elas não se deixam enganar: sabem que a vida é uma dura e inevitável batalha contra as dificuldades que são parte integrante da existência humana. Os adultos é que, desonestamente, tentam *poupá-las* engessando-as numa realidade que pintam de *cor-de-rosa*, escamoteando as adversidades ou, então, culpabilizando-as pelo seu próprio sofrimento e suposto fracasso. A cultura moderna ocidental forjou uma falsa representação de felicidade que causa uma grande confusão nas crianças pequenas pois aprendem desde cedo que o bem-estar não está dentro de si, mas sim na capacidade de consumir e produzir bens de consumo. São valores extremamente contraditórios e desconcertantes em relação à natureza e à essência da criança que é capaz de se contentar com qualquer objeto, na medida que um pedaço de madeira que seria descartado, acaba por tornar-se um brinquedo interessante e divertido.

Korczak (1983) defendeu, com vigor, o direito da criança ser ela mesma, vivendo o seu momento presente que realmente é o seu momento feliz. Defende que não se deve enganar a criança como faz a educação tradicional, prometendo a felicidade para amanhã, adiando a felicidade que ela pode gozar hoje. A criança não pode ser considerada um projeto futuro de homem e o homem não é certamente um *animal racional* como postulavam Aristóteles e a escolástica. Essa definição de homem que considera a criança um pequeno animal, um ser *menor*, condicionou muitas pedagogias autoritárias. Daí o autor afirmar que o primeiro e indiscutível direito da criança é aquele que lhe permite expressar livremente as suas ideias e, portanto, apreciar a sua conduta e decidir sobre a sua vida em debate com o adulto responsável por ela.

Numa passagem do seu livro *Como amar uma criança*, redigido entre 1914 e 1915, Korczak declarou uma breve *carta magna* onde anunciava os direitos fundamentais da criança em que, mais tarde e à margem da edição de 1929, afirmou que o primeiro e indiscutível direito da criança é aquele que lhe permite expressar livremente suas ideias e tomar parte ativa no debate concernente à apreciação da sua conduta e também na própria punição, ressaltando que

[9] Relativo ao fenómeno discutido por Maurice Merleau-Ponty, na monumental obra *Fenomenologia da percepção* (2ª ed), editada pela Martins Fontes em 1999, no Brasil. Na tese, mantemos a palavra na forma como foi composta pelo autor, a fim de corresponder fidedignamente ao sentido filosófico atribuído. Ao suprimir a letra "p" (perceção) na língua portuguesa (de Portugal), perde-se o sentido que apropriamos e desejamos exteriorizar.

quando o respeito e a confiança que lhe devemos forem uma realidade, quando a própria criança se tornar confiante, grande número de enigmas e de erros desaparecerão.

As crianças precisam de vivenciar experiências que lhes promovam um centramento, que as tragam de volta a si mesmas na medida em que, em algum ponto do caminho, a maioria de nós acaba por perder a consciência plena ou parcial dos sentidos, tornando-os nebulosos, embotados, paralisados ou desligados de nós mesmos, chegando a funcionar quase como se não existissem. É exatamente o que uma perspetiva exacerbadamente racional de escolarização acaba por fazer com as crianças pequenas, por tratá-las como se não fossem nada mais além de cabeças que devem pensar, julgar e analisar, desligadas dos seus corpos e sem a influência dos sentimentos e emoções, posto que se julga que estas últimas atrapalham o bom funcionamento da razão. Porém, a cabeça é parte de uma totalidade corporal que, principalmente, nas crianças é impossível de desconectar pois elas agem, sentem e pensam de corpo inteiro através do *fenómeno da percepção* que é poderoso, determinante, uníssono e unívoco (Merleau-Ponty, 1999). O autor refere que é no corpo que se inscrevem as coisas do mundo pois o corpo vive a realidade do mundo com os seus anexos existenciais. Sendo a criança totalmente tributária da sua experiência sensível, brincar, jogar e se movimentar traduzem-se na condição imanente de ser criança e o brincar aproxima-se de sua essência.

Oaklander recomenda aos profissionais que trabalham com crianças: "Perca a cabeça e chegue aos sentidos" (1980, p. 131). As diferentes habilidades corporais que a criança adquire ao longo da sua existência dão-se eminentemente na corporeidade pela linguagem do brincar e se movimentar em liberdade no "primeiro setênio" (Steiner, 2013), tecendo uma rede de comunicação significativa e promovendo experiências sensorialmente profundas. Na medida em que a criança abandona os seus sentidos, ela deixa de habitar a sua essência e passa a perambular pelo mundo das aparências. Como consequência, vem o vazio, a falta de sentido na vida e todos os demais problemas já conhecidos e mencionados.

Os adultos policiam as crianças, fazendo com que, supostamente (e enganosamente), percebam somente o que desejam, tentando impedir que o olhar da criança seja pulverizado pela sua própria imaginação, o que é bastante comum no processo de "aceleração da infância" e pode ter consequências sérias (Honoré, 2005). Quando as crianças não têm tempo para digerir com deleite e prazer as coisas que se apresentam aos seus olhos, quando são impulsionadas a fazer e a pensar *aligeiradamente* dando conta de um tempo determinado para as tarefas, ou ainda quando são impedidas de vivenciar intensamente o que fazem no presente, deixando-as preocupadas com o que poderá vir depois e sob a pressão de concluírem com sucesso o que lhes foi imposto para, em seguida, iniciar e concluir uma nova atividade, povoa-se de modo

tenso o seu ser com o medo do fracasso. Estas atitudes impede-as de sentir a beleza do momento e impulsiona-as a fazer inúmeras coisas ao mesmo tempo sem degustar apropriadamente cada uma delas, forçando-as a agarrar todos os detalhes antes que o sol desapareça no horizonte, sobrecarregando e entupindo-as com informações desnecessárias que se esvaem em seguida pois não fazem sentido algum. Na escola, os horários parecem ser mais importantes do que as necessidades e a fruição onírica das crianças.

A cultura dominante finge, particularmente no que concerne as crianças, que o lado escuro da humanidade não existe e professa uma crença otimista exatamente como explícito na maioria dos clássicos contos de fadas que acabam num insólito *viveram felizes para sempre*.

É importante reconhecer que olhar e imaginar se entrelaçam no universo da criança pois no ser humano *ver* distingue-se de *olhar*. Neste sentido, *ver* trata-se de uma função fisiológica da qual todos os videntes lançam mão, mas *olhar* é um fenómeno subjetivo, muito particular e absolutamente singular, uma dimensão do fenómeno da corporeidade. Para a criança, olhar o mundo é partilhar de todas as sensações que ele promove: o mundo entra na criança pelas portas da perceção corporal. Ver diz respeito aos fenómenos observáveis; olhar é tudo o que vemos somado, inseparavelmente, do que sentimos e projetamos: é quase como uma via de faixa dupla – o olhar está impregnado de todas as referências internas e externas que a criança possui e por isso confunde-se com o imaginar pois o olhar corresponde às impressões que o fenómeno da visão demarca existencialmente na corporeidade, inclusive a partir das referências que a criança já possui, bem como daquilo que a sua intuição antecipa. O olhar é, portanto, educado, moldado, configurado. Não se pode ver o que uma criança sente mas pode-se perceber o que se passa na medida em que ela se mostra descontente.

No processo de aceleração da infância, em que as crianças não têm tempo para digerir com deleite e prazer as coisas que se apresentam aos seus olhos ou quando as crianças são impulsionadas a fazer e a pensar rapidamente, dando conta de um tempo determinado para as tarefas, ou, ainda, quando as crianças são impedidas de vivenciar e experienciar intensamente o que fazem no *durante*, deixando-as preocupadas com o que poderá vir em seguida, sob a pressão de concluírem com sucesso o que lhes foi imposto para, em seguida, iniciar e concluir uma nova atividade, acaba por obstruir-se a beleza e a paixão da experiência no/do presente.

As crianças da atualidade veem muito mas olham pouco: são educadas para olhar o mundo pelas lentes dos adultos que afunilam cada vez mais o seu campo de visão para as coisas da racionalidade, o que restringe o fenómeno da corporeidade ao sabor dos interesses dos adultos. Estes assumem, pretensamente, o controlo dos sentimentos, das ações e do pensamento das crianças e estas vão perdendo o sentido e a capacidade de olhar o mundo e os fenómenos

por si mesmas, passando a habitar uma condição de meras espetadoras. Veem rapidamente as coisas e não olham realmente para aquilo que lhes interessa, partilhando os pré conceitos e os rótulos forjados pelos adultos, deixando de sorver prazerosamente o mundo à sua volta com a exuberância, peculiar às experiências e vivências infantis que as deixam maravilhadas e encantadas. Como espetadoras engessadas em cadeiras estáticas, as crianças deixam de protagonizar a sua existência e perdem o seu poder de decisão e de transformação.

Ao contrário, quando brincam livremente, experimentam diferentes modos de ser. Por serem sujeitos multifacetados, as crianças em estado de liberdade são capazes de assumir múltiplas formas de ser, mostrando-se quem são de facto. Elas precisam de ser aceites onde estão e como são: ao exigirmos que façam exatamente aquilo para que são instruídas, acabamos por impedir o seu crescimento, a sua criatividade, a expressão e a própria aprendizagem (Oaklander, 1980, pp. 203-208).

As crianças contam-nos o que precisamos de saber. A este propósito, o poeta e escritor Eduardo Galeano[10] conta-nos que, certo dia, caminhando pela rua, encontrou, de manhã cedo, uma menina pequenina que deveria, segundo ele, ter no máximo dois anos e vinha a brincar e a cumprimentar as plantinhas (a relva), dizendo: "Bom dia graminha!". Conclui que "nessa idade somos todos pagãos e, nessa idade, somos todos poetas" e que "depois o mundo se ocupa de apequenar nossa alma" porque as próprias crianças (sendo ainda crianças) vão perdendo essa capacidade de encantamento, de arrebatamento, de fascínio, atração, admiração e contemplação das coisas mais singelas do mundo e, principalmente, da natureza. Para Galeano, cada pessoa brilha com a sua luz própria e cada uma é portadora de um fogo diferente: há fogos pequenos e há fogos grandes; há fogos que não iluminam nem queimam, mas há outros que ardem na vida com tanta vontade que não podemos vê-los sem pestanejar e quem destes se aproxima, acaba por se incendiar. Assim são as crianças: como fogos que ardem descomedidamente, mas que, aos poucos, têm as suas labaredas apagadas pela convivência aterradora com adultos que lhes impõem o pavor e o perigo de se queimarem pela vida.

As crianças não são refratárias e, assim, interiorizam e apreendem o mundo através daqueles que lhes são mais próximos, principalmente nos primeiros anos de vida, quando a sua dependência implica interiorização pelas interações que ela estabelece, correspondendo a apreensões, inclusive nas formas e modos de apreender. Deste modo, a essência da criança está na qualidade particular que tece no seu "eu no mundo em relação com outra pessoa" (Aguiar, 2014, p. 58):

[10] Galeano, E. (2014). *Vivir sin miedo*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=rygqfWagvhQ

> A introjeção é fundamental para a construção inicial das fronteiras da criança, ajudando-a a apreender o mundo e a perceber a diferenciação entre ela e o outro. A *introjeção* faz parte do processo de crescimento e só se torna um impedimento do contato se não é dada à criança, ao longo de seu desenvolvimento, a oportunidade de exercitar sua capacidade de discriminação, questionando algumas dessas introjeções e assimilando somente aquilo que é experimentado como nutritivo e saudável.
>
> Se a criança não desenvolve a possibilidade de discriminar, lida com o mundo de forma que as necessidades do outro são percebidas como «certas» e, por isso, são privilegiadas em detrimento de suas próprias necessidades. Dizer «não» ao mundo significa desagradar as pessoas, quebrar regras e não ser totalmente querida em certos momentos. Isso é extremamente difícil para muitas crianças, uma vez que elas não tem autossuporte suficiente para responsabilizar-se pelas consequências de suas escolhas diante de um mundo adulto que não se mostra acolhedor e permissivo. As crianças predominantemente introjetivas tem dificuldade de realizar escolhas (…), costumam pedir permissão para tudo, esperam que o [adulto] tome a iniciativa e parecem sempre muito preocupadas em realizar aquilo que elas desconfiam ser a expectativa dele. É comum também pedirem muita aprovação – perguntando: «Meu desenho está bonito?» ou «Você gostou do que eu fiz?» - e ficarem extremamente ansiosas diante de algo que consideram falhas, como derrubar a água do pote de pincéis, sujar o chão ou a própria roupa ou deixar cair algo. (Aguiar, 2014, pp. 87-88)

Embora a citação se refira ao contexto da Gestalt-terapia, o mesmo se aplica às interrelações que a criança estabelece com os pares ou com os adultos na escola e na família. É neste sentido que as crianças interiorizam perceções negativas acerca de si mesmas, prejudicando o seu desenvolvimento, a sua autoestima e dificultando o seu contato pleno com o mundo. Sabendo disso, as crianças passam a questionar aquilo que o mundo lhes apresenta, oferece ou lhes impõe. Elas sabem quando são tratadas de modo diferente dos seus coleguinhas e quando não correspondem de modo satisfatório às expetativas que os adultos fomentam acerca de si pois transmitem-lhes frequentemente mensagens acerca da insatisfação em relação a elas. Quando as crianças dizem *não*, quando não aceitam tudo o que lhes é imputado de modo a que acolham passivamente, quando se recusam a obedecer regras e normas, quando avaliam aquilo que lhes é imposto, estão simplesmente a proceder a julgamentos e questionamentos discriminatórios, pois elas têm plena capacidade de discernir e fazer escolhas, sentem prazer em tomar decisões, em contrapor-se, em discordar do outro, demarcando posições e necessidades singulares, reafirmando constantemente a sua diferenciação do resto do mundo.

De igual modo, as crianças não têm pudor em expressar as insatisfações: choram quando não querem comer, quando estão cansadas, por exemplo, e também externam a raiva quando os adultos não lhes permitem a livre expressão, o que, na maioria das vezes, é tido por estes como manifestação indesejável.

Por essas razões, as crianças experimentam sempre inúmeras saídas e alternativas aos problemas a serem solucionados, mesmo que isso represente algum tipo de frustração pois em qualquer escolha reside uma responsabilidade sobre as consequências e oportunidades de errar. Elas recuam, refazem os caminhos, digerem incertezas e até sofrem quando têm de abandonar uma posição que lhes dava muito prazer ou satisfação. O essencial está sempre em não desistir até que encontre um sentido para a sua ação, mesmo que esse seja uma espécie de fracasso aos

olhos dos adultos. À criança não interessa o sucesso do resultado da sua ação, pois o que importa não é acabar a casinha que está a ser construída com legos, com almofadas ou caixas de papelão: o que importa é, definitivamente, o ato de *fazer* a casinha, sem querer saber onde isso vai dar. A perfeição está, portanto, naquilo que a criança mobiliza no *fazer-fazendo*: é aqui que reside toda a riqueza da sua sabedoria, no *acontecer* aqui e agora que dá sentido e significado ao que sente e ao que pensa, sem a *pré-ocupação* com aquilo que virá depois, o que seguramente gera muita angústia.

Ao contrário da *introjeção*, está a projeção: as crianças costumam apontar no outro algo que não conseguem aceitar ou perceber de si mesmas. É muito comum, quando suprimem algo de si mesmas que é considerado *feio*, projetar nos outros, até mesmo na brincadeira, apontar com frequência o colega que perturba, que belisca, que incomoda e que não se comporta "adequadamente". Todavia, é preciso observar que nem sempre, tanto na introjeção quanto na projeção, as manifestações são negativas a respeito de si mesmas, podendo projetar o que percebem de positivo e construtivo em algo ou alguém fora delas, por exemplo daquilo que conquistam, conseguem ou consideram fazer com triunfo (Idem pp. 87-88).

As crianças são portadoras de uma *sabedoria organísmica* que lhes permite expressar exatamente aquilo que elas podem, ou seja, elas oferecem-nos todas as condições para compreendermos e intervirmos junto delas. Para tal, é preciso que as compreendamos como um *vir a ser*, como um *devir* no sentido de as acompanharmos sem *a priori*[11], sem as direcionar, aceitando-as da forma como se apresentam, com aquilo que pode ser e trazer em cada momento, em cada suspiro, em cada ação e sentimento, suspendendo os nossos juízos de valores e permitindo que elas sejam e estejam efetivamente no centro das nossas atenções (Idem, p. 105).

Já dizia Epicuro (342 a.C. - 271 ou 270 a.C.) que o homem era portador de uma liberdade humana, uma espontaneidade da alma, uma autonomia da vontade, que não são nada menos que o efeito decorrente de uma constituição atómica do corpo. O epicurismo designa a espontaneidade que habita os diversos estratos de combinação atómica que constituem a existência, desde as ligações físicas mais simples às condutas mais complexas. Neste sentido, "Goldstein reconheceu, nos mais elementares processos fisiológicos, a mesma intencionalidade ou poder de auto-regulação vigente nos comportamentos linguísticos". Epicuro não relacionava a intencionalidade com o tempo, mas com uma *intencionalidade organísmica* (tal como como temporalmente interpretada pelos fenomenólogos da Gestal-Terapia – Perls, Hefferline e Goodman), o que designa uma espontaneidade criadora, imanente à existência do ser humano,

[11] Que não deriva da experiência pois a sua origem está na racionalidade humana.

e que traduz uma "abertura ao inédito", uma intuição, algo próprio (Müller-Granzotto & Müller-Granzotto, 2007, pp. 21-23).

Quando a criança é completamente dirigida é difícil mesmo para o adulto reconhecer a sua autoria e o seu protagonismo pois o autoritarismo do adulto em relação à criança [invisível] leva a que seja difícil saber se o que ela expressa é produto de si mesma ou resultado daquilo que ela pensa que deve fazer para agradar ao adulto. "Se acreditarmos de fato que a criança é um ser de potencialidades, que ela tem uma sabedoria organísmica que guia seus ajustamentos, que seu comportamento é a expressão de como ela se encontra no momento e que só podemos encontrá-la no ponto onde está e da forma como está, não teremos dificuldade de colocar em prática tais princípios", acolhendo-a, respeitando-a e aceitando os seus sentimentos, inclusive, tolerando os seus desconfortos (Idem, p. 124).

Portanto, no *seu devir,* a criança não é uma categoria imutável nem previsível, mas sim um sujeito constantemente em mudança e em processo, passando de um estado a outro; não pode ser definida como estática, mas sim em oposição ao ser imutável (Lalande, 1999, p. 253). A criança será sempre "um fogo eternamente vivo" como declarou Heráclito (1998, Fragmento 30, p. 36).

Tal questão é extremamente importante do ponto de vista educacional pois é reagindo e ajustando-se criativamente ao papel designado pela família e pela escola que a maior parte das crianças adoecem na sua relação com o mundo, cristalizando e generalizando os padrões desenvolvidos no contexto familiar e escolar para todas as restantes relações. Os valores costumam apresentar-se por meio de fortes *introjeções* que são passadas através das gerações (principalmente familiares) e permeiam aquilo que pode ou não ser aceite por aqueles que vislumbram educar a criança, influenciando-a de forma relevante quanto às possibilidades de expressão e satisfação das suas necessidades (Aguiar, 2014, p. 134). Isso corresponde à visão *futurista da infância* em que crianças que vivem *sob pressão* de adultos, que tencionam ser *super pais*, acabam por oprimir os filhos a instrumentalizarem-se antecipadamente para que, no futuro, sejam adultos gloriosos (Honoré, 2009).

Sempre que a criança precisa de entrar numa situação nova, ela sofre com alguma ansiedade, o que muitas vezes promove a recusa de algumas em se integrar em novas atividades em virtude da violência da ansiedade que a arrebata. Muitas crianças consideradas hiperativas são vítimas de sua própria ansiedade pois a maioria tem dificuldade em controlar o próprio corpo e os movimentos. Devido à ansiedade, acabam por ter uma necessidade exagerada de produzir grande quantidade de movimentos corporais casuais e despropositados.

Enfim, há um consenso teórico sobre a inter-relação entre aprendizagem e movimento corporal:

> Crianças com dificuldades de aprendizagem caracteristicamente também apresentam um lapso no desenvolvimento de suas habilidades motoras. Parecem ineptas e desajeitadas, e às vezes lhe é difícil aprender a amarrar os sapatos, pular, andar de bicicleta, e assim por diante. A frustração e infelicidade resultantes agravam o problema, e levam a criança a evitar as próprias atividades nas quais necessita se envolver, alienando dessa forma ainda mais o seu senso de si mesma. (Oaklander, 1980, p. 153)

É preciso reconhecer que tudo o que se passa na vida das crianças tem muito a ver com as suas aprendizagens escolares e, na mesma medida, as conceções mecanicistas e reprodutivistas do movimento humano têm um efeito perigoso neste processo, posto que não privilegiam o contato das crianças como seres humanos que necessariamente têm de errar para poder acertar e necessitam de tempo e reais possibilidades para promover o *acontecimento* da experiência. Nesse sentido, a Educação Física desempenha um papel extremamente importante.

1.4 O papel da Educação Física: liberdade para fantasiar e dramatizar

> *Tomo mi punto de partida allí donde Sartre tiene su punto de llegada, en el Ser retomado por el Sí mismo — En él es punto de llegada porque parte del ser y de la negatidady construye su unión. Para mí, es la estructura o la trascendencia la que explica, y el ser y la nada (en él sentido de Sartre) son sus dos propiedades abstractas. Para una ontología del adentro, no hay que construir la trascendencia, ella está primero, como Ser acompañado por nada, y lo que hay que explicar es su desdoblamiento (por otra parte, algo nunca hecho por completo).*
>
> (Maurice-Merleau-Ponty)[12]

A Educação Física, particularmente na Educação de Infância, tem o papel fundamental de promover a exploração ampla de movimentos, de enriquecer o repertório motriz, proporcionar experiências prazenteiras, promover a participação de todos, o reconhecimento das diferenças e singularidades, o prazer em jogar, experienciar o fluxo e a energia do corpo, a cooperação e interação harmoniosa e, sobretudo, de propiciar o encontro do eu consigo mesmo, através da consciência, da imagem e esquema corporal e, por consequência, dos sentimentos que refletem em todas as ações da criança (Oaklander, 1980, pp. 153-154).

Numa perspetiva contrária, em que a Educação Física ignora a diversidade de condições de possibilidades de brincar e se movimentar em liberdade, as crianças acabam por ser submetidas a atividades pré-estruturadas, estafantes, repetitivas, reprodutivistas, desmotivantes e que não constituem experiências corporais alegres e prazerosas. A esta perspetiva mecanicista da Educação Física atribui-se o grande número de crianças que, na medida em que chegam à adolescência, detestam as aulas, a menos que se dediquem a alguma prática desportiva e onde,

[12] Disponível em: https://www.facebook.com/Maurice-Merleau-Ponty-340864799349862/?fref=ts

em particular e raramente, se destacam. Em geral, as crianças crescidas passam a odiar a Educação Física e perdem o interesse pelas práticas corporais em virtude do conjunto de frustrações que acumulam ao longo das aulas por não atingirem os níveis de *performance* desejados pelos professores, nomeadamente por serem classificadas e comparadas entre melhores e piores e, por consequência, por carregar estigmas de incompetência e inaptidão.

Quanto a esse tipo de apreciação por mérito, mensuração, exclusão dos piores e exaltação dos que têm bom ou melhor desempenho, as crianças fazem comparações e a maioria não convive bem com a ideia de que *sou um fracasso* ou *nunca sou chamado para tal coisa pois não me saio bem* ou *eu nunca consigo*. Destacar os melhores e os piores, os mais hábeis e os ineptos, os lépidos e os lentos, os fortes e os fracos, capazes e incapazes de executar determinadas técnicas de movimentos ou práticas corporais e desportivas, etc. promovem a experiência do fracasso, da derrota, da vergonha e, consequentemente, de raiva, deceção e humilhação, seja por parte dos coleguinhas ou da professora. Carregar o estigma de ser incompetente é terrivelmente mortal para uma criança.

A ultrapassada, mas ainda frequente, mecanização e reprodução dos gestos técnico-táticos impostos na forma de métodos e exercícios repetitivos e enfadonhos não permite que a Educação Física contribua de modo significativo para a educação corporal e, para além dos métodos e práticas *objetivas*, promova vivências e experiências importantes, subjetivas e intersubjetivas.

> A maneira com que jogamos conta muito sobre a maneira como somos na vida (…). A forma como movemos nossos corpos está intimamente relacionada com a nossa capacidade de sermos assertivos, com os nossos sentimentos de auto-sustentação e daquilo a que temos direito. (…) Todas as emoções possuem um correspondente físico. Quer estejamos com medo, com raiva ou alegres, os nossos músculos reagem de algum modo. Frequentemente reagimos de modo constringente, contendo a manifestação natural. Até mesmo nas situações de excitamento e alegria tendemos a evitar uma resposta plena, que poderia ser dançar, correr ou berrar. As crianças não só entram em contato com aquilo que seus músculos fazem quando solicitados a se mover de formas específicas para expressar emoções (por exemplo, raiva) mas também descobrem meios de expressar essas emoções para fora, em vez de interiorizá-las. (Oaklander, 1980, pp. 154-155)

No que tange à representação, encenação dramática e faz-de-conta, a autora considera que esta é uma das melhores formas da criança se aproximar de si mesma, "saindo de si mesma". Esta afirmação, aparentemente contraditória, faz sentido, na medida em que, quando brinca de representar, a criança, de facto, nunca sai de si mesma pois usa muito mais de si mesma na experiência de improvisar e inventar uma personagem ou uma situação. Deste modo, os jogos dramáticos têm um papel importante no aumento da autoconsciência do corpo, da imaginação e dos sentidos uma vez que o drama é um instrumento natural para encontrar e dar expressão a partes ocultas e perdidas de si mesmas e, assim, desenvolver força e identidade. Nos jogos dramáticos criativos, as crianças são chamadas a experienciar o mundo à sua volta,

bem como as suas próprias formas de ser. Representar é o que elas sabem e fazem com prazer e inspiração.

Além de ser divertido, o jogo dramático parece ser algo imanente a todas as crianças. Após analisar diversas culturas, Caillois (1990) elege categorias de análise do jogo e, entre estas, a *Mimicry* que supõe a aceitação temporária de uma ilusão e do imaginário. Constitui uma variada série de manifestações que tem como característica comum a de se basearem no facto de o sujeito jogar a crer, a fazer crer a si próprio ou a fazer crer aos outros que é outra pessoa. Inclui o disfarce, a adoção temporária de outra personalidade, o fingimento. Designa o extraordinário prazer que o homem tem de se travestir, pôr uma máscara, fazer uma personagem, usar um adereço ou mudar a aparência para meter medo aos outros. São jogos que extravasam a infância e alcançam até os adultos que se entregam à diversão mascarados, na representação teatral ou dramática, onde o prazer é o de ser *um outro*. Mímica, imitação, representação e disfarce são os aspetos fundamentais desta classe de jogo.

A criança gosta de imitar tudo, principalmente os papéis e tarefas desempenhados pelos adultos. Daí o sucesso dos acessórios e dos brinquedos em miniatura que reproduzem ferramentas, utensílios, armas e máquinas de que se servem os mais crescidos. No jogo de faz-de-conta, a criança, que brinca aos comboios, pode perfeitamente recusar-se a beijar o pai, respondendo-lhe que não beijamos as locomotivas, tal como, no carnaval, quando vestimos fantasias e metemos medo aos outros, usamos máscaras que dissimulam a personagem social e liberta a *verdadeira* personalidade, sendo pura atividade, imaginação, interpretação, simulacro e drama. Apresenta todas as características do jogo: liberdade, convenção, suspensão do real e tem espaço e tempo delimitados – apenas a submissão às regras imperativas e precisas é algo que não se verifica, pois "é invenção incessante" e improvisação que fascina e tem o artifício de convidar o espetador a acreditar (Caillois, 1990, pp. 39-43).

Na teoria histórico-cultural *vygotskyana,* a brincadeira de faz-de-conta tem implicações sérias para o desenvolvimento da criança. Ela é o próprio campo de liberdade da criança em que o adulto nunca deve interferir pois é o espaço em que ela é livre para criar a situação imaginária, vivenciando o que não pode ser na vida *real*, embora, ao mesmo tempo, essa liberdade seja ilusória:

> Ela quer ser mãe, mas não pode; quer ser maquinista de trem, mas também não pode […]. Então, ela inventa a brincadeira e conjuga no personagem que quer ser as características que quiser. Ao brincar, a criança, segundo Vigotski[13], não está refletindo a realidade nua e crua. Por exemplo, ao brincar de mãe, não está representando apenas as características de sua mãe, ela é livre para criar a situação imaginária para a mãe que também cria, mas, ao mesmo tempo, essa mãe 'imaginária' segue, na brincadeira, regras

[13] Grafia diferenciada do apelido do autor em virtude do trabalho de tradução de Zóia Prestes (2012) dos originais escritos em russo para a língua portuguesa que detalhamos no capítulo da metodologia da tese.

> sociais da vida real. Então, é na brincadeira que a criança desenvolve sua imaginação, suas possibilidades de criar, mas é nela também que toma consciência das regras da vida social e, se é um campo de liberdade para as crianças, para nós, adultos, a brincadeira é um campo fértil para observações e não de ensinamentos morais. Uma criança que joga uma boneca no chão, ao brincar de casinha, pode estar criando uma situação em que conjuga várias experiências vivenciadas. A questão é que os adultos, principalmente professores e psicólogos, querem o tempo todo interpretar as ações das crianças, como se elas estivessem o tempo todo emitindo recados. Ao brincar, a criança generaliza algumas experiências e compõe personagens […]. (Prestes, 2012, pp. 67-68)

É na brincadeira de faz-de-conta que surge a imaginação e que, segundo Vygotsky, tem sérias repercussões no desenvolvimento psíquico da criança. Por essa razão, não pode ser vista pelos adultos como tempo-espaço para a educação moral ou qualquer outro ensinamento, senão apenas como *locus* apropriado para observar e aprender com as crianças e não intervir nem intrometer-se (Idem, p. 69).

Interpretando o mundo em seu redor, a criança transmite ideias e sentimentos a seu respeito e a sua condição neste, mobilizando todos os recursos que pode reunir dentro de si: a visão, audição, paladar, a intuição, a expressão da voz e do corpo todo, a fantasia, o intelecto, tratando de representar, encenar sonhos, criar cenários para reinterpretar a sua existência no mundo e reescrevê-lo à sua maneira. Coloca-se no lugar de personagens reais para compreendê-los e, representando papéis, torna-se mais cônscia de si mesma, mais envolvida e em contato genuíno, sólido, autêntico com o seu eu. A representação também tem um efeito terapêutico na medida que é capaz de possibilitar a emersão de eventos e sentimentos reprimidos, permitindo experimentar a absorção, o excitamento e a espontaneidade, além de promover interações importantes entre as crianças:

> Brincando de situações a criança experimenta o seu mundo e aprende mais sobre o mesmo; trata-se portanto de algo essencial para o seu desenvolvimento sadio. Para a criança, brincar dessa forma é uma coisa séria, dotada de sentido, através da qual ela se desenvolve mentalmente, fisicamente e socialmente. Brincar é a forma de autoterapia da criança, por meio da qual confusões, ansiedades e conflitos são muitas vezes elaborados. (…) Através da segurança da brincadeira toda criança pode experimentar suas próprias novas formas de ser. A brincadeira desempenha uma função vital para a criança. É muito mais do que apenas a atividade frívola, leviana e prazenteira que os adultos julgam que é.
>
> Brincar também serve como linguagem para a criança – um simbolismo que substitui as palavras. A criança experiencia na vida muita coisa que ainda é incapaz de expressar verbalmente, e deste modo utiliza a brincadeira para formular e assimilar aquilo que experiencia. (Oaklander, 1980, p. 184)

Quando brinca livremente, a criança experimenta diferentes modos de ser, o que não é aceitável na vida real. Por ser um indivíduo multifacetado, em estado de liberdade, ela é capaz de assumir múltiplas formas de ser, mostrando-se quem é de facto. Ao exigir que as crianças façam exatamente aquilo para que são instruídas, acabamos por impedir o seu crescimento, a sua criatividade, a expressão e a própria aprendizagem.

Quando uma criança *corre à toa*, invariavelmente, está a representar: na sua imaginação, ela pode estar a voar! Quando salta, ela pode estar a flutuar. Quando fala sozinha ela, de facto, nunca está só: ela comunica e isso requer a presença virtual do outro. Quando

desenha, também está a brincar! As crianças nunca são indiferentes ao que a imaginação as convida a fazer e a sentir. Pelo contrário, toda a forma de brincar que não é conduzida por um adulto é sempre um modo manifesto de fantasiar. Portanto, a *Mimicry* é algo presente e permanente em todas as ações do corpo da criança sempre que se dirige ao mundo na intenção de algo ou alguém ou de si mesma. Mesmo que essa intenção não seja aparente ou consciente ou projetada, a intencionalidade de inventar, imaginar e fantasiar pode ser simplesmente um ato de fruição.

Sendo assim, as crianças precisam ser aceites onde estão e como são a partir do que gostam de fazer.

1.5 As crianças-borboletas e a luta pela sobrevivência

> *A criança não sabe menos, sabe outra coisa!*
>
> (Clarice Cohn)

Aos olhos dos adultos, as crianças *malcomportadas* são aquelas que reproduzem comportamentos desajustados. Contudo, ao contrário, em inúmeras situações em que as crianças se comportam de modo indesejável, na verdade, elas demonstram força e a sua forma de sobrevivência.

A criança faz o que pode para sobreviver no mundo, faz aquilo que julga melhor para vencer a empreitada do crescimento. Contrariamente ao mito popular, a infância é uma época difícil. A maioria dos adultos ainda acredita que a infância é um *jardim cercado* onde as crianças, sendo fracas e pequenas, estão protegidas da aspereza do mundo até se tornarem fortes e espertas o bastante para lidar com o mundo. Mas a maioria das crianças experimenta esse "modelo" não como esse "jardim", mas como uma prisão e acaba por adotar medidas extremas para sobreviver da melhor forma possível nessa prisão, fazendo tudo o que pode para se libertar ou passar o mais rápido possível por ela, antecipando a sua vida adulta para que possa assumir plena responsabilidade de si mesma, ser respeitada e tratada conforme merece (Idem, pp. 231-232).

É comum que crianças insatisfeitas apresentem comportamentos agressivos e os adultos não gostem desse tipo de conduta pois destrói a situação social na qual nos sentimos mais à vontade na nossa cultura. Esses comportamentos devem ser vistos em perspetiva pois raramente um adulto é censurado por interromper uma conversa, por usar um tom de voz exageradamente alto, por desobedecer, por ser irrequieto, por agir impulsivamente. Já as crianças são consideradas, nesse caso, rebeldes, rótulo resultante de julgamentos equivocados.

O mais lastimoso é o uso da violência física. Na verdade, as crianças são fortemente reprimidas e castigadas quando desferem golpes e batem nos pares; no entanto, os adultos sentem-se muito à vontade quando batem nas crianças como *medida corretiva*, uma premissa cobarde e absolutamente autoritária.

Para Oaklander, a criança que se envolve em comportamentos hostis, intrusivos, destrutivos é percebida

> Como uma criança que possui sentimentos profundos de ira, sentimentos de rejeição, insegurança e ansiedade, sentimentos de mágoa, e muitas vezes um senso de identidade difuso. Tem também uma opinião muito pobre a respeito do seu eu que lhe é conhecido. É incapaz de expressar o que está sentindo, ou não está disposta a isso, ou ainda tem medo de manifestar seus sentimentos; pois se o fizer poderá perder a força que reúne para se envolver nos comportamentos agressivos. Tal criança sente a necessidade de fazer o que faz como seu método de sobrevivência. (Oaklander, 1980, p. 233)

Ao contrário do que a maioria dos adultos julga, é geralmente o ambiente que é hostil à criança, que a perturba e provoca e não as suas dificuldades internas. O que lhe falta internamente é a habilidade de lidar com esses sentimentos e com o ambiente que a deixa com raiva ou medo e age assim por não saber que outra coisa fazer: "A criança é incapaz de comunicar seus verdadeiros sentimentos de forma diferente daquela que está utilizando. É como se estivesse fazendo a única coisa que sabe, no sentido de prosseguir na batalha de viver nesse mundo" (Idem, p. 233).

Práticas pedagógicas que não reconhecem a diversidade de sentimentos e emoções, próprios da condição humana, que ignoram sadicamente condutas consideradas indesejadas ou repreendem imediatamente a criança sem problematizar suas emoções, costumam socorrer-se do castigo, da humilhação, de agressões físicas, morais ou psicológicas, culpabilizando a criança pelas suas ações e reações. Korczak (1981, p. 81) mostra o quanto as crianças se revoltam diante da incompreensão e falta de escuta dos adultos diante de tais circunstâncias: "Somos conscientes, enxergamos e sabemos muitas coisas, intuímos e pressentimos mais ainda. Mas temos que dissimular, porque nos calaram a boca", diz o menino pequeno [personagem] do seu romance. Os adultos agem de tal modo porque não se predispõem, com tempo e paciência, a ouvir e assimilar os sentimentos das crianças, nem os bons, muito menos aqueles que consideram *maus*.

Os adultos lidam com isso da única maneira que a nossa cultura tolera: não é bonito ficar com raiva, bater, espernear, berrar. Deste modo, as crianças recebem mensagens duplas, pois experienciam a ira dos adultos, direta ou indiretamente, sem que estes recebam desaprovação. Desde cedo, aprendem a suprimir esse tipo de sentimento, muitas vezes, culpando-se ou envergonhando-se por desagradar aos adultos com a sua raiva. Dissipam a energia provocada pela raiva, batendo noutras crianças, adotando atitudes rebeldes, etc. e a

contenção desses sentimentos não expressos dificulta a sua concentração em qualquer outra coisa, levando a outros comportamentos inadequados, por exemplo, a hiperatividade. Todavia, as crianças persistem na luta pela sobrevivência num mundo que lhes parece áspero e injusto. E quando se deparam com adultos que as escutam de modo a que se sintam ouvidas, são capazes de minimizar os sintomas e reencontrar o seu senso do eu. As atividades de natureza tátil cinestésica devolvem a consciência do eu e dos seus corpos porque é uma forma de criar e experimentar o seu próprio controlo (Oaklander, 1980, pp. 235-254).

É consensual que todos precisamos de regras para a nossa própria segurança. Mas, no caso das crianças, as regras não podem tornar-se constrições inquestionáveis. Por exemplo, quando uma criança se distrai em virtude de um barulho provocado pela rua ao lado da escola: proibi-la de verificar o que se passa, obrigando-a a voltar ao trabalho castra a curiosidade. Muito mais do que julgamos, elas geralmente são muito cônscias do que é apropriado fazer num determinado local.

A disposição corporal que cremos ser disciplinada, como formar colunas militares para qualquer tipo de deslocação no interior da escola, sentar-se *à chinês*, com as costas retas, não colocar os pés nas cadeiras (aliás, o que todas crianças adoram!), não faz o menor sentido para as crianças que gostam de andar lado a lado e interagir com quem mais gostam. Quando, por alguma razão necessitamos de formar uma fila, no refeitório ou casa de banho, por exemplo, elas prontamente atendem a esse tipo de organização porque aí, sim, isto faz sentido.

Ao contrário das *hiperativas*, as crianças retraídas silenciam as suas armas para sobreviver num mundo doloroso demais: elas afastam-se, não falam e reprimem-se, fecham-se dentro de seu casulo pois, em algum momento, aprenderam que era assim que tinham que agir. Mantendo-se rigidamente fechadas à interações, expressões e comunicações, deixam de fora muitas partes de si mesmas e da sua vida, não se permitindo experimentar, explorar, desenvolver e crescer livremente do modo que precisam porque simplesmente sentem que não têm nada a dizer. As crianças são povoadas por muito mais medo do que somos capazes de perceber e muitas mantêm só para si o temor que as atormenta e muitos temores são resultado do lugar desigual que elas ocupam em relação aos adultos. Porém, se formos atentos, os medos são explicitamente revelados através da corporeidade da criança. Até mesmo os temores provocados por *invenções* fantasiosas são muito reais e, na maioria das vezes, as crianças ficam encalhadas sem saber como sair deles (Idem, pp. 258-270).

Da mesma forma, as crianças que fazem xixi ou cocó nas calças ou na cama, em casa ou na escola, de nada adianta castigá-las por fazê-lo, tampouco recompensá-las por não fazê-lo, o que seria uma estupidez, pois não o fazemos quando sentem dor cabeça, por exemplo. Na

verdade, esses comportamentos constituem problemas especiais que devem ser analisados com cuidado pois podem estar a sofrer dos mais diferentes revezes que se manifestam por uma busca de saúde, por exemplo "os intestinos evacuam porque o corpo tem consciência da toxidez dos produtos a serem eliminados, e a retenção inicial é uma manifestação substituta de alguma coisa". Na maioria dos casos, tem a ver com temores muito profundos que a criança mantém encobertos. Conhecer o corpo e aprender a dominá-lo é algo satisfatório, excitante e essencial e as crianças precisam da ajuda dos adultos para seguir adiante no seu crescimento (Idem, pp. 282-284).

Em relação ao retorno de manifestações e comportamentos já *superados*, Maurice Merleau-Ponty traz uma contribuição importante no que denomina de *complexo de desmame* e *complexo de intrusão*. Quando a criança, que já havia aprendido a evacuar ou urinar autonomamente em local apropriado, torna a fazê-lo na cama ou nas calças, pode perfeitamente corresponder a uma provocação ou reação gerados por "um ciúme de ordem humana" em alguns casos em virtude do nascimento de um irmão menor que ocupou tiranicamente o lugar onde antes era soberano: a "… luta pelo amor dos pais, muitas vezes desencadeado pelo nascimento de um caçula" baseia-se, sobretudo, "numa identificação do mais velho com o mais novo; a observação dos cuidados dispensados ao bebê desperta a necessidade – e o desejo – do seio materno" (Merleau-Ponty, 2006, p. 105).

Há sempre uma identificação da criança *com outrem*, o que, ocasionalmente, pode impulsionar determinados comportamentos, inclusive os *cabulosos*. É preciso respeitar a individualidade de cada criança e não esperar pela uniformidade dos comportamentos pois cada criança experimenta a sua própria (entre uma variedade) forma de ser e, em algumas, demonstra nitidamente que precisa de auxílio. Quando os seus sentimentos não são ouvidos e reconhecidos, elas sentem-se sozinhas e desamparadas:

> Seus sentimentos são a sua própria essência, seu próprio ser, e se tais sentimentos são rejeitados, a criança sente-se rejeitada. Assim, quando a criança diz: «Eu me sinto sozinha quando fico brava – ficar brava me faz sentir muito sozinha», é porque se defronta com um mundo de pessoas que não permanecem em contato com ela enquanto expressa seus sentimentos de raiva. Ela é admoestada, afastada, castigada, evitada, e tudo isso a conduz ao isolamento.
>
> Quando eu, enquanto terapeuta, proporciono meios para que a criança expresse abertamente seus sentimentos, que os ouça e aceite, ela passa a se sentir menos só e começa a ver o mundo como um lugar mais amistoso. Pode então começar a novamente buscar e estabelecer ligações com os outros.
>
> Acho que uma das razões que fazem com que as crianças se procurem tanto e precisem tanto da companhia mútua é que sentem que talvez outras crianças tenham alguma compreensão do que estão atravessando e como se sentem. (…) Geralmente não nos damos conta do alcance e profundidade do que as crianças pensam e sentem porque elas são muito cuidadosas em censurar o que dizem na frente dos adultos de seu mundo. (Oaklander, 1980, pp. 298-299)

É preciso trabalhar *com* as crianças pois elas surpreendem-nos, sabendo muito mais do que imaginamos. É preciso acompanhar a criança e o surgimento das suas necessidades, o que

é muito mais gratificante do que prescrever o que ela tem de fazer. Há que ter a sensibilidade de promover um equilíbrio entre as atividades pré-programadas e os interesses e curiosidades que despertam na criança, seguindo as pistas que elas próprias nos dão: "é de muito valor criar as oportunidades para que a criança tenha as rédeas na mão para dirigir as nossas interrelações" (Idem, p. 303). Neste sentido, devemos começar por onde a criança está, ficar com ela, receber os seus indícios, estando alerta para os seus processos e, sobretudo, escutando-as e promovendo a liberdade para brincar e se movimentar.

Korczak (1981; 1983; 1984) protagonizou nas suas obras e na sua prática pedagógica princípios intimamente ligados à experimentação da criança, afirmando que ela deveria aprender sozinha, responsabilizando-se pelas consequências de suas ações para poder definir por si mesma a sua personalidade. Desta forma, defendeu que o papel da escola e, consequentemente, do professor, deve girar em torno da compreensão e do auxílio, sendo que cabe ao educador o atributo de mediador entre a vida e os saberes, tendo sempre em mente que a criança pensa pelos sentimentos. Numa passagem de *Quando eu voltar a ser criança*, a sua personagem narra que a "coisa chata" da escola é "a gente tem que falar cientificamente para ganhar uma boa nota, um elogio, ou até mesmo uma reprimenda, mas nunca do jeito como a gente sente." (1981, p. 40). A ideia de "ter que falar cientificamente" expressa a distância, o hiato, que existe entre os saberes imanentes à criança, ao seu mundo da vida, daqueles preconizados como legitimamente aceites pelo ensino, o que reflete o ambiente hierárquico e opressor da escola, a ausência da democracia pela falta do exercício de direitos por parte das crianças, bem como pela falta do sentimento de amor e igualdade de que todas as crianças são merecedoras. Assim, as crianças expressam a sua indignação diante da falta da escuta interpretativa e compreensiva dos adultos: "… os adultos tem tantos tribunais diferentes. E nós só temos o recurso da queixa. Mas os adultos não gostam das nossas queixas. Dão a sentença displicentemente, ou beneficiando aquele de quem mais gostam" (Korczak, 1981, p. 123).

Muito embora as crianças necessitem de consistência, regras e controlo, elas precisam, com muito mais urgência, de espaço para aprender a lidar com a sua própria vida, com independência, liberdade e responsabilidade para fazer escolhas livremente, envolvendo-se na resolução de problemas e tomada de decisões e, sobretudo, fomentando a sua própria sabedoria, pois elas são maravilhosas e espantosamente surpreendentes. Exercer a coerção para que sejam o que não são, somente contribui para uma perda do seu *eu* original.

Para tanto, a consciência e a imagem corporais da criança são fundamentais: a familiaridade e aceitação dos corpos, o gosto pela aparência, o sentir-se amada e aceite são condições importantes para um crescimento natural. Para ajudar a criança a sentir-se bem

consigo mesma, é preciso fazer com ela se reconheça como importante e o primeiro passo para isso é aceitá-la com os seus sentimentos, no momento presente, para que possa aprender acerca da sua individualidade, partindo de dentro, em vez de fazê-lo a partir de julgamentos e opiniões (de fora) a seu respeito. Só assim ela poderá sentir bem-estar e sentir que é bom ser quem é (Idem, pp. 312-313).

Tudo o que tratámos até agora tem uma profunda relação com a possibilidade da criança participar no processo de tomada de decisões quotidianas. A importância das crianças serem educadas a fazer escolhas é uma questão de dignidade, especialmente porque precisam de oportunidade para exercitar a vontade e julgamento de modo positivo: fazer escolhas requer uma consciência do eu, sendo preciso sintonizar o pensamento e sentimento para tomar uma decisão. Assumir responsabilidade por uma escolha é uma experiência de aprendizagem, embora, no nosso zelo de criar limites e estrutura, rotina e ordem na vida de crianças, muitas vezes, negligenciamos dar-lhes experiência suficiente nesse processo fortalecedor de fazer escolhas.

A oportunidade de fazer escolhas promove a autodeterminação. Quando a criança tem oportunidade de agir com autonomia e liberdade, torna-se capaz de olhar para si e por si (de dentro e para fora de si), capacitando-se para resolver problemas e conflitos, necessitando apenas da ajuda dos adultos e não que os adultos procedam a julgamentos e atropelem as suas escolhas na tentativa de solucionar por ela os desafios.

Naturalmente, no livre brincar e se movimentar, a criança faz escolhas, toma decisões e protagoniza a sua experiência**.** Portanto, brincar e se movimentar livremente "já é o suficiente para promover as reconfigurações necessárias ao bem-estar e ao resgate de um funcionamento saudável na sua interação com o mundo", o que, na Gestalt-terapia, é um princípio, pois "a facilitação da *awareness* vem da própria crença na capacidade de a criança descobrir por si, conosco, no próprio ato de brincar, os significados. Estes nem sempre precisam ser explicitados, podendo ser apenas vivenciados." (Vignoli, 1994 citado por Aguiar, 2014, pp. 158-159).

Sendo assim, a escola deve ser um lugar prazenteiro, onde não se *engole* somente números, formas geométricas, matemática, leitura e escrita, mas um lugar em que se privilegie a educação emocional das crianças, ajudando-as a estabelecer contato consigo mesmas e com os outros, fazendo-as reconhecer que é um lugar onde elas se podem sentir seguras, confortáveis e seres humanos dignos de serem ouvidos porque valem muito e, sobretudo, um lugar onde elas podem, genuinamente, expressar-se a partir das referências que possuem.

Assim como a escola, a Educação Física não é lugar de sofrimento, mas de realização, de descobertas e de interação com pessoas que realmente se importam com cada uma das crianças, nas suas singularidades e ritmos próprios, um lugar de autorrealização plena pelo reconhecimento de que elas pensam, admiram, enxergam, compreendem, interpretam, agem e vivem brincando e se movimentando. Portanto, na escola, já não há mais tempo nem espaço para o castigo do corpo e a colonização da alma: as crianças precisam de ser compreendidas e não punidas pelo que fazem ou deixam de fazer.

A linguagem lúdica é predominante na corporeidade da criança e a brincadeira é a sua forma de dialogar com o mundo.

2 Crescimento e desenvolvimento: o caminho da *autopoiesis*

> *O homem só se torna plenamente humano quando brinca.*
> (Friedrich Schiller)

Não restam dúvidas de que há um caráter imanente na humanidade do ser humano, pelo menos, nas suas bases arquetípicas, as crianças demonstram que já nascem a saber muitas coisas – de onde as trazem, é o que não sabemos. Também sabemos que todos os impulsos natos têm de ser fomentados: temos uma pré-disposição orgânica para a bipedia e para falar; no entanto, se não convivermos numa comunidade de andantes e falantes, ou seja, se não formos estimulados para tal, não o faremos. Se o adulto renunciar a dar esse estímulo, prejudicará a criança que, certamente, falará ou andará tardiamente.

Segundo Piorski Aires (2016, para. 2) a criança dispõe de uma capacidade inata de criar e explorar, sendo essa a sua função primordial. Mesmo longe da natureza, ou seja, habitando os centros urbanos, a criatividade da criança não fica restrita: “Essa capacidade é inata. Só precisamos dar espaço para ela emergir”. Para o investigador, os brinquedos são a representação de um conjunto de ideias relacionadas com a infância, tanto na maneira como a sociedade vê as crianças e o que que espera delas, como na forma como as crianças veem a sociedade que as cerca. No universo da imaginação infantil, “a criança deposita no mundo pequenos fragmentos encantatórios, os mitos que provém do imaginário. Se ela tropeça na pedra, fica brava com a pedra. Ela ‘entifica’ as coisas.” (para. 5). A criança dispõe de uma percepção simbólica capaz de animizar as coisas do mundo e representá-las quando brinca. Ela estuda as formas e a morfologia da natureza e dá-lhes vitalidade, o que é ínsito, além de construírem narrativas imagéticas que emitem conteúdos profundos de contundência estética.

Para Oaklander (1980), a criança tem em si o curso satisfatório para o seu desenvolvimento pois auto-oportuniza possibilidades com a vivacidade que é imanente à sua

corporeidade, na identificação, aceitação e expressão dos sentimentos. É o universo adulto que obstrui os seus sentidos quando não permite que realize escolhas e verbalize necessidades, bem como não se aceite como é na sua singularidade, já que ela apresenta uma genuinidade na forma particular de ser e estar no mundo:

> Percebo agora que *aprendi a trabalhar com crianças com as próprias crianças* (…). As crianças são os nossos melhores mestres. Elas já sabem como crescer, como se desenvolver, como aprender, como expandir-se e descobrir, como sentir, rir, chorar, enfurecer-se, o que está certo para elas e o que não está certo para elas, o que necessitam. Elas já sabem como amar e ser alegres, como viver plenamente a vida, como trabalhar e ser fortes e cheias de energia. Todas elas (bem como as crianças dentro de nós) precisam de espaço para fazê-lo. (Oaklander, 1980, p. 354)

É neste sentido que o conceito de *autopoiesis* nos é muito caro, oriundo do grego *auto* (próprio) e *poiesis* (criação). Cunhado na década de 1970 pelos biólogos e filósofos chilenos Maturana Romesín & Varela García (1998, p. 9), designa a capacidade dos seres vivos de se produzirem a si próprios, parecendo-lhes a denominação apropriada e central na dinâmica constitutiva dos seres vivos. Segundo a teoria, um ser vivo é um sistema *auto poético*, caracterizado como uma rede de produções (processos) em que as moléculas produzidas geram com as suas interações a mesma rede de moléculas que as produziu. A conservação da autopoiese e da adaptação de um ser vivo ao seu meio são condições sistémicas para a vida. Portanto, um sistema vivo, como sistema autónomo está constantemente a autoproduzir-se, autorregulando e sempre mantendo interações com o meio, onde este apenas desencadeia no ser vivo mudanças determinadas pela sua própria estrutura e não por um agente externo.

Tanto a criação da teoria autopoiética como a sua aplicação aos sistemas sociais representou uma revolução epistemológica. A proposta de mutação do foco epistemológico propiciou uma melhor observação do meio e das suas características. Anteriormente, o processo de observação científica de um dado objeto pressupunha a análise estrutural de todos os seus elementos constitutivos isoladamente. Conhecer algo significava poder determinar quais eram as partes que determinavam o todo desse objeto. Não se avaliava as relações entre os elementos, mas apenas a sua condição/colocação no todo. A proposta da teoria autopoiética, diferentemente da postura analítica, parte da observação de determinado objeto pela interação dos seus elementos, possibilitando, assim, a construção de um arcabouço científico embasado nas relações entre os elementos e as funções exercidas no todo comunicativo dos sistemas.

Deste modo, os seres vivos não são máquinas, posto que se distinguem destas pela capacidade de se autoproduzir, característico de um sistema capaz de se autodefinir, autoconstruir e renovar-se frequentemente a partir dessas duas primeiras ações, ou seja, existe autonomia no estabelecimento de duas constituintes básicas de um sistema: estrutura e organização poética. Além destes dois constituintes, ainda há um terceiro: o meio, embora este

dependa intimamente *do ser* que responde aos estímulos que provoca, de acordo com relações internas do ser perante o estímulo externo, isto é, o estímulo parte de fora, mas a reação parte de relações internas do ser. Maturana (1997) atribuiu esta característica ao processo cognitivo, opondo-se ao que é (ou era) tido como tradicional, em que o estímulo externo da experiência definia o processo de aprendizagem, afirmando que são as correlações internas a partir da experiência que definem essa aprendizagem.

A filosofia da ciência e epistemologia de Maturana foi desenvolvida a partir da descrição daquele que sofre esse processo de aprendizagem e que produz o conhecimento: o ser humano. Para Maturana, o ser humano é um sistema que define, constrói e modifica a sua própria organização a partir do seu comportamento e das suas ideias, sendo *autoconsistente* e *autopoético*.

Normalmente, a organização do vivo é invariável, mas a partir da validação do observador pode sofrer modificações. Neste *continuum*, existem quatro domínios de estrutura: dois domínios de mudança - a de estado, em que a organização se mantém, e a destrutiva, em que a organização é modificada; dois domínios de interação - as perturbadoras, que provocam mudanças de estado, e as destrutivas, que provocam interações destrutivas. Como os estímulos externos surgem a todo momento, então, o ser está sempre a responder a esses estímulos de acordo com as suas relações internas e, frequentemente, se renovam e sofrem mudanças. Ao histórico dessas mudanças chamamos ontogenia.

A autopoiese, ou biologia da cognição ou biologia do conhecer é a génese da epistemologia de Maturana, a partir da qual define e explica o ser no qual se materializa o fenómeno do conhecer. O conceito passou a ser usado noutras áreas como a neurobiologia, a sociologia, filosofia e arquitetura. Para Maturana e García, há que se despertar para os processos cíclicos da conservação da vida, da harmonia da biosfera e da antroposfera (criações humanas) com consciência e "Esto implica un cambio en nuestra psiquis relacional que está distorsionada por la ambición, la competencia y la búsqueda de éxito." (Maturana Romesín & Varela García, 1998, p. 46).

Na autopoiese, o sistema *autopoético*, a partir das suas próprias estruturas, reproduz-se e desenvolve-se, mas jamais se poderá suprimir a si próprio, não havendo maneira de os sistemas se reproduzirem de outra forma que não seja pelas suas próprias estruturas. Um exemplo disso é que o sistema da linguagem só se pode modificar com a comunicação e não por fatores estranhos, ou externos à própria atividade humana do linguagear.

A própria linguagem permite o acoplamento estrutural entre sistemas psíquicos e sistemas sociais. Nesse sentido, é o acoplamento que especifica que não pode haver nenhuma

contribuição do meio capaz de manter o património de autopoiesis de um sistema. O meio só pode influir causalmente num sistema no plano da destruição. Desse modo, a *autopoiesis* tem a responsabilidade da sua autorreprodução. O fecho do sistema significa, antes de tudo, autonomia e não isolamento. Para Maturana, não há forma de perceber o homem fora dos sistemas sociais.

Em perspetiva semelhante, Santin (2000, p. 17) afirma que "vida e máquina" são operados por dois discursos distintos, quase incompatíveis, materializados na disciplina específica da Educação Física (e de outros campos como a Fisioterapia), a saber, a Biomecânica, que reúne numa só realidade dois mundos opostos pelos discursos dos quais se origina, mas que se fundem, restando-nos "saber qual é a força de coesão que possibilita tal química". A pergunta fundamental é, pois: qual dos dois elementos é determinante? A mecânica é construída a partir dos princípios da vida ou conforme as leis da física? A vida e a máquina ou a biologia e a física são realidades compatíveis ou opostas? É evidente que são entidades de natureza diferentes e, enquanto ciências, não falam a mesma linguagem, pertencendo, sem dúvida, a categorias ônticas distintas.

O expoente Henri Atlan (autor de *Entre o cristal a fumaça* e *Do caos à inteligência artificial*), médico e biólogo, que transita entre a biologia celular, a biofísica e a informática, criador da teoria da auto-organização dos seres vivos, reforça o grupo de pensadores que aceitam a tese de que a ciência não inclui os juízos de valor e não se preocupa com o vivido. Pelo contrário, exclui do campo investigativo tudo o que é subjetivo (que funda justamente boa parte do vivido), desdobrando-se para elaborar algo reprodutível, mensurável, objetivável. É A ideia central da auto-organização,

> Voltada para a compreensão do funcionamento dos seres vivos, é a de que novas estruturas podem emergir da própria dinâmica dos elementos que as constituem. Esta orientação do conhecimento insere-se dentro do recente paradigma da complexidade que, a partir do estudo dos sistemas dinâmicos complexos, procura entender os fenômenos através de princípios e leis que interliguem os vários níveis da realidade em que estes se manifestam. Neste sentido, o ser humano pode ser descrito nos diversos níveis em que se exprime (do molecular ao político) através das diferentes leis específicas a cada nível investigado (por disciplinas que vão da biofísica às ciências sociais), de forma a integrar as descobertas relativas a cada nível às do nível mais elevado, ou seja, daqueles que 'emergem' do anterior. Assim, no ser humano, irão emergindo, sucessivamente, suas propriedades físicas (nos átomos), químicas (nas moléculas), biológicas (nas células vivas), fisiológicas (nos organismos), psicológicas (no comportamento animal e mente humana) e sociológicas (nos grupos humanos), sempre as mais 'elevadas' reutilizando aquelas dos níveis «inferiores» e integrando-as à medida que novas funções vão sendo criadas. Falar-se-ia aqui de um gradual aumento da 'complexidade' do sistema. O que caracteriza a auto-organização deste amplo 'sistema dinâmico' em que os seres humanos se constituem é que a emergência de propriedades naturais em um nível integrado não é resultado de uma ação planificadora de construtores ou de programas e sim do funcionamento do próprio sistema. (para. 1)
>
> Assim, uma inferência importante das teorias de auto-organização é a de que o próprio sistema tem como se organizar internamente para atingir níveis sempre melhores de funcionamento. O conhecimento de alguns princípios de auto-organização pode ser de grande auxílio à boa dinâmica de indivíduos e grupos sociais, tanto no sentido do estímulo ao senso de autonomia e de coesão entre

> indivíduos e organizações como no de aumento de sua eficácia, através do que chamaremos 'aumento de complexidade'. (Aleksandrowicz, 2009, para. 2)

Assim como na *autopoiesis* de Maturana & Varela Garcia (1997), a auto-organização de Atlan (1992) é muito semelhante ao que queremos externar em relação à metamorfose que caracteriza a metáfora do desenvolvimento da criança durante a infância. Para Santin (2000), há que distinguir, na esfera da vida, dois níveis distintos: o nível simplesmente biológico, comum a todos os seres vivos, e o nível humano, especificamente humano, que dispõe, na particularidade das suas *arquiteturas corporais*, a possibilidade de ser investigado por grande parte das ciências naturais e exatas, mas que, no entanto, não pode prescindir de sua condição eminentemente humana e, portanto, deve atingir pontos muitíssimo complexos (e quiçá raros) de compreensão em que discursos opostos promovam uma reconciliação.

Neste sentido, reconhecemos que há questões da ordem do crescimento e desenvolvimento da criança que podem ser abordados apenas do ponto de vista biológico, físico ou psicológico. No entanto, a reconciliação, a que Silvino Santin faz referência, já não pode vaguear mais, tacteando a criança e a infância e desconsiderando aquilo que há de mais humano nas suas manifestações: a complexidade de fenómenos como o brincar e se movimentar que constituem uma tessitura difusa, complexa, nada linear, e que, no entanto, emerge na forma de uma ebulição de fenómenos equivalentes a uma metamorfose que é absolutamente dinâmica e que não pode ser apreendida no seu sentido mais profundo, a não ser por um olhar unilateral, a saber, o das abordagens eminentemente desenvolvimentistas.

Para nós, o problema maior é justamente quando essas abordagens fomentam também unilateralmente a prática pedagógica junto das crianças pequenas porque intervenções unilaterais fragmentam o viver pleno da criança, recortam-no, concebem o corpo-sujeito-criança apenas como um corpo que se move mecanicamente e reconduzem-no à condição de *objeto*, aquele que apenas reproduz e imita o que os adultos determinam que façam ou como se movimentar. Parafraseando Miguel de Unamuno, qualquer tentativa de concordância e harmonia entre a razão e a vida torna-se, deste modo, impossível (citado por Santin, 2000, p. 25).

Os corpos vivos são diferentes das máquinas e, como tal, não podem agir pois os organismos vivos contêm em si um grau elevadíssimo de flexibilidade e plasticidade internas e não funcionam de acordo com cadeias lineares de causa e efeito: "o funcionamento dos organismos é guiado por modelos cíclicos de fluxo de informação, conhecidos por laços de realimentação (*feedback loops*)" (Capra, *O ponto de mutação*, p. 262 citado por Santin, 2000, p. 26). Na verdade, tudo no corpo da criança está integrado e a vida humana é projetiva.

Passamos por várias metamorfoses e, sem dúvida, uma delas é a infância, onde uma ebulição de acontecimentos demarcados por diálogos efervescentes do "corpo-mundo" (Merleau-Ponty, 2012), traz à tona e, ao mesmo tempo, *in-corpora* toda uma teia de sentidos e significados existenciais, vitais, que nem sempre podem ser alcançados somente através da objetividade científica.

Para Jacques Monod (em *O Acaso e a Necessidade*), existem três princípios fundamentais na arquitetura celular orientados por outra ordem que não aquelas que determinantemente conhecemos: o primeiro é o da teleonomia, isto é, todo o ser vivo resulta de um projeto segundo o qual cresce e se desenvolve; o segundo é a morfogénese autónoma, pois constrói-se a si mesmo; o terceiro é a invariância reprodutiva posto que se reproduz. Para o autor, "a vida está à margem da física: é uma flutuação, o resultado de um acaso miraculoso que se perpetua" (Monod citado por Santin, 2000, pp. 27-28). Evocando Michel Maffesoli, Santin afirma que existe, ainda, uma "solidariedade orgânica" em que todas as partes de um ser vivo estão em constante intercomunicação, mobilizando-se todo o organismo a favor de uma determinada parte quando necessário, o que é diferente de uma "solidariedade mecânica" em virtude de ser apenas funcional (Ibidem).

Alguns estudiosos equipararam o corpo humano a uma máquina devido às elaborações das descobertas mecânicas que os inspiraram a tratar todos os órgãos e partes funcionais do organismo a ser tratados como se fossem peças, roldanas, eixos, alavancas, fole (pulmão), engrenagens (articulações) por analogia. Definitivamente, o homem compara-se a uma máquina, e, ultimamente, robotizou-se mesmo a mente, mecanizou-se a rotina existencial e reduziu-se a intimidade a equações: "É esta radicalização que levou a denunciar e a rever o paradigma dos modelos maquínicos para representar os órgãos e as funções do ser vivo em geral, e do ser humano em particular". Da mesma forma, o modelo religioso do medieval suprimiu as experiências de prazer e de satisfação sob pena de serem julgadas indignas e nocivas ao homem "pecador" por imanência. Afinal, o mito era apenas a "ante sala da ciência". Todavia, "ser anjo" ou "ser máquina" representam uma negação da condição humana (Santin, 2000, pp. 39-41).

As "arquiteturas corporais" são, portanto, orquestradas pelo "acaso" – este é o princípio defendido por Jacques Monod que afirma que, desde a organização celular, até a "engenharia comandada pelas enzimas não obedece às leis da casualidade". Na ciência contemporânea, o que parecia ser apenas uma "característica da aleatoriedade subjetiva", acabou por se transformar numa ideia diretriz para um grande número de cientistas: Pierre Changeux

descobriu que a atividade do cérebro humano é um mosaico definido e coerente mas não previsível (Idem, p. 44).

Assim, no próprio fazer científico,

> Uma vez legitimado o acaso como ideia norteadora da ciência, podemos aceitar para a investigação científica a tese do «procedimento estratégico» de Hans Kuhn, pelo qual o pesquisador «tateia, por assim dizer, paulatinamente através de variações lúdicas, deixando-se surpreender sempre de novo pela direção na qual o procedimento o leva». (Idem, p. 45)

Portanto, para se compreender o brincar e se movimentar das crianças-borboletas, os conceitos tradicionais como ordem, causa, efeito, matéria, espírito, corpo, mente, racionalidade, etc. são, no mínimo, insuficientes. A física quântica já abalou o rigor dos conceitos da ciência moderna e a visão de unidade cósmica, que vem do Oriente, completa a ideia de continuidade, pertencendo os opostos apenas ao reino do pensamento lógico pois "as diferenças e contrastes são relativos no interior de uma unidade que tudo abrange, e que o intelectual analítico tem dificuldade de entender" (Idem, p. 46).

Neste seguimento, o fenómeno da percepção na criança, especialmente no que se refere a percepção do movimento dos objetos, a noção de causalidade é importante, atendendo, neste caso à conceção somente à conceção clássica da psicologia sobre a génese da percepção na criança. Deste modo, a partir dos órgãos dos sentidos, inicialmente isolados, a criança apreende o mundo de modo múltiplo e, progressivamente, vai estabelecendo a correspondência entre as sensações provocadas pelos objetos que a afetam, o que requer uma organização a partir de um conceito de espaço que permite interpretar as sensações. Os objetos apresentam-se com aspetos variáveis e, para encontrar os aspetos idênticos, a criança tem de saber como eles mudam ou se distinguem (Merleau-Ponty, 2006, pp. 180-181).

De acordo com a conceção clássica, a percepção reside na experiência disjunta, múltipla e esparsa, onde a sensação é produzida mas depois deve ser reunida a partir da relação entre os conceitos de causalidade e espaço, o que exigiria uma decifração das sensações por parte da criança. Essa perspetiva postula que, na experiência infantil, há uma diversidade e desordem de multiplicidade de sensações que exigem uma síntese por parte da criança em relação a um mesmo sentido ou vários sentidos, o que implica no seguinte corolário: "essa síntese é feita por um ato intelectual em nível de juízo" (Idem, p. 181).

O autor protesta, referindo que essa conceção é ilegítima porque é baseada numa ilusão – a de que há na percepção necessariamente o que há no mundo exterior. Evoca estudos sobre as cores que evidenciam que a percepção da criança é diferente da dos adultos: "a criança não percebe as mesmas cores que nós (…) A experiência da criança começa com grandes categorias, no interior das quais há pouca diferenciação (por exemplo, objetos coloridos,

objetos sem cor)" de modo que a hipótese da multiplicidade indefinida de sensações da criança não se sustenta (Idem, p. 182).

Como na teoria clássica, a criança teria que fazer uma síntese a partir de diferentes estímulos captados por diferentes órgãos dos sentidos, teria de fazê-lo de modo interligado pelo corpo inteiro, o que de facto ocorre. Mas, em contrapartida, como a criança usa o corpo como uma totalidade, el não distinguindo o que é dado pelo olho e pelo ouvido separadamente: "O fato de a criança querer ver um som que ouviu implica a existência de relações *intersensoriais*", podendo, também, por exemplo, um som influenciar a percepção de uma cor (a audição de um som modifica uma cor vista isoladamente), assim como um estímulo brevíssimo provocar o abalo do corpo dificilmente localizável só num dos sentidos (Idem, p. 183):

> Há uma unidade do corpo, que não é a soma de sensações táteis ou cinestésicas, mas um «esquema corporal». Esse esquema não pode reduzir-se a uma soma de sensações; ele engloba:
> - a consciência de nosso corpo no espaço;
> - a unidade abarcadora de todos os dados sensoriais.
>
> Em suma, para a criança, assim como para o adulto, a percepção implica, por um lado, uma relação entre as diferentes partes do corpo entre si e, por outro, uma relação com um mundo exterior.
>
> Verificamos que *a percepção* não começa com experiências múltiplas e disjuntas, mas com *estruturas globais* muito pobres que vão sofrendo diferenciação progressiva. Existe uma unidade anterior ao juízo. (Merleau-Ponty, 2006, p. 183)

Há, portanto, o que o autor denominou de *constância*, um fenómeno precoce que é semelhante numa criança de onze meses e num adulto não culto, por exemplo, em que a perspetiva se torna uma dificuldade no reconhecimento do tamanho dos objetos (isso revela-se nos desenhos de crianças): "A percepção do tamanho dos objetos é um fenômeno inseparável da configuração *sensível* que nos é oferecida. Vemos o objeto à distância, não o *julgamos* à distância." A constância é vista assim como toda a qualidade da forma, sendo a qualidade do conjunto que permanece constante quando se faz uma transposição onde é preciso eliminar toda interpretação intelectual. Então, os pretensos sinais da psicologia clássica são ignorados pelo sujeito que percebe, são apenas condições operantes. "O espetáculo da percepção não é modificado pelo conhecimento, mas por um fator de organização" já que não é o conhecimento dos sinais que determina a impressão de profundidade (Idem, p. 184).

É a organização total que provoca a constância, não é o discernimento que tem em conta objetos interpostos, mas a estruturação no plano em que nos deslocamos e vivemos, o que é atribuído, por Merleau-Ponty, ao fator biológico e não intelectual, assim como as impressões não vêm das imagens retinianas mas de um fenómeno de organização. A importância está na composição dos objetos num meio e ambos (meio e objeto) estão sempre em relação ao corpo que percebe estando sempre em relação às coisas (Idem, p. 185).

Portanto, o campo perceptivo tem propriedades intrínsecas que, na criança, graças ao fenómeno da constância, existe como uma visão não caótica com estruturação do campo perceptivo, o que não quer dizer que o mesmo ocorra com os adultos não de modo tão perfeito. O facto é que não há um trabalho secundário de interpretação.

No que tange à percepção do movimento, o autor confirma a teoria gestaltista que afirma não se poder pensar coisas e movimentos separadamente (movimento estroboscópico), o que é mais fácil na criança do que no adulto: "desde o início da experiência existe uma organização espontânea do campo" (Idem, pp. 185-186).

O autor conclui que, para a teoria clássica, "a coisa é intelecção de certas relações entre funções e variáveis. Ela é totalmente inteligível". Já para a teoria da forma, "a coisa é unidade pré-intelectual; ela se define para a percepção como certo estilo. (…). Aprendemos a ver a *unidade das coisas*. (Ex.: amarelo do limão, unido à sua acidez, comunidade de estrutura que os torna *sinônimos*. Tudo confirma, portanto, que a experiência infantil não começa pelo caos, mas por um *já mundo*, cuja estrutura é apenas lacunar" (Idem p. 186). Trata-se de uma estrutura sumária com lacunas, não exatamente como percebe o adulto, e, à medida que a criança se desenvolve, ocorrem transformações, reorganizações, embora, desde o início, esses conjuntos mereçam o nome de coisas que constituem um *corpo-mundo* (Merleau-Ponty, 2012).

Por esta razão, deve-se rejeitar a ideia piagetiana da não-permanência das coisas nas crianças, por exemplo do bebé que não reconhece o biberão quando esta lhe é apresentada pela base (e não como habitualmente). Também não se atribui à criança a conceção de uma coisa absolutamente permanente, como a natureza para o físico, o que, mesmo no adulto, não pertence ao mundo da percepção: "cabe apenas reconhecer nela uma organização perceptiva preliminar às *operações lógicas*, contudo capaz de funcionar segundo sua lógica própria" (Merleau-Ponty, 2006, p. 187).

A percepção da criança é estruturada, embora difira da dos adultos: são sincréticas, amontoadas, globais e inexatas. Todavia, contrariamente, as crianças, por vezes, detêm-se nos detalhes mais ínfimos que se destacam sem ligação com o conjunto. Mais que o adulto, ela está presa à alternativa de perceber globalmente ou por detalhes. A percepção infantil é, portanto, ao mesmo tempo global e fragmentária (o que não é contraditório), enquanto a do adulto é articulada. A criança percebe a forma mas raramente a estrutura dos objetos – ao contrário quando a forma é complicada e a estrutura simples, a criança a apreende perfeitamente; se a estrutura se complicar, pode escapar à criança e, esta reincide na percepção analítica dos detalhes apenas em reação à confusão. Por outras palavras, percepção da criança carece, portanto, de uma síntese articulada, mas, ao mesmo tempo, ela percebe e organiza conjuntos

mais facilmente do que o adulto, com a diferença de que quando o conjunto é complicado demais, ela reincide no fragmentário: “Em suma, que ela percebe melhor são estruturas fortes pouco diferenciadas” (Idem, p. 187).

Portanto, para o autor, não é preciso acreditar no “inatismo piagetiano”, tampouco naqueles gestaltistas que atribuem a constituição das formas percebidas pela criança meramente às condições externas da corporeidade, subestimando as condições internas. Pela experiência da criança no seu diálogo corporal com o mundo e de uma desordem relativa é que emergem as formas na percepção da criança: “O grande mérito da psicologia da forma é a evidenciação da ideia de estruturação, ou seja, uma ordem que não é acrescentada aos materiais, mas que lhes é imanente e se realiza pela organização espontânea deles.” (Idem, p. 189).

Efetivamente, o mundo é percebido pela criança conforme a própria dinâmica estrutural, processo que ocorre de modo muito particular e, por esta razão, numa perspetiva de experiência legítima, duas pessoas nunca obtêm a mesma experiência a partir de um mesmo acontecimento: a percepção, portanto, é um fenómeno singular que se vai desenvolvendo, de modo complexo, à medida que a criança vai crescendo. É interessante notar que a perspetiva fenomenológica da percepção em Maurice Merleau-Ponty considera a singularidade das corporeidades, a subjetivação da percepção, não ignorando, também, que o mundo está *diante de nós* e, assim, as coisas, os objetos também animam o corpo que percebe.

O fenómeno da percepção é, desta forma, um diálogo permanente e constante na corporeidade da criança. A percepção é quase uma metalinguagem sobre o diálogo corpo-mundo pois o corpo apreende um mundo que não é exatamente fixo e rígido como a física clássica descreveu: o mundo pode ser, inclusive, reinventado pela nossa percepção e, se concordarmos com essa premissa, reparamos na poderosa capacidade das crianças de recriar mundos contrafactuais que é também responsável pela reordenação de seu campo perceptivo. Sendo assim, há que se reconhecer a primorosa necessidade que a criança tem de poder imaginar, fantasiar, inventar, recriar e duvidar, pois, especialmente para ela, o mundo não é algo dado e muito menos estático.

Neste sentido, desafiamos as bases das perspetivas rigorosamente desenvolvimentistas e cognitivistas, a mergulhar na corporeidade da criança como uma complexidade una e indivisível, que tem na linguagem do livre brincar e se movimentar o alimento completo para o seu crescimento e desenvolvimento e os *ingredientes* para avançar na vida, que não estão somente nas fontes físico-químicas mas, e sobretudo, naquelas que a objetividade científica não consegue capturar e medir: a intuição, a intencionalidade e a sensibilidade. A dinâmica do fenómeno da percepção da corporeidade indica-nos, pois, que a infância se faz metamorfose.

Ponderamos que há um caráter imanente no brincar de todas as crianças da humanidade, em todas as culturas e em qualquer época e que o que é imanente é despertado pelas vivências e experiências que fomentam a energia vital das crianças através da sua percepção corpo-mundo. Como afirma Schiller (1995), a humanidade plena do homem manifesta-se em estado de brincadeira, sendo o impulso lúdico a sua mola ontológica, caráter também atestado igualmente por Huizinga (2001) na sua prodigiosa premissa do *Homo Ludens*.

A experiência como acontecimento ordinário, tecida num diálogo *encarnado* e subjetivo do corpo-mundo é determinante em todos os aspetos da vida humana, seja na infância ou na vida adulta. Neste sentido, o conceito de *experiência*, fundamentado a partir de Walter Benjamin, acaba por ser elucidativo.

2.1 A experiência como acontecimento: o brincar como vivência poética na infância

Ver um mundo em um grão de areia,
E um céu em uma flor silvestre,
Agarrar o infinito na palma da mão,
E a eternidade em uma hora.
(William Blake)
[assim resumiu a infância]

Em Benjamim, a noção de infância é concebida no contexto da sua crítica à modernidade. Os seus artefactos, brinquedos e jogos, são tomados como aspetos reveladores das contradições da vida moderna porque as crianças e a infância são "fenómenos marginais": elas são "os restos" pelos quais Benjamin se interessa e que permitem conhecer a verdadeira vida quotidiana do século XIX (Lessa, 2016, p. 109). Benjamin não desenvolve uma teoria sobre a infância, escreve sobre o tema por meio de variadas expressões literárias que remetem para uma "imagem" do tema na forma de "fragmentos" que remonta àqueles recém-chegados ao processo civilizador ou mundo moderno: as crianças, em quem "… reside a capacidade de conhecer o novo, de estranhar-se e introduzir esse novo estranho no espaço simbólico, e a essa tarefa de construção simbólica encarrega-se a infância." (Idem, p. 114). A criança é capaz daquilo que o adulto já não sabe, isto é, reconhecer as novas imagens que são incorporadas no universo humano (Benjamin, 2005, p. 395). Cabe, pois, às crianças construir o mundo simbólico associado à infância.

O conceito de experiência em Benjamim está imbricado com as noções de infância e história, considerando uma antropologia filosófica que efetua uma rutura conceitual e paradigmática tomando "a infância na sua dimensão não-infantilizada" pois as crianças são "produzidas na e produtoras de cultura". A criança verte e subverte a ordem e a vida social (Kramer, 1996, p. 14).

Nos escritos *benjaminianos* (*Experiência e pobreza* e *O narrador*), a experiência aparece como negação da sua possibilidade, em virtude do desenvolvimento acelerado da técnica no mundo moderno e das suas transformações: "A experiência benjaminiana relaciona-se com a memória, com aquilo que é passado de geração em geração, aquilo que tem o peso da tradição" e situa-se no âmbito da transmissão intergeracional. "Para Benjamin, a experiência é a transmissão de histórias pela narração" de histórias, provérbios, fábulas, etc. contadas pelos adultos aos pequenos, pelos mais velhos aos mais jovens (Lessa, 2016, p. 117).

O mesmo autor associa o declínio da experiência com o fim da arte de contar do narrador: este tipo de experiência é próprio de organizações comunitárias centradas no artesanato, ou seja, de sociedades pré-capitalistas, onde ainda havia espaço para a narrativa. A experiência era aquilo que podia ser transmitido de geração em geração como ato formativo, o que foi destituído da formação humana pelo "monstruoso desenvolvimento da técnica", acarretando uma "forma completamente de miséria": a pobreza da experiência (Benjamin, 2012, p. 124). A incapacidade de narrar e transmitir a experiência aparece como um sintoma da modernidade que quer apagar os restos, o residual, aquilo do passado que sobra no presente pois o pensamento científico moderno não permite espaço para a dúvida: ele positiva todo vestígio de mistério, de tradição e, como uma *caça às bruxas*, decreta a morte da experiência.

Sobre a pobreza da experiência moderna, Benjamin questiona: de que vale todo o nosso património cultural, se a experiência cultural já não o vincula até nós? A experiência é entendida como um elo que nos vincula ao mundo e a tudo o que lhe pertence como património sócio-histórico-cultural. Se desprovidos desta experiência, hipócrita ou sorrateiramente subtraída, então, a modernidade expropriou-nos da experiência, restando-nos assumir a pobreza de toda a humanidade, dela resultando a barbárie, entendida como tudo de perverso que a modernidade trouxe ao *homem novo*, pobre de experiências, que se formata aos espaços modulados e funcionais que perderam a *aura* e onde nada se fixa: tudo é frio e sólido. A modernidade resultou numa falta de ânimo e alegria quotidianas e o sonho passou a desenvolver-se nas fantasias da indústria do entretenimento, veiculadas pelos meios de comunicação.

Para Benjamin eram as coisas ordinárias do quotidiano que materializavam experiências e não o extraordinário: a matéria-prima para a autoridade de uma experiência comunicável de geração em geração está bem expressa na metáfora de Agamben (2005, p. 22 citado por Meinerz, 2008, p. 39): "todo o evento, por mais comum e insignificante, tornava-se a partícula de impureza em torno da qual a experiência adensava, como uma pérola, a própria autoridade". Por outras palavras, as coisas simples e quotidianas que aconteciam formavam a

cultura do homem e formavam-no solidamente, ao contrário dos tempos modernos, onde tudo se torna fugaz, veloz, vazio, sem muitas pretensões ou preocupações em consolidar valores através de *conselhos*, como fazia a autoridade do narrador que tinha inclinação para assuntos de interesse prático, capaz de dar instruções, transmitir ensinamentos morais ou ditar normas práticas de vida.

Para Benjamin a tradição pré-moderna era mais *carnal*, as pessoas eram mais próximas, olhavam-se, viam-se, refletiam, tocavam-se até com as palavras: a vida humana era mais humana. Na arte de dar conselhos, os mais jovens respeitavam os mais velhos porque havia algo de solene, majestoso, um respeito pela vivência e experiência do outro portador de sabedoria. Na vida moderna, nada disso importa, inclusive porque ser velho já não tem valor a velhice perdeu a beleza que tinha. Na atualidade, aconselhar soa como algo antiquado porque as experiências deixaram de ser comunicáveis. O camponês e o artesão ensinavam nas oficinas enquanto o trabalho acontecia. O conselho era a transmissão da experiência enquanto sabedoria: é muito mais uma proposta do que uma resposta a uma pergunta, é a continuação de uma história começada mesmo que ainda esteja a desenrolar-se. O conselho que é tecido na substância da vida vivida, é sabedoria e, assim, a arte de narrar acaba porque o lado épico da verdade – a sabedoria – está a morrer na modernidade.

O que o narrador conta tem um caráter claro, acessível, simples, pragmático porque contém em si a sua verdadeira essência que é um senso prático, uma dimensão utilitária e um propósito definido. O fim da arte de narrar não é só um sintoma da decadência, mas a consequência das seculares e históricas forças produtivas que foram gradualmente afastando a narrativa do âmbito do discurso vivo que conferia beleza àquilo que justamente está em vias de desaparecimento. Não se trata de um lamento nostálgico, mas uma constatação que anuncia um novo estatuto para a compreensão da experiência estética[14] na época da reprodutibilidade técnica.

A prosa (lendas, contos, sagas, fábulas, novelas) está intimamente ligada à tradição oral, tornando o narrador aquilo que narra experiência e o ouvinte, recetor do que é comunicado, sendo este, ao mesmo tempo, mais um emissor em potencial. A narração é um processo coletivo que tem como núcleo central "a moral da história" que, ao findar, permanece pergunta: o que se segue?

[14] A palavra estética vem do grego *aisthesis* que significa sensação, sentimento. A estética analisa a complexidade das sensações e sentimentos, investigando a sua integração na ação e atividades do homem (Rosenfield, 2006, p. 7 citado por Meinerz, 2008, p. 47).

O provérbio era o ideograma da narrativa, símbolo que representava as unidades de sentido, prenhes de sabedoria e conselhos. Na modernidade, o *slogan* publicitário é a modalidade de uma humanidade que perdeu a experiência. O narrador é a síntese do mestre e sábio que recorre à própria vida, associando, na experiência mais íntima, aquilo que aprendeu na tradição.

A experiência *benjaminiana* refere a possibilidade de que algo *nos aconteça* ou *nos toque* e que requer um gesto de interrupção que é quase impossível nos tempos atuais: exige parar para pensar, para olhar, para escutar, pensar, olhar e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, o juízo, a vontade e o automatismo da ação, cultivando a atenção e a delicadeza, abrindo os olhos e os ouvidos, falando sobre o que nos acontece, aprendendo na lentidão a escutar os outros, cultivando a arte do encontro, calando e tendo a paciência de *dar-se* tempo e espaço (Larrosa Bondía, 2002, p. 24).

2.1.1 A experiência

> *Tudo o que sei do mundo, mesmo por meio da ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência de mundo, sem a qual os símbolos da ciência não significariam nada.*
>
> (Merleau-Ponty, 1989, p. 12)

Larrosa Bondía crê no poder das palavras que produzem sentidos, que criam realidades, que são potentes mecanismos de subjetivação e que determinam o nosso pensamento, o que se traduz, sobretudo, na capacidade de dar sentido ao que somos, ao que nos acontece, ao modo com que nos colocamos diante de nós mesmos, dos outros e do mundo em que vivemos bem como ao modo como agimos em relação a tudo isso. Neste sentido, a expressão "*zôon lógon échon*" de Aristóteles tem mais sentido como "*vivente dotado de palavra*" do que "*animal dotado de razão*" ou "*animal racional*", traduzidos equivocadamente. O homem é um vivente com palavra e não dotado de uma faculdade ou capacidade; o homem é palavra e o seu próprio modo de viver como homem se dá na e com a palavra: "Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos." (Idem, p. 21).

Na sua origem, a palavra experiência vem do latim *experiri*, de provar (experimentar). A experiência é, em primeiro lugar, um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri* que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-

europeia é *per* que se relaciona antes de tudo com a ideia de travessia e, secundariamente, com a ideia de prova. Em grego, há numerosas palavras derivadas dessa raiz que marcam a travessia, o percorrido, a passagem: *peirô,* atravessar; *pera*, mais além; *peraô*, passar através; *perainô*, ir até o fim; *peras,* limite. Nas línguas latinas, há uma bela palavra que tem esse *per* grego de travessia: a palavra *peiratês*, pirata.

O sujeito da experiência tem algo deste ser fascinante que se expõe, atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e procurando a sua oportunidade, a sua ocasião. A palavra experiência tem o *ex* de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o *ex* de existência. A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente *ex-iste* de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente. Em alemão, experiência é *Erfahrung,* que contém o *fahren* de viajar. Do antigo alto-alemão *fara* também deriva *Gefahr*, perigo, e *gefährden*, pôr em perigo. Tanto nas línguas germânicas como nas latinas, a palavra experiência contém, inseparavelmente, a dimensão de travessia e perigo (Idem, p. 25).

A palavra experiência, que em espanhol é *o que nos passa* e em português é *o que nos acontece*, significa aquilo que se passa connosco, que nos acontece, que nos toca. Heidegger destaca na experiência a sua capacidade de formação ou de transformação: é aquilo que se passa connosco e nos toca mas, também, aquilo que nos transforma. Então, o sujeito da experiência está aberto à sua própria transformação (Idem, pp. 25-26):

> Fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em "fazer" uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, "fazer" significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo. (Heidegger, s.d., p. 143 citado por Larrosa Bondía, 2002, p. 25)

Neste *continuum*, é engendrada a crítica *beijaminiana*: Todos os dias se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece: podemos dizer que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Nunca se passaram tantas coisas, mas, ao mesmo tempo, a experiência é cada vez mais rara, em virtude do excesso de informação que não é experiência, mas quase uma *anti-experiência* que empobrece as nossas possibilidades de experiência.

2.1.2 O sentido moderno da não-experiência

> *Aprende que nunca se deve dizer a uma criança que sonhos são bobagens... Poucas coisas são tão humilhantes e seria uma tragédia se ela acreditasse nisso.*
>
> (O Menestrel - William Shakespeare)

Contar e ouvir histórias pressupõe a condição de se entregar ao *tédio* do ritmo a que a história é narrada como no compasso de um trabalho artesanal em que o artesão pacientemente se esquece de si mesmo e se entrega ao processo de fiar, tecer ou confecionar. No trabalho manual, o andamento é impresso na coisa feita: na narrativa, estão gravadas as marcas do narrador porque ele deixa os seus vestígios tal como o vaso de barro tem impressas as marcas das mãos do oleiro que o modelou.

Na era da informação, há a atrofia da experiência porque o acontecimento é comunicado apenas como transmissão, pura e simplesmente. A narrativa é uma forma artesanal de comunicação, um ofício manual, que exige tempo e paciência. Citando Valéry, diz Benjamin: "já passou o tempo em que o tempo não contava. (…) O homem de hoje não cultiva o que não pode ser abreviado" (Benjamin, 1992, p. 38). Nos tempos modernos, a pressa, outrora sinónimo de imperfeição, converteu-se na máxima "tempo é dinheiro", cuja relevância se imprime nos relatos sobre coisas, acontecimentos e pessoas que se circunscrevem na lógica do efémero. A pressa a o imediatismo caracterizam a vida moderna.

A experiência é cada vez mais rara na era moderna por falta de tempo: tudo se passa cada vez mais rápido e demasiadamente depressa. Deste modo reduzimos o estímulo ao fugaz e instantâneo que, imediatamente, é substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente efémera. Ao contrário, o acontecimento é dado na forma de *choque*, de estímulo, de sensação pura, de vivência instantânea, pontual e fragmentada. A velocidade com que são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade caracterizam o mundo moderno, impedindo a conexão significativa entre os acontecimentos e também a memória pois, na medida em que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que nos excita igualmente por poucos instantes, não deixam qualquer vestígio (Larrosa Bondía, 2002, p. 23).

O homem moderno não só está informado e opina, mas também é um consumidor voraz e insaciável de novidades, um curioso impenitente eternamente insatisfeito que quer estar permanentemente excitado e já se tornou incapaz de silêncio. É o sujeito do estímulo e da vivência pontual: tudo o atravessa, o excita, o agita, o choca mas nada lhe acontece. A velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória são inimigas mortais da experiência.

Nesta lógica da destruição generalizada da experiência, os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa aconteça às crianças, não somente pelo funcionamento perverso e generalizado do par informação/opinião, mas, sobretudo, pela *aceleração* da *velocidade*. As crianças estão cada vez mais tempo na escola e cada vez têm menos tempo. Este sujeito da formação permanente e

acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, usa o tempo como mercadoria e não pode perder tempo, tem sempre de o aproveitar e não pode protelar qualquer coisa pois tem de seguir o passo veloz do que se passa, não pode ficar para trás e torna-se obsessivo por seguir o curso acelerado do tempo (Honoré, 2005).

Como consequência, na escola moderna, o currículo organiza-se em pacotes numerosos e instantâneos: muitas atividades e aulas e pouco tempo para sorver o que é veiculado. Assim, as crianças têm muitas atividades (inclusive as complementares ao currículo) e pouca experiência e, com isso, estão sempre aceleradas e *nada lhes acontece*. O par ciência/técnica remete para uma perspetiva positivista e retificadora em que as pessoas que trabalham em educação são concebidas como sujeitos meramente técnicos que aplicam as diversas tecnologias pedagógicas produzidas pelos cientistas (Larrosa Bondía, 2002, p. 20).

A obsessão pelo *estar informado* faz com que nada nos aconteça. Sendo assim, é necessário separar a experiência da informação, separar o *saber de experiência* do saber ou ter informação sobre as coisas. Mesmo depois de ler um livro, fazer uma viagem ou assistir a uma aula, podemos falar de realidades que não sabíamos mas, ao mesmo tempo, nada nos tocou, nada nos aconteceu ou com tudo que aprendemos, nada nos sucedeu. A *sociedade da informação*, curiosamente designada como sinónimo de sociedade do conhecimento ou da aprendizagem – como se isso fosse correspondente a acumular informação – é uma metáfora cognitivista totalitária revestida de um *look* liberal democrático: "uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível" (Idem, pp. 21-22).

Sendo o homem moderno informado, é alguém que tem uma opinião supostamente pessoal, própria e que, por vezes, crítica sobre aquilo de que tem informação: na modernidade, opinião e informação converteram-se em imperativos arrogantes, pois passamos a opinar sobre qualquer coisa acerca da qual acreditamos estar informados. Assim, a compulsão pela opinião também anula as possibilidades de experiência pois faz com que nada nos aconteça.

De igual modo, a experiência é cada vez mais rara devido ao excesso de trabalho – e confunde-se experiência com trabalho, o que não acontece pois, na sociedade capitalista moderna, ao contrário, a modalidade de relação entre as pessoas e a ordem de produtividade é também inimiga mortal da experiência. O homem moderno, além de ser informado, opinar e estar permanentemente agitado e em movimento, é um ser que trabalha, quer dizer, que pretende conformar o mundo natural, social e humano, a natureza externa e a natureza interna segundo o seu saber, poder e vontade, sendo o trabalho a atividade que deriva desta pretensão. É animado por uma portentosa mescla de otimismo, progressismo e agressividade: crê que pode

fazer tudo o que se propõe (e se hoje não pode, algum dia poderá) e, para isso, não teme destruir tudo o que percebe como obstáculo à sua omnipotência.

O homem moderno relaciona-se com o acontecimento do ponto de vista da ação, em que tudo é pretexto para a sua atividade. Pergunta-se constantemente sobre o que pode fazer, sempre a desejar fazer algo, produzir algo, regular algo e, independentemente deste desejo estar motivado por uma boa vontade ou uma má vontade, está atravessado pelo afã de mudar as coisas. Esta atitude é comum a engenheiros, políticos, industriais, médicos, arquitetos, sindicalistas, jornalistas, cientistas e, sobretudo, os pedagogos que dedicam toda a sua existência a fazer coisas. Não é por mera coincidência, portanto, o empenho exagerado dos educadores de infância em corresponder ao ditado popular: *é de pequenino que se torce o pepino*[15].

O homem moderno é, além de ultra informado, transbordante de opiniões e muitíssimo estimulado, cheio de vontade e hiperativo e porque quer sempre algo, está sempre em atividade e sempre mobilizado, nunca pode parar. Por não poder parar, nada lhe acontece.

2.1.3 O sujeito da experiência

O mestre da brincadeira é o menino, não é o adulto.
(Mestre Roquino)

Para Heidegger (1987, citado por Larrosa Bondía, 2002, p. 25), a experiência soa como exposição, recetividade, abertura, travessia e perigo. O sujeito da experiência é um sujeito alcançado, tombado, derrubado, não um sujeito que permanece sempre em pé, ereto, erguido e seguro de si mesmo; não é aquele que alcança aquilo que se propõe ou que se apodera daquilo que quer; não é um sujeito definido pelos seus sucessos ou pelos seus poderes, mas um sujeito que perde os seus poderes precisamente porque aquilo de que faz experiência, se apodera dele. Em contrapartida, é também um sujeito sofredor, padecente, recetivo, aceitante, interpelado, submetido.

O sujeito da experiência não é o sujeito da informação, da opinião e do trabalho: seria algo como um território de passagem, como uma superfície sensível em que o acontecimento o afetaria de algum modo, produziria afetos, inscreveria marcas, deixaria vestígios e efeitos. Seria um ponto de chegada como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar.

[15] Origem do ditado: os agricultores que cultivam pepinos precisam dar a melhor forma a estas plantas, retirando uns *olhinhos* para que se desenvolvam. Se esta poda não for feita, os pequenos pepinos não crescem da melhor maneira porque criam uma rama sem valor e adquirem um gosto intragável. Assim, como a necessidade de agir para dar a melhor forma e qualidade aos pepinos, também é necessário moldar as crianças o mais cedo possível.

Assim como na língua portuguesa, a experiência soa como *aquilo que nos acontece* ou *nos sucede*, em inglês, é dito: *happen to us*. O sujeito da experiência é sobretudo um *espaço* onde têm lugar os acontecimentos, seja como território de passagem, como lugar de chegada ou espaço do acontecer. O sujeito da experiência define-se não pela sua atividade, mas pela sua passividade, recetividade, disponibilidade e abertura: trata-se de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma recetividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial (Idem, p. 24).

O sujeito da experiência é *ex-posto*: não é nem a posição (a nossa maneira de *pormos*), nem a *o-posição* (a nossa maneira de opormos), nem a *imposição* (a nossa maneira de impormos), nem a *proposição* (a nossa maneira de propormos), mas *exposição* na maneira de *ex-pormos* com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por este motivo, é incapaz de experiência aquele que se põe, se opõe, se impõe, se propõe mas não se *ex-põe*. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, lhe acontece, lhe sucede, lhe chega, a quem nada o toca, o afeta, o ameaça; enfim, a quem nada ocorre.

2.1.4 Experiência: paixão e amor

A educação mais eficiente é deixar que a criança brinque entre coisas adoráveis.
(Platão, 427-347 a.C.)

Larrosa Bondía propõe-se explorar o conceito de experiência *benjaminiano* a partir de uma possibilidade existencial e estética: o par experiência/sentido. Sendo a experiência o que nos acontece e o sujeito da experiência um território de passagem, a experiência, então, é uma *paixão*: não se pode captar a experiência a partir de uma lógica de ação, a partir de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito agente, a partir de uma teoria das condições de possibilidade da ação, mas a partir de uma *lógica da paixão*, uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito passional.

A palavra paixão pode referir-se a várias coisas por exemplo o padecimento, onde não se é ativo, mas passional, onde o sujeito não é agente mas paciente. Há na paixão um assumir os padecimentos, como um viver, experimentar, suportar, aceitar, que não tem nada que ver com a mera passividade. Para Korczak (1983), no livro *Como amar uma criança*, o autor relata as contradições quotidianas do educador cansado, sem entusiasmo, insatisfeito, quase fracassado, no sentido de não saber lidar com aquilo que é essencial à educação e que foi banido, esquecido pelas teorias pedagógicas. Na verdade, a imposição de compromissos excessivamente científicos anula o reconhecimento que lidar com bebés e crianças pequenas exige muito mais do que a sistematização das teorias, exige cuidado, atenção, cumplicidade,

carinho, paixão e, literalmente, amor pelos pequeninos, que não se encontram em manuais, livros didáticos e receituários, mas somente na vida, na dialética do dia-a-dia, nos paradoxos existenciais que nos fazem realmente humanos e que nos colocam de frente, em constante conflito, com bons e maus sentimentos. O autor dá-nos lições deste padecimento, desta paciência, desta afetação necessárias ao ato educativo, nomeadamente porque se trata da vida humana que pulsa: as crianças estão em comunhão com o que pensam, sentem e expressam descomedidamente assim como os poetas que brincam apaixonadamente com as palavras.

Portanto, a paixão tem também a ver com a *heteronomia* como uma responsabilidade em relação ao outro que, no entanto, não é incompatível com a liberdade ou a autonomia, ainda que seja diferente daquela do sujeito que se determina por si mesmo. A paixão funda uma liberdade dependente, determinada, vinculada, obrigada, inclusa, fundada não nela mesma mas numa aceitação primeira de algo que está fora de si, de algo que *não sou eu* e que, por isso, justamente, é capaz de apaixonar.

Janusz Korczak, um pensador solitário, é um excelente exemplo do educador que se entregou a uma experiência original. À margem das ideologias e correntes científicas da sua época, não polemizava, preferindo escrever o que sentia: um profundo amor pelas crianças, assunto de toda a sua paixão. Não escrevia apenas para difundir o seu pensamento; escrevia por uma necessidade interior. Não escreveu nenhum tratado pedagógico nem seguia modelos. Os seus livros são o retrato de um saber feito de experiência e observação e a sua obra é um desenrolar permanente de exemplos concretos da vida das crianças, observações e análises. Ele narra a vida da criança que não é nenhum mar de rosas com medos, inseguranças, dores e tristezas mas também descreve a sua própria desatenção, impaciência e menosprezo pelos miúdos, típico dos adultos. A sua obra é uma permanente reflexão sobre a prática, apoiando-se muito pouco noutros educadores, embora nunca desatento ao debate da época, entre a escola tradicional e a escola nova. Curioso é que ele cita mais os poetas e romancistas do que cientistas e teóricos, evitando as polémicas académicas, contrastando com o tecnicismo do seu tempo e debruçando-se com muita profundidade na realidade concreta. Nunca teve medo de dizer que amava as crianças e sempre o confessou abertamente.

Neste contexto, devemos distinguir amor e paixão. O amor-paixão ocidental é cortesão, cavalheiresco, cristão, pensado como posse e feito de um desejo que permanece e quer permanecer desejo, pura tensão insatisfeita, pura orientação para um objeto sempre inatingível. Na paixão, o sujeito apaixonado não possui o objeto amado, mas é possuído por ele. Por isso, o sujeito apaixonado não está em si próprio, na posse de si mesmo, no autodomínio, mas está fora de si, dominado pelo outro, cativado pelo alheio, alienado, alucinado.

Na paixão dá-se uma tensão entre liberdade e escravidão, no sentido de que o que quer o sujeito é, precisamente, permanecer cativo, viver o seu cativeiro, a sua dependência daquele por quem está apaixonado. Ocorre também uma tensão entre prazer e dor e entre felicidade e sofrimento, no sentido de que o apaixonado encontra a felicidade ou, pelo menos, o cumprimento do seu destino no padecimento que a paixão lhe proporciona. O sujeito ama, precisamente, a sua própria paixão.

A experiência como acontecimento no sentimento da paixão e do amor é idêntica e correspondente ao livre brincar da criança: muitas coisas lhe acontecem numa exposição e passividade sem limites – poder-se-ia dizer que, na sua fantasia, tudo lhe é possível acontecer. Assim, a criança entrega-se apaixonadamente à sua imaginação e permite que o mundo a tome e a cative, com afeição e cativeiro.

Como na experiência do brincar existe naturalmente uma afetação cativante, é preciso que a criança esteja em harmonia com o outro e consigo mesma, o que requer da parte dos adultos que as educam a cumplicidade indispensável para a realização das suas experiências no acontecimento da paixão.

Todavia, esse amor precisa ser vivido em reciprocidade, no exercício do respeito e do direito. Korczak definia-se como um educador que amava as crianças, mas dizia que "não basta amá-las, é preciso respeitá-las, compreendê-las" a partir do seu referencial e não em nome de um futuro hipotético que elas não compreendem porque ainda não o vivenciaram e, se assim for, os adultos mentem às crianças (Korczak, 1983, p. 67).

É na convivência da *biologia do amor* que a emoção constitui condutas que resultam em *interações recorrentes* que convergem em sinergia e, se essa emoção não se dá, acontecem somente encontros casuais e depois separações:

> Existem duas emoções […] que tornam isso possível. São elas: a rejeição e o amor. A rejeição constitui o espaço de condutas que negam o outro como legítimo outro na convivência; o amor constitui o espaço de condutas que aceitam o outro como um legítimo outro na convivência. A rejeição e o amor, no entanto, não são opostos, porque a ausência de um não leva ao outro, e ambos tem com seu oposto a indiferença. Rejeição e amor, no entanto, são opostos em suas consequências no âmbito da convivência: a rejeição a nega e o amor a constitui. (Maturana, 2002, p. 66)

A experiência da rejeição separa as pessoas; o amor constitui as interações, amplia-as e pode estabilizá-las, porque abre espaço para interações de confiança, coordenações consensuais de condutas que se constituem em linguagem que, para Maturana, funda o humano e por isso o amor é fundamental na história da linguagem hominídea a que pertencemos (Idem, p. 67).

Na linguagem do livre brincar e se movimentar a ação da criança é passional e, sendo assim, em harmonia e liberdade, a sua experiência é original.

2.1.5 O saber da experiência

Mas não sou mais tão criança, ao ponto de saber tudo.

(Renato Russo)

O sujeito da experiência como passional não significa ser incapaz de conhecimento, compromisso ou ação. A experiência funda também uma ordem epistemológica e uma ordem ética. O sujeito passional tem a sua própria força e esta expressa-se produtivamente em forma de saber e de práxis. Porém, trata-se de um saber distinto do saber científico e da informação, bem como de uma práxis distinta daquela da técnica e do trabalho.

O saber da experiência dá-se na relação entre o conhecimento e a vida humana (mas não do ponto de vista habituais) e a experiência é uma espécie de mediação entre ambos (Larrosa Bondía, p. 26). Atualmente, o conhecimento é essencialmente ciência e tecnologia, infinito, que cresce, universal, objetivo, impessoal, fora de nós, como algo que pode ser apropriado e utilizado: é utente no sentido mais estreitamente pragmático e estritamente instrumental; é mercadoria, dinheiro, neutro, intercambiável, sujeito à rentabilidade e à circulação acelerada. De modo habitual, a vida moderna reduz-se à dimensão biológica e à satisfação de necessidades (induzidas e incrementadas pela lógica do consumo), à sobrevivência dos indivíduos e da sociedade. A "qualidade" ou "nível" de vida nada mais é do que a posse de objetos para uso e desfrute. Nestas condições, a mediação entre conhecimento e vida é apropriação utilitária: a utilidade apresenta-se-nos como conhecimento e a vida como necessidade.

Remontando aos tempos anteriores à ciência moderna (com a específica definição do conhecimento objetivo) e à sociedade capitalista (na qual vida moderna é sinónimo de vida burguesa), durante séculos, o saber humano era entendido como um *páthei máthos*: uma aprendizagem no e pelo padecer, no e por aquilo que nos acontece. Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que lhe vai acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido *ao acontecer do que nos acontece*.

Portanto, não se trata da verdade do que são as coisas, mas da elaboração do sentido ou sem-sentido do que nos acontece e, sendo assim, o conhecimento trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou a uma comunidade humana particular: um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou sem-sentido da sua própria existência, da sua própria finitude. Deste modo, é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal.

Assim, duas pessoas que partilham o mesmo acontecimento jamais realizam a mesma experiência: o acontecimento é comum, mas a experiência é, para cada qual, única, singular e impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está fora de nós como o conhecimento científico: somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de ser e estar no mundo, que é, por sua vez, uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja, de algum modo, revivida e tornada própria (Larrosa Bondía, p. 27).

Sendo assim, na relação entre adultos *ensinantes* e crianças *aprendentes,* já não tem sentido a figura do educador como modelo a ser seguido, tampouco a pretensão dos adultos em moldar e modelar as crianças, entortando-as, como se faz com os pepinos. O saber da experiência das crianças é particular a cada uma delas, singular e não utente, sublinhando uma qualidade existencial pois está em relação íntima com a vida singular e concreta de ser existente. A experiência e os saberes que dela derivam são o que permitem à criança apropriar-se da sua própria vida [pessoal] o que é cada vez mais raro.

Se chamamos existência a esta vida própria, contingente, finita, complexa, que não está determinada por nenhuma essência nem por nenhum destino, que não tem nenhuma razão nem nenhum fundamento fora de si mesma, cujo sentido se vai construindo e destruindo no viver, podemos pensar que tudo o que é impossível à experiência, é também impossível à existência da criança.

2.1.6 A ruína da experiência

> *Uma geração que ainda fora à escola num bonde puxado por cavalos se encontrou ao ar livre numa paisagem em que nada permanecerá inalterado, exceto as nuvens, e debaixo delas, num campo de forças de torrentes e explosões, o frágil e minúsculo corpo humano.*
>
> (Walter Benjamin)

Num cenário de crise e ruína da experiência expropriada pela modernidade e "pelas vivências cotidianas de um mundo rearticulado produtivamente em função da técnica (não de um mundo que articule a técnica em favor da vida humana)", numa rotina em que "tantos fazem a mesma coisa", todos os dias, mecanicamente, como os ponteiros do relógio, o que concretiza o empobrecimento da experiência, Benjamin faz um diagnóstico sobre a modernidade, não ultrapassado, mas ampliado e levado às últimas e múltiplas consequências: "Não se trata de

enquadrar a técnica no maniqueísmo de leituras apressadas e nostálgicas ao sabor um tanto profético e melancólico de Benjamin, mas de refletir sobre suas consequências." (Meinerz, 2008, p. 44).

Em Benjamin, a questão está na traição cometida em nome da técnica e das suas possibilidades hodiernas, no que tange a relação de dominação do homem sobre a natureza no horizonte do futuro, naquilo que Hannah Arendt denominou de "tempos sombrios". O tempo presente, desde o século XIX, marcadamente moderno, tem sido regido pelo choque[16] (*Chockerlebnis*) o que impossibilita uma experiencia *sui generis* e autêntica.

Evocando Freud, Benjamin diz que os choques vão formando um registo no inconsciente e tornando-se menos traumáticos pois vão sendo incorporados nas vivências do quotidiano dos sujeitos que se vão "enchendo" de coisas supérfluas e informações vazias e perdendo a "predisposição para a angústia" (Idem, pp. 45-46). O homem moderno entope-se de coisas produzidas pela técnica, forçado pelo consumismo, preenchendo a vida de modo efémero, não se permitindo refletir sobre si mesmo ou *interiorizar-se*, meditar e procurar a sua essência pois o que o preenche é rápido e provisório.

O que caracteriza a experiência do choque é o excesso de estímulo na esfera da experiência vivida (*erlebnis*): incorporadas imediatamente, são figuradas por excitações sensoriais - auditivas, tácteis e, sobretudo, visuais – das pessoas das cidades. Como não há tempo nem espaço para as deglutir, assimila-se tais impressões [na consciência] o mais depressa possível, posto que elas se sucedem simultaneamente num ritmo frenético e, deste modo, não se fixam na memória profunda, tornando-se lembranças estéreis para a experiência poética. O excesso de eventos torna-se infecundo e as sensações (em quantidade excessiva) são "vivenciadas hiperbolicamente" (Idem, p. 47).

Algo muito semelhante se promove na escola de crianças: saturadas por uma quantidade gigantesca de atividades e trabalhos de que devem dar conta, num tempo rigorosamente pré-determinado e fragmentado, as crianças não têm tempo para sorver, tampouco questionar, o que fazem. Os problemas que lhes são postos exigem respostas padronizadas, num tudo-ao-mesmo-tempo-agora, imediatista e cansativo – nada fica, nada perdura, porque nada lhes acontece. Chegámos ao cúmulo de discutir sistematicamente uma *grade curricular* para a Educação de Infância, imprimindo nos saberes das pequenas crianças um processo de escolarização que não condiz com a natureza sensível das suas experiências éticas e estéticas. Dessa forma, a experiência legítima de brincar e se movimentar em liberdade, que não é utente

[16] O conceito de "experiência do choque" é recolhido por Benjamin na poesia de Charles Baudelaire (1821-1867).

nem opera com resultados, não participa efetivamente do conjunto de saberes técnico-científicos que instrumentalizam adultos para trabalhar com crianças. A escola de crianças, assim, é lugar da não-experiência.

No mesmo sentido, o tempo de lazer (moderno), colocado em oposição ao tempo de trabalho, deve "ocupar os sentidos do homem na saída da fábrica, à noitinha, até a chegada ao relógio ponto, na manhã seguinte". Ao contrário do que se pensava sobre uma ausência estética, a modernidade transformou os espaços urbanos em um cenário "hiperestético inserido num mundo de emoções – prazer, entretenimento, gozo sem consequências – caracterizadores de uma sociedade que busca preencher o tempo livre ou de lazer com o mesmo ritmo alucinado do trabalho" (Adorno & Horkheimer, 1985, p. 123, citado por Meinerz, 2008, p. 47).

A ideia sedutora de felicidade e prazer é subvertida e, até mesmo, substituída por demandas mercantis, fúteis, aligeiradas e passageiras na modernidade. Até as interações se tornam incertas e porosas: tudo é simulação, tudo é interesse (no sentido de se obter lucro ou resultados vantajosos), tudo é obrigação, trabalho, imposição, constrangimento.

Enfim, as inter-relações – considerando aqui o adulto e a criança, o educador e o aluno – são também fugazes, demarcadas pela hierarquia e não pelo diálogo; pela informação (muitas vezes imposta) e não pela compreensão e interpretação dos fenómenos quotidianos; pela imposição do discurso e não pelo aconselhamento; pela dominação por parte de quem detém o poder e não pela participação e partilha das decisões como acontecia na era pré-moderna. Este aspeto reflete-se fortemente na educação das crianças pequenas: elas partilham pouco o universo dos adultos pois, na modernidade, foram-lhes destinados espaços e tempos específicos, coisas e ideias apropriadas para o seu tamanho e, consequentemente, as crianças tornaram-se "reféns" de vivências efémeras, rápidas, aceleradas, *coisificadas*. Os adultos decidem o que elas vivenciam e, portanto, a experiência das crianças também está poeticamente empobrecida, decadente, em ruína: a incongruência está justamente na impossibilidade de duas pessoas realizarem a mesma experiência e, portanto, a padronização do que é ensinado pelo adulto e a exigência de resultados conquistados igualmente por todas crianças é exemplo da não-experiência.

A escola opera com a lógica da fábrica/indústria moderna e tudo se transformou em *relações de produção*; pela exigência da velocidade dos tempos modernos o saber sucumbe na informação momentânea ao mesmo tempo em que esta aumenta (quantitativamente): muita informação e pouco tempo para digerir, muitas coisas a fazer (atividades) e pouco tempo para sentir e compreender o que se faz pois o relógio coordena e impõe que tudo se faça muito rápido.

Para contemplar essa instantaneidade da educação, as técnicas (dos trabalhos manuais sobretudo) auxiliam o educador de crianças: ele demonstra-as e as crianças reproduzem (de preferência corretamente). A experiência estética, profunda, duradoura, adquire um sentido noutro lugar que não o tradicional, fora do mundo da arte. Segundo Kant, "os momentos estéticos são constitutivos para o nosso saber". Em vez de opor sensibilidade e razão numa hierarquia, Kant interessa-se pela função que a imaginação (que seleciona as perceções sensíveis) preenche na atividade do entendimento. Epistemologicamente, a estética moderna arrefeceu a imaginação: necessária à sensibilidade estética, não foi relegada para um segundo plano, mas, na hierarquia dos conhecimentos, passou a constituir parte ativa da racionalidade (Rosenfield, 2006, pp. 27-28 citado por Meinerz, 2008, p. 48). O terreno da experiência estética tornou-se árido e até o conceito de belo se esvaziou e se pulverizou; tudo é belo e nada mais é belo pois a estimulação ininterrupta conduz ao embotamento, onde a estetização se transforma em *anestetização*: uma necessidade imperiosa do baldio (Welsch, 1995, p. 18 citado por Meinerz, 2008, p. 49).

Deste modo, o brincar como experiência estética profunda e genuína da criança curva-se diante da imposição instrumental do brincar e do jogar que, por si mesmo, como experiência imanente, lídima e autêntica, já não se constitui como vivência poética emancipatória. O brincar constitui parte dos "restos" modernos dos quais fala Benjamin: brincar e jogar são resíduos e ocupam tempos e espaços diminutos onde somente têm valor como técnica, instrumentalmente, aos olhos dos adultos de modo que já não caracterizam uma experiência autêntica do belo.

Na modernidade, o livre brincar da criança está desprovido de aura, fragmentado, desconectado, o que impossibilita a sua comunicabilidade: o brincar já não serve como atributo da condição humana da criança para promover a sua humanização pois a sua teia encarnada [no eu] está desfeita, revelando este fenómeno o desajustamento dos seres sujeitos ao choque. O brincar e o jogar na escola moderna têm valor utilitário somente pela constituição do vocabulário motor que deve ser apreendido, progressivamente e de acordo com as teorias desenvolvimentistas, cientificamente comprovadas. Brincar, jogar e se movimentar, sob o comando de adultos expropriados de legítimas experiências, não fazem sentido nenhum para a criança.

É de realçar, como legou Benjamin, que são os brinquedos e jogos e a respetiva história cultural que dão os sinais de pertença às crianças pois não são nenhuma comunidade isolada. Antes, fazem parte de um povo e da classe a que pertencem. As crianças, assim como os poetas, tropeçam em palavras e buscam em cada canto os acasos das rimas. A seriedade e a inteligência

da criança aparecem como elementos a ser considerados no processo de formação humana (Benjamim, 2002, p. 94):

> Para a criança que brinca, a sua boneca é ora grande, ora pequena, e certamente pequena com mais frequência, pois se trata de um ser subordinado. Isso se deve muito mais ao fato de que até o século XIX adentro o bebê era inteiramente desconhecido enquanto ser inteligente e, por outro lado, o adulto constituía para o educador o ideal a cuja semelhança ele pretendia formar a criança. Em todo caso, ainda nesse racionalismo hoje em dia tão zombado, que via na criança o pequeno adulto, fazia-se pelo menos justiça à seriedade enquanto esfera adequada à criança. (Idem, p. 98)

Os brinquedos e jogos oferecem uma possibilidade de reconhecimento das figurações coletivas posto que são objetos culturais próprios da infância (sejam os produzidos por crianças ou por adultos ou os *musealizados*) que destoam da psicologia individualista, insurgente no início do século XX, e do esteticismo que nega as manifestações da arte popular. Os brinquedos e jogos são "restos" produzidos pelos "vencidos da história": as crianças (Benjamin, 2012, pp. 244-245).

Portanto, a experiência legítima da criança na infância *benjaminiana* é a da formação sólida que se dava entre gerações que a ciência e técnica apagaram subtilmente dos registos da memória, da história e da tradição: "… seria esse apagamento sutil e conformado porque em nome de tudo que é científico, de tudo que pode ser experimentado e não a experiência do sujeito: a experiência foi expelida do sujeito pelo pensamento moderno" (Lessa, 2016, p. 118). Para Benjamim, o narrador verdadeiro continua a ser o narrador dos contos de fadas, das lendas, das fábulas: esse, por sua vez, dava conselhos e ajudava nas emergências provocadas pelos mitos, onde a natureza e seu feitiço libertador se fundia com o homem [ouvinte] como sua cúmplice, posto que ele era a continuidade da comunicabilidade (Benjamin, 2012, p. 223).

Na experiência da infância *beijaminiana,* há um lugar de encantamento na educação das crianças que ainda não estavam embrutecidas pelas exigências da vida adulta moderna. Os adultos tinham, anteriormente à era moderna, um papel central na educação dos pequenos, através de todo um universo simbólico tecido na fantasia e na imaginação (ainda latente entre os adultos!) e transmitido com beleza e doçura às crianças. O teor lúdico contido no conceito de experiência não somente reflete a imagem de uma criança da era pré-moderna que é feliz porque goza das condições plenas da magia de sua infância, mas, também, de um adulto que já não se pode sequer ocupar deste tipo de deleite e contemplação porque foi devorado pela "narrativa" imposta pela ciência e pela técnica:

> As fábulas nadam contra a maré de estímulos incessantes, efêmeros e fugazes as quais somos o tempo todo rodeados na vida cotidiana. As massas, a massificação das informações, das imagens, a produção em série da indústria cultural, tem o poder de alcançar a formatação das subjetividades, de produzirem a subjetividade, de aniquilarem a experiência. A fábula não se externaliza do sujeito, a fábula media uma relação entre pensamento e linguagem, assim como a arte: ao ouvir contos, a criança-ouvinte perlabora o que ouve na sua imaginação, cria imagens, transforma em ação mimética, mimetisa e cria memória...

> Assim entendo como funciona o conceito de experiência em Benjamin, assim o relaciono com a possibilidade de experiência infantil. (Lessa, 2016, p. 119)

Há, portanto, na criança *benjaminiana,* um protagonismo no universo pictórico configurado pelas belas narrativas que ouve, vê e sente. A experiência infantil é mediada pela figura do narrador (mundo pré-moderno) e do ouvinte (percepção da criança), num espaço-tempo tecido de relações materiais e culturais onde se possui uma legítima sabedoria de vida, como aquela do viajante, do velho sábio ou do marinheiro-comerciante que estabelecem diversificadas inter-relações nas metáforas de Benjamin.

Essa sabedoria, essa experiência legítima, ainda é possível, ainda existe e reencontramo-la sempre que uma criança tem liberdade para brincar e se movimentar com autonomia, ou quando, como dizem as sábias palavras do poeta Manoel de Barros, o adulto se *descoisifica* e se renova como as borboletas.

3 A criança e a experiência estética e sensível

> *Brincar é o estado de quem vive vigorosamente em constante transformação.*
>
> (Stela Barbieri)

Atendendo à indissociabilidade da sensibilidade humana e da dimensão estético-lúdica da corporeidade para a plenitude do ser, Galeffi (2007) direciona o "acontecimento do aprender" a partir da sua ação existencial, ou seja, o ser humano realiza os sentidos e significados da grandiosidade do mundo desde a sua experiência, fazendo e desejando a apropriação significativa de acontecimentos pelo contato sensível e direto com as coisas. Como afirma Zaratustra em Nietzsche: "Na verdade tinha de voar às alturas para encontrar a fonte de alegria" (citado por Surdi, 2014, p. 73).

A educação sensível das crianças não se dá, portanto, de forma passiva e tampouco requer um lugar onde devem chegar. As crianças não recebem os impulsos estéticos e lúdicos dos adultos, elas nascem com eles e precisam de liberdade para os fomentar. É simultaneamente um campo passivo e ativo como a "vigília e o sono" (Galeffi, 2007, p. 102).

O campo das experiências sensíveis das crianças são portas sempre abertas que carregam em si a condição primordial de *ser-se aquilo que se é*: um ser humano livre e criador. Educar para a sensibilidade implica possibilitar à criança perceber o mundo a seu modo, experimentando-o no acontecimento, naquilo que a afeta, naquilo que a cerca e a rodeia, recursivamente, numa relação íntima entre corpo-mundo.

A criança está no centro de suas próprias aprendizagens e, assim, deve estar situada no centro de toda a intenção e ação educativa e pedagógica, de modo integral. O lugar das vivências das crianças deve respeitar o modo individual e singular que cada criança tem de apreender e perceber o mundo, as suas coisas e os outros: a criança precisa de tempo, de repetição, de imitação, de exercitação com emoção, um eterno *re-acontecer,* em que as vivências vão ganhando contornos de experiências importantes, cada uma a seu modo, para que cada uma possa ser aquilo que realmente é.

A experiência da sensibilidade da criança é pré-condição para o entendimento do conhecimento e, para tal, o prazer e a beleza devem impregnar o processo educativo:

> «O lúdico [...] presentifica o cuidar da sensibilidade: não se deveria dissociar o trabalho sério do jogo, a dureza de aprender o prazer aprendente». A dimensão estética abre a possibilidade para que aquilo que nos toca através do que nossa percepção nos ensine, nos transforme e nos conduza para patamares que não sabemos, mas que nos satisfaz pelo prazer a pela alegria. «A sensibilidade é nosso colmeal de sabedoria, nossa guarda, nossa morada, nosso refúgio, nosso júbilo, nosso prazer, nossa vida, nossa morte. A sensibilidade não se ensina, se aprende». (Galeffi, 2007, p. 110, citado por Surdi, 2014, p. 76)

Por esta razão, Santin (2001) afirma que a sensibilidade não está em lugar algum pois está em todos os lugares humanos e, ao mesmo tempo, manifesta-se, na medida em que alguém a percebe no momento vivido. Logo, a dimensão sensível da criança é pura beleza, ludicidade e vida e é aprendendo a viver alegremente que conquistamos a possibilidade de nos conhecermos melhor e, assim, aprender a ser o que somos: seres humanos.

Para tal, é necessário que prestemos atenção aos seis fatores em que a sensibilidade acontece (Santin, 1997): na vida, na liberdade, na transgressão, no comprometimento, no risco e na presença. Todas essas dimensões configuram a beleza dos acontecimentos que demarcam reais experiências na criança, a saber:

> Sensibilidade é vida, enfatizando que os principais sinais, os mais cativantes da vida, vêm do coração, e não da razão. Outra dimensão diz que a sensibilidade é livre, sua manifestação não tem regras, apenas segue os anseios que vêm do momento vivido, assim ela «constrói com liberdade». Há a dimensão que a entende como transgressora, rebelde, não se dobra às leis e regulamentos impostos, porque o seu referencial é o apelo que vem da situação vivida. Ela é comprometedora, no sentido de sempre estar correndo riscos, sejam eles de errar ou de acertar. A sensibilidade também é perigosa, não se sabe aonde vai dar; não se pode prever se o que vai acontecer é o correto. A decisão tomada pode não ser do agrado de outros; o erro racional pode ser corrigido e até mesmo aceito, mas um erro baseado em decisão sentimental pode ser condenável. Por fim, ela é presença, por estar junto, é: «[...] sentir e sentir-se com o outro. É tocar o outro. A mão que toca, que acaricia. A sensibilidade do táctil, do toque da mão, do abraço, do beijo, possuem uma energia poderosa de aproximação, de presença, de encontro, de comunhão». (Santin, 1997, pp. 14-15, citado por Surdi, 2014, pp. 76-77)

Tomada como fundamento da experiência no acontecimento, a sensibilidade da criança é ignorada implacavelmente pelo universo da ciência e pelas representações dos adultos. A razão, como mote inquestionável da experiência do conhecimento, tem de ser revisitada pois somente assim poderemos conviver plenamente com crianças, ouvindo-as e respeitando a unidade sensível que atua a partir da esfera da sensibilidade.

A atividade lúdica da criança, por si mesma, é capaz de promover a experiência nos acontecimentos sensíveis e, assim levar ao conhecimento pleno do mundo, de modo lúdico e divertido, como as crianças sabem fazer. Assim se potencializa a condição humana de ser das crianças através de uma pedagogia do acontecimento que inclua os afetos na sua percepção corporal. O brincar e se movimentar, sendo livre, realiza-se por si mesmo, aproxima a criança da atitude sensível e, consequentemente, da sua essência: só o inútil e o prazeroso são belos (Santin, 1994).

4 Por um jardim-de-infância habitado por borboletas esvoaçantes

> *Crianças só tem uma infância, roube-a delas e elas a terão perdido para sempre.*
>
> *(Raquel Ramos)*

Perante o que defendemos, a escola de Educação de Infância não pode ser encarada como uma fase preparatória ou transitória comprometida com a entrada da criança na educação básica porque esta premissa é a síntese oposta daquilo que argumentamos a favor da criança e da infância. Ou seja, conceber os jardins-de-infância como preparação da criança com vista à sua entrada na educação básica é sinónimo de uma perspetiva de futurização desses sujeitos, anulando-os na sua condição essencial de ser e jogando-os nas gavetas da fragmentação desenvolvimentista-cognitivista por fases/estágios, bem como na reafirmação do dualismo cartesiano corpo-mente e todas as demais dicotomias e polarizações criticadas. Como fase preparatória, o jardim-de-infância também caracteriza a escolarização da criança e, junto a esse processo, impele e coaduna todos os anexos funcionais e estratégias de adequação escolar.

O jardim-de-infância deve cultivar a curiosidade, a experimentação, as vivências significativas, as experiências dos sentidos, a imaginação, a descoberta e respeitar a vivência plena do mundo da vida de facto como ele é: com liberdade e prazer, com autonomia e responsabilidade, sem o massacre da inserção da criança na ótica do trabalho produtivo, do domínio de conteúdos, da alfabetização precoce e do treinamento obsessivo pela busca de resultados e do sucesso.

A escola deveria ser um lugar prazenteiro, onde não somente se engolem números, letras, leitura e escrita, mas um lugar que privilegia a educação emocional das crianças, ajudando-as a estabelecer contato consigo mesmas e com os outros: um tempo-espaço da experiência como acontecimento. Deveria ser um sítio onde as crianças se pudessem sentir seguras, confortáveis e seres humanos dignos porque valem muito e, sobretudo, onde pudessem genuinamente expressar-se a partir das referências do seu eu. Escola não é lugar de sofrimento

mas lugar de realização, de descobertas e de interação com pessoas que realmente se importam com a autorrealização e reconhecimento de que as crianças pensam, sentem, admiram-se, enxergam, compreendem, interpretam, agem e vivem literalmente como borboletas coloridas que dão asas à imaginação.

Escola também é o lugar em que as crianças precisam conhecer e exercitar os seus direitos e não somente os deveres:

> Faço um apelo à *magna charta libertatis*, ou seja, a carta magna dos direitos da criança.
> 1. O direito da criança à morte.
> 2. O direito da criança de viver sua vida de hoje.
> 3. O direito da criança a ser o que ela é.
> É importante compreender bem o sentido desses direitos, a fim de permitir às crianças aproveitá-los, sem cometer erros em demasia. Erros, haverá sempre, mas o que é preciso é ter coragem para enfrentá-los; a criança saberá corrigi-los com a condição de não enfraquecermos nela essa preciosa faculdade que é o instinto de autodefesa.
> Nós lhe damos leite demais para beber ou um ovo que não está muito fresco para comer? Ela vomita. Nós lhe passamos uma informação que ultrapassa o seu entendimento? Não compreende. Um conselho sem valor? Não o escuta. Não falo apenas por falar ao dizer que é uma sorte para a humanidade não podermos obrigar as crianças a obedecer os médicos educativos que vão contra seu bom senso ou sua saudável vontade. (Korczak, 1983, p. 67)

Na mesma direção e sem temor, precisamos de trazer à discussão os temas que não são considerados académicos e que, a rigor, fogem completamente dos pressupostos científicos modernos, por exemplo a necessidade de se cultivar o amor como sentimento incondicional nas relações que envolvem a educação e o cuidado de crianças por parte de adultos. Walter Benjamin ensina-nos que a delicadeza não é um valor que se possa cultivar sozinho, dependendo de condições que devem estar presentes na vida social.

Como defende Gopnik (2010, pp. 322-323) e alguns poucos autores, as crianças põem-nos, de facto, em contacto com aspetos importantes e essenciais da condição humana, justamente por experimentarem um tipo de sentimento, uma espécie de consciência luminosa que possibilita que se espantem o tempo todo, por exemplo quando se admiram e ficam maravilhadas diante de uma grande descoberta ou uma "simples" relva, como disse o escritor e poeta Eduardo Galeano. Estamos convictos de que essa capacidade é abastecida por outra "sede" e que a mesma mola que impulsiona o desejo irrefletido pela descoberta (a curiosidade imanente) é o combustível desse sentimento maior que impulsiona a condição humana: a capacidade imanente que temos de amar a tudo e a todos, no todo ou por partes, em todos os momentos ou por instantes. Mais do que isso: somos os únicos que conseguimos verbalizar esse sentimento e transformá-lo em inúmeras manifestações da expressão artística humana: a

pintura, a poesia, a escultura, a literatura, o cinema, o desenho, o brincar. Sim, efetivamente brincar é uma forma expressa de arte![17]

A aparente segurança fornecida pela eficácia técnica desmoraliza a experiência dos sentidos. A experiência não tem a força de autoridade das tradições, dependendo da imaginação para se sustentar e, assim, permite que cada criança formule a sua própria versão do que foi acedido ou transmitido, fornecendo um conjunto de referências coletivas que ajudam os indivíduos a avaliar os acontecimentos e a tomar decisões diante de novas informações. Desgarradas dessas referências, as crianças ficam, ao mesmo tempo, esvaziadas de sabedoria e disponíveis para qualquer coisa que lhes seja oferecida ou imposta. Logo, qual o valor de nosso património cultural se a experiência já não o vincula até nós?

Gopnik (2010, p. 282) crê que o amor é o fermento principal dessa metamorfose que é a infância: "Sabemos que a concepção infantil de um eu separado contínuo se desenvolve devagar nos cinco primeiros anos de vida". Esse sentido do *eu separado* que nos "distancia" dos outros nas crianças está fundido, seja nos primeiros meses com o corpo da mãe, seja com o próprio mundo das coisas que a cerca nos anos subsequentes. A criança mistura-se, envolve-se amorosamente, inclusive com a sua própria fantasia e dela não distingue o "real". Portanto, é através de uma acolhida amorosa, segura e harmoniosa que a criança se vai constituindo numa metamorfose nada linear, crescente e progressiva: momentos de "retrocesso" acontecem quando se ganha um irmão ou irmãzinha e o bebé, que já não habitava a criança, pode retornar (Merleau-Ponty, 2006).

As crianças, assim, já nascem a saber que as expressões faciais da mãe refletem sensações cinestésicas particulares, bem como emoções (Gopnik, 2010, p. 279). Então, é através do cuidado e do carinho que as crianças irão aprender a consolidar as emoções, a organizar sentimentos e a harmonizar a sua existência através da imitação de expressões emocionais desde bebés, assim como os gestos que comunicam e carregam em si a expressão de determinadas emoções e sentimentos.

Somente um sentimento tão nobre e que nos é muito caro pode constituir o universo onírico que fundamenta a vida e habita a essência das crianças. Na verdade, o «nosso sentido de magia» torna-nos capazes de criarmos os «mundos possíveis», os mundos da imaginação e da fantasia, mágicos e "irreais" por excelência. É por essa razão que a liberdade das crianças "em relação às preocupações mundanas permite-lhes que se movam para o mundo do possível com um à-vontade especial". As formas mais incomuns das pessoas poderem pensar ou agir

[17] Camilo Cunha, A., Gonçalves, S. T. (2015). *A criança e o brincar como obra de arte: analogias e sentidos.* Santo Tirso: Whitebooks.

transforma-as, a si próprias e aos outros que as cercam. A sensação de possibilidade mágica tão vívida nas crianças é, simultaneamente, a base dos acontecimentos mais importantes das suas vidas. É também por esta razão que, na educação de infância, "Não se trata de cuidarmos das crianças [somente] porque as amamos, trata-se de as amarmos porque cuidamos delas" (Idem, pp. 325-328). Esta é condição fundamental para as metamorfoses: os seres humanos são capazes de mudar impulsionados pelos sentimentos muito mais do que pela razão.

Podemos entrelaçar, por analogia, três elementos fundamentais para argumentar a necessidade do amor entre adultos que cuidam das crianças e as educam: a aprendizagem, os contrafactuais e os cuidados, poeticamente, podem ser ditos como a verdade, a imaginação e o amor. São três aspetos da experiência humana (a epistemologia, a estética e a ética) tratados como separados uns dos outros. Todavia, nas crianças, a verdade, a imaginação e o amor estão entretecidos de modo inextricável:

> As crianças nascem a saber muito sobre o mundo e as outras pessoas. Esse conhecimento dá-lhes um avanço à partida para aprenderem novas coisas sobre o mundo particular em que vivem e acerca do conjunto particular de pessoas com quem o partilham. (…) Quando brincam, as crianças fazem activamente experiências do mundo e usam os resultados dessas experiências para mudarem aquilo que pensam. (Gopnik, 2010, pp. 329-330)

Na vida quotidiana, a experiência no amor refere-se à "aceitação do outro ou de algo como um legítimo outro na convivência" e isso permite-nos ser o que somos sem exigências (Maturana, 2002, p. 67). Significa que aquilo que as crianças aprendem sobre as pessoas também muda, é dinâmico e elas não se limitam a aprender somente sobre os outros, elas aprendem sobre si próprias desde que nascem, interligando os sentimentos sobre si aos dos outros e vice-versa. Esta aprendizagem impulsiona-as a compreender como podem ajudar a mudar o que fazemos. Esta teia vai constituindo significativamente uma

> História unificada e coerente das suas experiências (…) Esta notável capacidade para encontrar a verdade, por sua vez, depende da capacidade para imaginar e amar. (…) E um princípio fundamental desse tipo de aprendizagem é que mesmo as possibilidades improváveis se poderão revelar verdadeiras. (…) Devido a amarmos os bebés, eles podem aprender. (…) Se a imaginação ajuda as crianças a descobrirem as verdades sobre as coisas do mundo com o qual dialogam, encontrar a verdade também aumenta o seu poder de imaginação. (Idem, p. 331)

À medida que as crianças percebem que as suas ideias acerca do mundo se tornam cada vez mais exatas pois, no seu diálogo permanente com o mundo, vão confirmando as suas descobertas e produzindo convicções, os contrafactuais que produzem as possibilidades, que conseguem imaginar, tornam-se cada vez mais ricos, o que lhes permite criarem diferentes mundos e sustentar o infinito desabrochar do universo de brincadeiras de faz-de-conta. Portanto, a imaginação depende do conhecimento, mas também e, sobretudo, do amor e do cuidado.

Torna-se, nesse sentido, indiscutível que as relações e interações intergeracionais e entre pares estão enraizadas na empatia, no altruísmo e na alteridade, o que nos move a intuir que o próprio amor depende do conhecimento e da imaginação: o que é amar o outro senão a representação afetiva de um ser-universo infinito de ideias e projeções de perfeição, beleza e bondade (nem sempre reais mas simplesmente imaginadas em relação ao outro)?

Uma *teoria do amor* ainda está por se fazer mas, indubitavelmente, os bebés e as crianças pequenas já a conhecem desde muito cedo pois descobrem-na e formulam-na, baseando-se no que veem, aqueles que tomam conta deles, fazer e dizer. Para Maturana (2002, p. 67), o amor é a emoção que constitui as ações de aceitar o outro legitimamente na convivência e, portanto, amar é abrir espaço de interações *intercorpóreas* recorrentes com outro, no qual a sua presença é legítima, sem exigências e sem negar ou ignorar o outro: Esta atitude exige escutar a criança sem lhe ser indiferente.

O corpo-sujeito torna-se uma estrutura de mediação por meio da relação *intercorpórea* com o outro (Merleau-Ponty, 1999). O corpo-sujeito ou o corpo relacional é um ser-no-mundo-em-ação (Kunz, 1994) e não apenas um modo de estar silenciado no mundo. O corpo é o corpo fenomenológico, inserido e contextualizado no mundo, presente e em diálogo permanente consigo mesmo, com o outro e com o mundo. De acordo com Merleau-Ponty (1984), o que se chama imaginação é uma conduta emocional que se constitui na qualidade das interações que a criança estabelece com o outro, com a cultura e a civilização de que faz parte. Com efeito, as

> Funções de conhecimento - inteligência, percepção, imaginação, etc. - quando se as examina de perto, nos remetem a uma atividade anterior ao conhecimento propriamente dito, a uma função de organização da experiência que impõe, a certos conjuntos, a configuração e o tipo de equilíbrio possíveis nas condições corporais e sociais que são as da criança. (Merleau-Ponty, 1984, pp. 13-14)

Na vida quotidiana, distinguimos o que se chama de emoções como "domínio de ações". Por essa razão, ao distinguir biologicamente, ao falar de diferentes emoções, Maturana (2002, pp. 68-69) refere-se às diferentes disposições corporais dinâmicas que especificam distintos domínios de ações onde nos movemos, o que repercute em diferentes tipos de relações humanas que dependem da emoção que as sustenta, isto é, é necessário observar as emoções das crianças para distinguir os tipos de relações que estabelecemos pois estas definem não somente as emoções mas a qualidade do tecido das relações sociais. Somente se as nossas relações com o outro se basearem na aceitação, na confiança e no respeito, as nossas "conversações" acontecerão no espaço de interações sociais e relações humanas fundadas no amor.

O amor não é uma relação eventual nem especial, é um fenómeno biológico quotidiano. O fundamento da vida humana está na capacidade básica de conviver no amor, frequentemente negado culturalmente quando se criam limites na legitimidade da convivência, em função de

outras emoções que surgem no cultivo da indiferença. Os seres humanos inventam discursos racionais que negam o amor e, assim, tornamos possível a negação do outro como um legítimo na convivência. O amor é uma disposição biológica básica em nós porque é, assim como o brincar, um fundamento esquecido da condição humanizante do homem (Maturana & Verden-Zöller, 2004).

Portanto, na relação que a criança estabelece com o meio em que vive e na qualidade dessas interações reside a responsabilidade por um desenvolvimento sadio:

> A percepção, ou seja, o conhecimento que ela adquire dos fatos naturais, fora dela, assim como a representação que ela faz desses fatos exteriores, os desenhos por exemplo, o uso que sua imaginação faz de suas experiências perceptivas, a organização dessas experiências perceptivas pelas relações de causalidade e, finalmente, o que já se chamou algumas vezes de representação do mundo na criança, ou seja, o conjunto de ideias, se é que há ideias, que permitiria à criança ter uma visão de mundo. (Merleau-Ponty, 1984, p. 11)

Por essa razão é que as relações de poder e obediência, as relações hierárquicas, não são relações sociais: quem manda, quem castiga e até mesmo quem obedece nega o outro e a si mesmo pois não encontra no outro um legítimo *ser* com direito à convivência, relegando-o à inferioridade. Sendo a criança um outro legítimo, não cabe ao adulto legitimar sobre si mesmo a supervalorização, o que nega a aceitação mútua e apaga a condição de possibilidade grandiosa do fenómeno da percepção corporal da criança na sua disposição *intercorpórea* de dialogar com o mundo em harmonia, com a sua sabedoria fundada na biologia do amor (Maturana, 2002, pp. 70-71).

A percepção da criança não é um simples reflexo ou resultado de uma triagem mas, antes de tudo, "uma operação mais profunda pela qual a criança organizava a experiência exterior, operação que não era portanto uma atividade propriamente lógica ou predicativa" (Merleau-Ponty, 1984, p. 12). Parafraseando Merleau-Ponty, afirmamos que as diferentes linguagens corporais que alicerçam a vida da criança se fundam na experiência onírica e no universo da fantasia, quando possibilitadas, e que ganham uma qualidade imediatamente proporcional às experiências que a criança estabelece no brincar e se movimentar em liberdade, com especial atenção ao cuidado, ou seja, com amor por parte dos adultos que as assistem e educam:

> Em suma, a elaboração intelectual de nossa experiência do mundo é constantemente dirigida pela elaboração representada de nossas relações inter-humanas. O uso de certos instrumentos lingüísticos é incorporado no campo de forças que constitui as relações do indivíduo com seu ambiente humano. O uso lingüístico ao qual o indivíduo chega depende estreitamente da 'posição' (para falar como os psicanalistas) que a criança assume a cada momento no campo de forças do meio familiar e humano. (Merleau-Ponty, 1984, p. 30)

As emoções das crianças movem-nas nos seus domínios de ações. Neste sentido, é imprescindível refletir e agir sobre este impulso que temos dado na direção quase inconsciente

de submergir numa espécie de culto à velocidade, materializado na forma de instrumentos de medição do tempo que aceleram as nossas vidas e nos convocam para o império da quantidade, em detrimento da qualidade. Justamente porque a qualidade é aquela que necessita que o tempo seja, sobretudo, o tempo de viver, principalmente quando falamos das crianças pequenas, considerando a forma peculiar como a criança concebe o seu viver, com a atenção para o momento presente de sua vida e sem esperar por resultados (Kunz et al., 2013).

De igual modo, precisamos atentar para a forma indiferente com que temos agido em relação às emoções e sentimentos das crianças. Os discursos racionais que orientam as ações dos adultos para com as crianças apenas procedem num âmbito de coerências operacionais e discursivas baseadas em premissas aceitas *a priori* o que não pode ser validado universalmente porque ignora as emoções e disposições *intercorpóreas* singulares de cada criança que definem a sua ação, a sua experiência e o seu pensamento. Ignorar as consequências das nossas ações em relação à criança tem consequências éticas: "as consequências que nossas ações têm sobre o outro, é um fenômeno que tem a ver com a aceitação do outro e pertence ao domínio do amor […] *A ética não tem um fundamento racional, mas sim emocional"* [grifo do autor] (Maturana, 2002, pp. 72-73).

Em nome da ciência, da razão, do vazio, do efémero e da falta de capacidade para lidar com a intimidade, temos ignorado os sentimentos mais profundos das crianças. Como problematizámos anteriormente, se os sentimentos de amor, compaixão, solidariedade, benevolência, enfim, bons sentimentos não têm lugar na educação das crianças pequenas [que são capazes de se emocionar com um grão de areia], tratando-se de sentimentos considerados indesejáveis, nem sequer somos capazes de vislumbrá-los como inerentes à condição humana e, psicanaliticamente, necessários à confirmação de todo o investimento que as crianças fazem a fim de sobreviver e de "*tornar-se*" (Sartre, 2005; 2007), experimentando, genuinamente e com humildade, emoções que, nós adultos, fazemos questão de silenciar porque nos habituámos a uma falsa relação com a felicidade na "era da velocidade" (Honoré, 2009). Quem nos ensina isso é um menino pequeno que não deseja que os adultos venham espantar a sua tristeza, assim como varrem o chão, com o imediatismo de arrancar aquilo que os incomoda sem sorver a *fluxão* necessária ao ser:

> Acordei, triste.
> Estar triste não é ruim. A tristeza é um sentimento suave e agradável. Bons pensamentos nos vêm à cabeça. Sentimos pena de todo mundo: de mamãe, porque as traças estragaram o seu vestido, de papai porque precisa trabalhar, da avó, porque está velha e não demorará a morrer, do cachorrinho, porque está com frio e da florzinha, porque suas folhas ficaram flácidas e ela parece doente. Queremos ajudar a todos, e queremos nós mesmos tornar-nos melhores.
> Contos de fadas tristes também nos agradam, o que indica que temos necessidade de tristeza, como se ela fosse um anjo que pára, olha, põe a mão na nossa cabeça, e parece estar respirando pelas asas.

> Dá vontade de ficar sozinho, ou então de estar com alguém e conversar sobre diversos assuntos. Ficamos com medo de que alguém venha estragar a nossa tristeza; estragar, não; espantar. (Korczak, 1981, p. 85)

Aspiramos a que as crianças auto-germinem nos seus casulos, na sua *autopoiesis* biológica e espiritual, se autoalimentem, respirem por si mesmas e sejam livres como borboletas coloridas e esvoaçantes que habitam legítimos jardins-de-infância enquanto territórios belos e férteis e que estes cultivem amorosamente crisálidas-crianças-borboletas curiosas que irão fecundar a vida humana pela distribuição do pólen em incontáveis flores pelo mundo afora.

A alegria das crianças contagia o mundo com magia e fantasia: este é o pólen que irá, pelo vento e pelas patas das borboletas, semear e fazer brotar um mundo melhor. É, a partir desta metáfora, que defendemos a imanência e o caráter ontológico do brincar e se movimentar da criança em estado pleno e absoluto de liberdade e autonomia em relação ao seu mundo da vida:

> A magia e a poesia, banidas da esfera da cientificidade pelo pensamento racional e pelas ciências, aparecem como sendo uma possibilidade não só do homem, mas de toda a natureza, de se produzirem conhecimentos e de se definirem maneiras de interagir. Seus modelos de conhecimento podem ser diferenciados, mas como nenhum paradigma de produção do saber, seja científico ou não, nenhuma ação prática, seja técnica ou não, é capaz de abranger a totalidade do real, pode-se concluir que, tanto a ciência quanto a magia, tanto a mecânica quanto a poesia são formas de conhecer e de agir plenamente válidas. (Santin, 2000, p. 41)

Conforme Merleau-Ponty (1999, p. 3), "todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se queremos pensar a própria ciência com rigor, apreciar exatamente seu sentido e seu alcance, precisamos primeiramente despertar essa experiência do mundo da qual ela é a expressão segunda".

Parafraseando Kunz, talvez o caminho seja o de deixar as crianças viver plenamente o seu tempo de ser criança e, ao invés de oprimi-las e tentar ensiná-las, deveríamos amá-las e escutá-las mais.

> *Eu existo não para que me amem e admirem, mas para que eu mesmo aja e ame. Todos os que me cercam não têm o dever de me ajudar, porém meu dever é cuidar dos que me cercam, cuidar do ser humano.*
> (Janusz Korczak)[18]

[18] Korczak, J. (1978). Escritos selecionados. Varsóvia: Nossa Livraria. p. 344. In P. Grzybowski (s.d.). *Janusz Korczak: como amar o mundo,* pp. 30-41.

Parte II

Fundamentação teórica: o estado da arte

Capítulo 1

A modernidade e as representações sobre a criança

1 O legado moderno: considerações gerais

O fazedor de amanhecer
Sou leso em tratagens com máquina
Tenho desapetite para inventar coisas prestáveis
Em toda a minha vida só engenhei
3 máquinas
Como sejam:
Uma pequena manivela para pegar no sono
Um fazedor de amanhecer
para usamentos de poetas
E um platinado de mandioca para o
fordeco de meu irmão
Cheguei de ganhar um prêmio das indústrias
automobilísticas pelo Platinado de Mandioca
Fui aclamado de idiota pela maioria
das autoridades na entrega do prêmio
Pelo que fiquei um tanto soberbo
E a glória entronizou-se para sempre
em minha existência.

(Manoel de Barros)

A modernidade refere-se ao estilo, costume de vida ou organização social, que emergiu na Europa a partir do século XVII e cuja influência, ulteriormente, atingiu uma grande parte do mundo, o que a associa a um período de tempo e a uma localização geográfica inicial deixando, porém, as suas características principais guardadas em segurança numa "caixa preta" (Giddens, 1991, p. 8).

Destarte, inaugura novas formas de relações em que o individualismo se sobrepõe às demais formas coletivas de organização da vida que precederam as grandes revoluções que marcam a era moderna: a revolução industrial e a científica.

A revolução industrial mudou radicalmente o estilo de vida rural e comunitário do período medieval, incidindo nos aglomerados urbanos onde as pessoas e as tensões se

aproximam. Consiste, também, no redimensionamento do trabalho humano que, dos sistemas agrícolas feudais e dos artesãos das aldeias, se transfigura no trabalho fabril e assalariado. Surge a classe operária em que homens, mulheres e crianças são inseridos numa nova modalidade de trabalho nas indústrias insurgentes onde a produção em série é predominante.

Além da transmutação dos modos do fazer humano, o grande legado da modernidade foi o redimensionamento do pensar que, a partir do século XVIII, outorgou a revolução científica, advindo a ciência moderna. A revolução nas ciências está demarcada pela bipartição dos saberes em duas *ciências-mãe*: as ciências naturais e exatas, de um lado, e as ciências sociais e humanas de outro, imperando em ambos núcleos todo um conjunto de rigorosas leis e princípios no plano das formulações, descobertas e inovações de modo a que estas fossem testadas e comprovadas para que se tornassem "verdades" incontestáveis e, portanto, aceites como saberes válidos.

Nesse ínterim, prevaleceu, hegemonicamente, o critério e o rigor do instrumental técnico e metodológico das investigações empírico-analíticas, advindo sobretudo das ciências matemáticas, onde tudo podia ser controlado de modo a não existir qualquer risco de operarmos com dados ou variáveis que interferissem nos resultados, além de que os resultados devem ser absolutos e não se podem contaminar com a subjetividade do cientista. Para tanto, funda-se a ideia de neutralidade científica: separa-se da instância investigativa tudo aquilo que pode atrapalhar os números e, sendo assim, já não há lugar para a subjetividade errante da experiência empírica, dos dados provindos das sensações e de toda a ordem de conhecimentos que fogem ao controle do método científico moderno.

O *slogan* das ciências modernas é o provérbio de uma humanidade que perdeu a experiência: "A experiência comum é acaso, a experimentação é o que se procura expressamente" declarou Francis Bacon (1561-1626), considerado o *pai* da ciência moderna. Essa distinção entre verdade de facto e verdade da razão completou a condenação. A expropriação da experiência sensível está implicada no projeto fundamental da ciência moderna:

> A experimentação – que permite a passagem lógica das impressões sensíveis a exatas determinações quantitativas e, por conseguinte, à revisão de futuras impressões – responde a essa perda de certeza transportando a experiência, tanto quanto possível, para fora do homem: para os instrumentos e para os números. (Rabinovich, 2005, p. 120)

O argumento geral foi o de promover a junção de dois sujeitos separados desde a Antiguidade: o sujeito empírico e o sujeito transcendental ou cognitivo, reunidos graças à mística-divinatória que permitiu o surgimento da ciência moderna protagonizada pelo *eu penso* cartesiano. Esta postura expulsou a experiência baseada na autoridade, substituindo-a pela

experimentação, baseada no controle e na previsão. Até à ciência moderna, ciência e experiência dependiam de sujeitos diferentes: o sujeito da experiência era o *sentido comum* (diferente do bom senso) e o sujeito da ciência era o *nôus*, a mente ou o intelecto agente, separado da experiência, impassível, divino. Rabinovich (2005) refere que

> O conhecimento não tinha sujeito, ou «ego»: o indivíduo singular era o *sub-jectum* no qual o intelecto agente, único e separado, atualizava a experiência. O problema central na Antiguidade não era a relação sujeito-objeto mas a relação entre o um e o múltiplo. Donde não haver o problema da experiência como tal mas o da relação entre o intelecto separado e os indivíduos singulares, entre o intelectual e o sensível, entre o humano e o divino. A experiência tradicional é a experiência do limite que separa a esfera do humano e a do divino, ou seja, a morte.
>
> A ciência moderna, na procura da certeza, aboliu essa separação: fez da experiência o lugar – o método, o caminho – do conhecimento. Fez uma re-fundação (da experiência e da inteligência) expulsando os dois sujeitos para substituí-los por um sujeito único e novo – um ponto arquimédico abstrato – o *ego cogito* cartesiano, a consciência. [grifos da autora] (p. 120)

Essa implicação recíproca de ciência e mística funda a oposição entre racionalismo e irracionalismo na nossa cultura e a bipartição entre ciência e experiência. A ciência moderna é, portanto, também um projeto social que se caracterizou por uma revolução paradigmática provocada pela substituição dos modelos explicativos teológicos. Coube às ciências exatas definir o *status* de fenómeno científico e as ciências humanas e sociais não ficaram em descompasso: o enaltecimento da razão e seus dispositivos dominam todos os campos do saber, desde a redescoberta dos saberes clássicos e a produção de novos conhecimentos mediados e em parceria com a explosão tecnológica da indústria insurgente (Stengers, 2002).

Como consequência, o pretenso racionalismo nas ciências socias e humanas sofreu boicotes. Paulatinamente, acentua-se a polaridade entre saberes científicos passíveis de mensuração, comprovação e universalidade, de um lado, e, do outro, saberes "meramente" sociais e humanos. A polarização intensifica-se na medida em que o *máthema* – teorema – se estabelece na qualidade de premissa lógica ou proposição que deve ser demonstrada e constatada objetivamente para se tornar evidente e aceitável como verdade universal. Assim, no sujeito da ciência, o conhecimento aparece como um imediato conhecimento em todo o ato cognitivo, tanto no fundamento quanto no sujeito de qualquer pensamento:

> Do *eu* verbo, Descartes passa para o *eu* substantivo no qual se realiza a união do *nôus* e da *psyché*, da experiência/conhecimento, e que depois forma a *consciência psíquica*.
>
> A experiência tradicional permitia ao homem amadurecer, antecipar uma morte concebida como acabamento e totalização da experiência: algo que se podia fazer e ter, mas que, depois, só se podia ou fazer (Don Quixote) ou ter (Sancho Pança). Kant foi o último pensador a distinguir o *eu penso – sujeito transcendental* não substantivado nem psicologizado – da consciência psicológica ou *eu empírico*. Após ele, todos os filósofos reuniram os dois sujeitos. [grifos da autora] (Rabinovich, 2005, p. 121)

Foi o *positivismo*, teoria filosófica gestada por Auguste Comte (1798-1857)[1], que demarcou o esforço de ajustar a filosofia e as ciências humanas à necessidade imperiosa da adequação destas ao rigor do método científico, considerado válido a partir da modernidade. Sob os auspícios da ciência-mãe-matemática instala-se o *império da razão* em detrimento de todas as demais formas de conhecer [e sentir], do qual a noção de criança e infância modernas, bem como os seus desenvolvimentos são tributários.

A revolução científica não se deu por acaso e não foi uma anomalia, é uma realidade e não vai desaparecer. A mentalidade humana foi reconfigurada pela razão moderna: já não podemos abraçar as árvores e ouvir os sinos das fadas na esperança de que algo mágico aconteça, mesmo que esta seja a nossa *percepção*[2]. A partir da era moderna, a nossa *perceção* passou a ser fundamentada na razão e isto teve consequências drásticas pois perdemos algo da essência humana neste caminho, aquilo que realmente dava sentido à vida humana. A formação eminentemente racional do homem moderno, de certa forma, feriu e sobrepôs-se aos fenómenos humanos ao ponto de quase nos fazer esquecer da visão cosmológica do mundo e da vida (Klocek, s.d.)[3].

A revolução científica ocidental e a cultura gerada nos meandros da sociedade industrial encarregaram-se de cristalizar dicotomias que se repercutem em perspetivas funcionalistas, utilitárias, mecânicas e reprodutivistas do corpo e do movimento humano, incorporadas e difundidas pelos adultos que se ocupam das crianças, resultando em consequências bastante desfavoráveis para a vida das crianças na atualidade da modernidade líquida, como teorizou Bauman (2011).

No tocante à constituição da criança e da infância nas teorias modernas, levantamos algumas interrogações, sobretudo no tocante às formulações históricas e, particularmente, na *História social da criança e da família* descrita por Philippe Ariès (1981), que discutimos no presente capítulo. Pensar na infância enquanto uma suposta *invenção* da modernidade reflete reconceptualizações da criança a partir da racionalidade da ciência moderna, nomeadamente nas pedagogias e nas psicologias que passam a ocupar-se desse *novo* sujeito – a criança: "Pensar a infância, problematizando-a como uma *invenção* permite perceber sua construção

1 Augusto Comte (1798-1857), filósofo francês fundador do Positivismo. Para Comte "há uma só máxima absoluta, é que não há nada absoluto" (Wallon, 1946, p. 58).
2 Utilizamos duas aceções diferentes da palavra: *perceção* no sentido de entendimento, compreensão; e *perce**p**ção* referente ao complexo fenómeno da percepção da corporeidade humana (Merleau-Ponty, *Fenomenologia da percepção*, 1999).
3 In "*O desafio de Rudolf Steiner*". Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=T87A7FGVJf4.

histórica como categoria das ciências do homem e a forma como ela é engendrada no contexto social moderno." [grifo meu] (Resende, 2015, p. 7).

Esta ideia da infância numa perspetiva de "invenção moderna" forjada como categoria parece-nos bastante suspeita e equivocada: a tese de Ariès argumenta que um "sentimento de infância" foi despertado pelas descobertas científicas da modernidade, redimensionando o trato dado à criança sobretudo pela família. Ora, se o sentimento e a emoção foram banidos pelos positivistas, a representação da criança pelo atributo da *paparicação* é um deslize, uma ambiguidade e um grave lapso.

O "conceito" de infância moderna foi atravessado por processos de acumulação de saberes de diferentes instituições que se ocupam da criança, do seu corpo, do desenvolvimento, das suas capacidades, vontades, brincadeiras, aprendizagens, vulnerabilidades. As instituições que passaram a ocupar-se da criança produzem práticas e narrativas discursivas e não discursivas que imbricam mecanismos de poder "cujo resultado acaba sendo uma infância governada, segundo normatividades da sociedade que se empreende" (Idem). Portanto, o máximo que a modernidade conseguiu conferir à criança e à infância foi a *visibilidade*, asserção com a qual também não concordamos plenamente.

A infância moderna passa a ser administrada e conduzida segundo o modelo científico institucionalmente empreendido nesse processo, resultando em parâmetros de conhecimentos para uma cultura escolar e social, bem como na estrutura e funcionamento das escolas e instituições que as acolhem, educam e cuidam, "fabricando-se, assim uma infância pautada na continuidade cronológica, no tempo como sucessão e sequência de etapas do desenvolvimento" (Idem). É exatamente onde centramos a crítica: a educação da criança moderna é governada por uma rede de instituições que se ocupam em a escolarizar para a disciplinar e, portanto, as grandes investidas dão-se científica e administrativamente na sua corporeidade.

A privatização dos espaços públicos e a atmosfera de intimidade da vida privada da família também andam a par com esse processo. Assim, nas novas cidades modernas, o corpo humano, sobretudo, recebe novas formas de *tratamento*, servindo os fins de aspiração ao progresso e ao desenvolvimento, de modo a retirar o *homem novo* (a ser forjado) do *obscurantismo* em que vivia no tempo medieval. Esse ideal de progresso é inaugurado do ponto de vista político: tendo como marco a revolução francesa, as nações ocidentais passam a reestruturar-se em regimes democráticos, em substituição dos antigos regimes, nomeadamente as monarquias totalitárias. O projeto de *homem novo* ou de *homem moderno* correspondeu a um projeto ultrarracionalista de mecanismos de controlo e sanção. O enclausuramento do corpo, onde a família foi o alicerce da manutenção da ordem pública e privada a partir do século

XVII, perspetivou uma acentuada cooperação, nos séculos subsequentes, configurando uma aliança entre a família e o estado republicano (Boto, 1996).

A ética familiar da obrigação de educar foi concebida por uma normalização da criança que se desloca, paralelamente ao que se passa nas escolas elementares e nos colégios, em

> Direção à realização de um dever de educação de acordo com uma representação normativa da função parental segundo a qual o exercício desta função podia, portanto, ir no mesmo sentido que o funcionamento do aparelho escolar. Em suma, as relações de poder penetram, deste modo, nas próprias famílias. (Renaut, 2002, p. 46)

De modo semelhante, o processo de escolarização caracterizou o encerramento e a moralização da criança, na medida em que se deu o afastamento da criança do mundo dos adultos (livres a circular pelas ruas, a participar da vida adulta sem distinção), sendo um projeto necessário à racionalização da vida da criança: "Onde se começa, portanto, a melhor compreender por que razão Foucault, dentro do quadro da sua problemática do encerramento moderno, pode referir-se à Ariès" que, de facto, também designa a modernidade como o lugar onde se operou um «afastamento – e com razão – das crianças», identificando, expressamente, este processo como uma ampla iniciativa de moralização (Idem, p. 50).

Deste modo, o mundo *pensado dos adultos* é parte constituinte do projeto de educação moderna como *normalização*. Então, o *mundo da vida* não teve historicamente lugar dentro da escola moderna porque esta é a instituição, por excelência, da construção de um mundo racionalizado pela modernidade: é na escola e, posteriormente, na família, que a educação é pensada nos moldes da modernidade. Projetar um homem novo a sair do obscurantismo medieval nas instâncias educativas, depois das escolas e das detenções, configura-se, no século XVIII, pelo "poder paternal" (Idem, p. 47).

As conceções de corpo e movimento modernos, paradoxais e dicotómicas, inauguradas pelo universo dos adultos, estão ajustadas a diversos interesses forjados pela ciência e sociedade modernas, regulados basicamente pela ótica da produtividade e do consumo, da moral e das demandas do estado republicano, o que respinga na própria percepção corporal das crianças, bem como nos seus modos de viver o corpo e o movimento.

Para Kunz (2000b, p. 11), as razões que a modernidade incutiu na nossa cultura a fim de difundir as práticas da cultura corporal de movimento correspondem à busca pela qualidade de vida e por melhores resultados no desempenho das crianças, seja académico, seja físico. Valida-se, assim, uma forma de brincar: o *jogar instrumental* passa a ser utilizado como argumento científico na aquisição de habilidades motoras que dão maior funcionalidade ao corpo em virtude do sedentarismo que a era da tecnologia oferece às crianças na forma de jogos que dispensam a movimentação corporal. O brincar ganha uma função utente que contribui,

direta ou indiretamente, para a melhoria da saúde como elemento positivo na redução da obesidade infantil e outros atributos qualificativos dos corpos brincantes, também devido à redução da mobilidade geográfica dos sujeitos, comprometida pelo encerramento no interior das instituições.

São inúmeras as pesquisas que apontam para que crianças que brincam ao ar livre têm melhor rendimento escolar. O que nos preocupa não é o mérito dessas investigações, mas sim os motivos fortuitos de profissionais (pediatras, psicólogos, pedagogos) que racionalizam a necessidade imanente de brincar e se movimentar das crianças como uma prática secundária pois, por si mesmo, brincar não tem um valor próprio, precisando de estar atrelado a argumentos científicos que dão suporte à sua prática na ótica da produtividade. Este facto não é gratuito: seres que se movimentam vivem mais, com mais qualidade de vida, tornando-se cidadãos e trabalhadores mais saudáveis e que dão menos despesas às políticas públicas ou aos empreendimentos privados.

De modo imanente, a percepção das crianças é fenomenalmente apurada. Elas conseguem olhar muito mais além do que as lentes objetivas da visão dos adultos: as crianças veem o mundo por si mesmas e não com os olhos da razão e é por isso que veem o mundo como ele é e poderia ser, ao mesmo tempo. Contudo, parece-nos que a modernidade se encarregou de reconfigurar a forma natural das crianças dialogarem com o mundo, acentuando as formas mecanicistas de se relacionar com ele, com o outro e consigo mesmas, sobretudo através da educação do olhar: "As pessoas crescidas nunca percebem nada sozinhas e as crianças cansam-se de estarem sempre a explicar tudo. […] Vivi muito tempo entre as pessoas crescidas. Vi-as muito de perto. Mas isso não melhorou muito a opinião que tinha delas." (Saint-Exupéry, 2015, p. 11).

Para o autor do pequeno Principezinho, os adultos só gostam de conversar com "homens sensatos". Na era do racionalismo, dissipou-se paulatinamente do olhar do adulto a fantasia, a metáfora, a imaginação, o sonho e o bom humor. Porém, isto não pode ser ignorado pelos adultos que educam as crianças: as razões dos adultos não podem sobrepor-se às formas inventivas da criança se relacionar com a vida porque a poética é o que fomenta o universo onírico das crianças, "Porque todas as pessoas crescidas já foram crianças. (Embora poucas se lembrem disso.)" (Idem).

1.2 As consequências perversas da modernidade[4]

> *A ciência moderna se arrisca menos a cair no domínio do jogo, tal como o definimos, quando se mantém fiel à mais radical exigência de rigor e de veracidade, ao contrário do que acontecia antigamente, até a época do Renascimento, quando o pensamento e o método científicos mostravam inequívocas características lúdicas.*
>
> (Huizinga, 2001, p. 227)

É importante reconhecer a relevância dos diversos contextos científicos inaugurados e sistematizados pela modernidade. A ciência não é perversa por natureza, tampouco a modernidade foi forjada com o intuito de prejudicar a vida humana: pelo contrário, todas as grandes invenções modernas trouxeram muitos ganhos materiais e imateriais à humanidade.

No entanto, o seu legado execrou da vida moderna as formas mais simples e essenciais de conviver e, paulatinamente, passou a imperar um superficialismo nas relações entre sujeitos que foram subsumindo numa direção de substituição: consumir torna-se a mola propulsora do existir moderno. O ser sucumbe em relação ao ter ao ponto de passarmos a proclamar *eu tenho um corpo* ao invés de *eu sou meu próprio corpo*. Há, na ciência, uma força racional que não consegue imaginar a potência da vida e os seres humanos como seres uníssonos e unívocos, visto que várias dicotomias se instalam a partir da ciência, em dimensões separadas, por exemplo, sujeito X objeto; corpo relacional X corpo substancial; corpo físico X corpo transcendental; matéria X espírito; lazer X trabalho; ciências humanas X ciências naturais; etc.

Pensar as "consequências da modernidade", que tardiamente se estão a tornar radicalizadas e universalizadas, implica reconhecer que qualquer momento histórico acentuado agudamente pela ação das ciências promove, inevitavelmente, perversidades e, simultaneamente, consequências importantes. Relativamente à reflexividade[5], assume, tardiamente, como característica definidora de toda a ação humana, um caráter diferente a partir dessa era, tendo vindo a ser constantemente reelaborada à luz de informações renovadas, tal como a incerteza do conhecimento/saber/ciência que foi retomada e reanimada na atualidade. Nas sociedades pré-modernas do período medieval, a reflexividade estava limitada à reinterpretação e esclarecimento da tradição (Giddens, 1991, pp. 47-50). Esta reflexividade, como qualidade da dúvida, não pode ser confundida com as incertezas da "era sem forma" de Bauman (2011) que corresponde ao rompimento com as *certezas absolutizadas* inauguradas pela modernidade e que, hoje, se esfacelam numa indefinição e mudança brusca de valores éticos e morais.

4 Referência direta ao título do livro "*Las consecuencias perversas de la modernidade*", compilado por Josetxo Beriain (2007).
5 Que implica circularidade do conhecimento social.

As tendências positivistas modernas racionalizaram as teorias com postulados que separam o homem e a natureza. Nesse sentido, o positivismo de Auguste Comte prestou um imenso desserviço à psicologia clássica na medida em que a colocou no *limbo*. Efetivamente, desprezando o "meio social", não podia dirigir-se senão às teorias que verdadeiramente a tornassem científica: "a psicologia era um tipo que eles [os positivistas] ainda combatiam", sendo que "duas tendências nela se manifestavam, o idealismo e o materialismo mecanicista, de que ela está ainda hoje longe de ser completamente expurgada" (Wallon, 1946, p. 52).

O autor considera ambas as tendências insuficientes: o materialismo mecanicista pecava por ignorar os meios de expressão que o homem possui da sua natureza e da civilização, entendendo que "o organismo é uma condição primeira do pensamento" mas não uma razão suficiente, apenas o instrumento de uma aptidão, contudo ainda indeterminada que depende "do grupo e da ambiência em que o indivíduo se situa". A subestimação das influências sociais ou apenas as suas contingências conduziu a confusões contrárias aos desígnios da própria psicologia: "A hipótese era de que a consciência deveria ser um simples decalque ideológico das estruturas cerebrais" (Idem, p. 55).

Para Wallon, o materialismo mecanicista não é senão a réplica simétrica do idealismo pois

> A sua matéria é uma ideia, uma definição estável, de um objecto cujas propriedades imutáveis devem poder aperceber-se imediatamente de tudo o que pode existir ou advir do mundo. É um materialismo dedutivo que admite uma identidade radical entre os princípios e as consequências, entre a matéria original e tudo que a história do universo será capaz de realizar. É um materialismo especulativo, que desejaria ligar as metamorfoses das coisas a uma ordem concebida como perpetuamente a mesma, a reacção ao eterno, a acção à repetição. (Wallon, 1946, pp. 56-57)

A avaliação de Wallon sobre a génese do legado positivista coloca a psicologia idealista como tese e o materialismo mecanicista como antítese. Porém, a síntese foi retardada por uma atitude de neutralidade que ainda é defendida por um grande número de psicólogos positivistas. "Estando na intersecção do fisiológico e do social, a psicologia foi pura e simplesmente suprimida por A. Comte": de um lado, o que foi considerado puro e exclusivo da matéria e da natureza; de outro, o que é devido ao génio humano. Entre ambos, a psicologia passa a habitar um abismo, tendo "como consequência o desprendimento de suas raízes biológicas e do campo das ciências humanas em que o indivíduo encontra seus meios e sua razão de ser, bem como a negação total por parte dos positivistas a qualquer metafísica" (Leite, 2014), fazendo com que os teóricos não aprofundassem "o que pode fazer das coisas e do homem, do universo e do espírito, uma só e mesma realidade" (Wallon, 1946, pp. 57-58).

Para Leite (2014, pp. 18-19), a psicologia do desenvolvimento, como campo de estudo da psicologia positivista, estava comprometida com o projeto da modernidade da procura da

razão. Desta forma, o desenvolvimento humano foi entendido como uma história de fases, um processo ordenável, sequencial e universal, que tinha como objetivo final a maturidade, quando a cidadania plena poderia ser alcançada. A criança passou a ser considerada "como um organismo biológico, abstraída do seu contexto material e social".

O projeto moderno da procura pela ordem consistiu, de acordo com Bauman (2011), em dar ao mundo uma estrutura, manipulando as suas probabilidades, tornando alguns eventos mais prováveis que outros. Segundo o autor, de entre a multiplicidade de tarefas impossíveis que a modernidade se atribuiu e que fizeram dela o que é, sobressai a da ordem, mais precisamente e de forma mais importante, a da ordem como tarefa, indispensável, com efeito, como o arquétipo de todas as outras tarefas, tornando todas as demais meras metáforas de si mesma (Leite, 2014, p. 12).

Comte suspendeu as relações, relegando para plano inferior as noções de substância e causa e impondo a sobreposição da "síntese subjetiva" no edifício das ciências pois, quebrado o laço entre homem e natureza, "a humanidade foi substituída por indivíduos, tomada como valor absoluto, absorveu-se no seu próprio culto, considerada com um fim em si mesma". Isolando a sociedade e a natureza, acabou por "endurecer o homem", limitando o "conhecimento científico à constatação, em cada domínio, das relações entre fenómenos, interdizendo todo o assunto sobre a realidade", culminando num período que Wallon caracteriza com contraproducente" (Wallon, 1946, p. 58). Os arranjos epistémicos na produção das verdades científicas das ciências humanas ficaram presos à camisa-de-força do método das ciências exatas e naturais, eminentemente positivistas.

> As décadas durante as quais reinou o positivismo bem o revelaram: emaranhados de religiosidade cada vez mais frequentes e aviltamento sistemático da ciência. Porque, na realidade, esta ciência enrugada de simples aparências a quem poderia satisfazer se os investigadores científicos, com efeito, não encontrarem a fonte de seu fervor de trabalho, precisamente naquilo que o positivismo pretendia fazer-lhes renunciar: esse desejo de mergulhar cada vez mais nas profundezas reais do universo, na matéria, e de ligar a ciência ao homem, como meio substancial de agir sobre as coisas, tomando deles a consciência? (Wallon, 1946, p. 59)

Giddens (1991) questiona justamente os *teleologismos*[6] e, preocupado com a vida humana, discorre sobre as instituições que "moldaram" o corpo do *novo* homem moderno: o capitalismo, o industrialismo, o militarismo, bem como o controlo da informação e a supervisão social que, através de mecanismos de vigilância, aprisionam os corpos e as identidades, imputando essa supervisão social individualmente e diretamente a cada corpo-sujeito.

De um modo ou de outro, essas instituições, adicionando-se a escola, modernizaram as sociedades e culturas ocidentais, agindo estrategicamente de modo violento, utilizando táticas

6 Teoria que explica os seres pelo fim a que, aparentemente, são destinados.

bem conhecidas há mais de dois séculos nas *republiquetas* e estados modernos. O monopólio do *corpo-privatizado* começa pela sua retirada da esfera pública, como percebemos da afirmação de Foucault (1972) que diz que os corpos dos *loucos* que circulavam nas aldeias, divertindo os habitantes, desaparecem das ruas dos pequenos burgos industriais.

O corpo privatizado nas repúblicas dos estados-nações é retirado das ruas e institucionalizado em locais especializados a fim de se adequarem às novas demandas e estilos de vida programados em nome da necessidade da "ordem e progresso"[7], da convivência mais próxima[8] instaurada pelas configuração das jovens cidades, bem como de perspetivas higienistas e eugenistas que andaram a par com as investidas sociais deflagradas pelas políticas públicas das democracias recentes. O corpo do *homem novo* é realocado nos manicómios (loucos), nas prisões (criminosos), nas casernas (para ser disciplinado e estar ao serviço e manutenção da segurança) e nas escolas (crianças e jovens).

Similarmente, o capitalismo industrial encarregou-se de designar ao *homem novo* a modalidade de *corpo-mercadoria,* tornando-o comercializável, e uma nova tendência estética inaugura-se: os corpos belos, fortes, saudáveis e vendáveis ganham as montras do comércio do vestuário, bem como da venda do corpo propriamente dito.

Sobre esta questão nos presenteou com um convite à reflexão o poeta num magistral poema denominado *Eu, etiqueta*[9]:

> Em minha calça está grudado um nome
> que não é meu de batismo ou de cartório,
> um nome... estranho
> Meu blusão traz lembrete de bebida
> que jamais pus na boca, nesta vida
> Em minha camiseta, a marca de cigarro
> que não fumo, até hoje não fumei
> Minhas meias falam de produto
> que nunca experimentei
> mas são comunicados a meus pés
> Meu tênis é proclama colorido
> de alguma coisa não provada
> por este provador de longa idade
> Meu lenço, meu relógio, meu chaveiro,
> minha gravata e cinto e escova e pente,
> meu copo, minha xícara,
> minha toalha de banho e sabonete,
> meu isso, meu aquilo,
> desde a cabeça ao bico dos sapatos,
> são mensagens,
> letras falantes,
> gritos visuais,

7 Lema da bandeira da república brasileira proclamada em 1889.

8 No sentido geográfico, as cidades emergentes constituem aglomerações habitacionais de elevada densidade populacional, configurando ocupações populosas não muito comuns nas sociedades de costumes rurais, por exemplo dos feudos agrícolas e pastoris do período medieval.

9 Andrade, C. D. de (1989). *Eu, etiqueta*. In Obra poética, Volumes 4-6. Lisboa: Publicações Europa-América.

ordens de uso, abuso, reincidência,
costume, hábito, premência,
indispensabilidade,
e fazem de mim homem-anúncio itinerante,
escravo da matéria anunciada.
Estou, estou na moda.
É duro andar na moda, ainda que a moda
seja negar minha identidade,
trocá-la por mil, açambarcando
todas as marcas registradas,
todos os logotipos do mercado
Com que inocência demito-me de ser
eu que antes era e me sabia
tão diverso de outros, tão mim mesmo,
ser pensante, sentinte e solidário
com outros seres diversos e conscientes
de sua humana, invencível condição
Agora sou anúncio,
ora vulgar ora bizarro,
em língua nacional ou em qualquer língua
(qualquer, principalmente)
E nisto me comprazo, tiro glória
de minha anulação
Não sou - vê lá - anúncio contratado
Eu é que mimosamente pago
para anunciar, para vender
em bares festas praias pérgulas piscinas,
e bem à vista exibo esta etiqueta
global no corpo que desiste
de ser veste e sandália de uma essência
tão viva, independente,
que moda ou suborno algum a compromete
Onde terei jogado fora
meu gosto e capacidade de escolher,
minhas idiossincrasias tão pessoais,
tão minhas que no rosto se espelhavam
e cada gesto, cada olhar
cada vinco da roupa
sou gravado de forma universal,
saio da estamparia, não de casa,
da vitrine me tiram, recolocam,
objeto pulsante mas objeto
que se oferece como signo de outros
objetos estáticos, tarifados
Por me ostentar assim, tão orgulhoso
de ser não eu, mas artigo industrial,
peço que meu nome retifiquem
Já não me convém o título de homem
Meu nome novo é coisa
Eu sou a coisa, coisamente. (Carlos Drummond de Andrade, 1989)

Neste sentido, a modernidade redimensiona o senso estético acerca da apreciação do belo e do libertário. Portanto, é inegável que tenha redimensionado a nossa dimensão lúdica corpórea pois a ludicidade é, sobretudo, uma expressão estética de nossa corporeidade.

O destino dado aos fenómenos da dimensão lúdica foi diverso. O ócio foi formatado em tempos e espaços apropriados, tendo dois objetivos bastante explícitos: de um lado, o da

contenção das manifestações prazerosas, posto que os moralistas tiveram ingerências significativas sobre o corpo a ser educado, bem comportado, cortês, limpo, bem alimentado e que se habituasse às *boas maneiras*; de outro, pela regulação de possíveis rebeldias promovidas pelo suposto risco que representam as práticas lúdicas quando trabalhadores reunidos em horário de folga e descanso têm disposição, tempo para a reflexão e liberdade para pensar nas suas péssimas condições de trabalho e de vida. Esses tempos e espaços, colocados em oposição ao tempo de trabalho moderno, constituem o lazer moderno.

É, pois, bastante antiga a compreensão de que o jogar, o brincar, a diversão, o ritmo, a harmonia, o mágico, o mito, as histórias e narrativas fantásticas, as aventuras, bem como a arte têm um caráter de resistência. Esta especificidade original obriga o patronato a dispor o lazer moderno num tempo residual, exíguo e regulado pelos proprietários das indústrias, do comércio e do capital, mas não tranquilamente: o lazer moderno é forjado na tensão das lutas travadas pela classe operária, inicialmente, inglesas e francesas, a partir dos meados do século XIX, reivindicando a posse de tempo existencial e de experiências culturais furtados pelo trabalho massacrante das indústrias e fábricas modernas (Pinto, 2004).

O corpo lúdico dos operários é situado em oposição ao universo das coisas produtivas: a bandeira que enaltece o trabalho moderno como *dignificante* do homem novo é a mesma que deprecia o ócio (enquanto sinónimo de preguiça e perigo). Este fenómeno, no âmago de sua "inseguridade" imanente, é recomendado e permitido somente como um renovador das energias e forças produtivas do corpo do trabalhador que enfrentava jornadas extenuantes de dezasseis a dezoito horas diárias, bem como um alento ao trabalhador conformista, de modo a não duvidar da benevolência dos patrões. Essa perspetiva de lazer moderno, absolutamente vigiada, assistida e controlada, foi duplamente denominada de tendência funcionalista e regenerativa, ambas de caráter instrumental (Pinto, 2001).

A nova maquiagem implementada nas práticas culturais do lazer moderno, localizado no tempo de folga dos trabalhadores, serviu como forma de controlo, regulação, contenção, restabelecimento e satisfação do corpo proletário a fim que os obreiros retornassem à labuta com mais ânimo e disposição física. Assim, foram contidos os impulsos que, eventualmente, pudessem florescer a partir da interação de trabalhadores insatisfeitos com as condições degradantes, germinados pela troca de experiências alegres como prática da liberdade, culminando em ideias e aglutinações problemáticas, a saber, a reunião de indivíduos sedentos por justiça na qualidade de trabalhadores expropriados da condição existencial plena, o que poderia resultar na configuração de entidades representativas dos seus direitos como os sindicatos, o que, de facto, acabou por acontecer (Pinto, 2004).

O tempo de lazer, do ócio, da contemplação, da diversão e descontração permanentemente, na sua essência, negocia experiências entre os praticantes que buscam o reconhecimento de si a partir de partilhas coletivas significativas (Pinto, 2001). Portanto, a constrição do elemento temporal passou a ser fundamental pois quanto menos tempo o trabalhador dispuser para realizar trocas humanizantes, mais lucro o poder detentor do capital obtém pela *economia* da força física do trabalho dispensado pelos corpos e consciências oprimidas. Temos evidências bastante ilustrativas do que representa essa dimensão temporal no filme *Tempos modernos* (Charlie Chaplin, 1936)[10].

Outra dimensão importante e que também corresponde à lógica da produtividade instaurada pela modernidade e que se estende a quase todas esferas da vida humana decorre do acúmulo de trabalho em virtude do aumento das necessidades promovidas pela sociedade do consumo: para consumir bens, é preciso ter poder de consumo, o que significa ter dinheiro; para ter recursos, é preciso trabalhar. Assim, outra herança deixada pela modernidade espalha-se rapidamente na forma de um mundo cheio de *stress,* "decorrente da pressão ao rendimento e do acúmulo de obrigações para atender às exigências de um sistema de concorrência e produtividade material" (Kunz, 2000b, p. 11), bem como da capacidade de consumo, o que acaba por se repercutir no processo de formação institucional das crianças e jovens. Na escola moderna, o lazer também sucumbe ao trabalho pois a escola opera com os mesmos valores e sentidos da lógica da produção e do consumo, posto que foi o *locus* privilegiado para formar os futuros cidadãos que se tornariam tanto cidadãos a produzir como a consumir os bens produzidos pela indústria, integrando as futuras classes trabalhadoras.

Deste modo, no âmbito educativo, os jovens e crianças são inseridos na mesma lógica de instrumentalização das práticas lúdicas. Na escola moderna, reproduziram-se as tendências funcionalistas, regenerativas e instrumentais das práticas lúdicas e corporais quase como um espelho que refletiu a lógica da fábrica moderna. Como consequência evidente, as crianças perderam, paulatinamente, a autonomia e o tempo para o livre brincar e se movimentar, abreviado em virtude da desconsideração de sua importância na ótica produtiva, à exceção dos momentos em que é evocado o seu caráter instrumental ou preventivo. Exercitar o corpo é legitimado pela ciência quando o movimento corporal figura a promoção da saúde, a perspetiva preventiva ou regeneração das forças produtivas.

Na esteira deste legado surge uma contradição, aparentemente paradoxal, traduzida no excesso de atividades extracurriculares, recheadas de práticas corporais e desportivas, não

10 O filme inicia com a imagem de um imenso relógio. Disponível em: https://vimeo.com/46815391

porque as crianças já não brincam na escola, nas ruas, e, por essa razão, estariam mais sedentárias e mais propensas a determinadas enfermidades, mas porque as aulas de ténis, ballet, capoeira, futebol, ginástica, etc. receberam o aval de *atividades* (desde que pré-organizadas por adultos autorizados) que complementam a aquisição de habilidades, competências e saberes que são necessários à formação instrumental da criança.

Para a escola moderna não interessa saber jogar futebol e desenvolver, por meio deste, o gosto, o prazer ou apenas divertir-se, mas interessa que este desporto, como qualquer outra prática corporal ou desportiva, auxilie a criança no seu desempenho académico. Os *apelos inconsequentes* do prazer, a satisfação de uma necessidade vital inerente e imprescindível, tal como o autoconhecimento foram abandonados pois não carregam, na sua essência, argumentos científicos suficientes para dar a validade que a razão moderna exige. Na escola moderna, o *corpo relacional* não tem valor, o que tem importância é o *corpo substancial* e os efeitos sobre o seu rendimento, a estética e a saúde (no sentido biomédico).

Neste contexto, inflaram-se os currículos das escolas com atividades que preenchem todo o tempo livre das crianças, atitude justificada porque exprime *utilidade* do ponto de vista da produtividade a que a educação moderna se submeteu, o que se repercutiu, consideravelmente, num redimensionamento dos usos do tempo através da crescentes e acelerada alteração dos ritmos.

As mudanças constantes e efervescentes decorrentes deste processo de *aceleração* da vida das crianças-alunos ecoou numa variabilidade e mutabilidade de novas conceções e constituições de corpos e dos seus modelos, estereótipos e "etiquetas": o corpo moderno é o corpo-rentável, o corpo-investimento, o corpo-mercadoria. Essas conceções afetaram diretamente a nossa existência pelo modo como olhamos e vislumbramos o corpo que, deliberadamente, não pode ser o corpo da preguiça, da lentidão, da diversão e do ócio pois isto representa perda de tempo. O corpo-investimento da criança tem de ser lépido, ágil, performativo, repleto de habilidades e deve antecipar infinitas possibilidades de garantia de sucesso no futuro.

Como *somos os nossos corpos*, toda esta interferência moderna afetou, imediatamente, a nossa existência e, portanto, profundamente a vida das crianças que estão sob os nossos cuidados e educação. Como afirma Giddens (1991, p. 14), "nenhuma transformação nos modos de vida foi tão intensa como na modernidade". Os ritmos de mudança foram convertidos em rapidez extrema e o caráter ambíguo da modernidade revela-se em segurança *versus* perigo, confiança *versus* risco, por exemplo do risco que representa as crianças brincarem livremente pelas ruas e, até mesmo, nos pátios das escolas. Diferente das culturas pré-modernas, em que

o modo de viver era comunitário e os "estranhos" não tinham a "confiança" dos demais, o contato efémero com pessoas na modernidade intensificou-se, assim como uma "desatenção" que não é indiferença, mas sim um "estranhamento polido".

Em contrapartida, o autor pondera a necessidade de se resgatar a "confiança ontológica", sentimento gerado desde a "primeira infância" na relação da criança com os pais, principalmente com a figura da mãe: "A confiança nos outros é desenvolvida em conjunção com a formação de um senso interno de confiabilidade, que fornece ulteriormente uma base para uma autoidentidade estável. Desde cedo, portanto, a confiança implica uma mutualidade de experiência". A confiança nos outros é uma necessidade psicológica de um tipo persistente e recorrente: "A previsibilidade das rotinas (aparentemente) sem importância da vida cotidiana está profundamente envolvida com um sentimento de segurança psicológica". Para o autor, as ameaças e os perigos que emanam da *reflexividade* da modernidade, derivam na industrialização da guerra e na *falta de sentido pessoal* aplicado ao eu (Idem, pp.104-110). O esfacelamento desta confiança ontológica gerou todo um processo de encerramento das crianças: outrora meninos e meninas circulavam livremente nas ruas, nos campos, nas aldeias e o *espírito comunitário* tomava conta das crianças; elas eram *observadas* pelos adultos sem censura, apenas a título de *não as perder de vista*. Com a modernidade, esta situação torna-se impossível pois a eminência bélica, os sequestros, enfim, todas as formas de violência, que se instalam na urbe, povoaram tensamente a dinâmica da vida dos adultos que optaram por "encarcerar" as crianças.

No seguimento, de modo duvidoso, a escola a *tempo integral* colabora com a medida de ajustamento à necessidade de segurança dos pequenos que passaram a ocupar mais as arquiteturas internas das instituições. Em virtude da programação intensiva com atividades organizadas e supostamente mais produtivas que o brincar, o tempo hiperbolicamente ocupado, paradoxalmente, acabou por limitar a liberdade de movimentação das crianças. Tempo e espaço modernos são, assim, dimensões superlativas das ocupações obrigatórias e constrangedoras da liberdade das crianças.

A idiossincrasia marcante da modernidade está na separação entre tempo e espaço, demarcada pela invenção do relógio mecânico, a estandardização mundial dos calendários, a padronização do tempo por regiões globais em fusos horários e uma organização racionalizada nas conexões entre o local e o global (Giddens, 1991, pp. 28-31).

Na tradição pré-moderna, o tempo passado é incorporado nas práticas presentes, para que o horizonte do futuro se curve para trás para se cruzar com o que se passou antes. A tradição é rotina mas intrinsecamente significativa, ao invés de um hábito meramente vazio: "A

tradição, em suma, contribui de maneira básica para a segurança ontológica na medida em que mantém a confiança na continuidade do passado, presente e futuro, e vincula esta confiança a práticas sociais rotinizadas". As rotinas integradas nos sistemas abstratos são centrais à segurança ontológica na modernidade. Este aspeto afetou a *transformação da intimidade* na vida quotidiana que pode ser "analisada em termos da adição de mecanismos de confiança; em que as relações de confiança pessoal, nestas circunstâncias, estão intimamente relacionadas à situação na qual a construção do eu torna um projeto reflexivo." (Idem, pp.117-126).

As crianças que deixam de ser *observadas*, cuidadas, pela comunidade e pelas relações de parentesco, na modernidade, passaram a ser acolhidas por instituições (sobretudo educativas) e, muito embora, nestes locais, se estabeleçam conexões emocionais de alguma *intimidade*, isso não é condição de manutenção de confiança pessoal pois, embora forneçam estruturas de confiança, são sempre potenciais. A modernidade teve que reinventar tradições e romper com a genuína tradição medieval, ou seja, com os valores radicados nas sociedades pré-modernas. Neste sentido, a modernidade expressa uma descontinuidade, ou seja, a rutura entre o que se apresenta como *novo* e aquilo que persiste como *herança do velho*.

Qual a relação entre confiança pessoal e transformação da intimidade? Giddens (1991) responde:

> O que significa isto em termos de confiança pessoal? A resposta a esta questão é fundamental para a transformação da intimidade no século XX. A confiança em pessoas não é enfocada por conexões personalizadas no interior da comunidade local e das redes de parentesco. A confiança pessoal torna-se um projeto, a ser 'trabalhado' pelas partes envolvidas, e requer a abertura do indivíduo para o outro. Onde ela não pode ser controlada por códigos normativos fixos, a confiança tem que ser ganha, e o meio de fazê-lo consiste em abertura e cordialidade demonstráveis. (p. 134)

A construção do eu é constituinte de um *projeto reflexivo*, uma parte elementar da reflexividade da modernidade. Há uma relação intrínseca entre as suas tendências globalizantes e os eventos *localizados* na vida quotidiana. Neste sentido, dá-se um impulso à autorrealização, fundamentado na *confiança básica* que, em contextos personalizados, só pode ser estabelecida por uma "abertura do eu para o outro" (Idem, p. 137).

O capitalismo e o industrialismo modernos afetaram diretamente as relações de produção, o trabalho assalariado, o sistema de classes, etc. e o industrialismo tem um papel importante na reconfiguração dos corpos-sujeitos modernos, do *eu*:

> A característica principal do industrialismo é o uso de fontes inanimadas de energia material na produção de bens, combinado ao papel central da maquinaria no processo de produção. [...] o industrialismo pressupõe a organização social regularizada da produção no sentido de coordenar a atividade humana, as máquinas e as aplicações e produções de matéria-prima e bens. (Ibidem)

Nada disso seria importante para nós se o modelo das fábricas não tivesse sido imitado pelo processo de escolarização. A natureza fortemente competitiva e expansionista do

capitalismo implica investimentos e inovação científica-tecnológica, constantes e difusos, que o fazem girar. O trabalho assalariado e a força de trabalho são transformados em mercadoria (Idem, pp. 67-69). Assim, o trabalho do *ofício de aluno* também tem de ser rentabilizado.

O fenómeno da globalização que, para Giddens, começa com a ascensão do capitalismo, intensifica as "… relações sociais em escala mundial, que ligam localidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorrendo a muitas milhas de distância e vice-versa" (Idem, p. 76). Do mesmo modo, o industrialismo condicionou decisivamente a nossa própria sensação de "viver em um mundo", pois um dos seus efeitos mais importantes foi a transformação das tecnologias mecanizadas de comunicação que encurtou os tempos e distâncias, seja de contacto ou de comunicação (Idem, p. 89). As relações tornaram-se mais rápidas e efémeras, não dispondo os adultos do tempo necessário para estabelecer as bases sólidas de confiança para com as crianças.

Para Merleau-Ponty (1984, pp. 12-15) a percepção do outro e o conhecimento do outro requer uma "operação profunda", na qual a criança organiza as suas experiências numa relação que implica afetividade do tipo que realmente afeta. A própria imaginação da criança é uma conduta emocional e, quando se examina de perto a sua inteligência e percepção, ambas remetem para uma atividade anterior ao conhecimento, sendo "uma função de organização da experiência que impõe, a certos conjuntos, a configuração e o tipo de equilíbrio possíveis nas condições corporais e sociais que são as da criança". Há uma relação íntima entre a maneira pela qual esta percebe os objetos e as características gerais da sua personalidade, fundadas nas relações que estabelece com *o outro,* em particular, e isso repercute-se diretamente no *eu*.

Em oposição, o que se observa com bastante evidência na relação entre adultos e crianças é a acentuação dos aspetos coercitivos e punitivos em que a dicotomia "autoridade e obediência" inquestionável se torna um princípio: os adultos ordenam e as crianças sujeitam-se. Fundada noutras dicotomias que a precedem, a saber, o bem e o mal, a virtude e o vício, etc., são comunicadas às crianças, direta ou indiretamente, concretizando-se em ambientes autoritários constantes dos quais elas não se podem se livrar, posto que se desdobram numa imagem *abençoada* dos adultos que acabam por ser aprovadas pelas mesmas.

Para Merleau-Ponty, isso repercute-se numa "rigidez psicológica" da personalidade com consequências sociais, por exemplo da agressividade projetada "para fora, por um processo de exteriorização completamente manifesto num certo número de casos". É muito comum que indivíduos psicologicamente rígidos mostrem uma rigidez *perceptiva,* o que tende a tornar difícil a mudança de atitude, reduzindo as mudanças nas experiências já praticadas por um tipo diferente que se lhes apresente. As ambivalências emocionais muito fortes no plano do

conhecimento e da percepção implicam uma ambiguidade muito fraca nas coisas percebidas ou nas ideias: "Quanto mais o indivíduo é emocionalmente ambivalente, menos ele concorda que há ambiguidade nas coisas e no espetáculo das coisas." (Idem, pp. 17-21).

Acontece, portanto, que a ambivalência emocional é o que exige a recusa da ambiguidade intelectual. As crianças que têm dúvidas e incertezas fomentadas por uma ambiguidade intelectual forte, frequentemente têm um fundo emocional mais estável. Para serem criativas e capazes de resolver problemas com flexibilidade de modo a responder a diferentes situações, tendo em vista o que apresentam de inédito, as crianças precisam de equilíbrio, segurança e investimento emocional por parte dos adultos: "Constata-se do mesmo modo que indivíduos psicologamente mais rígidos recusam-se em geral a esta modificação de suas montagens", ou seja, têm mais dificuldade em arranjar estratégias diversificadas no seu diálogo corporal com o mundo e, portanto, de materializar experiências e aprendizagens importantes (Idem, p. 21).

As dicotomias foram e continuam a ser forjadas pelo embrutecimento das nossas capacidades sensíveis, utilizando que utilizamos nossos cinco sentidos (quiçá, seis - a intuição também é uma forma de apreender o mundo). Os nossos sentidos estão bastante bloqueados pela "exagerada concentração em atividades racionalizadas" em virtude das exigências do acompanhamento cultural da vida moderna. Destes, a visão tem sido o sentido mais evocado: a "era da imagem" concentrou os "estímulos visuais que se repetem e que, muitas vezes, são alterados artificialmente para provocar este movimento de concentração visual." (Kunz, 2000b, p. 11).

Essa questão tem percorrido e reforçado a nossa compreensão sobre o fenómeno da percepção corporal. Assim, ver é diferente de olhar[11] – *ver* traduz a fisiologia da visão compartilhada por todos os videntes, enquanto o *olhar* se traduz naquilo que cada singularidade corporal apreende e percebe a partir do dado visto que se introduz e se funde na corporeidade: o olho e o mundo são um só, mas são múltiplos os olhos que veem e, portanto, o olhar é multifacetado. As novas tecnologias, eminentemente visuais (muito mais do que auditivas), especializaram-se na "educação do olhar" e, evidentemente, têm dado muito mais atenção às imagens do que a escola. Assim como a visão, todos os nossos sentidos estão abertos ao mundo

11 Sobre a diferença entre "ver" e "olhar", consultar:
Barros, A. M. de (2003). *Práticas Discursivas ao Olhar: Notas sobre a vidência e a cegueira na formação do pedagogo*. (2ª ed). Rio de Janeiro: E-Papers Serviços Editoriais.
Quinet, A. (2004). *Um olhar a mais: ver e ser visto na psicanálise.* (2ª ed). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
Merleau-Ponty, M. (2000). *O visível e o invisível.* (4ª ed). São Paulo: Perspectiva.

mas “sentem e passam à consciência apenas o que são constante e insistentemente instigados a sentir.” (Kunz, 2000b, p. 11).

Outra consequência importante que a modernidade legou à escola refere-se aos aparatos de vigilância que “se refere à supervisão das atividades da população súdita” através do controlo da informação e monitoração social, dimensões em que o poder e a pedagogia militar são determinantes. Com a emergência do capitalismo, as relações de exploração das forças dão-se pelo acesso direto aos meios de violência e contenção dos corpos modernos, pela dominação, por táticas violentas e repressoras concentradas nas mãos do Estado (Giddens, 1991, pp. 69-74).

Nesta trilha, foram os militares que preconizaram os princípios modernos que aprisionam e privatizam os corpos e que se arrastam desde o século XVII: “ter a cabeça direita e erguida”. Estes princípios são três: clausura, classificação e exame ininterrupto. Forjam-se, assim, espaços como as escolas, os hospícios, os asilos e as prisões, classificando aqueles que devem ser destinados para aqui ou para ali. A classificação deu-se por organização de grupos, classes, turmas pelas semelhanças e não pelas diferenças corporais, organizando os “múltiplos” e uniformizando-os numa única categoria: os corpos obedientes. A obediência é incondicional à autoridade exercida hierarquicamente, respondendo os corpos obedientes, organizados e exercitados a um projeto transparente de dominação (Renaut, 2002, p. 43).

Nesse quesito, a Educação Física encarregou-se, em particular, de adotar os seus constructos sobre a racionalidade da caserna, as suas rotinas burocráticas e demais dispositivos que já mencionámos. Por berço, a Educação Física moderna foi historicamente prescrita pelas instituições militares, onde as práticas corporais e físicas (por exemplo dos desportos e das ginásticas) estiveram sempre ao serviço do adestramento, treinamento e disciplinação dos corpos. São imensas as referências sobre a introdução da Educação Física de forma sistematizada e obrigatória no ensino escolar a partir do final do século XIX. No Brasil, temos inúmeras teses e dissertações que examinam a obrigatoriedade da Educação Física, tanto no exército, quanto nos estabelecimentos civis de ensino, vinculada a conceções de defesa nacional e tentativas de se criar um *método nacional* adaptado ao *temperamento* brasileiro, bem como a íntima relação entre a primeira Escola Nacional de Educação Física para formação de professores civis fundada por militares e mantida, por décadas, sob os auspícios dos mesmos (Melo, 1996; Castro, 1997; Grunennvaldt, 1997).

A Educação Física colaborou significativamente no projeto de escolarização moderna que, para além do *encerramento* descrito por Ariès (1981) e da *vigilância* de Foucault (1995), operou e prescreveu sob as formas de disciplinação do movimento corporal. Ao contrário do

período que antecede o século XIX, ao invés da rigidez e da imobilidade dos espartilhos e aparelhos de correção postural, o arranjo que configura a criança moderna sem liberdade e sem autonomia é forjado pelo exercício físico: é o dinamismo do corpo que se visa disciplinar sob a forma do exercício e da repetição (Renaut, 2002, p. 64): passa a existir a obrigação de se movimentar no processo de escolarização, embora os movimentos, jogos e exercícios corporais sejam pré-determinados e visem atender às demandas das teorias militaristas positivistas que fulminam o ensino escolar da Educação Física.

Na sua "fenomenologia da modernidade", Giddens (1991) considera que as instituições modernas também são capazes de permitir a produção da autonomia e da espontaneidade, conferindo-lhe um caráter de *imprevisibilidade*: "Mas, até onde durarem as instituições da modernidade, nunca seremos capazes de controlar completamente nem o caminho nem o ritmo da viagem. E nunca seremos capazes de nos sentir inteiramente seguros, porque o terreno por onde viajamos está repleto de riscos de alta-consequência" (p. 152).

Nesta fenomenologia, o autor destaca algumas estruturas, entre as quais a *impessoalidade* do sujeito moderno, o sistema de perícia (ciências) normatizando hegemonicamente a vida e as instituições, a possibilidade de ampliação e intensificação das redes de comunicação graças às tecnologias modernas (o que acentua também os *deslocamentos*), a difusão da informação fora de contextos espaciotemporais específicos e o "desencantamento do mundo". Essas estruturas estão em contraste com a era pré-moderna onde a vida estava envolvida: vivemos, hoje, num mundo de onde o mistério foi retirado, podendo [em princípio] a maneira como "o mundo funciona" ser exaustivamente conhecida (Idem, pp. 152-158).

Enfim, há uma espécie de *esvaziamento* da vida quotidiana, resultado da introdução de "sistemas abstratos"[12] que imputam a ausência ou falta de "posse de poder" aos corpos-sujeitos em termos tanto da vivência como da ação. A vida cotidiana é um complexo ativo de reações aos sistemas abstratos, que envolve tanto a apropriação quanto a perda.

A modernidade tem um caráter errático devido a "defeitos de projeto", falhas no operador (quem opera comete enganos), consequências involuntárias e circularidade do conhecimento social (reflexividade). Assim, a imprevisibilidade humana é evidente: por mais que um sistema seja bem projetado e os seus operadores eficientes, as atividades humanas não podem ser inteiramente previstas. O conhecimento "novo" (conceitos, teorias, descobertas) não

12 O que classifica em fichas simbólicas - por exemplo do dinheiro - e sistemas peritos - por exemplo da ciência (Giddens, 1991, pp. 165-166).

torna o mundo social mais transparente, mas, na sua natureza, projeta-o para novas direções, ou seja, para a circularidade do conhecimento social (reflexividade): "Não podemos controlar a vida social completamente, mesmo considerando que nós mesmos a produzimos e reproduzimos em nossas ações." (Giddens, 1991, p. 167).

Pensar o legado moderno e reconduzi-lo de modo apropriado sem o deixar devorar-nos é nosso papel. As máquinas (instituições) que governam, regulam, dirigem, controlam, ensinam, normalizam, padronizam, punem, castigam, curam, educam, etc. fazem a criança viver mas também a deixam *morrer*: capturam-na e aprisionam-na como fazem os caçadores de borboletas. Essas máquinas que conduzem a criança, que norteiam a conduta dos que dirigem a infância, segundo normas e arranjos políticos institucionais, *governam* a vida e os corpos, o que aparece muito bem expresso nos versos do poeta Manoel de Barros:

> "[…]
> A máquina
> trabalha com secos e molhados
> é ninfomaníaca
> agarra seus homens
> vai a chás de caridade
> ajuda os mais fracos a passarem fome
> e dá às crianças o direito inalienável ao
> sofrimento na forma e de acordo com
> a lei e as possibilidades de cada uma.
> […]"[13]

As máquinas institucionais racionalizam excessivamente o *corpo relacional,* comprometendo a percepção corporal da criança. Na aprendizagem dos movimentos corporais, como método hegemónico, prioriza-se a imitação, a reprodução de técnicas que se justificam por si mesmas e o treino de comportamentos e atitudes uniformizadas. A atuação dos adultos, considerados *especialistas*, preconiza a eficiência e eficácia dos objetivos pretendidos para alcançar a produtividade da criança. Tudo acaba por ser exacerbadamente racionalizado pelos adultos e o gesto e a expressão da criança por si mesmos não têm valor. Inclusive a própria dor, o esforço excessivo, o sofrimento, a pena, o pesar, a dificuldade, a punição, tudo o que enaltece a mortificação do corpo é adotado como medida educativa.

Como alertou Foucault (1995), a disciplinação dos corpos optou pelo caminho da dor, do castigo, do vigiar e do punir de modo a adaptar e projetar as crianças-corpos-dóceis para o futuro quando, então, *se tornarão* corpos produtivos.

13 Barros, M. de. (2010). *A máquina.* In Manoel de Barros: Poesia completa. São Paulo: Leya. (pp. 139-140).

2 O sentimento moderno de infância: invenção, descoberta ou afetação?

Nós pensamos ser o amor, mas é sempre
a infância que nos determina os actos.
(autor desconhecido)

Não nos podemos furtar a externar algumas incertezas a respeito de argumentos históricos naturalizados e imperativos em relação ao surgimento de um "*sentimento*" de infância despertado na/pela modernidade, ao qual se vincula uma suposta *descoberta* e/ou *invenção* da infância a partir do século XVII. Cremos que pactuar completamente com essa tese é incoerente perante a discussão ontológica do *ser* criança que estamos a realizar.

Na era moderna, os positivistas ajustam as formas humanas do pensar e banem os sentimentos das formas consideradas legítimas de produzir verdades – a era moderna é apanágio das certezas absolutizadas pela comprovação através do experimento, de modo que necessitou de expulsar a dúvida, a incerteza e, sobretudo, as emoções e sentimentos justamente porque essas manifestações não se circunscrevem nas fórmulas, na utilidade, nas *certezas* e nas *verdades* científicas.

Sendo assim, a respeito de uma suposta *invenção da infância* atribuída à modernidade, sobretudo tendo a *História social da criança e da família* de Ariès (1981) como exponencial (vigorosamente citado em teses, dissertações e livros), destacamos alguns equívocos do autor que afirma, categoricamente, o surgimento do *sentimento de infância* e da *criança* despertados a partir do período moderno. Tanto Alain Renaut (2002), no célebre texto *A libertação das crianças – A era da criança cidadã: contribuição filosófica para uma história da infância*, como teóricos expoentes da Sociologia da Infância (Jenks & Prout, 1998) têm sinalizado que o conceito de infância e de criança, enquanto *categoria*, entidade existencial distinta da do adulto, remonta ao período clássico. Na verdade, nos séculos IX e X, com a *lei da oblação*, (*oblatio*) dão- se as primeiras aparições documentadas do direito da criança, sobretudo em registos dos arquivos das igrejas católicas. Renaut, inclusive, afirma que foi sem dúvida, a forma de abandono mais humana que o ocidente conheceu (Renaut (2002).

Na *oblação*, coube aos mosteiros (franceses) do período *adotar* crianças deixadas às suas portas e educá-las no interior e nas premissas religiosas. Ao atingir vinte anos de idade, esses jovens poderiam seguir a formação religiosa ou abandonar os templos e seguir a vida laica, a seu critério e condições objetivas de sobrevivência, claro. Algo semelhante aparece em meados do milénio seguinte nas "rodas dos excluídos", onde crianças advindas de relações indesejáveis ou de "mães solteiras" eram deixadas aos cuidados de religiosos na "roda" de modo que a depositante não fosse identificada, o que demostra que "a indiferença pela criança não era o regime afectivo que presidia às relações que os pais medievais, tal como já os da

Antiguidade, mantinham com ela" (Renaut, 2002, p. 88). Portanto, nenhuma sociedade humana dá provas de total indiferença e insensibilidade em relação à criança.

Para tanto, o autor indica o direito (como atividade jurídica – não necessariamente como ética) como um fator sintomático da existência da criança e reconhecimento desta como *categoria existencial*, já que, legitimamente e legalmente, ela aparece documentada como incapaz de prover a própria vida, como necessitada de cuidados, enfim, como uma vida que valia a pena ser protegida. As irmãs e monjas das igrejas católicas, entre "obrigações e direitos", acolhiam os órfãos e os expostos nas rodas, os excluídos, e a esses dedicavam educação e alimentação (Renaut, 2002, pp. 322-323).

Em que medida o mérito desse tipo de acolhimento foi, de facto, resultante de uma ética pela própria criança na condição de sujeito, nem a história pode atestar com propriedade, dada a escassez de documentos que podem analiticamente asseverar os detalhes. Mas, inegavelmente, todo o conjunto de preocupações com a criança põe, certamente, no mínimo, em dúvida a tese *ariesana* de não ter sido equacionado o sentimento para com a infância e o conceito de criança antes do período moderno. A ideia de *direito à vida* e *proteção* indicam, sintomaticamente, que o *ente* criança e o *conceito de infância* não foram, de facto, forjados pela modernidade ocidental.

Outro exemplo tangencia os estudos das linguagens: em relação ao latim *infantia*, tem, pelo menos em conta, a idade que precede o sétimo ano de vida. A própria Idade Média explorou e multiplicou distinções criadas pelo latim, por exemplo "Isidoro de Sevilha que, na viragem do século VI para o século VII de nossa era, diferenciava a pequena infância (*infantia*), a infância (*pueritia*, dos 7 aos 13 anos), depois adolescência (*adolescentia*, dos 14 aos 27 anos), a juventude (*juventus*, dos 28 aos 48 anos), a maturidade (*senectus*, dos 49 aos 76 anos) e, finalmente, dos 77 anos até a morte, a velhice" (Renaut, 2002, p. 95). As culturas pré-modernas estiveram, evidentemente, bastante atentas às diferenças entre as idades da vida e da infância, tanto que as exprimiram numa grande variedade de léxicos.

Outro indicativo deve-se ao facto de a criança aparecer em registos arqueológicos de inúmeras culturas pelo mundo na forma de artefactos e aparatos produzidos pelas e para as crianças, além de, insistindo na nossa ocidentalidade, a criança já aparecer nos ditos de Platão, como anuncia Huizinga:

> Platão havia chegado, no momento em que chamava aos homens o joguete dos deuses. O mesmo pensamento aparece também, por estranha fantasia, no Livro dos Provérbios, no qual a Sabedoria Eterna diz que antes de toda a criação ela brincava diante da face de Deus para diverti-lo, e que no mundo de seu reino terrestre ela encontrava seu divertimento na companhia das crianças humanas. (Platão, VIII, 22-3, 30-1citado por Huizinga, 2001, p. 236)

Por esta razão não tratamos a modernidade como a responsável por inaugurar o conceito e sentimento de infância, tampouco lhe atribuímos o peso da responsabilidade epistemológica de, além de uma mera visibilidade, ter forjado o *sujeito* criança como se antes desse período não existisse ou não tivesse sido concebida como categoria ou não se distinguisse do adulto em nenhuma dimensão ou representação como afirmou Ariès (1981). Embora o reconhecimento da criança/infância, enquanto categoria, esteja enquadrada nas fórmulas prescritivas que acima criticámos, como nas sociologias e psicologias modernas, a própria ação de preceituá-las é sintomática de um sujeito existente, tendo em vista a tentativa de cercar e isolar a criança para fins de estudo e experimentação.

Contudo, é justo reconhecer algumas teses de Ariès: é verdade que as sociedades tradicionais pré-modernas tinham um conhecimento superficial da infância e que as crianças modernas (as escolas populares/instrução pública de crianças, principalmente) conquistaram um lugar radicalmente novo, tendo como consequência mais importante o facto de, na escolarização, estarem distanciadas dos adultos pelas razões que já apresentámos anteriormente.

Na mesma direção, retomo a iconografia de P. Brueghel, também já discutida acima. Nos quadros e gravuras do artista, as referências à criança[14] são frequentes nos textos de comentaristas e críticos das suas obras. Na *Batalha entre o carnaval e a quaresma*, Brown (1978, p. XI) afirma que "As crianças que a seguem [a Quaresma, retratada alegoricamente como uma figura feminina e delicada], brincando, representam a loucura e a vaidade." Noutro pormenor, "Perto [da porta da igreja], crianças lançam piões." (p. XIII). Em *O burro na escola*, o autor descreve: "Um mestre-escola tenta em vão ensinar os alunos a ler. Ainda que com a estatura de crianças, possuem rostos de adultos […]" (p. XIX). E, finalmente, quando comenta o memorável *Brincadeiras de rapazes*, afirma que

> O objectivo de Brueghel era mais profundo do que compilar apenas uma enciclopédia ilustrada de jogos infantis, embora se tenha podido contar no quadro cerca de oitenta variedades. Conferiu propositadamente às crianças rostos de adultos, e representou-as interessadas nos jogos com um grau de concentração que geralmente só se observa nos adultos, nas suas pesquisas (aparentemente) mais importantes. A intenção seria mostrar que estes jogos teriam, ao espírito de Deus, tanto significado como as actividades dos adultos. (Brown, 1978, p. XIV)

É verdade, também, que existe uma infinidade de contrariedades e contradições acerca da vida e obra desse misterioso pintor flamengo, do qual se desconhece, inclusive, a data exata de nascimento (entre 1525 e 1530). No entanto, duas questões são evidentes: a primeira,

14 *Obras-primas de Brueghel* (1978). I. R. C. de Souza, Trad. Lisboa/São Paulo: Editorial Verbo. Christopher Brown faz a introdução do volume desta coleção que compila imagens e textos referentes ao trabalho de P. Brueghel.

consensual, reflete a partilha dos espaços públicos, dos jogos e brincadeiras indiscriminadamente por adultos e crianças, retratada em obras em que o artista pinta e ilustra intensamente o quotidiano dos lugares por onde andou e habitou, por exemplo os quadros e a gravura que acima mencionamos (do período entre 1557 e 1569); a outra questão, não tão incontestável, mas sobretudo sintomática, refere-se à contundente representação de uma singularidade notável da criança na iconografia de Brueghel: as crianças são retratadas como representação de sentimentos ora fúteis e pecaminosos, ora como burras (incapazes de aprender), ora como loucas (desvairadas sem comprometimento ou responsabilidade) e, sobretudo, como seres portadores de nenhuma seriedade, tendo em conta que o próprio introdutor comenta que a seriedade, inclusive no ato de jogar, era um atributo exclusivo dos adultos e de Deus.

Tanto a representação como os comentários acerca da obra de Brueghel indicam, insistentemente, que não havia uma indiferença assim tão grande e tão manifesta dos adultos para com as crianças no período medieval, como defendem alguns historiadores, por exemplo Ariès. Neste sentido, tanto a inexistência de um conceito de criança e de infância quanto a sua invisibilidade, defendidas pelos estudos da História, são questionáveis. A identidade da criança talvez não estivesse subsumida, mas com certeza não passou totalmente despercebida, sobretudo porque o próprio Brueghel a desqualificou em representações que indicam as suas *fraquezas* e *inoperâncias*.

Por esta razão, acreditamos que a emergência de um *sentimento moderno da família* [proposto nas teses de Ariès como afetação, afeição e *paparicação*] é equívoca, visto que as diferenças entre crianças e adultos se aprofundaram pela solicitude da própria família, do Estado, da igreja e dos moralistas, condenando-as aos castigos físicos autorizados e às correções das suas imperfeições. Com o aparecimento da sociedade burguesa moderna, a justaposição das desigualdades, outrora naturais, tornou-se intolerável e coube atribuir a cada *género de vida* um espaço reservado onde estava claro que os caracteres dominantes deveriam ser respeitados e nunca se afastar dos mesmos sob pena de excomunhão.

A racionalidade moderna inaugura, assim, a intolerância à diversidade, tendo em vista que, nesse movimento de distinção entre crianças e adultos, também se afirmaram o sentimento de classes, o racismo, a intolerância de género ao mesmo tempo que se preconizava a preocupação de uniformidade – paradoxo que não corresponde à perspetiva *ariesiana* de que a modernidade tivesse sedimentado um *sentimento [romântico] de infância* porque, ao contrário, a representação da criança deu-se pela sua exclusão, sobretudo pela diferença.

Ontologicamente e de modo geral, as críticas dirigidas a P. Ariès descartam os *avanços* da modernidade no reconhecimento da infância. Para além da modernidade democrática ter supostamente realizado um projeto de emancipação da criança em comparação com os antigos valores e políticas dos antigos regimes, de facto, o seu humanismo democrático apenas colocou deliberadamente entre parênteses os valores da tradição medieval e, em alguns casos, hiperbolizou-os. Foucault lembra que, se todas essas lutas tivessem sido travadas em nome de uma essência determinada do homem, tal como concebido no pensamento iluminista do século XVII, configurariam batalhas perdidas porque a ideia de homem moderno foi construída a partir dos poderes que se instauram no período, a saber, o poder do Estado, da igreja, da família, das ciências, da indústria, dos militares, das instituições corretivas e, sobretudo, da instrução pública para crianças, preferencialmente as pobres.

Outro aspeto refere-se à própria diferenciação da *aparência* da criança destacada pela discriminação do vestuário muito propalado a partir de Ariès. Por detrás dessa *visibilidade da criança* que a história concede à modernidade, ocultam-se interesses de caráter ideológico e mercadológico: o capitalismo moderno produziu demandas que operam a favor dessa percetibilidade social e cultural. O próprio Ariès aponta para todo um mercado de vestimentas e artefactos que passam a ser produzidos especificamente para serem consumidos para e pelas crianças: roupas, calçados, acessórios, brinquedos, jogos, ferramentas em miniatura, material escolar, etc. Economicamente, a ascensão de um comércio bastante lucrativo consolida-se através da transação de produtos de uma indústria insurgente especializada na e para a infância.

A infância e a sua escolarização moderna são resultado de transformações e conservações daquilo que se mostrou útil e pertinente ao domínio desse *pequeno selvagem* que era a criança do *obscurantismo medieval*, manifestas em projetos exacerbadamente racionalizados através de obrigações sob as quais a escola se afirma-se historicamente até os dias atuais. Progressivamente, ratificou-se como «lugar inescapável» equivalente a tempos e espaços gerenciados, em que uma «vontade de utilização rentável das eficácias» e eficiências produtivas pudessem tornar possível, cada vez mais intensamente, a adaptação e subserviência ao trabalho moderno e industrial que andou a par com a escolarização. Consolidou-se, também, a escola - como lugar da aplicabilidade dos saberes e conhecimentos que a ciência redimensiona e conserva em nome da técnica e do desenvolvimento do «homem novo» (Vigarello, 1978, pp. 161-300).

Estando as crianças na mira e no centro dessas preocupações, como e porquê tamanho *sentimento* e *afetação* haveriam de aflorar repentinamente como se elas não existissem de modo

diferenciado no período que antecede ao moderno? Uma pista está alocada certamente nos pressupostos humanistas e sociais da racionalidade da ciência moderna.

3 Ser-criança nas representações das ciências modernas

> *Eu não gostava que botassem data na minha existência.*
> *A gente não gostava, usava mais era encher o tempo. Nossa data maior era o quando. O quando mandava em nós. A gente era o que quisesse ser só usando esse advérbio […] Hoje estou quando infante. Eu resolvi voltar quando infante por um gosto de voltar. Como quem aprecia ir às origens de uma coisa ou de um ser. Então agora estou quando infante.*
>
> (Manoel de Barros)[15]

Desde a Antiguidade clássica ocidental existem representações *futuristas* em relação à criança e à infância. Desde os primeiros diálogos socráticos, na história das ideias, os teóricos da moral, da sociedade e da política, têm constituído discursos sobre uma representação da criança e da infância compatíveis com uma perceção que é particular a um determinado momento histórico e a uma vida social, mas sempre a especular sobre o futuro da criança que, um dia, *virá a ser adulto*. "O desejo helênico de encontrar as origens da virtude", incutindo o ritmo e a harmonia nas almas dos jovens até às atuais preocupações institucionais, pragmáticas específicas e eficientes, na educação de crianças, não revela nenhum consenso relativo à infância. A conceitualização da criança "permanece difusa e ambígua" e continua "a não ser entendida como modelação emergente da ação" (Jenks, 2015, pp. 185-186).

Rousseau, no prefácio de *Emílio* afirma que,

> Não se conhece a infância; no caminho das falsas ideias que se tem, quanto mais se anda, mais se fica perdido. Os mais sábios prendem-se ao que aos homens importa saber, sem considerar o que as crianças estão em condições de aprender. Procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que ela é antes de ser homem. (Rousseau, 2004, p. 4)

Rousseau (1712-1778) lamenta não se sabe-se nada sobre as crianças na sua época, nem tampouco os estudiosos se preocuparem com o que ela é capaz, estando, sempre, à procura do adulto que a habitará no futuro ou se elas estão constrangidas e os adultos livres ou se os adultos se encarregam dos seus constrangimentos e elas é que estão, verdadeiramente, livres. Isso revela um paradoxo constante que se revela em múltiplas e diversas perspetivas: a criança é-nos simultaneamente familiar e estranha; habita o nosso mundo e contudo parece responder a um outro mundo; vem de nós e todavia parece apresentar uma ordem do ser sistematicamente diferente (Jenks, 2015, p. 186).

15 Barros, M. de. (2010). *Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros.* São Paulo: Planeta. p. 133.

Reservados os méritos do pensamento iluminista em que Rousseau (considerado o "pai" da pedagogia contemporânea[16]) e, posteriormente, Pestalozzi e Froebel, inaugura a alocação da criança no centro das suas teorias, elaborando uma imagem de criança no contexto da sua *educação natural*, o iluminismo educacional representou o fundamento de uma pedagogia burguesa e, neste contexto, as vertentes explicativas da infância caminharam nessa mesma direção, reverberando interpretações que supunham, erroneamente, um sentido unidirecional para o desenvolvimento do "*sentimento de infância*" das classes mais altas, visão preconceituosa em relação às classes *subalternas*, como se os setores dominantes e as famílias mais favorecidas foram as responsáveis pela promoção do respeito à criança (Kuhlmann Jr., 1998 citado por Oliveira, 2005, p. 100).

Como se fosse uma correspondência, a criança e a sua "*paparicação*", fundada na ideia de individualização do sujeito moderno, surge com Philippe Ariès (1981) como um constructo hierárquico em que a condição da criança é assumida como *engraçada*, *querida* e que *dispensa cuidados e atenção especiais*, um adulto em miniatura, cabendo ao discurso moralista moderno separá-la dos adultos, retomando a convivência partilhada no momento em que passar a ser autorizada, ou seja, quando estiver potenciada para tal: quando for *gente grande*.

Outro *pecado* que Ariès comete na sua narrativa histórica relativamente ao ser-criança é a forma com que o autor forja uma espécie de *transformação do sentimento de infância*, observado de forma linear e ascendente a partir da modernidade, o que incorre num entendimento que exclui a complexidade das interações inter e intra geracionais, descrevendo um percurso que vai da "codificação do cuidado à mitificação da infância" (Oliveira, 2005, p. 98).

A ideia de *sentimento de infância*, mais especificamente a *afeição pela criança*, espirra numa distinção entre crianças e adultos pelo seu potencial da criança como um *devir*, ou seja, como um *adulto em potencial*, dotada de capacidade de desenvolvimento, mas perspetivada na *adultez*, cabendo aos adultos o *despertar parental* pela afeição às crianças e aos *homens de saber*, hierarquicamente dotados de razão, despertar para um sentimento que parece ser necessário para que se veja e reconheça a criança que, por si só, mais uma vez, está colocada num silenciamento ou na invisibilidade ontológica e existencial.

Temos a impressão de uma espécie de arrogância teórica em Ariès. Na sua narrativa, foi necessário que os *homens da ciência* moderna tirassem do torpor do medievo a obscuridade em que viviam as crianças nesse período, parecendo que coube aos cientistas modernos,

16 Cambi, F. (1999). *História da pedagogia*. São Paulo: Editora UNESP.

historicamente, de modo serial, *inventar* uma criança/infância que não existia, bem como o sentimento que os *acompanhava* que os fez elevar para um lugar que não ocupava anteriormente, inclusive colocando o período medieval numa espécie de declínio e atraso que, sabemos, não existiu de todo, sobretudo porque a própria história cronológica dos factos não é evolutivamente crescente e progressiva como desejam afirmar os historiadores positivistas.

Há, portanto, muitas contingências acerca do entendimento da identidade das crianças contida em cada teoria ou conceito e, predominantemente, a criança não é imaginada senão em relação a uma conceção do adulto, caracterizando um raciocínio binário que respinga sempre em representações dicotómicas, visto que também é difícil imaginar o universo da *adultez* sem antes tomar em consideração a criança (Jenks, 2015).

Outra crítica situa-se na naturalização da diferença. Muitas perspetivas tomam como argumento definitivo (que é quase uma crença) que a criança é distinta do adulto nas suas particularidades e especificidades, bem como na generalidade já denunciada por Rousseau (2004): o abuso da precocidade, a prematuridade e a *colheita de frutos* que ainda não estão maduros, invertendo a premissa da singularidade. Em qualquer caso, denuncia Jenks (2015), todas as teorias têm hegemonicamente, e dentro das suas disciplinas específicas, escorregado na assunção da diferença naturalizada e inexplicada.

As próprias ciências sociais e a psicologia têm repercutido incansavelmente as suas teorias clássicas da socialização e do desenvolvimento por etapas de modo forçoso [mas "útil"] sem as assentarem num *conhecimento forte* tanto do crescimento e do desenvolvimento quanto da socialização como premissas básicas e fundamentos científicos que justificam e prescrevem a vida do ser humano nos primeiros anos (Idem, p. 187).

Há que considerar, também, que a infância moderna não está fundamentalmente relacionada com a educação da criança propriamente dita, tendo em conta que outras instituições e ciências (por exemplo as ciências médicas e as instituições corretivas) se ocuparam da criança muito antes da própria pedagogia ou da escola. Todavia, dificilmente, as teorias da educação, de um modo geral, estão concebidas, historicamente, sem nenhuma referência à criança (Charlot, 1983).

Então, qual seria o problema da admissão secular das teorias que nos presenteiam com generalidades e particularidades da criança como explicação da sua existência e distinção dos adultos? O problema é exatamente de ordem ontológica, pois todas, a saber, a pedagogia, a pediatria, a psicanálise freudiana, as políticas públicas educacionais, corretivas e regenerativas, etc., cada uma a seu modo, se esquecem de perguntar *quem ou o que é uma criança?*, sem

responder de modo satisfatório antes de qualquer teorização e, na medida em que se propõem responder, posteriormente abandonam a questão quando *as respostas* caem em desuso.

Portanto, e na qualidade de adultos racionais, acabamos por conceber a criança como diferente, menos desenvolvida, a necessitar de explicação e, de modo subliminar, subestimando as tendências políticas e ideológicas que se ocultam em discursos forjados pelos próprios adultos: são estas formas *não-ditas* de conhecimento, estes "compromissos tácitos com a diferença", que abordam a criança e geram a definição comummente aceite da ordem de "objeto natural" e significativo. É o caso da ideologia do desenvolvimento motor e cognitivo que se tem mantido relativamente intacta como conjunto de assunções disponíveis na literatura sobre o crescimento e desenvolvimento da criança/infância (Jenks, 2015).

Em todas estas objetivações, a criança é vista e está concebida de modo negativo: ela é pequena e vai crescer; se crescer, precisa de se desenvolver; para se desenvolver, como fraca e vulnerável que é, precisa de um braço forte para a guiar; como uma tábua rasa, precisa de olhos de lince que alcancem o seu futuro e, no seu presente, façam investimentos seguros; como incapaz, precisa de alguém competente que lhe dê a direção.

Assim, a criança não protagoniza a sua própria existência e as teorias científicas perseveram nas suas certezas, receitando fórmulas de como a educar e a inserir na sociedade dos adultos, através de métodos outorgados e preceituados por autoridades legitimadas por saberes testados e comprovados racionalmente e que, experimentalmente, utilizam crianças para validar e reiterar critérios, ferramentas e prescrições. Não podemos deixar de ratificar que a racionalidade, nesta perspetiva, é, por excelência, uma faculdade dos adultos. Outro equívoco que a ciência racional dos adultos tem conservado é a indubitabilidade de que a criança se desenvolve fundamentalmente pela passagem do tempo.

Em relação ao tempo, não nos podemos furtar de acrescentar algo que é pertinente do ponto de vista de uma incursão ontológica: enquanto tema contemporâneo, a criança passa a ser uma categoria formal de estudos, quer seja de análise, quer seja social, o que lhe atribui um estatuto "corporizado em programas de assistência, programas de vigilância e esquemas de avaliação e educação", o que faz com que a criança, enquanto objeto de estudos (e não sujeito), seja vista e reconhecida apenas em determinados contextos históricos particulares. Desta forma,

> O estatuto da criança vê as suas fronteiras mantidas pela cristalização de convenções e discursos em formas institucionais duradouras tais como as famílias, os infantários, as escolas, as clínicas e todas as instituições especificamente concebidas e implementadas para processar a criança enquanto entidade uniforme. (Jenks, 2015, p. 189)

O assustador é que todas essas perspetivas, embora a grande maioria reclame e avoque a diferença, relacionam-se, pela homologia, no trato com a criança (Jenks, 2015).

Essa homologia não revela a criança; pelo contrário: apaga-a, uniformiza-a, subsume-a num sufocamento que anula a sua voz e o seu brilho. Neste sentido, a sua linguagem majoritária ganha uma pertinência acessória: jogar, brincar e se movimentar servem apenas como instrumento e ferramenta pedagógica, corretiva ou de pesquisa, como um apêndice mal feito (porque às vezes atrapalha), um arremedo subalterno, uma paródia, uma imitação barata evocada quando os adultos não podem prescindir mais dela. Brincar e se movimentar, por si só e plenamente, não servem para nada senão quando assumem ou ganham um *status* instrumental, terapêutico, clínico ou didático, enfim, científico.

A infância é a única e a mais original experiência comum entre todos os seres humanos: existe em qualquer cultura ou sociedade, em qualquer tempo. Mesmo se morrêssemos hoje, ainda assim e a todos, permanece um sentimento de pertença presente ou longínquo: todos compartilhamos dessa mesma comunidade da qual, em algum momento da vida, fomos membros, quer seja como filho, mãe, vizinho, sobrinho, educador ou como uma criança que não teve uma infância plena porque teve que trabalhar para sobreviver. Todos, de um modo ou de outro, sabemos cientificamente ou pelo senso comum o que é ser criança, independentemente do contexto que possa ser evocado na nossa memória. Enfim, muito já se disse sobre a criança e a infância e ainda há o que ser dito. Assim, é rapidamente transformada em "categoria normal" (Idem, p. 290).

Para Korczak (1981, p. 30), autor que tece a narrativa das suas obras sempre a partir do olhar da criança, admite ser difícil a tarefa a que se propôs: libertar-se da arrogância da *adultez* e reconhecer e respeitar as crianças a partir daquilo que lhe é mais sagrado – os seus direitos. Concebe a formulação de regimentos e leis em defesa das crianças e compõe-nos junto dos pequeninos que acolhe no seu orfanato[17] e nas escolas em que ensinou.

Criou estratégias de *autogestão pedagógica* e *assembleias* onde as crianças coparticipavam do processo de tomada de decisões, assim como o *plebiscito*, o *parlamento* e o *tribunal*, animados pelas próprias crianças, onde a opinião destas e dos adultos tinham o mesmo

17 O orfanato Dom Sierot (A casa dos órfãos), situado na rua Krochmalna, n.º 92, Varsóvia (atualmente rua Jaktorowska, n.º 6), foi fundado e dirigido por Janusz Korczak durante 30 anos, entre 1912 e 1942, tendo sido liquidado aquando da ascensão e invasão do regime nazista na Polónia. Korczak foi morto na câmara de gás do campo de extermínio de Treblinka (Polónia) juntamente com as 200 crianças do seu orfanato, em agosto de 1942. Movido por um profundo amor pela humanidade, nunca desejou ou foi capaz de fazer mal a ninguém, nem aos seus opressores, o que fica expresso em várias passagens do seu *Diário do gueto* (conferir página 132 da edição brasileira de 1986). Escreveu o seu diário no gueto de Varsóvia, no período de maio a agosto de 1942, tendo mesmo iniciado os primeiros registos em janeiro de 1940.

peso. A partir da ótica de direito define-as: as crianças não são assim tão diferentes dos adultos "só que levam uma vida diferente e têm direitos diferentes". Para o autor, sendo o "direito ao respeito" a regra fundamental na convivência com as crianças, num ambiente de transparência e confiança, a pedagogia não deve escamotear os conflitos e tampouco ignorar os sentimentos e pensamentos das crianças. Assim, verificou que elas formulam questões e sentenças filosóficas, muitas vezes, de modo mais profundo do que os adultos. Então, defendia que não era preciso esperar que elas crescessem para que fossem tratadas com dignidade e sem a violência do autoritarismo (Korczak, 1981, p. 30).

Na contramão da metáfora da crisálida, a cultura contemporânea herdou da modernidade a premissa do crescimento com os seus "indicadores de uma transição" (Jenks, 2015, p. 290). Porém, a transformação da criança em adulto não resulta diretamente do crescimento físico e vice-versa pois esta fronteira é difusa e volátil e, portanto, a morfologia não constitui uma base adequada e inteligível para se pensar esse relacionamento:

> A infância deve ser vista como um constructo social na medida em que se refere a um estatuto social delineado por fronteiras que variam ao longo do tempo e através das sociedades, mas que são incorporadas na estrutura social e assim se manifestam através de determinados tipos de condutas que simultaneamente constroem. A infância diz então sempre respeito a um contexto cultural particular. (Jenks, 2015, p. 291)

Herdámos um naturalismo que se estende desde as teorias das psicologias cognitivistas e do desenvolvimento motor até às ciências sociais, onde a psicologia, particularmente, entende a infância a partir do desenvolvimento biológico da criança, em que o conceito de maturação é notável. No mesmo sentido, as ciências sociais clássicas atribuem explicações de causalidade estrutural à aquisição de repertórios culturais específicos de modo unilateral. Essas tendências ainda são predominantes no meio académico e negligenciam a experiência social e ontológica da criança. A criança ainda continua expropriada da sua realidade ôntica, posto que a conceção de *natureza infantil* tem despojado a criança da sua condição de ser humano, na sua identidade singularizada na e pela presença do outro, bem como mascarado a própria significação social da infância (Kramer, 1995).

Há uma diversidade de disciplinas, perspetivas e interesses que redundam na infância como uma fase, o que pode ser lido como uma merecida acusação de *etnocentrismo* como

> Um processo estruturado de se tornar ser, mas raramente como um curso de acção ou uma prática social coerente. As «metáforas» do crescimento, tão comuns nas discussões acerca da infância, pertencem à natureza daquilo que está para ser e que, contudo, já é pressuposto. A criança é então dita como: algo «que vai ser»; uma *tábua rasa*; o assentar dos alicerces, a modelagem do indivíduo; a apropriação; o crescimento; a preparação; a inadequação; a inexperiência; a imaturidade e por aí adiante. Essas metáforas remetem todas para uma relação essencial e magnética com um mundo adulto racional e firmemente estabelecido, mas contudo inexplicado. Este mundo adulto é visto não só como reconhecível, completo e em equilíbrio estático mas também, e talvez isso seja o mais importante, como um mundo desejável. (Jenks, 2015, p. 193)

Este etnocentrismo, que chamamos *adultocentrismo*, apresenta uma estrutura normativa do mundo adulto e parental como uma crença altamente problemática, pois, na verdade, este *adultocentrismo*,

> Serve de padrão de medida em relação à criança. A criança é avaliada em termos de sua maior ou menor competência perante este padrão de uma suposta realidade consensual e, em consequência, a prática social contínua e vivida de ser criança, com sua estrutura de significados específica e coerente, é totalmente ignorada. Essa manipulação unilateral das crianças pelas teorias da socialização condena-as ao permanente estatuto conceptual de uma presença ausente. Ironicamente, com as suas intromissões nos melhores planos de inspiração adulta, na teoria da socialização as crianças são despotenciadas, tornando-se cifras nominais sem dimensão activa aparente. (Idem, p. 194)

Nesta direção, a própria modernidade se encarregou de tecer discursos diversos sobre as representações (interessadas e calculistas) acerca da criança e dos seus saberes, permanecendo a ideia de infância dotada de significações ideológicas, o que, evidentemente, reflete uma conceção de educação e, em particular, de educação da infância (Charlot, 1983).

Além dos estudos comportamentalistas, ambientalistas, desenvolvimentistas, empiristas e interacionistas, que predominaram até à década de 1980 através de disciplinas como aprendizagem motora, educação psicomotora, recreação, crescimento e desenvolvimento motor, etc., concebendo, ainda, a criança e o seu movimento corporal de modo fragmentado, descompassado por dicotomias como "corpo-mente, sala-pátio e teoria-prática", os estudos idealistas dos anos de 1990 imputaram à Educação Física a *salvação* dos corpos infantis. No entanto, o registo que temos é de um esforço de constituir a criança a partir de sua escolarização na Educação da Infância como etapa preliminar do ensino fundamental, o que a engessa, equivocadamente, a um modelo escolarizante, numa perspetiva preparatória e propedêutica (Cerisara, 2000; Kuhlmann Jr., 2000b citado por Oliveira, 2015, p. 104).

Em contrapartida, alguns estudos recentes têm apontado para alguns avanços no campo da Educação Física. Oliveira (2005) afirma que a conceção de infância na Educação Física brasileira se tem adiantado, ainda que de forma discreta, em relação a outras áreas de conhecimento, por exemplo da Educação (Pedagogia).

O crescente debate no interior da Educação Física acerca da sua intervenção na educação da infância, tem-se debruçado, desde os meados dos anos de 1990, com mais atenção e propriedade, sobre a prática pedagógica na educação de crianças pequenas em virtude dos intensos estudos sobre o corpo, o jogo, o brincar e se movimentar, bem como da dimensão lúdica da corporeidade e das práticas recreativas, o que tem resultado em considerações sobre a criança-protagonista das suas ações na pré-escola, elevada como *o sujeito* do jogar, brincar e se movimentar livres e autónomos, no seu *aqui e agora*, um ser que *é* e não um *vir a ser* futurista.

De qualquer modo, quaisquer propostas devem instigar o fortalecimento de uma conceção de criança que a considere como um ser humano completo e complexo, situada historicamente e integrante ativa de uma comunidade cultural que produz e difunde a cultura lúdica do movimento humano e das linguagens corporais, possibilitando reconhecê-la como protagonista das suas próprias experiências e, sobretudo, como sujeito ativo na sua aprendizagem e desenvolvimento.

Para tal, qualquer projeto educativo deve ultrapassar a fragmentação do fenómeno da corporeidade e o sentido de homologia do mundo da criança em relação ao universo dos adultos, reconhecendo-a na sua singularidade *intercorpórea* e concebendo-a, nomeadamente, como *não-escolar*.

3.1 A criança nas teorias hegemónicas: as sociologias socializantes e as psicologias desenvolvimentistas

Todo o cumprimento é uma sujeição.
Obriga a um cumprimento maior.
(Albert Camus)

As teorizações clássicas das sociologias socializantes e das psicologias desenvolvimentistas pressupõem um modelo essencial pré-existente e pré-definido da conduta humana teleologicamente com fins pré-estabelecidos, mas incapazes de reconhecer uma natureza intencional ou ideológica das teorias. Outrossim, recusam a dimensão sensível do ser "como o acontecimento do aprender a ser nesta plenitude […] constituindo sua ação na existência" (Galeffi, 2007, p. 103).

As perguntas históricas que não querem calar são: tendo em conta uma espécie de embrutecimento do ser humano, promovida pelo próprio *humanismo* das ciências modernas; tendo em conta uma dificuldade expressa por grande parte da comunidade científica moderna de reconhecer as sensações, as emoções e toda a forma não quantificável e verificável das manifestações e fenómenos humanos, como é que o amor parental ou o *sentimento de infância* foram, *instantaneamente*, invenções ou consequências da era moderna? Em que termos se realizou essa *descoberta*? Que perceção ou consciência tiveram os adultos modernos acerca da especificidade da infância ou de uma suposta humanidade que a criança adquiriu subitamente naqueles tempos?

A permanência (e a nossa insistência em particular) da crítica historiográfica a Philippe Ariès situa-se exatamente nas evidências objetivas bem antigas da falsidade (ou dissimulação) das suas teses na história de longa duração: qualquer um que visitar o Museu Nacional de Atenas (Grécia) pode contemplar uma pequena estátua datada do século III a.C. que representa

uma criança, em torno dos cinco ou seis anos, que aperta nos braços, contra si, um pequeno cão, exatamente como hoje uma criança segura um ursinho de peluche.

Renaut (2002, p. 78) descreve em detalhe os traços físicos e vestimentas dessa representação romana de uma criança esculpida (que teria sido cópia de um original grego): "esta jovem criança foi representada pelo artista a partir de uma percepção aguda dos traços específicos da infância, quer na ordem física, com as perninhas muito redondas, quer no registro afectivo, em que um leve sorriso exprime uma grande confiança e uma doçura totalmente serenas".

Para o autor, é impraticável perdermo-nos em *vãs conjeturas* para compreender como se poderia ter perdido esse sentimento de infância na Idade Média, marcada pelo seu total desaparecimento, num desvanecimento tão radical que teria sido necessário aos modernos *redescobrir* a criança e a infância tão progressivamente que seriam levados a retirarem-na da vida comum, privando-a da sua antiga e total liberdade.

De modo semelhante, a iconografia completa de Pieter Brueghel e *As meninas* de Diego Velázquez (de 1656) mostram que *as crianças estavam lá*, *no centro das atenções do medievo*, isto é, tanto as crianças aristocráticas eram representadas nos seus castelos luxuosos como as pobres e desvalidas foram representadas nas ruas, trabalhando, mendigando ou sofrendo os abusos dos adultos, dos quais pouco se distinguiam, compondo parcela importante no processo produtivo, principalmente nos feudos rurais.

Deste modo, deduzir o abismo preconizado por Ariès (1981), que separou os séculos que precedem o XVI da era moderna, é quase uma simplificação caricatural, sendo, do mesmo modo, controversa a ignorância em relação aos registos de catecismo e os manuais de confissões publicados que evocavam já os deveres dos pais para com os filhos e os deveres das próprias crianças no Antigo Regime francês (Renaut, 2002, p. 79).

Para Renaut (Idem, p. 83), a prova definitiva de um romantismo em torno da *invenção* da infância assim como o *florescimento do amor parental* ligado à emergência da modernidade, embora a dinâmica da modernização democrática tenha desempenhado um papel central na modificação da relação com a infância, não reside nesse contributo uma determinação para a génese do amor, muito pelo contrário, pois a história já demonstrou desde a Antiga Roma que entre a ausência de liberdade e a afeição não há a menor contradição: as crianças abandonadas (os *alumni*) eram adotadas por romanos e acolhidas numa relação afetuosa *positiva*, servindo-os como escravas.

Seja na qualidade de narrativas pictóricas clássicas e medievais ou de narrativas científicas modernas, a infância sempre se constituiu enquanto *ideia* e, assim, estamos a falar

de representações [do presente ou que reverberam de um passado] de imagens de formas atuais e de aspirações quanto ao futuro. É evidente que todas estas tendências são possibilitadas pelo acesso empírico que temos às crianças, quer seja na memória, em constructos ou projeções, mas são sempre representações e a elas devemos essas avaliações.

Também não temos como provar que anteriormente às formulações relativas às obrigações dos pais para com os filhos, os pais tivessem sido, em geral, indiferentes às crianças da cultura ocidental, muito embora saibamos que, por uma complexidade de razões, muitas comunidades eram insensíveis no tocante à sua vida ou à sua morte, tendo em vista as práticas consagradas de abandono de crianças perfeitamente aceites em algumas comunidades. Tratando-se de crianças que nasciam com alguma deficiência, comprometeria a própria sobrevivência e manutenção da vida comunitária provocada pela necessidade de lhes dispensar muitos cuidados, pois essas crianças representavam mais uma *boca para alimentar* sem se poderem autoprover. Há registos de que, no século das Luzes, entre 10 a 40% das crianças eram abandonadas em França, sem haver alguma criminalização do ato, o que caracterizou uma prática bastante comum nas sociedades clássicas e medievais. De igual modo, também nos deveríamos perguntar por que razão a ternura pelas crianças teria sido inconcebível na Antiguidade ou na Idade Média.

Suspeitamos que o problema está justamente na ausência do protagonismo da criança nas representações sobre a infância forjadas ao longo da história, seja no âmbito da investigação, seja nas nossas práticas educativas ou em práticas sociais e comunitárias.

As teorizações da própria história moderna, enquanto história das ideias narradas em períodos de longa duração, superestimaram o *homem novo* forjado pela modernidade. De que modo, então, justificaremos, num futuro não muito distante, as atrocidades que a humanidade desde sempre comete contra crianças submetidas ao trabalho infantil *desumanizante* ou contra as crianças refugiadas da guerra da Síria ou contra as crianças abusadas sexualmente maioritariamente por parentes e familiares próximos? Será que diremos futuramente que a era pós-moderna abdicou do sentimento de *paparicação* e da afeição pelos miúdos neste jovem século? Ao que consta, a indiferença em relação à criança tampouco estava presente entre os romanos que as abandonavam, posto que, pelo menos, os pais expectavam que o seu destino contasse com a sorte.

As teorizações modernas, principalmente aquelas que deslocam a criança do seu campo empírico habitual e as jogam no interior de laboratórios, são tradicionalmente habitadas e articuladas por modelos "normais, naturais e racionais" da conduta humana e "O membro racional e atuante desses mundos é a personificação da adultez" (Jenks, 2015, p. 195).

Renaut (2002, pp. 81-82) desconfia, inclusive, da visibilidade forjada pelo direito civil moderno, inspirado num suposto modelo protetivo da criança romana. Como teria o direito romano penalizado o abandono ou mesmo o infanticídio, já que o pai [homem] de família, numa sociedade extremamente patriarcal, gozava da autoridade absoluta de executar a prole? Sabe-se que a jurisprudência romana, ao longo dos três primeiros séculos da nossa era, se limitou, em matéria de abandono, a preservar o estatuto das pessoas livres e o lugar da criança abandonada e do infanticídio é testemunhado pela história e pelas mitologias antigas: Moisés foi abandonado; Édipo também (justificada por uma profecia); o próprio Júpiter era suposto ter sido abandonado quando era criança; assim também Rómulo e Remo, os gémeos que teriam estado na origem de Roma depois de serem abandonados no rio Tibre. E nada mais emblemático que a perseguição do imperador romano Herodes ao menino palestino Jesus que fugiu com a sua família para não ser executado. Há aqui fortes indícios de *algum amor parental*.

A questão é que a criança, a infância, o comportamento infantil e a brincadeira não podem ser entendidos através dos mesmos mecanismos explicativos pois as suas práticas e vivências estão repletas de diferenças, o que causa impactos significativos nas representações que se forjam a partir de discursos análogos forjados em contextos, também, diferentes. Esta é, evidentemente, uma questão política:

> A infância representa uma forma de conduta que não pode realmente ser avaliada nem incorporada de forma rotineira na gramática dos sistemas sociais existentes. Surge quase como se se tratasse de uma luta entre as novas e as velhas ordens. É nesse sentido que a teoria consegue enlaçar a criança dentro dos seus parâmetros. A infância é entendida a partir da factualidade dos sistemas sociais de sucesso, tratada como uma categoria residual e incorporada através de teorias reparadoras da socialização.
>
> É importante repetir esta ideia: a infância é analisada através da sua imagem arquetípica, conceptualizada como um «tornar-se» estruturado, e não como uma prática social nem como um lugar para o self (por muito ilusório que o pós-estruturalismo tenha tornado esse conceito). (Jenks, 2015, p. 196)

Os arquétipos, como modelos ideais inteligíveis (mas, amiúde, nada tangíveis), selecionam, classificam, distribuem, transmitem e avaliam um conhecimento educacional que acaba por refletir mecanismos de poder e controlo social. Assim, o conhecimento, através da linguagem e de imagens, pressupõe estar articulado com um caráter desinteressado de um mundo adulto estruturado, o que acaba por fundamentar uma compreensão de base moral da criança, por exemplo, da criança como *capital humano*, em que se deve investir para o *seu devir adulto*.

Desse modo, a criança *em si não é*: ela só representa um ser pleno na qualidade de adulto que tem um contributo a dar (ou devolver) à sociedade que investiu na sua educação e cuidado. A inversão, ou a tentativa de mostrar que elas estão ocupadas num mundo construído

por elas próprias, "são contributos empíricos importantes", embora o esforço de "especificação descritiva da diferença da criança não é mais do que um início" (Jenks, 2015, p. 197).

O conjunto de representações historicamente circunscritas, reduzidamente localizadas no interior das pedagogias para a educação da infância, tem um caráter predominantemente embasado nas *teorias da socialização* e nas *perspetivas cognitivo-desenvolvimentistas*. A base estruturante dos conhecimentos modernos que fundamentam essas investidas, principalmente em termos de educação escolar ou atendimento à primeira infância, é eminentemente *biologizante* e, quando condicionada a questões de ordem social, prima pelo estruturalismo perverso que transforma as crianças em *categorias* e *índices*, seja de pobreza, de desnutrição, de mortalidade, de proveniência de classe social, etc. Todas essas investidas, como qualquer narrativa científica, nunca estão desprovidas de intenções e intencionalidades ideológicas e políticas.

Permanece, ainda, nos dias atuais, uma via dupla na preocupação teórica como sendo fundante da condição de ser-criança: de um lado, a necessidade da criança ser escolarizada, cada vez mais cedo, sob o pretexto de que necessita de se socializar, interagir com pares, posto que somente assim se humaniza (o que, em parte, é verdade) e, de outro, de que a criança precisa de ser estimulada e orientada no desenvolvimento das suas funções cognitivas, motoras e afetivas (o que, em parte, também é verdade).

O que está implicado na reflexão de reconsideração destas duas perspetivas hegemónicas é a natureza dos conhecimentos seculares que fundamentam esses dois quesitos, bem como as razões políticas, ideológicas, económicas e científicas que enraizaram, única e exclusivamente, essas duas propostas fundacionais na educação e no cuidado de crianças, enfim, o *pano de fundo* das intervenções pedagógicas desde o início do processo de industrialização das sociedades modernas que anda lado a lado com a *revolução científica* que fomenta essas teorias.

Na era da modernidade, a criança ganha uma visibilidade distinta se pensada em relação a outros períodos que antecederam essa época, ocupando um lugar estratégico nas políticas de desenvolvimento das jovens repúblicas ocidentais, como bem externam alguns estudos recentes no interior da sociologia da infância, onde Jenks (2015) se destaca por problematizar a questão com muita propriedade, trabalhando na direção de uma *constituição da criança* no interior das ciências que se ocupam da criança e da infância como categorias fundamentais ao progresso e desenvolvimento modernos, visando também uma estratégia de adequação do homem aos sistemas sociais e culturais.

3.1.1 O paradigma *parsoniano*: crítica à teoria da socialização

Ensinamos as crianças a recordar,
mas não as ensinamos a crescer.
(Oscar Wilde)

Talcott Parsons (1902-1979), sociólogo norte-americano de grande influência na educação ocidental nos meados do século XX, produziu um sistema teorético que reflete a visão de uma ciência social *integrada*, denominada *funcionalismo estrutural*. Neste sistema, reviu a produção dos seus predecessores, principalmente Max Weber e Émile Durkheim, buscando, a partir destes, uma teoria simplificada da ação, baseada na suposição de que a ação humana é voluntária, intencional e simbólica, que influenciou a corrente denominada *neofuncionalismo*. Jenks (2015) analisa criteriosamente uma vasta lista de teóricos da *socialização neofuncionalista* e as teorias que têm, no seu início, um modelo específico de formação social e cultural dominante que sacraliza os objetivos desses teóricos na busca incessante da subversão e da restruturação da diferença, potencialmente perigosa e disruptiva da criança, o que denominou de teoria *parsoniana*.

Nessa teoria a "volatilidade da criança estabiliza-se e a sua turbulência silencia-se", dando origem ao que designou de "concepção sobre-socializada do homem" (Wrong, 1961 citado por Jenks, 2015, p. 198), gerando uma confusão a partir de duas coisas bem distintas: se, por um lado, socialização significa "transmissão de cultura", aquela que acolhe o sujeito desde o seu nascimento, por outro, designa também

> O processo de se tornar humano», de adquirir atributos especificamente humanos a partir da interação com os outros. Todos os indivíduos são socializados neste último sentido, mas isso não significa que tenham sido completamente moldados pelas normas e valores particulares de sua cultura. (Wrong, 1961, p. 190 citado por Jenks, 2015, p. 198)

Interessante notar que há uma *natureza rebelde* do sujeito, tatuada na ideia de que as crianças possuem realmente uma autonomia na sua vida, reconhecendo-se que elas são atores e autores sociais, ou seja, são capazes de redimensionar e não somente absorver a cultura, o que se verifica no brincar: elas não somente resinificam os brinquedos e brincadeiras como inclusive subvertem as funções e o funcionamento pré-determinado pelos jogos e brinquedos, sobretudo pelo conjunto de regras que delimitam a dinâmica da ação dos brincantes. As crianças manifestam isso de diferentes formas, seja em comportamentos, condutas ou ações como também em sentimentos e formas menos aparentes de demonstrar a sua insatisfação, por exemplo, com determinadas normas.

No que tange às variáveis estruturais tidas como aquelas que se sedimentam na personalidade da criança de modo estável e duradouro, assentes desde a infância e que não sofrem alterações drásticas na vida adulta, a ideia *parsoniana* de socialização talvez tenha que

ser revisitada. O mesmo aparece nas teorias *freudianas*, onde quase tudo o que é consciente ou inconsciente na vida adulta é atribuído aos traumas ou resultante do que foi vivido na infância. Esta correspondência, em rigor, não é confiável, refletindo, na verdade, "uma violência teórica, particularmente contra a criança" pois tudo acontece como se as sociedades fossem "organismos vivos" e "estivessem, por toda parte, a tornar-se máquinas"; é uma visão profética e distópica (Jenks, 2015, pp. 198-199).

Segundo O'Neil (1994, pp. 26-27), "desocultaremos a arqueologia da docilidade que se estende da República de Platão até ao Sistema Social de Parsons…" (citado por Jenks, 2015, p. 199). Na sua investigação, o autor depara-se com uma pluralidade de estratégias discursivas em que os indivíduos não são completamente induzidos a comprometerem-se moralmente com uma ordem social, acusando o sistema estrutural-funcionalista de Parsons de sublimar a questão moral a favor da sua resolução analítica.

Assim, é como se as teorias que acomodam os sujeitos numa determinada perspetiva empírica e, sobretudo, experimental, tenham muito mais valor do que os próprios sujeitos investigados. Neste sentido, podemos afirmar, por analogia, que os estudos da criança, de um modo geral, também se têm esforçado para as adequar aos instrumentos, ferramentas e variáveis dos métodos científicos empírico-analíticos no que tange à questão do brincar e se movimentar.

Percebemos que os estudos no âmbito da Educação Física também se inspiraram, em grande parte, nessa fonte: com frequência a Educação Física tem preconizado a perspetiva de *socialização socializante,* estabelecendo uma relação direta entre práticas coletivas (por exemplo da desportiva) como requisito pragmático na efetivação de interações relacionais. Ora, o isolamento do movimento corporal, em detrimento de sujeitos que se-movimentam e, na mesma medida, a conceção mecânica do movimento corporal, atribuindo-lhes uma utilidade e funcionalidade, desconsidera o fenómeno observado como um todo e, sobretudo, as intenções e intencionalidades daqueles que brincam e se movimentam, naturalmente e inevitavelmente, interagindo com o outro e com a própria cultura corporal de movimento. A correspondência entre se movimentar e interagir, não é, portanto, linear, mas sim muito complexa, tampouco a premissa "o desporto socializa" pode, em rigor, ser entendida de modo direto, claro ou evidente. Outros equívocos similares aparecem em premissas como "o desporto educa", ou, ainda, "o desporto afasta os jovens das drogas", etc.

Como uma *Lebensentzug*, no mundo *parsoniano,* a vida transforma-se em morte nas mãos do teórico e a teoria da socialização é a chave dessa mortificação pois o seu sistema enfraquece a autonomia do *self* e qualquer expressão de diferença subsequente, caracterizando-

se por um isomorfismo unitário estável. O investigador usa o "punho de ferro da coerção escondido atrás da luva aveludada do constrangimento normativo" (Jenks, 2015 pp. 201-204). Consequentemente, o punho de ferro do investigador resulta em "camisa-de-força" para o educador: no percurso da pesquisa até à intervenção, há hierarquia e coerção estabelecidas em *relações de poder*, em que o investigador legitima saberes, ditando pautas de conhecimentos, comportamentos e valores, que foram obtidos sob o rigor do método de investigação, cabendo ao profissional da intervenção *aplicar* nas crianças as fórmulas prescritas a partir de *competências superiores*. Trata-se de práticas dominantes que, desde longa data, consolidam o famoso hiato entre o pensar, a formação e a intervenção. Reservada a autoridade à ciência, resta ao trabalhador braçal – o educador, tido como *inferior* e subalterno – trabalhar, obedecer e, sobretudo, ministrar as fórmulas prescritas pela racionalidade científica.

No âmago dessa teoria, está a ideologia burguesa: a população de crianças economicamente desfavorecidas, principalmente, é catalogada e categorizada como *os outros, bárbaros e ignorantes.* Assim, as elites intelectuais e económicas dão as diretrizes do que deve ser feito com esses indivíduos que são, radicalmente, perigosos e perniciosos à ordem e ao progresso da modernidade que contou com uma aliança entre o Estado (no governo dos corpos) e a igreja (moralização). Deste modo, constitui-se "um poderoso meio pelo qual se susteve um processo de socialização compatível com o sistema de dominação, preservado nos países católicos até um período recente" (Aristizábal, 2005 citado por Abrantes, 2011, p. 129).

Esta teoria subestima a capacidade e a potência da criança pois trata-se de um mecanismo regulador perfeito que tanto incorpora como contém. A prática social da criança é sublimada pelos interesses do teórico em manter a integração e a ordem do nível analítico. O campo teórico mitiga a criança, dando-lhe um tratamento através do arquétipo racional do *proto adulto*, preocupação da qual se ocupam igualmente as perspetivas desenvolvimentistas.

O que consideramos descabido neste contexto é que não somente as teorias em questão se situam numa analítica estrutural pela racionalidade por elas carregadas mas também são determinantes no pensamento do adulto investigador, o que revela um autoritarismo por parte deste que respinga, inevitavelmente, no trato dado à criança por parte dos educadores.

As teorias demasiado modelares são confortáveis quando se transformam em mecanismos de intervenção pois acomodam não apenas o educador como o educando, tendo ambos explicações prévias para tudo o que pode acontecer. No entanto, os fenómenos não acontecem assim, tampouco respondem uniformemente em relação à diversidade, à singularidade e, ao mesmo tempo, às particularidades de cada sujeito e de cada comunidade,

até porque, nos termos dos contextos *micro culturais*, esta discussão seria muito mais complexa.

Assim, percebe-se uma desumanização, nada branda e nada vulgar, neste tipo de pensamento: ao investigador e teórico não importa o sujeito, a sua existência e os fenómenos concebidos de modo complexo em torno e no interior das suas experiências vividas, uma noção absolutamente atributiva da *(in)capacidade* e *(in)competência* da própria criança. O adulto, por sua vez, é entendido como racional, maduro e competente, como se fossem disposições naturais, e a criança é inacabada, incompleta ou não totalmente humana. Essa discriminação dicotómica em termos de competência sociocognitiva é reiterada de forma mais explícita nos processos de aprendizagem da criança. O problema relativo à racionalidade dos adultos é que eles se tornam proprietários de uma razão que lhes é particular e altamente específica, o que reflete uma versão de racionalidade que promove a exclusão da criança, seja nos processos de aprendizagem, seja na teoria pedagógica e na organização curricular da escola (Jenks, 2015, pp. 205-206).

A sociedade moderna ainda pôde contar com outro grande aliado: além da escola, como difusor indispensável das teorias socializantes, os meios de comunicação de massas tiveram um papel importante na imposição dos padrões da cultura dominante, ao mesmo tempo que desautorizaram e condenaram, desde sempre, as formas culturais e os saberes populares dos grupos dominados (Bourdieu, 1989; Bourdieu & Passeron, 2010).

A expansão da instrução como um sistema educativo público, adjacente à revolução científica e industrial, fez parte de um *contrato social* com a democracia e o capitalismo:

> Por um lado, criou uma via mais formalizada e equitativa de acesso a (e certificação de) saberes socialmente valorizados e valorizadores; por outro lado, diluiu as culturas e solidariedades operárias em ascensão, produzindo uma força de trabalho indiferenciada, com competências mais afins ao desenvolvimento económico (Enguita, 2007). Assim, para alguns jovens das classes desfavorecidas, as experiências e os veredictos escolares podem alterar as 'fronteiras imaginadas', inscritas na posição e trajetória do grupo familiar (Duschatzky, 2003; Presto e Almeida, 2008). Simultaneamente, os jovens das classes favorecidas são socializados numa 'cultura erudita' que consagra a dominação escolar-profissional destes grupos (Bourdieu, 1979). Note-se como as elites investem nessa estratégia de socialização distintiva, através da aliança entre práticas familiares e colégios de elite (Quaresma, 2010), assegurando uma via exclusiva de reprodução social culturalmente legitimada. Trata-se de um processo que transcende as fronteiras de cada estado-nação e instala-se a nível global: a cultura norte-americana e da Europa central impõe-se, via sistemas educativos e *media*, nos lugares mais remotos do planeta, enquanto desvaloriza os padrões culturais dos imigrantes e induz um mercado de internacionalização da socialização nas classes favorecidas das regiões periféricas (Aguilar, 2009). (Abrantes, 2011, p. 129)

Assim como o sistema *se reproduz*, parafraseando Bourdieu, na mesma direção, o problema do ponto de vista ontológico afigura-se simbolicamente no sujeito: "Tal como a educação formal, a socialização é um processo violento e doloroso no sentido, muito político, de que todas as pessoas são constrangidas a tornar-se determinadas categorias de ser em vez de

outras". Enquanto teoria, a sua fraqueza reside no facto de justificar "o constrangimento através de uma redução naturalista". Porém, tanto as teorias como os sistemas educativos são sempre fruto de decisão dos adultos que, invariavelmente, negligenciam o protagonismo da criança (Jenks, 2015, p. 205).

Enquanto resultado das sucessivas interações do indivíduo no mundo social, a socialização ocorre sempre no contexto de relações de poder[18]. "No decurso de sucessivas experiências quotidianas resultantes de trajetórias específicas no espaço social, os indivíduos vão construindo e incorporando a estrutura social, bem como a posição e o papel de cada um nessa estrutura", através de um "sentido prático" ajustado ao seu campo objetivo de possibilidades (Bourdieu, 1980; 1987 citado por Abrantes, 2011, p. 128).

Se a "ordem da interação" implica um acordo tácito entre os atores acerca da "definição da situação", esta negociação ocorre num quadro estrutural em que alguns têm mais recursos do que outros, isto é, maior capacidade de distribuir recompensas e sanções, impondo os seus conhecimentos, normas e valores como os mais relevantes (ou os únicos válidos) (Goodwin, 2007 citado por Abrantes, 2011, p. 128). Aliás, os mecanismos de dominação não podem prescindir desta socialização dupla, simultaneamente prática e discursiva, ainda que nem sempre ambos os processos sejam coincidentes, gerando tensões entre crenças e disposições. Os "dominados" não se encontram numa situação passiva ou alienada: podem reconhecer o processo e oferecer-lhe resistência, através da adesão (e elaboração coletiva) a quadros alternativos de socialização, gerando espaços de inversão simbólica[19] (Abrantes, 2011, p. 128).

Nesse sentido, as crianças vão interiorizando condutas, comportamentos, posturas corporais e morais diferenciadas, por exemplo da construção do género, "não apenas pela orientação social para práticas diferenciadas, mas também porque, através de distintas interações" vão incorporando aquilo que é permitido e valorizado no grupo onde sente reconhecimento ou pertença. Esta situação é mediada por estruturas culturais além de sociais, assim como por "condições de existência e quadros de socialização específicos, sendo a

18 A "relação pura" descrita por Giddens (1991) sugere um ideal de vida íntima, por exemplo dos casais de namorados que vão incorporando formas de ser e de estar compatíveis, baseadas no amor e respeito. No entanto, isso caracteriza uma situação utópica pois a vida conjugal é um campo de disputas de poder tal como as demais formas de interação social.

19 Abrantes (2001, p. 128) destaca que "alguns estudos educacionais sobre a interação na sala de aula mostram claramente este processo. Embora, numa interação individual entre professor e aluno, o primeiro esteja claramente numa posição dominante, controlando a situação, na relação com a turma, a coesão grupal constitui um poder que permite aos alunos negociar as normas que regulam a prática na sala de aula. Mesmo que, a um nível consciente e discursivo, alunos e professores aceitem a legitimidade da autoridade formal, as disposições que vão incorporando nesta interação são bem mais complexas e ambíguas".

correspondência entre disposições e crenças também variável", o que explica que certas crianças se aproximam mais de determinados modelos dominantes de corpo "enquanto outras possam resistir-lhe". Duas crianças de uma mesma família podem seguir trajetos de vida distintos, a partir das diferenças e pormenores vividos na infância de cada um, das experiências trilhadas de modo singular, demarcando o fenómeno da percepção corporal particular e que se vai diferenciando e acentuando ao longo do tempo, até à integração em posições sociais e quadros de socialização antagónicos: "Existe uma homologia tendencial, mas não perfeita entre o mundo objetivo (sociedade) e o mundo subjetivo (construção de cada indivíduo)". (Idem, pp. 128-129).

A socialização da criança não corresponde de modo linear às teorias socializantes que pretendem enquadrar e promover quadros de ajustamento do crescimento, desenvolvimento e promoção das identidades individuais a partir de cimentos estruturais engessados por constructos que anulam a biografia única de cada ser em liberdade intersubjetiva. Portanto, as interações não podem ser formatadas em fórmulas que têm correspondentes universais que ditam pautas de conhecimentos, comportamentos e valores, princípio funcionalista de Émile Durkheim (1858-1917).

É certo que, na estrutura biológica da criança, em relação ao adulto (física e simbolicamente), a criança se encontra em "desvantagem" no sentido de uma naturalização da dominação mas "as fontes de poder diversificam-se". Há múltiplos polos de socialização legítimos que têm conduzido os "principais agentes de socialização" das crianças (pais, professores, tutores, religiosos, etc.) no sentido da "negociação de normas e sanções", demarcando avanços no reconhecimento do protagonismo das crianças, o que significa a "busca por um novo compromisso de socialização" (Abrantes, 2011, p. 130).

Portanto, a centralidade do "outro" é significativa no processo de socialização das crianças e se pais e professores constituem agentes fundamentais na infância, devemos considerar que as emoções sentidas relativamente a outras pessoas, ao longo da vida, são igualmente relevantes para os processos de individualização, sendo "as emoções positivas indutoras de uma socialização por identificação, enquanto as negativas produzem uma socialização por distinção". As emoções positivas (confiança, segurança, satisfação) contribuem para a confirmação da identidade na interação, bem como, de modo inverso, para a negação da identidade, parecendo suscitar emoções negativas que geram variáveis consoantes a ciclos de depressão, em que o indivíduo atribui a culpa a si próprio (vergonha, embaraço) ou aos outros (agressividade, raiva) (Idem, pp. 133-134).

Na relação entre as emoções e estruturas sociais de poder, aparecem o medo e o ressentimento, a incompreensão, a estigmatização, a interiorização do fracasso, constituindo experiências bastante comuns na realidade escolar e noutros quadros de socialização. Portanto, ao longo da vida, os vínculos vão constituindo fontes emocionais decisivas para a reconstrução dos processos de socialização e individualização da criança (Wallon, 1971).

Não obstante, Vygotsky (1983 citado por Prestes, 2012, p. 69) formula, de forma interessante, o desenvolvimento humano definido na relação entre socialização e individualização do homem. A autora aponta dúvidas, afirmando que ainda há um reflexo forte do nosso pensamento dualista que resulta em dicotomias: "Na educação infantil ainda hoje enfrentamos embates a respeito do cuidar e educar; na escola, vemos a divisão clara entre a educação da mente e do corpo". A base filosófica e teórica de Vygotsky, que desfere severas críticas aos dualismos, remete para a questão: "será mesmo que podemos diferenciar o que é individual e o que é social no desenvolvimento humano? Se para Vigotski o social não existe sem a interpretação do homem, seria possível separar o que é individualização de socialização?". Na lei geral do desenvolvimento cultural *vygotskyano,* que surge inicialmente no plano social e depois no psíquico, Vygotsky afirma que a função surge não apenas nas relações sociais "mas é a própria relação": "Toda função psíquica superior era externa porque, antes de se tornar uma função interna, foi social, propriamente psíquica; ela foi antes uma relação social entre duas pessoas" (Vigotski, 1983, p. 145 citado por Prestes, 2012, p. 69). Isto quer dizer que é na relação com o mundo que a pessoa recebe e assimila aquilo que a rodeia e é exatamente essa relação que define as suas "funções psíquicas superiores". Vygotsky utiliza o exemplo da fala nas crianças para contrapor a ideia *piagetiana* de socialização: na criança, a função da fala externa é comunicativa, exercendo também controlo externo do comportamento da criança, passando por diferentes transformações no seu crescimento e desenvolvimento. Surge como uma fala egocêntrica – quando a criança fala consigo mesma em voz alta para comandar as suas ações – o que para Vygotsky, ao contrário do que afirma Piaget, não desaparece, transformando-se, no processo de desenvolvimento, em fala interna, passando para o plano pessoal. No entanto, mesmo ao passar para o plano pessoal, a função permanece essencialmente social: "Sua composição, sua estrutura genética, seu meio de ação – ou seja, toda sua natureza – é social: até mesmo transformando-se em processos psíquicos, ela permanece quase-social." (Vigotski, 1983, p. 146 citado por Prestes, 2012, p. 70). Por outras palavras, não existe o social sem o indivíduo, tampouco o indivíduo seria possível sem essa relação.

Nessa problematização, a socialização pode ser definida como

> Processo de constituição dos indivíduos e das sociedades, através das interações, atividades e práticas sociais, regulado por emoções, relações de poder e projetos identitários-biográficos, numa dialética entre organismos biológicos e contextos socioculturais. Desta forma, os indivíduos vão produzindo a sociedade e sendo produzidos por ela. (Prestes, 2012, p. 77).

Esta definição resulta do entrecruzamento crítico de várias tradições importantes nas ciências sociais, equacionando os estudos recentes nos campos da sociologia, antropologia, ciências da educação, psicologia e neurociências. A este propósito, corroboramos Abrantes (2011, p. 135) quando diz: "Não ignoramos que esta heterodoxia gera limitações ao nível do aprofundamento de cada uma das teorias, mas confiamos que o esforço de comparação e síntese é importante para o desenvolvimento das ciências, potenciando efeitos de cumulatividade e combatendo o referido perigo de fragmentação".

Atualmente, as identidades e biografias das crianças são reinterpretadas, tendo como denominador comum o reconhecimento ativo dos sujeitos sociais e a pluralidade das lógicas de ação que compõem as sociedades modernas, conferindo à socialização um caráter sempre inacabado, ampliando os espaços de reflexividade e subjetividade, ou seja, do trabalho dos atores sobre si mesmos (Idem, p. 130).

Assim, a escola é lugar de socialização e âmbito repleto de repressão, mas também pode constituir-se como tempo-espaço de *libertação* (Sartre, 2007).

3.1.2 O paradigma *piagetiano*: crítica à teoria cognitivo-desenvolvimentista

As convicções são inimigas mais perigosas da verdade do que as mentiras.
(Friedrich Nietzsche)

A expressão mais nítida de formulações parcelares da racionalidade encontra-se na psicologia do desenvolvimento, que Piaget define como:

> A psicologia do desenvolvimento pode ser descrita como o estudo do desenvolvimento das funções mentais, na medida em que esse desenvolvimento pode oferecer uma explicação ou, pelo menos, uma descrição completa dos seus mecanismos na sua forma final. Por outras palavras, a psicologia do desenvolvimento consiste em utilizar a psicologia da criança para encontrar uma solução para problemas psicológicos gerais. (Piaget, 1972, p. 32 citado por Jenks, 2015, p. 207)

O problema desta teoria, que predominou durante muitas décadas na educação das crianças, está na análise de mecanismos e processos justapostos dos indivíduos e na representação habitual equivalente a aspetos práticos do desenvolvimento infantil e humano de modo generalizado. Este pensamento pulverizou a pediatria a partir de uma epistemologia genética em que Piaget, por intermédio de uma teoria da aprendizagem, fornece uma descrição da estruturação do pensamento e, em última instância, o princípio racional da própria natureza da criança.

Piaget assentou as suas teses na tradição neo-kantiana, conciliando as epistemologias divergentes do empirismo e do racionalismo: a primeira afirma que a realidade se encontra disponível na forma de verdades sintéticas que podem ser descobertas através da experiência direta; a segunda observa a realidade analiticamente através da atividade exclusiva da razão pura, dicotomia que já havia sido transcendida por Kant pela invocação das *verdades sintéticas a priori* que seriam as condições imanentes do entendimento com que a análise lógica não consegue lidar facilmente (Jenks, 2015, pp. 207-208).

Todo o trabalho de Piaget constrói de forma meticulosa um sistema particular de racionalidade científica e apresenta-o como sendo simultaneamente natural e universal. A crítica a este sistema indica que

> Piaget sugeriu que todas as crianças adquirem as suas competências cognitivas de acordo com uma sequência universal. Foi, no entanto, criticado com base em dois aspectos diferentes (…). Em primeiro lugar, o seu ideal de competência cognitiva adulta radica especificamente na filosofia ocidental. O objectivo do desenvolvimento cognitivo é a capacidade de pensar o mundo de acordo com os conceitos e os princípios da lógica ocidental. Piaget estava particularmente preocupado em compreender como é que o ser humano adulto adquire as categorias kantianas de espaço, tempo e causalidade. Caso a competência cognitiva adulta seja concebida desse modo, não existem razões para crer que ela se conforma às competências quotidianas dos próprios adultos ocidentais. Em segundo lugar as crianças parecem possuir algumas competências fundamentais muito antes daquilo que é indicado por Piaget. (Archard, 1993, pp. 65-66 citado por Jenks, 2015, p. 208)

Piaget descreve o que denomina de "estágios do desenvolvimento do pensamento e da inteligência" que, para ele, são inevitáveis e claramente definidores do crescimento intelectual, começando a partir do nascimento, na inteligência sensório-motora, passando, depois, para o pensamento pré-conceptual, depois, para o pensamento intuitivo e operações concretas e, finalmente, perto da adolescência, para o nível das operações formais. Os estádios "ordenam-se cronológica e hierarquicamente ao longo de um continuum que se estende do pensamento infantil, «figurativo» e de baixo estatuto, à inteligência adulta, «operativa» e de alto estatuto" (Jenks, 2015, p. 208).

Esta sequência ininterrupta e linear não corresponde ao desenvolvimento de todas as crianças e a maioria delas sequer perpassa por estes estágios de modo gradual, progressivo e crescente. Parece uma *receita de infantilidade*, tendo em vista que o pensamento operativo, com estatuto mais elevado, surge como atestado da *adultez*. O sistema piagetiano funciona como um calendário com ritmos pré-definidos, em cada fase de transição do pensamento, dependentes do domínio da criança em transcender cada etapa e avançar como se o desenvolvimento fosse uma evolução gradual e seriada que se dá no sentido de aquisições, ações e comportamentos das mais simples até às mais complexas.

Deste modo, se a criança *fracassa* num determinado momento, é avaliada negativamente pois o sistema pressupõe, subliminarmente, uma fórmula em que,

genericamente, todas têm de perpassar. Caso contrário, há sinalizadores de que algo não está bem no seu desenvolvimento, já que há na teoria uma espécie de compulsão pela passagem nos esquemas cumulativos delineados por Piaget e atribuídos universalmente a toda e qualquer criança. Quando uma criança escapa às regularidades previstas pelas teorias desenvolvimentistas *piagetianas,* que a engessam no seu estado cronológico, condicionando-a naquilo que se espera dela no estádio em que se encontra, é rotulada de *não saudável* ou disfuncional. Estas são as que mais sofrem, sobretudo quando apresentam comportamentos *indesejáveis*.

Tributárias do racionalismo e da ciência de estatuto previsível e comprovável, forjado pela modernidade, com base nos paradigmas difundidos desde meados do século XIX, a linearidade das perspetivas cognitivo-desenvolvimentistas utilizam critérios universais de uma perspetiva evolutiva e de conteúdos *naturais* do ser humano, o que descarta aspetos essenciais da criança.

Enquadradas em teorias biológico-evolucionistas e pedagógico-normativas, as tendências desenvolvimentistas fragmentam a vida da criança em áreas e setores de desenvolvimento, estabelecendo marcos cronológicos para a aquisição de aprendizagens, habilidades e comportamentos, focalizando a infância como "período de desenvolvimento", por excelência, e negando-a como um ser único e singular que interage com o meio, modificando-o, e, ao mesmo tempo, modificado por ele (Aguiar, 2014, p. 46).

Como resultado, temos a reafirmação da oposição adulto-criança. Nas teorias desenvolvimentistas, o adulto sobrepuja a ação e vivência da criança na medida em que esta sucumbe ao seu poder que, legitimamente, se torna capaz de tomar medidas classificatórias, adaptativas e corretivas, pois as crianças são tomadas como imaturas, incapazes, dispondo de menos recursos para lidar com a vida.

Na teoria de Piaget, "seus testes representam um indicador eficiente do modo como uma criança funciona cognitivamente, de acordo com as exigências e expectativas da racionalidade ocidental" da época das suas descobertas (Souza, 1997, p. 34 citado por Aguiar, 2014, p. 47). Piaget acaba por fomentar o que se convencionou chamar perspetiva pedagógico-normativa, em que a infância é apenas um período de preparação para a vida adulta, um espaço de tempo que transcorre entre períodos, em que as crianças podem ser treinadas, ensinadas e modeladas pelas instâncias socializadoras. Isto anula o protagonismo da criança e acaba por não reconhecer o seu saber-fazer-saber presente nas suas inúmeras ações, particularmente no brincar que, aliás, para Piaget, se trata apenas de uma atitude frívola!

Ao contrário, para Maturana e Verden-Zoller (2004),

> O brincar não tem nada a ver com o futuro. Brincar não é uma preparação para nada, é fazer o que se faz em total aceitação, sem considerações que neguem sua legitimidade. Nós adultos, em geral, não brincamos, e frequentemente não o fazemos quando afirmamos que brincamos com nossos filhos. Para aprender a brincar, devemos entrar numa situação na qual não podemos senão atentar para o presente. (Maturana & Verden-Zoller, 2004, p. 234)

Sendo assim, não podemos determinar que uma criança cresça, chegue a ser um adulto "socialmente responsável", especificando aspetos do "meio que controlará seu desenvolvimento desde o começo de sua vida", obrigando-a a conduzir-se desse modo, restringindo a sua conduta e forçando-a a tornar-se o adulto que vive como a sociedade quer. O respeito forçado nega o próprio eu (Costa, 2015, p. 62).

A compreensão de "ser criança" está atravessada por uma "existência no presente" e o seu desenvolvimento é o resultado atual de um porvir de transformações anatómicas e fisiológicas que ocorrem em torno da conservação do viver e do conversar: "Todo *linguagear* se apoia num suporte emocional que pode mudar com o seu curso. De modo recíproco, o fluir na mudança emocional modifica o linguagear. Na verdade, todo conversar é uma convivência consensual em coordenações de ações e emoções" (Maturana & Verden-Zoller, 2004, p. 10).

Compreendida como linguagem primordial, "A brincadeira é uma atitude fundamental e facilmente perdível, pois requer total inocência. Chamamos de brincadeira qualquer atividade humana praticada em inocência, isto é, qualquer atividade realizada no presente e com atenção voltada para ela própria, e não para seus resultados." (Maturana & Verden-Zoller, 2004, p. 231). Essa inocência a que se referem os autores não significa ingenuidade. Portanto, não há nada frívolo no brincar, pelo contrário: constitui a *forma original do linguagear da criança* que se coloca diante das coisas do mundo para com estas conversar, dialogar corporalmente.

Para Wallon (1946, p. 59) o positivismo comportou a mais estreita das metafísicas pois as relações que pretendeu limitar no espaço legítimo da ciência não contém, em si, algo que permita penetrar na realidade do mundo. Na teoria *piagetiana,* o limite dos nossos conhecimentos e das suas simples combinações podem deduzir-se as relações com as leis do universo. A isto Wallon atribui, por equivalência, as velhas metafísicas contemplativas que "eclipsavam a ação sobre a representação". Portanto, o cientista moderno passou a ser revestido da sensação enquanto uma epiderme impenetrável e nela ver apenas simples esquemas que servissem para guiar a atividade prática ou especulativa.

Do princípio da qualidade se transformando em quantidade, o positivismo fez um ecrã opaco entre o conhecimento e própria realidade:

> Mas é nos conflitos entre forças organizadas que está a origem das transformações mais radicais. Ora, no homem, a psicologia faz defrontar dois sistemas materiais entre os quais ele deve perpetuamente realizar um equilíbrio: o seu organismo e esse conjunto de condições

> técnicas que são o substracto de cada civilização, e que, sobrepostas ou combinadas com o meio natural, constituem o seu ambiente vital. (Wallon, 1946, pp. 60-61)

O autor remata: de facto, coberta por diversas doutrinas, a psicologia moderna tende cada vez mais a "rasgar os quadros estáticos das antigas definições e classificações", tendendo a substituir os "processos sem perpétuas reacções recíprocas, antagonismos que implicam outro equilíbrio, novas adaptações", algumas vezes falhadas, outras arrastando-se regressamente ao passado e, muitas vezes, integrando-se instavelmente, nas teorias mais evoluídas, mas disposta a alargar as relações do homem ao seu ambiente. Finalmente, Wallon pergunta: não seria esta a psicologia a integrar-se naturalmente nos quadros do materialismo dialético? (Idem, p. 63). Com razão, Wallon talvez tenha pressentido as bases de uma nova psicologia que se alicerçasse no século XX: a *Gestalterapia* que, insistentemente, avançou nesta composição entre sujeito e mundo.

Enfim, Maturana e Verden-Zoller (2004) afirmam que, para que as crianças se desenvolvam de modo sadio e responsável, é preciso compreender que elas necessitam de crescer na biologia do amor e não na biologia da exigência e da obediência.

No entanto, não é o que a história ocidental tem registado.

4 O governo dos corpos e a racionalidade nas ciências humanas

> *A questão em causa não é a da coerção e dos constrangimentos exercidos pela massa dos governados. O poder liga-se antes aos modos como, numa dinâmica onde a autonomia e liberdade estão cada vez mais presentes, se produzem cidadãos. Estes não são destinatários mas intervenientes nos jogos e nas operações de poder.*[20]

Governar a infância significa educar as crianças, moldando-lhes o corpo e a alma, que é, ao mesmo tempo, efeito e instrumento de uma anatomo-biopolítica do e sobre os corpos infantis, a fim de que sejam "integradas" na cultura moderna, seja para o bem ou para o mal, de modo a conduzi-las para determinados "lugares" da sociedade e determinadas formas de vida partilhadas no projeto moderno, sobretudo através da escola e da família (Veiga-Neto, 2015, p. 55).

Na cultura ocidental, emergem combinações entre a *média* e hierarquizações de grupos e indivíduos considerados mais ou menos capazes, correspondente a um tipo de desvio referencial médio qualquer. Essa média é o padrão, a norma na qual todos se devem enquadrar, que, a partir do final do século XVIII, começa a ser intensamente buscada e fomenta incontornavelmente as «artes de governo» dos corpos-sujeitos de modo a serem reunidos,

20 J. Ramos do Ó. *O governo de si mesmo*. In Veiga-Neto (2011, p. 49).

ordenados, classificados, distribuídos, utilizados e produzidos por forças associativas e excludentes, conforme cada papel e finalidades a eles prescritas. Assim, toda a existência humana moderna passa a ser governada de maneira individual e coletiva, tornando-se passivo objeto de comando, de ordenação, de alinhavo, de controlo, de saberes de gestão, de medida e de cálculo, de organização e de aperfeiçoamento das funções pré-estabelecidas pelos dispositivos de governo (Carvalho, 2015, pp. 25-26).

Como e por que governar a criança e a infância? Governando o seu próprio corpo, através de uma *nosopolítica* enquanto *modus operandi,* forja-se tipos distintos e identificáveis, por diferenciação, para efeitos classificatórios:

> Para haver governo da infância, foi necessário criá-la como objeto de análise, de classificação e de diferenciação. A nosopolítica que contorna a infância e a governa é a mesma que vai lhe autorizar uma nosoinfância: infância classificada em etapas, em processos, em condições determinadas, proposições de limites para o seu início e término, reunião de medidas igualitárias e, por consequência, hierárquicas – crianças sadias, doentes, delinquentes, exemplares, bons e maus futuros cidadãos, crianças normais e anormais, infância coligida nas estratégias de governo, pois é preciso defender a infância, conceder a ela o que lhe é de direito – mas não tudo – educar a infância, tratar a infância, socializá-la, medicalizá-la, lançá-la nas estatísticas de governos, enfim, fazer a infância existir. (Carvalho, 2015, pp. 26-27)

A crítica ao governo da infância é considerada particularmente a partir dos estudos de Foucault, sobretudo em *Vigiar e punir* (1995), *As palavras e as coisas* (1999) e a *Microfísica do poder* (1993). À medida que Foucault avança nos seus estudos genealógicos, pelos quais a Modernidade engendrou o conceito de sujeito moderno, bem como a constituição de uma rede conceitual que estabeleceu *o que é ser* e como nos tornamos sujeito, o autor dá-se conta de que o poder disciplinar foi uma ferramenta importante para os governantes. Passa, então, a ocupar-se da análise do poder normalizador e do *biopoder* dos governos. O autor analisa de forma sumária o percurso histórico desde a idade clássica à modernidade e à emergência dos saberes, descrevendo o aparecimento das ciências humanas nos séculos XIX e XX. Toma em *As palavras e as coisas* o quadro *As meninas* de Velázquez e compara a obra com algumas demandas modernas.

A interpretação do quadro sugere que a modernidade inaugura o *homem novo*: aquele que vive, trabalha, enfim, o que ocupa um espaço vacante caracterizado por uma ausência, uma lacuna. Assim, "O novo espaço epistemológico é deflagrado, possibilitando a emergência da biologia, da filologia e da economia. Será também nesse espaço que as filosofias do homem e as ciências humanas emergirão." É nesta vacância que a racionalidade iluminista forja uma posição em que o homem emerge como "hóspede" de um lugar ambíguo: como sujeito e objeto, sujeito que conhece e objeto para um saber (Resende, 2015, p. 128).

Esta ambiguidade é instaurada pela bipartição das ciências humanas e sociais, de um lado e, de outro, as ciências naturais e exatas. Estas últimas requerem o discurso da

cientificidade como "verdade" a ser perseguida tanto pelo sujeito que conhece como por aquele que é *objetificado*:

> Uma vez que a racionalidade do saber científico é erigida como critério exclusivo de validade de todo saber e medida do verdadeiro, as ciências humanas carregam em seu próprio bojo o risco inalienável da redução do homem ao que ele pode «cientificamente conhecer». O conhecimento «científico» sobre o homem torna-se não só o único saber qualificado e competente, aquele que tem o poder de decidir sobre o verdadeiro e o falso, o certo e o errado, o normal e o patológico; corre também o risco inalienável de se fazer sempre prescritivo, isto é, aquele que veicula as normas pelas quais são desqualificáveis quaisquer outros saberes e reduzido ao silêncio outros discursos. (Muchail, 2004, p. 54 citado por Resende, 2015, p. 129)

Nos termos *foucaultianos,* o "governo" é entendido como a ação de alguém que conduz o outro, que exerce a autoridade sobre os outros (governados) pelo mando, dominação ou administração. À frente do governo da infância, dentre os poderes institucionalizados que operam e refreiam os corpos «doentes» (hospitais e hospícios), os marginalizados e criminosos (cárcere), disciplinadores (exército), etc., estão, sobretudo, a escola e a família modernas. A *governamentabilidade* em Foucault é o exercício permanente que entrecruza o comportamento de todo e de cada um de modo homólogo: "Trata-se de um triângulo: soberania-disciplina-gestão governamental, que tem na população seu alvo principal e nos dispositivos de segurança seus mecanismos essenciais" (Foucault, 2008, p. 143 citado por Veiga-Neto, 2015, p. 52). A metáfora do triângulo corresponde a todas formas de gestão do Estado republicano moderno sobre o coletivo de cidadãos e sobre os indivíduos, nunca como alvo inerte.

Segundo Foucault, a infância foi o foco precípuo de todas as estratégias de governo pois ela emerge correlacionada com a população como promessa de renovação política dos códigos convenientes à construção de uma sociedade moderna normalizada. "Nesta sociedade, a infância consolida-se na população", associada a um projeto de uma *tecnologia de população* em que, no centro, a infância soa como o prenúncio de uma possível renovação, "espécie de dobradiça entre o velho e o novo". A isto Foucault denominou de "armadilha de pegar adultos" através das estratégias de normalização social e através de mecanismos de controlo individuais e coletivos, a saber, grandes ordens de saberes normalizadores: "Corrigir, educar e medicalizar a criança é evitar o descaminho do adulto virtual que nela há." (citado por Carvalho, 2015, p. 27). O inverso também é prescrito: a psicanálise procura na infância os desvios do adulto.

Para Veiga-Neto (2015, p. 54) no campo da educação, entendida originalmente como aquele que conduz os outros, as instituições formativas e corretivas [ou as formas de governo] ocupam um "lugar de honra": ocupam-se daqueles "recém-chegados" ao processo civilizacional [parafraseando Walter Benjamin] e de modo "econômico" os conduz de forma mais eficaz e duradoura, assim como mais suavemente ou menos explicitamente violenta pois prescinde de menos uso da força na tal condução, materializando-se num eficiente dispositivo

de poder sobre os indivíduos. Assim, "Enquanto a violência se dá antagonicamente, o poder se dá agonisticamente".

Deste modo, a escola moderna configura-se em torno de formas violentas, sejam físicas ou simbólicas, sustentadas por uma racionalidade intrínseca à própria violência: o poder que nela se exerce precisa de um saber cuja racionalidade participe necessariamente da ação, sendo poderosa e, ao mesmo tempo, a autorize para o uso abusivo da força física ou das estratégias de coerção subjetiva (Elias, 1998).

As táticas de governo da infância figuram, de certo modo, naquilo que se entende por infância a ser educada: "Um período da vida em que o ser humano é passivo de todo tipo de condução e cuja capacidade de resistência a tal condução é muito pequena face a todo conjunto de manobra de governamentabilidade a qual a infância se sujeita". É estratégia de constituição da infância e do seu governo a necessidade de garantir minimamente condições essenciais da condição humana moderna. Ontologicamente constituem-se convicções acerca do adulto eficiente, isto é, "daquele que realiza a infância no que se tornou" (Carvalho, 2015, p. 27).

Para tanto, forja-se um saber-poder na pedagogia moderna como ciência da educação situada no campo das ciências humanas. A infância é um dos objetos dessa ciência onde ocupa o espaço do *soberano submisso, espectador olhado* (Foucault, 1999), o que indica que, na sua génese, a representação moderna de criança significa incapacidade de participação. Por outras palavras, a infância é assistida sem ser "cegada" pois o mínimo da sua condição humana essencial tem de ser mantida para que não se perca a sua total dignidade, sendo, afinal, essa também uma estratégia atenuante das perversidades da modernidade, correspondente ao que alguns autores convencionaram denominar "captura da infância" pelo saber pedagógico com estatuto de cientificidade. É uma das vacâncias a ser preenchida pela elaboração de uma analítica que conforma os corpos-sujeitos de maneira dócil e utilitária por obra das ciências sociais e humanas, a quem os corpos-objetos passam a pertencer por legitimidade de estatuto científico.

Como Augusto (2015) refere,

> Depois da família, com seus castigos e zelos, a escola é o lugar privilegiado do governo das crianças. A cultura do castigo, que se exerce desde a mais tenra idade de uma criança, tem seu complemento e reforço decisivo na experiência escolar voltada para transformar crianças arteiras em adultos ordeiros. (p. 11)

A violência escolar configura-se de forma consentida e autorizada por todas as partes envolvidas no processo: se a violência é negativa, o poder e o saber constituem aspetos «positivos» na fabricação dos "corpos dóceis" e na colonização das almas e a escola concretiza-se como o *locus* perfeito para instaurar o poder disciplinador. Como consequência, a obediência incondicional dos governados demanda ausência total de poder e autonomia, previstas por um

saber articulado entre ciência e razão (na qualidade de discursos autorizados) e medidas de contenção das crianças e jovens. Inversamente, o governo alimenta-se dessas ingerências: a disciplinação dos corpos e a colonização das almas dá-se por sujeição absoluta e profunda dos governados, mas não sem a sua anuência.

Para isso se destinaram e continuam a destinar-se os saberes da psicologia e da pedagogia que se estendem em regras, preceitos e recomendações, forjadas a partir de prescrições modernas das noções históricas e psicológicas da infância. Mesmo que o momento histórico entre os séculos XVIII e XIX tenha postulado a busca e valorização da liberdade[21], entre os muros escolares, "não se abre mão do governo dos corpos e das mentes para dar a justa medida da liberdade desse homem a ser formado e formatado" (Augusto, 2015, p. 11). Nesse discurso de "liberdades medidas", produz-se algo diverso e paradoxal: no âmbito das desmedidas, o que se expande é o seu contrário – o aprisionamento das crianças em virtude de uma paranoica busca por segurança, onde a rua, o correr livremente, a interação com os diferentes (marginais) representa perigo.

Assim se forja uma nova sociedade de controlo com políticas voltadas para criar dispositivos capazes de manter as crianças próximas, sob o monitoramento dos adultos, o que, na atualidade, funciona através de câmaras de vigilância, operando a favor do indispensável papel da escola como precetor do espaço de convivência da comunidade.

As estratégias de avaliação escolar indicam a *normalidade* e a *média* como sintomas de ajustamento utente, forjando uma tensão no *teatro dos incapazes*, onde o mais normal dos seres é reconhecidamente incapaz de fazer determinadas tarefas e, assim, temos uma postura que politiza a vida na sua condição humana e nos volta constantemente para a firmação imanente [naturalizada] da "diferença" que há em cada ser humano. Como diz Canguilhem (2006, citado por Carvalho, 2015, p. 31), "também é afirmar a espontaneidade de cada indivíduo, em sua singularidade mais bruta, para além de «toda cristalização de competência como norma, como enquadramento de performances concretas», como argumentou Guatarri [2011, p. 30]".

Os incapazes são justamente aqueles classificados como fracos mas, ao mesmo tempo, perigosos porque a própria condição de vulnerabilidade pode desencaminhá-los: há que se *proteger* as crianças porque a sua fragilidade é posta em risco, inclusive pelas próprias

21 O lema da revolução republicana francesa reivindica "liberté, égalité, fraternité". Concomitantemente, a revolução científica, as revoluções políticas republicanas, inspiradas na revolução francesa, tiveram como mote «libertar-se» dos antigos regimes monárquicos totalitários através da instauração de governos democráticos, tendo como horizonte uma maior participação do povo nas questões políticas, sobretudo, pleiteando toda a forma de liberdade que não se pratica nos regimes opressores. De certa forma, pode-se dizer que a liberdade também é uma conquista da reflexividade do pensamento moderno.

condições da vida [urbana] inauguradas pela modernidade. Como afirmou Foucault (1993), a alma habita e aprisiona o corpo, sendo a alma entendida como as forças psíquicas que exercem também um poder sobre o corpo. Daí a sua tese sobre a biopolítica do corpo: a anuência da subserviência do corpo-objeto provém de uma alma colonizada que tange um corpo conscientemente povoado pelo medo ou inconscientemente porque encarna, internaliza e naturaliza o temor pela autoridade implacável.

O saber-poder da pedagogia moderna como campo das ciências humanas ocupa o *espaço vazio* e, de modo fundacional, adultera ontologicamente a criança para a forma de corpo-objeto e, assim, a educação passa a ser um imperativo, inclusive como política de conhecimento, promotora de uma subjetividade infantil moderna. Neste contexto, o "infantil" curva-se ao sentido pejorativo do termo, posto que a pedagogia se ocupa dos discursos que prescrevem a criança a partir de saberes que a prostram, acumulando conhecimentos "sobre a criança e seu corpo, seu desenvolvimento, suas capacidades, suas vontades, suas tendências, suas brincadeiras, suas potencialidades, suas fragilidades, suas vulnerabilidades, seus instintos, suas paixões e potências" e desvios acoplados a práticas discursivas e não discursivas imbricadas em mecanismos de poder e dispositivos de infantilidade, no pior sentido do termo (Resende, 2015, p.130).

Em correspondência, configura-se o perfil profissional do educador capaz de dar conta desses conhecimentos: as crianças malcriadas, encrenqueiras, mal-educadas, deficientes, atrasadas são consideradas as mais suscetíveis de desencaminhar as *normais*. Para solucionar eventuais problemas que os diferentes ("incluídos") possam causar, passam a existir profissionais especializados para tratar dos desvios e dificuldades, através das formas de formação e intervenção modernas que apostam no "capital configurado na criança" (Schultz, 1973, p. 9 citado por Augusto, 2015, p. 21).

Este capital exprime-se na ideia de *futurização* da criança. No presente imediato, a escola socorre-se do castigo e da punição do corpo pois, lamentavelmente, entende que, deste modo, está a educar o adulto do futuro, sinónimo de cidadão trabalhador e ordeiro. A naturalização da dor e do sofrimento são premissas conciliadoras de uma perspetiva de educação moderna em que as crianças aprendem desde cedo o que se espera delas. As regras que as agrilhoam, as reprimem e ditam as formas de convivência tornam-se solução exemplar para todos, revelando a eficiência da punição aos que desconstroem e burlam as regras, tornando-os exemplos a não serem seguidos.

Então, o investimento na criança é hiperbolizado no *trabalho* escolar como *castigo* (que vem do latim *tripallium*), como um lugar (espaço-tempo) inquestionável: raramente alguém se

opõe ao trabalho, mesmo que reconhecidamente desgostoso, forçoso, doloroso, desconfortável e, muitas vezes, insuportável. As crianças passam a ser escolarizadas desde pequeninas, absorvendo a lógica das obrigações: "A escola é lugar da disciplina. Ela serve para ensinar a obedecer às regras e seguir conhecimentos determinados por padrões curriculares nacionais" (Augusto, 2015, p. 13). Não se dispensam os castigos físicos como a palmatória, as separações e as demarcações claras entre bons e maus e as humilhações a elas imputadas e que habitam tranquilamente o imaginário de educadores. O trabalho instaura-se na rigidez pedagógica enquanto sinónimo de promoção garantida da educação da criança.

A autoridade do professor garante o bom funcionamento escolar e a disciplina, zelando os educandos pelas regras estabelecidas pela escola, uniformizados e obedientes. Em nome da indisciplina, da insurgência e da rebeldia,

> Fabricava-se o problema que justificava e reiterava a necessidade da aplicação e reprodução do castigo, em favor da disciplina para aqueles que não tinham sido capazes de introjetar a conduta correspondente às regras de bom comportamento, que serviam para prepará-los para uma vida adulta de trabalhador e cidadão corretos e respeitosos das leis e das normas da sociedade. (Augusto, 2015, p. 14)

A punição é adotada com o objetivo de corrigir a anormalidade ou o desvio no combate ao aluno indisciplinado, instituindo-se dispositivos disciplinares que governam a vida e a conduta das crianças, tivessem infringido, ou não, a norma. Adotadas todas as medidas de castigos físicos ou simbólicos, castração da liberdade, proibição e impedimento de gozar a *melhor parte* - brincar livremente (frequentemente as crianças são impedidas de fazer algo agradável como brincar no pátio como forma de as punir por se terem portado mal) - advertências, suspensões e comunicações à autoridade familiar, ainda se aplica, depois de tudo isto, o isolamento. Com frequência, a criança que se porta mal é expelida do local de convivência com as demais, colocada num canto ou numa sala específica, para *pensar no que fez* ou para *refletir sobre sua conduta*.

É interessante notar que as próprias crianças, muitas vezes, funcionam como bedéis, delatando os colegas ou repreendendo outra criança em virtude de julgar o seu comportamento incorreto, numa *cara repetição* do que seria feito se fosse um adulto. A própria violência acaba por exercer um fascínio entre as crianças que difundem no oposto, na outra criança, o medo, a censura e a acusação dando a si mesmas o título e triunfando como delator coerente: estar *do outro lado* exerce nas crianças essa sensação de prazer promovida pelo exercício do poder simbolicamente autoritário.

Então, para educar as crianças para o trabalho, nada melhor do que sobrepor o trabalho em lugar do livre brincar: a escola preserva-as dos perigos, da sujeira, da miséria que ronda as ruas e acolhe-as para melhor as educar de modo a que não se perpetuem os homens-adultos de

condutas reprováveis. A escola produz no imaginário das crianças a figura de indivíduos úteis economicamente e dóceis politicamente, como disse Foucault, através de fluxos de controlo promovidos pelas pedagogias. Por esta razão, o espaço arquitetónico impõe que as salas sejam celulares com mesas e cadeiras enfileiradas, adotando um arranjo espacial interno semelhante ao das fábricas. A educação para o controlo administra o tempo e organiza o espaço de modo a vigiá-los (Foucault, 1995).

Estas duas dimensões são gravemente afetadas por esse projeto de subjetividade, moldado de modo a atender fins específicos, *artificialmente* e longinquamente tratados, a despeito da singularidade da criança na sua essência. A arquitetura do espaço escolar é representativa de um currículo programático disciplinador dos corpos (Viñao Frago & Escolan, 2001) e o tempo rigorosamente cronometrado sufoca o sentimento de duração e a percepção subjetiva de tempo (Elias, 1998), sublinhados por um *currículo virtual* fragmentado, esquadrinhado, separado da criança e em si mesmo por saberes distintos, engessado numa estrutura pré-concebida não humanisticamente, enfim, distante do mundo da vida dos escolares. O currículo escolar valida somente aquilo que o rigor da experimentação científica, capaz de se autocomprovar, está apto a ditar como saber legítimo.

Outro problema que vislumbramos do ponto de vista técnico-científico é a constituição de saberes e metodologias direcionadas para a criança e a infância através da pedagogia moderna que se antecipa à *experiência do acontecimento* no sentido *benjaminiano*: é obra de um pensamento e intervenção fincadas em expedientes disciplinares e conhecimentos engessados previamente, de modo a antecipar o produto final, ou seja, são ações puramente técnicas "em que se trata de conseguir um produto real mediante a intervenção calculada num processo concebido como um campo de possibilidades. Uma prática técnica, definitivamente, em que o resultado deve ser produzir segundo o que foi previsto antes de iniciar" (Larrosa, 1999, p. 193 citado por Resende, 2015, p. 131).

O governo dos corpos trata-se, portanto, de um exercício complexo de poder cuja ação incide sobre *os outros* na forma de governo sapiente e legal, operando-se por procedimentos, técnicas, práticas, instituições, regras, disciplinas, prescrições, cálculos, estatísticas, legislações, normas, etc., e que, articulado com o conjunto de forças de administração, resulta na obediência incondicional da criança e no exercício inquestionável da autoridade do adulto.

A *norma* ou a *média* é obtida por dispositivos e parâmetros de avaliação rigorosos (testes, provas, sabatinas, etc.) que classificam e desqualificam essa *populaçãozinha*. O aluno-objeto é submetido a exames que, quantitativamente, produzem esses quadros de mensuração

(objetivos e observáveis), devendo o seu desempenho decorrer e corresponder em adequação aos perfis tecidos, universalmente e generalizadamente, pelas narrativas científicas.

Sendo assim, no processo de escolarização, o *sujeito* criança confunde-se com o *aluno*: "A criança e o aluno correspondem existencialmente a um mesmo ser mas epistemologicamente constituem objetos diferentes." O aluno está incluído na criança, em algum grau, delimitado pela idade, mas o aluno, enquanto *objeto* de conhecimento, contém caracteres que ultrapassam a criança em geral, como campo de intervenção não alheio à infância mas, de modo complexo, a criança ainda é a razão necessária para a construção do objeto-aluno no âmbito escolar (Narodowski, 2001, p. 23 citado por Resende, 2015, p. 134). A escola moderna dicotomiza esses dois *entes* pois necessita conformar a criança e a infância ao mundo social traçado pela racionalidade científica e encampado pela modernidade de modo linear, serial e controlador, diretamente articulado pelo poder da disciplina sobre o corpo da criança. Assim, a criança torna-se aluno *a fórceps*.

De igual modo, a exigência do trabalho escolar é corolário simultâneo de todos os dispositivos que organizam uma nova economia do tempo de aprendizagem, fazendo o espaço escolar funcionar como uma máquina produtiva de ensinar, mas também de vigiar, punir, recompensar, sujeitar, avaliar, quantificar, medir, classificar, tendo em vista a conformação à norma: trata-se de uma aparelhagem de saber e um abismo edificado sob o disfarce do acolhimento, do cuidado e da educação.

Este abismo ilustra as nossas convicções acerca de nossa própria condição na representação das necessidades humanas. Sendo variáveis e relativas em relação a qualquer padrão normativo, faz-se uma opção: nas crianças, o padrão normativo (contundente e agonizante) traduz-se na negação e na falta. O *não*, a proibição e a privação estendem-se a tudo o que lhes é constantemente negado, proibido (não pode fazer isto, não pode fazer aquilo como norma quotidiana de educar) e furtado, impossibilitando-a, na qualidade de protagonista social, porque a norma é proferida e determinada pelos adultos tidos como mais capazes para decidir sobre o que é melhor para elas (não pode cuidar de si mesma, não pode ir e vir sem intervenção ou sem estar vigiada).

Esta condição é de condução e governabilidade do outro-criança que supostamente não se pode integrar plenamente na dinâmica social da vida dos adultos porque, antecipadamente, os adultos pré-estabeleceram essa dicotomia. Então, o mundo da vida das crianças também não lhes pertence na ótica do adulto e, também, ao contrário, o mundo da vida da criança não está acessível ao adulto porque este não o reconhece e, portanto, a criança não é vista pela medida

de ser humano, forjada, concebida e representada pelos adultos. Aos olhos dos adultos, a criança e a sua diferença não é um par, é uma subtração.

Subtraída da sua *alteridade,* há que investir na criança desde pequenina pois a revelação da sua falha pode anunciar, no futuro próximo, a sua vida de perdedor. Assim, a obediência também corresponde a um cálculo racional de perdas e ganhos que a criança "levará para sua vida adulta como referência de sua conduta paramentada pelo sucesso". O efeito da escolarização está na expectativa de produção de *losers* e *winners* e, para tal, a competição é fomentada desde os primeiros anos do jardim-de-infância (Augusto, 2015, pp. 21-22).

Tudo que se produz na cultura da norma é infligido à criança como negação que a descapacita, seja de modo corporal no que tange às suas aventuras motoras, seja de modo subjetivo no que toca os seus sonhos e fantasias. Parafraseando Carvalho (2015), é espantoso que, mesmo que a Etnologia e a Antropologia tenham ensinado a superar que a diferença em relação ao outro como inferior é discriminatória, pois assim como os estudos clássicos tratam o "antigo «homem sem cultura», aquele que era visto como «bárbaro», o aborígene, o «primitivo», esse «diferente»" inferiorizado, acabou por ser atualizado, no mundo contemporâneo, na criança:

> Com muita propriedade, nesse sentido, Marcel Mauss (2006, p. 347) revela a própria fragilidade de nossa apropriação da noção de «pessoa». Enquanto categoria do *espírito humano*, fixamos, culturalmente, a noção de pessoa a um «eu». Esquecemo-nos, contudo, como o pensamento humano nos fez caminhar ignorando a relação que a «pessoa» tinha e tem com a demanda cultural de um «personagem», de um papel desempenhado pelo indivíduo nos dramas sagrados como o desempenho de um papel na vida familiar. A função já criou a fórmula desde as sociedades muito primitivas até a nossa sociedade [grifo do autor]. (citado por Carvalho, 2015, p. 34)

Como atesta Marcel Mauss, a cultura cria à criança um conjunto de fórmulas sociais de como ela deve ser vista, dotada de determinadas condições para ser um tipo determinado de pessoa, enquanto outras condições lhe são vetadas. A função que cria as fórmulas diz respeito à série de "agenciamentos sociais que são convocados para «funcionalizar» a vida" da criança e, assim, propagar a sua condição naquela fórmula geralmente dotada de negatividades. Temos um conjunto de atitudes permitidas ou não, naturais ou não – tudo em nós se impõe – e, deste modo, atribuímos valores diferentes ao facto, por exemplo, de olhar fixamente: símbolo de cortesia no exército ou de descortesia na vida quotidiana (Mauss, 2003). Nas crianças, os mesmos gestos governados como desrespeitosos nos adultos podem ser "naturais", como por exemplo: *responder* a uma suposta autoridade, numa discussão acalorada, para um adulto pode ser perfeitamente permitido, posto que os adultos estão autorizados a discutir num *mesmo nível*. Para uma criança, se se supõe que o ato de *responder* possa ser um desacato, então, ela tem de se resignar ao silêncio diante de um pai furioso ou de um professor que se sente ultrajado.

O corpo é passível de governo e temos de atentar para o facto de como recebemos e tratamos as condições artificiais que extraem de nosso corpo a função devida. Mauss constata que

> O diagnóstico de que nenhum corpo é normal a partir do que se é, justamente pelo fato de que a sua normalidade é uma produção artificial, demanda de todo instrumento cultural que faz dele uma utilidade qualquer. Instrumento primeiro do homem, o corpo é uma «série de atos montados, e montados no indivíduo não simplesmente por ele mesmo, mas por toda *a sua educação*, por toda a sociedade da qual faz parte, conforme o lugar que ele ocupa [grifos do autor]. (Mauss, p. 372 citado por Carvalho, 2015, p. 35).

Tudo o que foi montado pode ser desmontado para se reconstruir: o fato do governo da infância e sociedade se interligarem para atribuir valor de devido lugar ao corpo da criança, ou seja, à pessoa possuidora de um corpo determinado, leva-nos a reconhecer que qualquer intervenção nas *técnicas corporais*, por nós perpetuadas, nunca prescinde de intervenções na ordem das *governamentabilidades*. Na educação e em diferentes narrativas que se ocupam da criança, como a psicologia, a pediatria, os discursos jurídicos, as conduções coercitivas e corretivas acabam por incorporar, por amálgama, as funções que conduzem o corpo na sociedade pois governar o corpo é governar a sociedade: todos sabem e devem saber e aprender o que devem fazer em todas as condições (Mauss, 2003).

> Se a estupidez é a falta de bom senso ou de discernimento de que somos acometidos, não demora termos consciência de que o tratamento tradicional, isto é, a forma social que nos é ensinada, por intermédio das artes de governo a tratar o corpo […] é fruto, em boa medida, da ignorância que temos acerca da potencialidade do próprio corpo. Nesse ponto, parece-nos que a desqualificação de certa condição humana é condizente com a desqualificação das diferentes potencialidades humanas que aprendemos, pouco a pouco, a selecionar, a pôr em ação, a dar valor e sentido, a agraciar ou a danar, sempre a partir de uma idealização da *aurea mediocritas*. (Carvalho, 2015, p. 35)

O autor revela que, do ponto de vista ontológico, há sempre uma intencionalidade por trás dos discursos que concebemos acerca do que é ser humano e, por consequência, do que é ser criança estando a criança, incondicionalmente, posta, explicitamente ou subliminarmente, numa condição de incapaz em relação a um adulto que de tudo é capaz. Esta questão está vinculada inexoravelmente às conceções de corpo. Efetivamente, as condições planeadas e assentadas na vida social humana para nos servirmos do corpo, de certa forma, reafirmam a estrutura trágica e implacável da sociedade: "Ser qualquer um, neste caso, não é desprestígio, mas pode assumir todo pertencimento que a pessoa pode ter com seu próprio corpo" (Carvalho, 2015, p. 35).

Na modernidade, a criança deixa de ocupar um lugar "residual", que figurava na vida comunitária do medievo, mas nem por isso passa a ser significativamente soberana. O processo de escolarização da criança teve um papel importante na *visibilidade* da criança forjada pela era moderna. No entanto, essa visibilidade constitui um campo de ação em que o dever é muito mais performativo do que o próprio direito à existência legal e legítima da criança. Esta

pseudovisibilidade irá constituir significativamente o *ser-criança* nas ontologias psicológicas e socializantes da era moderna.

5 Estatuto histórico-ontológico da normalização do corpo

O medo nos governa.
Essa é uma das ferramentas de que se valem os poderosos…
(Eduardo Galeano)

Renaut (2002, p. 24) trata de algumas ambiguidades sobre a *descoberta* ou *invenção* da infância na idade moderna, desconfiando da suposta afetação que provoca o amor parental no período. Evocando Alexis de Tocqueville (1805-1859), reconhece que a democratização das sociedades modernas atenuou o austero e convencional uso da força paternal. Afirma que, na era moderna, dá-se início a uma maior "igualdade" nos lares das jovens democracias, fazendo florescer relações mais íntimas e mais suaves, com menos regras e menos autoridade, com mais confiança e mais afeição, *apertando* os vínculos naturais entre indivíduos, apesar de distender os vínculos sociais. A vida moderna passa a estar cada vez mais atravessada pelas leis o que incide sobre o *status* da criança cidadã e acaba por tornar a vida da criança mais complexa. Mesmo assim, a representação da criança moderna permanece no interior de uma imagem constituída pela dependência e pela imagem de um *ser sem razão*, o que começa a criar problemas ao direito civil moderno bem como à educação.

Na mesma direção, a autonomia das crianças curva-se diante das exigências de produtividade do capitalismo moderno e a sua liberdade sucumbe diante dos processos de normalização exigidos por este regime: a criança precisou de aceder à intervenção dos outros na medida em que passa da "pertença virtual à comunidade dos iguais capazes" para a "inaptidão" quase que absoluta (Renaut, p. 17), o que Foucault (1995) denominou de "aprisionamento" e "privatização" dos corpos. A exigência da lei e do direito moderno perpassam por aí, ainda que as crianças somente alcancem ligeiramente o estatuto de igualdade de direitos. Em *Vigiar e punir*, Foucault (1995) atribui o aparecimento *do homem moderno* a um processo multiforme de encerramento onde se inscrevem a disciplina militar, a pedagogia escolar e todas as formas de ensino.

A infância moderna é marcada pela diferença irredutível entre os seres humanos tal como são e o que teriam podido ser se não se tivessem afastado de sua condição original: a infância marca a diferença entre o homem e a humanidade. Desde o nascimento, em que todos nascem crianças, os homens vêm dotados de liberdade, vestígio de sua humanidade. Mas longe de ser "senhora de si", a liberdade tende para a autoridade e a dominação – de onde vem, desde Adão e Eva, uma liberdade que se inscreve entre "criaturas caídas" porque nascem atravessadas

pela imperfeição expressa na infância, de onde provém a necessidade dupla de educação e governo (Renaut, 2002, pp. 187-188).

É com John Locke (1632-1704) que o século XVII preconiza a necessidade do direito civil no sentido de garantir uma certa "normalidade" às crianças, posto que elas ainda não pertenciam "ao mundo dos seres capazes de assumir sua liberdade". Renaut suspeita que é o próprio reconhecimento da diferença da criança que a torna problemática, pois submete-a a modelos que reduzem a sua alteridade a "normas ou códigos empobrecedores", um esforço paradoxal de reconhecimento da identidade e da dissemelhança (Idem, p. 19).

Instaura-se, então, um humanismo moderno em que o estatuto ontológico de ser criança se deita sob a questão da sua liberdade e autonomia:

> Considerada mais amplamente, a autonomização da infância tem, sobretudo, qualquer coisa a ver com o reconhecimento da própria criança (enquanto indivíduo) como não sendo um objecto, nem um animal, mas uma espécie de sujeito, uma figura da subjectividade, perante a qual o respeito de uma dimensão de liberdade não está inteiramente desprovido de sentido. (Renaut, 2002, p. 19)

Coube considerar a criança dos modernos liberta da autoridade dos adultos e, sempre que possível, deixá-las governarem-se a si mesmas. No entanto, banidas do mundo dos adultos, o aspeto paradoxal está justamente na submissão às autoridades muito mais aterradoras e verdadeiramente tirânicas (Renaut, pp. 22-23). O humanismo moderno localiza a criança num *a priori constitutivo* que a encerrou num sistema de exclusão pior do que aquele que existia antes (no Antigo Regime, referenciando Ariès) e, por conseguinte, o *modelo lamentado* do período medieval ainda necessita de ser interrogado: de um lado, está a criança que ficou no passado e, de outro, a imposição de educar a infância sob pressupostos positivistas que não conseguiram vencer a intransponível imaturidade fisiológica e intelectual da criança.

A revolução da identidade plena de direitos, de facto, deu visibilidade até maior às crianças do que às mulheres (para quem essa revolução é tardia). Em contrapartida, perdeu, progressivamente, o caráter discriminatório necessário para fundar relações vividas de acordo com a dissemelhança, a assimetria ou a não reciprocidade, tal como nas sociedades tradicionais. Os corpos-sujeitos das crianças ficaram presos aos costumes do passado, seja na educação familiar, seja na escolar: a superioridade do adulto em relação à criança permanece inquestionável. Até mesmo na Convenção dos Direitos das Crianças (1959) não há pontos fortes de referência normativos claros e estáveis. Em suma, houve uma espécie de esfacelamento do olhar sobre a criança na medida em que o processo da modernidade foi concebido "como produto de uma decisão infeliz e lamentável em que a ética da convicção teria vencido a ética da responsabilidade mais atenta às consequências" (Renaut, pp. 26-30).

A modernização da relação parental e escolar colocada *em crise* obedeceu ao modelo da relação democrática. Sendo assim, a liberdade da criança moderna está em contradição com a própria perspetiva de proteção e educação da criança, pois a preocupação exprimiu muito mais a dificuldade em educar o *pequeno homem*. No domínio em que a reconhece como identidade diferenciada ou cidadania diferenciada, o próprio seio da cultura democrática que, em princípio, fez a abstração destas diferenças, não se voltou certamente a propósito da infância, mas, sim, dos ajustes que as crianças mereciam para compor o universo dos adultos modernos. Portanto, a liberdade da criança permaneceu imutável por princípios de hierarquia, de desigualdade natural e de tradição em que a infância, de certa forma, sempre foi concebida e representada.

A historiografia da infância floresceu há pouco mais de quarenta anos, desde quando Philippe Ariès, na década de 1960, marcou a emergência de uma nova disciplina histórica. Respeitante ao processo de modernização da educação, e "no centro desse processo encontra-se, com toda evidência, um determinado número de deslocações relativas à própria representação da criança, cujas transformações que intervieram na relação familiar e pedagógica não são separáveis". No seguimento das representações que se sucederam, a história da infância não pode esclarecer, se refletirmos nas contribuições, senão determinadas mutações nas "representações impressas pelos modernos". Cabe, portanto, "melhor aperceber onde situar, exactamente, as opções que já não são negociáveis e que constituem como que aquisições da modernidade" (Renaut, 2002, pp. 32-33).

Até ao século XX, os historiadores não se empenharam em reconstituir historicamente aquilo que sempre se julgou ter existido de modo imutável, o que explica a demora para se submeter a exame a formação e o devir de um grande número de representações da criança e da infância até então eternizadas. Portanto, privilegiar as fontes normativas, imaginar, como fazem os filósofos, aquilo que deve ser, através da educação e do direito, a relação do mundo dos adultos com a infância ainda é tarefa inacabada.

O que sabemos é que, movida por uma função legal dos interditos modernos, a obrigação de educar e proteger a criança não contempla a sua participação ou escolha como um sujeito de direito que de facto merece:

> Foucault terá, assim, multiplicado as variações sobre o tema de uma razão moderna incapaz de pensar a diferença (ou a alteridade) e obstinada em recalcá-la: porque a razão se refere ao real através destas estruturas de identidade que são os conceitos construídos por abstracção das diferenças, a modernização da sociedade como racionalização devia traduzir-se pela irrupção de um poder disciplinar que se aplicasse aos corpos e aos espíritos através da multiplicação das técnicas de vigilância, de normalização e de punição. (Renaut, p. 42)

São consideráveis as diferenças entre a educação cristã da idade clássica nos colégios e, depois, nas escolas elementares, posto que as técnicas de dominação foram reproduzidas, posteriormente, no espaço asilar e militar, sobretudo aquelas que exigem ter "a cabeça erguida, a manter-se direito, para formar corpos obedientes e exercitados […] que respondiam a um projecto transparente de dominação", submetendo todos ao controlo da governança. Então, a criança moderna é mais uma vez vítima de uma sujeição *nova*, mais insidiosa e aperfeiçoada através dos processos individualizantes, inaugurados pela modernidade, e através de procedimentos de encerramento administrativo do indivíduo.

Assim, o sentimento de obrigação do Estado moderno em *olhar* para a criança foi forçoso porque exigiu proceder à necessidade da *correção* da rebeldia do corpo na direção da normalização, um dever da função parental, que foi estendido ao aparelhamento escolar. O humanismo moderno correspondeu ao reforço dos mecanismos de controlo e sanção graças à junção do privado e do público numa engrenagem de manutenção da ordem em modalidades aperfeiçoadas, desde a família (privado) à escola (público). Justamente, aqui, situam-se as grandes ambiguidades da era moderna: o recalcamento da singularidade em nome da racionalidade estabelecida enquanto norma, em que o sentido dado às transformações que a perceção das idades do homem pode conhecer, se traduzem em etapas a serem detetadas e educadas ou corrigidas em acordo cronológico.

A escola assume parte dessa função. Para completar o ciclo da educação básica, é preciso investir em torno de quinze anos de uma vida dedicados à educação formal, isto é, a criança, que ingressa na Educação Infantil aos três anos de idade, só termina o ensino médio aos dezasseis ou dezassete anos de idade. A escolarização, então, concentrou as crianças (e os jovens) num longo processo de encerramento, ao que Foucault, em concordância com Ariès, designa "o lugar" moderno onde se operou – não sem razão - o afastamento das crianças do universo dos adultos numa ampla iniciativa de moralização destas.

A preocupação moralista em distinguir as *coisas apropriadas às crianças* fez com que se iniciasse a dissociação das suas atividades: entre estas, está a reserva de determinados jogos e brinquedos puramente lúdicos para as crianças pequenas e, para as crianças maiores, jogos que educam, por exemplo as práticas militares para os rapazes. Quanto a esta questão, Ariès não pode ser ignorado pois a própria iconografia clássica da Idade Média (objeto bastante usado nas suas investigações) não regista uma separação tão rigorosa, seja dos jogos indistintamente partilhados entre crianças e adultos, seja na não distinção das vestimentas.

Tal evidência *ariesana* pode ser confirmada, em parte, nas obras de Pieter Brueghel, artista flamengo que registou intensamente a vida pública do medievo, por exemplo no quadro

clássico denominado *Brincadeiras de* rapazes *[Children's games]* (1560), bem como em *Batalha entre o carnaval e a quaresma [The Fight Between Carnival and Lent]* (1559), *Os provérbios holandeses* (1559) ou, ainda, na gravura *O burro na escola* (1557). Nestes quadros todos, à primeira vista, crianças e adultos partilham os mesmos espaços públicos e as mesmas atividades, sendo dificilmente identificados com distinção justamente porque as vestimentas das figuras humanas são absolutamente iguais. Em Apenas em alguns quadros do artista discernimos alguma referência indiscutível às crianças, por exemplo no aterrador *O triunfo da morte* [*The triumph of Death]* (1562), onde aparece um bebé morto sob os braços da mãe também morta. A ténue disparidade suporta apenas uma marca peculiar: trata-se nitidamente de um bebé pois está enrolado em cueiros.

Tratando-se de espaços compartilhados, seria, pois, somente, a partir dos séculos XVII e XVIII que apareceria a preocupação, outrora desconhecida, de se isolar a criança da vida comum para preservar a sua moralidade, proibindo-lhe sobretudo determinados jogos e prescrevendo-lhe outros, não a autorizando a assistir a determinados espetáculos como as comédias, a execução pública de condenados e recomendando aos pais que deixassem as suas crianças na companhia dos criados. Então, a criança passa a ser encastelada para ser preservada moralmente de comportamentos considerados incompatíveis com a educação moral da burguesia pós-capitalista insurgente ao lado das jovens repúblicas democráticas ocidentais (Ariès, 1981).

Esta situação resultou num desligamento da vida da criança em relação à vida coletiva pois a vida familiar deixou de ser compatível com a sociabilidade da vida pública. A criança deixa de ser o companheiro natural do adulto pois,

> Ao acentuarem a diferença das idades da vida, os Modernos teriam, assim, acabado por conceber a infância como marcada por uma passagem que só se atravessa pela educação – isto porque deveriam ter submetido a criança a um regime especial, a essa famosa quarentena que corresponderá ao universo escolar, antes de a deixar juntar-se aos adultos. (Renaut, 2002, pp. 54-55)

No entanto, se avaliarmos as práticas judiciárias da idade média, como a tortura e a decapitação públicas, concluímos que se converteram em rituais codificados com outros simbolismos não menos nefastos, tampouco menos violentos. As crianças foram *moralmente* apartadas do universo adulto, mas perseverou, até hoje, o direito de serem castigadas pela família bem como pela escola e, desde sempre, com violência física, simbólica ou a supressão de atividades livres e prazerosas, principalmente àquelas que *se comportam mal* ou fora da norma.

Então, o projeto de *normalização* moderno foi realmente astucioso. A retidão física, o endireitamento moral, a luta contra os desvios e a mudança nas sensibilidades edificadas pelas

perspetivas moralistas, higienistas e eugenistas, fizeram surgir, com uma intensidade muito mais forte do que antes, uma preocupação de todas as pessoas em relação às crianças: cuidar do corpo e cuidar de si torna-se uma constante, seja por via da ciência, seja pelas políticas públicas liberais. O poder pedagógico, por sua vez, encarrega-se de aplicar as regras equivalentes à tendência de obediência incondicional, supostamente pela fraqueza das quais as crianças são portadoras, por ordem de classificação.

A ótica do endireitamento físico e moral corresponde ao projeto intelectual de normalização da diferença e aniquilação da alteridade, atingindo os sujeitos naquilo que os distingue dos outros, apagando as suas "distâncias" e uniformizando as atitudes sob a égide das classes dirigentes. A razão era dominar e endireitar a natureza perversa e errante que a criança naturalmente trazia consigo. A imagem que representa essa criança é a da suscetibilidade da "argila maleável"[22].

A noção de «cera mole» maleável e corrigível, não é a pedagogia ou a medicina higienista modernas que estreiam: "oriunda de Hipócrates, a criança foi concebida como uma mistura de elementos húmidos e quentes" uma ideia que remonta, por intermédio de Aristóteles, à mais antiga Filosofia grega, em particular a Empédocles (Renaut, 2002, p. 61).

Portanto, o projeto de privação da liberdade da criança é manipulado sem subtilezas: em nome da não degeneração da espécie, imputa-se aos corpos as mais impiedosas práticas de contenção e castração, inclusive dos movimentos corporais livres. Os primeiros tratados de puericultura, que datam de 1565, prescrevem desde como alimentar e governar as crianças a datar do nascimento, até à exaltação dos exercícios físicos contínuos considerados mais edificadores do que aqueles realizados espontaneamente. A literatura pedagógica tem um berço científico bastante duro de contrapor pois foi prescrita quase que unanimemente por médicos, supostamente pessoas autorizadas para tal. É somente em *Emílio*… de Rousseau (2004) que, em 1762, as reações contra essas perspetivas encontram eco, nomeadamente, é nas convicções de Rousseau que a criança ganha uma natureza infantil específica e original, predisposta à virtude e dotada de atividade intelectual particular.

Georges Vigarello, historiador francês especialista na história da higiene, da saúde e das práticas físicas e representações do corpo, afirma que, no final do século XVII, aconteceu um debate intenso sobre "obrigação e emancipação", mas não na perspetiva de pôr em causa a

22 Renaut faz uma interessante referência a J-N Luc (1997, p. 48) que destaca que essa "maleabilidade" da criança na primeira idade da vida foi explorada desde a fundação das primeiras escolas de crianças de baixa idade. Em 1816, Robert Owen, industrial e reformador escocês que implantou uma *Infant School*, baseava a sua prática na «plasticidade das crianças» que permitia concebê-las como uma «cera mole» e «modelá-las, finalmente, à própria imagem da razão» (Renaut, 2002, p. 60, Nota de rodapé).

questão do "endireitamento das crianças" mas, sim, sob a ótica de como aperfeiçoá-las no sentido da sua inclinação para o jogo ou para o exercício físico surgisse como meio de instaurar obrigações "mais subtis, indiretas, subterrâneas mesmo, mas que não deixarão de fazer pesar a hipoteca sobre uma liberdade tão vantajosamente exibida" (Vigarello, 1978, p. 109).

Desta forma, os exercícios físicos previamente organizados e conduzidos por um médico-pedagogo-moralista, assim como a instrumentalização de jogos e brincadeiras postos ao serviço da pedagogia moderna, serviram como metodologia (estratégia) ou conteúdo (saber expresso externamente por outras disciplinas). Desta forma, intensificam-se as atividades corporais através da ginástica a fim de inculcar melhor, pelo exercício e pela sua repetição, o bom gesto, a boa atitude e a boa postura:

> O projeto de fortalecer as anatomias intensificando as atividades paga-se aqui, com o tempo, com rigidezes muito presentes, muito mais do que desviadas (…) A dependência da criança já não vem encarnar-se numa aplicação muito material de forças quase metálicas e combinadas, mas em exercícios que ambicionavam vergá-la aos mais diversos rigores. O seu corpo já não é a cera que uma mão pode modelar, é um conjunto dinâmico que o comando educativo deve ordenar duramente. (Vigarello, 1978, p. 109)

A suposta *libertação* da criança moderna não passa de uma "astúcia do endireitamento" tal como se apercebeu o próprio Rousseau (2004) em o *Emílio*…. Todavia, por mais que essa obra represente alguns avanços, também prescreveu como e que atitude tomar diante da criança, bem como de que forma ela deveria "colocar o corpo e a cabeça, que movimento se deve fazer, de que maneira se deve mexer ora o pé, ora a mão, para seguir levemente os caminhos escarpados pedregosos e rudes" (Rousseau citado por Renaut, 2002, p. 63). A *obrigação*, na aceção moderna, apenas se tornou mais racional e convincente, assente, doravante, no princípio da vigilância, como diria Foucault.

Complementares ao adestramento e à realocação do corpo-sujeito *endireitado*, a definição rigorosa dos espaços, a divisão e emprego minucioso e preciso do tempo, como categorias fundamentais desse projeto, podem rapidamente ser resumidas: o espaço é arranjado de modo geométrico na forma de *sala de aula* onde cada qual ocupa fixamente o seu lugar em total imobilidade; um espaço que também vai regular e fixar as distâncias entre as mobílias (entenda-se: entre os corpos), a distância entre assento e mesa, a inclinação da carteira e todo um conjunto de posturas e disposições, além de dispositivos de intimidação, que, graças à imposição de uma postura física, inculca uma conduta de submissão das consciências. Impondo-se uma única perspetiva ao olhar (entenda-se visão) da criança, esta deve dirigir-se para a frente rumo ao comando da autoridade do professor e, de modo semelhante, baixar-se diante da contestação à desobediência, inaugurando-se uma nova sensibilidade [ou suprimindo-a?], já que os "olhares" das crianças não se devem entrecruzar para não desviarem a atenção

do que é definido como importante e os corpos não podem interagir livremente, sequer observar-se, muito menos tocar-se. Pode-se notar, pela iconografia fotográfica, que a disposição espacial e da mobília escolar do início do século XIX ainda sobrevive quase sem nenhuma alteração, há cerca de duzentos anos, o que é sobremodo preocupante.

Na relação com o tempo cronológico, também não foi diferente. Com efeito, o tempo serviu como elemento escravizante das subjetividades, agindo em favor do processo de servidão e jogo corporal e consciencial das crianças: dividido minuciosamente e reconstruído artificialmente, através de uma divisão de períodos pré-determinados de acordo com o desenrolar das aprendizagens, a modernidade forja o que se convencionou chamar de *uso e emprego racional do tempo*, de modo que este se inscreve na mais poderosa armadilha que encarcera as subjetividades num desenvolvimento contínuo de racionalização da produtividade verificada (tempo é dinheiro!), bem como na exploração calculada da força da criança, mais recentemente experimentada como *aceleração e pressão*.

Como sugere Vigarello, a norma moderna encontra-se cada vez mais concebida dentro de uma individualização graças aos pressupostos impostos pela psicologia no século XX, que não se sustentam mais, pois nos dias atuais a exigência de um perfil único de aluno, a tipologia comportamental generalizada ou a tipificação da postura corporal no interior de um coletivo de crianças de modo unilateral ignora a extraordinária singularidade dos corpos, das intenções, dos desejos e das sensibilidades.

Não é de hoje, pelo contrário, "desde aproximadamente 1950 que «o endireitamento sempre idêntico se apaga» e «a perfeição formadora torna-se inútil porque demasiado abstracta» e «porque contrária às formas de cada um»" (Renaut, 2002, p. 66). Desde então, quase setenta anos se passaram e o esforço pela padronização ainda é recorrente no interior da escola, principalmente das crianças pequenas.

A normalização e o endireitamento já não estão postas na contemporaneidade nos termos de uma exterioridade que se impõe ao sujeito, mas apreendidas numa interioridade que compete à própria criança prospetar: cada uma deve encontrar a atitude mais desejável, aquela em que se possa sentir bem. Entendemos que a extensão disto significa que, ao invés da famosa máxima «portas-te bem», a criança agora diz a si mesma: «portas-te de maneira a sentires-te bem», o que implica uma deslocação de perspetiva que disfarça a imputação da autoridade.

Os tempos atuais maquiaram aquilo que, na essência da criança, deveria ser forjado com autonomia, conferindo-lhe liberdade e alteridade, resumindo-se, agora, numa suposta auto-organização do tempo e do espaço escolares, cabendo, cada vez mais, à criança «por ela

mesma» e ao «ofício do aluno»[23] se estruturar dentro do espaço e do tempo da sala de aula, do pátio da escola ou do seu quarto doméstico: a norma eternizou-se – *comportar-se de modo igual às crianças bem comportadas* - estando traduzida no permanente esforço dos adultos em homogeneizar as diferenças a par da incontornável aliança entre obrigações e obediência.

Em contrapartida, ponderamos que, para ser criativo, é preciso ser livre, cultivar o olhar atento das crianças, estar liberto da opressão e tensão provocadas pelo trabalho e pela obrigação e, como disse em fins do século XIX Paul Lafargue em *O direito à preguiça* repetido recentemente pelo sociólogo Domenico de Masi em *O ócio criativo*, é preciso que a libertação das amarras da produtividade fomentem a intuição que só brota em liberdade. Na mesma perspetiva, Sartre (2005) afirmou, no romance *A náusea*, que a própria criatividade do sujeito é um sintoma de liberdade.

Pelo contrário, e tendencialmente, a escola torna as coisas difíceis para as crianças porque é tediosa e sem aventura. As perguntas dos adultos são retóricas e exigem respostas pré-definidas, sendo o conhecimento difundido metódico e sistemático: *um por cento de inspiração e noventa e nove por cento de transpiração!* Efetivamente, o trabalho é sobrevalorizado e o pensar e fazer diferentes, a ação de vanguarda, a ousadia e o erro são encaixotados em cápsulas com etiquetas que indicam o que *não se deve aprender* e *o que não se deve fazer* – e assim se *prende* as crianças no processo de escolarização.

O grande problema na conservação e reinvenção das formas adestradoras da aprendizagem moderna é que a permanência de velhos modelos educativos torna as crianças fiéis ao cânone que mata o ato criador. A prova está no facto que, até ao primeiro seténio, as crianças são imensamente mais criativas que um adolescente de catorze anos: nos seus desenhos, as crianças são fovistas, expressam-se com as cores mais coloridas e, então, a professora diz *não pintes assim pois a terra não pode ser brilhante porque é apenas castanha* ou *as casas não são redondas, portanto desenha-as quadradas* ou ainda *menino, as pessoas não podem voar, porque as desenhas com asas?*

Deste modo, a professora corta as asas da imaginação e *tomba* as borboletas do céu!

23 Pereira, F. H. (2015). *Configurações do ofício de aluno: meninos e meninas na escola.* Tese (Doutorado em Sociologia da Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo.

6 A criança e a essência

La Infancia es la única pátria del hombre.
(Baudelaire)

Para nos aproximarmos de uma visão não idealista de criança, é necessário avançar numa conceção de ser humano e de criança que apague do horizonte a paisagem de uma sociedade eminentemente pertencente aos adultos. É necessário ampliar a nossa leitura do mundo da vida da criança, tomando o brincar e o se movimentar como essência do corpo-sujeito-criança-brincante. Isso requer um conhecimento acerca da criança que vai além das fronteiras da sociologia, da psicologia e da própria história, superando o reducionismo pedagógico da criança, constituída como um *vir-a-ser e* descapacitado no presente.

Para o médico-pedagogo-romancista, que adentrou nesse mundo "impenetrável" da infância para conhecer a fundo o que se passava no íntimo do seu coração, as crianças são tratadas pelos adultos como se constituíssem uma "classe oprimida", como se fossem "proletários de calças curtas". O seu pequeno *velho* personagem denuncia como se sente diante dos adultos pedantes:

> Nós vivemos como um povo de pigmeus, subjugados por sacerdotes gigantes que detêm a força dos músculos e a ciência secreta. Somos uma classe oprimida que vocês desejam manter viva às custas do menor esforço e com o mínimo de sacrifício. Somos criaturas extremamente complexas, fechadas, desconfiadas e camufladas; e nem a bola de cristal nem o olho do sábio lhes dirão qualquer coisa a nosso respeito, se vocês não tiverem confiança em nós e identificação conosco. (Korczak, 1981, p. 83)

As sociologias e as psicologias tem sido consideradas as áreas fundamentais na análise da vida institucional das crianças e, por indução, tanto sociólogos como psicólogos (e, consequentemente, com frequência, educadores e pedagogos que bebem nessas grandes áreas do conhecimento humano) consideram que a infância é a fase em que se inculcam mecanismos preparatórios no comportamento da criança de modo a que seja gradualmente equipada com competências que lhe permitam participar futuramente nas atividades quotidianas do seu grupo cultural, de modo a tornar-se um membro "adulto credível" (Speier, 1979, p. 188 citado por Jenks, 2015, p. 194). Então, a ênfase é dada ao mundo adulto tomado como garantido, falhando "estrondosamente na constituição da criança enquanto ontologia independente" em que "as bases da diferença entre crianças e adultos não são reveladas" pois este tipo de teorização esquece as suas próprias origens que afirmam: a criança não é um momento presente, apenas um eco distante daquilo que está *para ser* (Jenks, 2015, p. 194).

Por oposição, a tese tem o propósito de revisitar perspetivas opostas que têm sido determinantes na empreitada de compreender a criança, partindo de uma ontologia que reconheça o brincar e o se movimentar como dimensão fundamental de sua essência que não é

fixa, tampouco pode ser olhada e reconhecida através de etapas ou fases de desenvolvimento durante os primeiros anos da vida.

O século XX consagrou avanços na provisão e proteção da criança, sobretudo à escala mundial através da *Declaração Universal dos Direitos das Crianças* (UNICEF, 1959) que ratificou poderosos instrumentos legais, através de tratados regionais, que culminaram em protocolos e estatutos que sancionam direitos devidos às crianças (Fernandes, 2004). Como exemplo, a agenda europeia e o seu vasto programa de consolidação dos direitos universais da criança, através de políticas públicas para a infância, recolocam-na no centro de práticas sociais pelo seu papel protagonista e pela garantia do direito à participação (Delgado, 2000).

A suposta invisibilidade social da criança na era pré-moderna deve-se também ao facto de a descreverem essencialmente representada por um olhar de negação, por aquilo que as crianças não eram, não falavam, não tinham razão, não trabalhavam, despossuídas de competência (Sarmento, 2006). Em contrapartida, estudos recentes da Sociologia da Infância recusam essa premissa porque, de facto, a criança "não é o negativo da adultez, uma cópia do universo adulto, um vazio, o ainda não ou apenas uma primeira etapa de um percurso de vida linear em direção à maturidade futura" (Costa, 2015, p. 54).

Tratando-se da cultura de movimento, as práticas pedagógicas demarcaram uma indiferença em relação à criança: a criança que se movimenta, principalmente no meio escolar, é vítima de uma indiscriminação no sentido da insistência pela padronização dos corpos, movimentos, habilidades e técnicas a serem aprendidas.

O legado escolar tem-se esforçado em as preparar de modo homogéneo para a vida futura, enquadrando as crianças, indistintamente, na obrigação de adquirir padrões de movimento que venham compor o leque de aprendizagens circunscritas pela racionalidade dos adultos como necessárias ao seu desenvolvimento integral, numa espécie de enquadramento compulsório das crianças no mundo adulto. Assim, a criança não é *a criança em si*, mas o adulto de amanhã, uma projeção futura (Costa, 2015, p. 55).

6.1. A ontologia antes da racionalidade científica

A ciência pode classificar e nomear os órgãos de um sabiá
mas não pode medir seus encantos.
A ciência não pode calcular quantos cavalos de força
existem nos encantos de um sabiá.
Quem acumula muita informação perde o condão de adivinhar:divinare.
Os sabiás divinam.

(Livro sobre o nada - Manoel de Barros)

A grande questão que se interpõe no reconhecimento de uma ontologia da infância como uma metamorfose é a existência de condicionantes desenvolvimentistas que prescrevem

uma *performance* estritamente estruturada a que a criança deve corresponder em ordem crescente e progressiva, que não somente a aprisiona mas também detém o investigador e o educador numa perspetiva performativa. Isto implica uma série de equívocos, tal como a assunção do *status* da criança *protoadulto* na medida em que atinge a maturidade *piagetiana*.

> O resultado bem sucedido desse processo de desenvolvimento tem sido ultimamente tipificado e designado de «racionalidade científica». É nessa fase que a criança, agora já transformada em adulto, entra em sintonia com a estrutura lógica do cosmos. Nesse momento, quando o pensamento já amadurecido da criança lhe concede o acesso ao «círculo da ciência», o projeto da «epistemologia genética» realiza-se e completa-se. (Jenks, 2015, p. 209)

Este aspeto é quase desastroso para Gopnik (2010; 2011) que afirma o desenvolvimento ser muito mais parecido com uma metamorfose pois de facto não pode ser linear, não se dando numa ordem crescente e muito menos numa sequência hierarquizada na aquisição de habilidades e aprendizagens que se materializariam de modo ascendente das mais simples para as mais complexas, das inferiores para as superiores, das mais fáceis para as mais difíceis.

Do mesmo modo que a teoria da socialização *parsoniana* está alicerçada na camisa-de-força dos valores culturais, em Piaget, a racionalidade científica é enclausurada na demonstração através da abstração e generalização dos processos lógico-dedutivos, da matematização e das operações cognitivas. Porém, e em termos analíticos, isto revela uma intencionalidade teórica porque, assim como Parsons dissolve a criança no sistema social, na epistemologia genética *piagetiana,* os dispositivos analíticos impedem de reconhecer a criança pela sua diferença, integrando-a tiranicamente no consenso dos factos cognitivos.

Assim, a racionalidade científica, que é sinónimo de inteligência adulta, assenta a diferença do sujeito numa coletividade arbitrária e inquestionável, o que é uma ironia perante a questão ontológica original. Além disso, "a criança é abandonada pela teoria" e sujeita à violência de uma forma contemporânea de racionalidade científica que reproduz, às custas da sua diferença e singularidade, uma indiferença em relação ao contexto da vida e do mundo onde está inserida, onde escreve e inscreve a sua história que é única, por imanência.

> Para Piaget, o desenvolvimento do pensamento torna-se «indiferente» ao seu próprio conteúdo e à sua base material, muito embora seja construído a partir dela. Refere-se à acção no concreto como sendo a base a partir da qual se constroem as estruturas operacionais, mas a sua explicação acaba por se revelar insatisfatória na medida em que está mais preocupado com os resultados da abstracção enquanto indicadores do modo como a mente funciona. (Venn & Walkerdine, 1978, p. 87 citado por Jenks, 2015, p. 210)

Esta é uma tendência opressiva pois a *facticidade* do processo natural suplanta o *valor* dos mundos sociais reais e, assim, a normalidade da criança é analisada em termos de normas postuladas pela psicologia do desenvolvimento:

> A psicologia do desenvolvimento foi tornada possível graças às clínicas e aos infantários. Essas instituições desempenharam um papel fundamental ao permitirem a observação de um grande número de crianças da mesma idade e de idades diferentes por peritos em psicologia, em condições experimentais

> controladas, quase laboratoriais. Permitiram assim a estandardização e a normalização – a recolha de informação comparável sobre uma grande quantidade de sujeitos a sua análise de forma a construir normas. Uma norma de desenvolvimento era um padrão baseado nos desempenhos ou capacidades médias de uma criança de uma certa idade numa tarefa ou actividade específica. Apresentou assim não só uma imagem daquilo que seria normal para as crianças de uma certa idade, mas permitiu também que a normalidade de qualquer criança fosse avaliada por comparação a essa norma. (Rose, 1990, p. 142 citado por Jenks, 2015, pp. 210-211)

Problematicamente, estes postulados condicionam e sugerem um conjunto de práticas pedagógicas que exigem a padronização das estratégias técnicas e metodológicas, bem como a uniformização do conjunto de respostas a serem dadas por sujeito passivos e reféns das mesmas intervenções. Wallon coaduna essa crítica na medida em que questiona os postulados positivistas da psicologia clássica. Para Wallon, a transformação é condição essencial do ser, o seu devir é uma criação qualitativa e a evolução do ser realiza-se num "jogo extremamente diverso de acções e reacções" (Wallon, 1946, pp. 50-51).

Os esquemas previamente existentes e organizados referem-se à relação e opções da criança quanto àquilo que *não é* ela própria. A racionalidade científica adulta requer, no esquema *piagetiano*, que a criança seja entendida "como encontrando-se num estado de adaptação adequado ao ambiente quando atinge um equilíbrio entre a acomodação e a assimilação", parecendo que o fardo permanente da criança seria o de fazer malabarismos com a homeostasia (Jenks, 2015, p. 211).

Outra crítica importante a ser feita a Piaget diz respeito aos jogos das crianças que ele considera banais e vulgares:

> Piaget considera que os jogos das crianças são actividades triviais, não sérias, isto porque revelam mais assimilação do que acomodação. O jogo não é mais do que diversão ou fantasia, desviando a criança do seu verdadeiro destino e do seu fim lógico no esquema da racionalidade. O problema é que os critérios que definem o que é jogo não se articulam com as exigências rigorosas e factuais da realidade. Ao tomar a brincadeira na perspectiva do adulto racional e «sério», Piaget desvaloriza um aspecto importante das práticas da criança e do seu mundo. (Jenks, 2015, p. 211)

A desvalorização consiste em conceber a infância como "um período de felicidade despreocupada e desorganizada", fomentada pela crença de que crianças gostam [apenas, como sentimento inferior] de atividades lúdicas, não sérias, e evitam o trabalho a todo o custo. Assim, a cultura corporal de movimento de uma determinada comunidade que se inscreve na corporeidade da criança como o repertório de brincadeiras, jogos, desportos, danças, ginásticas, artes circenses e toda a manifestação estética e expressiva do mundo da vida da criança, ganha apenas valor secundário, marginal e acessório na teoria *piagetiana*, movendo educadores a valorizá-la somente quando as suas atividades contribuem para a eficiência motora, a longevidade do organismo ou para *enfeitar* datas comemorativas da escola.

A epistemologia genética não presta atenção suficiente ao brincar e ao se movimentar da criança e negligencia as suas significações de ordem simbólica e interativo-relacional. O

desenvolvimento da cognição da criança é impelido para uma estrutura de racionalidade adulta previamente definida. Assim, enquanto criança, esta situa-se meramente numa mentalidade primitiva, pré-lógica, embrionária, o que constitui um processo de naturalização e desvalorização das diferentes linguagens corporais no projeto pessoal, na constituição do *eu*, da subjetividade. As linguagens são meramente entendidas como veículos simbólicos que transportam o pensamento que ajuda no desenvolvimento de conceitos e de um sistema semiótico, sendo a criança tratada como se não tivesse vida para além do cumprimento dessas funções (Jenks, 2015, p. 212).

A ação da criança é vista por Piaget "na perspectiva de uma metafísica idealista que entende a acção como algo que é racionalmente regulado no quadro de imperativos a priori", posição que é posta em cheque na perspetiva de Merleau-Ponty sobre a

> Geração e a utilização existencial e experimental da linguagem pelas crianças – o exemplo clássico é a da produção, por uma criança após o nascimento de um irmão, de uma frase no tempo passado de forma a exprimir a perda tanto do seu carácter único como da total atenção dos pais; neste caso a linguagem não está a descrever um estado das coisas mas a exprimir ciúme. (citado por Jenks, 2015, p. 213)

O trabalho de Merleau-Ponty (1975; 1984; 1999; 2006) esforça-se em unir as dimensões cognitivas e afetivas do ser que Piaget, com sucesso, havia separado: Merleau-Ponty reestabelece a relação entre o desenvolvimento da inteligência (designadamente a aquisição da linguagem) e a configuração do ambiente afetivo individual.

Na mesma direção, Jenks e Wallon empenham-se em demonstrar que "são as diferentes formas sob as quais se estabelecem compromissos teóricos que dão origem à diversidade de perspectivas sobre a criança." (Jenks, 2015, p. 213). Os autores apontam para a enorme influência que a teoria da socialização e da aprendizagem exerce principalmente nas pedagogias e nas ciências sociais pois, em grande medida, ambas causaram impactos na conceitualização quotidiana e de senso comum sobre a criança. Os seus paradigmas envolveram, definiram e monopolizaram a criança no domínio da teoria, constituindo formas de discursos particulares "no mundo disciplinado dos especialismos", derivando, nos propósitos teóricos, um lugar e um significado nunca de modo desinteressado e quase sempre unilateral [sob o prisma ideológico].

Isso significa dizer que a criança é *intencionalmente constituída* por modelos do ponto de vista ontológico de modo a

> Apoiar e perpetuar as bases fundamentais e as noções de humanidade, acção, ordem, linguagem e racionalidade de teorias particulares. Somos assim confrontados com diferentes crianças «teóricas» que servem os diferentes modelos teóricos de vida social dos quais emergem. Trata-se de uma questão fenomenológica. (Jenks, 2015, p. 214)

Para o autor, a quem interessa particularmente olhar a criança pelo viés da Sociologia da Infância, a teoria deve nascer "de práticas constitutivas na base da criança a da relação criança-adulto", o que consiste em reconhecer que qualquer investigador é responsável pela "constituição da criança, e que diferentes imagens e representações da criança são fruto dos diferentes mundos sociais e teóricos que habitamos". Devemos prestar atenção ao facto de as nossas teorizações emergirem sempre da constrição entre os arquétipos dominantes «naturais» da infância, de uma forma quase maniacamente patológica e conclui que já não precisamos de abandonar a criança quer à ignorância e a um estatuto secundário, quer à diferença radical e a um mundo bipartido (Jenks, 2015, p. 214).

6.2 Estatuto ontológico do direito à igualdade-diferença

O Auto-Retrato
No retrato que me faço
- traço a traço -
às vezes me pinto nuvem,
às vezes me pinto árvore...
às vezes me pinto coisas
de que nem há mais lembrança...
ou coisas que não existem
mas que um dia existirão...
e, desta lida, em que busco
- pouco a pouco -
minha eterna semelhança,
no final, que restará?
Um desenho de criança...
Terminado por um louco!

(Mário Quintana)

Transcender a perspetiva acima referida exige uma mudança de *olhar* em relação à infância, de modo a promover um encontro entre o que o corpo é capaz de ser e fazer e o conjunto normativo de pretensões sociais depositadas nele. Pensamos que isto se dá principalmente no âmbito da educação da infância, transformando os modos pelos quais damos significação às funções e potencialidades do corpo-sujeito, o que requer olhar e ouvir a criança a partir de si mesma pois a criança é inseparável do seu corpo, considerando a sua própria singularidade e especialidade (no sentido de unidade, propriedade e peculiaridade) na condição humana, como sujeito. Esta ação implica diretamente destituir a amálgama das condições de vida que valorizam somente aqueles que são ou se tornarão potencialmente produtivos diante da sociedade capitalista, justamente porque são aqueles que se encontram *na média*, descritos e avaliados como capazes ou passíveis de serem capacitados.

A condição humana é um constante "devir caótico", onde nada é linear e nada está definido. Todos estamos sujeitos ao acaso e ao caos no melhor sentido dos termos: somos

ambivalentes e contraditórios e construímo-nos num eterno turbilhão de transformações internas e externas. O mundo convida-nos num instante a pensar e refletir e, noutro a conformarmo-nos. Porém, todo este movimento da vida é muito semelhante a uma metamorfose e nem por isso o mundo da vida da criança é desorganizado. Pode ser confuso, como anunciou Bauman (2004) na metáfora dos "fios soltos", mas o mundo está muito mais propenso a mudar com rapidez e de forma muito mais imprevisível nos dias atuais do que nos períodos que nos precedem. Quando brincamos, usamos "o fio inteiro de cada ser", então, "é preciso dar linha" para a imaginação e os sonhos de cada criança"[24].

Neste sentido, já não têm lugar os velhos moldes de tratar a vida humana, principalmente aqueles que se perpetuam há séculos no que se refere à criança. Nenhuma variação do convívio humano é plenamente estruturada e nenhuma diferenciação totalmente abrangente ou livre de ambivalência, inclusive porque a lógica das *categorias imperfeitas* preenche a diversificação endémica e a desordem das relações humanas. Assim, toda a tentativa de completar essa estruturação com categorias e fórmulas pretensamente [e aparentemente] definitivas que acomodam as crianças em etapas fechadas e circuitos pré-definidos, deixarão sempre um grande número de "fios soltos e significados contenciosos" (Bauman, 2004, p. 91 citado por Carvalho, 2015, p. 37).

Segundo Carvalho (Idem), os instrumentos criados, com base em padrões normativos, estão postos em cheque atualmente e deixam naufragar a condição humana juntamente com tudo aquilo [a velha lógica das *categorias imperfeitas*] que ela aprendeu para se tornar humana. É, pois, diagnóstico de que não sabemos lidar com os "fios soltos" de Bauman, impelindo-nos a implodir as fronteiras que ainda nos fazem persistir na dicotomia de um mundo de incluídos e excluídos: a velha *estrutura trágica* alertada por Foucault. Esta ideia é explanada por Carvalho (2005):

> As igualdades de condições não deveriam partir de uma solicitação de governos por uma afirmação da condição humana, porém, deveriam emanar do próprio reconhecimento do estatuto ontológico de que somos todos iguais na condição humana, e que temos o direito de permanecermos livres dentro e com essa condição. Essa igualdade, contudo, não é da ordem da redução. Afirmar que somos iguais é poder afirmar que todos somos diferentes. Pois o que nos iguala, digamos, em termos ontológicos, é justamente o fato de que todos somos diferentes. (p. 38)

Usufruir dos direitos humanos e das liberdades fundamentais é assegurar que a condição humana pode se firmar enquanto tal, independente de suas particularidades. Deste modo, "qualificar a condição humana em suas potencialidades requer uma alteração profunda no nosso modo de conceber as nossas formas de relacionar uns com os outros, com o mundo e

24 *Tarja branca* (Documentário). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=x0oOXusMGzo.

com os direitos humanos". Não basta aceitar *o outro* como ele é: é preciso creditar ao outro, na sua singularidade, toda a transigência de ações que efetivem as condições suficientes para ele se firmar como é (Idem, p. 39).

No tocante à criança, exige-se reconhecer a infância como uma metamorfose em que ela assume uma condição ativa no seu diálogo com o mundo, sobretudo dotada de direitos atinentes à sua condição de alteridade. Todas as crianças possuem diferentes e diversos talentos e os seus interesses pendem na direção daquilo que lhe dá mais satisfação: geralmente ela sobressai no interior daquilo que lhe promove o autossucesso e o prazer.

Não podemos deixar de, mais uma vez, fazer referência àquele que foi considerado um dos precursores do direito à igualdade das crianças no início do século XX. Janusz Korczak, inspirado em Anton Semyonovich Makarenko (1888-1939)[25], praticou no seu orfanato e nas escolas onde lecionou como mestre-escola, várias estratégias que materializaram o protagonismo das crianças como condição essencial para o exercício pleno da democracia. Os pequenos atores e autores participavam de todo o processo de tomada de decisões, deliberando, com voz e transparência, sobre o binómio direito-dever. Baseado na coparticipação das crianças, Korczak preconizou a regra máxima do direito inalienável ao respeito pela criança. Mas foi, incontestavelmente, na elaboração dos "tribunais das crianças" que edificou uma metodologia bastante inovadora para o seu tempo. Tendo como horizonte a liberdade e a autonomia das crianças, nunca ignorou que é preciso conceber regras e deveres para o crescimento e convivência saudável dos miúdos, sobretudo porque *todos humanos cometem erros* e dos mesmos devem tomar consciência e tentar resolvê-los de modo a incorporar uma mudança de hábito que opere com a compreensão daquele que age.

Para tal, os tribunais funcionavam como forma de se cumprirem as regras que eram construídas coletivamente com e pelas crianças, de modo transparente, sem que ninguém fosse ignorado nos seus motivos e razões, assumindo as consequências dos seus atos. Aquela que cometesse um erro era levada, diante de todas, sem pré-julgamento, a uma assembleia em que o coletivo analisava, imparcialmente, as condições e consequências do que havia sido feito. Todas tinham voz e direito ao voto e a criança que se submetia a essa acareação pública tinha

25 Pedagogo russo que se especializou no trabalho com menores abandonados, especialmente os que viviam nas ruas e estavam associados ao crime. Entre 1920 e 1927 esteve à frente da direção da colónia Gorki, instituição rural dedicada à reeducação de crianças e jovens órfãos que haviam vivido na marginalidade. Korczak desenvolveu os seus métodos a partir da prática concreta e de um imenso amor pelas crianças. Ambos fizeram das suas obras um "poema pedagógico", valorizando o trabalho coletivo, a autogestão, a disciplina e o companheirismo.

o direito de se defender, mas também a responsabilidade de acatar o *veredito* definido pelo coletivo. Com a mudança de comportamento vinha sempre uma recompensa.

O que demarca a inovação de Korczak é justamente o desligamento do binómio acusação-punição da pedagogia religiosa: a autora do descumprimento da regra submetia-se publicamente e de modo transparente ao tribunal e a sua sentença era declarada da mesma forma que a sua *pena*. Até então, apesar da instrução pública moderna ser laica, as crianças culpabilizadas por atos e erros nunca eram ouvidas, cabendo aos adultos, apressadamente e sem critério aparente, estabelecer um castigo (físico ou simbólico), cabendo ao *culpado-pecador* confessar-se secretamente diante de um *guia espiritual* (Korczak, 1984).

Para o médico-educador, a democracia só se pratica quando há transparência. Os tribunais das crianças expunham a autoridade do próprio educador. Korczak acreditava que toda a autoridade que não conseguia ser transparente, que não conseguia expor-se diante do grupo, tendia a ser autoritária. Por isso, defendia a *autogestão*. Reconhecia que, em muitos campos, a criança e o adolescente, por sentirem de perto os seus problemas, poderiam melhor do que ele vislumbrar também as soluções. Mais do que muitos educadores da sua época, defendia a importância das relações democráticas no processo educativo. Todos estes métodos tinham um sentido educativo: a autonomia infantil e, através deles, as crianças aprendiam não só a autogestão institucional, mas, concretamente, podiam compreender a ideia de justiça, de respeito pelos outros, de responsabilidade, bem como entender as normas da vida coletiva. Estas práticas eram idênticas às que os educadores soviéticos revolucionários da época, como Pistrak e Makarenko, aplicavam na União Soviética. Como os educadores socialistas da época, Korczak não dicotomizava trabalho intelectual e trabalho manual (Korczak, 1984).

Outra estratégia interessante era o "parlamento" escolar que tornava públicas as decisões tomadas pelo coletivo das crianças, fazendo listas públicas de tudo: listas de quem ia passear ou ao cinema, listas para rezar, para se queixar, para se arrepender, para trocar objetos, sem esquecer a lista dos *madrugadores* que acordavam os demais. A democracia foi exercida até nas mínimas coisas, sob o princípio de só existir quando há acesso de todos à informação. Por exemplo, o parlamento estabelecia quantas vezes na semana se podia chegar atrasado ou dormir um pouco mais. As normas não eram criadas pelos adultos, mas pelas próprias crianças. Por isso, elas eram observadas e praticadas com muito mais facilidade porque eram autoassumidas. As normas não sufocavam ou oprimiam ninguém pois eram aceites através de um consenso conquistado no debate público (Korczak, 1984).

Existiam também punições e sanções definidas coletivamente para as faltas cometidas. Quem fosse julgado culpado, era punido publicamente e cumpria a sua *pena*, assim como eram

recompensados aqueles que correspondiam às suas obrigações e deveres. Não era algo inteiramente imposto de fora, como num tribunal comum ou nas prisões. Tratava-se de corrigir situações concretas, enfrentá-las por uma pedagogia que não escamoteava o conflito, trabalhando-o e problematizando-o, levando-o a sério como uma oportunidade de avançar, de aprender, de melhorar, de ser mais feliz e construir a felicidade do conjunto das pessoas que estão mais próximas. Para Korkzak (1984), a punição só tinha valor educativo quando a pessoa punida tomava consciência da sua falta e assumia as consequências dos seus atos, aprendendo com isso. A coerção só tem valor pedagógico quando se torna autocoerção, assim como a disciplina. A disciplina (hora de dormir, hora de comer, horar de brincar, uniformes, tempo para férias, tempo de estudo) deve ser aprendida na infância. Korczak percebeu que, para uma criança ficar sentada e imobilizada durante um longo período, é muito penoso, e, por isso, a sua pedagogia era literalmente pragmática.

Em Korczak, encontramos a simplicidade, o compromisso e a coerência que, acima de qualquer categoria lógica, definem um educador. Ele não precisou de estruturar previamente nenhuma teoria abstrata para se dirigir à criança. Não se encontrava com elas com esquemas prontos para as moldar segundo algum modelo. Ao contrário, ao resgatar-lhes primeiro a identidade e a dignidade, aprendia a *ser com elas*.

Numa época de fascínio pelo positivismo científico e pela uniformização da educação, ele chamou a atenção para o respeito, o amor, a fala, o prazer, a autogestão pedagógica e a espontaneidade que fazem o quotidiano da educação. A sua obra é, por isso, muito atual. Ao mesmo tempo que demonstra o quanto o amor é necessário, dialeticamente, ele chama a atenção para os seus limites ou o quanto ele é insuficiente. Clama pelos direitos da criança e pelo respeito, ao mesmo tempo que demonstra a necessidade de tornar esse respeito ativo, procurando superar as condições que geram o desrespeito, em conjunto com as crianças.

Enfim, os juízos acerca daquilo que consideramos as habilidades e comportamentos das crianças reiteram a amálgama da normatividade. Portanto, trata-se de resolvermos urgente e profundamente as nossas representações acerca da condição humana e de como ela tem sido governada e, em particular, como as próprias crianças concebem e protagonizam a sua infância: com verdadeira solidariedade, o que é muito diferente de piedade.

6.3 Estatuto ontológico da alteridade

Sem a cultura, e a liberdade relativa que ela pressupõe,
a sociedade, por mais perfeita que seja, não passa de uma selva.
É por isso que toda a criação autêntica é um dom para o futuro.
(Albert Camus)

A condição humana é detentora de um *devir*, de um constante *tornar-se* na aceção *sartreana* (Sartre, 2007). A nossa ontologia, ou seja, os modos de ser dos adultos que caminham inevitavelmente para a velhice, é um avanço *para menos*, o que quer dizer que a condição de maturação da existência do adulto demanda cuidado que é tomado como estado de normalidade mas que, na realidade, é um devir que nos desabilita para muitas coisas. Nas crianças, é diferente: elas lidam com uma multiplicidades de ideias, ações e sentimentos que já nos são desconhecidos ou para os quais até já estamos indispostos.

Nesta lógica, o *devir* das crianças é muito mais rico, mais amplo e *mais possível*. Se levássemos em consideração essa tensão sem nos colocarmos "acima" da criança em termos de capacidades, as escolas, por exemplo, seriam arquitetadas com espaços para correr, brincar, sujar, desconstruir, saltar, inventar, com aparelhos dispostos em parques que convidariam as crianças a brincar e se movimentar plenamente. Porém, esta lógica, que deveria ser pensada *com* e *partir das crianças*, afronta as nossas crenças e costumes porque exige modificarmos as nossas convicções sobre os nossos próprios modos de ser.

Neste sentido, a infância deveria ser considerada o ponto fundamental e fundante das relações geracionais entre crianças e adultos para serem, estas, reavaliadas e transformadas. Assumir esta diferença *inter* e *intra* geracional implica alterarmos o modo linear e normativo de como nos relacionamos com o *outro* e acarreta que a diferença seja assumida como elemento potencializador das dinâmicas inter-relacionais, inter-humanas. Vários educadores propuseram e praticaram o princípio de alteridade, por exemplo Korczak (1983) que pautou a sua práxis pela convicção da necessidade profunda de reconstruir o mundo de maneira a abrir espaço para as crianças, as suas vidas, atividades e formas criativas de descobrir o seu próprio mundo da vida, preparando-as para a vida e tentando convencer os adultos que elas já são pessoas, sendo necessário tratá-las como seres vivos e humanos.

Korczak (1984) preconizou que os adultos não tinham o direito de, pelo uso da força, provocar na criança qualquer ação, submetendo-a e coagindo-a a fazer o que lhe fosse incondicionalmente ordenado. Pelo contrário, deveriam interessar-se pelas suas coisas e tratá-la com seriedade, cuidando dela amorosamente e, principalmente, cuidando do seu coração e do seu desenvolvimento emocional, fomentando nelas coisas boas.

A essência da educação está na ação recíproca entre um ser humano e outro ser humano, entre o adulto e a criança e, assim, não somente a criança deve aprender com o adulto mas, acima de tudo, este deve aprender *com* as crianças. Isto implica ajudá-las a criar por si mesmas, compreendê-las e apoiá-las na busca diária do crescimento, amadurecimento, autoconhecimento e aprendizagem da arte de viver. Esta ação conjunta com as crianças exige empatia, paciência, sentimento e o esforço de apreender o mundo pelos *olhos da criança* para nos alegrarmos e entristecermos como crianças. Para tal, é necessário que os adultos se libertem da máscara artificial da madureza e da racionalidade.

Como anunciou Marcel Mauss (2003), no clássico texto sobre a *Noção de técnica do corpo,* sobre como nos socorremos e nos servimos culturalmente em cada sociedade de modo tradicional, seja na forma de usos do corpo, de dispositivos que o configuram em expressões, gestos e linguagens, a condição humana pessoal de cada indivíduo é particular a todas as possibilidades de técnicas corporais a cada pessoa, a cada singularidade corpórea, o que extrapola as condições opressoras de governabilidade por parte das instituições que se ocupam das crianças, inclusive porque a corporeidade é plástica, sofre alterações na ordem temporal e, por isso mesmo, questionável de ser tomada como padrão para os outros: cada ser é dotado de especialidade garantida em sua própria condição e, neste caso, a pessoa, é mais que um fato de organização, mais que um nome ou um direito a um personagem e a uma máscara ritual, ela é um fato fundamental porque é detentora de toda a potência possível de se afirmar como diferente, única, singular. Sendo assim, a *normalidade* e o *padrão,* escolhidos como pressupostos de uniformidade na escolarização da criança, são uma premissa improvável.

Portanto, a convivência com a criança requer do adulto admitir e reconhecer que cada corpo-sujeito fornece infinitas possibilidades de enriquecer as experiências compartilhadas, para além das condições habituais que temos, que julgamos ser, que pensamos ser correto na convivência social, sobretudo, na interação com crianças. Assim, "por ser condição de devir em nós; por estar presente como condição de devir no outro; por estar como fato no outro" (Idem), precisamos de questionar o conjunto de representações fixas que temos acerca do outro e das inter-relações humanas, sobre o que somos e o que podemos vir a ser.

Este aspeto afeta imediatamente a nossa representação sobre o suposto "vir a ser"[26] da criança e as suas condições de individualidade:

> As artes de governo insinuam-se na sociedade também por intermédio da produção de culturas organizacionais. Tensioná-las consiste em indagar pelos propósitos dos agenciamentos das condições arquiteturais, das formas gerenciais das relações humanas, das estipulações dos objetivos sociais alocados

26 Como já mencionámos anteriormente, o problema da expressão "vir a ser" dirigido à criança corresponde, pejorativamente, a um estatuto de incapacidade que ela carrega, subliminarmente.

> nos índices e nas demandas por desempenho e produção, enfim trata-se de querer colocar à prova os modos de relações humanas que, apesar de todo esforço em torno dos consensos, deixam escapar, como nas linhas soltas de Bauman, as amarras perfeccionistas da própria organização. (Carvalho, 2015, p. 42)

Significa que cabe aos adultos tensionar a cultura imposta às crianças que, desde o princípio da era moderna, foi sendo paulatinamente elaborada, sem dar tempo e espaço para relações de convivência entre pessoas que atuam e pensam de modo diferente e diverso. Implica também reconhecer as finitudes da existência, como denominou Foucault (1999) em *As palavras e as coisas*: a finitude do saber, do conhecimento, da existência ou do ser e a finitude do trabalho ou das condições materiais, que se encontra no umbral da própria cessação da nossa existência, pode, a qualquer momento, imprevisivelmente, deparar-se com a morte. No entanto, ao contrário e infelizmente, o limite de nossa dignidade humana material na sociedade de produção capitalista moderna dá-se pelo que podemos *ter* e consumir, como fruto de nosso trabalho, e não exatamente pelo que podemos *ser*: na era moderna, da técnica e do consumo, inegavelmente, o *ter* sobrepuja o *ser*.

Parece-nos que, mais do que os adultos, as crianças pagam um alto preço por viver num mundo em que a condição para conhecer e existir com dignidade depende dessa finitude material e ainda com uma agravante: nas crianças estão depositadas expectativas futuristas *virtuais* em relação às suas possibilidades e capacidades de ser produtivas, o que se impõe quase como uma fatalidade inevitável - a projeção futurista preconiza uma criança que poderá *vir a ter*. E *ter*, nesta projeção, é múltiplo: investimos nas criança *agora* para que *tenham* habilidades corpóreas futuras, para que tenham um leque abrangente de possibilidades desenvoltas de técnicas e saberes para que *tenham* um bom emprego e que *tenham* capacidade de consumir para se poder sustentar, posteriormente. No entanto, como já discutimos, esse *ter,* que é fechado em possibilidades performativas, encerrado em receitas e fórmulas, não corresponde a uma previsão factível pois a vida humana é elástica, dinâmica e, por imanência, o ser humano perpassa por muitas metamorfoses ao longo da sua existência.

Repensar essa projeção e representação de um *vir a ter* porque *ainda não tem* mas que opera no presente com uma futura condição para *ser* é também procurar profundas alterações nas dinâmicas de produção da própria vida material e económica (Carvalho, 2015, p. 43). Isto corresponde a colocar em cheque as representações dominantes de uma sociedade sobre ela mesma, sobre o seu funcionamento e os seus governos, questionando as formas com que temos tratado a condição humana e assumindo que ela é igualdade na multiplicidade, na diversidade e na diferença, ou seja, na alteridade. Demanda, também, reconhecer que o que nos habituámos a ver, ouvir, sentir, dizer e significar acaba por engessar perspetivas que nos acomodam em determinados padrões. Em relação à criança, isso reflete

> Ampliar nossas perspectivas de experiência no e com o mundo; faz vibrar o monocórdico consenso humano sobre as suas possibilidades, os seus prazeres, as suas concepções de mundo, os seus entendimentos acerca do afeto, do carinho, da parceria, do que é ser pai, mãe, filho, do papel do cidadão; derruba das escadas normativas as bulas e as convicções sobre a mobilidade, a eficiência do corpo, as posturas condizentes com os ritos sociais, numa ideia: transfigura a face humana de todos nós num caleidoscópio que permite a condição humana se afirmar como um dançarino frenético - «um canto para dançar e zombar do espírito de gravidade» - diria Zaratustra, sem deixar de profetizar: «se eles *pudessem* de outro modo, também *quereriam* de outro modo». (Nietzsche, 2011, p. 103, 171 citado por Carvalho, 2015, p. 44)

Giddens sintetiza o grande risco da *alta-consequência* da modernidade como o crescimento dos poderes totalitários, o colapso dos mecanismos de crescimento económico, o conflito nuclear ou guerra de grande escala e a deterioração ou desastre ecológico. E como um projeto que parece ser eminentemente ocidental, destaca que isso se deve à ascensão da *produção capitalista sistemática* e ao desenvolvimento dos *Estados-nação* e o poder que estas duas instâncias geraram para o ocidente. Como uma de suas consequências fundamentais, o autor destaca a globalização: "… que é um processo de desenvolvimento desigual que tanto fragmenta quanto coordena – introduz novas formas de interdependência mundial, nas quais, mais uma vez, não há 'outros'." Observa que vivemos no período da alta modernidade que é inerentemente orientada para o futuro: a antecipação do futuro torna-se parte do presente (Giddens (1991, pp. 186-192).

A modernidade inaugurou novas tradições mas, a partir delas, podemos projetar algo melhor para o ser humano. Temos de nos mover na direção de um futuro diferente: o legado moderno não pode ser mais um fardo que herdámos e do qual nos lamentamos e lamentaremos eternamente, reproduzindo-o nas relações com as nossas crianças, muitas vezes, sem o perceber. Assumir o *devir* da criança é um *dever* para *poder* de outro modo perspetivar a vida, o mundo, as relações humanas, a condição humana e, assim, *querer* de outro modo. Na verdade, "a emoção que nos transporta até as diferentes facetas do mundo não nos vem de sua profundidade, mas de sua diversidade." (Camus, 2009, p. 111 citado por Carvalho, 2015, p. 44). É através da condição humana de ser da criança que temos a possibilidade de resolver a longa tradição ocidental por onde se pavimentou o que pensamos ser a identidade da criança média, normal e aquela que triunfa.

A identidade da criança não pode ser constituída pelos seus equivalentes *iguais* (uniformizadas) pois isso não corresponde à condição humana. A identidade é, assim, toda e qualquer diferença no seu constante devir. O que nos fundamenta não são os traços que nos aproximam como iguais – a condição de ser da condição humana é a diferença e a diferença precisa de ser arrancada do seu estado de maldição: "Toda representação deixa escapar o mundo afirmado da diferença". No entanto, a diferença é objeto de afirmação que é múltipla,

que é criação "mas que também ela deve ser criada, como afirmando a diferença, como sendo ela mesma a diferença" (Deleuze, 2003, p. 78).

Este facto exige transtrocar toda a nossa perspetiva sobre nós mesmos como adultos, sobre os outros, as coisas, as ideias, a cultura, o mundo, as finitudes da existência, as relações intra e inter humanas, as dinâmicas organizacionais e produtivas da educação escolar da infância: "Portanto, mesmo face ao mundo governado, tentar conceber, principalmente pela infância, a diferença-do-meu-outro-sendo-nós-mesmos-naquilo-que-somos" (Carvalho, 2015, p. 45).

Tratar da liberdade para brincar e se movimentar requer pensarmos numa ontologia do movimento humano, tendo como premissa a relação "criança-corpo-mundo".

Concluindo, não são as crianças as borboletas errantes, mas sim a própria modernidade; esta é que é errática porque é inconstante na sua sede pela padronização dos sentidos.

Não somos seres humanos
vivendo uma experiência espiritual,
somos seres espirituais
vivendo uma experiência humana.
(Teilhard de Chardin)

Capítulo 2

O corpo, o movimento, o tempo e o espaço

1 A criança, o movimento humano e a racionalidade investigativa

> *... o corpo não é mais um receptáculo de engramas, é um órgão de pantomima encarregado de assegurar a realização intuitiva das «intenções» da consciência.*
> (Merleau-Ponty, 1999, p. 553)

Neste capítulo, intentamos compreender questões afetas à dicotomia corpo-mente na prática investigativa da Educação Física que se estende à prática pedagógica na Educação de Infância, como resultante de uma racionalidade moderna que perspetivou conceções de ciência, de conhecimento, de movimento humano, de educação, de corpo e de brincar e se movimentar, isto é, problematizar os corpos e saberes das crianças-borboletas e as *razões* que os adultos-investigadores herdaram da racionalidade da ciência moderna. Os pressupostos teóricos que nos orientam estão fundamentados nas ideias de Andréas H. Trebels (2003), que assentou os seus estudos sobre o movimento humano na fenomenologia holandesa, e de Maurice Merleau-Ponty (1999), expoente da fenomenologia francesa nos estudos da corporeidade humana.

Não rejeitamos o conhecimento das ciências naturais e da pesquisa empírico-analítica e os seus contributos seculares para a vida humana moderna que, aliás, resultou, em muitos aspetos, num considerável aumento da qualidade da vida contemporânea, por exemplo nas questões afetas à saúde e à longevidade, promovidas pelas descobertas da medicina, das fisiologias do exercício e do esforço, das anatomias, etc., disciplinas que sempre estiveram no arcabouço dos estudos da Educação Física a que, mais recentemente, há poucas décadas, se somaram as significativas contribuições da etologia, da biogenética, das neurociências e da física quântica.

Neste sentido, não podemos desconsiderar que a ciência é produto da ação-produção humana e recebe influências que lhe são exteriores, desde questões de ordem política, social, económica e cultural. Tampouco a ciência é neutra ou imparcial e, portanto, não é refratária no sentido inverso. Na verdade, sendo um espaço próprio no interior da sociedade, a ciência vai-se constituindo como um micro-espaço neste macro-espaço humano, a que Pierre Bourdieu, sociólogo francês de enorme influência e importância no século XX, chamou *campo científico*,

pensando a ciência como o seu produto, sem ignorar a constituição desse campo pelas questões sócio-históricas.

O próprio modo como Merleau-Ponty (1999) escrutina o presente (nos meados do século XX, quando defende a sua tese de doutorado intitulada *A fenomenologia da percepção*) à luz dos legados deixados pelo passado - a modernidade dos séculos XVII e XVIII - tentando entrever as tarefas vindouras do pensamento filosófico, demonstra uma espécie de ajuste de contas com a razão filosófica. O autor faz um duplo esforço no sentido da crítica à razão moderna na estruturação de um problema científico-filosófico, exemplar na relação do seu projeto com a modernidade: o problema da subjetividade.

A crítica *merleau-pontyana* à razão moderna conduziu ao reconhecimento da presença inalienável do mundo no horizonte das suas reflexões e, consequentemente, ao fenómeno da percepção corporal como adesão pré-reflexiva do sujeito ao mundo, como abertura originária ao *Ser*, o que permitiu recolocar o problema da subjetividade sobre novas bases, e já não sobre as fornecidas pelo paradigma cartesiano da substancialidade, mas pela experiência do corpo, da linguagem e da expressão estética (Lagôas, 2010). Portanto, o projeto de Merleau-Ponty (1999) também corresponde a um esforço de transcender os ditames da razão moderna no pensamento filosófico, bem como tecer novos caminhos que realocassem a humanidade da corporeidade humana engessada pelas ferramentas e critérios cartesianos.

A ciência é apenas uma das muitas formas de pensamento desenvolvidas pelo homem e não necessariamente a melhor. Toda a atividade de intervenção e investigação nunca está desgarrada de uma perspetiva ideológica pois pressupõe uma avaliação subjetiva e compromissos que excluem acordos gerais, ou seja, a ciência nunca é imparcial (Carvalho, 1973, p. 219).

Desde a segunda metade do século XX, a Educação Física encontra-se numa situação difícil. Efetivamente, enquanto área de conhecimento que pretende atingir um estatuto científico, descentra-se de uma objetividade segura, na medida em que o observador se encontra diretamente implicado na ação que deveria ser investigada "do exterior" e, por isso mesmo, era levado a considerar que poderia conhecer os factos intuitivamente sem sentir a necessidade de recorrer a técnicas objetivas de experimentação (Idem, p. 220).

Até àquele momento, o comportamento motor do indivíduo era o campo próprio da Educação Física e, por definição, já considerado "uma «totalidade» situada num tempo, num espaço e de modo singulares, e em que os elementos constitutivos tem uma interdependência

variável consoante a coordenadas que os integram" pois possui estruturas e características propriamente mensuráveis, porém, muitas são imensuráveis. Neste sentido, o autor português já apontava, na década de 1970, para a necessidade da Educação Física se libertar do tributo da investigação biológica pois já considerava não ser possível operar com a constatação da repetição dos factos que diziam respeito ao comportamento motor, traduzidos "exclusivamente na regularidade estatística que permite considerar a previsão com antecipação de um novo facto conforme a generalidade da explicação da própria lei". O autor ocupou-se das inter-relações e conexões entre os factos observados e abandonou as simples constatações e explicações causais, pondo no horizonte das suas investigações a transformação da realidade humana e social (Idem, pp. 220-222).

Historicamente, a Educação Física constitui-se como um campo epistemológico polissémico, no interior do paradigma científico da modernidade, pulverizado por outros campos que produziram determinados discursos e conhecimentos sobre o corpo e o movimento humano a partir dos paradigmas das ciências biomédicas de modo hegemónico (Mezzaroba & Bassani, 2015, p. 209). No entanto, constitui-se como um espaço relativamente autónomo, como um microcosmo dotado de leis próprias, um sistema estruturado com regras próprias, posições e disputas situado num macrocosmo que seria a própria ciência, a sociedade e a cultura (Bourdieu, 2004b, p. 20 citado por Mezzaroba & Bassani, 2015, p. 210).

Por esta razão, no que tange ao entendimento da criança que brinca e se movimenta como um "organismo vivo", propomos, na direção do ideário das fenomenologias holandesa e francesa, uma urgente, necessária e legítima aproximação ou *transposições de pequenos limites,* de que fala Trebels (2003), através de *condições de possibilidades* do pensar científico bem como do fazer pedagógico, no trato com a *criança-borboleta*, que está inteiramente e em constante transformação *orgânica* de modo sincrético, universal e eclético.

Em relação aos corpos-organismos-vivos, o apelo de Trebels (Idem) revela que as disciplinas secularmente fragmentárias e extremamente especializadas e fechadas em si mesmas não são capazes de descrever o biológico de forma plena pois apenas nos oferecem condições de possibilidade. Mas o aparato para entender um organismo em funcionamento abre um espectro infinito de possibilidades de comportamentos, se reconhecidos como realizações singulares (Trebels, 2003).

Wallon & Teissier (1946) também questionaram a atuação das ciências da natureza, principalmente da biologia enquanto "ciência da vida" que, na própria marcha dos seus estudos,

deveria pôr uma "questão inteiramente estranha" às preocupações dos físicos e químicos: "*O determinismo físico-químico basta para compreender os fenómenos vitais ou é necessário, para o entendimento, correlacioná-lo com outra acção, dando conta da diferença profunda que parece haver entre a natureza inerte e a natureza viva, interpretando o que, nesta última, recorda a invenção humana e sugere a intenção?*" [grifo dos autores] (Cuenot, 1941 citado por Wallon & Teissier, 1946, p. 25). Os autores destacam que esta questão não era nova na altura pois já era discutida pelos filósofos na antiguidade grega, ou seja, é uma tese que a ciência nunca cessou de combater desde a sua origem, a saber, a de que as ciências da vida se deveriam ocupar dos organismos vivos em toda a sua complexidade e não somente numa perspetiva mecanicista.

Entretanto, há um reconhecimento do esforço, desde a antiguidade clássica ocidental, de aproximar as dimensões mítica e racional, sendo os gregos, fundadores da racionalidade, os primeiros a reconhecer esse parentesco cognitivo:

> O termo *physis*, do qual vem a palavra «física», abrangia toda realidade. Nela estavam incluídas todas as manifestações do ser. Assim, para Aristóteles o pensamento é movimento físico, porque ele é auto-sustentável. Em grego, «físico» significa «força», e esta produz movimento que se revela na matéria. Ela é o segundo nível da realidade. O primeiro é constituído por aquilo que age sobre ela. Assim, tanto o físico como o biólogo situam-se no centro do universo que, cada um por sua vez, quer descrever. As diferenciações são atitudes dos próprios cientistas na busca de sua autonomia científica. Assim, no início da modernidade, se Galileu via na matemática a linguagem do universo e das ciências, Kepler, também físico, via nela a possibilidade para se ouvir e interpretar as harmonias celestiais. Se Descartes formulou uma concepção geométrica e mecânica do corpo, Leibniz construiu uma concepção dinâmica, o que leva a explicar os seres vivos não como máquinas que se movem, mas como forças vivas. (Santin, 2000, p. 42)

No início do século XX, já havia uma bipartição entre os biólogos e naturalistas, numa espécie de recuo ao racionalismo quando se tratava de interpretar os fenómenos da vida: alguns, os mecanicistas (materialistas inimigos da metafísica), insistiam em explicar todos os fenómenos da vida, sem exceção, pelas leis que regem a matéria inerte; outros, idealistas, pensavam que a legalidade físico-química, agindo apenas sobre a natureza inerte, se sobrepunha no mundo vivo com uma legalidade particular que sujeitava os animais e plantas ao sobrenatural (os finalistas ou vitalistas[1]).

1 "O *finalismo* é uma doutrina segundo a qual o universo tem um fim pré estabelecido – a causa final – para realização da qual o universo foi criado", ideia que não tem qualquer base científica. "O *vitalismo* é uma doutrina segundo a qual os fenómenos vitais são a expressão de forças independentes das leis que regulam a matéria", como se os seres vivos fossem regidos por uma força especial, com leis próprias: "a força vital – que dá vida à matéria inerte, vida que existe na matéria, não em virtude da organização complexa da matéria, mas pela existência desse princípio vital." (Teissier, 1946, p. 26).

Ambas as atitudes intelectuais são incompatíveis, assim como o movimento *reacionário* da biologia que se seguiu às lutas anticlericais de 1900 (Wallon & Teissier, 1946, pp. 27-28). Por outro lado, o medievo teve *dificuldades* em dicotomizar as relações entre pensamento religioso e científico: para Newton, o sistema planetário era determinado, em parte, pelas leis da mecânica e, em parte, pela interferência divina[2]. Teria sido a geometria grega que desacreditou as práticas mágicas, tratando-as como exotéricas (Santin, 2000, p. 43).

A teoria *vitalista* no interior da biologia, que se encarrega de explicar a *força vital* enquanto " princípio original que dá a vida" aos organismos vivos, vem desde a antiguidade recebendo inúmeras designações: Aristóteles denominou-a de *psiqué, enteléquia* (qualidade daquilo que se realiza na matéria) ou *alma*. Tanto o vitalismo como a doutrina das causas finais jamais serão refutadas definitivamente, posto que prosseguem, revestindo-se de outras formas: "*O seu princípio que é a essência psicológica, é muito maleável. Ele é tão extenso e de antemão tão largo, que dele se aceita qualquer coisa, quando se repudie o mecanicismo puro*" [grifo do autor] (Bergson citado por Teissier, 1946, p. 29). No entanto, o autor aponta para algumas centenas de páginas, já escritas no início do século XX, em que Cuénot consagra as "«dificuldades do mecanicismo» em que justifica «*um finalismo restrito, algo vago, tornado prudente pelos seus fracassos.*»" [grifo do autor] (Cuénot, s.d., citado por Teissier, 1946, pp. 31-32).

O campo da Educação Física é relativamente jovem, se comparado com outros campos científicos. A Educação Física foi *gestada* pela ciência-mãe (a biologia médica) juntamente com a nova ordem social, que se configura nos séculos XVIII e XIX, a partir dos ditames das sociedades burguesas, além das investidas dos movimentos higienistas e militares, nos aglomerados urbanos das repúblicas ocidentais, nos períodos supracitados, o que, de certa forma, garantiu a sua existência e legitimidade:

> A medicina e a ciência em geral vão se constituindo como importantes formas que configuram o poder do ser humano em relação ao seu meio, à sua natureza e a partir de sua cultura – momento histórico que se caracteriza, também, pela constituição dos estados nacionais e, por consequência, seus sistemas educacionais. Com isso, vai se consolidando a ideia de que o movimento pode promover e manter a saúde, e com isso, uma *nova visão de corpo*, pautada pela medicina (discurso biomédico) apresenta-se como hegemônica. (Mezzaroba & Bassani, 2015, p. 213)

2 Essa *interferência divina* deve ser, em parte, relativizada em virtude da necessidade de alguns cientistas e filósofos terem de adequar as suas teorias aos preceitos de ordem religiosa (da igreja católica), sobretudo pelo medo de represálias da inquisição e do perigo de serem excomungados e proibidos de exercerem a profissão de investigadores ou, ainda, de ter de responder juridicamente diante do Santo Ofício pelas supostas heresias proferidas por teses não atribuídas à responsabilidade de criação divina ou consequência dos desígnios de Deus.

Assistimos, historicamente, ao processo de escolarização de diferentes práticas corporais[3] que vieram mormente atender a determinadas demandas políticas e económicas, muito mais do que a representatividade, os sentidos e os significados de uma cultura corporal de movimento poderiam promover ao bem-estar de crianças e jovens. O ajustamento de corpos aos interesses, sobretudo políticos, configuraram as disputas internas no campo da Educação Física, na modernidade ocidental, a partir das suas condições e imposições sócio-históricas. A afirmação hierárquica do discurso biomédico, que secularmente domina a Educação Física, estabeleceu-se justamente pela conivência da ciência e do capital simbólico que se produziu a partir dos corpos e do movimento humano, atendendo a inúmeros interesses e contrapartidas unilaterais que se cristalizaram ao longo dos últimos dois séculos.

O próprio esforço e movimento do pedagogo Pierre de Frédy (o Barão de Coubertin), em 1896, não foi casual: sob o crivo da comunidade científica, o reanimador dos jogos olímpicos modernos realiza, dois anos antes, um congresso de educação e pedagogia, na Universidade de Sorbonne em França. Coubertin *vendeu* a sua ideia aos participantes e os gregos propuseram-se sediar os jogos na cidade de Atenas. Coube ao pedagogo a criação do Comité Olímpico Internacional (COI) - instituição fundada em 1894. O período é de uma efervescência histórica incomensurável. Através da historiografia, sabemos que as investidas em reacender os jogos são equivalentes aos eventos desportivos promovidos no interior das fábricas, sobretudo inglesas, que incentivavam, principalmente, a prática do futebol, o que resultou num conjunto de táticas políticas e administrativas (inclusive com uma participação acalorada do parlamento inglês) de contenção e adestramento dos corpos dos trabalhadores das fábricas. Este movimento configura o *lazer moderno* como *ocupação produtiva* nos tempos e espaços [residuais] de folga desses mesmos trabalhadores e como estratégia de normatização e normalização do processo civilizador, segundo denunciam Norbert Elias e Eric Dunning, num valioso texto intitulado *A busca da excitação* (1992)[4].

3 *Práticas corporais* é um conceito polissémico, que não se reduz numa taxionomia redutora do movimento humano pois nele se inscreve a cultura corporal de movimento. Diz respeito ao ser humano em movimento, à sua gestualidade, aos seus modos de se expressar corporalmente, conforme Fraga, Carvalho e Gomes (2012). Ainda segundo Lazzarotti Filho et al. (2010, p. 25), "no campo da Educação Física, o termo 'práticas corporais' vem sendo valorizado pelos pesquisadores que estabelecem relação com as ciências humanas e sociais, pois aqueles que dialogam com as ciências biológicas e exatas operam com o conceito de atividade física." (citado por Mezzaroba & Bassani, 2015, p. 221).

4 Elias, N. & Dunning, E. (1992). *A busca da excitação: desporto e lazer no processo civilizacional*. (M.M.A. e Silva, Trad.) Lisboa: DIFEL.

Elias & Dunning (1992) destacam que, no berço do processo de industrialização e inchamento dos centros urbanos ao final do século XIX, é dada uma atenção ao conjunto das pulsões e comportamentos violentos por parte de dispositivos de controlo que sobre eles incidem: a formulação de discursos e práticas normativas, poderes mais ou menos institucionalizados e mecanismos de autocensura ou autocontrole, opugnações que andam a par do projeto do *homem novo* que se distingue daquele que habitava o obscurantismo do período medieval e que já não serve às recém-nascidas sociedades burguesas e industriais *modernas e progressistas*. O desporto teve um papel ímpar como *colaborador*, quiçá, materializador do processo civilizador do homem moderno.

Outro aspeto diz respeito às descobertas científicas das ciências biomédicas que também se colocaram ao serviço das políticas públicas higienistas e militares das modernas repúblicas, imputando medidas de saúde pública que intencionavam tornar os corpos dos trabalhadores mais produtivos, menos doentes, bem como menos propensos ao ócio e à preguiça que, por ventura, poderiam ser eivados por sindicalistas e corporações trabalhistas que se organizavam para reivindicar melhores salários e condições objetivas de trabalho nas indústrias que nasciam juntamente com os burgos.

Há, portanto, toda uma historiografia que aponta para que direções e rumos a Educação Física e os desportos modernos se orientam, o que não cabe aqui tratar detalhadamente: apenas não ignoramos que as opções teórico-práticas, metodológicas e investigativas no campo da Educação Física não são neutras, tampouco imparciais do ponto de vista político.

Por outro lado, não ignorando as continuidades e ruturas no campo das ciências dos desportos, há algumas décadas, questiona-se a prevalência de uma compreensão de movimento humano estritamente objetivista e totalizadora, onde as análises do movimento se vinculam ao paradigma empírico-analítico "remetendo-se aos conceitos da Física e estruturando-se na relação de causa-efeito". Há uma "violência deste olhar disciplinar" tão grande que não apenas delimita os movimentos desportivos mas os adequa a objetos "mortos e inanimados" pois o paradigma empírico-analítico define o movimento mecanicamente como "deslocamento de posição no tempo e no espaço", o que garante ao modelo a objetividade e cientificidade da abordagem. A necessidade de revisitar esta perspetiva está na urgência de se colocar em primeiro plano uma ciência voltada para o humano, colocando-se em questão (ou pelo menos em suspenso) se as ciências naturais são, de facto, capazes de esclarecer os comportamentos, expressões e fenómenos corporais humanos (Trebels, 2003, p. 250).

As ciências não são neutras: o mundo da ciência, como mundo económico, conhece relações de força, concentração de capital e relações de dominação. A atividade científica implica custos económicos e o grau de autonomia de um determinado campo científico depende não somente de recursos económicos como também da tensão gerada entre as tendências políticas e epistemológicas que sustentam uma determinada narrativa científica. Assim, há um *capital simbólico* que não é outra coisa senão o capital económico e cultural que garante *vantagens de reconhecimento* aos agentes, às diretrizes teóricas e metodológicas do campo, que ajudam a manter a ideia de conservação dos usos científicos, do poder simbólico de determinadas produções e do próprio capital científico do campo (Mezzaroba & Bassani, 2015, pp. 211-212).

Neste sentido, a especificidade da Educação Física permite-nos fazer uma *incursão* pela Educação da Infância: como agentes (professores e investigadores) podemos compreender melhor o lugar em que atuamos e, portanto, temos o poder [ou dever] de modificar o seu contexto, sendo nessa perspetiva que revisitamos alguns paradigmas hegemónicos, no sentido de situar a criança e o seu brincar e se movimentar de modo diverso do habitual. O próprio Thomas Kuhn, considerado um antiempirista, no seu texto *A estrutura das revoluções científicas* (publicado em 1962), põe em cheque o contexto da ciência enquanto "modelos irredutíveis de verdades absolutas", na medida em que se opõe a uma conceção de ciência explicativa, desenvolvendo as suas teorias epistemológicas em contato estreito com a história das ciências e rompendo com a ideia comum de linearidade do progresso científico: a ciência não é um depósito em que se vão acumulando novos factos (citado por Mezzaroba & Bassani, 2015, p. 214).

Assim, o paradigma biomédico foi predominante ao olhar para os corpos e para o movimento humano. Por sua vez, Tamboer (1985) analisou diferentes perspetivas científicas do ser humano e do corpo na forma de metáforas que correspondem a uma tipologia de imagens, procurando superar a dicotomia sujeito-objeto: o corpo máquina, relógio, cárcere da alma, computador, entre outras, denominando-as *figurações de ser humano*, ou na terminologia esclarecedora, corpo *relacional* e corpo *substancial* (citado por Trebels, 2003, p. 261).

Nas figurações em que o ser humano é *substancial*, o corpo é concebido como uma entidade isolada contida num invólucro: a pele. Essa imagem de corpo corresponde ao paradigma empírico-analítico e promove formas de movimento mecanicamente concebidas, com vista a um produto final, geralmente a execução de um movimento correto e tecnicamente

eficiente e eficaz. Nas figurações em que o ser humano é concebido como relacional, o corpo não é tipificado como uma entidade isolada: a condição relacional é inerente ao corpo, bastante clara na discussão de Merleau-Ponty sobre "corpo objeto" (Trebels, 2003, p. 262).

Os paradigmas são crenças compartilhadas e coletivas, o que faz com que sejam uma prática social entre o conjunto de cientistas. Conforme Kuhn (1998, p. 219), um *paradigma* "[...] é aquilo que os membros de uma comunidade partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma." Para o autor, "[...] os primeiros estágios do desenvolvimento da maioria das ciências têm-se caracterizado pela contínua competição entre diversas concepções de natureza distintas". (Kuhn, 1998, p. 23 citado por Mezzaroba & Bassani, 2015, p. 214).

Nesta disputa sobre quem ou o que prescreve o corpo e imputa ao movimento humano uma determinada perspetiva, *quem* lucrou com a predominância das ciências biomédicas foram, certamente, as modernas repúblicas democráticas, instauradas a partir do século XVIII, que, pretensamente, perfilaram o homem moderno (e o seu corpo) ao serviço da ordem, do progresso e do desenvolvimento. Isto teve um preço: herdámos dicotomias que fragmentaram os corpos e as suas práticas em partes distintas e incomunicáveis, o que acabou *coisificando* o corpo-máquina do trabalhador das indústrias modernas, um corpo bipartido que incorporou modos *produtivos* e *saudáveis* de pensar e de fazer, esquecido na sua totalidade, unidade, essência e na sua dimensão lúdica humanizante. As ciências da saúde deram uma regularidade ordinária ao campo da Educação Física, mas a sua matriz biológica trouxe consequências inevitáveis ao olhar dicotómico que se lançou no fenómeno da corporeidade humana.

Para Araújo (et al., 2010, pp. 2-3), numa perspetiva *extraordinária,* "é preciso encontrar a "unidade primordial" de um "ser-estar-no-mundo" (MerleauPonty, 1999). No seu racionalismo, a ciência desconsidera a unidade primordial entre ser humano e mundo, separando, por exemplo, o sujeito do objeto. Contudo, uma teoria para o *se movimentar* humano também não entende que movimento e a percepção sejam dois elementos de ações independentes: movimento e percepção têm efeitos mútuos. Como ressalta Merleau-Ponty,

> Se se restabelece esse ponto de vista vertical perceptivo do mundo e do ser, não há lugar para procurar construir no corpo objetivo, como o faz a fisiologia nervosa, toda uma espessura de fenômenos nervosos ocultos, graça as quais os estímulos definidos objetivamente seriam elaborados como percepção total. (Merleau-Ponty, 2000, p. 212)

A regularidade ordinária da Educação Física já não sustenta os saberes sobre o brincar e se movimentar humano e, tratando-se de crianças, isso é ainda muito mais inadequado. A

rutura com a tradição que a fenomenologia propõe corresponde às novas imagens de mundo e de sujeito que emergem na contemporaneidade: o fenómeno da percepção corporal já não pode ser ignorado e daí a emergência de novos olhares sobre o *modus operandi* tradicional e a construção de modelos científicos desconectados dos estudos da fenomenologia da criança e do brincar e se movimentar. Para Bourdieu, o pesquisador, quando investir em desvelar mecanismos do mundo real, deve questionar o simples pois é assim que a ciência avança, "questionando as ideias simples." (2004a, p. 168 citado por Mezzaroba & Bassani, 2015, p. 215).

É evidente que estudar a criança e a infância não é algo simples no sentido literal da expressão e, considerando o *esquecimento* da criança e das suas linguagens, o brincar sempre foi visto como algo sem importância científica. Na verdade, como acusam autores que mencionamos, as crianças somente ganham visibilidade quando há determinados interesses, sobretudo políticos, na gestão destes *pequenos seres* e suas práticas *mundanas* ou institucionais. Neste sentido, o intuito é de colaborar com a discussão, tendo como pano de fundo a fenomenologia, considerando a pertinência dos estudos das ciências sociais e humanas no interior do campo da Educação Física, dialogando diretamente com as questões empíricas levantadas no processo de pesquisa na Educação de Infância.

É preciso acrescentar que o século XX demarca uma exaltação da Educação Física como prática escolar mas, no entanto, até aos dias atuais, legitima-se a reboque de duas práticas, a saber, as ginásticas e os desportos coletivos. Assim a Educação Física, até hoje, permanece subordinada estruturalmente ao campo biomédico e desportivo (saúde-higienismo, desportos-*performance*/treinamento), o que impacta, consideravelmente, no caso particular, na Educação de Infância como confirmámos no campo empírico investigado.

Conforme as análises de Marques, o resgate da história das ciências e da história da educação dá-se "a partir de três momentos: o paradigma ontológico ou metafísico; paradigma da modernidade ou da subjetividade da razão individual; e o paradigma da interlocução dos saberes ou da ação comunicativa", o que demonstra que cada *campo* se configura a partir de historicidades próprias e com *paradigmas* intrínsecos exclusivos, seja na ciência, na educação, na Educação Física, na Filosofia ou em qualquer outra área do conhecimento (Marques, 2002, p. 82 citado por Mezzaroba & Bassani, 2015, p. 217).

Para Carvalho (1973, pp. 212-214), é a análise de Wallon que deveria prevalecer: uma análise *multidimensional* do comportamento humano de modo a compreender-se os múltiplos

aspetos e as condições que dele dependem para se obter um significado biológico, psicológico e sociológico para resolver os problemas de ordem pedagógica na Educação Física. O professor de Educação Física tem o compromisso de ser educador e, portanto, a sua finalidade última é a educação, razão pela qual Carvalho (1973) defende não se perder de vista a relação entre investigação e prática pedagógica & investigação fundamental e investigação aplicada [articuladas] – e tal distinção entre ambas ainda constitui um "falso problema", pois ratifica uma dicotomia convencional e arbitrária.

Carvalho afirma que, na altura dos anos 1970, já se percebia que não é suficiente "o conhecimento das características da estrutura psico-fisiológica da criança e dos tipos de exercícios possíveis (…) para determinar uma correcta ação pedagógica", posto que são diferentes variáveis que determinam o desenvolvimento total da criança. Isso requer desprender-se da "impaciência em se chegar rapidamente a resultados práticos, mensuráveis, tangíveis", pois o investigador-educador tem de olhar para a totalidade dos fenómenos envolvidos "indo beber à realidade social na essência de seu projeto dinamizador" [referindo-se à reafirmação da Educação Física enquanto ciência] (Idem, pp. 213-214).

A Educação Física está situada nas ciências do homem e é muito mais intuitiva e dedutiva do que as ciências experimentais que são indutivas, por excelência, pois são subordinadas a uma "«demarché» realizada a partir de quadros lógicos elaborados por anteriores ações experimentais". Muito mais próxima dos quadros elaborados pelas ciências humanas, a ação da Educação Física debruça-se sobre o indivíduo e a sua complexidade. Portanto, o investigador "não é nunca um simples homem de ciência, estando sempre integrado numa determinada perspectiva filosófica." (Idem, pp. 215-217).

É ilusória a estabilidade da ciência. Os seus princípios são apenas pretensamente definitivos da razão pois pesam

> As transformações forçadas do espírito à medida que ela penetra mais profundamente no real. A fórmula das categorias não é dada uma vez por todas, pois elas acompanham a actividade humana no seu poder de utilizar as coisas. São, em cada estádio do pensamento o que os meios de que o homem dispõe em face do universo querem que elas sejam. (Wallon, *A criança turbulenta,* citado por Carvalho, 1973, p. 223).

Isto exige reconhecer que a ciência está em constante evolução e que as consequentes novas sínteses devem ser assimiladas e integradas pela educação, além de serem sempre colocadas em causa pelo educador, principalmente devido aos conceitos clássicos da biologia e da psicologia que mudam constantemente: "a educação é, antes de tudo, uma acção de meditação sobre os destinos do homem que se materializa através de um processo de

intervenção; como tal, é natural que procure compreender a natureza e a condição humanas" (Carvalho, 1973, pp. 223-224).

É neste sentido que propomos um diálogo entre uma diversidade de campos disciplinares, principalmente a partir da Educação Física, da Educação de Infância, da fenomenologia e ontologia (filosofia), bem como da sociologia da infância que nos forneceu todo o suporte metodológico no trabalho de campo empírico, desde a entrada no terreno, à colheita dos dados, à interação adulto-investigador com a criança sujeito-criança-protagonista do processo de investigação, aliados às questões de ordem ética na pesquisa *com* crianças. Nenhum conhecimento permanece em vigor eternamente e nenhuma prática, seja científica ou pedagógica, permanece sem ser questionada, conceptualizada e atualizada e, assim, os campos de conhecimento, por mais que pareçam conflituosos - e de facto são - nutrem-se de disputas e de um "fazer-pensar" diferente que podem gerar novos "saberes-fazeres" (Mezzaroba & Bassani, 2015, p. 218).

2 A criança e o movimento no campo fenomenológico e dialético

Jugar es la forma más elevada de investigación.
(Albert Einstein)

Carvalho (1973, p. 210), na década de 1970, faz a crítica às pesquisas da Educação Física em Portugal que reportavam, hegemonicamente, para o "significado psicológico da organização motora em cada época da evolução do indivíduo". Num texto lançado numa coleção dirigida por Manoel Sérgio e Noronha Feio, o autor já apontava para a necessidade de uma "visão globalizante" nas pesquisas em Educação Física, no sentido de transcender as investigações predominantemente *psicologizantes* e *biologistas* do corpo e do movimento. Segundo o autor, estas investigações escorregavam para uma visão mecanicista do comportamento humano, através do isolamento artificial de variáveis (operatórias ou químicas), provocando a fragmentação do organismo e generalizando a atividade global, o que se verificava, por fim, que tinha consistência nula. Por mais anódinas que possam parecer tais teorias, o próprio terreno da Biologia tratou de expurgar as teorias finalistas e reducionistas da biologia clássica, tendo em vista o surgimento da etologia[5] em meados do século passado.

5 Sendo um dos seus representantes máximos, Konrad Lorenz, prémio nobel de Medicina, em 1972, a etologia defende que o estudo do comportamento dos animais, do qual se ocupa a disciplina no interior da biologia, deve ser realizada em ambiente natural. Os etólogos estudam os padrões de comportamento específicos das espécies, fazendo-o preferencialmente no ambiente natural, uma vez que acreditam que detalhes importantes do comportamento só podem ser observados durante o contato estreito e continuado com espécies particulares que

O autor não nega uma perspetiva anátomo-fisiológica subjacente ao comportamento motor, mas chama a atenção para os estudos de Henri Wallon (acentuados por Soubiran Ajuriaguerra) que apontam para a insegurança e falta de clareza na definição entre as fronteiras do psicológico e do fisiológico, tendo em conta o corpo como uma totalidade em conexão. Aponta para a necessidade de se criar novas pesquisas que possibilitem abordar claramente o problema, ao defender que a principal exigência de uma teoria do comportamento motor é a de conceber o movimento integrado numa unidade orgânica, perspetiva básica entre Wallon e seus pares. Wallon fez um esforço importante para ultrapassar as obsoletas interpretações finalistas ou "sobrenaturais" da biologia, propondo uma leitura materialista dialética das ciências e apontando para a biologia, e para a ciência de um modo geral, como necessariamente materialistas, pois têm, na génese, uma existência objetiva e uma inteligibilidade, com mais de dois mil anos, quando Heráclito de Efeso[6] já proclamava a unidade do mundo e o caráter profano de seu surgimento (Teissier, 1946, p. 35).

Teissier, contemporâneo de Wallon, apontou para a impossibilidade da biologia ser uma ciência coerente se não for integralmente materialista. Constata que, de facto, até ao final do século XIX, houve uma corrente bastante profícua que se esforçou nesse sentido, mas acabou por sucumbir a um empirismo estreito e às concessões feitas aos seus adversários, no início do século XX, momento em que, no domínio das teorias da evolução, os empiristas se vão fortalecendo atrelados ao *lamarkismo*[7] revisitado. Neste, o mecanicismo retoma as suas bases e reafirma que "o mundo vivo, por essência em movimento, podia deixar-se prender em rígida cadeia feita de conceitos abstratos extraídos, sem precaução, de modelos físico-químicos, deploravelmente simplificados", onde se admitia que tanto animais como plantas obedeciam às mesmas leis de crescimento (Teissier, 1946, p. 36).

---

se encontram livres no seu ambiente. Tornou-se uma ciência interdisciplinar importante que procura interligar a fisiologia, a ecologia e a psicologia e deu margem a múltiplas abordagens teóricas na interpretação dos fenómenos dos comportamentos animais, por exemplo da filogénese e da ontogénese. Outro aspeto relevante deste ramo da Biologia foram as suas contribuições significativas acerca do comportamento humano (etologia humana), em que a conceção etológica do ser humano é a de um ser biologicamente cultural e social, cuja psicologia se volta para a vida sociocultural, para a qual a evolução criou preparações biopsicológicas específicas (Lorenz, K. (1986). *A demolição do homem: crítica à falsa religião do progresso*. São Paulo: Brasiliense).

6 Heráclito de Efeso, filósofo grego do século VI a.C.

7 Jean-Baptiste Pierre Antoine de Monet [Chevalier de Lamarck (1744-1829)], foi um naturalista francês que desenvolveu a teoria dos caracteres adquiridos. Lamarck personificou as ideias pré-darwinistas sobre a evolução. Foi quem, de facto, introduziu o termo *biologia*. A sua teoria não obteve grande aceitação na França, tendo, entretanto, uma boa aceitação na Inglaterra. Apesar disto, Lamarck não foi capaz de convencer os homens do seu tempo que a evolução fosse um facto. Até mesmo as ideias de Charles Darwin só foram plenamente aceites quase cem anos após a publicação de *Origem das Espécies*, em 1859.

Teissier & Wallon (1946) atribuem um abusivo absurdo às correntes *lamarkistas*, sendo que as correntes materialistas foram as que mais sofreram em termos de descrédito, o "que teria sido evitado se tantos investigadores honestos não tivessem julgado necessário comparar, a seu gosto, um animal com um mecanismo de um relógio ou com uma proveta repleta de vários ingredientes". Ambos atribuem ao mecanicismo clássico dos séculos XIX e XX a simplificação do ser vivo ao ponto de o tornar uma "péssima caricatura" pois, para aqueles, não convinha estudar "um esquema teórico, mais ou menos bem feito, do ser vivo na sua complexidade e nas suas relações com o resto do mundo" (Teissier, 1946, p. 37):

> Convirá que as observações precedentes não sejam interpretadas como uma condenação sem apelo ao mecanicismo clássico, que prestou, e prestará ainda, imensos serviços à ciência. Mas deve-se compreender que tal mecanicismo não pode tudo explicar, sem que seja entretanto necessário fazer a mínima concessão ao vitalismo. Os limites que separam o domínio em que o mecanicismo pode bastar, daquele em que não deve avançar sem prudência, são os mesmos que se podem traçar entre duas ciências vizinhas, mas distintas por seu objecto e processos de trabalho, a *fisiologia* e a *biologia*, propriamente ditas. (Teissier, 1946, p. 37)

A este respeito, o autor prossegue, evocando um botânico da sua contemporaneidade (Plantefol) que demonstrou, de forma decisiva, que essas duas disciplinas de limites pretensamente indecisos estão separadas por diferença essencial: a primeira, por colocar o ser vivo em condições particularmente artificiais e abstratas e, posteriormente, por pura operação intelectual, proceder a uma síntese dos dados díspares que reuniu, reconstituindo o ser vivo de modo simplificado, isolado, num meio composto em princípio à imagem do mundo também simplificado. A segunda, pelo contrário, considerava o ser vivo não já num meio teórico constante e sempre igual a si próprio, mas num mundo onde se agitam forças incessantemente variáveis em que o tempo implica o estado anterior do mundo inorgânico como o do mundo vivo. Remata denunciando o materialismo mecanicista da biologia clássica, reivindicando que esse materialismo deixe de ser estreitamente mecanicista e que se torne um materialismo dialético (Idem):

> Todas as fraquezas do materialismo clássico, todas as conclusões que anuviaram o pensamento biológico, todas as crises que ele sofreu derivam da subestimação desta distinção entre as duas ciências, cujas exigências são diferentes: o mecanicismo pode bastar com rigor aos progressos da fisiologia; a aplicação consciente ou inconsciente do método dialéctico é indispensável aos progressos da biologia. (Teissier, 1946, p. 38)

Por sua vez, Wallon "mostrou que análise do movimento tem que ser concebida respeitando-o como uma totalidade, ou seja, como um conjunto indissociável e original, no qual os elementos só tem significado quando considerados em relação uns com os outros e integrados no conjunto geral em que se inscrevem." (Carvalho, 1973, pp. 210-211).

Portanto, é de longa data que se defende uma viragem fundamental nos estudos acerca do corpo e do movimento humano no sentido de criar novos quadros concetuais, capazes de respeitar a riqueza das análises das atividades humanas, comprometidas com a percepção, a afetividade e o conhecimento. Wallon & Teissier (1946, pp. 38-40) propunham que a dialética, contrariamente à metafísica, olhasse a natureza não como uma "acumulação acidental de objetos" mas sim como "um todo unido, coerente", em que "os objetos, os fenómenos são ligados organicamente entre si", dependendo uns dos outros e condicionando-se reciprocamente.

Neste sentido, nenhum fenómeno da natureza pode ser observado isoladamente dos seus fenómenos circunvizinhos ou fora das condições que o cercam pois estão indissoluvelmente conectados. A natureza não está em estado de repouso, imobilidade, estagnação ou imutabilidade; pelo contrário: está em estado de movimento e transformação perpétua, de renovação e desenvolvimento incessantes e, portanto, é sob este estado de movimento constante e transformações incessantes que deve ser observada, ou seja, não há estado estável compatível com a vida, desenvolvimento e evolução do ser vivo. Além disso, os fenómenos vivos carregam, intrinsecamente, a propriedade da contradição: todos têm um aspeto positivo e um negativo, um passado e um futuro, elementos que aparecem, agregam-se, desagregam-se e desaparecem para reaparecer novamente. O movimento da vida dos organismos vivos não são uma constante, tampouco lineares ou imutáveis.

A viragem epistemológica engatinhou tanto em Portugal com os estudos de Manoel Sérgio[8] (entre outros) como no Brasil (com a crise epistemológica dos anos 1980) em meados dos anos 1980. Desde então, conceitos como movimento humano, corpo e corporeidade vêm sendo discutidos exaustivamente pela Educação Física, com diferentes interpretações, sendo de extrema importância os ensinamentos de Merleau-Ponty. Em *O visível e o invisível*, o autor afirma que

> O corpo nos une diretamente às coisas por sua própria ontogênese, soldando um a outro os dois esboços de que é feito, seus dois lábios: a massa sensível que ele é e a massa do sensível de onde nasce por segregação, e a qual, como vidente, permanece aberto. E ele é unicamente ele, porque é um ser em duas dimensões, que nos pode levar às próprias coisas, que não são seres planos mas seres em profundidade, inacessíveis a um sujeito que os sobrevoe, só abertas, se possível, para aquele que com elas coexista no mesmo mundo. (Merleau-Ponty, 2000, p. 132)

8 Referenciamos especialmente o livro *Educação Física ou Ciência da Motricidade Humana*, publicada a primeira edição em 1991, no Brasil, pela editora Papirus, tendo uma repercussão importante na discussão do caráter epistemológico do campo da Educação Física na Universidade e na tentativa de definição de um objeto de estudo que lhe garantisse o *status* de ciência, o que rendeu boas e intermináveis discussões até aos dias atuais.

Ao falar da *carne do visível*, Merleau-Ponty (2000) não pretende fazer antropologia, descrevendo um mundo recoberto pelasnossas projeções, salvo o que possa estar sob a "máscara humana". Ao contrário, o ser carnal, o corpo-carne "como ser das profundidades, em várias camadas ou de várias faces, ser de latência e apresentação de certa ausência, é um protótipo do Ser, de que nosso corpo, o sensível sentiente, é uma variante extraordinária, cujo paradoxo constitutivo, porém já está em todo visível." Já os objetos, as coisas, reúnem em si *visibilia* (o visível) *incompossíveis*, pois a "matéria e o ser" não podem existir simultaneamente. Como nosso corpo é concomitantemente corpo fenomenal e o corpo objetivo, e se existe como tal, chamando-se "um visível" é uma qualidade "prenha de uma textura, a superfície de uma profundidade, corte de um ser maciço, grão de um corpúsculo levado por uma onda do ser". Já que o visível total está sempre atrás, ou depois, ou entre os aspetos que dele se veem, só há acesso até ele graças a uma experiência que, como ele, esteja inteiramente fora de si mesma: é a esse título e não como suporte de um sujeito cognoscente que o nosso corpo domina o visível para nós, mas não o explica, não o ilumina, apenas concentra o mistério da sua visibilidade esparsa. E aqui não se trata de um paradoxo do homem, mas de um paradoxo do ser (Merleau-Ponty, 2000, pp. 132-133). "O corpo não apenas se consagra a um mundo do qual traz em si um esquema: ele o possui à distância mais do que é possuído por ele. Com mais razão ainda o gesto da expressão, que se encarrega de desenhar e de fazer aparecer no exterior o que ele visa, efetua uma verdadeira recuperação do mundo e o refaz para conecê-lo." (Idem, p. 106).

Na experiência percetiva do corpo, vivemos fecundamente os fenómenos em que não há necessidade de reflexão pois fazemos isto espontaneamente, introduzindo-nos no mundo através dos nossos sentidos, sem qualquer diferenciação ontológica ou epistemológica. O mundo perceptivo coloca-nos diante de uma vida espontânea e, por essa razão, é preciso cuidado para não nos rendermos ao paradigma social vigente em que o objetivismo científico não valoriza o caráter relacional e criativo, ponto fundamental do movimento humano. Deste modo, existe a possibilidade de respeitar as crianças por meio da "relação sujeito-mundo" (Araújo et al., 2010, p. 5).

A crítica essencial não é a de desvalorizar as perspetivas empírico-analíticas. Na verdade, as condições das análises dos resultados das ações das crianças que brincam e se movimentam, nas quais se colocam como *figura* (Gestalt) não podem ser absolutizadas, abandonando o *fundo* do movimento onde se situa a dimensão relacional sujeito-mundo e que

é significativa para os sujeitos que se movimentam pois pode gerar uma "deturpação da compreensão dos próprios movimentos analisados" (Araújo et al., 2010, p. 6). O problema está numa perspetiva hegemónica de conceção de movimento que não se ocupa da situação relacional das crianças que brincam e se movimentam, por exemplo dos múltiplos significados do movimento na qualidade de um diálogo da corporeidade com o mundo, o que não é possível ser apreendido pelas teorias empírico-analíticas:

> Quando o movimento é analisado pelas abordagens empírico-analíticas e destas resultam as orientações para a prática não é possível abranger a totalidade dos fatores que se relacionam ao movimentar-se de sujeitos. No caso da menina que pula corda podemos relacionar uma lista de fatores que foram determinantes a que ela se saísse bem ou mal nesta atividade, porém, fica sempre excluído desta análise de fatores, a constituição individual e situacional de significados. Esta só pode se formar no plano do diálogo individual-situacional a partir da conduta do praticante e do contexto em que a atividade se realiza. Isto significa que quando nós nos movimentamos somos sempre uma presença corporal no mundo, o que quer dizer que no encontro com objetos e pessoas questionamos e somos questionados e respostas de ambos os lados são constituídas pela significação do encontro e que é representado nas atividades de movimentos realizadas. (Kunz, s.d., p. 4)

Esta unidade primordial consiste em elevar determinadas dimensões da corporeidade, sem que, desse modo, fomentemos ainda mais as dicotomias que as ciências modernas produziram e promovem para fins de estudos (entre outros). Uma dessas dimensões é a intuição, como já referimos anteriormente, que, outrora, foi banida dos círculos científicos e considerada como conhecimento de natureza *mística*:

> Bergson, (1859-1941), filósofo francês, cuja doutrina anti-racionalista dá o primado da actividade intelectual original, não à razão ou à inteligência, mas uma forma mística de conhecimento – a intuição – a única que pode apreender o «verdadeiro» fundo das coisas. Esta teoria foi considerada a expressão moderna das correntes anti-racionalistas e forneceu a base de numerosos ataques à investigação científica e racional e ao valor dos seus resultados, que eram considerados inferiores aos «alcançados por intuição». (Teissier, 1946, p. 29)

O esforço de tornar a intuição como um conhecimento espiritualista foi conquistado pela biologia positivista, desalojando-a de uma posição que parecia sólida, mas que, insistentemente, é retomada por estudos atuais. A biologia positivista ainda percorre outros caminhos combativos: além de expulsar o finalismo e os espiritualismos, refugia-se nos problemas da adaptação inseparável da evolução e, mesmo assim, ainda combate as teorias darwinistas[9] e as suas consequências, limitando-se a discutir o seu mecanicismo (Teissier, 1946, p. 30).

9 *Darwinismo*, teoria evolucionista de Darwin, sábio inglês, (1802-1882), segundo o qual os seres vivos, incluindo o homem, são resultado da evolução de outras espécies pelo princípio da seleção natural ou da sobrevivência dos mais aptos, teoria que também foi, desde a sua génese, objeto de muitos combates, inclusive no interior das biologias clássicas que o antecedem (Teissier, 1946, p. 30).

Os adultos modernos substituem o acesso intuitivo ao conhecimento pelo uso exacerbado da razão ou, quiçá, por já não saber *dar ouvidos* à própria intuição, ao pressentimento e às sensações injustificadas pelo intelecto, o que as crianças sabem e fazem o tempo todo. A intuição é um conhecimento imediatamente apreendido como num ato de visão e se é a base do conhecimento racional, então "é de natureza corporal-sensível e não mágico (…) Significa um conhecimento que se apresenta espontaneamente na consciência e antecipa um acontecimento, ou seja, um saber anterior à própria ocorrência de algo", como uma sensação de certeza antecipada (Kunz, 2000b, pp. 9-10).

Esse fenómeno ocorre na corporeidade (*Leib*) e não no intelecto e é algo natural ao homem como um ser que sente, age e pensa não de modo fragmentado mas como um ser-estar-no-mundo-em-ação com o corpo todo. Somos seres de ação, reflexão e emoção e a intuição está presente nestas três dimensões: racional, emocional e volitiva. O mesmo pode ser dito quando partimos da estrutura do objeto:

> Todo objeto possui três aspectos ou elementos: o ser-assim (essentia), o ser-aí (existentia) e o ter valor. Correspondentemente, podemos falar numa intuição do ser-assim, do ser-aí e do valor. A primeira coincide com a intuição racional, a segunda com a volitiva, a terceira com a emocional. (Hessen, 1999, p. 99 citado por Kunz, 2000b, p. 10)

Por isso, o intelecto, o racional, não é a única capacidade para apreender o mundo, sendo incapaz de apreender a essência das coisas, *ir às coisas mesmas*, que significa ir às suas essências, ao *ser-assim*, colocando o *ser-aí* «entre parênteses». Quando muito, o intelecto apreende o "ser-aí, a existência das coisas":

> O ser-assim só pode ser apreendido pela intuição, a intuição das essências. Conhecer o mundo desta forma não é buscar o que ele é em idéia, uma vez que o tenhamos reduzido a tema de discurso, diz Merleau-Ponty, mas é buscar aquilo que ele é de fato para nós antes de qualquer tematização. E, repetindo: «o mundo não é aquilo que penso, mas aquilo que vivo». (Kunz, 2000b, p. 10)

Isto não significa ignorar ou abandonar a razão, mas não lhe queremos *dar a última palavra*. Evocando a vivência desportiva, Kunz ensina-nos que:

> Vivemos hoje num mundo da servidão intelectual e falamos intelectualizadamente sobre a retomada do «ser total». Talvez nós tivéssemos que «ver e viver» melhor os acontecimentos esportivos, em especial, aqueles que ainda não foram intelectualizados e permitem que ações, emoções e pensamentos se expressem intuitivamente (em crianças, por exemplo). E que esta expressão alcance nossa consciência para ser apreendida, do contrário nada serviria. Portanto, tomar consciência das intuições racional, volitiva e emocional é uma prática fenomenológica, é um processo de auto-conhecimento e é, como na redução fenomenológica, um processo interminável, pois nos leva ao conhecimento da humanidade, ou ao conhecimento da relação originária e primordial de Homem-Mundo. (Kunz, 2000b, pp. 10-11)

O autor considera que os atributos humanos da percepção, da sensibilidade e da intuição estão intensamente presentes na linguagem do brincar e se movimentar das crianças. O exacerbado processo de racionalização e instrumentalização dos jogos e brincadeiras, bem

como das formas estereotipadas que insistem em seguir modelos de cópia e imitação de movimentos padronizados, ocasiona uma gradativa perda destas qualidades e, com isso, o mais importante atributo inerente às crianças também se perde: a criatividade.

O que se convencionou chamar de *conteúdo do vocabulário motor*, nas perspetivas desenvolvimentistas, elabora-se, ao longo da existência do indivíduo, através das suas inter-relações com o mundo. O homem está ligado a situações, contextos, reagindo, desempenhando e sendo determinado por este diálogo. O seu comportamento não está, pois, «programado» antecipadamente como afirmavam, erroneamente, as "perspetivas inatas" que atribuíam à natureza humana uma carga genética e hereditária (Carvalho, 1973, p. 218).

O problema mais grave, que ainda perdura nas intervenções e investigações em Educação Física, são as visões dualistas, mecanicistas e idealistas de corpo. Crer que as explicações válidas para o "comportamento motor" ainda são as de natureza cartesiana dos fenómenos corporais, eminentemente de natureza mecânica, é afirmar que

> «A unidade do todo pressupõe a pluralidade das partes» é avançar durante a investigação científica do movimento, através do conceito de base de que para compreender o complexo é preciso partir do simples e avançar por ordem de complicação crescente. De facto, uma tal perspectiva levou sempre à investigação dos fenómenos puramente periféricos, isolados artificialmente, seguindo pontos de vista totalmente arbitrários. Uma tal análise falseou sempre a investigação do movimento e a interpretação do comportamento motor na medida em que não só se conseguia chegar à complexidade própria deste, como isolava, de forma puramente artificial, um fenómeno, ainda por cima alterado pela intervenção do investigador, do contexto geral em que se materializava, pois que excluía arbitrariamente o resto do organismo. (Carvalho, 1973, p. 225)

Pretendia-se, a partir dos fenómenos físico-químicos de forma mecânica, chegar à compreensão do comportamento humano, tomando-se todas as precauções para que o organismo se mantivesse inalterado, realizando-se operações vazias de sentido e sem autêntico conteúdo existencial, uniformizando e ignorando a complexidade do ato de existir, através de testes que até hoje ainda são os instrumentos e produtos mais representativos (Idem, pp. 225-226). Assim, entender a complexidade dos comportamentos corporais não passava de uma combinação «dos elementos simples», perdendo-se de vista que o complexo, ou o comportamento superior, não é uma combinação de elementos simples, pois tem uma ordem própria e, portanto, exige o emprego de um novo princípio.

Para Merleau-Ponty, em *A estrutura do comportamento*, "as formas privilegiadas da acção e da percepção não podem ser tratadas como o resultado aditivo de interações parciais." (p. 298 citado por Carvalho, 1973, p. 226). Segundo Buytendijk, essa conceção (do simples ao

complexo) considera *movimento* ou *posição* como produtos abstratos desligados da existência humana (citado por Carvalho, p. 226).

O corpo, numa perspetiva meramente experimental (biomecânica e anátomo-fisiológica), não passa de um objeto manipulado por uma análise racionalista abstratizante, que o isola em todas as partes e as pressupõe serem suas constituintes, tratando, assim, também o próprio meio: para estudar detalhadamente todos os fenómenos que nele se objetivam, produz-se pontos de vistas parciais e truncados sobre o homem. O organismo vivo não é um conjunto de mecanismos isolados que se justapõe à sua ação ou onde se estabelece uma causalidade que funciona como causa e efeito, dissociada da existência e em relação direta com o significado total da vida do sujeito: isto não passa de uma análise racionalista e de uma conceção atomística ultrapassadas e questionadas desde há muito tempo.

Em meados do século XIX, Friedrich Engels (1820-1895), já questionava, contrariamente à metafísica, as contradições internas dos objetos, entre estes a organização complexa dos corpos animados:

> *Todo o ser organizado é, em cada instante, ser e não-ser; em cada instante elabora matérias que lhe vêm do exterior e de si próprio; em cada instante as células do seu corpo morrem e outras se formam; sempre, num lapso de tempo maior ou menor, a substância desse corpo é inteiramente renovada, substituída por outros átomos, de forma que todo ser organizado é constantemente o mesmo e, não obstante, outro.* [grifos do autor] (Teissier, 1946, p. 42)

Para Engels, a vida é igualmente contradição existente nas coisas e em todos os fenómenos e na medida em que essa contradição cessa, a vida também cessa.

De facto, «o corpo não é um mecanismo fechado sobre si próprio, sobre o qual a alma poderia actuar do exterior» (Merleau-Ponty, *A estrutura do comportamento*, p. 218 citado por Carvalho, p. 229). O corpo não é um intermediário entre *as coisas* da *psique*, da alma ou da consciência (independente do modo como se denominam *essas coisas*), mas é um elemento fundamental da dialética existencial. Seria extremamente difícil a qualquer biólogo discordar de tal perspetiva e um bom exemplo é a metáfora que orienta o pano-de-fundo de nossa tese - a metamorfose que as borboletas sofrem:

> A metamorfose que faz passar o animal do estado de larva ao estado adulto é bem precisamente uma luta entre órgãos novos que vão desenvolver-se e órgãos antigos destinados a desaparecerem, e ver-se-á, neste caso, mais claramente que em qualquer outro, que, […] *«A luta desses contrários, a luta entre o antigo e o novo, entre o que morre e o que nasce, entre o que se definha e o que se desenvolve, é o conteúdo interno do processo de desenvolvimento»*. [grifo do autor] (Teissier, 1946, p. 43).

Para o autor, o termo *luta* deve ser levado a cabo pois, no estado de metamorfose, o atual morre para dar origem ao novo: trata-se de uma crise violenta, intercalada no

desenvolvimento de muitas espécies e ilustra muito bem o lugar que, na biologia, a lógica da contradição deve ter enquanto princípio:

> *Contrariamente à metafísica, a dialéctica considera o processo de desenvolvimento, não como um simples processo de crescimento, em que as transformações quantitativas não conduzem às transformações qualitativas, mas como um desenvolvimento que passa das transformações aparentes e radicais às transformações qualitativas; onde as transformações qualitativas são, não graduais, mas rápidas, súbitas, operando-se por saltos, dum estado a outro; essas transformações não são contingentes, mas necessárias; são o resultado da acumulação de transformações quantitativas insensíveis e graduais.* [grifos do autor] (Teissier, 1946, p. 44)

Portanto, as transformações no processo de desenvolvimento não são circulares no sentido de uma repetição do caminho percorrido, mas um movimento progressivo ascendente que se dá em saltos, em crises, em estados críticos, assim como as crisálidas modificam completamente o seu modo de vida de modo profundo, de modo contínuo. O desenvolvimento humano por etapas, fases estanques demarcadas por modificações previsíveis e perfeitamente definidas em cada "estágio" é uma ilusão (Teissier, 1946, p. 45).

Neste sentido, os estudos do corpo, enquanto fenómeno da corporeidade, não obedecem a uma ordem fixa de acontecimentos e a consideração dos fenómenos dialéticos é, no mínimo, importante para a sistematização dos conhecimentos acerca dos corpos-vivos.

Segundo Wallon, o materialismo dialético não é simples teoria do conhecimento e, indubitavelmente, não é a única forma de traduzir o movimento das ideias e das coisas ou a evolução do conhecimento e das ciências, mas está, simultaneamente, conforme com a própria existência das coisas, que é *devir* e *movimento*:

> Os princípios do materialismo dialético definidos pelos seus autores e de que eles próprios fizeram a aplicação sob o nome de materialismo histórico, no estudos das sociedades humanas em suas evoluções sucessivas, são uma concepção geral que deve semelhantemente aplicar-se a tudo que pode ser objecto do conhecimento, porque traduzem o que é essencial a toda realidade: seu perpétuo devir e as leis da sua transformação. (Wallon, 1946, p. 49)

Com isto, pretende dizer-se que as demais teorias do conhecimento, no esforço de definir as coisas, acabaram por as imobilizar e enquadrá-las em quadros rígidos do "ser" e são apreendidas pelo próprio ser "cuja existência reduzem a sistemas edificados para a conhecer". O materialismo dialético opõe-se ao idealismo, estando longe de impor as suas leis ao real, mas sim recebendo-as deste (Idem, pp. 49-50).

3 O movimento e o corpo humano como totalidade

Para entender a totalidade do ser humano é preciso perpassar pela sua corporeidade, por aquilo que ele tem de verdadeiramente humanizante e que lhe dá todo o significado como

presença no mundo, na medida em que corpo e alma são *vividos* através de uma consciência, ultrapassando a antiga conceção de que o corpo age sobre a alma e vice-versa: um erro mecanicista em que ora um sobrepuja o outro, ora o contrário. O mecanicismo racionalista não consegue apreender a verdadeira dimensão do corpóreo:

> O exemplo do «membro fantasma» é, quanto a nós, bem esclarecedor de que a experiência da nossa corporeidade não se limita a ser a experiência de uma «parte» vivida como um objecto, mas tem antes o significado de uma forma própria de «habitar o mundo», que não se resigna à mutilação pois que é alicerçada sobre um esquema corporal que não é um produto puramente orgânico ou exclusivamente biológico. «De facto nem coisa nem utensílio, o meu corpo sou eu no mundo». (F. Chirpaz, *Le corps,* s.d., p. 32 citado por Carvalho, 1973, p. 231)

O exemplo da mutilação de um membro que Merleau-Ponty (1999) também denomina de "membro fantasma" é pertinente para compreendermos a totalidade corporal: quando, por razão de acidente ou intervenção cirúrgica, alguém sofre uma mutilação, por exemplo de uma perna, a pessoa que já não dispõe dessa perna pode perfeitamente prosseguir durante muito tempo ou pelo resto da vida a sentir prurido ou dor nesse membro que já não tem. O mesmo acontece a um cego que utiliza a bengala para se locomover: é muito frequente que, ao retirar-se a bengala do cego, ele venha a perder o equilíbrio ou fique completamente desnorteado em relação ao espaço, pois a bengala transforma-se (é *in-corporada*) na extensão do seu braço/mão de modo que a ponta da bengala se torna para o cego tão sensível quanto a ponta dos seus dedos.

Assim, o corpo é entendido como uma totalidade indivisível que vive os seus anexos existenciais. Surge como dialética do indivíduo social como "presença do ser no mundo". A definição do estatuto do corpo não pode ser estabelecida sem passar por este «corpo-vivido» de que fala Merleau-Ponty e que situa o homem no contexto social em que vive e com o qual interage: o organismo não é um conjunto de mecanismos justapostos; o homem é [também] a história das suas experiências corporais. O corpo é o corpo-mundo constituído numa *unidade* que encarna contextualmente uma *totalidade* indissociáveis: é uma unidade singular na totalidade plural.

> A condição humana é, portanto, essencialmente corpórea, e a história do homem é, também, a história da sua experiência corporal. «O homem vive corporalmente a sua existência» (Chirpaz, p. 96), e cada uma das áreas em que parece estar subdividida a sua existência (afectividade, racionalidade, etc.) e a expressão da sua personalidade, tem sempre uma densidade corporal porque cada manifestação da existência se realiza sempre através e no corpo. (Carvalho, 1973, p. 231)

Portanto, o significado do movimento corporal jamais será explicado por meio de abstrações da existência expressas *através* e *pelo* movimento pois os sentidos e significados não são formas abstratas do comportamento [motor] humano. O movimento por si só nem pode

ser isolado pois o que observamos, na qualidade de investigadores, são corpos-sujeitos num *campo existencial* situados num mundo ao qual o sujeito se refere e por ele é referido: são seres que se movem sobre um *fundo existencial*, que diz respeito a situações concretas através das quais adquirem o seu verdadeiro significado (Heinj, 2006).

Neste sentido, a consciência é uma forma de *ser-estar-no-mundo-em-ação*. É o "ponto de encontro", de "fusão", de "fluxão", de indissociabilidade da atividade "sensório-motora" que traduz o comportamento e a atividade simbólica que, por sua vez, se elabora a partir das experiências constantes que o indivíduo integra, traduzindo a sua forma própria de "ser-estar no mundo". Este processo é único em cada Ser, na medida em que as reações provocadas e as contradições a que dá origem assumem formas próprias de acordo com as maneiras características de sentir e de integrar que caracterizam cada indivíduo. A consciência, assim, apresenta-se através de uma forma própria que se atualiza por meio de um comportamento que só assume verdadeiro significado quando em presença do corpo (Carvalho, 1973, p. 233).

A alma é o sentido do corpo e o corpo é a manifestação da alma: o corpo não é um recetáculo, mas, pelo contrário, corresponde a uma consciência e esta só pode ser entendida quando considerada como uma inerência constante ao corpo que a põe em opacidade com o real: "O espírito não utiliza o corpo mas faz-se através dele, transferindo-o para fora do espaço físico" (Merleau-Ponty, *A estrutura do comportamento*, p. 225 citado por Carvalho, p. 233).

Assim, a natureza humana não pode deixar de ser concebida como uma unidade integrada, da qual não é possível isolar ou extrair qualquer parte sem cair numa conceção abstrata e idealista da existência. É o mundo (social e ôntico) que dá inteligibilidade à existência individual.

4 O movimento e o corpo humano como unidade

Toda a atividade humana é um comportamento que objetiva uma consciência que adquire significado através da corporeidade, e toda a atividade é um diálogo entre corpo e mundo. Este diálogo é percebido, realizado e parte de uma intencionalidade própria através do comportamento que pressupõe o movimento que parte de estímulos obtidos de um ser que sente, atua e exprime: a consciência coloca-se diante do mundo, das coisas, dos outros e de si própria, integradamente, pela intencionalidade.

O movimento humano é intencional e surge nessa totalidade, tendo o seu verdadeiro significado expressão própria: provém do interior, ou seja, de uma unidade subjetiva que atribui autonomia e significado à existência individual. O movimento pressupõe, portanto, a noção de indivíduo (corpo-sujeito) mas, também, de social (interações), sendo da dialética entre estes dois polos que o movimento se materializa como *práxis* do corpo-sujeito do ser-no-mundo.

O corpo-sujeito vive o universo de experiências em que o organismo, o pensamento, as sensações e a realidade constituem uma unidade, um mesmo tecido. Esta ordem de fatores não se reduz a uma ou outra: a simultaneidade, a compossibilidade como elemento de expressão do eu, os outros e as coisas como opacidades que lhes resistem, constituem, antes, três realidades cuja configuração delimita um campo único. Particularmente, as relações do somático com as forças convergentes (interiores e exteriores) que sobre ele atuam, e que dão realidade ao ser vivo, evoluindo no seu meio, só podem ser compreendidas "numa relação dialética em que o efeito de cada acção parcial é determinado sobre o seu significado sobre o conjunto, em que a ordem humana da consciência não parece como uma terceira ordem sobreposta às outras duas, como a sua condição de possibilidade e seu fundamento" (Merleau-Ponty, *A estrutura do comportamento*, p. 218 citado por Carvalho, 1973, p. 235).

Portanto, o movimento é sempre uma projeção intencional do ser global na direção do mundo: o movimento como ação traduz de forma irredutível a consciência da corporeidade com a sua presença. A vida é nada menos que a tentativa constante de modificar e apreender o mundo, objetivada através do movimento humano como forma de afirmação dessa presença corporal no mundo. Então, a vida não pode ser separada do ser físico e a consciência traduz a forma de comportamento do ser-no-mundo, não podendo separar-se do meio que a estrutura e a integra através do movimento: esse é o jogo dialético que dá a verdadeira densidade ao existir individual. Para realizar o seu *projeto,* a existência deve vencer o peso da realidade que lhe é "exterior" através de uma tomada de consciência lúcida que permita a resolução do obstáculo que ela constitui. Nesta perspetiva, a "presença" engloba a totalidade do ser encarnado que coincide com o ser corporal (Carvalho, 1973, pp. 235-236).

O movimento corporal provém de um ser autónomo com origem no "interior", quer dizer, como expressão da autonomia e da independência do ser individual. O movimento integra a noção de singularidade do sujeito, através do comportamento, atualiza e traduz uma forma específica de ser e estar no mundo, com uma subjetividade que lhe é própria e que é a fonte e raiz de todo o movimento, mas que não pode delimitar-se através de uma configuração

precisa, limitada e localizada, pois abarca a totalidade do indivíduo. As relações e interações da subjetividade são a origem do movimento e, tal como este, são complexas: mas tal como menciona Piaget, a individualidade é indispensável para a compreensão do movimento, na medida em que dá aquela consciência que lhe atribui a sua "qualidade de pessoa", pois possui e realiza os traços específicos que traduzem a dialética com o meio e sua própria corporeidade (Carvalho, 1973, p. 236).

O sujeito singular é, portanto, a essência de todo o movimento pois fundamenta a subjetividade e manifesta-se por meio do comportamento que lhe atribui sentidos e significados. Assim, parece que a "entidade individual" é anterior a todo o movimento pois, se a função de existir pressupõe um indivíduo, movendo-se no espaço e no tempo que o rodeia, a criança parece adquirir consciência da subjetividade do "outro" antes de conquistar a sua. Para tomar consciência da sua própria subjetividade, é-lhe preciso uma possibilidade reflexiva sobre *estar no mundo*.

Assim, há que se considerar duas perspetivas globalizantes: aquela já citada, que considera o movimento uma unidade global, pertencente à unidade do ser que traduz, atualiza e objetiva uma presença corporal, cujo significado se encontra na totalidade da pessoa; e outra que mostra que, durante o movimento, é todo o indivíduo que é posto em causa, com todos os seus estímulos, intencionalidades, desejos, vontades, curiosidades, o seu sistema nervoso, que pressupõe uma difusão coordenada e coerente, etc., pois uma ação não se esgota e não se limita a um ponto localizado. São vários os fatores que impulsionam o se movimentar: o corpo todo e como um *todo inteiro* participa da ação.

Não há, portanto, processos isolados, tampouco há como isolar os seus processos. Todo o movimento humano é sempre gesto, palavra, expressão, comunicação, diálogo, numa unidade estrutural que se traduz em comportamentos encadeados, que se associam e condicionam uns aos outros: o movimento humano corresponde a um "projeto" e cada forma específica de que se reveste depende do significado da ação e dos sentidos promovidos por cada excitação que lhe dá origem e assume para a corporeidade (Carvalho, 1973, p. 237).

5 O tempo nos tempos modernos

Agenda Infantil
Segunda-feira tenho aula de inglês
Na terça-feira curso de computação
Na quarta-feira faço uma terapia que me dá muita preguiça:
não tenho problema não!
Na quinta-feira dia de ortodontista
Na sexta-feira minha recuperação
Até no sábado acordar às sete horas pra treinar na minha escola Capoeira e natação
Eu já falei pra minha mãe milhões de vezes
Meu Deus do céu eu não sou relógio não
Eu sou criança e criança nessa idade
Quer brincar bem à vontade
Sem ter tanta obrigação
Eu já falei: -Mamãe! Mil vezes
Além de tudo tenho um monte de lição
Eu sou criança e criança nessa idade
Quer brincar bem à vontade
Sem ter tanta obrigação
Quer brincar bem à vontade
Sem ter tanta obrigação
Quer brincar bem à vontade
Sem ter tanta obrigação
Sem ter tanta obrigação.

(Fábio Esmeraldino)[10]

O texto traz inquietações sobre as nossas relações com o tempo sob vários aspetos e dimensões sejam corporais, sociais, culturais, históricas e, particularmente, com o tempo escolar. A preocupação dá-se a partir de um elenco de questões a refletir sobre o tempo quantitativamente destinado para brincar e se movimentar em liberdade e como esse fenómeno sofre o controlo, a regulação, as constrições, os constrangimentos, a supressão e a *coerção* por parte da escola (Elias, 1998), sobretudo desde a modernidade.

As questões norteadoras da discussão são: a) O que é o tempo? Como se constitui historicamente, culturalmente e simbolicamente? b) Qual e como é o tempo das crianças? Como é que elas o sentem e o percebem? c) Como é que as crianças ocupam o seu tempo nas brincadeiras? d) Como é que as crianças ocupam o seu tempo na escola? e) Como se vivencia e se experimenta o tempo no livre brincar e se movimentar? f) Como é que os educadores o têm aplicado? Quem controla e define o tempo das atividades escolares? g) Como se vive o tempo na cultura ocidental e no resto do mundo nos dias atuais? h) O que podemos fazer para sermos menos *neuróticos* na relação criança-tempo-brincadeira, no emprego das rotinas e na

10 In *Palavra Cantada*

regulação do tempo de modo a que ele não nos escravize? i) O que é que os teóricos, por exemplo do movimento *Devagar* (*Slow*), têm discutido e preconizado sobre a nossa relação de submissão incondicional aos desígnios austeros da medição do tempo dos relógios modernos? j) Por que motivo as crianças tendem atualmente a passar mais tempo na escola para aprender em detrimento de dispor de tempo e liberdade para brincar e se movimentar? Percorrendo o tema sobre o tempo, o brincar e se movimentar e as restrições da ordem da liberdade da criança na escola, procurámos as pistas no eixo criança – escola – aprender/produzir – tempo – brincar.

A modernidade inaugura uma relação muito particular com a produção e usos dos saberes, como anunciámos anteriormente, e o tempo não permaneceu refratário a essa efervescência, principalmente pelas transformações promovidas pelo capitalismo, em particular, mas também sob a nuvem de vários movimentos que eclodiram nesse período.

A revolução industrial legou o trabalho assalariado à humanidade como uma das suas atividades mais importantes, talvez a principal na cultura ocidental. Este aspeto assume importância neste trabalho, em virtude da equivalência entre as práticas das fábricas e as práticas adotadas pelas escolas modernas: por exemplo das exigências de produtividade impostas às fábricas forjadas na revolução industrial, as escolas assumem praticamente a mesma lógica, sendo o trabalho pedagógico e o ofício de aluno muito próximos daquilo que se esperava dos trabalhadores fabris, em termos de busca e garantia de resultados a partir do seu tempo de trabalho/produção.

A vida moderna e urbana passa a ser governada pelo trabalho industrial desde o século XVIII, intensificando-se, desde esse momento, uma espécie de perda do controlo do tempo pois os usos e empregos dos "tempos modernos"[11] foram retalhados em pedacinhos cada vez menores, com precisão sempre maior (Honoré, 2005, p. 65). Após a revolução industrial, a vida humana e o trabalho passam a ser absolutamente regulados pelos relógios cada vez mais meticulosamente ajustados e precisos, dado que as cotas de produção do trabalhador são paulatinamente substituídas por horas de produtividade.

A escola moderna e o trabalho escolar, inspirados neste modelo, constituem sinónimo de tarefas a ser cumpridas pelas crianças [trabalhadoras] que devem ser produtivas, perspetiva

11 O uso da expressão no plural deve-se a que, a partir da modernidade, o tempo passa a ser vivido já não numa extensão de acontecimentos que parecem fluir, mas de modo a dar-nos a sensação de ter sido retalhado em múltiplos fragmentos, isto é, empequenos pedaços de tempos cronometrados para dar conta, em separado, de todas obrigações que nos aguardam no dia-a-dia. Essa é apenas uma das inúmeras representações dicotómicas e ambíguas que experimentamos acerca do tempo.

que tem como pano de fundo, a ideologia já bastante anunciada: a meritocracia. Neste sentido, o tempo escolar ajusta-se às exigências da ordem da produtividade e, desta forma, passa a ser regulado, cronometrado e fragmentado em diversas formas de controlo rigoroso, por exemplo dos horários, das rotinas, dos calendários, turnos, etc. Os usos que se fazem do tempo, direta ou indiretamente, obedecem a um altíssimo rigor e disciplina dos corpos, quer se ajustem ou não ao tempo medido e definidor das tarefas escolares, quer os sujeitos que se submetam a esse rigor, o vivenciem ou não da maneira como ele lhes impõe, desrespeitando absolutamente os ritmos individuais e praticamente escravizando os corpos, os gostos, os sentidos, os significados, os saberes e fazeres corporais em nome da eficiência, da eficácia e da produtividade escolar.

Não é difícil imaginar e aproximarmo-nos da ideia de crianças-escolares atropeladas e oprimidas pelo tempo demarcado pelos relógios, tendo em vista que já todos fomos crianças e escolares e todos experimentámos, na *carne,* ingerências escolares que não compreendíamos, como o dever de obediência incondicional aos adultos, por exemplo. Assim, também não é difícil apercebermo-nos de quanto o relógio, a medição rigorosa do tempo e a cronometragem de tudo que fazemos, nos oprime. De todas as pessoas que conhecemos, nenhuma prescinde dos relógios - se é que em algum momento da história da humanidade, o homem dispensou a medição do tempo ou pôde ignorá-lo completamente durante muito tempo ou em ciclos alongados.

O que pretendemos é colocar em suspenso questões engessadas e naturalizadas no rigor da austeridade, promovida pela tirania dos relógios, principalmente no que diz respeito ao controlo e supressão do tempo necessário à liberdade para brincar e se movimentar das crianças pequenas assistidas, cuidadas e educadas, nos seus primeiros anos de vida, pelas instituições de Educação de Infância. Com ist,o propomos repensar a própria vida da criança no fluxo inevitavelmente contínuo do tempo, no que tange as primeiras vivências e experiências a que as crianças estão sendo submetidas nas escolas, tendo em conta que é nos primeiros anos de vida que incorporamos o tempo como o grande, quiçá, o único e maior, regulador de nossas disposições e comportamentos corporais.

É preciso atentar no modo como estamos a educar as crianças pequenas a experimentar e vivenciar as suas relações com o tempo, ignorando a forma natural e subjetiva da criança que, desde o nascimento, lida com uma percepção particular que tem do tempo sem se *pré ocupar* com as definições matemáticas impostas pelos limites mecânicos dos relógios, posto que cada

criança, cada sujeito, tem dentro de si algo que convencionámos chamar *relógio biológico* e, portanto, todos nós, assumidamente e reconhecidamente, temos um ritmo próprio que nos impossibilita de dar respostas, padronizadas, uniformizadas coletivamente e otimizadas, pela contagem e aferição do tempo cronológico.

Na verdade, as rotinas e disciplinas que são impostas às crianças desde muito cedo são demarcadoras das experiências de toda a vida da criança, ou seja, o modo como aprendemos a operar e a lidar com as questões relativas ao tempo nos primeiros anos de vida é definitivo, posto que as relações que estabelecemos com os usos do tempo são culturais, o que tem tido consequências graves para algumas crianças, como por exemplo, as que, desde muito cedo, têm demonstrado níveis altíssimos de ansiedade, *stress*, depressão e cansaço pela sobrecarga de responsabilidades, resultando mesmo em doenças provocadas pelo chamado *culto da velocidade* que tem vindo a ser cultivado e fomentado pelos adultos entre as crianças desde a mais tenra idade. As consequências são desastrosas mas o que realmente é preocupante é a supressão e a restrição de brincar livremente pois esta ação, mesmo sendo humanizadora e imanente à dinâmica da vida de toda a criança, nos primeiros anos de vida, não condiz com a ótica de medição, regulação e *otimização* do tempo de trabalho escolar. A confirmação desta suspeita revela-se em sutis perguntas e falas que os adultos desferem às crianças: *O que queres ser quando cresceres?* Ou ainda: *O que é que ele/ela está a fazer? Nada de importante, apenas a brincar!*

Como afirma Honoré (2005, pp. 63-64), "em nossa cultura superexcitada e obcecada com a rapidez, levar uma vida completamente turbinada ainda é o troféu mais cobiçado" e, talvez, o nosso maior desafio no século XXI "seja resolver a questão do nosso relacionamento neurótico com o próprio tempo […] como governar o relógio, e não ser governado por ele".

Particularmente, interessa-nos também o caráter ontológico de ser-criança e as suas relações com o tempo. É preciso transcender a visão *futurista* da criança pois ela *já é* e, ao mesmo tempo, *vai ser*: presente e futuro estão articulados profundamente nas nossas vidas pois o presente é o que a criança vive intensamente e o futuro é inevitável.

5.1 O que é o tempo?

Tempo: Coisa que passa para lembrar.
(Jorge Armando, 8 anos)[12]

O tempo, de certa forma, sempre existiu para com a humanidade. Mesmo antes de ser controlado rigorosamente, já na era moderna, já era medido, sentido, estimado, contado e determinado pelo ritmo da natureza, por exemplo do turno do dia, quase unanimemente habitado pelas atividades humanas da ordem do trabalho, e do turno da noite, apropriada ao repouso, ou do ritmo das estações e climas que determinam o tipo de plantação, bem como da alimentação, pelo ato de saciar a fome na colheita de frutas sazonais. Enfim, há um *eterno relógio* que habita a vida humana, marcando-a com diferentes compassos, sejam biológicos, sociais ou culturais. Como disse o poeta Mário Quintana, "o tempo é um ponto de vista dos relógios".

A intensa regulação dos *tempos modernos* incorreu em contradições e é sobre as dubiedades desses tempos, que passam a ser exaustivamente e exclusivamente quantificados, que precisamos de questionar, essencialmente sobre o que isso tem representado para as culturas ocidentais e como se repercute na educação das crianças até aos 6 anos. O tempo institucional da escola não é uma construção artificial, é uma construção histórica que temos que situar em cada época: "la determinación del tiempo es una muestra de cómo los seres humanos se organizan como grupo social y una forma de orientarse en las tareas sociales que penetram en la manera de organizarse las instituciones" (Gimeno, 2008 citado por Francesch, 2011, p. 29).

Asconceções sociais de tempo, procedentes de infinitas culturas, filosofias, ontologias, períodos históricos, usos, abordagens científicas, mágicas, etc., existem nas diferentes sociedades e são muito variadas. Pode, num dado momento, para determinada pessoa, ser uma construção psíquica, é percurso no transcurso de nossas vidas (Kehl, 2012). É também, na expressão *bergsonsiana*, a *duração* que faz parecer que o presente não existe, que é apenas uma partícula mínima, empurrada pelo passado já roendo o futuro, o que dá uma impressão meramente subjetiva apenas do "instante incomensurável (Bergson, 1965). Pode, ainda, refletir um sentimento de continuidade da existência, como sugeriu Winnicott (1990), pode ser denso e duradouro quando se mergulha com sabor no que se faz oupode ser enfadonho e demorado

12 Naranjo, J. (2009). *Casa de las estrelas: el universo contado pelos niños*. Bogotá: Editora Aguilar.

quando a tarefa é desagradável, ao ponto de dar a sensação que nunca mais acaba. Pode, ainda, provocar saudade, quando evoca lembranças, e nostalgia por intermédio de memórias longínquas.

O tempo (do *latim tempus*), em sentido amplo e comum, constitui-se como um período delimitado por um evento considerado anterior e outro considerado posterior. Para Japiassú & Marcondes (2001), o tempo é olhado como *época histórica*, num movimento constante e irreversível através do qual o presente se torna passado e o futuro, presente; uma medida da mudança ou a própria mudança como a observada no movimento da terra em torno do sol que marca um ano; o ciclo lunar que marca um mês; a sequência de horas e minutos que marcam os dias, etc.

Assim, é um meio infinito no qual se sucedem acontecimentos, muitas vezes, considerado como uma força que age sobre o mundo e os seres: *a marcha do tempo, a fuga do tempo, num outro tempo, o tempo passado, presente e futuro, tempo é dinheiro*, são algumas expressões que podemos encontrar para caracterizar o tempo. A sua principal característica é a *irreversibilidade*:

> É ela que provoca o lamento dos poetas, que faz vibrar o acento fúnebre do «*nunca mais*» e que dá às coisas que nunca veremos duas vezes essa extrema acuidade de volúpia e de dor, onde o absoluto do ser e o absoluto do nada parecem aproximar-se, até se confundirem. A irreversibilidade prova, por conseguinte, que uma vida vale de uma vez por todas. [grifos do autor] (Lavelle, 1945, p. 88)

Enquanto podemos, de certa forma, agir sobre o espaço, através da rapidez incessantemente acrescida pelos meios de transportes e de comunicação que o "reduzem" consideravelmente, não podemos agir da mesma forma sobre o tempo: "O espaço, sinal do nosso poder, o tempo sinal da nossa impotência" (Lagneau, 1880, p. 72). A estrutura temporal da nossa experiência é tão constrangedora que o homem sempre sonhou libertar-se dela: o desejo de eternidade exprime-se em quase todas as religiões e no comportamento dos homens, que procuram sobreviver e eternizar-se através das suas obras ou dos seus descendentes. A libertação do tempo por meio do imaginário constitui um dos assuntos mais ricos da literatura de ficção, por exemplo do clássico *A Máquina do Tempo*, de Herbert George Wells (1895).

Ao contrário do tempo, não é a *perpetuidade* ou a *perenidade (*duração indefinidamente prolongada), mas, sim, a *intemporalidade* ou a *eternidade* que demarca o *verdadeiro* tempo. A *eternidade* como tempo expressa-se na experiência da consciência que faz a prova da verdade no sentimento da certeza: assim emerge o *entusiasmo* como experiência de eternidade. Kehl

(2012), evocando Freud, diz que o tempo é o próprio *trabalho da psiquê humana* e, sem ele, o psiquismo sequer existiria.

O tempo tem sido objeto de análise de inúmeros campos do saber: de um lado, tratado como tempo linear, modelar, percetível, medido, quantitativo, continuado; de outro, o tempo descontínuo, irregular, qualitativo, impercetível. Também é uma das categorias fundamentais no domínio dos estudos literários e filosóficos, considerado como um dos elementos constitutivos do real e da nossa forma de o experimentar. Permanece, paradoxalmente, *apreensível* e *inapreensível*, enquanto nele estamos mergulhados e nunca nos podemos abstrair dele. "O tempo não pára! Só a saudade é que faz as coisas pararem no tempo" (Mário Quintana, s.d.).

Já na Grécia Antiga, os gregos distinguiam os tempos:

> Kairós es el tiempo de ocasión, es el momento presente determinado por una calidad, el tiempo de disfrutar… Kairós es el tiempo que duran los acontecimentos. Cronos es el cambio permanente, es el tiempo que dura, que pasa. Cronos es el dios que devora a sus própios hijos. El tiempo com Cronos no para nunca, es un tiempo que sigue su curso al margem de los acontecimientos. En su propia naturaleza está presente su limitación. (Francesch, 2011, pp. 29-30)

Platão (427-347 a.C.) e Espinosa (1632-1677) olharam para o tempo como ideia de eternidade. Aristóteles (384-322 a.C.) considerava o tempo como uma das dez categorias e descreveu-o como "um todo e uma quantidade contínua" (Durozoi & Roussel, 2000). Na Física e na Cosmologia, a principal oposição que temos está entre teorias que o consideram como absoluto ou relativo. Para Isac Newton (1642-1727), por exemplo, o tempo é absoluto e independente dos eventos que ocorrem nele, constituindo uma ordem homogénea de natureza matemática. Para Gottfried Leibniz (1646-1716), ao contrário, o tempo é relativo, só podendo ser determinado através de eventos que se relacionam de forma sucessiva. Henri Bergson (1859-1941) estabelece uma distinção fundamental sobre o tempo: uma realidade abstrata, homogénea, divisível em instantes, que faz parte da vida social e do pensamento científico, mas, na verdade, não é real. Bergson também fala na *duração* (*durée*) como dado imediato da consciência, apreendido pela consciência subjetiva e que dá sentido à nossa experiência: uma continuidade indivisível de mudança (Júlia, 1992).

O tempo propriamente dito como medida de duração é a única mensurável e divisível, e sublinha a impossibilidade de pensar o presente, posto que quando este é pensado, já é passado:

> O passado imediato, enquanto percebido, é sensação, visto que toda a sensação traduz uma longuíssima sucessão de abalos elementares; e o futuro imediato, uma vez determinado, é ação e movimento. O meu presente é por conseguinte, ao mesmo tempo ação e movimento; e uma vez que o meu presente forma

> um todo indiviso, o movimento deve estar ligado a esta sensação, de prolongá-la em ação. De onde concluo que o meu presente consiste num sistema combinado de sensações e movimentos. O meu presente é, por essência, sensoriomotor. (Bergson, 1965, p. 78)

Sigmund Freud (1856-1939) situou a análise do tempo no inconsciente. Santo Agostinho (354-430) e Martin Heidegger (1889-1976) abordaram o tempo e a consciência passada, presente e futura e com ela a distinção entre *homem* e *animal* e a elevação da *memória* e de *projeto*: "Há com efeito na alma estas três instâncias e não as vejo em qualquer outra parte: um presente relativo ao passado, a *memória*; um presente relativo ao presente, a *percepção*; um presente relativo ao futuro, a *expectativa*" (Agostinho, 2001, p. 34). Santo gostinho, neste *continuum*, acrescenta:

> No século IV, Santo Agostinho ponderava: 'Que vem a ser, então, o tempo? Se ninguém me pergunta, eu sei; mas se quisesse explicá-lo a alguém que me perguntasse, simplesmente não saberia'. Mil e seiscentos anos depois, tendo já tentado abrir caminho por já algumas páginas de Stephen Hawking, sabemos perfeitamente como ele se sentia. Mas embora o tempo continue sendo um conceito difícil de apreender, o fato é que todas as sociedades criaram maneiras de medir sua passagem. Os arqueólogos acreditam que há mais de vinte mil anos os caçadores da era glacial na Europa contavam os dias entre as fases lunares entalhando linhas e buracos em varetas e ossos. Todas as grandes culturas do mundo antigo – os sumérios e os babilônios, os egípcios e os chineses, os maias e os astecas – criaram um calendário próprio. Um dos primeiros documentos a saírem da máquina impressora criada por Gutemberg foi um 'Calendário de 1448'. (Honoré, 2005, p. 32)

Para Immanuel Kant (1724-1804), o tempo é uma das formas puras da sensibilidade, sendo dado *a priori* da sensibilidade e constituindo uma das condições de possibilidade de nossa experiência do real (exterior): "O tempo não é outra coisa que a forma do sentido interno, isto é, da intuição de nós mesmos e de nosso estado interior" (Kant, 2010, p. 77). Friedrich Nietzsche (1844-1900) refere o tempo ligado à morte, à finitude humana. Georg Hegel (1770-1831) e Jean-Paul Sartre (1905-1980) falam da *existência* como tempo e com ela a ideia de *história* e *liberdade*. Edmund Husserl (1859-1938) e Maurice Merleau- Ponty (1908-1961), também se referem à existência humana como *tempo da fenomenologia.*

As diferentes conceções de tempo ao longo da história têm chegado até nós. Na atualidade, ainda observamos muitas diferenças na forma de conceber o tempo que coexistem como um "produto" do cruzamento intercultural das características específicas dos contextos de diferentes sociedades (Francesch, 2001, p. 30).

Na perspetiva do poeta Fernando Pessoa que disse "Vivo sempre no presente. O futuro, não conheço. O passado, já não o tenho" (s.d), a fenomenologia de Merleau-Ponty (1999) questiona a rigidez de um tempo objetivado pelo mundo das ciências naturais que acabou por se converter em senso comum. O autor afirma que do passado e do porvir se retira o ser das coisas e que o passam para o lado da subjetividade para procurar nela, não algum suporte real,

mas ao contrário, uma possibilidade de não-ser que se harmonize com a sua natureza. Então, se separarmos o mundo objetivo das perspetivas finitas, que lhe dão acesso e o pusermos em si, em todas as suas partes, só poderemos encontrar "agoras". Estes "agoras", não estando presentes em ninguém, não têm nenhum caráter temporal e não poderiam suceder-se: "A definição do tempo que está implícita nas comparações do senso comum, e que se poderia formular como «uma sucessão de agoras», não erra apenas por tratar o passado e o porvir como presentes: ela é inconsistente, já que destrói a própria noção do «agora» e a noção da sucessão." (Merleau-Ponty, 1999, p. 552).

O mundo objetivo é praticamente incapaz de possuir o tempo: o mundo objetivo é excessivamente *pleno* para que nele haja tempo.

A exemplo de Santo Agostinho (2001) que exigia, além da presença do presente, uma presença do passado e uma presença do porvir, o passado e o provir coexistem no presente do mundo. Portanto, o tempo está, definitivamente, em relação com o *Ser* do ser humano no mundo.

5.2 Revisitar à Grécia Antiga

O tempo é a medida do movimento entre dois instantes.
(Aristóteles)

É inevitável reencontrar aqueles que nos deixaram um legado imortal sobre o tempo, narrado desde a mitologia, à poesia, às formas físico-matemáticas, enfim, em infinitas metafísicas. Naquilo que nos é mais próximo, a cultura grega antiga convocou o mito como possibilidade de entendimento do tempo. Para tal, elevaram três entidades que personificam conceitos: *Chronos*, *Kairós* e *Aeon*.

O *Chronos* referia-se ao tempo cronológico, ou sequencial, linear, que pode ser medido. Surge no princípio dos tempos, formado por si mesmo, e designa a continuidade de um tempo sucessivo. O tempo é, nesta conceção, a soma do passado, presente e futuro e o presente é o limite entre o que já foi e já não é (o passado) e o que ainda não foi, portanto, ainda não é, mas será (o futuro). *Kairós* referia-se a um momento indeterminado no tempo, em que algo especial acontece, um tempo existencial no qual os gregos acreditavam para enfrentar o cruel e tirano *Chronos*. *Kairós* significa medida, proporção, momento crítico, temporada, oportunidade. *Aeon* era o tempo sagrado e eterno, sem uma medida precisa, um tempo de criatividade onde as horas não passam cronologicamente: já nos seus usos mais antigos, significava a intensidade

do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não numerável nem sucessiva, mas intensiva.

Enquanto *Chronos* é de natureza quantitativa, *Kairós* e *Aeon* possuem uma natureza qualitativa. Uma das representações de *Chronos* é a de um homem que devora o seu próprio filho, num ato de canibalismo não muito difícil de compreender na atualidade. Esta representação deve-se ao facto de os antigos gregos tomarem *Chronos* como o criador do tempo, logo, de tudo o que existe e possa ser relatado e, uma vez que é impossível fugir do tempo, todos seriam mais cedo ou mais tarde vencidos ou devorados por ele.

Enquanto na estrutura linguística, simbólica e temporal da civilização moderna, geralmente, se emprega uma só palavra para designar a noção de tempo, os gregos antigos tinham, na palavra *Chronos,* a referência ao tempo de natureza quantitativa e, nas palavras *Kairós* e *Aeon,* a referência ao momento indeterminado ou à experiência do momento oportuno, de natureza qualitativa. Este último também é usado em teologia para descrever o *tempo de Deus*, enquanto *Chronos* é o *tempo dos homens*. Na mitologia grega, *Kairós* era uma noção central, pois caracterizava o momento fugaz em que uma oportunidade se abre ou se apresenta e deve ser encarada com força e destreza para que o sucesso seja alcançado.

Estas representações mitológicas acabam por chegar aos dias atuais na ideia racional de tempo como representação modelar, exata e linear do *Chronos,* mas, também, como manifestação experiencial, criativa, lúdica e expressão de uma intencionalidade fenomenológica, como em *Kairós* e *Aeon*. Para os atuais adeptos do movimento *Devagar* (Honoré, 2005; 2009), as representações mitológicas pertencem a uma tradição de resistência que começou muito antes da era industrial:

> Já na Antiguidade nossos antepassados se insurgiam contra a tirania dos horários. Em 200 a.C., o dramaturgo Plauto escreveu o seguinte lamento:
> *Que os deuses amaldiçoem o homem que encobriu*
> *Como distinguir as horas – amaldiçoem também*
> *Aquele que aqui instalou um quadrante solar*
> *Para cortar e esmigalhar meus dias tão miseravelmente*
> *Em pedacinhos!*
> *(...) Não posso (nem mesmo sentar-me para comer) se o Sol não se puser.*
> *A cidade está tão cheia desses malditos quadrantes...* [grifos do autor] (Honoré, 2005, p. 57)

A existência, na cultura grega clássica, de mais de uma palavra para referir o tempo, corresponde à necessidade de mencionar o caráter de temporalidade e provisoriedade que ganharam diferentes sentidos a partir das interpretações geradas por usos e analogias. Um fragmento de Heráclito que diz "*Aeon* é uma criança que brinca [literalmente, 'criançando'],

seu reino é o de uma criança". Assim, o modo de ser temporal, além de uma questão de movimento "numerado", pode parecer com o que uma criança faz: "Se uma lógica temporal segue os números, outra brinca com os números". Ainda em relação a este fragmento, o autor [indiretamente citado], ao referir-se à infância, diz que Heráclito sugere "que o próprio da criança é ser não apenas uma etapa, uma fase numerável ou quantificável da vida humana, mas um reinado marcado por outra relação – intensiva – com o movimento" (Kohan, 2007, pp. 86-87 citado por Leite, 2014, p. 124).

Sendo assim, duas questões temos de destacar: a) há mais de dois mil anos, o tempo já era discutido nas suas diferentes dimensões e possibilidades, que, parece-nos, a era moderna tem afunilado em termos de semântica: temos s sensação de uma única forma de tempo, unilateral e arbitrária. O tempo moderno *escorre-nos pelas mãos*, não temos o mínimo controlo sobre o mesmo e a sensação generalizada de que o perdemos, em todos os momentos, imputa uma velocidade no fazer e no pensar que dá justamente essa percepção de um tempo linear; b) desde a antiguidade clássica, a infância é questionada na condição de ser apenas uma fase passageira na biografia cronológica do sujeito: ela já era pensada como uma condição da experiência e da existência.

Cabe agora discutir, a partir da herança grega clássica, por que motivo a era moderna nos legou e tributou um único *sentido grego* de tempo, a saber, o *Chronos*, e, na mesma medida, por que razão *Kairós* e *Aeon* praticamente foram abandonados pelas culturas humanas ocidentais, após o período moderno e, sobretudo, desde o processo de intensificação da industrialização dos meios urbanos.

5.3 A emergência dos relógios

> *Qual é a primeira coisa que você faz ao acordar de manhã? Abrir as cortinas? Rolar na cama para se enroscar com o(a) companheiro(a) ou o travesseiro?*
> *Saltar da cama para fazer dez flexões para bombear o sangue?*
> *Não, a primeira coisa que você faz, a primeira coisa que todo mundo faz, é olhar a hora*.
> (Honoré, 2005, p. 31)

Há poucos séculos, o relógio mecânico passou a desempenhar um papel importante nos mais diversos fenómenos humanos, quiçá, na totalidade da vida do homem moderno.

> Com la aparición de los primeiros instrumentos que sirven para medir el tiempo, los relojes más primitivos, se quería cumplir una función concreta: saber cuánto duraba un evento. Ésta era la función básica de los primeiros relojes de arena o agua. Cuando el evento terminaba, el reloj volvía a estar libre o, simplemente, dejaba de existir como tal instrumento de medición.
>
> La historia reciente de la humanidade há sido la del progressivo predomínio del Cronos sobre el Kairós, el tiempo medido, omnipresente, cuantitativo, sobre de los hechos el tiempo y los

> acontecimentos. La tecnologia y la industria han invadido y colonizado nuestra sociedad. La invención del reloj mecánico, que mide las horas del día y tiene una autonomia suficientemente larga, y su posterior universalización, há sido el signo visible de esta omnipresencia. (Francesch, 2011, p. 30)

Para Norbert Elias, "os mistérios" em torno do tempo acentuam-se em forma de algumas interrogações:

> Que os relógios sejam instrumentos construídos e utilizados pelos homens em função das exigências de sua vida comunitária, é fácil de entender. Mas que o tempo tenha igualmente um caráter instrumental, é algo que não se entende com facilidade. Será que seu curso não se desenrola de maneira inexorável, sem levar em conta as intenções humanas? (Elias, 1998, p. 9)

Elias (1998) discorre, de igual modo, sobre a não compreensão do tempo:

> O tempo parece fugir da nossa compreensão, não o vemos, não o tocamos e também não o ouvimos. O tempo não pode ser percebido pelos nossos sentidos, parece não existir, mas é justamente quando pensamos que ele nos falta, que mais forte ele se torna e se faz presente. Os relógios, aparelhos construídos para auxiliar o homem a coordenar as suas funções, pelo fato de permitir comparar durações, frequentemente são confundidos como algo que mede o tempo, quando não, com o próprio tempo. Os relógios não medem o tempo, se eles permitem medir alguma coisa, não é o tempo invisível, mas algo perfeitamente passível de ser captado, como a duração de um dia de trabalho ou a velocidade de um corredor na prova dos cem metros. Os relógios são elementos físicos que a sociedade padronizou, decompondo-os em sequência modelo de referência regular, como as horas e os minutos. (Elias, 1998, citado por Kunz et al., 2013, p. 122)

Elias (1988) refere que a percepção do tempo exige um poder de síntese acionado e estruturado pela experiência a partir de *perceções* marcadas pela experiência prévia, tanto dos indivíduos como da acumulada pelas gerações. Esse poder de síntese é estruturado por experiências que se estenderam por inúmeras gerações de modo a chegarmos à representação mental que possuímos hoje das sequências temporais. Por outras palavras, a experiência humana do que chamamos tempo modificou-se e continua a modificar-se, não de modo histórico ou contingente, mas de modo estruturado, orientado e, como tal, passível de compreensão.

A experiência de tempo como fluxo uniforme e contínuo só se tornou possível através da sua medição pelos instrumentos como relógios e calendários. O processo de urbanização, comercialização e mecanização tornou o homem dependente desse tipo de medição através de dispositivos artificiais e os homens passaram a depender menos de escalas naturais de medição como as fases da lua, o ritmo das marés e as quatro estações do ano: "Em larga medida, os homens vivem dentro de um mundo de símbolos que eles mesmos criaram" (Elias, 1988, p. 36).

> Cuando el Pueblo de Amiens en el siglo XIV empezó a utilizar las campanas de la alcadía para señalar a los vecinos los ditintos momentos del día, el inicio del trabajo, el final de la jornada, la hora de comer… dio paso a la utilización del reloj mecânico como instrumento que regula nuestras vidas. La modernidade llevó este domínio del reloj al conjunto de la vida social.

> El controle del tiempo está associado desde sus inícios a la efectividad del mundo da la produción y de la economia. (Francesch, 2011, p. 31)

A determinação do tempo representa uma atividade humana a serviço de objetivos precisos: não existe nela uma simples relação, mas uma operação de estabelecimento de relações, "Daí a pergunta: quais são, portanto, o sujeito e o objeto desse estabelecimento de relações, e com que finalidade ele é efetuado?" A resposta é simples: "A palavra 'tempo' designa simbolicamente a relação que um grupo humano [...] dotado de uma capacidade biológica de memória de síntese, estabelece entre dois ou mais processos, um dos quais é padronizado para servir aos outros como quadro de referência e padrão de medida" (Elias, 1988, pp. 39-40).

Os relógios são os padrões de medidas contínuos mais exatos e confiáveis que o homem criou: são "contínuos evolutivos" elaborados e padronizados para servir de quadro de referência e escala de medida a outros processos de caráter social ou físico. Os sujeitos humanos são os autores do estabelecimento dessa relação (Elias, 1988, p. 40).

Um dos mais antigos instrumentos para dividir os dias em partes iguais que chegaram até aos nossos dias e até nós é um quadrante solar egípcio de 1500 a.C.:

> Os primeiros 'relógios' consistiam em instrumentos para medir o tempo que a água ou a areia levava para passar por um buraco, ou o tempo de combustão de uma vela ou um prato de óleo. O controle do tempo deu um grande salto à frente com a invenção do relógio mecânico na Europa, no século XVIII. Pelo final do século XVII, já era possível cronometrar com precisão não só as horas, como também os minutos e os segundos. (Honoré, 2005, p. 33)

Nas sociedades industrializadas, constituímos um *continuum* evolutivo representado por cada pessoa. Temos como referência o nascimento e morte como a possibilidade de fazer a própria vida desempenhar esse papel de *continuum*, onde cada pessoa se distingue de todas as demais não só na sua singularidade, mas também por ser capaz de determinar a precisão temporal dos acontecimentos de sua própria vida pela sucessão dos anos dos calendários. O tempo é, a longo prazo, o símbolo conceitual de uma síntese em vias de constituição, isto é, de uma operação complexa de relacionamento de diferentes processos evolutivos (Elias, 1988, pp. 40-41).

Os avanços tecnológicos têm demarcado uma grande influência nas sociedades modernas. Por um lado, têm facilitado e melhorado uma multiplicidade de processos no mundo produtivo e na vida quotidiana e, por outro, têm produzido incerteza, crise nos valores e uma quantidade inabarcável de informações ao alcance coletivo das pessoas, problemas de ordem planetária, etc.: "El reloj, invento que há caracterizado la industrialización y la generalización

de la utilización de la tecnologia, se há convertido en un instrumento que nos limita y condiciona en lugar de proporcionarnos apoyo y ayudarnos a organizar nuestras vidas" (Francesch, 2011, p. 31).

Nas sociedades primitivas, o tempo é passivamente determinado porque as atividades são coletivas. Na atualidade, ao contrário, nós até podemos comer quando temos fome e dormir quando estamos cansados mas "esses ritmos biológicos são regulados e estruturados em função de uma organização social diferenciada, que obriga os homens a se disciplinarem, até certo ponto, pautando seu relógio fisiológico num relógio social" (Elias, 1988, p. 42) e isto acontece em virtude de uma sincronização ativa das *(pré)ocupações* do grupo social em que nos inserimos a par com outras mudanças em andamento no universo.

> Um dos principais estímulos para marcar o tempo era a própria sobrevivência. As civilizações antigas usavam os calendários para decidir quando plantar e quando colher. Desde o início, contudo, a demarcação do tempo revelou-se uma faca de dois gumes. Do ponto de vista positivo, o estabelecimento de horários pode tornar qualquer um mais eficiente, do agricultor ao engenheiro de computação. Mas basta que comecemos a compartimentar o tempo para que ele vire a mesa e assuma o controle. Tornamo-nos escravos dos horários. Os horários representam prazos, e os prazos, por sua própria natureza, nos fazem correr. Diz um provérbio italiano: O homem mede o tempo, e o tempo mede o homem. (Honoré, 2005, p. 33)

Carl Honoré faz parte de um movimento ao nível mundial denominado *Slow* (*Devagar* ou *Desaceleração*) que se opõe à emergência e tirania dos relógios modernos e que ganha, dia após dia, mais adeptos. O movimento procura investigar os impactos da aceleração da vida moderna, propondo formas alternativas de conviver com o tempo cronometrado de modo a que este não suplante a qualidade das relações humanas. Neste sentido, promove, em diferentes instâncias sociais, económicas, culturais, etc., debates e campanhas intitulados *slow food, slow sex, slow fitness*, entre outros. Os adeptos são chamados de "desaceleradores" e usam a palavra alemã "*eigenzeit*" para resumir as suas convicções: *Eigen* quer dizer "próprio" e *Zeit*, "tempo". Por outras palavras, querem dizer que todos os seres vivos, todos os acontecimentos, todos os processos e todos os objetos têm o seu próprio ritmo e o seu próprio andamento inerentes, o seu próprio "*tempo giusto*" (Honoré, 2005, p. 52), numa referência direta ao ritmo próprio e particular de cada ser vivo e de cada acontecimento, muitas vezes necessário para a sua própria realização de modo efetivoOutro aspeto importante deste movimento e que vai contra os princípios mecânicos da emergência dos relógios modernos é o que os adeptos denominam de "clube da preguiça" que "preconiza um estilo de vida menos apressado e mais preocupado com a preservação ambiental". A ideia básica destas campanhas tem sido um questionamento direto à ditadura do *Chronos*, no tocante às consequências nefastas que a medição do tempo tem

exigido das pessoas e dos acontecimentos, sem levar em conta a necessidade de um tempo adequado para os eventos ou, ainda, sobre a pressão gerada pelos relógios como instrumento que define a nossa convivência social, de que é exemplo a premissa "precisamos acertar os ponteiros para cumprir com os compromissos!". Isto não teria a menor importância se as restrições promovidas pela medição do tempo não tivessem consequências negativas nas nossas relações e interações sociais porque, mais uma vez, o império da quantidade sobrepõe-se ao da qualidade.

Neste *continuum*, o tempo moderno já não pode ser fluido: os relógios deixaram de permitir a existência de razões para uma realização plena dos eventos, ou seja, que os acontecimentos, fenómenos, etc. se realizem dentro das suas possibilidades vitais, respeitando as características necessárias e próprias, os ritmos particulares. Um bom exemplo diz respeito às férias do trabalho que chegam ao cúmulo de serem stressantes, assim como os fins-de–semana, havendo quem prefira que não existissem os domingos como dia de descanso pois ficam entediadas por não ter horários e compromissos a cumprir, enquanto outros trabalhadores, já no domingo, se *pré-ocupam* com agendas e atribulações que terão de ser resolvidos na segunda-feira ou na semana de trabalho subsequente.

Na atualidade, a consequência do exposto, que mais nos angustia, é uma suposta *falta de tempo* e, em virtude disso, já não conseguirmos sorver as nossas próprias ações:

> As coisas acontecem, passam cada vez mais rápido e 'o acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada'. A velocidade dos acontecimentos e a busca incessante pela novidade impedem a conexão entre as coisas que acontecem e também impedem a memória, uma vez que cada acontecimento pode, a qualquer momento, ser substituído por outro sem deixar rastros. O sujeito moderno, sendo eternamente insatisfeito, é um consumidor de informação, de notícias, de novidades e, por isso, se torna incapaz de silêncio. Assim '(…) a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência'. (Larrosa Bondía, 2002, p. 23 citado por Leite, 2014, pp. 32-33)

Na mesma perspetiva, precisamos de pensar na forma como a emergência dos relógios tem administrado o tempo das crianças, não como vivências e experiências significativas, mas como etapa da vida a ser acelerada, como aparelho determinador de uma sucessão de tarefas a serem cumpridas e, sobretudo, como recurso que disciplina, vigia e auto-regula corpos *domesticados* e que aprendem a ser obedientes.

É difícil falar e pensar de um modo que não implique tacitamente que o tempo físico, o tempo biológico, o tempo social ou o tempo experiencial existam lado a lado, sem nenhuma ligação. Por este motivo,

> É preciso examinar a clivagem particular que atravessa, em nossa tradição, a totalidade da representação simbólica do universo, e que se traduz em polaridades conceituais como 'natureza e sociedade', ou

> ‘objeto e sujeito’. O estudo do ‘tempo’ é o de uma realidade humana inserida na natureza, e não de uma ‘natureza’ e uma realidade humana separadas. (Elias, 1998, p. 79)

Desde os tempos marcados pelas estações de caráter cíclico, que representavam a evolução dos acontecimentos, temos passado, paulatinamente, aos acontecimentos marcados pelas agulhas dos relógios. O desejo de medir o tempo evoluiu e o relógio tem sido a manifestação mais clara desse fenómeno, marcandoa sua omnipresença a imensa maioria dos eventos de nossa vida diária. A sua evolução constitui a história da sociedade na sua relação com o tempo, de modo a instalar-se num dos objetos que tem configurado imenso a nossa sociedade (Lippincot, 1999 citado por Francesch, 2011, p. 32).

Para Couto (2014) “o nosso tempo é hoje um bicho que só tem pescoço: comeram-lhe a cabeça e arrancaram-lhe a cauda”, querendo o poeta dizer que essa dupla amputação foi provocada pela sociedade do efémero onde tudo o que nasce já é transitório, já nasce a morrer e coloca-nos numa posição de espera da nova versão que seja mais veloz, mais atualizada, o que nos impulsiona para uma corrida infrutífera. Vivemos num tempo em que tudo é simultâneo, imediato e voraz, fenómeno que Mia Couto atribui ao mercado: uma coisa que não tem rosto mas que nos impôs o tempo do consumo, nomeadamente um tempo que nos consome a nós próprios.

Las agujas de un reloj se inauguran se saludan
Se persiguen se adelantan se consiguen se anochecen
Se vinculan se enardecen se entrecruzan se aguijonean
Se despiertan se trabajan se concilian y se atascan
Se anteponen se desatan se penetran se rebelan
Se dan cita se discuten se saturan se pelean
Se relojean
Las agujas de la vida,
Vos y yo.

(Viglietti)

5.4 A medição do tempo

> *Quizá el inicio de todo ello fueron los toques com los que en los monasterios se marcaba el paso de las oraciones. Más tarde han aparecido los trenes que debían salir y llegar a una determinada hora, o las fábricas en las que el trabajo en cadena necesitaba homogeneidade en el inicio y el final del processo de trabajo. En la atualidad, esta pretendida racionalidade lo há invadido todo*.
>
> (Francesch, 2011, p. 31).

A operação de determinação do tempo adquiriu um caráter absolutamente instrumental nos nossos dias. A sequência *antes* e *depois* aparece como um fluxo contínuo de acontecimentos que se produzem *ao longo do tempo*. As noções de passado, presente e futuro

representam uma estrutura temporal dos acontecimentos e o conteúdo da significação inclui a atividade humana: o que é passado, presente e futuro depende das gerações vivas no momento (Elias, 1998).

Não somente a determinação do tempo se torna instrumental, sequencial e linear, como a utilização dos aparelhos de medir o tempo também demarca diferentes formas de usos em determinados períodos históricos: os primeiros relógios inventados, como os de areia e de água, quando terminavam a sua *rota,* tinham de *lhes dar a volta*, manualmente, para que recomeçassem a contagem de um determinado evento. Já os relógios analógicos nos colocam numa espécie de ambiente *aconchegante e acolhedor* onde a viagem é repetida num mesmo espaço. Com os relógios mecânicos, as horas vão passando de uma para outra em círculos que nunca acabam, voltando a passar pelos mesmos lugares a cada tempo determinado.

Com os relógios digitais da era contemporânea, o tempo passa absolutamente de forma linear, sem parar infinitamente. Neste tipo de relógio, é impossível voltar atrás porque ele avança incansavelmente, produzindo quase uma sensação de vertigem através de *um tempo que não volta ao passado*. Além disso, é um relógio de grande precisão que se tem convertido vital para a comunidade científica e produtiva. Os relógios atómicos, paradigma dos relógios digitais, têm a capacidade de atrasar ou avançar "un segundo cada 52 millones de años y se realizan investigaciones para aumentar mil veces más dicha precisión" (Francesch, 2011, p. 32).

Neste contexto, em que estamos dominados por uma conceção de tempo digital, manifesta-se a sociedade de consumo que nos tem vindo a impossibiltar de desfrutar do *instante*. A compra excessiva de objetos realiza-se em função da busca de uma felicidade, de antemão adiada pelo próprio objeto, e esvai-se, imediatamente, após a sua aquisição. A grande contradição é que, no momento em que o objeto pode oferecer a felicidade, nós trocamo-lo por um mais moderno já que o primeiro se torna obsoleto, gerando uma eterna insatisfação que regula temporalmente a nossa vida de consumidores. Mas nem sempre foi assim:

> Há habido milénios durante los cuales los seres humanos han estado cazando, guardando rebaños, cultivando campos, así como surcando mares y atravessando tierras, no sólo sin nuestros relojes menánicos, mas sin ninguna classe de aparatos de medir el tiempo. Entonces no había tiempo medido, sino sólo tiempo estimado. (Junger, 1998 citado por Francesch, 2011, p. 32)

Já os conceitos temporais podem ser "estruturais" e "ligados a uma experiência", sendo ambos representações simbólicas de sínteses apreendidas, porém diferentes:

> O tempo aparece como um meio de orientação, elaborado pelos homens com vistas a realizar certas tarefas sociais muito precisas, dentre as quais figura também a determinação dos corpos celestes" e há "a dimensão 'experimental' do real, que é propriamente humana e social, faz parte das lamentáveis sequelas de uma tradição racionalista que tende a relegar ao inferno do irracional tudo o que não se deixa representar em termos de ligações causais e mecânicas. (Elias, 1998, pp. 66-68)

O relógio trouxe mecanismos de maior controlo ao Homem:

> Ao tornar possível o estabelecimento de horários diários, os relógios trouxeram a promessa de maior eficiência – e também de mais estrito controle. Mas os primeiros mecanismos de controle do tempo não eram suficientemente confiáveis para dominar a humanidade como faz hoje o relógio. Os primeiros quadrantes solares não funcionavam à noite ou em tempo nublado, e a duração de uma hora por eles demarcada variava de dia para dia, de acordo com a inclinação da terra. (…) Na ausência de relógios precisos, a vida era determinada pelo que os sociólogos chamam de tempo natural. As pessoas faziam as coisas quando sentiam que era o momento, e não em obediência a um relógio de pulso. Comiam quando tinham fome, dormiam quando estavam com sono. Ainda assim, desde muito cedo marcar a hora era algo que caminhava de mãos dadas com o estabelecimento do que as pessoas deviam fazer. (Honoré, 2005, pp. 33-34)

A acentuada dicotomia entre tempo físico e tempo vivido deve-se à oposição entre as ciências físicas e as ciências humanas, separadas a partir da modernidade, bem como à

> Desvinculação das pesquisas entre ciências físicas e humanas – como se os fenômenos acontecessem de modo isolado no interior de cada um dos dois paradigmas e também como se pudéssemos tratar as coisas da vida de modo separado: daí o abismo aparentemente intransponível entre os planos físico e humano do universo e entre natureza e cultura" (Elias, 1998, pp. 70-71).

Nessa altura, a malha temporal das sociedades industrializadas materializa a evolução mediante a qual passamos de uma forma de determinação do tempo que era pontual, descontínua e situacional para uma trama temporal, contínua, de malhas cada vez mais finas, que encerram e condicionam, na sua universalidade, toda a extensão das atividades humanas, que se vai estendendo, progressivamente, pelo mundo inteiro, mesmo com as dificuldades acarretadas pela sua adoção em regiões onde, até hoje, ainda se usam formas mais primitivas de determinação do tempo.

A medição do tempo, na antiguidade, já tinha um caráter relativamente instrumental ao determinar o momento e a duração das atividades. Ampulhetas, quadrantes solares ou relógios de quartzo, cronómetros foram instrumentos criados pelos homens com objetivos específicos, utilizados como série de referência para determinar posições sucessivas no interior de processos, amiúde, muito diferentes, mas cada um sendo um ato (ou em potência), visível e tangível, como o próprio movimento dos relógios:

> Já no século VI, os monges beneditinos obedeciam diariamente a uma rotina que deixaria orgulhoso um moderno gestor do tempo. (…) Quando os relógios mecânicos começaram a aparecer nas praças das cidades de toda a Europa, diminuiu ainda mais a distinção entre marcar as horas e manter o controle. Um caso interessante é de Colônia (…) um relógio público foi instalado nessa cidade alemã por volta de 1370. Em 1374, foi adotado um regulamento estabelecendo o início e o fim da jornada dos trabalhadores, limitando seu horário de almoço a 'uma hora e não mais'. Em 1391, foi imposto na cidade o toque de recolher às 21 horas (20h no inverno) para visitantes estrangeiros, medida que seria seguida em 1398 por

> um toque de recolher geral às 23 horas. No espaço de uma geração, a população de Colônia passou do estado de nunca saber ao certo que horas eram ao de permitir que o relógio determinasse quando devia trabalhar, quanto tempo podia levar almoçando e quando devia voltar para casa à noite. O tempo do relógio começava a levar a melhor sobre o tempo natural. (Honoré, 2005, pp. 34-35)

O que convencionamos chamar tempo não é mais do que o elemento comum a essa diversidade de processos específicos que os homens procuram marcar com a ajuda de relógios ou calendários. Já que a noção de tempo pode servir para determinar, de acordo com o antes e o depois, processos muito variados, os homens têm, facilmente, a impressão de que o tempo existe independentemente de qualquer sequência de referência socialmente padronizada ou de qualquer relação com processos específicos.

Dizemos que estamos a *medir o tempo* quando nos esforçamos por sincronizar, por datar alguns aspetos apresentados por processos específicos e tangíveis, em termos potenciais ou efetivos. Este fetichismo é ainda mais reforçado na percepção humana pelo facto da sua padronização social, institucionalização, se inscrever na consciência individual, tão mais sólida e profunda, quanto mais a sociedade se torna complexa e diferenciada, levando a que todos se perguntem, cada vez mais incessantemente, *que horas são?* ou *que dia é hoje?* A determinação do tempo é *sociocêntrica*, do começo ao fim:

> Com o passar dos tempos, das ampulhetas, clepsidras e relógios das igrejas chegamos aos relógios de pulso (individuais) podendo ser possível pautar o comportamento e a sensibilidade dos indivíduos em cada etapa (da civilização), com maior precisão e naturalidade, no tempo social institucionalizado. (Elias, 1998, pp. 83-84)

Na história da mensuração do tempo, um dos pontos decisivos foi aquele em que uma cronologia centrada no mundo físico se separou da antiga cronologia, centrada no homem:

> Com Galileu surge o desenvolvimento de uma cronologia pelo estudo das sequências físicas que se impuseram se contrapondo as teorias teocêntricas. As suas equações matemáticas logo adquiriram aos olhos dos homens o estatuto de leis eternas, presentes no fundamento de todas as transformações observáveis na 'natureza'. (Elias, 1998, p. 85)

Tanto Aristóteles (384 a.C.-322 a.C.) como Newton (1642-1727) acreditavam no tempo absoluto, ou seja, que se podia medir, sem ambiguidade, o intervalo de tempo entre dois acontecimentos e que esse tempo seria o mesmo para quem quer que o medisse, desde que se utilizasse um bom relógio.

Desde a antiguidade até à era *newtoniana,* o tempo era concebido completamente separado e independente do espaço. É somente com Albert Einstein (1879-1955) e a sua teoria da relatividade geral que o tempo nas ciências duras ganha uma nova dimensão. Abandonando a ideia de tempo absoluto, Einstein, e o postulado fundamental da teoria da relatividade geral, teve algumas consequências notáveis e uma delas revolucionou a nossa noção de espaço e

tempo: o tempo gasto para o movimento de um corpo de um local para outro seria apenas a distância do deslocamento. A teoria da relatividade *einsteiniana* obrigou-nos a modificar, fundamentalmente, as nossas conceções de espaço e tempo. A partir dela, temos de aceitar que o tempo não está completamente separado nem é independente do espaço, mas sim combinado com ele, formando um objeto chamado espaço-tempo (Hawking, 1994, pp. 11-13).

Até 1915, pensava-se que o espaço e o tempo eram um palco fixo onde os acontecimentos ocorriam. Os corpos moviam-se atraídos e repelidos por forças, mas o espaço e o tempo continuavam, sem ser afetados. Era natural pensar que o espaço e o tempo continuassem para sempre. Mas, a partir da teoria da relatividade geral, a situação é completamente diferente pois espaço e tempo passam a ser quantidades dinâmicas: quando um corpo se move ou uma força atua, a curvatura do espaço e do tempo é afetada e, por seu lado, a estrutura do espaço-tempo afeta o movimento dos corpos e a atuação das forças. O espaço e o tempo não só afetam como são afetados por tudo o que acontece no universo. Tal como não podemos falar de acontecimentos, no universo, sem as noções de espaço e tempo, também, na relatividade geral, deixou de ter sentido falar sobre espaço e tempo fora dos limites do universo. Anos mais tarde, foi também o ponto de partida para se compreender que a teoria da relatividade geral de Einstein implicava que o universo tinha de ter um princípio e, possivelmente, um fim, pois o universo está em expansão (Hawking, 1994, p. 17).

De facto, todas as teorias científicas modernas são formuladas na suposição de que o tempo deve ser liso e plano, falhando na singularidade do *big bang*, onde a curvatura do espaço-tempo é infinita. Isto significa que, mesmo que tivesse havido acontecimentos anteriores ao *big bang*, não poderíamos utilizá-los para determinar o que veio a acontecer depois porque tudo o que se previsse, falharia no momento do *big bang*. Do mesmo modo, se sabemos apenas o que aconteceu desde o *big bang*, não podemos determinar o que aconteceu antes. Tanto quanto sabemos, os acontecimentos antes do *big bang* não podem ter quaisquer consequências pelo que não devem fazer parte de um modelo científico do universo. Devemos, portanto, excluí-los do modelo e dizer que o tempo começou com o *big bang*.

Muitos cientistas não gostam da ideia do tempo ter um começo, provavelmente porque essa tese *cheira* muito a intervenção divina. Por outro lado, a igreja católica agarrou-se ao modelo do *big bang* e, em 1951, afirmou, oficialmente, que estava de acordo com a bíblia. Houve, por isso, até algumas tentativas para evitar a conclusão de que tinha havido de facto um big bang (Hawking, 1994, p. 22).

Desde o determinismo de Laplace (1749-1827), duplamente incompleto, pois não dizia como deviam ser escolhidas as leis e não especificava qual teria sido a configuração inicial do universo, tudo fora atribuído e deixado a deus. Com efeito, deus foi confinado às áreas que as ciências do século XIX não compreendiam. Deus teria escolhido como o universo começou e a que leis obedeceria, mas não interveio mais: é a ideia de um deus relojoeiro que deu corda ao mundo, por ele recém-criado, e afastou-se para não intervir mais nele (Hawking, 1994, p. 66).

Somente no princípio do século XIX, o universo *newtoniano* está um pouco às avessas: o espaço substancial cartesiano, substituído, depois, pelo espaço *newtoniano,* através do qual deus *sentia* o mundo e atuava nele continuamente, foi cedendo lugar ao espaço dos atomistas, vazio de substância e da presença divina (Hawking, 1994, pp. 66-67).

Foi assim que, mais uma vez, se impôs a busca de algo duradouro, imutável e eterno por detrás do curso sempre cambiante dos acontecimentos observáveis. Na modernidade, pouco a pouco, as leis divinas são substituídas pelas leis da natureza e deus deixa de ser o símbolo daquilo que permanecia sempre idêntico, fossem quais fossem as mudanças que ocorressem no mundo. Então, uma nova conceção do tempo, compreendido como uma invariante quantificável e indefinidamente reprodutível das *leis da natureza*, destacou-se da sua antiga conceção, relativamente unitária, antropocêntrica e teocêntrica, ao mesmo tempo:

> Como a própria 'natureza', o 'tempo' foi cada vez mais matematizado, ao lado de outros conceitos da física moderna que também se afirmam (peso, distancia, força, etc.). Rapidamente os cientistas se acostumaram a dizer que mediam o tempo em suas investigações científicas, sem que jamais lhes ocorresse a ideia de estudar os dados observáveis a que esse conceito remetia. E no entanto, o 'tempo' como tal não é visível nem tangível, donde não é observável nem mensurável. Também por essa razão não podia dilatar-se nem se contrair. (Elias, 1998, pp. 86-87)

Foi a imaginação criadora de Galileu que o levou a aperfeiçoar a clepsidra, mudando a função deste antigo instrumento, utilizando-o, sistematicamente, como padrão de medida de processos físicos e já não de eventos sociais:

> Assim, nasceu um novo conceito de tempo: um tempo físico que se afastava do antigo conceito, relativamente mais unitário e centrado no homem. Esse procedimento foi concomitante a uma mudança correspondente no conceito de natureza. Aos poucos a 'natureza' tornou-se para os homens uma rede autônoma de acontecimentos, mecânica e bem ordenada, embora desprovida de objetivo: ela obedecia a 'leis'. O tempo tornou-se uma propriedade desse sistema. Uma longa e lenta evolução havia aberto caminho para o surgimento de uma nova forma de medição do tempo centrada na natureza, a partir da antiga forma centrada em Deus e no homem. Examinando as experiências de Galileu, assistimos *in vivo*, por assim dizer, a esse advento. (Elias, 1998, p. 92)

Não convém superestimar a importância desta mutação conceitual: ao lado do aparecimento de uma nova função dos instrumentos de determinação do tempo criados pelos homens das ciências modernas, está também a divisão do universo dos saberes em *humanos* e

da *natureza* tornando os homens cada vez mais distantes da última a fim de a estudar. Portanto, a crescente dualidade na representação do tempo marcado pelos experimentos de Galileu reflete-se no crescente dualismo existencial da nossa representação geral do universo, o que acabou cindindo o tempo em *físico* e *social*.

Ou seja, nem os matemáticos modernos nem os físicos contemporâneos conseguiram dar uma definição exata do conceito de tempo por mais que se esforçassem, pois navegaram sempre no princípio da incerteza: por mais que tentem provar experimentalmente os fenómenos, não conseguem afirmá-los categoricamente e, portanto, definir o tempo do ponto de vista das ciências naturais e exatas ainda é assunto controverso e polémico.

5.5 A coerção e o poder simbólico do tempo: um diálogo com Norbert Elias

Nem tudo que pode ser contado conta,
e nem tudo que conta pode ser contado.
(Albert Einstein)

Operando com o tempo enquanto categoria sociológica, destacamos alguns contributos importantes do sociólogo Norbert Elias a partir de um pequeno texto intitulado Sobre o Tempo (1998), em que o autor o problematiza o desenvolvimento do tecido social como uma dimensão do saber humano no processo civilizador das culturas ocidentais, identificando asua força simbólica nas sociedades modernas e as suas representações de poder, civilidade e ordem.

Para Elias (1988), o tempo sempre esteve situado em duas esferas: de um lado, visto como um dado objetivo, independente da realidade humana, e, por outro, como uma estrutura *a priori* do espírito. Estas duas conceções, embora possam divergir em muitos aspetos, apresentam elementos comuns: ambas consideram o tempo como um dado natural, porém, num dos casos, trata-se de um dado objetivo, que existe independente da experiência humana e, no outro, de uma representação subjetiva enraizada na natureza, isto é, necessitando, para existir, de uma consciência que permite imaginar uma temporalidade. Para o autor,

> O tempo é uma questão importante para os estudos das Ciências Humanas. É algo medido e quantificado pelos Físicos, no entanto é, também, algo que não pode ser visto, tocado, ouvido, não pode ser percebido pelos sentidos: Uma hora é algo de invisível (...). O relógio mede as horas, assim como o calendário mede os dias, os meses e as estações do ano, captando o tempo em padrões de sequência-modelo de recorrência regular: sabe-se que os relógios e calendários exercem na sociedade a função de meios de orientação para homens inseridos numa sucessão de processos sociais e físicos. Simultaneamente, servem-lhes, de múltiplas maneiras, para harmonizar os comportamentos de uns para com os outros, assim como para adaptá-los a fenômenos naturais não elaborados pelo homem. (Elias, 1998, p. 7)

Os relógios (e, antes destes, outros instrumentos de medição) passaram a ser utilizados para harmonizar as atividades dos homens de modo a adaptá-las coletivamente a processos que

lhes eram externos e foram incorporados como símbolos. O tempo constitui um dos elementos mais significativos do ponto de vista estrutural e estruturante das culturas e sociedades humanas. Com efeito, por um lado, fixa a ordem e a organização que outorgam a governabilidade das instituições; por outro, interage e influencia na configuração de todos os elementos que fazem parte da vida humana, quase na totalidade das culturas conhecidas, determinando a utilização do espaço, da conduta dos sujeitos e mediando instrumentalmente o funcionamento do quotidiano (Benito, 2008, p. 33).

No entanto, a sociedade moderna do conhecimento não deu a devida importância às formas como a humanidade aprendeu a orientar-se no universo. É como se o tempo cronológico e quantificado, orientasse e regulasse a vida do homem como algo dado e que sempre existiu:

> A evolução da *cronologia*, como meio de orientação no fluxo incessante do devir, fornece um exemplo disso. A importância social das ciências físicas, na nossa época, contribuiu para fazer o tempo surgir como um dado evidente […] pertinente ao campo de competência dos físicos. [grifo do autor] (Elias, 1998, p. 8)

Contudo, até à era de Galileu Galilei (1564-1642), o tempo servia de orientação no universo social para a coexistência comunitária. As próprias atividades humanas eram reguladas por uma coexistência temporal (medieval) menos quantificável se comparada com a da vida moderna, por exemplo nas atividades de plantio e colheita que não se faziam por orientações cronometradas, mas por uma cronologia tempestiva regida por fases lunares ou estações do ano e, até mesmo, por uma certa imprevisibilidade, assim como o despertar das pessoas se orientava pelo cantar do galo e o adormecer pelo pôr-do-sol.

Mas a força simbólica dos tempos modernos foi implacável. Da criação dos relógios como meio de orientação e da generalização do seu uso, surge uma questão, refletida com base no estilo de vida das pessoas na nossa sociedade, que se torna cada vez mais proeminente: o tempo está tão enraizado na nossa consciência que parece materializar-se ao ponto de ser possível tocá-lo. Temos a impressão que o tempo passa, quando na verdade o que acontece é o transcorrer das nossas vidas. Assim externou o personagem de Mia Couto ao ser inquirido:

> *- Você, Zeca, tem raiva do passado, tem ciúme do futuro: vai viver só nos agoras?*
>
> Reformado das pescas, nem no presente tenho cambimento. Enquanto andava no mar, embalado em meu barco, eu não sofria o tempo. Porque essa ondeação era, afinal, uma dança. E a dança, já disse, é a melhor maneira de fugir do tempo. (Couto, 2000, p. 15)

Para Elias (1998), o tempo não existe em si, mas é um símbolo social resultado de um longo processo de aprendizagem:

> A compartimentalização do tempo tornou-se um estilo de vida durante a Revolução Industrial, quando o mundo deu a guinada para a marcha acelerada. Antes da era da máquina, ninguém era capaz de mover-se mais rapidamente que o galope de um cavalo ou um veleiro à plena força do vento. A força dos motores

> mudou tudo. De uma hora para outra, acionando-se um interruptor, pessoas, informações e objetos podiam viajar grandes distâncias com velocidade inédita até então. Uma fábrica era capaz de produzir mais bens num dia do que um artesão durante a vida inteira. A nova velocidade prometia excitação e prosperidade inimagináveis. (Honoré, 2005, p. 35)

O conceito de tempo implica um nível elevado de síntese e situa-se além do horizonte do saber e da experiência. Não remete nem para o *decalque* conceitual de um fluxo objetivamente existente, tampouco para uma forma de experiência comum à totalidade dos homens. Para Elias "… não basta fazer do tempo um objeto tanto da sociologia quanto da física, ou, em outras palavras, como muitas vezes se faz, contrastar um tempo 'social' com um tempo 'físico'" (1998, pp. 11-12). É mais fácil isolar a significação do tempo quando o compreendemos numa divisão do universo, na natureza (campo das ciências físicas) e nas sociedades humanas (campo das ciências sociais ou humanas), o que dá a ilusão de um mundo cindido em dois.

Para o autor, a superação desta dicotomia dar-se-ia na direção do alargamento da significação determinista que as ciências da natureza conferiram à própria natureza, bem como na compreensão de que a humanidade se constitui integrada e diferenciadamente no meio físico. Para tal, o saber académico especializado deve superar as dicotomias que afirmam as ciências modernas na dupla cisão natureza *versus* sociedade ou, se preferirmos, estabelecer a rutura entre natureza *versus* cultura, movendo-se na direção de uma unidade na diversidade.

Sempre que se opera com o tempo, os homens são implicados juntamente com o seu meio, ou seja, com processos físicos e sociais. No caso da acentuação da aceleração da vida humana pós revolução industrial, esta deve-se, para além da força reguladora dos relógios mecânicos já anunciada, ao surgimento do capitalismo industrial moderno onde "quanto mais rapidamente o capital fosse transformado em lucro, mais rapidamente seria possível reinvesti-lo para obter ganhos ainda maiores" (Honoré, 2005, p. 36).

Neste modelo *indústria-capital-tempo-lucro* da era moderna que herdámos, há duas grandes máximas que configuram o processo civilizador pós revolução industrial que, paulatinamente, povoam o imaginário humano: *ganhar dinheiro rápido* popularizou-se, na linguagem do século XIX, bem como a conhecida frase de Benjamin Franklin que, em 1748 que, no alvorecer da era industrial,

> Saudou o casamento do lucro com a pressa com um aforismo que ainda hoje salta na língua com a maior facilidade: 'Tempo é dinheiro'. Nada serviu mais claramente para refletir ou reforçar o novo estado de espírito do que o novo hábito de pagar os trabalhadores por hora de trabalho e não mais pelo que produziam. (Honoré, 2005, p. 36)

A questão de saber com que objetivo os homens necessitam de determinar o tempo, é difícil de responder. Uma das razões seria a necessidade de criar modelos de sequências recorrentes que servissem como unidades de referência do seu caráter sucessivo: "… na sua qualidade de símbolos reguladores e cognitivos, essas unidades de referência adquirem a significação de unidades de tempo" (Elias, 1998, p. 13). A palavra tempo remete para o relacionamento entre essa sequência de acontecimentos em evolução contínua e torna-se um símbolo social comunicável: é a ideia *mnémica* de tempo que dá lugar à experiência.

A própria revolução industrial na perspetiva de *tempo é dinheiro* tatuou a lógica que perdura até aos dias atuais. As empresas e indústrias viram-se apanhadas numa corrida interminável na aceleração da produção, pois isso determinava o montante dos lucros no processo de produção, assim como a quantidade de máquinas e da força de trabalho investidas, num determinado tempo cronometrado e controlado, de modo a não se render a baixos índices. A concorrência e o mercado exigem a atualização tecnológica e o aprimoramento da força de trabalho, instalando e aperfeiçoando a tecnologia, acelerando e tornando homem e máquina cada vez mais eficientes, sem *perda de tempo*.

A pontualidade passa a ser cultivada como sinónimo de êxito e o atraso como erro a ser evitado. A disciplina horária imposta pelo capitalismo industrial passa a ser promovida como dever cívico e virtude moral e a morosidade ou o atraso como pecados cardeais (Honoré, 2005, p. 39). Esta *lógica rentável das fábricas* aplicada aos trabalhadores estende-se a diferentes dimensões da vida urbana moderna de modo que ninguém escapou pois a vida social nas instituições passa a ser permeada pela dinâmica reguladora do trabalho fabril nas cidades. A escola moderna introduziu e resinificou os símbolos, códigos e sentidos da era industrializada nas suas práticas:

> Toda criança vai-se familiarizando com o tempo como símbolo de uma instituição social cujo caráter coercitivo ela experimenta desde cedo. Se no decorrer de seus primeiros dez anos de vida, ela não aprender a desenvolver um sistema de autodisciplina conforme a essa instituição, se não aprender a se portar e a modelar sua sensibilidade em função do tempo, ser-lhe-á muito difícil, se não impossível, desempenhar o papel de um adulto no seio dessa sociedade. (Elias, 1998, pp. 13-14)

Portanto, há uma propriedade coercitiva exercida *de fora para dentro* pelo tempo, traduzido num sistema de autodisciplina. O processo civilizador contribui para formar os hábitos sociais que são partes integrantes de qualquer estrutura de personalidade, o que ajuda a compreender por que é que nos sentimos obrigados a inserirmo-nos e a inserir todo e qualquer acontecimento no curso do tempo. A partir da revolução industrial, "enquanto o relógio ia apertando seu controle e a tecnologia permitia que tudo fosse feito mais rapidamente, a pressa

e o açodamento vieram a permear cada momento da vida" (Honoré, 2005, p. 40). Depois das estações de comboios e das torres clericais,

> As fábricas começaram a instalar relógios de ponto para serem acionados pelos operários no início e no fim de cada turno, transformando o princípio do 'tempo é dinheiro' num ritual diário. (…) As escolas também aderiram o movimento pela pontualidade. Uma das lições da edição de 1881 do manual McGuffey advertia as crianças sobre os horrores causados pelo atraso: colisões de trens, falências de empresas, derrotas militares, execuções por engano, amores contrariados: 'É sempre assim na vida: os planos mais meticulosamente traçados, as questões mais importantes, o destino dos indivíduos, a honra, a felicidade e a própria vida são diariamente sacrificados porque alguém está atrasado. (Honoré, 2005, p. 39)

Porém, o tempo não é apenas um meio de orientação criado pelo homem como uma invenção. É também uma instituição cujo caráter varia, de acordo com o desenvolvimento das sociedades, decorrente do nível de desenvolvimento das instituições sociais que o representam, assim como as experiências que se têm a partir destas e que se adquirem desde a mais tenra idade. O relógio é apenas um dispositivo para o medir, mas não é o tempo. Quer se trate do relógio ou dos calendários, são sempre instrumentos que simulam as sequências dos acontecimentos, transmitindo mensagens de regulação e informação, sem dissociar das suas propriedades físicas a dimensão simbólica do dispositivo relógio que, além de marcar as horas, indica se é dia ou noite, etc. tornando-se, portanto, "uma representação simbólica de uma vasta rede de relações que reúne diversas sequências de caráter individual, social ou puramente físico" (Elias, 1998, p. 17). Isto mostra a imbricação mútua entre indivíduo, sociedade e natureza, o que acontece em virtude de ajustes, procedidos há centenas de anos, por exemplo do calendário que sofreu, com o passar do tempo, ajustes da ordem das manifestações de corpos celestes somados às exigências de ordem religiosa, cultural e da regulação da vida social que serviram de modelo para essa representação simbólica denominada calendário.

Os símbolos sociais constituem a forma dominante na comunicação humana, de modo que o múltiplo se inscreve no indivíduo e a sua socialização é sua correlata, não por adição, mas, sobretudo, por interação:

> Uma criança só se torna um ser humano ao se integrar num grupo - por exemplo, ao aprender uma língua existente, ou ao assimilar as regras de controle das pulsões e dos afetos que são próprias de uma civilização. Isso é necessário não somente com vistas à coexistência com os outros, mas também em prol das necessidades da existência individual, do acesso a condição de indivíduo humano e da sobrevivência. A multiplicidade dos seres humanos traduz-se por uma forma de ordem singular. O que há de único na vida em comum dos homens gera realidades particulares, especificamente sociais, que são impossíveis de explicar ou compreender a partir do indivíduo. A língua é uma boa ilustração disso. (Elias, 1998, p. 19)

O tempo faz parte dos símbolos que os homens são capazes de aprender e com os quais são obrigados a familiarizarem-se como meio de orientação, mas parece que a cronologia se

instaurou, progressivamente, ao longo do processo evolutivo da humanidade e foi num estágio relativamente tardio que o tempo se tornou símbolo de uma coerção universal inelutável, uma coerção que é de natureza social "exercida pela multidão sobre o indivíduo" mas que, também, "repousa sobre dados naturais, como o envelhecimento" (Elias, 1998, p. 20). O tempo tem, assim, uma função de coordenação e integração.

Nos estágios primitivos, essa função é exercida por figuras dominantes como reis e sacerdotes - a coordenação diz qual o *momento favorável* para se fazerem as coisas. Os sacerdotes foram os primeiros especialistas da determinação ativa do tempo. Quando surgem as sociedades-estados, estes passam a dividir com as autoridades laicas essa função de fixação das grandes atividades sociais, por exemplo das festas e feriados religiosos que perduram até hoje nos calendários anuais. Todavia, durante um longo tempo, os sacerdotes ainda continuaram como os especialistas na determinação do tempo porque eram eles que observavam os corpos celestes e informavam sobre as modificações da lua ao rei (Elias, 1998, p. 45).

A necessidade de uma cronologia unitária e ordenada variou conforme o crescimento e o declínio das unidades políticas, consoante o tamanho e grau de integração dos povos e territórios, bem como de acordo com o grau correspondente de diferenciação e extensão das redes comerciais e industriais. São as instituições jurídicas dos estados modernos que passam a exigir sistemas unificados de mensuração do tempo, adaptados à diversidade e complexidade dos negócios que elas tinham que regular. Com o avanço da urbanização e do comércio, intensificou-se a necessidade de sincronizar um número cada vez maior das atividades humanas, dispondo de redes de referências temporais cuja extensão servisse para a elaboração de um quadro regular de correspondência: foi tarefa das autoridades clericais ou leigas construir essa rede da qual passam a depender todas atividades, desde o pagamento de impostos, juros e salários aos compromissos e feriados para o repouso dos trabalhadores.

O quadro de determinação do tempo é um bom exemplo da evolução que se afirma a despeito de uma multiplicidade de descontinuidades tanto políticas como de outra ordem: representa uma rede de relações complexas e atividades de integração onde se toma por padrão de medida o ritmo relativamente rápido das transformações sociais e as lentas alterações do céu (sol). São unidades sociais como o estado e a igreja que determinaram o caráter de um *continuum* evolutivo de grande amplitude para alimentar a memória viva destas instituições de modo articulado (Elias, 1998, p. 47).

O surgimento de unidades estatais relativamente estáveis a longo prazo foi uma condição necessária para que o tempo pudesse ser experimentado sob a forma de um fluxo contínuo (Elias, 1998, p. 48), o que se deu como um lento processo de transformações sócio-biológicas e de caráter sócio-simbólico. Configura-se, então, a ideia de identidade pessoal como um *continuum* de mudanças: saber como um ser vivo, que passa da infância para a maturidade, envelhece e morre, pressupõe um imenso património de saber. Quando dizemos que os *anos passam* ou o *tempo foi perdido* ou *desperdiçado,* estamos também a falar do caráter irreversível de uma experiência subjetiva do nosso próprio envelhecimento, o que faz com que reifiquemos a escala temporal como um símbolo abstrato irreversível. A ideia, imagem ou a experiência que os homens têm de si mesmos, não é independente do património de saber do qual dispõem, sequer isolável da sua experiência do mundo em geral: ela é parte integrante do universo sócio-simbólico que se modifica consigo. Ou seja, os símbolos são aprendidos, apropriados e incorporados ao longo do processo de conhecimento que é a própria vida (Elias, 1998, pp. 57-58).

A dimensão do *quando* e *durante* só se tornou possível porque os homens descobriram e elaboraram sequências contínuas de mudanças, passíveis de fornecer escalas de medição para si e para a sociedade, recorrendo, cada vez mais, a sequências mecânicas para determinar a sua própria posição no interior do devir na sua tríplice qualidade de processos biológicos, sociais e pessoais (Elias, 1998, p. 59).

Portanto, o que chamamos *tempo* significa, antes de mais nada, um quadro de referência do qual um grupo humano – mais tarde, a humanidade inteira – se serve para erigir, no meio de uma sequência contínua de mudanças, limites reconhecidos pelo grupo ou, então, para comparar uma certa fase, num dado fluxo de acontecimentos, com fases pertencentes a outros fluxos ou, ainda, para muitas outras coisas. Este quadro é determinado por instituições sociais e políticas que regulam a dinâmica da vida humana no afã de manter uma convivência harmoniosa e possível, onde a sincronização homogénea e simultânea dos acontecimentos permite essa convivência de modo coletivo.

Este aspeto exerce um forte poder de coerção sobre o indivíduo pois, no centro da noção de civilidade, está uma estratégia imprescindível à cultura humana moderna: todos devemos aprender a operar com os saberes simbolicamente *introjetados* pelos tempos modernos. Assim, a necessidade de medir e obedecer aos tempos modernos das civilizações industriais, surge num impulso coletivo para a diferenciação e uma integração crescentes, somadas a um

fenómeno complexo de autorregulação e sensibilização em relação ao tempo, através de instrumentos que passam a exercer uma coerção que se presta eminentemente para suscitar o desenvolvimento de uma autodisciplina nos indivíduos, sob uma pressão relativamente discreta, comedida, uniforme e desprovida de violência, mas que, nem por isso, é menos omnipresente e da qual é impossível escapar (Elias, 1998, p. 22).

Este é o resultado de uma forma de comportamento humano que, forjado pela própria modernidade, configura a *(com) vivência* em sociedade e controla as nossas vidas, o que acabou por incidir numa *cultura do culto à velocidade*. Esta regulação social assume um aspeto individual que se estende a toda a vida, consolidando a nossa consciência pessoal do tempo de modo inabalável como modelo positivo do processo civilizador,

> Como se isso fosse uma característica de sua própria natureza e, em última análise, da natureza humana em geral. Isso nada tem de surpreendente, pois quem tem uma consciência do tempo tão profundamente arraigada, tão uniforme e tão onipresente, sente dificuldade de imaginar que existam outros seres humanos desprovidos dessa necessidade constante de se situarem no tempo. Essa individualização da regulação social do tempo apresenta, em caráter quase paradigmático, os traços de um processo civilizador. (Elias, 1998, p. 22)

Os símbolos atingem um grau sumamente alto de adequação à realidade, tornando-se difícil distingui-los desta, por exemplo o que acontece com os calendários que confundem a distinção entre, por um lado, as sequências de acontecimentos que balizam a própria vida e, por outro, a relação construída pela civilização humana entre essas sequências e aquelas que repousam sobre os próprios calendários. Efetivamente, muitas pessoas não percebem que não é o tempo que passa no calendário, mas sim o curso da vida.

A questão que nos interessa particularmente é o significado do grau relativamente elevado de disciplina, em relação ao tempo social, que caracteriza os homens dos estados industriais avançados por onde envereda o processo civilizador.

A sensibilidade ao tempo, omnipresente e sempre vigilante, ser o sinal de um *processo civilizador* é algo que só se evidencia ao compararmos esse *habitus* social com o de homens que vivem em sociedades de estrutura mais simples e menos exigentes quanto à exatidão temporal. Durante milénios, houve grupos humanos que puderam viver sem relógios e sem calendários. Os membros dessas sociedades tampouco tinham que desenvolver um tipo de consciência individual que os obrigasse a orientarem-se permanentemente em relação ao *contínuo escoar do tempo*, o que não significa que fossem desprovidos de consciência individual. Os seres humanos são de tal modo que as suas probabilidades de sobrevivência são muito pequenas no plano individual ou coletivo, caso não desenvolvam, desde a infância, o seu

potencial de autodisciplina frente à irrupção momentânea das suas pulsões e impulsos afetivos, no âmbito de normas precisas de regulação das condutas e dos sentimentos (Elias, 1998, p. 23).

O que se modifica no curso de um processo civilizador são os tipos de autorregulação e a maneira como eles são integrados. Em diferentes sociedades, os mecanismos de restrição e controlo do tempo caminham de mãos dadas com a restrição da liberdade e dos afetos individuais. As sociedades modernas e industriais são mais moderadas, uniformes e restritivas, se comparadas com as sociedades que permaneceram em estádios anteriores de desenvolvimento, por exemplo relativamente à preocupação com a pontualidade que acaba por dominar, de forma idêntica, todos os setores da vida. Há um controle social maior no sentido de impedir que modalidades de autodisciplina sofram variações acentuadas nos indivíduos: "reencontramos a ideia de que a diferença entre as fases antigas e recentes do processo civilizador" está na "relação entre as coerções externas e as coerções internas e, em particular, os tipos de autodisciplina e seu modo de integração", bem como no processo de aprendizagem que exprime a maneira como as coletividades determinam e vivenciam o tempo (Elias, 1998, pp. 25-28).

Por este motivo, não podemos perder de vista que a direção na qual se desenvolve o saber – entre o real e o investimento do imaginário - pois é inseparável da direção tomada pelas transformações das formas de vida comunitária dos homens, uma vez que o desenvolvimento do saber social desempenha também um papel na sobrevivência de todos os grupos humanos. As disciplinas civilizadoras impostas aos afetos e às pulsões, que transformam a vida coletiva e as estruturas de personalidade próprias de cada indivíduo, patenteiam a relação entre coerção externa e coerção autoimposta. (Elias, 1998, p. 29):

> Todo homem, numa certa medida, governa-se a si mesmo. Todo homem, até certo ponto, está sujeito às coerções geradas pelo convívio com seus semelhantes, pela estrutura e evolução de sua sociedade e, finalmente, por necessidades naturais [...]. A margem de decisão dos homens, sua liberdade, repousa no final das contas em sua possibilidade de controlar, de diversas maneiras, o equilíbrio mais ou menos flexível e, aliás, em perpétua evolução entre as diferentes instâncias de onde provêm as restrições. (Elias, 1998, p. 29)

Esta relação entre tipos de coerção, formas de equilíbrio e as configurações que constituem varia consideravelmente conforme as diferentes camadas sociais, bem como a margem de decisão de que dispõem indivíduos e grupos que, sobretudo, exercem o poder, como por exemplo na relação entre crianças e adultos em que os últimos imputam uma "enorme internalização das restrições sociais relativas ao tempo" como "um tipo de cerceamento", equivalente a ser civilizado, e "que encontramos com frequência nas sociedades

desenvolvidas" onde "os membros dessas sociedades podem observar em si mesmos essa compulsão a se situarem no tempo". (Elias, 1998, p. 30)

À função de meio de orientação, exercida pelo tempo, junta-se a de instrumento de regulação da conduta e da sensibilidade humana: a mensagem emitida pelo relógio da estação pode levar uma pessoa a mover-se precipitadamente, ou, conforme o caso, a sentar-se e esperar, interferindo, de maneira particularíssima, a regulação de origem externa e a que provém do próprio indivíduo. Ao caráter multifuncional assumido pelo tempo, nas sociedades diferenciadas, correspondem a extensão e a diversidade das suas utilizações (Elias, 1998, p. 31). É necessária uma atividade humana ordenadora, uma síntese consciente aprendida, para que os processos percetíveis sejam captados como situados no espaço e no tempo.

O tempo, que só era apreendido como uma dimensão do universo físico, passa a ser apreendido a partir do momento em que a sociedade se integra como sujeito do saber, como um símbolo de origem humana e, também, sumamente adequado ao seu objeto. O caráter de dimensão universal assumido pelo tempo é apenas uma figuração simbólica do facto de que tudo o que existe se encontra no fluxo incessante dos acontecimentos. Uma dessas figurações é apropriada e difundida pela educação escolar que o fragmenta para o poder controlar, de maneira rigorosa, a manutenção da ordem e do funcionamento coletivo da instituição. O problema desta figuração é que cadenciou todos os ritmos de modo uniforme, sobretudo, porque assumiu um caráter homogeneizador na aquisição de resultados, seja na prática das salas de aulas, seja nas cobranças de ordem político-administrativa a que as instituições devem responder. O tempo traduz estes esforços envidados pelos homens para se situarem no interior do fluxo da história humana, em que se determinam posições, medem durações de intervalos, velocidades de mudanças, etc.

Neste sentido, a questão fundamental é traduzida por Francesch (2011, p. 44): "Conseguiremos mejores resultados si nos convertimos en sectas para conseguir resultados o si nos centramos en los aprendizages, en su próprios ritmos?"

Acreditamos que o tempo deve ser ajustado às necessidades *do sujeito* em cada atividade e em cada contexto pois uma conceção homogénea de tempo, aplicado como requisito de ordem e de produção de saber, não corresponde à natureza das crianças e, invariavelmente às singularidades, dos sujeitos e dos contextos. Cada evento necessita do *seu* tempo.

Portanto, encarar as questões afetas ao tempo é pensar, sobretudo, no indivíduo, pois o tempo é uma força que exerce uma coerção sobre este que, de igual modo, se torna consciente

da sua existência já que, da compreensão do tempo – o tempo da consciência, surge o seu caráter metafísico:

> Se o passado não existe, uma vez que já aconteceu; nem o futuro, uma vez que ainda não existe, só resta então o tempo presente, que é o único tempo no qual algo pode ser vivido, seja quando nossa consciência se encontra em lembranças ou quando projeta expectativas, a concepção de um passado e de um presente respectivamente. (Kunz et al., 2013, p. 122)

6 O tempo, as ciências modernas e o indivíduo

> *Nuestras sociedades han creado um tiempo – especialmente em las grandes urbes – que so lo tiene cantidad, carece de calidad, está vacío de contenido. (...) Nuestro estilo cultural nos socializa para llenar el tiempo de forma cuantitativa, dividiéndose en actividades determinadas por la cantidad de tiempo que se les dedica, no por la intensidade de la atividade o la calidad de facto: citas, entrevistas, compras, rutinas…* (Fericgla citado por Francesch, 2011, p. 44)

Considerados como representação simbólica das *leis* da natureza, como tempo social, com caráter de uma instituição social, de uma instância reguladora dos acontecimentos sociais e de uma modalidade da experiência humana, os relógios são parte integrante de uma ordem social que não poderia funcionar sem essas representações.

Foi pela preponderância das ciências físicas que o tempo *físico* passou a ser um protótipo do tempo em geral. Correspondente a um sistema de valores da natureza, campo de pesquisa das ciências físicas, o tempo afigurou-se aos homens como a própria encarnação da boa ordem e, por conseguinte, como *mais real* do que o mundo social (menos ordenado e mais exposto as contingências). Daí a diferença dos valores reconhecidos nos *tempos* físico e social: o físico poderia ser representado em quantidades isoláveis, passíveis de serem medidas com altíssima precisão e de figurar cálculos matemáticos. Deste modo, as teorias do tempo ficaram a cargo dos físicos. Em contraste, o tempo social permaneceu insignificante como tema de pesquisas teóricas e investigações científicas, afigurando-se como um derivado um tanto arbitrário do tempo físico. A diferença foi, portanto, acentuada pelo estatuto e valor atribuídos a ambos, resultando num dualismo.

Todavia, o tempo, em si mesmo, é um e outro: ele refere-se a dados da vida humana que pressupõe uma pluralidade de indivíduos interdependentes. Os relógios passam, assim, a ser a própria encarnação do tempo nas sociedades urbanas e industriais, dizendo-se que eles indicam o tempo. Os instrumentos de medição do tempo distinguem-se dos demais por estarem ininterruptamente em movimento mas, também, pelo facto do seu movimento ser relativamente independente daquilo que *mede* pois é um movimento unilinear (apesar de circular),

unidirecional (apesar de repetível) e que se efetua a uma velocidade uniforme, sem aceleração: "Os relógios e os instrumentos de medição do tempo em geral, sejam eles de fabricação humana ou não, reduzem-se a movimentos mecânicos de um tipo particular, que os homens colocam ao serviço de seus próprios fins, graças a uniformidade de sua velocidade" (Elias, 1998, pp. 94-95).

As subdivisões contínuas de um cronómetro (hora, dia, segundos) seguem, regularmente, de acordo com uma linha de sucessão unidirecional, onde cada segundo, hora e dia são únicos e não repetíveis, "mas a duração de qualquer processo que se desenrole entre duas posições – socialmente padronizadas como segundo, hora, mês ou ano – é exatamente idêntica a de qualquer outro processo padronizado da mesma maneira" (Elias, 1998, p. 96). Portanto,

> As configurações móveis que servem para determinação temporal dos acontecimentos são transformadas pelo *habitus* social dos espectadores em representações simbólicas de momentos puros do escoamento de um 'tempo material'. E este, segundo a expressão consagrada, parece 'seguir seu curso', independentemente de qualquer movimento físico e qualquer testemunho humano. Esse é um exemplo de como os símbolos humanos, largamente utilizados, podem adquirir uma espécie de existência independente, uma vez desvinculado de todos os dados observáveis, adquirindo uma espécie de vida autônoma na linguagem e no pensamento dos homens, o que serve pra explicar essa impressão de uma existência independente do tempo e de que os instrumentos de medição têm um movimento próprio, mas que na verdade trata-se de movimentos socialmente padronizados consequentes de transformações que ocorrem dentro ou fora da vida humana, para as quais servem de padrão de medida. (Elias, 1998, p. 96)

Na nossa vida social, é fácil identificar a autonomia relativa do tempo indicado pelos relógios: como instituição social e como caráter físico, os relógios só podem exercer a sua função quando as configurações cambiantes formadas pelos seus ponteiros móveis (as horas indicadas) são comuns à totalidade de um grupo humano. Eles perderiam o seu papel de instrumento de medida se cada um, à sua maneira, *confecionasse* o seu próprio instrumento de medida do tempo.

Esta é, pois, uma das formas de poder coercitivo que o tempo exerce sobre o indivíduo que,

> É sempre obrigado a pautar seu comportamento no tempo instituído pelo grupo a que pertence e, quanto mais se alongam e se diferenciam as cadeias de interdependência funcional que ligam os homens entre si, mais severa torna-se a ditadura dos relógios. Então a necessidade social de medir o tempo, e para esse fim dispor de instrumentos adequados, constituídos por sinais mecânicos, torna-se irreprimível e o mesmo acontece com a consciência do tempo nos homens que vivem nessas sociedades. (Elias, 1998, pp. 97-98)

Por esta razão, na educação escolar, não é possível trabalhar-se com o *tempo justo*: procurar o tempo justo implica um tratamento diferente, não homogéneo, não acelerado por princípio e ajustado às necessidades concretas de indivíduos e grupos. Exige recuperar o tempo

dos acontecimentos, *catando* o tempo adequado para que cada evento seja possível de realização com todas as garantias. Para tal, é necessário um altíssimo grau de liberdade que requer que as mensagens trocadas, em âmbito escolar, assumam outros sentidos diferentes daqueles que dispomos:

> Ou seja, tudo que passa pela consciência no intercâmbio entre os homens e que passa pela evolução dos homens: desenvolvem-se numa ou noutra direção, quer se trate de um progresso da proximidade com o real e da adequação do objeto, quer de um reforço de sua capacidade de exprimir suas emoções e as fantasias humanas, quer no sentido de uma síntese, ora mais ampla ora mais restrita. (Elias, 1998, p. 106)

A consciência do tempo que nos aflige, nos dias atuais, é tão arraigada que constitui um atributo da nossa personalidade e quase não nos permite perceber o tempo como resultado de experiências de caráter social. O *habitus* socialmente adquirido é encarado como a nossa verdadeira natureza. O caráter imperativo da consciência do tempo, tal como o experimentamos, faz parte do que os homens sentem como sendo o seu *eu* e das imposições ligadas à civilização moderna que, embora não tenha raízes na natureza humana, é possibilitado por ela "e tais imposições constituem um componente do que se costuma qualificar de 'segunda natureza', uma parte do *habitus* social que é característico de toda individualidade humana" [grifo do autor] (Elias, 1998, p. 106).

Como membro de uma sociedade altamente urbana e industrializada, o indivíduo é portador de traços estruturais de personalidade, que estão em consonância com os cânones vigentes do saber, sendo um atributo tão coercitivo que dispõe de um grande instrumento conceitual que é a representação de uma característica não aprendida da natureza humana, talvez sob a forma disfarçada de uma síntese conceitual que se dá antes de qualquer experiência.

Por isso, é difícil não percebermos que a operação de determinação do tempo é algo que tem que ser aprendido e, uma vez instalada, a consciência omnipresente do tempo, tão coercitiva, afigura-se uma predisposição natural. Ainda não se reconheceu até hoje que uma estruturação aprendida – socialmente adquirida – das faculdades humanas que se possa revelar tão compulsiva e insuperável quanto o património genético de um indivíduo, o que é demonstrado pela maneira com que os homens vivem o tempo nas sociedades rigorosamente disciplinadas: as suas estruturas de personalidade, embora adquiridas, nem por isso são menos coercitivas do que as peculiaridades biológicas: "Assim se explica o caráter de evidência de que se reveste a expectativa que essas pessoas tem de ver sua própria consciência do tempo partilhada por todos os homens" (Elias, 1998, p. 113).

No que se refere ao aumento considerável do tempo de escolarização e do trabalho na escola, na atualidade, nomeadamente, no aumento dos dias letivos e diminuição das férias, tem a ver com as exigências modernas impostas pela ocupação feminina nos postos de trabalho e com a redução do trabalho infantil, o que incorre num aumento das jornadas escolares, articulados com a própria história da infância na modernidade:

> No século XIX, os reformistas voltaram sua atenção para os males do trabalho infantil nas fábricas e minas que constituíam a base da nova economia industrial. Em 1819, Coleridge cunhou a expressão 'escravos brancos' para se referir às crianças que mourejavam nas fábricas de tecido da Inglaterra. Pelo fim do século XIX, a Grã-Bretanha já começava a tirar as crianças do trabalho para encaminhá-las para a sala de aula, para que não se vissem privadas de sua infância. (Honoré, 2005, pp. 287-288)

A administração do tempo, portanto, traz as marcas sociais e culturais da tirania dos relógios mas também decorre de circunstâncias e construções históricas inegáveis, expressas na legislação (regulamentos e regimentos escolares e das políticas públicas), estendendo-se às rotinas, aos currículos, à dinâmica da sala de aula, aos rituais escolares (sazonais ou não), aos objetos que povoam os espaços de aprendizagem, às práticas educativas e à arquitetura das escolas modernas. Historicamente, confundem-se com as descobertas das ciências modernas, na passagem do século XIX para o XX, que interferem nas práticas pedagógicas, nos métodos de ensino, nas políticas governamentais, sobretudo, a partir da pedagogia experimental e da psicologia do desenvolvimento. É nesta altura, também, que se forja o conceito de infância moderna e a criança aparece como um sujeito a ser observado.

Neste seguimento, tatuamos, na nossa experiência corporal-existencial, duas representações em relação ao tempo: "o tempo prescrito" e o "tempo vivido". Ambos se projetam nas mais diferentes formas dicotómicas de o vivenciar: "o tempo a ser seguido e o tempo burlado, o tempo livre e o tempo controlado, o tempo em curso e o tempo recordado, o tempo medido e o tempo subjetivo, o tempo objeto de registro e o tempo que se esvai e não cabe no escrito (Fernandes & Mignot, 2008, pp. 7-8).

Embora exista um hiato entre a literatura e a prática pedagógica, há indícios de que o tempo vivenciado pela crianças, a partir do seu ritmo próprio, talvez seja o mais adequado às aprendizagens escolares e, no entendimento de vários autores,

> Socar informação nas crianças com a maior velocidade possível tem valor tão nutritivo quanto engolir um Big Mac. Muito melhor é estudar num ritmo tranquilo, procurando explorar com mais profundidade os temas, estabelecer conexões, aprender a pensar e não apenas a passar nos exames. Se comer *Devagar* estimula o palato, aprender *Devagar* pode abrir horizontes e revigorar a mente. (Honoré, 2005, p. 289)

Se não educássemos as crianças a ficar obcecadas com a velocidade, com provas, metas e prazos, as crianças teriam liberdade de se apaixonar pela aprendizagem.

O tempo de qualidade implica eleger, escolher, selecionar, discutir, enfim, exige um esforço coletivo muito grande, principalmente naquilo que menos temos realizado junto *com* as crianças: exercitar a escuta e partilhar o processo de tomada de decisões. Em geral, as rotinas e os comportamentos culturais de nossa sociedade têm feito com que se considerem naturais os comportamentos que estão muito longe do que defendemos: a falta de reflexão na realização da maioria das atividades escolares é muito parecida com a prática do consumismo comercial pois caracteriza um consumo sem critério, um fazer pelo fazer, um cumprimento de tarefas e demandas que não se sabe sequer quem as impôs e, portanto, não sabendo de onde vêm, enfim, é um amontoado de coisas que adquirimos, usamos, fazemos mecanicamente e que nos *satisfazem*, momentaneamente, simplesmente por cumprir o que nos foi imposto. Comprar produtos desenfreadamente gera o mesmo tipo de *satisfação* aligeirada, descartável, sem sentido.

Outro exemplo vem do movimento antroposófico que tem como idealizador Rudolf Steiner (1861-1925). Já no início do século XX, as escolas Waldorf, inspiradas neste educador austro-húngaro, estipulavam que não se deveria apressar o trabalho precoce:

> As crianças nunca devem ser apressadas a estudar certas coisas se ainda não estão preparadas, e se opunha à alfabetização antes dos sete anos de idade. Em sua opinião, elas deviam passar os primeiros anos de vida brincando, desenhando, contando histórias e aprendendo sobre a natureza. Steiner também se manifestava contra os horários rígidos que obrigavam os alunos a ficar saltando de uma matéria a outra ao sabor dos ponteiros do relógio, preferindo permitir que estudassem determinado assunto até se sentirem prontas para seguir em frente. (Honoré, 2005, p. 290)

Em todo o mundo, há uma tendência bastante forte que tem preconizado que as crianças aprendam a entender e a procurar o conhecimento por si mesmas, livres da obsessão promovida pela correria cronológica, livres da pressão das provas e exames, livres das grades curriculares que aprisionam e sufocam a curiosidade e o exercício permanente da dúvida, com mais liberdade para o pensamento criativo e, principalmente, sem a opressão dos relógios, o que tem apontado na direção de um ensino mais agradável e prazeroso. Isto implica livrar-se da obrigação, do sofrimento, do pânico, do esgotamento e do cansaço, promovidos pela aceleração dos ritmos naturais, subjetivos e intersubjetivos.

Outrossim, os ritmos mais suaves e a exploração do mundo através da arte têm ganhado cada vez mais espaço na Educação da Infância, promovendo a expressão, a comunicação, as linguagens e, sobretudo, o diálogo de que a criança necessita para se inserir enquanto sujeito que quer e sabe como conversar com o mundo por meio da imaginação e da fantasia. De certa forma, sequestramos o tempo subjetivo próprio das crianças quando as obrigamos,

coercitivamente, a sucumbir diante do império e tirania do *Chronos*. Neste sequestro, furtamos também as possibilidades de relações interpessoais significativas, de conhecer o meio e a natureza ao seu redor, bem como de fortalecer uma relação ecológica com o seu território, provocando uma ausência de consciência em relação à biodiversidade e uma visão desintegrada entre passado (história e memória) presente (intensidade e responsabilidade) e futuro (como perseverança consequente da nossa responsabilidade, no momento atual, através da projeção de ações refletidas, articuladas e pensadas com calma) (Francesch, 2011, p. 51).

Curiosamente, verificamos uma contradição a partir do princípio difundido por Benjamim Franklin (*Time is money*) que representa até hoje o nosso afã de medir o tempo: por um lado, os monges sábios têm a agenda vazia; por outro, os homens de negócios e da política têm-nas abarrotadas de compromissos como se se tratasse de um signo de poder, de progresso.

Urge reinventar o conceito de tempo e passarmos definitivamente:

> De la urgência a la prioridade.
> De la velocidade a la lentitud.
> Del dinero a la vida.
> Del consumir a disfrutar.
> De la insatisfación a la felicidad.
> De la cantidad a la calidad. (Francesch, 2011, p. 53)

Reconhece-se, portanto, que existem duas dimensões do tempo identificadas como a eterna luta entre *Kairós* e *Chronos* (Francesch, 2011, p. 33): de um lado, temos o predomínio do tempo quantitativo e a sua dimensão objetiva, numa perspetiva de mundo objetivado; de outro, temos um tempo qualitativo, subjetivo e que se dilui na fruição individual.

6.1 A infância e o tempo

> *El debate sobre el tiempo educativo se sitúa en un contexto social en el cual el concepto de tiempo há sufrido una evolución muy grande para pasar a ser uno de los elementos más importantes que configura el modelo de sociedad, de cultura y, en definitiva, de la vida cotidiana de los ciudadanos. El equilíbrio y desequilíbrio entre Kairós (el tiempo de los acontecimentos) y el Cronos (el tiempo que mide los acontecimentos) es una de las manifestaciones de este debate.*
>
> (Francesch, 2011, p. 29)

A infância não é apenas uma fase da vida, constituída por várias etapas. Para pensar a infância, inclusive, é fundamental meditar e ampliar o nosso entendimento de *temporalidade*:

> Eu chamava as crianças para um tempo cronológico e elas me mostravam que no reino infantil, que é o tempo, não há sucessão nem consecutividade, mas a intensidade da duração. Para mim, era um tempo que precisava terminar, era simples, outras atividades tinham que acontecer, mas para elas a relação era outra, o «não terminei ainda», ou «falta só mais um pouquinho» indicava intensidade num tempo que se

> mostrava recursivo, num movimento que se estendia nas suas criações que podiam sempre começar de novo. (Leite, 2014, p. 123)

Para Leite (2014), há dois modos de temporalidade, inspirados na cultura grega antiga: o devir e a história. De um lado, a história seria o contínuo, o *Chronos*, as contradições e as maiorias; do outro lado, o descontínuo, o devir, *Aeon*, as linhas de fuga e as minorias. Nesta perspetiva, um acontecimento, uma experiência interrompem a história, criam um novo início. Em função disso, o devir, para o autor é minoritário.

As crianças são também concebidas em determinadas narrativas como um devir. Para Kohan (2007, p. 92), em certo sentido, há duas infâncias: uma é a infância majoritária, a da continuidade cronológica, da história, das etapas do desenvolvimento, das maiorias e dos efeitos; é a infância que, pelo menos desde Platão, se educa conforme um modelo. Esta infância segue o tempo da progressão sequencial: seremos primeiro bebés, depois crianças, adolescentes, jovens, adultos, velhos. Existe também uma outra infância que habita outra temporalidade, outras linhas: a infância minoritária. Esta é a infância como experiência, como acontecimento, como rutura da história, como revolução, como resistência e como criação. É a infância como intensidade, um situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do *seu* lugar e situar-se noutros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados (citado por Leite, 2014, p. 126):

> Por vezes cheguei a pensar que a primeira era a pensada pelos adultos e educada por eles para chegar ao modelo desejado. A ideia de educação para modelar o outro e esse outro, como ausência. Já a segunda era a infância vivida pelas crianças, como uma experiência intensa, a infância como presença. Mas posso dizer que pensar a partir destas ideias me fez perceber que somos habitantes destas duas temporalidades. Elas se cruzam e se confundem, mas uma não exclui a outra. Como bem diz Kohan (2007, p. 94-95) não se trata de combater uma e idealizar a outra. Não se trata, por último, de dizer como há que se educar as crianças. A distinção não é normativa, mas ontológica e política. O que está em jogo não é o que deve ser (o tempo, a infância, a educação, a política), mas, o que pode ser (poder-ser como potência, possibilidade do real) o que é. Segundo este autor, as questões ontológicas se referem a nossa falta de percepção do que nos faz ser o que somos e a ilusão de que somos o centro do mundo. As questões políticas são derivadas, em parte, das ontológicas e as fazem crescer: nos efeitos da forma homem opera uma mutilação das forças que poderiam estar a serviço da criação de outros mundos." (Kohan, 2007, p. 95-97 citado por Leite, 2014, p. 127).

Assim, como nos propõe a autora, pensar as crianças pela lógica da presença e não da ausência procura dar à infância outro lugar que não aquele que a institui como *aquilo que deve ser* formado pelos adultos. Não se trata de reduzir a infância a algo que já sabemos o que é, o que quer ou o que necessita. Larrosa Bondía (2010, p. 189), referindo-se a Hannah Arendt, diz que "a infância entendida como o que nasce é a salvaguarda da renovação do mundo e da descontinuidade do tempo".

Desta forma, a infância como *nascimento* introduz uma outra temporalidade que não é a ideia que nos habituámos, de tempo contínuo e linear, mas de um tempo que está sempre aberto a um novo começo, ao aparecimento de algo novo que o mundo deve ser capaz de receber, ainda que, para o receber, tenha de ser capaz de se renovar, à vinda de algo novo ao qual tem de ser capaz de responder, ainda que, para responder, deva ser capaz de se colocar em questão (Larrosa Bondía, 2010, p.189, citado por Leite, 2014, p. 127).

6.2 O tempo das crianças e o tempo dos adultos

> *As crianças são os homens do futuro. Quer dizer que elas existirão um dia, mas por enquanto é como se ainda não existissem. Ora, nós existimos; estamos vivos, sentimos, sofremos.*
> *Nossos anos de infância são anos de uma vida verdadeira.*
> *Por que nos mandam aguardar, e o quê?*
> *E eles, os adultos, será que se preparam para a velhice? Não desperdiçam levianamente as suas forças? Gostam, acaso, de ouvir as advertências de velhos ranzinzas?*
> *Na cincenta monotonia da minha vida de adulto, lembrei-me das vivas cores dos anos da infância. Voltei atrás, deixei iludir-me pelas reminiscências. E eis que ingressei na cinzenta monotonia dos dias e das semanas de criança. Nada lucrei, mas perdi o tempero da resignação.*
> *Estou triste. Sinto-me mal.*
> *Estou terminando o meu estranho relato*.
>
> (Korczak, 1981, p. 152)

Como na mitologia grega há uma polarização em relação à experiência do tempo humano, nos homens modernos, há uma *conceção de tempo cronológico* que convive ao lado de um *tempo vivido existencialmente*. Esta polarização está materializada nas interações vivenciadas e experimentadas nas mais diversas atividades humanas e, entre estas, encontramos a mesma bipartição entre o mundo da vida das crianças (e o seu livre brincar e se movimentar) contraposto ao universo dos adultos, eminentemente preenchido pelas obrigações e ocupações da ordem do trabalho produtivo.

Partimos do pressuposto de que, na experiência e utilização do tempo, há uma polarização no tempo de brincar, vivenciado e percebido de modo diferente entre crianças e adultos. Essa polaridade acentua-se à medida que diferenciamos, por oposição, e não somente por conceito, a relação dos sujeitos que materializam essa experiência bipolar: o tempo de brincar da criança está próximo de um *Kairós* ou *Aeon* e os adultos, que controlam o tempo de brincar das crianças, atuam sobre essa ação, orientados por uma conceção de tempo cronológico *(Chronos)*.

No brincar, o tempo para a criança é orientado por um sentimento de duração em relação à ação. É experimentado por uma sensação duradoura, principalmente quando o agir é marcado intensamente pelo prazer, tanto que a criança é capaz de repetir inúmeras vezes a mesma ação, desde que esse brincar seja um eterno recomeço saboroso, que *vai e volta*, dando a sensação que nunca acaba. Além disso, se fizermos um exercício de reminiscência, lembrar-nos-emos que no *nosso tempo de criança*, a sensação de tempo era muito mais alargada e intensa pois tínhamos a nítida impressão, por exemplo, de que as nossas férias demoravam muito mais tempo para passar, ao contrário da sensação que temos hoje em relação aos mesmos trinta dias de férias. No ato de brincar, a criança não tem preocupação (*pré ocupação*!) alguma em relação aos instrumentos de medição do tempo mais usuais, como o relógio e o calendário. Então, é bastante evidente que a percepção da criança, no tempo de brincar, é completamente diferente (quiçá, oposta) à percepção dos adultos.

Os adultos, que têm outra relação com o tempo, estabelecida pelo processo de incorporação das aprendizagens e experiências orientadas pela regulação das atividades e por instrumentos de medição, utilizados para controlar a vida repleta de compromissos a serem cumpridos, tratam o brincar da criança de modo medido (e permitido) pelo relógio (e calendário) linearmente, meramente como uma sucessão de acontecimentos com início e fim. Assim, o fenómeno de brincar das crianças tende a ser cronometrado pelos adultos, assim como estes tendem a determinar o momento em que é apropriado, como se a criança utilizasse o tempo para pré determinar quando é a hora própria para brincar ou, ainda, quando é hora de começar ou acabar a brincadeira. Este facto vai ter implicações profundas, no entendimento da criança, do brincar e do ato pedagógico/educativo.

Na escola, o tempo medido e o tempo vivido também têm as suas manifestações. A escola contemporânea, perante as pressões económicas e produtivas, elevou a ideia do *aluno como ofício*. A escola de hoje forja uma identidade da criança projetada através do seu desempenho, acima de tudo, pela competência, aprovação e sucesso. O ofício de aluno é a socialização com valorização da competitividade e da autonomia (compulsiva)., o que tem o preço do constrangimento do mundo de coisas e valores da criança que dão lugar ao trabalho escolar para se promover os resultados da aprendizagem, através dos programas educativos que restringem o espaço-tempo da criança, colocando-a sob um controle mais prolongado dos adultos. Este é um fator contextual que pode afetar a capacidade da criança para se envolver e desenvolver a dimensão lúdica, favorável ao universo do brincar e jogar nas rotinas da

Educação da Infância. O sentido de organização racional do tempo, na escola, vai priorizar a repetição de exercícios com o intuito de aprender a aprender, conforme as regras impostas pelos adultos. Estas regras correspondem à organização do quotidiano na forma da ordem do tempo, "adquirida tanto pela ordem em que ocorrem como pelas constantes orientações que são expressas pelas educadoras. O problema aqui está no fato evidenciado: as crianças não se importam se a hora e o local [para brincar] são adequados" (Barreto, 2013, p. 204).

Desta maneira, as rotinas podem ser massacrantes e estafantes, inibidoras da liberdade criativa. Atualmente, as crianças têm um tempo muito maior de escolarização, tendo sido aumentados os dias letivos e diminuído as férias, o que se deve, em parte, à própria história da infância e ao desenvolvimento das sociedades industriais e urbanas pois, na medida em que as mulheres passam a ocupar mais intensamente os postos de trabalho, as famílias modificam as suas rotinas e os filhos passam a ser assistidos pelas escolas por um tempo maior.

A escola, como elemento do processo civilizador urbano, adota medidas reguladoras e disciplinadoras dos miúdos. Como resultado, temos, assim, uma prática educativa que configura dicotomicamente o tempo escolar em várias dimensões: o tempo prescrito e o tempo vivido; o tempo a ser seguido e o tempo a ser burlado; o tempo livre e o tempo controlado; um tempo medido e um tempo subjetivo (Fernandes, 2008, p. 21). O autor afirma que, na sua primeira tarde na escola, lhe ensinaram a captar duas dimensões do tempo: "a minha, pessoal, alongando a duração ou diminuindo-a, consoante a premência subjectiva das horas; a outra, objectivando a duração mediante uma duração de medição mecânica, indiferente a meridianos subjectivos" (Fernandes, 2008, p. 17).

O tempo foi, desde sempre, uma dimensão indissociável da vida escolar porque a sua estruturação global foi estabelecida por um conjunto de finalidades curriculares que definia a vigência do cenário quotidiano da troca e da aquisição de saberes. O tempo subjetivo poderia ser nulo se o interesse impregnasse a gesta da aprendizagem ou, pelo contrário, denso e imóvel, se o aprender se limitasse a repetir indefinidamente o aprendível: "La escuela no es un lugar donde se pueda ir en cualquier momento del año o del día. Por decirlo de alguna manera, la escuela nació com los horários puestos" (Francesch, 2011, p. 58).

O tempo faz parte de uma configuração cultural, social e política da escola através de inúmeros dispositivos como a jornada escolar, o ritmo das atividades, os horários, os diários, os rituais, o currículo, as unidades de ensino, o calendário anual, os ciclos, as datas marcantes, a distribuição das atividades, dos conteúdos e a regulação das relações sociais e pessoais. Os

calendários e horários das instituições educativas contêm os registos mais fiéis do trabalho e do quotidiano da vida escolar, ou seja, da vida das crianças e dos professores. Portanto, são um reflexo de toda a organização do ensino e das relações da escola com seus contornos sociais: "albergados en las formas arquitectónicas que adoptó la escuela en el pasado [...], los tiempos educativos vendrían a representar los ritmos que han de seguir los actores de la vida institucional para cumplir con los protocolos informan los programas, las secuencias de la acción y en defintiva el método" (Benito, 2008, p. 33).

Benito (2008, p. 45) assinala que, para melhor funcionamento, a escola criou o *cronossistema* de tempo curto. Na verdade, estabelecidos no início do século XIX em Portugal e Espanha, os horários semanais e diários não refletem uma mera questão mecânica e neutra, posto que obedecem a toda uma cultura pedagógica, teórica e prática, assinalando a ordem das matérias e atividades, a atribuição de quotas de duração a cada uma destas, os ritmos das tarefas e dos descansos, relacionados com variáveis do meio social (seja o trabalho das crianças nas lavouras ou nas fábricas que surgiam no processo de industrialização tardio na península ibérica) e afirma: "Sõn decisiones en las que subyacen valores y discursos que afectan a los modos de entender la escuela y al arte de la enseñanza". A semana e os dias são os módulos básicos que fazem um cômputo que afeta todo o sistema de organização da vida coletiva, e também escolar, acomodando a vida académica e os tempos da vida pública e privada. O dia é a célula vital dessa ordem temporal (Benito, 2008, p. 45).

O tempo da escola é, deste modo, o tempo dos adultos, isto é, um tempo multidimensional e que tem uma identidade própria decorrente da construção social e histórica da escola. Este tempo está tão enraizado nas nossas estruturas mentais, em forma de uma regulamentação severa, adotada para assegurar o cumprimento das normas escolares, que a nossa adaptação foi quase natural, como se fosse dotado de uma natureza própria e autónoma, sem nos dar conta de que esse *cronossistema* faz parte de uma estratégia civilizadora, em que a escola funciona como um dispositivo resultante do processo acelerado de industrialização e urbanização.

A escola organiza-se numa liturgia cíclica, em que a sequência dos acontecimentos é pré-determinada e em que nada se pode improvisar: todas as crianças precisam estar ocupadas, cada uma na respetiva classe, sob a tutela vigilante dos educadores (Benito, 2008, p. 47).

O uso racional e rigoroso do tempo escolar repercute-se numa conceção de infância, de criança e da própria escola, enquanto lugar ou sistema meramente produtivo que não parece

comportar (ou suportar) outras temporalidades, outros ritmos, mais alongados, consoantes com as horas absorventes. Ao contrário, a escola limita-se somente à medição mecânica ou digital do tempo em que

> A escola distingue-se numa espécie de tempo distinto, mas nada refratário aos condicionantes e determinantes sociais: a sua fluência decorre de quadros próprios e normas específicas; mas sempre mostrou uma porosidade com relação ao tempo e ritmo da sociedade, implicando em uma regulamentação severa e exigindo um controle não menos firme, recrutando recursos e mecanismos destinados a verificação do cumprimento do tempo instituído, associado desde muito cedo ao funcionamento da instituição escolar. (Fernandes, 2008, p. 18)

Assim, o relógio e o calendário revelam-se como um extremo necessário que exerce não somente o controlo do tempo, mas, sobretudo, uma espécie de vigilância regular e geométrica que sublinha todas as ações e comportamentos, quer seja das crianças escolares ou dos profissionais, exercendo um poder de coerção sobre os corpos-sujeitos.

Cada vez mais, o tempo para brincar é determinado especificamente, na escola, sendo rigorosamente administrado, geralmente exíguo e espremido entre dois outros momentos destinados a trabalhar. Além disso, o tempo destinado ao brincar está situado entre esses dois momentos que devem ser cansativos e estafantes e, portanto, o tempo do recreio serve para recuperar as forças e a energia que esgota o corpo da criança durante as aulas. Então, de facto, o recreio não serve para brincar, mas para descansar, restaurar, restabelecer e revitalizar; não vale por si mesmo, enquanto hora destinada e apropriada para brincar, mas serve (servilmente) para outro tempo, o do trabalho escolar, correspondente às teorias funcionalistas (do lazer) e demandas da cultura escolar. Deste modo, o brincar na escola parece encontrar-se sempre num tempo que não é para ser vivido plenamente porque está sempre ao serviço de algo que é mais importante: produzir, restabelecer, revigorar, recuperar.

Tudo isto nos leva a perceber que o brincar não é fundamental na escola de crianças. O brincar é instrumental assim como o tempo destinado para tal. Realmente, na escola, o tempo de brincar não é importante por ele mesmo, ele torna-se importante somente quando ganha um caráter pedagógico, funcional e utente. Além disso, as crianças aprendem, desde cedo, que, além da hora do recreio (próprio) para brincar, há outro tempo próprio (e exíguo), durante a semana, o fim-de-semana; outro, durante o ano, que são as férias grandes e assim por diante até se chegar ao final de uma vida, repleta de contribuições na esfera do trabalho produtivo. Quando, finalmente, nos podemos reformar, teoricamente teremos *todo o tempo do mundo* para o ócio e o lazer, quiçá, para brincar.

As crianças incorporam um tempo administrado cronologicamente para a distração, a distensão, o descanso, o divertimento e a brincadeira que é quantificado e medido desde os primeiros anos escolares. Praticamente não questionamos esta prática na educação de crianças pequenas e nem sequer pensamos sobre como viviam os homens adultos antes do relógio e do calendário. Talvez eles tivessem uma sensação de duração muito parecida com a das crianças que ainda não incorporaram os relógios mecânicos e digitais nas suas vidas. De igual modo, nunca pensamos nesse tempo como resultante de um processo de aprendizagem simbólica.

Neste contexto, impõem-se mais questões: por que motivo o relógio e todos os demais instrumentos de medição do tempo moderno foram naturalizados no quotidiano escolar? Por que razão os instrumentos de medição do tempo regulamentam todas as esferas de relações humanas com tamanha intensidade a partir da era moderna?

Precisamos de saber como e por que razão as crianças percebem o tempo de modo distinto dos adultos. Reiteramos que, hoje, temos a sensação de que as nossas férias *voam*, tamanha a sensação de rapidez com que passam. Quando crianças e brincávamos livremente a submergir intensamente numa brincadeira absolutamente prazerosa, o relógio fluía lentamente. O que se passa é que a depender do prazer e da intensidade da ação, ou o tempo passa rápido e nem o sentimos passar, ou, pelo contrário, quando fazemos algo puramente por obrigação e sem entusiasmo, os ponteiros do relógio parecem movimentar tão lentamente que a atividade se torna enfadonha, dando a impressão de que demora uma eternidade para acabar. Como adultos portadores de uma memória que, invariavelmente, nos trai, estes exercícios de reminiscência podem aproximar-nos do modo como a criança opera com alguns símbolos, mesmo que timidamente e não exatamente, mas pode dar indícios de como essas representações são produzidas e incorporadas:

> As culturas da infância possuem, antes de mais, dimensões relacionais, constituem-se nas interações de pares e das crianças com os adultos, estruturando-se nessas relações formas e conteúdos representacionais distintos. As culturas da infância exprimem a cultura societal em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo em que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo. Um desses traços distintivos das culturas da infância é a *temporalidade recursiva,* onde o passado tem um significado autônomo, elaborado por um processo de referenciação e significação próprios, em que o 'era uma vez' do passado é sempre a vez em que é anunciado – o que denota uma diferenciação semântica no sentido de passado, presente e futuro. (Sarmento, 2004, pp. 122-123)

As dimensões de passado, presente e futuro também são distintas entre crianças e adultos. Quanto ao presente, a criança tem a sensação e um sentimento de duração e percepção do tempo, ora mais denso e alongado, ora de tempo fluido, que se dilui e se mistura com o seu

eu no ato de brincar. Os adultos não se interrogam e ignoram a percepção subjetiva do tempo da criança, tentando administrar tudo o que ela faz em função de uma objetividade quantificável imposta pelo cronómetro.

Como sinónimo de exatidão, disciplina e organização, o *Chronos* invade as formas mais particulares das crianças se relacionarem com a vida. O caráter instrumental do tempo exerce uma profunda pressão sobre o brincar entre as crianças escolares e talvez nada disso condiga com a natureza e especificidade do livre brincar, principalmente entre as crianças menores que, por essência, brincam com o tempo.

Tengo que llegar pontual, si no mi maestro me pegará.[13]

6.2.1 O predomínio do tempo quantitativo

O Tempo
A vida é o dever que nós trouxemos para fazer em casa.
Quando se vê, já são seis horas!
Quando de vê, já é sexta-feira!
Quando se vê, já é natal...
Quando se vê, já terminou o ano...
Quando se vê perdemos o amor da nossa vida.
Quando se vê passaram 50 anos!
Agora é tarde demais para ser reprovado...
Se me fosse dado um dia, outra oportunidade, eu nem olhava o relógio.
Seguiria sempre em frente e iria jogando pelo caminho a casca dourada e inútil das horas...
Seguraria o amor que está à minha frente e diria que eu o amo...
E tem mais: não deixe de fazer algo de que gosta devido à falta de tempo.
Não deixe de ter pessoas ao seu lado por puro medo de ser feliz.
A única falta que terá será a desse tempo que, infelizmente, nunca mais voltará.
(Mário Quintana)

Corroboramos Francesch (2011) quando diz:

> Tenemos la certeza de que el tiempo se há convertido en algo encadenado y abrumador. Incluso el tiempo de ócio viene marcado por el horário programado. No queda tiempo para la reflexión. El momento adecuado para un determinado acto há desejado de existir y assistimos a los actos porque éstos están señalados en nuestra agenda. (p. 33)

Por outras palavras, até mesmo o tempo de lazer, que se coloca em oposição ao tempo de trabalho, deve ser programado nas *agendas*, justamente porque se situa numa esfera menos valorizada, num tempo residual, que *sobra* na agenda dos compromissos quotidianos.

O tempo quantitativo tem-nos levado ao predomínio da quantidade sobre a qualidade da vida o que, dito de outra maneira, tem levado ao predomínio do mundo racionalizado sobre

13 Texto recolhido de uma tábua suméria [2000 a.C.] que explica o funcionamento de uma edduba [escola] (Francesch, 2011, p. 57).

o mundo vivido: os acontecimentos tornaram-se tirânicos no sentido que não podemos escapar ao *compasso do tempo* quantitativo.

Tal como o consumo, a velocidade converteu-se num símbolo cultural de identidade social e condição para o indivíduo se integrar (Bauman, 2006 citado por Francesch, 2011, p. 33). A velocidade tem crescido paralelamente a todos os elementos da sociedade que são suscetíveis de serem consumidos, inclusive a educação. O consumo produz-se a tal velocidade que tornamos a consumir antes mesmo de ter esgotado as possibilidades de satisfação que um objeto oferece. Consumir também é premissa para não nos sentirmos excluídos de modo a promover uma *autosatisfação* constante. A aceleração constitui a característica fundamental, que faz com que os processos económicos, culturais e sociais funcionem, porque se tornou capaz de tornar qualquer evento em efémero pois tudo se acaba rapidamente. É uma sociedade que foi batizada por Bauman de "corredores" e "cultura apressada" (2007, citado por Francesch, 2011, p. 34).

A colonização exercida sobre o tempo quotidiano vem acompanhada de uma penalização constante da lentidão, da calma e da paciência, que passaram a ser pouco valorizadas, e até mesmo atitudes marginalizadas, quando comparadas à *preguiça*. Palavras e conceitos como escutar, ficar entediado, sonhar, esperar, fazer algo vago, vagabundear, refletir, felicidade, fazer nada, etc. já não são bem vistos e aceites, em virtude da quantidade de tempo que ocupam (ou desperdiçam). O tempo sem solução de continuidade, e que em determinadas ocasiões parece eterno, é hoje mais efémero do que nunca. Vivemos um presente instantâneo e imediatista que se tornou uma estratégia, ocasionando a falta de vínculos entre as pessoas, posto que se dá muita importância à velocidade e à eficácia, em troca, desdenha-se da paciência e da perseverança.

O nosso *relógio biológico* tem sido configurado individualmente pelos ritmos marcados pelos relógios mecânicos e digitais. Os debates públicos, a participação, a discussão, o uso da razão, a liberdade, a formação de consensos, de dissensos e até mesmo as contradições, a exigência de responsabilidades, enfim, tudo o que exige qualidade, em termos de atitudes humanas, são procedimentos e estratégias incompatíveis com a pressa e, portanto, com o exercício e a aprendizagem da democracia.

O problema é que caminhamos cada vez mais rápido e irrefletidamente sem saber para onde nem porquê!

6.2.2 A dimensão subjetiva do tempo

O valor das coisas não está no tempo que elas duram,
mas na intensidade com que acontecem […].
(Fernando Pessoa)

Refletir sobre a sobrepujança da quantidade em detrimento da qualidade põe-nos inúmeras questões como o exercício da democracia comojá referimos em cima.

> El ciudadano se há degradado en usuário y mero consumidor. E usuário piensa y actua dentro de un campo de responsabilidades, y por ello dentro de la duración, del tiempo concebido como duración. Reflexiona sobre las experiencias passadas, intenta extraer leciones de la historia y evalúa las previsibles consecuencias futuras de las diferentes opciones sociales. El consumidor, por el contrario, se desparram en la búsqueda de las satisfacciones inmediatas, mientras su campo temporal se empobrece enormemente.
>
> Una cultura ecológica no puede ser sino una cultura do los ritmos passados, los tempos lentos. (Riechmann, citado por Francesch, 2011, p. 56)

O tempo tem uma dimensão social temporal e também uma dimensão pessoal subjetiva que frequentemente condiciona o nosso quotidiano:

> Newton fue quien, desde la Física, se acercó a la idea de la medida del tiempo. El podría se el referente para el tiempo físico, objetivo y mecânico. En el outro lado de las concepciones se encuentra la de Bergson (2004), para quien el tiempo tiene razón de ser en tanto que es vivido. El tiempo es un tiempo subjetivo que depende de cada persona. (Francesch, 2011, p. 37)

O mesmo autor (Idem) continua a reflexão acerca do tempo, baseado na perspetiva das crianças:

> Los niños nos dan información de los momentos en los que el tiempo parece que no tiene ningún tipo de importância y todo forma parte de un lento devenir que lo hace existir más allá de las horas: cuando juegan. Entonces los niños no tienen conciencia del tiempo. La actividad comienza y, luego, parece no acabar. En los momentos de recreo de la escuela, los niños no reclaman el fin de la actividad si no es por la aparición de otras necessidades biológicas imperativas: el hambre o el sueño. No dejarían de jugar, al igual que algunos niños o jóvenes no se irían a dormir si no fuera porque el sueño los rinde o porque tienen conciencia de que al día seguinte, por la mañana, el despertar podría ser terrible.
> A los adultos, en los períodos de vacaciones, nos es indiferente la hora de ir a dormir si estamos com los amigos, la pareja o en una situación de ócio o entretenimento. El tiempo passa desapercebido. En las vacaciones, los adultos olvidamos el reloj, y los niños, com dos meses de vacaciones por delante, se relajan y olvidan el tiempo, las horas y los días de la semana.
>
> Tal como escribe Jünger (1989):
>
> *Nuestras ocupaciones agradables, placenteras, son precisamente aquellas en que no prestamos atención al tiempo medido. Al jugar no nos regimos por el reloj, al menos no nos regimos por él en aquellos sítios en que nuestros juegos se desarrollan fuera de esse turno de trabajo al que damos el nombre de 'deporte' […]. Los niños juegan hasta que los llaman o hasta que se cansan. Juegan hasta que se ponde el Sol, y com la llegada del crepúsculo el encanto del juego experimenta una modificación que lo convierte en algo inquietante.*
>
> *Tampoco vivimos según el reloje n actividades como la pesca, como la caza, como la siembra y la recolección de la cosecha. Nos levantamos al amanhecer y estamos al acecho hasta que cobramos la pieza o se nos escapa.*
>
> El tiempo subjetivo es una realidade que está presente de forma cotidiana e aporta muchos elementos contradictorios a la visión que cada persona tiene de los acontecimentos. [grifos do autor] (Francesch, 2011, pp. 38-39)

Segundo o autor, aqueles que pensam que o tempo corporal não existe enganam-se pois o tempo é vivido de formas diversas, havendo duas perspetivas: uma mais tecnológica, ligada à quantidade e uma mais qualitativa, vinculada à duração dos eventos, o que acaba por promover alguns paradoxos, por exemplo, do aumento da estimativa de vida que aumentou consideravelmente - atualmente, o nosso tempo de vida aumentou quase o dobro, comparando com o que acontecia há um século atrás, o que nos deveria dar a sensação de que temos mais tempo do que nunca. Ao contrário, a nossa felicidade parece depender da quantidade de coisas que se pode fazer num dia, numa semana, num mês, etc.

Tudo parece estar a passar mais rápido, mas, ao mesmo tempo, parece tudo mais superficial e sem rumo. Tudo passa tão depressa que a informação, a educação e as aprendizagens também podem acabar por se converter em objetos de consumo prontos para ser adquiridos e, antes de desfrutarmos deles, eliminamo-los ou trocamo-los. As sensações duradouras desaparecem, assim como a direção, o rumo dos projetos e planeamentos. A aceleração não produz a rapidez: o aumento da velocidade não se transformou em economia de tempo, o que acaba por aumentar a sensação de vazio, de ausência.

Existe uma percepção subjetiva do tempo que nos diz que o que necessitamos nunca é o tempo *real*, mas temos a impressão de que sempre que pronunciamos esta premissa, manifestamos um equívoco em relação às prioridades: certamente, em algumas horas, podemos eleger fazer coisas que são mais importantes do que a fruição do tempo subjetivo.

O tempo não é mais largo ou mais curto: tem uma dimensão objetiva indiscutível, é uma realidade objetiva, como já assinalámos, mas, subjetivamente, precisamos de reconsiderar as prioridades a partir dos interesses e dos ritmos dos que fazem a escola, professores e alunos. A nossa subjetividade prega-nos uma armadilha na medida em que está em relação com a própria dificuldade que temos em estabelecer fins e intenções educativas, tendo em conta que estamos imersos na dimensão simbólica do tempo com a qual operamos desde crianças.

As nossas intenções educativas nunca se orientam pelo movimento natural da cultura e das sociedades: teimamos em pré-determinar tudo, quando, na verdade, o movimento da vida é sempre incerto, cambiante e caótico (Bauman, 2007, citado por Francesch, 2011, p. 71). Na mesma medida, mesmo que tenhamos conseguido *diminuir* o tempo gasto nas distâncias de deslocamentos, através de meios de transportes cada vez mais velozes, isso não significou investimento de tempo nas relações interpessoais. A questão que nos interessa discutir, no

âmbito da escola, é a relação adulto-criança: já não temos tempo para educar e cuidar do outro com calma, paciência e com carinho.

Há que se devolver a dignidade ao ser humano, abandonando as conveniências e salvando o que há de mais humano no homem: a sua capacidade de se emocionar, de se afetar e de cuidar do outro.

7 A ciência moderna e a racionalização do tempo escolar

> *... a olhar para a espessura do tempo (...), uma espessura que nos faz viver, simultaneamente, diferentes temporalidades, sobrepostas de tal maneira que o tempo deixa de ser um 'fio' (o fio do tempo) para se representar como uma corda onde muitos fios se torcem uns sobre os outros*.
>
> (Nóvoa, 2000, p. 125 citado por Carvalho, 2008, p. 153)

Como um dos aspetos da cultura escolar, o tempo resulta de uma construção histórica. Trata-se de uma arquitetura temporal, construída conforme as conceções pedagógicas de cada momento e "uma invenção humana, uma construção social, e como tal conforma as noções que os seres humanos fazem do seu sentido e de seus efeitos (Viñao Frago, 1994, p. 2,citado por Carvalho, 2008, p. 153).

Na instituição escolar, o tempo e a sua medição estão representados em diferentes instrumentos que se expressam na legislação educacional, no currículo, nas dinâmicas das salas de aula, nos rituais, nas rotinas, nos objetos que povoam o quotidiano escolar, nas práticas educativas, nos dispositivos de aferição e até mesmo na arquitetura do espaço escolar (Fernandes & Mignot, 2008, p. 7).

A existência do tempo escolar deve-se à estruturação racional do tempo escolar, desde meados do século XIX, associada à emergência do moderno sistema do ensino estatal e público que se inicia no final do século XVIII. Em Portugal, a introdução da escolaridade elementar obrigatória e o desenvolvimento articulado dos graus de ensino resultam no triunfo da escolarização enquanto paradigma educacional, enraizado nas nossas estruturas mentais de modo tão forte que é quase impossível de se imaginar a escola e a educação de outra maneira. Através das reformas pombalinas do ensino (desde 1759), a passagem do controlo da educação escolar clerical para o estado destitui paulatinamente a formação promovida pelos jesuítas, bem como os seus métodos e estruturação do ensino, o que se afirma ainda durante a instauração da República (Correia, 2008, p. 123).

Para o autor, “estudar o tempo escolar é abordar, de facto, várias temporalidades, a várias escalas e perspectivas. Sendo o horário e o calendário escolares as referências simbólicas mais evidentes” que regulam toda uma multiplicidade de procedimentos e interações de “… estruturação de atividades que envolvem desde a consciência subjectiva individual do tempo à organização colectiva dos ritmos e das durações”, repercutem-se socialmente no tempo escolar, por exemplo no que é considerado “desempenho escolar”, pautado na dicotomia “idade cronológica - idade mental”, estabelecida a partir de critérios extraídos da pedagogia moderna e da psicologia desenvolvimentista (Correia, 2008, pp. 123-124).

Outro elemento determinante nessa teia simbólica são os instrumentos que demarcam o início e término das atividades, sejam diárias, semanais ou anuais. Diariamente, o toque da campainha, análogo ao sino das igrejas, dá o significado temporal de duração das atividades que começam ou encerram, constituindo, na prática, a temporalidade desejável da nova escola administrada sob os auspícios do Estado.

São dois os sujeitos que definem essa prática temporal: o mestre, num primeiro momento, e depois o aluno. “Num primeiro momento a escola ganha existência através das atividades do mestre. A sua temporalidade materializa-se nas rotinas estabelecidas” pois os seus ritmos e durações têm como quadro de referência um tempo que é subsidiário de suas atividades laborais, mas também das familiares (o trabalho no meio rural, por exemplo) e religiosas (Correia, 2008, p. 125).

O modelo de educação estatal, que substitui o ensino jesuítico, obedece a um conjunto estruturante que se acentua a partir dos critérios impostos pela reestruturação social, com bases racionais e científicas, desde o final do século XVIII:

> A orientação oficial expressa a busca de uma racionalização crescente do ensino e a preocupação em alcançar soluções práticas, económicas e eficazes para a educação das camadas populares. A obtenção rápida de resultados e a ocupação permanente dos alunos durante a lição constituíam o eixo central da organização temporal da escola. (Correia, 2008, p. 125)

As reformas pelas quais passa a instrução pública portuguesa, desde final do século XVIII e início do XIX, comportam uma série de elementos estruturantes dos usos do tempo, associados a critérios de distribuição espacial e cíclica: a introdução da organização formal do ensino em ciclos e graus, bem como a fixação da entrada única escolar (matrícula) e o estabelecimento da idade ideal para a escolarização, estabelecida em meados do século XIX, como sendo ideal entre os sete e os quinze anos de idade.

A fixação da matrícula para novos alunos é, sem dúvida, um indicador relevante da estruturação das temporalidades:

> O Regulamento de 1850 permite que uma criança se apresente na escola em qualquer altura do ano lectivo para iniciar seus estudos (cf. Art. 28^0) o que constitui um poderoso factor de instabilidade na organização do ensino e no agrupamento dos alunos por grau de adiantamento, na sua preparação para se apresentarem a exame. A reforma de 1878 reduz a possibilidade de matrícula a três épocas". (Lopes, 1884, p. 71, citado por Correia, 2008, p. 128)

Nesse período, ainda se evidencia uma certa porosidade da temporalidade escolar face a outros tempos e ritmos sociais, por exemplo, das escolas rurais, onde as famílias não podiam dispensar os filhos que eram força de trabalho necessária na agricultura, principalmente nos períodos de colheita. Portanto, essa característica aparece na "organização do calendário lectivo e das respectivas interrupções lectivas, como seja nas chamadas férias grandes e em outros momentos sazonais", resultando na determinação do grande período das férias anuais, equivalente ao período das colheitas no meio rural (Correia, 2008, pp. 126-127).

Na mesma medida, os horários semanais são determinados por práticas exteriores à escola, como sinalizado anteriormente: os patrões, no meio urbano, ou as famílias, no meio rural, poderiam restringir a frequência escolar em turnos ou dias por não poderem prescindir da mão-de-obra infantil nos diferentes postos de trabalho:

> As linhas de força com maior peso na organização e na regulação dos tempos escolares do ensino elementar definem-se a partir de sistemas de referência exteriores à escola, subordinadas que estão aos ritmos e interesses económicos dos grupos dominantes e à sobrevivência das famílias trabalhadoras, no campo como nas cidades. (Correia, 2008, p. 127)

A dispensa das crianças, em determinados períodos de produção, poderia inevitavelmente prejudicar os negócios, tanto de grandes indústrias como de pequenas famílias, comprometendo a renda e sobrevivência de ambas. Na verdade, "o horário, 'uma herança das comunidades monásticas que detalhavam o tempo dos seus dias, obrigavam a determinadas ocupações e estabeleciam ciclos de repetição', orientava para os 'tempos úteis' interiorizados por docentes e discentes" (Foucault, 1975, p. 188, citado por Carvalho, 2008, p. 161).

Existem também historiadores que chamam a atenção para os estudos de dispositivos ordinários (como os cadernos de planeamento de professores) que sinalizam o facto de nem sempre "… as prescrições legais e demais orientações desconsideram que o tempo de escola não se define somente por sua cronologia cristalizada em horas, minutos e segundos, mas também pela trama de relações, transgressões, mediações, conflitos, lutas, desejos, subjetividades, identidades" (Galego, 2003, p. 182, citado por Cunha, 2008, p. 149).

A autora destaca que havia uma certa distância entre o que era estabelecido oficialmente pela legislação laica e republicana, mas sempre em consonância e com o aval das autoridades da área (diretores, inspetores, secretários). Como exemplo, cita a forte influência da igreja católica na formação das professoras primárias em meados do século XX (no sul do Brasil). No estudo denominado *Preces, cânticos, louvores: um ritmo para a construção do calendário escolar* (Cunha, 2008), a autora destaca como as tradições da igreja católica marcaram profundamente a escola pública e republicana (brasileira) mesmo depois da laicização do ensino. As atividades de cunho religioso determinavam e ainda determinam o ritmo para a calendarização anual das escolas, assegurando, indelevelmente, a legitimidade de todas as ações do currículo – o que descreve como "o universo escolar e toda uma rede paralela de significações (…) para configurar instigantes possibilidades de percurso, ampliando o campo dessa modalidade de história cultural" (Fernandes, 2005, p. 24, citado por Cunha, 2008, p. 140).

Acerca dos calendários oficiais, onde constam festas religiosas e cívicas, estes devem ser relativizados na

> Sua organização temporal como um sistema de relações entre posições em que os agentes que o integram ora se opõem, ora se agrupam e promovem, na mesma medida (…) ainda que externamente se tenha uma representação de um mesmo tempo hegemônico para a escola, houve e haverá sempre continuidades e descontinuidades em sua organização pois 'os regimes dos tempos escolares evoluíram paralelamente às mudanças econômicas e sócio-culturais' (Miranda, 2006, p. 328, citado por Cunha, 2008, pp. 149-150)

Como verificado, o tempo escolar não tem nada de natural, óbvio ou dado, mas é fruto de um complexo processo de construção e sofre mudanças significativas com a consolidação da instrução pública que não se livra, de imediato, das práticas católicas que demarcavam o compasso dos tempos, no final do período medieval: o dia (a aula) iniciava-se com a oração da manhã; ao longo do ano, as celebrações das festas religiosas alusivas aos santos, os feriados, enfim toda uma ritualização que consagra e reafirma as coisas que já existem (Bourdieu, 1990, p. 167, citado por Cunha, 2008, p. 146).

Como consequência, surge a fragmentação dos saberes e atividades que, na pedagogia jesuíta, se constituía numa amálgama de saberes empíricos e rotinas e numa prática de ensino mútuo que não fazia distinção entre as idades (ou fases do desenvolvimento) das crianças, tampouco as classificava pelas suas potenciais capacidades de aprendizagem, ou seja, as salas ou turmas ou agrupamentos de crianças eram, indistintamente, compostas por crianças de diferentes idades que acessavam aos mesmos conteúdos e saberes, simultaneamente, diluídos num tempo que ainda não era administrado de modo racionalizado, no sentido da eficiência e

eficácia, documentado no artigo 30.º do regulamento das escolas primárias portuguesas, publicado por um decreto de 20 de dezembro de 1850:

> Os professores, atendendo ao número de seus discípulos, e aos diferentes graus e estado de sua instrução, os distribuirão em classes, pelas quais dividirão o tempo das lições de maneira que satisfaçam a todos os objetos de ensino; sem que, por causa de um, fique o outro prejudicado; e terão especial cuidado e vigilância para que os meninos estejam constantemente ocupados nos exercícios de sua classe, ou ao menos atendendo aos de outra, em que já utilmente possam tomar parte. *Parágrafo* único. Para melhor poderem conseguir estes fins, e promover uma honesta e proveitosa emulação, à semelhança do que se pratica nas aulas de ensino mútuo, os professores nomearão para cada classe, de entre os discípulos mais adiantados e idóneos, alguns que sirvam de monitores e decuriões, que possam auxiliá-los, a encarregar-se de algumas funções do ensino simultâneo, a que os professores não possam directamente satisfazer. (Correia, 2008, pp. 128-129)

A "malha curricular" é acentuada na medida em que se cruzam as variáveis "disciplinas-tempo", tendo em conta a duração das atividades, estabelecida pela ótica institucional que poderia não coincidir com o tempo pessoal e de aprendizagem: "O tempo institucionalizado tornou-se factor de enquadramento do desenvolvimento curricular, a turma e o horário eram dispositivos de produtividade" (Carvalho, 2008, p. 164). Por outras palavras, o tempo é uma dimensão material, concreta do currículo.

O exercício do magistério sempre foi regulado por princípios racionais da organização do trabalho pedagógico, dos tempos escolares, dos procedimentos rotineiros, de acordo com princípios higienistas e da tradição, regido por um tempo artificial e rígido. Até os períodos de avaliação são sincopados e pré-determinados, sem que isto tivesse a menor preocupação com o ritmo do sujeito que aprende, com o viver humano e com o mundo da vida, tecido pelos alunos fora dos muros da escola: não interessa entender os modos quotidianos de pensar e criar conhecimentos. São os limites da organização taylorista do trabalho escolar (Carvalho, 2008, pp. 164-169). Neste sentido, as regras e normas, princípios racionais de determinação do tempo escolar, sempre se sobrepuseram às questões de ordem humana, ontológica, antropológica, sociológica, etc., a ponto de a assiduidade e a pontualidade serem transformadas em critério de avaliação e de aproveitamento.

A ocupação absoluta do tempo das crianças, com atividades milimetricamente cronometradas, consideradas produtivas e importantes, geridas devidamente no seu campo disciplinar e no interior de um período temporal, passa a conferir o bom desempenho e o bom comportamento. A ocupação de todo o tempo do aluno corresponde à fragmentação dos saberes que se espelham na mesma fragmentação das ciências modernas. Do mesmo modo, o aproveitamento desse tempo, que confere um determinado desempenho individual, classifica as crianças entre os que sabem mais e os que ainda não sabem (ou sabem menos): os maiores

ensinam aos menores e aos que sabem menos e, ao mesmo tempo, destacam os melhores e lépidos que serão os monitores que já triunfaram.

Difunde-se a correspondência de atividade apropriada a cada idade, o que promove um melhor controlo e vigilância por parte do mestre, já que daí decorre a padronização da transmissão dos conhecimentos, em virtude do reconhecimento que um determinado agrupamento contém as mesmas capacidades, a partir das mesmas características, determinadas pela cronologia. Os mestres também passam a ser encorajados a agrupar os alunos em função do respetivo nível de aprendizagem, o que, desde 1870 e durante quase todo o século XIX, se reflete numa organização da população escolar distribuída e classificada conforme o seu aproveitamento intelectual e temporal:

> Distribuição e classificação – *parágrafo* 39.º. Distribuir os alunos é determinar os que em cada parte do tempo escolar hão-de estar empregados nas diversas disciplinas que se ensinam. Classificá-los é, conhecido o estado de adiantamento de cada aluno, fazê-los trabalhar conjuntamente com o grupo que tiver conhecimentos iguais. As bases de uma boa distribuição requerem que se atenda: 1.º Ao tempo. É preciso que todos os alunos estejam ocupados durante os trabalhos escolares. 2.º Às matérias. As que mais importa saber, isto é, à matéria que mais importante for para uma classe, se deve dar maiores cuidados e dedicar a maior fracção de tempo. 3.º Ao esforço que se deve empregar. Convém alternar as lições de modo que a um exercício em que se houver falado muito, siga outro em que só se escreva: que a um de cálculo se siga outro de história ou de leitura, etc… Variedade no trabalho e na matéria de maneira que se não entedie o espírito nem se fatigue o corpo. *Parágrafo* 40.º As bases de uma boa classificação dependem: 1º Das matérias que se ensinam em uma escola. Há lições que podem dar-se a todas as classes como a leitura; outras que só a algumas, como a história e a corografia. 2º Da idade dos alunos. O professor deve, quanto possível, evitar que na mesma classe haja alunos de idades muito afastadas, porque a diferença no desenvolvimento produz grandes irregularidades no ensino. Afora o primeiro exame, que na escola em que as matrículas são feitas durante todo o ano, não tem época determinada, o professor deverá proceder a eles em época determinadas, promovendo nesta ocasião à classe imediatamente superior os alunos que forem julgados dignos dessa promoção. Os exames finais deverão fazer-se uma só vez por ano. (Afreixo, 1870, pp. 19-20, citado por Correia, 2008, pp. 129-130)

O regulamento reflete uma dicotomia corpo-mente quando declara ser necessário não se fatigar o espírito e o corpo. As atividades passam a ser divididas naquelas que evocam, de um lado, a mente e, de outro, o físico, sendo ambas contempladas em alternância e as crianças mantidas ocupadas tanto *intelectualmente* como *corporalmente*, de modo a não permitir tempo para o mau comportamento, nem que o tempo seja desperdiçado. Isto reflete a escola moderna, configurando-se simbolicamente como instituição de caráter produtivo, onde o tempo deve ser maximizado, eficazmente, para os fins a que se destinam os critérios de aprendizagem da pedagogia moderna, onde não há lugar para o ócio, princípio inspirado nos critérios jesuítas ainda presentes: *a cabeça vazia é oficina do diabo*.

Sendo assim, o ócio ganha um tempo secundário, senão de negação, posto que as atividades de caráter desinteressado perdem, paulatinamente, espaço na reestruturação da nova

escola administrada pelo Estado. As marcas higienistas e iluministas sobre os corpos e mentes estavam lançadas e teriam, inevitavelmente, consequências sobre os alunos: as resoluções e os regimes de aulas lembram: "Não será permitida a entrada de nenhum aluno na escola após o início das atividades […] lembrando que a disciplina é necessária à formação e ao trabalho" (Alves, 2008, p. 212). A autora revela uma forte relação entre os princípios da racionalidade moderna e a racionalização do tempo escolar.

Outro aspeto é a meritocracia do aluno: passar ou não de ano ou classe é atribuição e determinação do professor que avalia cada criança pela aptidão verificada nos exames. As classes passam a ser separadas e classificadas conforme o aproveitamento do aluno. É importante destacar que as idades que passam a ser determinantes na distribuição temporal e espacial das classes também se constitui como um elemento cronologicamente dado pelo tempo de vida da criança.

Na mesma perspetiva, são atribuídos *status* diferenciados a determinadas atividades pelo seu grau de importância, o que reflete uma perspetiva de ciência moderna onde a lógica da valorização de determinados saberes corresponde ao que se afirma cientificamente naquela altura: as ciências da natureza e a apologia dos saberes experimentais, comprováveis através da rigorosidade do método científico, algo fundante no novo paradigma de ciência moderna. Passa-se, então, a dedicar mais tempo e mais importância às ciências exatas e racionais. A intenção era regularizar as dimensões estruturantes do ensino em conformidade com as descobertas que a ciência moderna ratificava, uniformizando e nivelando as competências e capacidades de cada criança, então reveladas pela psicologia do desenvolvimento e postas em prática pela pedagogia experimental.

Estas medidas estruturantes, que vigoraram nos regimentos dos séculos XVIII e XIX, também se refletem em documentos difundidos em forma de conferências pedagógicas e científicas, bem como na imprensa pedagógica que orienta o trabalho docente, os serviços de inspeção escolar e o desenho curricular. A fragmentação dos grupos e dos saberes resultam no inevitável esquadrinhamento curricular.

Outro aspeto de ordem religiosa é, historicamente, agrupado à medição do tempo escolar: "O compasso do que Ana Cristina Araújo[14], numa expressão feliz, chamou 'horas mecânicas', imprimia agora 'a distribuição canónica das lições de prima, terça, sexta, noa e

14 Ana Cristina Araújo (1991) estuda os Estatutos Manuelinos de 1559 a 1597 onde encontra a preocupação das universidades portuguesas de regulamentar o tempo (Fernandes, 2008, pp. 19-20).

véspera, de todas as Faculdades, uma frequência regular e geométrica" (citado por Fernandes, 2008, p. 22). Estes dispositivos, ora forjados no sistema universitário, regido pelos religiosos, foram adotados na escola básica moderna. Desde o final do século XV, são encontrados registos, em documentos eclesiásticos, que invocam avisos sonoros com sinos e campanários para o início de cerimónias, que poderiam ser o tempo regular do trabalho, a convocação de determinados atos, reuniões. Sublinha-se que, no interior da universidade, "…a regulamentação do tempo e o seu controlo eram parte integrante da posse e exercício do poder", pois aqueles que manipulavam os instrumentos, os sinos ou os próprios relógios, eram funcionários, bedéis ou mesmo os próprios cónegos. É nesse período que os relógios se revelam extremamente necessários, através de cartas régias e outros documentos que vão indicar a importância de alocação na porta de entrada. Em 1653, cria-se a função de relojoeiro, nas universidades, com o papel de os manter em correto funcionamento (Fernandes, 2008, p. 23).

Fernandes (2008, p. 25) faz alusão a uma doutrinação paroquial, mostrando uma íntima relação, desde o século XVIII, entre o sinal, as horas e o aprender, sendo os sinos ou as sinetas usados para indicar o início e o término das atividades e o relógio como elemento do mobiliário escolar obrigatório na figuração arquitetónica das escolas. Começa a aparecer recomendado, nos catálogos de material escolar, bem como nos edifícios escolares (torres sineiras), seja na porta de entrada da escola ou, dependendo das condições económicas, nas salas de aula.

Mais tardiamente, durante o período do Estado Novo (1926-1974), Portugal também adota sirenes idênticas às utilizadas, nas fábricas, para assinalar as diferentes atividades escolares diárias. Mesmo no período em que o ensino se torna laico, a presença dos velhos instrumentos, introduzidos pelos católicos, continuam a reconfigurar-se em virtude dos ajustes de ordem social, económica e política, mas sempre a demarcar o caráter das atividades, que se dividiam entre manuais e intelectuais ou entre o tempo de trabalho e de descanso. Mais tarde, sobreveio a campainha elétrica, no interior dos estabelecimentos de ensino, prosseguindo a demarcação dos tempos escolares (Fernandes, 2008, p. 29).

A invenção do tempo escolar constitui um dos elementos estruturais e estruturantes da cultura da escola, que tem como finalidade a fixação da ordem, que outorga a governabilidade nas instituições que formam a infância e a juventude, pois, além dos elementos estruturais aqui já discutidos, atuam de modo estruturante nas mediações entre os sujeitos: os alunos, os docentes e funcionários responsáveis pela vigilância de todos. O tempo é uma variável que condiciona toda a cultura da escola (Benito, 2008, pp. 33-34).

Novos personagens também passam a compor o cenário escolar, a partir das políticas públicas republicanas. Em meados do século XIX, surgem os profissionais da inspeção escolar bem como aquele que opera como relator da comissão de horários e programas, que sublinham os avanços nas conferências pedagógicas e encontros regionais, distribuídos pelo país, que difundiam as medidas cabíveis discutidas e acordadas em encontros de professores, administradores escolares e agentes governamentais. Particularmente, a vigilância e a operacionalização do rigor metodológico eram as tarefas principais desses profissionais que fiscalizavam as ações e práticas dos professores, verificando se, de facto, faziam a regulação dos horários, das durações, dos bons resultados escolares, dos métodos, bem como a regularidade dos professores e dos progressos dos alunos (Raposo, 1884, p. 210, citado por Correia, 2008, p.132).

> A segunda metade do século XIX está recheada com debates e polémicas que participam na redefinição da temporalidade escolar e do respectivo quadro de referência. Testemunham-no i) a discussão na imprensa pedagógica dos princípios e critérios que deveria obedecer a organização das classes de alunos, especialmente no ensino primário, e do sentido da sequência das aprendizagens realizadas pelos alunos; ii) os requisitos e as implicações da generalização do modo simultâneo de ensino; iii) adoção dos métodos de ensino da leitura e da escrita mais rápidos, eficazes e económicos. (…) A consciência profissional do professorado primário forja-se também nas acaloradas discussões travadas em torno dos critérios de definição dos horários escolares e acerca de quem é que possui formação adequada para elaborá-los. (Correia, 2008, p. 132)

Os professores reivindicam para si a chancela de sujeitos capazes de determinar a distribuição do tempo, seja em horários e turnos, avaliando que a instituição dos dois períodos letivos diários trouxera enormes prejuízos para a organização pedagógica da escola. Os professores do final do século XIX consideravam que pouco servia preparar exercícios para o turno da tarde em virtude da baixa frequência dos alunos nesse turno, seja porque estavam ocupados com trabalhos agrícolas ou industriais, seja porque residiam muito longe das escolas, além de reivindicarem o direito de reservar o turno da tarde para se dedicarem ao cumprimento das tarefas burocráticas da escola ou na preparação ou correção das atividades (Botto, 1885, p. 45, citado por Correia, 2008, p. 133).

Na viragem do século XX, a questão dos usos, distribuição e emprego dos tempos escolares ainda permanece nas pautas principais de inúmeras conferências e congressos pedagógicos, aparecendo em artigos da imprensa pedagógica e nos manuais de ensino "dando conta, de forma crescente, do debate e das experiências internacionais. A complexidade da organização da temporalidade escolar começa a ser percebida na sua relação com os sistemas de referência reguladores das actividades de alunos e professor" (Correia, 2008, pp. 133-134):

> A competência do professor primário revela-se e patenteia-se logo na *arrumação* e *organização* da escola que lhe é confiada, e especialmente quando se lhe comete o difícil encargo, como é indispensável, da elaboração do respectivo *horário*, que à primeira vista parece cousa de fácil execução; mas que, na realidade, exige um concurso de circunstâncias e considerações prévias imprescindíveis, quando se pretende obter uma racional distribuição das diversas disciplinas pelo tempo lectivo destinado a cada classe ou grupo, em que, porventura, se ache dividida a escola, e conforme o *modo de ensino* adoptado. [grifo do autor] (Revista *O Ensino*, 1889, pp. 83-84, citada por Correia, pp. 133-134).

Regista-se, neste período, uma influência dos médicos higienistas que se preocupam não somente com a localização da escola mas com a sua salubridade e organização interna. A vigilância higienista muda o foco para outro sujeito, o aluno, agora reconhecidamente como criança, portador de uma etapa de desenvolvimento denominada infância, caracterizada pelos primeiros anos de vida, traduzindo particularidades descobertas e forjadas pelas ciências experimentais modernas como a pedagogia experimental e a psicologia, aplicadas à educação que,

> Proporciona uma imensa massa de dados sobre a fadiga intelectual e o coeficiente ponogénico das diversas matérias do currículo escolar. A elaboração dos horários vai-se subordinando a exigências de adaptação ao crescimento físico e do desenvolvimento mental da população escolar. (…) das questões referentes ao tempo escolar desloca-se da acção do professor na transmissão dos saberes para a criança, esse ser dotado de uma especificidade própria, os seus períodos de atenção, o seu esforço mental e os seus ritmos de trabalho que se expressam às suas características físicas e intelectuais. (Correia, 2008, p.134)

Deste aspeto deriva a homogeneidade, aplicada ao critério de nivelamento etário das classes, turmas, que passam a ser divididas por idades, características e perfis psicológicos, aberrações psicopáticas, tendências passionais, características comportamentais, nível etário, etc. Estes critérios, como novos conhecimentos a ser aplicados, definem, então, a distribuição de turmas "… mais homogêneas, mais niveladas, convindo aproveitarem-se as aptidões especiais de cada professor para a regência dessas classes, o que trará para o ensino incontestáveis vantagens" (*Acta da primeira reunião do Conselho Escolar do Ensino Primário da Casa Pia*, 1913, pp. 89-90, citado por Correia, 2008, p. 135).

A *invenção da infância moderna* é, em grande medida, a consequência induzida pela atribuição de tempos e espaços específicos aos *menores* do tecido social. O tempo toma posse da infância, ou seja, apropria-se dela, da sua natureza espontânea e da sua liberdade. Assim como assinalou Norbert Elias, as estratégias civilizadoras disciplinam e condicionam a sociabilidade das crianças e dos adultos. A introdução dos regimes seriados e das classes identificar-se-ão de modo correspondente aos programas e currículos adaptados a cada série, outorgando uma identidade às idades e ao currículo adequados aos estádios da devida formação. Assim, a criança passa a ser reconhecida pelo ano escolar que frequenta e o currículo

identifica a fase ou estádio do desenvolvimento em que ela se encontra (Benito, 2008, pp. 34-35).

O tempo escolar é constituinte do *sentimento* de infância. A sua introdução na ordem dos tempos educativos modernos operou uma verdadeira mutação antropológica e cultural que transforma a criança (menor) em aluno escolarizado:

> La duración del aprendizaje de los ritmos de la temporalidade en las sociedades modernas coincidia justamente com los primeiros estádios de la infância, y por conseguiente com los primeiros pasos de ésta por la escuela. De este modo, el tiempo escolar, en sus ciclos iniciales, se constituye en una mediación fundamental para aprender e 'leer y enteder' el complejo 'sistema de relojes y calendarios' que regula las aciones de la vida diária en las instituciones y en la comunidade. (Benito, 2008, p. 36)

As câmaras municipais publicam os horários das escolas primárias, acompanhados de considerandos de médicos higienistas, como se pode verificar em 1914, numa publicação da cidade do Porto, onde se criticam os horários oficiais, sustentados por dados da pedagogia experimental:

> Não bastava o esgotamento intelectual produzido pela duração exagerada desse trabalho – vem ainda juntar-se-lhe, em quase todos os horários aprovados pelo decreto indicado, o ensino do Cálculo ou da Aritmética com o da Ginástica, duas disciplinas que nas escalas de Kemsies, de Vannod e de Wagner ocupam o primeiro lugar, em que as que mais fatigam o cérebro. (*Câmara Municipal do Porto*, 1914, p. 5, citado por Correia, 2008, p. 135)

A nova configuração, promovida por ajustes de tempo adequado ao aproveitamento intelectual, e o não esgotamento do corpo está aliada à espacialidade das arquiteturas escolares, consideradas apropriadas, conforme a tipologia de atividades correspondentes às durações, aos ritmos e às interações pretendidas. Portanto, a organização física das escolas altera-se, na medida em que a estrutura das atividades se complexifica: "… a natureza educativa sobrepõe-se à natureza instrutiva, extravasando por isso da sala de aula para todo o espaço envolvente, incluindo o recreio" (Correia, 2008, p. 136). As arquiteturas e tempos escolares passam a preocupar-se com a conceção e construção de edifícios, de acordo com a racionalidade pedagógica, forjada na passagem do século XIX para o XX:

> Trata-se de uma representação de escola em que esta se estabelece definitivamente enquanto espaço-tempo educativo e, como tal, higienicamente purificada para que a socialização escolar produza os seus efeitos regeneradores (…) A implantação da ideia de escola como *meio* ou *ambiente* onde acontecem as interacções educativas reúne, assim, em si todo o potencial racionalizador da educação escolar, nomeadamente, a das temporalidades que nela se constituem e se desenvolvem muito para lá da estrita dimensão instrutiva. [grifos do autor] (Correia, 2008, p. 136)

O universo escolar e o seu tempo racionalizado refletem uma série de eventos que convergem com um projeto de modernidade que reverbera nas diferentes instâncias que

promovem o *homem novo*, aquele que se liberta do obscurantismo medieval e que se adapta às novas exigências económicas e sociais pós revolução industrial.

Neste ínterim, a racionalização dos jogos e brincadeiras escolares ganham um novo suporte, de ordem metodológica e *conteudista*. O brincar e jogar tornam-se relevantes, na medida em que ganham um caráter instrumental e se colocam ao serviço de aprendizagens disciplinares. Nesta perspetiva, o livre brincar perde espaço e tempo. Pela sua natureza e pelo seu caráter desinteressado, o brincar em liberdade já não apresenta utilidade na pedagogia moderna e é suprimido, paulatinamente, ou ganha lugares ínfimos e tempos exíguos, espremidos entre os intervalos de trabalho, como no recreio. Nesse tempo-espaço, até o brincar é acelerado pois as crianças precisam de aproveitar, ao máximo, o mínimo de tempo que dispõem para brincar em liberdade.

No entanto, esta perspetiva desencadeou uma necessidade de aceleração que anda a par com a velocidade exigida pela vida moderna que extirpou o direito inalienável e legítimo de um tempo que é vital para as crianças:

> Sempre que se fala da necessidade de desaceleração para as crianças, as brincadeiras são umas das primeiras preocupações. Muitos estudos demonstram que a disponibilidade de tempo não organizado para brincar ajuda as crianças menores a desenvolver suas capacitações sociais e de linguagem, a criatividade e a capacidade de aprender. As brincadeiras improvisadas são o oposto do 'tempo de qualidade', que implica diligência, planejamento, horários e finalidades. Não estamos falando de aulas de balé nem de jogo de futebol. A brincadeira não organizada se expressa em atividades como cavar a terra no jardim em busca de lesmas, fazer bagunça com os brinquedos no quarto, construir castelos de Lego, correr para baixo e para cima com outras crianças no playground ou simplesmente ficar olhando pela janela. É uma questão de explorar o mundo e a reação que se tem diante dele, no ritmo de cada um. Para um adulto acostumado ao aproveitamento neurótico de cada segundo, brincar improvisadamente parece uma perda de tempo. E nosso primeiro reflexo é encher os espaços 'vazios' da agenda com atividades prazerosas e enriquecedoras. (Honoré, 2005, p. 300)

Muitas experiências escolares inovadoras têm refletido sobre o tempo que aprisiona e sobre o culto à velocidade, na expectativa de livrar as novas gerações da epidemia do tempo racionalizado. Mas, para tanto, talvez seja preciso reinventar a filosofia da infância, assim como fizeram os românticos, há pouco mais de dois séculos. Reinventar o conceito de infância forjado pela modernidade exige considerar a autoria participativa da criança enquanto sujeito que sente, age, pensa, que sabe e que é capaz de contribuir para o processo de tomada de decisões, o que implica ambientes escolares menos fragmentados e com mais liberdade, com mais fluidez, com mais ênfase no prazer de aprender e estudar, sem perturbação e atrapalhação, sem que os relógios governem a nossa vida, com mais tempo e espaço para as brincadeiras livres e não organizadas ou mediadas pelos adultos, com menos obsessão de aproveitar cada segundo, com menos pressão para que as crianças imitem os hábitos dos adultos e, sobretudo,

olhando mais para o presente do que para o futuro, aproveitando melhor a vida, que se apresenta na forma de vivências e experiências do aqui e agora, o que as crianças sabem fazer muito bem (Honoré, 2005, pp. 306-308).

É preciso e urgente reconstruir um modelo educativo que tenha em conta o tempo não somente na sua vertente organizativa e técnica, mas, sobretudo, ética e profundamente humana, baseada numa conceção respeitosa com os ritmos das crianças e da infância, garantindo um crescimento educativo, harmonioso e equilibrado, que tenha em conta razão e emoção, mente e espírito e não somente convicções quantitativas, aceleradas e mercantilistas, pois, pela sua natureza, a educação é uma atividade lenta: a educação necessita de um modelo de paciência, tranquilidade e lentidão (Francesch, 2011, pp. 9-13).

Como disse o poeta: "há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos" (Fernando Teixeira de Andrade, s.d.).

7.1 O tempo racionalizado e o brincar

> *Desenvolvemos uma psicologia íntima da velocidade,*
> *da economia de tempo e da maximização da eficiência,*
> *que se torna mais forte a cada dia que passa*.
> (Guy Claxton, citado por Honoré, 2005, p. 14)

Pelo exposto anteriormente, podemos elevar *dois mundos* na dimensão do tempo, que têm implicações diretas sobre o brincar e a criança: de um lado, o tempo concebido pela exterioridade, materializado no relógio e no calendário, na objetividade, nos números – um tempo situado e *representante do mundo pensado* (racionalizado); de outro, o mundo da interioridade, substantivado e espiritualizado na subjetividade, na experiência vivida, na expressão fenomenológica, *representante do mundo vivido* (experienciado).

Historicamente, o tempo escolar ganha um caráter dualista desde a sua gestação que obedeceu aos ritmos dos Mosteiros. Posteriormente, com a laicização do ensino, permanecem as normatizações que fixam duas formas de perceber e obedecer ao tempo: o tempo pessoal subjetivo, percebido e sentido de modo diferenciado, a depender inclusive da ação que nele se dilui; por outro lado, o tempo controlado, que vigia, que pune, que oprime e define o início, a duração e o fim das atividades, que manipula o ritmo das ações e que absorve e quantifica tudo que dele se aproveita ou não. Acerca deste modo, acrescenta Fernandes & Mignot (2008):

> De todos os modos, o tempo na escola passou a ser de uma regulamentação severa. Mas como podem as instâncias directivas comprovar a sua observância? Para observar um modo de cumprimento dessas normas, adotam-se dispositivos de verificação sob a forma de mecanismos cada vez mais ajustados à sociedade onde se vive. (pp. 8-9)

O caráter racionalizado estruturante do tempo, na era moderna, fixa a ordem dos acontecimentos e dos comportamentos: as crianças, os jovens e professores devem ajustar-se às suas determinações para interagir socialmente. Assim, o tempo escolar transporta em si as estruturas e ritmos da escola, assim como os rituais e usos da sociedade em que se inscreve: "O processo de transformação do *menor* em *aluno* arrastou consigo a existência de um sistema cronológico determinante dos sucessivos actos formativos." (Fernandes e Mignot, 2008, p. 9). Como cronossistema organizado em actos que regulam os processos e os tempos da formação o tempo escolar faz parte de uma estratégia civilizatória (Elias, 1998). O mundo racionalizado é tributário não somente da revolução científica mas também da industrial: a inserção feminina da mulher no mercado de trabalho, a quem eram delegados os cuidados e educação das crianças, as modificações radicais no sistema produtivo passando de eminentemente rural para os centros urbanos, as mudanças nas formas laborais, nos últimos dois séculos, intensificados pelo rigor e eficácia da era digital atual, mudam completamente as formas de relações humanas, familiares, de trabalho, as afetações e os cuidados com as crianças, as formas tradicionais e seculares de sensibilidade e forjam-se outras, mais mecânicas, rápidas e passageiras.

Olhar para a racionalização do tempo e do mundo atual é conferir como isso se foi estruturando, organizando e refletindo nas conceções de educação, de infância e, sobretudo, de criança, enquanto aluno e sujeito aprendente, na socialização escolar e na racionalidade pedagógica, até na espécie de autonomia da qual o próprio tempo é *socialmente dotado*, como se tivesse uma natureza que lhe é própria, autónoma e da qual já não podemos prescindir, a ponto de vivermos escravizados pelas suas demandas.

A escola é parte do universo racionalizado e o seu tempo é experienciado e administrado de modo multidimensional, sempre numa perspetiva dualista e/ou dicotómica: as idades, as durações, as perceções, os ciclos, as rotinas, os períodos, os calendários, os acontecimentos sazonais, os módulos (horários, dias, semanas, anos letivos), as unidades, os diários, os currículos, a distribuição de tarefas, rigorosamente cronometradas, assim como a administração de conteúdos, as relações pessoais, as mobílias, os materiais, as práticas pedagógicas, os processos e métodos, as arquiteturas. Enfim, todos os dispositivos materiais e imateriais de que dispõe a escolarização e a escola, em si, estão sempre vigiados e controlados por duas facetas

(há uma gramática e uma narrativa; há um tempo cronometrado e um tempo vivido), sempre povoados por duas dimensões que não dialogam (a dimensão da quantidade e a dimensão da qualidade):

> As diferentes miradas sobre os ritmos que comandam as pulsações diárias da escola são outras tantas formas de mostrar o exercício original de um poder próprio ou delegado. Mercê do exercício desse poder, o calendário desenha os gestos e os olhares da criança, isola-a da infância, transforma-a num aluno consagrado doravante às exigências sociais do saber. (Fernandes & Mignot, 2008, p. 16)

Felgueiras (2008) expõe a perspetiva de Foucault sobre a economia de tempo:

> Segundo Foucault, nas instituições modernas a normatividade funcional traduz-se numa economia de tempo (pela homogeneização de condutas), por exemplo através dos horários e de poder. Este torna-se mais anónimo, susceptível de ser aplicado por qualquer elemento dentro da organização e os sujeitos sobre os quais se exerce tendem a ser fortemente individualizados por fiscalizações, que tem a norma como referência. Esta permite a distinção entre o comportamento regular e o desvio, estabelece um regime ou *'ritual de verdade'*. (…) as regras, delimitando e prescrevendo os comportamentos, reenviam-nos para a análise da organização do tempo, marcada por horários e respectivas obrigações dentro de uma quadrícula espácio-temporal, presente em documentos, estatutos, regras internas, etc.. O que nos permite conhecer as rotinas a que as crianças estavam sujeitas, inferir as orientações pedagógicas e os objectivos proclamados da instituição, mas não nos deixa ver os espaços de conflito e negociação e os ritos perpetuados por rotinas. Conduz-nos para um campo mais formal da organização e actuação dos adultos com vista à educação das crianças, cuja existência é intuída. (Felgueiras, 2008, pp. 105-106)

Não podemos deixar de referir o movimento internacional de pais que dão preferência a educar os seus filhos em casa. Sob vários argumentos, o ensino, no âmbito doméstico, embora ainda suscite muitas polémicas, tem uma razão que converge com as perspetivas aqui ponderadas, muito embora o argumento primordial seja da *não perda de tempo*:

> Estudar em casa revela-se na realidade altamente eficiente. Como todo mundo sabe, nas escolas perde-se muito tempo: os alunos tem de pegar condução para ir e voltar para casa; fazer intervalos obedecendo a ordens; assistir a aulas de matérias que já dominam; ficar se esfalfando com deveres de casa irrelevantes. Quando se estuda sozinho em casa, o tempo pode ser aproveitado de maneira mais produtiva. As pesquisas mostram que as crianças educadas em casa aprendem mais depressa e melhor que os colegas formados em salas de aula convencionais. São muito apreciadas nas universidades porque demonstram, por um lado, curiosidade, criatividade e imaginação, e ao mesmo tempo maturidade e iniciativa para investir em algum tema por conta própria. (Honoré, 2005, pp. 297-298)

Outros argumentos também convergem na perspetiva do aproveitamento do tempo próprio das crianças: elas têm a liberdade de aprender ao seu ritmo e sem as amarras do tempo fragmentado da escola e, portanto, as aprendizagens são mais significativas. Em relação ao aprender mais rápido, os pais declaram que, desta maneira, elas acabam por ter muito mais tempo para brincar e para estar com os amigos. Ou seja, a ideia é promover um equilíbrio entre o universo de atividades obrigatórias e o tempo livre para brincar e se movimentar, considerando que as interações entre os pares podem ser muito mais enriquecedoras e carregadas de sentido para a vida das crianças.

O movimento pela *educação em casa* constitui iniciativas que exemplificam bem esse rechaço à imposição de horários rígidos e fechados, representantes da escolarização obrigatória e que estão muito longe das necessidades das crianças (Francesch, 2011, pp. 88-89). Na mesma medida, os pais que têm educado os filhos em casa, têm questionado a falta de critérios da escola convencional em determinar a duração das atividades ou dos conteúdos administrados, bem como o desrespeito pelos ritmos individuais das crianças na necessidade de desenvolver determinados saberes.

A questão está centrada na ideia de um mundo racionalizado. A passagem do mito à razão, na cultura ocidental, foi um marco determinante para outro entendimento da realidade e do tempo. Com a razão, deu-se início a uma nova forma de entender o mundo, a vida e de *representar o tempo*. A razão científica contribuiu para a elevação do mensurável, do número, das leis, da generalização, da previsão, da técnica, da tecnologia e da ciência. Esta realidade, coincidente com a razão científica, foi, assim, paulatinamente, tomando conta do reino do conhecimento, desde o helenismo, tendo como grande representante Aristóteles (384-322 a.C.) - pai da ciência, defensor da observação e da experimentação - depois expandida com o Renascimento, com René Descartes (1596-1650), Francis Bacon (1561-1626), Galileu Galilei (1564-1642) e Nicolau Copérnico (1473-1443).

A ciência moderna estrutura a valorização da consciência e da experiência objetiva como fonte de conhecimento, o que demarcou uma rutura com o pensamento medieval de cariz teocêntrico, sustentado pelos dogmas e pelas verdades de Deus que, até então, se revestiam, também, como uma sábia estratégia de organização social. Avançando, outras manifestações se seguiram como, por exemplo, a Revolução Industrial, o Iluminismo, a Revolução Francesa (igualdade, liberdade, fraternidade), que vieram propor a elevação de um *novo homem*. A razão ou a ciência surge, assim, como paradigma do conhecimento que prometia maior felicidade para o indivíduo e para a comunidade.

No entanto, o ideário da ciência, e contrariamente ao que fora prometido, chamou para si a presunção de julgamento e instrumentalização, transformando-se numa ideologia ao serviço da política, da economia e da técnica. Este facto tem contribuído para um aumento das desigualdades sociais, económicas e para a exploração do homem. O tempo assim, *neste tempo,* se constituiu como *Chronos.* Para Merleau-Ponty,

> O recurso à ciência não tem necessidade de ser justificado: qualquer concepção que se faça da filosofia, ela deve elucidar a experiência, e a ciência é um setor de nossa experiência. Não se pode esquecer que o

> ser abre passagem através da ciência e, portanto, a filosofia ganhará ao reencontrar certas articulações do ser que lhe seria muito mais difícil desvelar de outra maneira. (citado por Santin, 2000, pp. 5-6)

O entendimento do mundo e das pessoas é valorizado pelas experiências subjetivas, pré-teóricas, pré-reflexivas que, depois, darão razão e ciência.

Como consequência, convencionámos pensar rápido, racionalmente, analiticamente e logicamente, em consonância com o tique-taque dos relógios, com o intuito de obter um mundo estruturado, comprovável, manipulando as probabilidades e tornando alguns eventos mais prováveis do que outros, obtendo "soluções claras para problemas bem definidos". Assim reprimimos a intuição, a criatividade e tudo o que permita "que as ideias vicejem em seu próprio ritmo no quintal de nossa mente" (Honoré, 2005, pp. 142-143).

Por fim, o que restou para as crianças, nestes tempos exacerbadamente racionalizados, foi a completa ausência de sentido dos tempos destinados ao brincar, por exemplo do tempo do recreio na Educação da Infância. Tratando-se de um tempo de intervalo entre dois turnos de trabalho, a existência do recreio não faz o menor sentido nas escolas de Educação de Infância, já que não a compreendemos como lugar apropriado para este tipo de experiência (trabalho).

O recreio reproduz a lógica e o estereótipo das fábricas e indústrias modernas que forjaram um tempo de *descanso* de modo a revitalizar as energias dos trabalhadores que, ao retornar de seu descanso, produzem mais, o que corresponde às teorias funcionalistas do lazer, incorporadas no processo de escolarização das crianças, já no início do século XX (Pinto, 2001).

O intervalo entre dois períodos de produção não permite que o livre brincar, de facto, exista, senão naquele tempo que é determinado como apropriado para tal, ou seja, o tempo do recreio, o que éuma farsa: a liberdade para brincar e se movimentar encontra-se *disfarçada* pois o recreio materializa a ausência da liberdade da criança, posto que o sistema escolar preconiza a hora apropriada para o livre brincar e se movimentar, inclusive o seu espaço - a sala de aula é o espaço para trabalhar e o pátio e outras áreas livres para brincar. Estando o acesso ao pátio e outros locais apropriados para se brincar livremente constrangidos pois as crianças somente acedem ao pátio escolar na hora do recreio, a liberdade das crianças não é plena e o tempo-espaço dedicado ao trabalho exige que as crianças apresentem resultados no que se fazem – e só *depois* disso, têm o direito de brincar.

Não somente a fragmentação do tempo-espaço é pré-determinada pela rotina escolar, mas também as atividades que são distribuídas nessa fragmentação: o livre brincar e se

movimentar é exíguo e fica espremido entre um pequeno tempo de distensão e relaxamento, nas partes que o antecedem e o sucedem (o antes e o depois do recreio). Nestes dois períodos, são distribuídas atividades às crianças que preconizam a aquisição de habilidades de diferentes naturezas (seja intelectual ou corporal) e resta-lhestrabalhar na direção daquilo que espectam os adultos que colocam cada coisa *no seu lugar*, em separado. A corporeidade da criança não funciona como *gavetas* que se abrem e se fecham separadamente: isto não pertence à natureza da criança.

Além disso, os recreios são vigiados: então, de facto, as crianças não podem fazer o que desejam plenamente, pois há sempre um *cuidador* do recreio, há sempre alguém que está *ali* para evitar que as crianças façam coisas perigosas, que transgridam na utilização dos aparelhos do parque, proibindo, até, inacreditavelmente, que transportem brinquedos para o ar livre!

Contudo, para as crianças, o tempo para brincar não é o tempo do recreio, mas sim o tempo fenomenológico, porque as crianças brincam em tudo o que fazem. Estando comprimidas no intervalo do recreio, as crianças brincam freneticamente a fim de aproveitar ao máximo esse tempo exíguo, em que têm, pelo menos, a liberdade de escolher de que e com quem brincar. Assim, duas ações ficam aceleradas: como o horário destinado para lanchar está sempre alocado anteriormente ao recreio, as crianças alimentam-se à pressa para, em seguida, correr para o pátio para poder brincar: comer e brincar, duas coisas que as crianças adoram fazer, também se tornaram ações apressadas na escola.

Por outro lado, o estabelecimento de determinados ciclos, por exemplo das férias e dos recreios escolares, expressam a natureza lúdica da dimensão corporal. Os elementos que condicionam como o rigor, o controlo e a sujeição são alternados com eventos (mesmo que exíguos), na estrutura moderna da escola (inspirados nas fábricas de inspiração taylorista), como uma das formas de manutenção da ordem: por princípio, por imanência ou natureza ontológica, o ser humano precisa de distender e relaxar.

Não seria diferente com as crianças que exercem o ofício de aluno já que também precisam de brincar. Mas ainda é maior a *suspeita* de que a determinação do começo e fim das atividades, do tempo de descanso, distração e relaxamento são igualmente constituintes necessários para a manutenção da ordem pois assinalam, com precisão, na estruturação do tempo de trabalho escolar, o início e o término das atividades escolares anuais e diárias. A governabilidade da escola é assim mantida, a rigor, não necessariamente porque se reconhece a necessidade das atividades lúdicas no desenvolvimento das crianças, mas sobretudo, porque

permanecem como mais um elemento ordenador, balizador e normalizador dos tempos produtivos.

O calendário escolar e as jornadas diárias de trabalho divididas em dois grandes momentos de distensão e relaxamento (férias e recreio) expressam bem, ainda, as formas apegadas à liturgia, aos costumes e símbolos da sociedade moderna e da economia industrializada. O ideal da escola moderna não somente exigiu a diminuição do número de horas nas jornadas diárias e semanais, assim como a introdução dos jogos, das ginásticas, das excursões para retificar o caráter intelectualista dos programas antigos, bem como para compensar os esforços despendidos nas atividades de trabalho. Com efeito, respirar ar puro e férias regeneradoras eram indicadas para aquelas crianças carentes de alegria e vivacidade, recomendavam os higienistas do século XIX nos regimentos escolares espanhóis (Benito, 2008, p. 42).

Portanto, no ideal moderno de escola, as experiências vivenciadas pela criança no seu mundo da vida, fora dos muros das escolas, ainda que gozando de uma certa liberdade, estão muito presos ao que foi predicado pelas conceções modernistas. Ainda que representassem ideais progressistas em relação aos antigos regimes, onde o clérigo determinava praticamente tudo, as ciências modernas como a antropologia física, a psicologia e pedagogia experimentais, bem como os princípios higienistas, reconhecem que a fadiga não se soma ao bom desempenho académico.

A introdução do ensino público nas repúblicas ocidentais representou alguns avanços, no entanto ainda deveras arraigados aos princípios de controlo e vigilância. A partir do século XIX, definiu uma organização específica aos condicionamentos sociais e demandas corporativas que se atentavam a essa nova representação da criança: o infante que deve ser cuidado, protegido e educado desde cedo, pois "*é de pequenino que se torce o pepino*" e os miúdos de hoje serão os trabalhadores de amanhã.

O esforço moderno foi de harmonizar os princípios higiénicos e as descobertas da psicologia experimental com as modernas pedagogias e os costumes dessa nova sociedade que surgia: os agrupamentos urbanos. Para tal ordenamento, sufocam-se as manifestações dos sentidos: a fantasia, a imaginação, os afetos, a subjetividade, o onírico, a invenção, a dúvida, ou seja, tudo o que *atrapalha* a razão e foge ao controlo da experiência e do rigor empírico acabam por não ter lugar na escola dos números. Os fenómenos que não podem ser controlados,

são ignorados ou execrados e, assim, toda uma dimensão imaginativa, intuitiva e divertida da corporeidade da criança sucumbe.

Ao contrário, acreditamos que são as linguagens corporais que produzem sentido, é o sentido que produz a realidade e são as diferentes formas de comunicação humana que potenciam as intersubjetividades. O brincar e se movimentar corporalmente da criança é a sua forma singular de se colocar diante do mundo e com ele estabelecer um diálogo permanente. Comunicar-se e expressar-se não é somente *raciocinar, calcular* e *argumentar* como a escola tem ensinado, mas, sim, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece:

> O homem é um vivente com palavra. E isto não significa que o homem tenha a palavra ou a linguagem como uma coisa, ou uma faculdade, ou uma ferramenta, mas que o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra. (Larrosa Bondía, 2002, p. 21)

A criança expressa-se com o mundo, com os outros e consigo mesma pelo seu vocabulário corporal, estabelecendo experiências significativas carregadas de múltiplos sentidos, o que os adultos não têm o direito de silenciar.

As experiências escolares das crianças são cada vez menos importantes porque transitam na esfera da informação, sobretudo pela velocidade em que devem ser transmitidas. Informação não é experiência e o excesso de informação é quase uma anti-experiência. A preocupação da escola é cumprir um conjunto de saberes que são repassados aligeiradamente como informações que, muitas vezes, não são incorporadas, quer seja pela velocidade ou pelo seu volume de transmissão – mais uma vez o império da quantidade se sobrepõe ao da qualidade.

As experiências realmente significativas que possibilitam que algo nos aconteça e nos toque de facto com atenção, exigem a contemplação, um olhar fenomenológico que

> Requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (Bondía, 2002, p. 24)

Neste sentido, o sujeito da experiência não é o sujeito do culto à velocidade, da informação e do trabalho, mas sim do *tempo do acontecer*: o sujeito da experiência se define, não pela sua atividade, mas pela sua passividade, recetividade, disponibilidade, abertura. As crianças brincam intensamente no recreio porque este se constitui no espaço e no tempo

residuais que ainda caracterizam a *exposição benjaminiana*, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade, de perigo, de travessia, de transformação e de risco e sobretudo, de restrição.

Brincar e se movimentar em liberdade caracteriza a *experiência de uma paixão* que não pode ser captada a partir de uma lógica da ação, a partir de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto agente, a partir de uma teoria das condições de possibilidade da ação, mas a partir de uma lógica da paixão, uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito passional. O sujeito passional não é agente, mas paciente e assume os padecimentos como um viver, ou experimentar, ou suportar, ou aceitar, ou assumir o padecer que não tem nada a ver com a mera passividade (Bondía, 2002, p. 26). Portanto, a dimensão do desejo é pura tensão insatisfeita, uma orientação para um objeto sempre inatingível.

O tempo fenomenológico, o tempo subjetivo, a duração, o sentimento e a percepção do tempo da fruição das crianças deve ser restaurado no tempo de *Kairós* e *Aeon* que nos emprestam um *tempo de nós mesmos*: um tempo em que as crianças podem ser e estar na mais profunda expressão de criação e criar nada mais é do que deixar que a *obra* aconteça, que ela siga o seu ritmo. O grande artista, o criador da vida, sabe seguir o fluxo, sabe deixar-se conduzir pelo mundo.

Cremos que o caráter homogeneizador das experiências da criança na escola acabam por infringir o direito à infância das crianças escolares, colocando-o em causa e exigindo das instituições de Educação Infantil "… uma revisão radical dos mecanismos que sustentam a estrutura, o funcionamento e a organização escolar, possibilitando a construção de uma pedagogia capaz de respeitar a criança como um sujeito de direitos" (Sarmento & Cerisara, 2004, p. 169).

A ciência uniformiza e padroniza o conhecimento como conhecimento objetivo, esquecendo-se que as crianças são singularidades corporais e existenciais que não se repetem e, como tal, não é possível estandardizar as suas ações, comportamentos e aprendizagens: "Ninguém é igual a ninguém. Todo ser humano é um estranho ímpar" (Carlos Drummond de Andrade, s.d.). Nietzsche, no mesmo sentido, proclama: "Os poços mais profundos vivem suas experiências lentamente: esperam um bom tempo até saberem o que caiu em suas profundezas".

7.2 As crianças e o brincar: prisioneiros do tempo

Vive
Vive, dizes, no presente,
Vive só no presente.
Mas eu não quero o presente, quero a realidade;
Quero as cousas que existem, não o tempo que as mede.
O que é o presente?
É uma cousa relativa ao passado e ao futuro.
É uma cousa que existe em virtude de outras cousas existirem.
Eu quero só a realidade, as cousas sem presente.
Não quero incluir o tempo no meu esquema.
Não quero pensar nas cousas como presentes; quero pensar nelas como cousas.
Não quero separá-las de si-próprias, tratando-as por presentes.
Eu nem por reais as devia tratar.
Eu não as devia tratar por nada.
Eu devia vê-las, apenas vê-las;
Vê-las até não poder pensar nelas,
Vê-las sem tempo, nem espaço,
Ver podendo dispensar tudo menos o que se vê.
É esta a ciência de ver, que não é nenhuma.

(Alberto Caeiro)[15]

O tempo se tornou uma variável essencial que condiciona toda a cultura escolar moderna. Assim, as crianças também passam a ser submetidas a uma disciplina desconhecida antes do seu ingresso na escola. Assim,em nome das exigências que lhes são impostas em virtude do cumprimento de atividades que dependem do rendimento delas, determinadas por necessidades práticas de caráter social, o tempo escolar remete não para o *eu* de cada indivíduo, mas para o *eu* do grupo que tem que resolver um problema de determinação do tempo.

Porém, coloca-se a criança numa condição artificial pois terminar uma tarefa no tempo determinado pela professora não respeita o *eu* do sujeito, tampouco garante a responsabilidade do *eu* do grupo. Efetivamente, em nada afeta o grupo se o *eu* não terminar a tarefa – a não ser o problema que se cria à professora que aspira que todos acabem as tarefas uniformemente e ao mesmo tempo. O contrário disso implica um desdobramento da professora, já que a padronização das atividades e seus resultados dão *menos trabalho* aos professores. Portanto, não há uma imbricação *social* entre as atividades de sala da aula ajustadas na administração do tempo de modo padronizado e uniforme e o rigor no início e término das tarefas de modo igual, ou seja, cronometricamente ao mesmo tempo. Não há, portanto, a necessidade de uma determinação e sincronização ativa do tempo, porque ninguém será prejudicado se o *seu* tempo de produção, trabalho, divertimento, enfim, o ritmo próprio de cada um, for respeitado.

15 Heterónimo de Fernando Pessoa, In *Poemas inconjuntos* (1920).

Sendo assim, a coordenação das atividades das crianças como se fosse um ciclo contínuo interdependente, não faz o menor sentido. O que faz sentido é respeitar o ritmo de crescimento de cada criança que se preocupa com o aqui e o agora porque elas vivenciam intensamente o que fazem quando o fazem (no presente), com liberdade e prazer, e não por imposição ou obrigação.

As crianças, tal como as comunidades mais antigas, têm experiências que ainda não se cristalizaram sob a forma de conceitos reguladores que exijam um nível de abstração ou síntese elevado em relação ao tempo: elas agem, não conforme o cronómetro, elas gostam da repetição, do tangível e do sonho, ambos são mórficos na sua fantasia e pensamento e ambos necessitam de ser degustados vagarosamente, numa ronda infindável de satisfações momentâneas, seguidas pelo ressurgimento de novas necessidades e interesses e pela busca de novas satisfações. Como nas sociedades primitivas, o tempo é *passivamente* determinado pela criança. Além disso, as operações abstratas sugeridas pelo relógio e pelo calendário, se não são desconhecidas das crianças, são, no mínimo, difíceis para elas. Sempre que elas veem a lua, não lhes importa se ela representa um ciclo cronológico, mas sim o brilho e a luz. A vida da criança não está condicionada à possibilidade de ter uma experiência do tempo como um fluxo contínuo, tampouco a criança vivencia/experiencia o tempo, de forma matemática e geometricamente concebido ou ainda linearmente tratado porque ela não o percebe dessa maneira.

Deste modo, perguntamos: será que esses efeitos também não podem ser utilizados para compararmos a extensão disto tudo na vida das crianças escolarizadas cada vez mais cedo? Porque, como afirmámos anteriormente, as crianças têm "algo de primitivo" (ontologicamente e ontogeneticamente falando), o que poderia promover a operação com determinadas sínteses humanas que são altamente coercitivas, de modo bastante complexo, entre as crianças pequenas: "Hoje em dia, a síntese dos aspectos temporais dos acontecimentos costuma afigurar-se espontânea, quer a façamos derivar da experiência própria de cada um, quer a consideremos dada antes de qualquer experiência humana". Todavia, de espontânea esta síntese não tem nada: ela demorou muito tempo e com muito esforço de pensamento dos antepassados para se chegar ao estádio atual de uma síntese que engloba a longa série de sínteses dos nossos ancestrais (Elias, 1998, p. 78).

Sendo assim, a criança que partilha da dicotómica constituição científica e racional do tempo e da sua utilização social, para se humanizar (por completo) precisa de aprender a

linguagem social de outros seres humanos, que lhes proporcionam uma multiplicidade de conhecimentos específicos do seu grupo, permitindo-lhe comunicar com os outros, ativa e passivamente. Portanto, as vivências que a criança compartilha é uma das primeiras camadas que se constitui no interior da estrutura da sua personalidade e as suas características individuais não se desenvolvem independentemente e distintamente dessas particularidades sociais e do seu modo particular de dialogar com o mundo.

O modo de vivenciar e de se expressar no diálogo constante que estabelece corporalmente com o mundo se desenvolve como uma das formas de modulação original das formas de expressão da sociedade: "... um *habitus* social faz parte da estrutura de personalidade originária de todo indivíduo humano – a herança social imprime na pessoa individual uma marca única" [grifo do autor] (Elias, 1998, p. 114). Esta modulação *tatua* na corporeidade da criança os signos e símbolos sociais, muitas vezes, de modo violento e até mesmo de maneira incompreensível para as crianças, principalmente quando lhes são apresentados como condicionantes e determinantes sociais inquestionáveis e não compartilhados como saberes possíveis (e passíveis!) de ser assimilados por elas:

> As referências à 'vigilância atenta do pessoal', a ênfase na pontualidade, aplicação, cumprimento dos deveres, colocam-nos perante o que Foucault define como uma 'inversão funcional da disciplina': de neutralizadora de perigos passou ao papel positivo de tornar cada indivíduo mais útil. Procura-se 'estudar o caráter, corrigir os defeitos, encaminhar as educandas'.
> A vida em internato pauta-se por uma grande uniformidade, sem sobressaltos mas também sem tempo próprio. Tudo está previsto e medido. As horas impõem-se a cada momento, criando um tempo tão obsessivamente presente, que colocava as crianças fora do tempo. Não havia dias diferentes… a não ser quando ocorriam desvios às normas. (…) A aquisição e manutenção de hábitos, um certo 'espartanismo', característico desta categoria de internatos, levavam à integração e à aceitação da hegemonia institucional. No interior deles, porém, sempre se criavam pequenas estratégias de resistência, laboriosamente conseguidas à força de criatividade e de risco. (Felgueiras, 2008, p. 120)

A implacável autodisciplina, que caracteriza os que cresceram em sociedades com exigências elevadas em matéria de tempo, representa um aspeto desse *habitus* social dos indivíduos, o que pode levar à "necessidade e a capacidade de imaginar de antemão – e portanto, de levar em conta – um futuro relativamente distante que exerce uma influência cada vez maior no conjunto das atividades realizadas aqui e agora" (Elias, 1998, p. 115).

Este facto compromete a experiência da criança. Segundo Leite (2014. pp. 32-33), o grande problema hoje na escola é a falta de tempo. As coisas acontecem, passam cada vez mais rápido e "o acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada". A velocidade dos acontecimentos e a busca incessante pela novidade impedem a conexão entre as coisas que acontecem e também

impedem a memória, uma vez que cada acontecimento pode, a qualquer momento, ser substituído por outro sem deixar rasto. O sujeito moderno, sendo eternamente insatisfeito, é um consumidor de informação, de notícias, de novidades e, por isso, torna-se incapaz de silêncio. A pesquisa realizada pela autora teve como objetivo analisar as culturas de infância que se manifestam na escola e, por meio desta, constrói o argumento de que a escola precisa de ser pensada para educar a criança no presente, não se referindo ao tempo "agorista" expresso por Bauman (2008), mas sim na "ideia da constituição da criança enquanto criança e não como uma preparação para a vida adulta." (Leite, 2014, pp. 25-26).

Segundo Barcelos (2003, p. 4, citado por Leite, 2014, p. 26), "uma das formas de contribuirmos, como educadores e educadoras, para a existência de seres humanos livres e responsáveis é aceitando-os como legítimos em seu estado de *ser criança aqui e agora*". A tarefa da educação é "formar seres humanos para o presente, para qualquer presente, seres nos quais qualquer outro ser humano possa confiar e respeitar, seres capazes de pensar tudo e de fazer tudo o que é preciso como um ato responsável a partir de sua consciência social" (Maturana & Rezepka, s.d., citado por Leite, 2014, p. 26).

Um dos tempos principais da vida das escolas é a idade de entrada e saída, ou seja, a delimitação da idade ideal para o ingresso na educação formal e a conclusão dos estudos "pois marca qual a concepção social sobre a fase da vida em que e como se educa, antes de entrarmos propriamente no calendário e na organização da jornada escolar" o que, em regra, historicamente, se situava entre os sete e quatorze anos (Felgueiras, 2008, p. 109). Com a obrigatoriedade da Educação Infantil e a inclusão desta como parte obrigatória da educação básica, a idade de entrada tem diminuído consideravelmente: atualmente, as crianças entram cada vez mais cedo nas creches e chegam mesmo a frequentar as instituições com poucos meses de vida.

A subdivisão das unidades temporais na escola moderna refletem isso: "todos los niños estén ocupados, cada uno en su respctiva classe". Esta ordem de tempo confere uma divisão dos comportamentos. As unidades temporais dos dias e das semanas respondem não somente aos princípios organizacionais e de vigilância, mas também refletem os métodos de ensino dos docentes, onde o ritmo (dos sinos, dos relógios, das jornadas, dos calendários, etc.) parece pautar meticulosamente os movimentos e a imobilidade dos alunos. As normas prescrevem a duração de cada passo, de cada atitude, de cada comportamento, incluindo o espaço a ser ocupado apropriadamente para determinada atividade ou para se desenvolver determinado

conteúdo das ações e até o "comportamento de los actores. Toda una partitura para la orquestración o puesta en escena del arte de la enseñanza en el teatro de la escuela". Desde cedo, as crianças aprendem a manter-se quietas perante um determinado sinal; desde cedo, aprendem a comportar-se seja na simultaneidade ou sequencialidade das ações, logrando-se o clima ideal para se aprender: em absoluto silêncio e em colaboração para a marcha de toda a turma. Para tanto, é preciso mantê-las ocupadas permanentemente (Benito, 2008, pp. 47-48).

Há também um sentido de futurização da criança, intensamente difundido nas escolas: a criança não é *aqui e agora* aos olhos do adulto, mas somente será *alguém* quando crescer, quando for *gente grande* e produtiva. Assim, não se pode permitir que a criança seja o que ela quer ser agora tratando-a como um *adulto em miniatura*, *adultizando-a* antecipadamente e pensando no que ela deverá ser: um adulto (produtivo) com uma profissão.Então, antecipam-se as suas *pré-ocupações*, no intuito de a qualificar para ser. Não é à toa que é comum perguntar às crianças o que é que elas querem ser quando crescerem, o quereflete uma perspetiva de tempo linear, constituído de acontecimentos sequenciados na nossa consciência, representados pelo passado e pelo porvir.

No entanto, diz Merleau-Ponty que "o porvir é este vazio que agora se forma adiante de meu presente", pois não se pode construí-lo com conteúdos de consciência porque, análogo ao passado, o futuro não tem testemunho de conteúdo, já que a memória não é algo que deixa marcas físicas ou psíquicas no corpo, posto que o tempo é uma dimensão subjetiva do ser, ou seja, é *marca* na percepção corporal como um fenómeno integrado e atualizado constantemente. Se a prospeção do tempo fosse, na realidade, uma retrospeção e o porvir uma projeção do passado, afirma o autor que

> Para que haja analogia entre os presentes findos e o presente efetivo, é preciso que este não se dê apenas como presente, que ele já se anuncie como um passado para breve, que nós sintamos sobre ele a pressão de um porvir que procura destituí-lo, em suma que o curso do tempo seja originariamente não apenas a passagem do presente ao passado, mas ainda a passagem do futuro ao presente. (Merleau-Ponty, 1999, p. 555)

O passado e o porvir não podem ser simples denominações que designam uma série efetiva de factos psíquicos ou acontecimentos físicos porque o tempo é pensado por nós antes mesmo das "partes do tempo" e só as relações temporais tornam possíveis os acontecimentos no tempo: "É preciso portanto, correlativamente, que o próprio sujeito não esteja ali situado, para que ele possa em intenção, estar presente ao passado assim como ao porvir" (Idem, p. 555).

O tempo não é, portanto, um dado da consciência: pelo contrário, é a consciência que o desdobra ou o constitui – pela idealidade do tempo deixa, enfim, de estar encerrada no presente. Este aspeto remete para um problema no trato pedagógico com a criança: a "idealização de futurização", imposta pelos adultos como prospeção de acontecimentos e realizações de sucesso, não tem o menor sentido para a criança, sobretudo porque nela, muito mais do que nos adultos, o tempo é *(in)corporado* complexamente na sua percepção fenoménica da dimensão corporal, pois o tempo é vivido e é vital. Na verdade, a criança não se *pré ocupa* com as coisas do tempo, simplesmente o vive, e intensamente nos seus "agoras" objetivos e subjetivos (Idem, p. 552).

Uma maneira de agir, pedagogicamente orientada para as necessidades mais imediatas do que para o futuro, exige uma autodisciplina menos rigorosa e menos uniforme. Exige a capacidade de subordinar a satisfação das necessidades presentes às satisfações esperadas no futuro. Quem cresceu em sociedades em que as normas da sensibilidade, do pensamento e do comportamento são inspiradas na representação do futuro pode considerar evidente o modelo correspondente de autodisciplina e talvez nem tenha consciência clara de que esse modelo só se desenvolveu muito lentamente ao longo dos séculos.

Criou-se, na contemporaneidade, uma consciência sumamente elaborada e implacável do tempo (hora de dormir, de levantar, hora de brincar, hora de comer, etc.) ligada a transformações das configurações que os homens desenham entre si:

> Assim a autodisciplina aumentou nos planos individual e social, e desembocou num modelo contemporâneo altamente diferenciado: cada ser humano teve que adaptar o conjunto de suas atividades à presença de um número crescente de semelhantes com um rigor cada vez maior, necessitando considerar, com cada vez mais precisão, em que momento do futuro se deseja ou se deva fazer isto ou aquilo. (Elias, 1998, p. 116)

A rede de imbricações das cadeias de interdependência tornou-se mais complexa a ponto de já não ser surpreendente porque constitui um componente do *habitus* social do homem contemporâneo como instância reguladora da sensibilidade e do comportamento humano, a par com o desenvolvimento de imposições ligadas à civilização. Todos os homens e grupos têm capacidade de autorregulação e autodisciplina; o que muda no curso de um processo civilizador são os modelos sociais de autodisciplina e a maneira de inculcá-los nos indivíduos sob a forma do que chamamos *consciência moral* ou *razão* e

> O problema está na restrição dos comportamentos afetivos, na expressão desenfreada das paixões, a que não temos acesso com mesmo grau de força e intensidade, sendo essas ocasiões tão determinadas e enquadradas por prescrições de caráter social quanto aquelas em que se manifesta uma autodisciplina rigorosa. (Elias, 1998, p. 117)

O modelo vigente de autodisciplina tende para uma regulação do comportamento que é, simultaneamente, comedida e constante, quase em todas as ocasiões: "… o modelo de regulação do tempo é, portanto, representativo do modelo de civilização e também não tem nada de pontual e circunstancial: abrange toda a existência humana, não admite nenhuma oscilação, apresenta-se por toda parte como uniforme e ninguém pode furtar-se a ele" (Elias, 1998, p. 118).

Os comportamentos afetivos das crianças escolares são reprimidos em nome de outra ordem que não a da própria natureza de ser da criança, através do conjunto da matriz social que imprime a sua marca nas normas que regem a sensibilidade e o comportamento individuais tornando-se integrante da individualidade de cada uma. Por estas razões é que vivemos e condicionamos as crianças desde cedo à pressão permanente e implacável do tempo cronometrado pelo relógio:

> No curso da primeira infância, uma estruturação de modelos de controle dos impulsos de origem biológica, associada a aprendizagens precoces, permite desenvolver mecanismos adquiridos de autocontrole, mecanismos socialmente induzidos que, sobretudo nas sociedades de tipo mais tardio [a nossa], escapam a qualquer controle consciente e se tornam como que uma segunda natureza. Mas a capacidade – esta, não aprendida – de utilizar modelos aprendidos para refrear ou canalizar os impulsos relativamente elementares e espontâneos do organismo é um traço exclusivamente característico da espécie humana. (Elias, 1998, p. 121)

Neste sentido, o *tempo onipresente* faz parte do código social e da estrutura social de personalidade dos membros das sociedades urbanizadas e relativamente complexas e passamos a conviver com as imposições dessa estrutura social, para dentro da qual resvalamos desde a infância e se torna parte de nós: "O perigo está em que o atual ímpeto civilizador ainda não atingiu um estágio em que a autodisciplina individual suplante os mecanismos que implicam uma coerção externa, como um sistema de acontecimentos impessoais que acabam se tornando um estilo (acelerado) de vida" (Elias, 1998, p. 130). Hoje, temos uma relação muito mais impessoal em relação à natureza e aos seus fenómenos em virtude de um distanciamento provocado pela própria evolução dos saberes.

Quanto ao facto da mitologia grega ter atribuído um deus ao fenómeno do tempo, Elias esclarece:

> Que um deus tenha dado nome a esse conceito não pode deixar de ser significativo, no desenvolvimento da determinação do tempo pelo homem. Podemos afirmar que a atividade de determinação do tempo e o conceito de tempo são inseparáveis da representação geral que os homens tem de seu universo e das condições em que vivem nele. (Elias, 1998, p. 141)

A dupla progressão para as unidades de integração social cada vez mais vastas para cadeias de interdependência social cada vez mais longas acarretou, igualmente, estreitas

ligações com certas modificações que intervinham na ordem cognitiva, dentre elas a ascensão a níveis mais elevados de síntese conceitual, o que representou vantagens cognitivas: possibilitou a percepção e a representação simbólica de sistemas de interferência cada vez mais extensos e complexos entre a natureza e a sociedade:

> O domínio cognitivo das ligações através de distâncias maiores no tempo e no espaço foi um componente indispensável do processo mediante o qual o saber humano reduziu seu conteúdo imaginário e aumentou sua congruência com o real, permitindo que os homens ampliassem constantemente seu controle sobre a natureza externa. Com isso perdemos de vista a representação simbólica dos detalhes sensíveis com que todas essas abstrações elevadas se relacionam. A tendência é de se perder no labirinto (o que é um perigo) desses símbolos cujo patrimônio de saber é rico em símbolos representativos de um elevado nível de síntese. (Elias, 1998, p. 142)

Podemos citar, como exemplo, a rigorosa divisão disciplinar e distribuição hierárquica dos conteúdos escolares que começam a surgir nos regulamentos das políticas públicas das escolas republicanas, de um modo geral. O que percebemos é uma distribuição científica e higienista de uniformidade militar que passa, a partir de meados do século XIX em Portugal e Espanha, a caracterizar os horários das jornadas alternadas e piramidalmente distribuídos por grau de importância: inicia-se com matérias importantes e que evocam um grande esforço intelectual (cálculo, aritmética, leitura), alternando-as com atividades manuais ou de distração (ginásticas, cânticos, jogos): é a perspetiva de uma pedagogia experimental e regeneracionista do século XIX, preconizando os movimentos, as marchas e os exercícios que recuperam da fadiga. No início do século XX, com a *taylorização* do ensino, permanece a mesma lógica simbólica, em que se iniciam as atividades escolares com as matérias que exigiam maior esforço e, no final da jornada, situam-se as que demandam menor intensidade laboral, alternando-se as disciplinas abstratas e as de caráter físico-motor (Benito, 2008, pp. 50-51).

Os calendários e os relógios estão, hoje, mais adaptados à regulação da conduta humana sob o prisma do tempo, do que os complicados movimentos da terra e do seu satélite ao redor do sol. Também por este ponto de vista, a vida humana está hoje mais fortemente integrada do que nunca no mundo de símbolos que construímos "e, no entanto, os homens não podem compreender a si mesmos, nem tampouco discernir as possibilidades que lhes descortina o futuro, se deixarem de integrar em seu patrimônio de conhecimentos o da evolução que os trouxe do passado ao presente" (Elias, 1998, p. 156).

O sentido modernizador da escola, forjada nos princípios do século XIX, ainda perdura em quase toda a sua totalidade, por exemplo na introdução do jogo livre na forma do recreio e das férias escolares que atendiam muito mais às demandas do trabalho agrícola e fabril. Os ritmos reais da educação escolar foram ajustados às condicionantes e meios que provinham de

fora dela, fossem rurais ou urbanos. Os usos dos tempos e a sua fragmentação refletem determinantes socias, culturais e económicas dos períodos que nos antecederam, afetados pela configuração de um sentimento de infância gestada nas modernas ciências surgentes.

As regras de governabilidade e de ordem institucional da educação formal e pública são seculares e refletem-se simbolicamente na constituição dos sujeitos enquanto atores e agentes, instrumentalmente condicionados para atingir determinados objetivos do ensino moderno, o que se repercute numa *nova antropologia* do homem moderno com amplas repercussões nas relações dos sujeitos, submetidos e afetados diretamente por estas construções que configuram a estrutura da escola moderna, a partir do início do século XIX:

> Desde la administración educativa se transmite una visión cuantitativa del tiempo y de su organización. Polémicas políticas y administrativas llevan a considerar le distribuición del tiempo como uno de los aspectos claves para la mejora y el cambio educativo. Esto se traduce en un control ejercido sobre la escuela, su tiempo e su ritmo, sobre todo en una perspectiva de obtención de resultados e de eficiência técnica. Las reformas educativas han tenido una de sus finalidades básicas tanto en el control del tiempo como en su organización. (Gimeno Sacristán, 2008, citado por Francesch, 2011, p. 59)

A organização de modo sistemático é uniforme para cada classe de alunos, que guardam internamente uma homogeneização cada vez maior em turmas cada vez mais reduzidas e menos díspares em termos desenvolvimentistas, anda a par com a especialização dos conhecimentos redescobertos pelas ciências. Estabelece-se não somente a aquisição graduada de conhecimentos como também a estes se atribui um caráter de graduação: ensina-se do mais fácil ao mais difícil, do mais simples ao mais complexo, àqueles que menos sabem aos que mais capacitados estarão. Esta hierarquização também combina com a divisão dos saberes em disciplinas mais reflexivas com as menos conceituais, as mais abstratas e as mais práticas. Existe, por detrás desta perspetiva, uma narrativa que fragmenta o próprio corpo do sujeito aprendente: ratifica-se uma dicotomia corporal em que o sujeito é qualificado (ou desqualificado) e classificado (ou desclassificado) como apto, ou não, a desenvolver determinados conteúdos em momentos apropriados: esses momentos correspondem a uma fragmentação temporal, seja na jornada diária ou no seu período/estádio de desenvolvimento da vida (Diaz, 2008, p. 62).

Diante das considerações de ordem sociológica relativamente ao tempo e à compreensão de que ele se situa no âmbito do decurso do próprio processo de produção do saber humano, perguntamo-nos: quais são as suas implicações na educação das crianças pequenas? Sem dúvida, o tempo escolar é uma invenção humana resultante de construções

históricas e sociais e, como tal, conformam as noções que os seres humanos fazem do seu sentido e dos seus efeitos (Viñao Frago & Escolano, 2001).

7.3 Sem tempo para brincar: implicações na educação e na vida das crianças

Antes de ler e escrever, há muito para fazer!
(Sara Oliveira, 2015)

No contexto das reformas educacionais, o excesso de velocidade, a sobrecarga, a pressão sobre o tempo e a sua organização tem sido invariável. Pensar sobre o tempo na escola parece-nos ser um beco sem saída: nem sequer temos tempo para pensar como queremos organizar o tempo escolar e, portanto, refletir sobre ele. O tempo escolar e a educação têm sido dois conceitos indissoluvelmente unidos historicamente. Portanto, a reflexão educativa não pode prescindir de abordar as suas implicações na vida dos alunos e em todo o conjunto de práticas e saberes que afeta diretamente, pois não pode haver inovação, mudança ou melhoria sem um replaneamento profundo dos tempos escolares, das suas utilizações e das prioridades que os delimitam. Repensar o tempo escolar, inclusive, implica podermos repensar as relações entre profissão (de professor), vida humana e finalidade da educação (Francesch, 2011, pp. 14-20). O excesso de velocidade tem-nos feito perder o sentido, o gosto e o prazer das coisas: "Cuando se va a una gran velocidade no se disfruta del paisaje. No pensamos ni reflexionamos, nos convertimos en robots o autómatas." (Trechera, 2007, citado por Francesch, 2011, p. 21).

Apressar a infância tem sido uma constante. Desde muito cedo, pais e professores maximizam os momentos e tempos de modo a promover uma *criança organizada*, que parece ter todos os minutos programados produtivamente, o que, compulsoriamente, tem produzido crianças stressadas, deprimidas, fóbicas e ansiosas, esmagadas por mudanças sociais desnorteadoras que depositam cada vez mais expectativas no futuro delas, em detrimento do seu presente. Fomentam-se expectativas sensacionalistas relativamente à antecipação das capacidades das crianças e à necessidade de as forçar a alcançarem, cada vez mais cedo, a aquisição de determinadas habilidades, principalmente, as cognitivas e desportivas. Na atualidade, elas dispõem de agendas superlotadas, as séries são inflacionadas e a alfabetização tem sido antecipada para o período entre os zero e seis anos.

A ideia de prazer, inconsequência, aventura, sonho, fantasia, brincadeira é posta em segundo plano, em virtude de uma cultura que pressiona pais e educadores a reduzir o tempo de brincar livremente sob o pretexto de as preparar para a vida adulta, esquecendo-se de que a

melhor maneira de aprender se dá por meio do brincar. Colocar as crianças em *fast forward* é arriscar fazê-las perder o desejo natural de aprender e aumentar o risco de se tornarem ansiosas, deprimidas e infelizes: "A infância consiste essencialmente em se fazer descobertas. É um período em que as crianças aprendem sobre si mesmas e sobre suas próprias capacidades. E essas descobertas não ocorrem no contexto de aulas estruturadas" (Hirsh-Pasek et al., 2006, pp. 5-18).

No seu livro clássico *Emílio,* Rosseau escreveu: "A criança tem seu próprio modo de ver, pensar e sentir, e nada é mais insensato do que tentar substituí-lo pelo nosso" (citado por Hirsh-Pasek et al., 2006, p. 6). Portanto, a Educação da Infância deveria ser um período priorizado para brincar e desenvolver relações afetivas com os pares., já que, "quando apressamos a aprendizagem, frequentemente tentamos ensinar coisas que fazem pouco sentido para a criança e que seriam melhor aprendidas num estágio posterior" (Hirsh-Pasek et al., 2006, p. 36).

Com efeito, a natureza interativa do brincar das crianças constitui-se como um dos primeiros elementos fundacionais das culturas da infância: "O brincar é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade (...) O brinquedo e o brincar são também um factor fundamental na recriação do mundo e na produção das fantasias infantis" (Sarmento, 2004, p. 16).

Neste sentido, o tempo, entendido como o transcorrer das nossas vidas, é percebido como veloz e de uma capacidade de pressionar a vida das pessoas como nunca antes, a ponto de atingir e interferir nas esferas de crescimento e desenvolvimento desde a mais tenra idade. A criança, por sua própria natureza, envolvida no seu tempo e espaço, não percebe o mundo como o adulto, com pressões e atenção nos resultados das ações. O tempo da criança não é igual ao tempo do adulto. A criança brinca com o tempo e, por brincar com ele, é quem verdadeiramente entende do tempo: "... a criança contemporânea é afetada pelo meio no qual está inserida, e como passa a reproduzir um viver acelerado, revelando como a formação do inconsciente que se desenha nas vias da linguagem também é marcada pelo social" (Kunz et al., 2013, p. 125).

Brincar tem um papel fundamental na constituição social da infância da criança, sendo a linguagem permanente que faz a mediação corporal da criança com o mundo, com as coisas e consigo mesma. É também condição necessária para o reconhecimento do real, através da imaginação: "este processo de imaginação do real é fundacional do modo de inteligibilidade",

por meio de uma transposição não literal, inclusive como elemento de resistência face às situações mais dolorosas da existência (Sarmento, 2004, p. 16).

A saga da *criança desordenada* de Walter Benjamin parece coadunar-se com essa perspetiva: "as coisas passam-se como nos sonhos, não conhece nada que seja constante; as coisas sucedem-lhe, assim julga, vão ao seu encontro, esbarram com ela. Os seus anos de nómada são horas na floresta do sonho" (Benjamin, 1992ª, citado por Sarmento, 2004, p. 17). Há aqui um indício da forma como a criança lida com o tempo cronometrado pelo relógio:

> A não literalidade tem o seu complemento na não linearidade temporal. O tempo da criança é um tempo recursivo, continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido. A criança constrói seus fluxos de (inter)acção numa cadeia potencialmente infinita, na qual articula continuamente práticas ritualizadas (...), propostas de continuidade ("e depois... e depois") ou rupturas que se fazem e são logo suturadas ("pronto, não brinco mais contigo"). Nesses fluxos estruturam-se e reestruturam-se as rotinas de acção (...). E reinventa-se um tempo habitado à medida dessas rotinas e dessas necessidades da interação, um tempo continuado onde é possível encontrar o nexo entre o passado da brincadeira que se repete e o futuro da descoberta que se incorpora de novo. (Sarmento, 2004, pp. 17-18)

É no eterno recomeçar, segundo Benjamin (citado por Sarmento, 2004, p. 18), que a criança constrói um caminho para experimentar, cada vez mais intensamente, os triunfos e vitórias, recriando sempre de novo as situações. O tempo recursivo é tanto sincrónico, através da constante recriação de situações e rotinas, bem como diacrónico, pela transmissão das brincadeiras de modo continuado e incessante, permitindo que toda a infância se reinvente, começando tudo sempre de novo.

Nas narrativas das crianças, uma história fala de um tempo que é recriado, reiniciado a cada experiência narrada: "De fato, não existe nenhuma narrativa em que não se possa por a pergunta: e o que é que se segue?" (Benjamin, 1992, p. 46, citado por Leite, 2014, p. 126). Continuando, Benjamin confessa: "Tudo seria perfeito se o homem pudesse fazer as coisas duas vezes".É de acordo com este pequeno ditado de Goethe que a criança age, embora a criança não queira apenas duas vezes, mas sempre mais, centenas, milhares de vezes. O adulto, com o coração liberto do medo, goza uma felicidade redobrada quando narra uma experiência. A criança recria toda a situação, começa tudo de novo (Benjamin, 1992, pp. 175-176, citado por Leite, 2014, p. 126).

As crianças descobrem as coisas por si mesmas, no seu devido tempo e, por isso, precisam de experiências físicas, corporais. Sabem o que necessitam e o que devem fazer. A maneira como uma criança pequena resolve tarefas simples é muito diferente de como um adulto faria: elas precisam de tempo e experiência (Oaklander, 1980).

Para Kunz (2001), as crianças precisam de liberdade para brincar e se movimentar. Os espaços e tempos para uma formação autónoma foram substituídos por máquinas, aparelhos eletrónicos, construções urbanas, etc. A criança vive, assim, num enclausuramento e sob constante controlo do adulto. Em nome do progresso, o mundo é transformado e as crianças é que sofrem as maiores consequências no seu desenvolvimento. Num mundo onde desaparecem os contatos com a natureza e a liberdade de brincar e se movimentar, também diminuem as parcerias para tal, a saber, os amigos, os pais, os educadores e, com isso, uma consciência corporal de si e uma consciência social deixam de promover o verdadeiro potencial humano que cada criança tem dentro de si. A corporeidade humana passa a ser avaliada, no interior da escola, como apenas capaz de guardar informações e os apelos emocionais, afetivos e de se movimentar deixam de ser prioridade. Os desejos, as vontades, os gostos, são subjugados em nome da antecipação do futuro da criança e o *aqui e agora* já não importa. Para Kunz (2007), "deveríamos esperar um pouco menos das crianças e amá-las mais".

A lógica da aceleração da infância faz muito pouco sentido nos dias atuais e as suas implicações acabam por passar quase despercebidas, até porque não temos tempo para refletir sobre isso. Então, a formatação da Educação da Infância, nos moldes da escolarização das crianças maiores, atropela a essência da criança: a conformação estrutural e temporal da educação de crianças pequenas, por exemplo nos *currículos,* nas creches e jardins-de-infância, limitando-se ao aprendizado *sério* que as professoras transmitem, faz com que a primeira coisa que as crianças vejam quando chegam a uma creche não são brinquedos e aparelhos para "se movimentar", mas sim, salas de aulas:"O 'tempo da criança' não é respeitado e suas formas de dialogar com o mundo são ignoradas. A criança não tem tempo de ser criança, brincar livre e espontaneamente, sem se preocupar com os resultados do seu agir" (Kunz, 2007, para. 8). O mesmo autor realça:

> A criança com saúde tem sempre um enorme prazer em se-movimentar. A base deste seu semovimentar está na necessidade natural da criança de brincar. Mesmo 'correndo a toa' ela está brincando. Consideramos natural porque o ser humano nasce para ser livre e criativo. E o senso desta liberdade e a criatividade é manifestada na brincadeira. Liberdade pelo poder e querer decidir suas realizações e criativo pela possibilidade de constituir sentidos e significados naquilo que realiza. (Kunz, 2007, para. 12)

Todos os seres humanos têm uma inerente necessidade de se movimentar. A criança sabe muito bem disto e busca incessantemente atender a essa necessidade básica realizando-a da melhor forma no brincar. O brincar é o ato mais espontâneo, livre e criativo e, por isto, é para ela uma realização plena para o desenvolvimento integral do seu ser. Deveria ser entendido

pelos adultos como sagrado para a criança: “impedir essa possibilidade é uma extração da vida sem morrer” (Kunz, 2007, para. 6).

Neste sentido, Kunz (Idem) recusa que o *brincar didático* atenda expectativas imanentes ao mundo da vida da criança, principalmente, porque é rigorosamente cronometrado e pré-determinado pelos educadores, desde o início até ao final da sua execução. Além disso, é concebido pelo olhar futurista do adulto que propõe que o brincar deve estar ao serviço de aprendizagens (com objetivos e estratégias bem definidos) que são exteriores à própria brincadeira, naturalmente concebida pela criança.

Francesch (2011, pp. 62-63) partilha desta mesma preocupação quando se trata de superestimular as crianças desde muito cedo. Os adultos desejam estimular as supostas habilidades musicais dos pequenos, mesmo que “el niño solo tiene un ano y medio”, supondo que se demorarmos mais, pode ser tarde. As famílias estão povoadas pelo medo de perder alguma oportunidade de desenvolvimento intelectual, por mais que já seja *senso comum* e que todas as mães e pais saibam que basta promover tempos e espaços para a criança brincar e um ambiente acolhedor e de afeto. As famílias sabem que brincar e se movimentar é o mais importante na primeira infância, mas se recusam a renunciar à ansiedade de fornecer aos filhos programas avançados de estimulação precoce e comprar todo tipo de *jogos didáticos*, inundando as habitações como se fossem pequenas Disneylandias.

Esta é mais uma pretensão de ajustar a criança ao mundo produtivo, seja através do constrangimento do seu tempo de brincar, seja pela supressão da sua liberdade, enquanto, na verdade, “a brincadeira é uma atitude fundamental e facilmente perdível, pois requer total inocência. Chamamos de brincadeira qualquer atividade humana praticada em inocência, isto é, qualquer atividade realizada no presente e com atenção voltada para ela própria e não para seus resultados” (Maturana & Verden-Zöller, 2004, p. 231).

Não se pode conceituar o brincar sem levar em consideração que a forma e o tempo em que a criança brinca e se movimenta dependem do grau de complexidade social em que ela se insere na família e na Educação da Infância. Assim, o olhar do adulto sobre esta atividade merece a análise do fenómeno da percepção da criança, pois, no momento (tempo) de brincar, a criança expressa-se, simboliza e recria o mundo que a cerca, dialogando de corpo inteiro e presente *em ato*. Na percepção corporal, ela internaliza e abstrai-se, especialmente do ponto de vista cognitivo, de modo a estabelecer relação com o outro e consigo mesma. Como diz

Oaklander (1980), enquanto brinca, a criança procura desesperadamente sobreviver e, para isso, quer apenas o auxílio dos adultos. Ou seja,

> Brincar não tem nada a ver com o futuro. Não é uma preparação para nada, é fazer o que se faz em total aceitação, sem considerações que neguem a sua legitimidade. Nós adultos, em geral não brincamos, e frequentemente não o fazemos quando afirmamos que brincamos com nossos filhos. Para aprender a brincar, devemos entrar numa situação na qual não podemos senão atentar para o presente. (Maturana & Verden-Zöller, 2004, p. 231)

Num estudo denominado *O tempo das crianças… silêncios vividos e ruídos sentidos*, Moreira (2010) chegou à conclusão de que, em nome da organização do seu dia-a-dia e da obrigação de competência de ofício de aluno, as crianças quase não brincam na escola e as suas brincadeiras estão cada vez mais ligadas à literacia digital. Na mesma medida, a autora percebe um excesso de escolarização em detrimento das atividades lúdicas, o que remete para a superioridade (no sentido de sobrepujança) do estatuto de aluno sobre o estatuto de criança. Francesch (2011, p. 63) sugere que se olhe para as agendas das nossas crianças e perceberemos que, pelo volume de atividades escolares e extra-escolares, incluindo as ocupações de fim-de-semana, as crianças e jovens adolescentes de hoje estão tão cheias de compromissos, com os horários superlotados, que mais parecem executivos do que com crianças e escolares, perguntando-se: "Cuantas actividades no pueden realizarse plenamente porque son terminadas com precipitación?"

Regular o tempo de brincar pode reprimir a intencionalidade criativa e autónoma da criança. Para aprender, ser criativa no seu brincar e se movimentar, as crianças não precisam que lhes digam o que fazer nem tampouco quando, basta que lhes permitam constituir sentidos e significados naquilo que realizam livremente.

Assim, o momento de brincar não é o tempo do relógio, mas o tempo vital. O tempo vital para a criança não é o tempo do futuro: "Para a compreensão de nossos movimentos como *autônomos*, como realização da capacidade de se movimentar, é fundamental a sensibilidade do tempo e do espaço neles envolvidos" (Trebels, 2003, p. 264).

A escola vive numa eterna *(pré) programação*: tudo é planeado com antecedência e todos os objetivos são pré-determinados antes que as coisas aconteçam. No entanto, cada vez mais se questiona a possibilidade de programar a ação educativa daquilo que devemos desenvolver com os alunos numa aula, semana ou ano. Os ritmos pré-estabelecidos correspondem a uma cultura organizativa do tempo escolar que se adapta à cultura da aceleração e, deste modo, a cultura escolar acaba por ser uma cultura do fracasso escolar, das repetições aborrecidas, dos insucessos, das aprendizagens efémeras e superficiais, como

consequência de um planeamento fragmentado do tempo que desconsidera a dimensão subjetiva dos sujeitos mais importantes deste processo - os alunos que são alijados de participar desse conjunto de decisões: "A menudo transmitimos a los niños las perspectivas y expectativas de los adultos, y no consideramos la necesidad de dar respuesta a sus interesses. En la escuela el tiempo se convierte en un tiempo sin continuidade hecho y definido com saltos contínuos, fragmentos o instantes puntuales sin conexión" (Francesch, 2011, p. 69).

A escola da aceleração é a escola *da futurização*: por um lado, não se preocupa com o aqui e agora; por outro, é quase exclusivamente preenchida com muita tecnologia e conectada às redes cibernéticas. Nesta escola, pouco se fala no aluno; pouco se pensa na sua educação emocional e há a ilusão de que todos os problemas são solucionados pela tecnologia.

A escola nasce quando a sociedade delimita um tempo concreto destinado à instrução. Portanto, esta categoria é imanente à sua existência e não pode continuar a converter-se numa desculpa permanente para evitar as mudanças. Reconhece-se que o tempo é a variável que determina alguns dos problemas básicos da educação, não obstante, continuamos a pronunciar que *não temos tempo* em vários contextos educacionais. As discussões continuam a ser maioritariamente quantitativas e organizativas: debatemos sobre quantos dias de aulas, quantos dias de férias, quantas horas devem ser gastas em tais e tais assuntos, como devem ser distribuídos os tempos e, no entanto, damos mais importância à quantidade de horas que devemos destinar às aprendizagens e não ao que na realidade devemos e podemos fazer, durante essas horas e, assim, o império da quantidade sobrepõe-se ao da qualidade.

O debate sobre o tempo não pode ficar reduzido apenas à sua gestão superficialmente técnica masdeve debruçar-se profundamente sobre as raízes da sua qualidade. Isto exige novas maneiras de o compreender a começar pelo reconhecimento da sua percepção diversificada por corpos-sujeitos que são diversos, singulares e portadores de ritmos particularmente únicos, unívocos e uníssonos.

Precisamos reencontrar o tempo justo, o tempo dos acontecimentos.

> *A verdadeira generosidade para com o futuro*
> *consiste em dar tudo ao presente.*
>
> (Albert Camus)

8 Temporalidades possíveis: contributo ontológico da fenomenologia e do existencialismo

O sentido da vida é a temporalidade.
(Martin Heidegger)[16]

Na *Fenomenologia da percepção*, Merleau-Ponty (1999) dedica parte significativa à *temporalidade*[17]. Para o autor, "o tempo é o sentido da vida (*sentido*: como se fala no sentido de um córrego, do sentido de uma frase, do sentido de um tecido, do sentido do olfato)."[18] O tempo dá sentido à vida e ao mundo na medida em que a compreensão humana o intui na sua continuidade, num processo de constituição do vivido como uma teia circular que nos orienta no vir-a-ser, mas não de modo linear e progressivo, e, sim, como uma dimensão inegável da condição humana que não pode prescindir de passado e futuro, estando vinculada às histórias de vidas, que são redigidas de modo sequencial, na forma de uma rede recursiva de múltiplas relações.

O tempo não se esgota na ação que ele próprio realiza no agora, tampouco naquele fazer que já era ou naquilo que esperamos. Ele é processo vivo, sentido e exprimido sempre em relação. Definitivamente, não é apenas matemático ou físico; é assimilado e projetado, esquecido e lembrado.

Foram os impactos provocados pelas revoluções industrial e científica modernas que, paulatinamente, substituíram uma conceção milenar de história cíclica, de descrição linear dos fatos no tempo e isso o vinculou a moderna "noção de progresso" que investiu numa perspetiva de aperfeiçoamento e avanço da humanidade. Esta conceção de progresso foi acentuada por Augusto Comte (1798-1857), na corrente positivista, para quem o espírito humano teria passado por estados históricos diferentes e sucessivos até chegar ao *estado positivo*, caracterizado pelo rigor do conhecimento científico. Sendo assim, a história seria, então, a realização, no tempo, daquilo que já existe em forma embrionária e que se desenvolve até alcançar o ponto máximo, no futuro.

16 *Ser e Tempo*, s.d., p. 331, citado por Merleau-Ponty, 1999, p. 549.
17 *Temporalidade* representa a dimensão subjetiva do tempo, considerando que as experiências próprias (enquanto nossas) se dispõem entre o antes e o depois. Em linguagem *kantiana,* corresponde à forma do sentido interno, ou seja, há uma relação íntima entre tempo e subjetividade que não pode ser caracterizada como uma série de acontecimentos meramente psíquicos, apesar de não serem eternos. O tempo não é como um riacho que escoa porque não é uma substância fluente. O tempo supõe uma visão sobre o tempo. Portanto, em virtude de uma necessidade interior, sujeito e tempo se comunicam pois a existência não é atributo meramente exterior: o tempo é uma dimensão do ser, da consciência e relaciona-se com outras dimensões em intersecção. Considerado em si mesmo e seguindo a sua dialética interna, Merleau-Ponty conduz a discussão do tema refazendo a ideia de sujeito (1999, pp. 549-551).
18 Paul Claudel, In *Art poétique* citado por Merleau-Ponty (1999, p. 549).

Para Merleau-Ponty (1999, p. 554), o tempo é uma marca na nossa percepção corporal, mas não do género *memória* psíquica ou física ou projeção de futuro, mas, sim, uma dimensão do fenómeno *perceptivo*[19] que constitui a subjetividade do ser, já que o porvir nem mesmo foi e não pode, como o passado, deixar em nós a sua marca.

Encontramos o tempo no caminho que nos conduz a uma relação íntima com a nossa subjetividade porque "todas as nossas experiências, enquanto são nossas, se dispõem segundo o antes e o depois" e, assim, a temporalidade é "a forma do sentido interno", em virtude de uma necessidade que comunica ao interior (Idem, p. 549). A existência é por inteiro e não pode sê-lo sem retomar e assumir os seus *atributos* como uma dimensão do ser.

Há aqui uma relação com a ontologia fundada por Husserl para quem o ser, o sujeito ou a consciência é *projeto*: o ser está *para si*, ou seja, está fora de si e a consciência é esse movimento, esse ato na direção do mundo, através da intencionalidade de realização de um projeto ontológico que corresponde à construção do sujeito e, portanto, nunca se esgota. O *si mesmo* não está dentro de si como queriam os cartesianos: nós somos um movimento para chegarmos a nós mesmos; temos que ir na direção das coisas do mundo para *nos tornarmos*.

Para Sartre (2007), quando a fenomenologia *husserliana* fala de sujeito, não se refere a uma realidade afirmativa, mas a uma realidade mais negadora do que negativa, porque o *ser não é*: está constantemente a constituir-se perante a realidade do mundo. A consciência, neste sentido, é um *vento*, é ato, é movimento do sujeito na direção de alguma coisa, porque o ser nunca é pleno. Se a consciência é processo constante – um processo de não ser, pela própria incompletude do ser – então, quando se diz que o *para si* ou a consciência *não é*, ou seja, não tem ser, quer dizer que a realidade humana não tem o seu ser fixado numa essência substancial pois não tem o seu ser consolidado. Como um *para si* ela não está em si: ela projeta-se na direção de si mesma, lança-se na direção de si mesma, sem, no entanto, nunca se alcançar. A consciência ou o sujeito não é coisa alguma pois o sujeito é aquilo que ele se faz. Existir ou a existência, não é algo da ordem do ser, mas é algo relacionado com o *processo*, com o *vir a ser*, com o *tornar-se*.

Definir a consciência, a partir de Husserl, é reconhecer que a consciência é sempre *consciência de alguma coisa,* que está fora do sujeito. Estamos diante de uma dupla vantagem:

19 Utilizamos, aqui, a palavra *percepção* e não *perceção*. Embora após o acordo da língua portuguesa, ambas possam ser utilizadas com mesmo sentido, em Portugal a perceção subentende *entendimento, compreensão*, enquanto, e na medida que utilizamos, *percepção* referimo-nos ao *fenómeno da corporeidade,* filosoficamente concebido de modo complexo para exprimir todas as formas comunicáveis e comunicantes do corpo-sujeito.

quando se elucida esta relação entre a consciência e as coisas, entendendo que ela é sempre consciência de alguma coisa, a consciência está sempre relacionada com alguma coisa que percebemos. Então, defini-la é sempre considerá-la dessa forma, de tal modo que não podemos defini-la fora dessa relação: a consciência não é nada fora dessa relação pela qual ela se apresenta como consciência de alguma coisa. A consciência não é alguma coisa que se opõe a outras coisas: a *consciência de* é apenas um modo que o sujeito tem de *visar* o mundo, de visar as coisas. A consciência não é propriamente uma realidade substancial, ela é apenas um *movimento*, um *olhar* intelectual para as coisas, um *visar* as coisas (Sartre, 2007).

Sartre (2007) afirma que, quando Husserl diz que a consciência é um lançar-se, um deslizar para fora de si, um movimento ou ato, quer dizer é que a consciência é um constante *transcender-se*: um ir para fora de si, tentando superar-se a si mesmo, indo além de si mesmo. Daí a ideia de projeto. A consciência intencional de Husserl (que é sempre *consciência de alguma coisa*) transforma-se, em Sartre, na definição de um constante transcender-se que constitui uma noção importante na filosofia existencialista que é *o projeto*, que é, ao mesmo tempo, o sujeito e a realidade humana, ou seja, aquilo que cada um projeta ser: *somos aquilo que ainda não somos*.

Neste seguimento, a dimensão da temporalidade tem um papel fundamental: o tempo não *escoa* como um rio que passa, pois, "se o tempo é semelhante a um rio, ele escoa do passado em direção ao presente e ao futuro. Assim, o presente é consequência do passado, e o futuro consequência do presente. Essa célebre metáfora é na realidade muito confusa". Considerar as *próprias coisas* a fusão da neve nas montanhas, e a água que resulta no rio que passa não são acontecimentos sucessivos e, antes, a própria noção de acontecimento não tem lugar no mundo objetivo, onde os acontecimentos são recortados por um observador finito na realidade espaço-temporal do mundo objetivo. Mas se considerarmos o mundo, só há um único ser indivisível e que não muda:

> A mudança supõe um certo posto onde eu me coloco e de onde eu vejo as coisas desfilarem; não há acontecimento sem alguém a quem eles advenham, e do qual a perspetiva finita funda sua individualidade. O tempo supõe uma visão sobre o tempo. Portanto, ele não é como um riacho, ele não é uma substância fluente. (Merleau-Ponty, 1999, pp. 550-551)

Se essa metáfora se conserva desde Heráclito até hoje, fraudulentamente, nós colocamos o rio no destino e testemunho do seu curso e fazêmo-lo quando dizemos que ele escoa. Todavia, quando introduzimos o observador no fenómeno, as relações do tempo invertem-se: as águas escoadas não vão na direção do porvir porque já se perderam no passado

e o porvir está do lado da nascente, assim, o tempo não vem do passado: "não é o passado que empurra o presente nem o presente que empurra o futuro para o ser, o porvir não é preparado atrás do observador, ele se premedita em frente dele, como a tempestade no horizonte" (Idem, p. 551). Se o observador está num barco e desce a correnteza, poder -se-ia dizer que vai ao seu porvir; no entanto, o porvir são as paisagens novas que o esperam no estuário e o curso do tempo já não é o riacho, posto que é o desenrolar das paisagens para o observador em movimento. Segundo Merleau-Ponty,

> O tempo não é um processo real, uma sucessão efetiva que eu me limitaria a registrar. Ele nasce de *minha* relação com as coisas. Nas próprias coisas, o porvir e o passado estão em uma espécie de preexistência e de sobrevivências eternas; a água que passará amanhã *está* neste momento em sua nascente, a água que acaba de passar *está* agora um pouco mais em baixo, no vale. Aquilo que para mim é passado ou futuro está presente no mundo. Frequentemente se diz que, nas próprias coisas, o porvir ainda não é, o passado não é mais, e o presente, rigorosamente, é apenas um limite, de forma que o tempo desmorona. [grifos do autor] (Merleau-Ponty, 1999, p. 552)

Sobre a temporalidade corporal, ou uma possível existência dos fenómenos da memória, Merleau-Ponty também alude que não é possível crer nas explicações causais dos processos cerebrais, da consciência e de outros dispositivos corporais como causa adequada de uma memória pois não encontramos, no corpo, com que dar conta da ordem na qual as recordações desaparecem, em casos de afasia progressiva, por exemplo. Assim, conduzindo a discussão, o autor desacredita a ideia de uma conservação corporal do passado: o corpo não é um recetáculo de engramas, é um órgão de pantomima, encarregue de assegurar a realização intuitiva das *intenções* da consciência e essas intenções agarram-se a recordações conservadas *no inconsciente*, ou seja, a presença do passado na consciência permanece uma simples presença de facto. Há razões para rejeitar a *conservação fisiológica* do passado, bem como uma *conservação psicológica*, pelo facto de que nenhuma conservação, nenhum *traço* fisiológico ou psíquico do passado pode fazer compreender a consciência do passado:

> Esta mesa traz traços de minha vida passada, inscrevi nela as minhas iniciais, nela fiz manchas de tinta. Mas por si mesmos esses traços não remetem ao passado: eles são presentes; e, se encontro ali signos de algum acontecimento «anterior», é porque tenho, por outras vias, o sentido do passado, é porque trago em mim essa significação. (Merleau-Ponty, 1999, p. 553)

Neste caso, é a percepção que reaparece e não o passado objetivado num fenómeno químico ou fisiológico do cérebro. Há um sentido do passado e, ao mesmo tempo, o passado é sentido pelo fenómeno da percepção corporal, que é revivido.

Por esta razão, para se compreender o fenómeno da percepção corporal, é imprescindível destacar a questão da intencionalidade pois esta coloca-se como fundamento tanto da fenomenologia ontológica quanto das vertentes existencialistas que se seguiram a

Husserl. Em primeiro lugar, é preciso destacar que o tempo não pode jamais ser colocado como categoria de *objeto* que está em oposição ao sujeito. Para Husserl (citado por Sartre, 2007), sujeito e objeto estão de tal modo em relação que isso reflete como se constitui o conhecimento. Para entender a novidade trazida por Husserl, é preciso lembrar como é que se constituem, esquematicamente, na modernidade, as abordagens à relação entre o sujeito e o objeto. A título de síntese, podemos dizer que há três vertentes.

A primeira vertente, a realista (ou realismo), sustentou o primado do objeto. Entendia que a representação que fazemos das coisas está subordinada aos objetos em si mesmos ou às coisas em si mesmas, apreendidas pelos sentidos e depois registadas pelo intelecto, de tal modo que o ponto de partida para o conhecimento é o objeto ou as coisas em si mesmas. A segunda vertente é o idealismo que se atém, pelo contrário, à primazia do sujeito, da mente, das ideias, e estabelece um ponto de partida para a reconstituição de um acordo entre as coisas e a mente: entre o objeto e o sujeito, há uma correspondência que se estabelece a partir de uma análise das ideias que nos faz chegar até uma certa conformidade entre as ideias e as coisas. Portanto, estas duas abordagens opõem-se entre si (Merleau-Ponty, 1999, p. 574).

A terceira vertente constitui-se a partir da filosofia de Immanuel Kant (1724-1804), formulada no século XVIII. Kant procurou uma solução de *meio-termo*, tentando superar o impasse entre o realismo e o idealismo, redistribuindo as funções do conhecimento e identificando qual seria o contributo que os objetos (as próprias coisas) dão ao conhecimento e qual a contribuição que o próprio sujeito ou a mente fornecia ao processo de conhecimento, deixando, assim, de privilegiar um ou outro, conforme se fazia na tradição filosófica que lhe antecedeu. Aparentemente, esta solução é de bom senso porque configura o conhecimento como um trabalho conjunto entre a apreensão sensível das coisas em si mesmas e o intelecto, que fornece uma estrutura formal para essa apreensão, resultando assim numa síntese dessas duas instâncias que seria o próprio conhecimento. O resultado mais importante vinculado a esta conceção de conhecimento, enquanto síntese destes elementos, o objetivo e o subjetivo, é a noção/conceção da relatividade do conhecimento que assim se explica: sendo o conhecimento algo que, ao menos formalmente, se estrutura por via do sujeito (por mecanismos lógicos presentes na mente), é claro que o conhecimento se constitui de forma relativa ao sujeito pois tem a ver com o sujeito e não se poderia constituir sem a sua contribuição fundamental.

A isto Kant chamou de *fenómeno* ou de realidade, não como esta (a realidade) poderia ser em si mesma (não sabemos como ela seria em si mesma), mas tal como ela aparece ao

sujeito do conhecimento, uma vez que ela aparece formalmente condicionada por certas estruturas lógicas da própria mente e a certas estruturas subjetivas, que Kant descreve como *funções lógicas do conhecimento* ou *elementos transcendentais do conhecimento*. Ou seja, são aqueles elementos que, estando antes e independentes da nossa experiência no mundo, condicionam a nossa experiência e conferem-lhe os seus fatores de organização.

A importância da noção de fenómeno é incalculável: através desta noção, podemos reconstituir a relação entre o sujeito e o objeto em termos de correlação, ou seja, não existe objeto que não esteja comprometido com o sujeito que o conhece ou que o representa porque a representação consiste, sobretudo, no modo pelo qual as coisas nos aparecem de acordo com certas condições que são nossas, da nossa mente ou subjetivas. Temos, de um lado, o sujeito do conhecimento que é apenas uma consciência que apreende o fenómeno, ou seja, que apreende a realidade tal como ele próprio a constitui, pelo menos formalmente; e, de outro, temos o objeto que é o fenómeno apreendido pela consciência.

No entanto, o que quer dizer *apreender o objeto*? Apreender o fenómeno enquanto mecanismo de conhecimento? Depende do modo como entendemos a constituição desta relação: se concebermos a apreensão como uma assimilação das coisas pelo sujeito que percebe, como se as coisas se transferissem do mundo para o sujeito, para a sua mente, o resultado dessa posição, se ela for levada até à sua extrema coerência, até ao limite, seria o desaparecimento do objeto ou a sua incorporação total pelo sujeito.

Este é o risco que Husserl (citado por Sartre, 2007) detetou nas teorias que foram constituídas a partir de Kant: haveria um certo desequilíbrio na relação entre sujeito e objeto ou na relação entre a consciência e as coisas, de tal modo que as coisas acabariam por perder a sua realidade, a sua autonomia no processo de apreensão. Daí o propósito da fenomenologia de Husserl que se constituiu no grande lema que ele lançou, na sua época, e que se tornou emblemático na fenomenologia: *É necessário voltar às coisas mesmas*.

Há, então, que considerar voltar à importância das próprias coisas na constituição da relação do conhecimento e Husserl vê essa necessidade a partir de uma espécie de *contaminação* das coisas pelo sujeito, ou seja, é como se o sujeito tivesse um poder tal sobre o objeto, é como se a consciência tivesse um tal poder sobre as coisas, que, no próprio processo de assimilação, as coisas se adaptariam, por tal modo, à consciência ou ao sujeito, deixando de possuir qualquer realidade própria. Isto é, o sujeito projeta nas coisas várias componentes, quer de ordem lógica, psicológica, mesmo social, provindas dos seus hábitos, costumes, etc. e toda

essa projeção, que o sujeito faz no mundo para o apreender, contamina-o e contamina as coisas, de tal maneira que ele recolhe, do mundo ou das coisas, apenas aquilo que lá coloca, de forma que a própria realidade das coisas, na sua objetividade, fica muito comprometida com este estilo de conhecimento.

Assim, Husserl institui um método, um estilo de pensamento em que a nossa relação com as coisas se torna mais autêntica, mais verdadeira, de modo a que nós possamos, portanto, recuperar, por assim dizer, a realidade do mundo, a realidade das coisas. Ora, para que isso possa acontecer, é preciso que, antes de tudo, separemos cuidadosamente a consciência, como sujeito de conhecimento, da carga naturalista que costuma estar depositada nela. Depois dessa separação é que poderemos rearticular o modo pelo qual se vinculam as coisas. Os estudiosos da fenomenologia chamam a este fenómeno *purificar a relação entre sujeito e objeto* (Sartre, 2007).

Quando se *purifica essa relação*, vemos que a podemos definir de outra maneira, ou seja, não é preciso envolver-se com o impasse entre a posição realista e a idealista ou o impasse derivado da contaminação das coisas pelos pressupostos do próprio sujeito, como se o conhecimento fosse uma constante competição entre a consciência e as coisas para ver quem é que prevalece na constituição da objetividade.

É exatamente isto que Husserl tenta superar: não se trata de uma competição entre o sujeito e o objeto, entre a consciência e as coisas: se é o sujeito que vai constituir o objeto ou se é a consciência que vai prevalecer sobre as coisas ou se, ao contrário, é o mundo que vai constituir a consciência e as coisas vão prevalecer sobre a consciência. Esta competição é uma maneira inadequada de considerar a relação do sujeito com o mundo e, principalmente, o conhecimento. Para Husserl, é preciso encontrar uma relação mais equilibrada entre estas duas instâncias. Uma vez purificada a consciência destes pressupostos e destas amálgamas naturalistas, que comprometem a relação sujeito-coisas, o equilíbrio acontece quando Husserl define a consciência como sendo sempre *consciência de alguma coisa*, ou seja, para Husserl é impossível falar dela sem dizer que temos consciência *de* alguma coisa pois o sujeito visa as coisas, olha-as, movimenta-se na *direção de*: a consciência é *ato* na direção *das* coisas do mundo.

Deste modo, já não se corre o risco de as coisas serem tragadas pela consciência e já não é preciso que o sujeito (enquanto substância) vá ao encontro das coisas e nelas submirja, desaparecendo: não é preciso que um anule o outro nessa relação para que a apreensão da

consciência aconteça. A apreensão mantém a separação: de um lado, está a consciência que é sempre definida como consciência de alguma coisa (no movimento de olhar) e, de outro, estão as coisas que, para se tornarem objeto da consciência, do olhar, do ato, têm de permanecer com uma realidade própria, com autonomia. A isso Husserl chama de *intencionalidade*.

A intencionalidade é, então,a relação em que consciência e objeto estão imbricados sem um anular ou se sobrepor ao outro. A intencionalidade é uma palavra que Husserl recolhe da filosofia medieval e usa com um significado muito próprio: a *intencionalidade husserliana* é o modo pelo qual a consciência visa as coisas. Quando se diz que o sujeito tem intenção de alguma coisa, tem um sentido aproximado disso, ou seja, a consciência tem uma intenção em relação às coisas, visa-as, olha-as e é exatamente isso que a constitui, é o que ela tem de realidade: o olhar, o visar as coisas intencionalmente. Por isso, a noção de intencionalidade é a chave da proposta de Husserl, de tal modo que, quando se diz que temos consciência *de* alguma coisa esse *de* não significa que aquela coisa se tornou nossa ou da nossa consciência: estamos conscientes dela na medida em que ela continua a existir fora de mim.

Husserl mantém as duas partes com a sua funcionalidade própria, com uma conceção funcional da consciência, ou seja, as coisas existem com a solidez que possuem. A consciência, por sua vez, não é uma coisa, não é uma realidade, ela é a funcionalidade, o ato de ver, o ato de visar e, portanto, tem uma *leveza* que a distingue das coisas que visa. Através dessa diferença, conseguiu manter uma distinção muito nítida entre a consciência, a função que ela desempenha e as coisas que são apreendidas por ela. Este é o terreno em que a fenomenologia *husserliana* se constitui.

A superação deste impasse implica uma transformação muito profunda na maneira como se compreendia a relação entre interioridade e exterioridade porque a relação sujeito-objeto sempre foi dependente dessa duplicidade: por um lado, há o sujeito, a mente, que é interna a si – o conjunto das suas ideias, das suas representações, das suas categorias; de outro, a exterioridade, o conjunto das coisas na densidade que as caracteriza. A interioridade, a consciência do sujeito, não tem uma dureza que seria quase material (como o intelecto era concebido tradicionalmente), pelo contrário, o intelecto é *leve*, algo que se projeta na direção das coisas. O conhecimento da exterioridade não exige que o sujeito abdique da sua interioridade.

Ao sujeito Husserl chama de *ego*, de *eu*. Não é, no entanto, uma substância análoga à de Descartes, por exemplo, que tratava o *eu* como uma *coisa pensante* ou uma *substância*

pensante. Husserl mostra que, havendo sujeito de um lado e objeto de outro, há uma diferença, não se podendo pretender que o sujeito esteja dotado de uma objetividade tal que permita compará-lo às *próprias coisas*. O sujeito tem uma natureza diferente: há uma distinção muito nítida entre a consciência e as coisas que permite a Husserl ser fiel à divisa do seu propósito: *voltar às próprias coisas* [*mesmas*] é estabelecer uma relação entre consciência e exterioridade na qual se mantém a independência das coisas em relação à consciência. O conhecimento, o facto de se poder dar ao mundo um caráter inteligível, de se poder conhecer a coisas, acontece no encontro, na relação, entre a consciência e o mundo, entre a consciência e as coisas: é nesse encontro, nessa relação que se constitui o conhecimento. Portanto, nem a consciência se constitui sozinha, nem as coisas ou o mundo se constituem sozinhos exclusivamente, é um encontro entre ambos.

A consciência não é um recetáculo e também não é um órgão que tenha por função metabolizar a realidade: consciência e mundo surgem simultaneamente. O mundo surge para a consciência ao mesmo tempo que escapa dela e, quanto ao conhecimento, não se pode, sem desonestidade, compará-lo com posse pois conhecer não é apoderar-se das coisas (Sartre, 2007).

O que é conhecer? Qual é a atividade que a consciência desempenha no conhecimento? A consciência vai na direção das coisas, desliza na direção das coisas e isto constitui-se na intencionalidade de visar as coisas, segundo Husserl. Sartre (2007) admira este aspeto na teoria de Husserl e, mais tarde, chamar-lh-é *translucidez*: a consciência é translúcida, um vazio, um simples movimento, um ato. Completa a sua definição com a metáfora: *a consciência é um vento que se lança livre na direção das coisas e, portanto, não pode captá-las nem aprisioná-las*. A consciência é um nada - daí o título de sua obra *O ser e o nada*. Ela é um *movimento da intencionalidade na direção do mundo*.

Como tudo está fora de nós (até nós mesmos), onde nos vamos descobrir? Na rua, na cidade, no meio da multidão, coisa entre coisas, homem entre homens (Sartre, 2007). A ontologia *sartreana* é baseada nesta oposição: entre a consciência como vazio, como movimento, e as coisas na densidade que as caracteriza. Na ontologia *sartreana,* a consciência é denominada *para si*. O ser denso, *todo coisa, todo fechado, todo maciço*, é chamado de *em si* ou *ser em si*. Nesta terminologia (do para si), o *para* não deve ser entendido como uma volta reflexiva para o sujeito. Sartre diz exatamente o contrário: o *para* significa *para fora* - a

consciência deve lançar-se para fora sendo movimento *para fora* do sujeito. Mas é para si – então o *si* está fora. É este o centro da conceção *sartreana* de sujeito.

E o *si* ou o *si mesmo*, o sujeito, onde está? Não está dentro de *si* como pensavam os cartesianos: ele está fora de si e, portanto, o *para si* significa o movimento *para* atingir o sujeito. Isto é, *nós somos um movimento para chegar a nós mesmos* e esse movimento nunca se completa: o sujeito, portanto, não volta para si – ele vai na direção de si porque esse *si* está fora dele. A consciência, por fim, não é um ser e não é uma realidade em si mesma. O que Sartre reafirma é que *nós somos aquilo que ainda não somos*, ou seja, *somos sempre aquilo que projetamos*. De onde vem o projetar-se? Quem projeta? Quem deseja ser? Sartre é fiel à conceção *husserliana* de que a consciência não é uma coisa e, sendo movimento, define-a com um nome próprio que é o centro da filosofia existencialista: *liberdade*!

A liberdade é o constante projetar-se, o constante transcender-se. A liberdade não é um atributo do sujeito pois se definimos a consciência como ato, movimento e *vento* isso é a liberdade: o sujeito é a liberdade e não pode deixar de ser, o que é quase um paradoxo pois somos livres para tudo, menos para deixarmos de sermos livres. Ou seja, o sujeito é livre para fazer qualquer opção, exceto para não optar. Esse paradoxo tornou-se um adágio no existencialismo: "O homem está condenado a ser livre" (Sartre, 2007) porque a liberdade, esse constante inventar-se, é um perpétuo transcender-se do qual não nos podemos livrar porque não nos podemos livrar de nós próprios como movimento. Este projeto é o nosso ser: nós somos sempre o que ainda não somos.

Por outras palavras, Albert Camus (s.d.) afirmou: "O homem não é nada em si mesmo. Não passa de uma probabilidade infinita. Mas ele é o responsável infinito dessa probabilidade". Assim se define a *realidade humana*: é o ser que tem o *seu ser* fora dele. A realidade humana será sempre aquilo que ainda não é do ponto de vista existencial. Do ponto de vista histórico, o projeto existencial defronta-se com o projeto histórico: o projeto existencial realiza-se na história e continua a ser um projeto para continuar a ser liberdade. Quando os marxistas afirmam que o sujeito é um reflexo das condições objetivas, Sartre nega pois o sujeito é liberdade e, portanto, não é exatamente aquilo que o contexto histórico faz dele.

Chegámos ao ponto onde gostaríamos de refletir sobre as implicações da ordem do sujeito, da consciência, da intencionalidade e da temporalidade que estão profundamente imbricadas com o sentido de liberdade proposto pela ontologia fenomenológica e existencialista.

Concordando com estas lições, o que intuímos é que as restrições e coerções da ordem da liberdade das crianças se situam justamente nas dimensões do tempo (principalmente) e do espaço escolar. A criança constitui uma espécie de *projeto original* que, por natureza, é livre e, por esta razão, ela está numa constante e intensa busca de *tornar-se* no presente. Talvez as crianças constituam o projeto mais radical da humanidade do homem e, por não arbitrarem absolutamente sobre as suas escolhas, opções, enfim, sobre a sua liberdade, acabam por sucumbir ao projeto histórico dos adultos que as educam.

E isso tem uma justificação: não são as crianças que não são/estão livres, mas são os adultos que não têmcoragem de exercerem essencialmente a sua própria liberdade e reproduzem o seu projeto existencial ao qual foram submetidos na constituição histórica da sua consciência, na forma como apreenderam e perceberam as coisas do mundo. Os adultos pecam justamente por uma espécie de *falta de vontade* de *tornar-se*, de ousar, de se colocar como *vento, movimento* e *ato,* que Husserl caracteriza como a *consciência de algo*. Parece-nos que os adultos, ao restringirem a liberdade de tempo e espaço das crianças, ratificam um projeto pessoal que não é nada original e que não corresponde à consciência *husserliana* de se colocar diante do mundo e admirar-se com ele e afetar-se por ele. Portanto, a intencionalidade dos adultos é aquela que Sartre definiu como uma ética que trai duplamente o *projeto existencial* e o *projeto histórico.*

O sujeito histórico é aquele que *filtra* as condições objetivas, impostas pela história e, sendo assim, os adultos são responsáveis pelo seu projeto existencial, demarcado pelo contexto histórico. Então, são os adultos que imprimem, na existência das crianças, uma espécie de reprodução irrefletida daquilo que os condicionou e *não se tentam libertar* dessas condições para reescrever e reinscrever uma história diferente juntamente com as crianças, como coautoras das suas próprias histórias e dos seus projetos existenciais, forjados por elas mesmas, num constante *pôr-se diante do* seu mundo de vida. Os adultos impõem às crianças a sua temeridade de realizar e encarregar-se da sua própria liberdade, o que nos parece ser uma espécie de *impotência* (no sentido de um projeto conformista e insuficiente) diante das coisas do mundo.

Sendo assim, os adultos não agem de acordo com a sua consciência, como sujeitos, com o *rigor ético* do qual nos fala Sartre (2007), que conclui: o projeto existencial realizar-se-á na história e continuará sendo sempre um projeto para prosseguir sendo liberdade. Por esta razão, o sujeito não é exatamente aquilo que a modernidade ou o capitalismo moderno fez de si, posto

que *somos aquilo que fazemos com o que fazem de nós*. As crianças dão pistas importantes disto, por exemplo, do uso da transgressão enquanto estratégia de reinvenção da cultura comportamental que os adultos lhes impõem.

Para as crianças, a liberdade é exercida de uma maneira muito difícil, com muitas restrições porque, com efeito, a liberdade não é propriamente uma liberdade, mas sim uma *libertação* (Sarte, 2007). Somos livres para nos tentarmos libertar; mas precisamos dessa raiz de liberdade para que a realidade humana possa ser definida por ela, apesar de todas as dificuldades de se exercer concretamente e historicamente a libertação.

Desde a consciência intencional *husserliana*, que se transmuta no projeto existencial *sartreano,* a partir da liberdade do existente, da realidade humana, até ao projeto histórico fadado ou não a realização – o que importa é a liberdade de tentar realizá-lo – há um rigor na posição existencialista: esse rigor mais do que teórico ou metodológico, é um rigor ético.

O que o Sartre não aceita da filosofia tradicional é que a consciência seja uma coisa subordinada a outras coisas e o que não aceita do marxismo é que o sujeito seja um reflexo das condições objetivas como, por exemplo, um reflexo da história: o indivíduo é determinado pela história mas, ao mesmo tempo, ele é responsável pela história – ele é uma singularidade que filtra as determinações gerais da história e da liberdade como corresponsabilidade da qual não pode abdicar porque a abdicação significa hipotecar a sua liberdade a uma totalidade qualquer, posição que é de má-fé, ou seja, eticamente duvidosa. O rigor ético de Sartre, apesar de todas as determinações históricas propostas pelo marxismo, consiste, em parte, em aceitar que a sociedade tal como a vivemos nos oprime, constrange e coage. Porém, e apesar disso, não há como abdicar da liberdade porque isso significaria abdicarmos do nosso ser. Trata-se de uma responsabilidade ética que deriva do reconhecimento daquilo que nós somos ontologicamente.

Portanto, quem abdica da liberdade, não comete apenas um deslize ético, comete uma traição a si próprio, porque a consciência é, antes de mais nada, a liberdade na raiz. E quando exercemos a nossa vida, a nossa atividade histórica contra isto ou ignorando isto ou fingindo que isto não existe, cometemos uma dupla traição: uma traição à finalidade do nosso projeto e da nossa existência histórica e também uma traição àquilo que somos, à nossa origem que é a nossa consciência como sinónima de liberdade.

Portanto, a coerção social e os constrangimentos da ordem do tempo, imputados à criança, devem ser observados como uma negação à sua própria liberdade, à sua libertação, no sentido das consequências que isso representa, isto é, a impossibilidade de imaginar e criar, a

partir do momento que a consciência original da criança estabelece um diálogo profícuo com a realidade humana já que ela coloca-se perante o mundo, reinventando-o e reinterpretando-o, constantemente, através de experiências ativas e passivas, significativas à sua temporalidade, à sua subjetividade, com espanto, dúvida, questionamento, realização, contemplação e alegria.

Portanto, para a criança, o tempo não é um objeto nivelado, permanente ou substancial:

> Só pode haver tempo se ele não está completamente desdobrado, se passado, presente e porvir não *são* no mesmo sentido. É essencial ao tempo fazer-se e não ser, nunca estar completamente constituído. O tempo constituído, a série das relações possíveis segundo o antes e o depois não é o próprio tempo, é seu registro final, é o resultado de sua *passagem* que o pensamento objetivo sempre pressupõe e não consegue apreender. Ele é espaço, já que seus momentos coexistem diante do pensamento, é presente, já que a consciência é contemporânea de todos os tempos. [grifos do autor] (Merleau-Ponty, 1999, p. 556)

A noção de tempo não é objeto do nosso saber mas uma dimensão de nosso ser: é o nosso *campo de presença* em sentido amplo. Tomamos contato com o tempo e aprendemos a conhecer o seu curso, mas enquanto ele *nos é presente*, enquanto *em seu tempo*, ele é atravessado pela nossa vida enquanto ela prosseguiu até agora. Portanto, tudo nos reenvia ao campo de presença e à experiência originária em que o tempo aparece *em pessoa*. O próprio presente, em sentido estrito, não está posto, o que Husserl chama de "protensões e retenções à intencionalidade" que nos ancoram às circunvizinhanças: elas partem e ancoram-se no campo *perceptivo* que "arrasta atrás de si seu horizonte de retenções e por suas protensões morde o porvir". O tempo não é uma linha, mas uma rede de intencionalidades (citado por Merleau-Ponty, 1999, pp. 557-558).

A intencionalidade da criança é operante, é *em ato*, um *vento,* como dizia Husserl, e, por isso, é transcendente: o seu presente toca o passado e o porvir ali onde ela está, sentindo-os, sem a necessidade de um ato intelectual, porque isso é natural e primordial. Os *instantes* não *são* sucessivos, eles *diferenciam-se* uns dos outros. O tempo é o único movimento em que todas as partes convêm ou convergem a si mesmas, assim como o gesto envolve todas as contrações musculares imprescindíveis para o realizar. Ele é "o meio, oferecido a tudo aquilo que será, de ser a fim de não ser mais". Ele foge do "si" (Merleau-Ponty, 1999, p. 561).

Eis porque o tempo, na experiência primordial que a criança tem dele, não pode ser um sistema de posições objetivas através das quais se passa, mas um ambiente que se distancia do seu eu. A origem do tempo objetivo, com localizações fixas no olhar dos adultos, não pode ser encontrada numa síntese eterna, mas no acordo e na recuperação do passado e do futuro através do presente, pois ele conserva aquilo que se fez no próprio momento em que o expulsa do ser: "A temporalização não é uma sucessão (*Nacheinander*) de êxtases. O porvir não é posterior ao

passado e este não é anterior ao presente. A temporalidade se temporaliza como porvir-que-vai-para-o-passado-vindo-para-o-presente" (Merleau-Ponty, 1999, p. 563).

O que Merleau-Ponty nos ensina é que o presente reafirma o passado e expulsa o futuro pois, por definição, o presente não se encerra em si mesmo: ele transcende na direção dos dois. Ora, isto nas crianças é absolutamente factível, é muito comum elas proferirem frases do género *amanhã eu fui lá!,* pois, na criança, existe um só tempo que se confirma a si mesmo, trazendo-o à existência, subjetivamente, num só movimento.

Quando os adultos desenham o tempo em perspetiva linear, rompem-no na sua plenitude: o passado e o porvir só brotam quando nos estendemos em direção a eles e, por essa razão, as crianças nunca estão somente no instante atual ou no porvir ou no que já aconteceu pois elas estão, ao mesmo tempo, nesta tarde, na noite que virá, neste ano e na vida inteira. Os seus gestos já estão nas suas metas e nem *permanecem*, nem se *escoam* e nem *mudam* como Kant disse. Por isso é que a metáfora (de Merleau-Ponty) do rio que passa se justifica, não como um rio que escoa, mas como um rio que permanece um e o mesmo. O problema dos adultos, como diz Heidegger, é que a "dimensão do tempo é tratada ou visada *como* outra coisa que não ela mesma" porque, no seu âmago, existe um olhar, um sombreamento que, posto por um *alguém* [momento], a palavra *como* possa ter um sentido [grifos do autor] (citado por Merleau-Ponty, 1999, p. 565).

Este aspeto implica problematizar as próprias constrições e coerções exercidas pelos adultos em nome do tempo pois o tempo não existe definitivamente sem o sujeito. Todas as suas dimensões recobrem-se perpetuamente, confirmando-se umas nas outras e não fazem outra coisa senão explicitar aquilo que está implicado em cada uma, exprimindo a sua subjetividade. "É preciso compreender o tempo como sujeito e o sujeito como tempo": há um êxtase em direção ao porvir e ao passado que faz com que as dimensões do tempo se manifestem não como rivais, mas como inseparáveis - "ser presentemente é ser sempre, e ser para sempre. A subjetividade não está no tempo porque ela assume ou vive o tempo e se confunde com a coesão de uma vida". O encadeamento contínuo dos campos de presença tem, por caráter essencial, só se efetuar pouco a pouco, passo a passo, cada presente pela sua própria essência de presente, segundo o *seu* tempo próprio. Reter é ter à distância. A síntese do tempo é a transição do movimento de uma vida que se desdobra enquanto multiplicidade sucessiva e o que colocamos na origem de uma intemporalidade é um tempo constituinte. Nivelar o tempo exige afirmar novamente a originalidade de cada perspetiva e fundar essa quase-eternidade no

acontecimento. O que não passa no tempo é a própria passagem do tempo: ele recomeça ontem, hoje, amanhã, e é esse ritmo cíclico, esta forma constante que nos dá a ilusão de o possuir por inteiro de uma só vez (Idem, pp. 566-567).

Os campos de presença, findos ou possíveis, só existem para nós porque estamos situados no tempo: o presente e os seus horizontes (passado e futuro) é a zona em que o ser e a consciência coincidem. O ato de representação está efetivamente presente na experiência, na percepção: o ser e a consciência são um e o mesmo. Ter consciência não é senão *ser em* porque o gesto de existir confunde-se e coincide com o gesto de *ex-situação*. Portanto, é comunicando com o mundo que, indubitavelmente, nos comunicamos connosco: temos o tempo por inteiro e estamos presentes em nós mesmos porque estamos presentes no mundo, em situação. Como diz Husserl, a consciência é o próprio movimento de temporalização, de *fluxão*, um movimento que se antecipa e que não se abandona (Idem, pp. 568-569).

A respeito da fluxão *husserliana*, a personagem do romance psicológico *Quando eu voltar a ser criança* ilustra muito bem a experiência da temporalidade na criança como um *transbordamento*, quase uma *congestão* que acaba por explodir em sensações incomensuráveis:

> Acabou o primeiro dia da minha nova infância. Quanta coisa em um só dia! Só registrei algumas das experiências, aquelas que a lembrança por acaso me passou, aquelas que levaram mais tempo. Se impressões caem em cima da gente que nem enxurrada de verão, como guardar e descrever todas as gotas da chuva? É possível, por acaso, contar as ondas agitadas de um rio que está transbordando? (Korczak, 1981, p. 53)

Toda a consciência se perfila e se manifesta em si mesma em atos, experiências, *factos psíquicos* em que ela se reconhece e é aqui que a temporalidade ilumina a subjetividade: o sujeito é temporalidade porque a consciência exprime exatamente o tempo vivido que é *afecção de si por si*. Aquele que afeta é, simultaneamente, afetado e, assim, constituem *um mesmo*: o ímpeto do tempo é apenas a explosão de um presente a um presente, num fluxo originário que desenha uma interioridade ou uma ipseidade que as crianças conhecem bem. As crianças estabelecem a relação de sentido com o tempo pelas suas ocupações no momento e, portanto, *tempo e o seu sentido são um e o mesmo*. A subjetividade não é uma identidade imóvel porque para ser subjetividade, é essencial, assim como o tempo, abrir-se a um outro e sair de si.

A criança, enquanto presença absoluta em si, é indeclinável e nada pode advir-lhe que ela não traga em si mesma o esboço da sua singularidade, os seus emblemas e a sua multiplicidade. Uma vez nascida, o tempo funde-se, através da criança, em qualquer coisa que ela faça: o tempo arranca-lhe aquilo que ia ser mas, ao mesmo tempo, dá-lhe o meio de

apreender-se à distância e realizar-se na passividade, na atividade, no investimento em situação, recomeçando, espontaneamente e perpetuamente, o projeto que é constitutivo de si mesma, na sua ipseidade.

O tempo é o tecido das nossas vidas. É tudo que temos.
Nossa vida é feita só de tempo e o resto é o que a gente faz com ele.
(Maria Rita Kehl)

9 Por uma pedagogia da desaceleração: crianças-borboletas voam ao ritmo do vento

Brinca enquanto souberes!
Tudo o que é bom e belo
Se desprende...
A vida compra e vende
A perdição
Aliado e feliz
Brinca no mundo da imaginação
Que nenhum outro mundo contradiz!
Brinca instintivamente
- Como um bicho!
Fura os olhos do tempo,
E à volta do seu pasmo alvar
De cabra-cega tonta,
A saltar e a correr
Desafronta
O adulto que hás-de ser!
(Miguel Torga, 1960)

A partir do diálogo com os autores, constatámos a existência de um tempo que transita na esfera existencial entre o objetivo (tempo medido, cronometrado) e o subjetivo (tempo sentido, percebido, vivido, como sentimento de duração, alargado e não substancial).

Na criança, o tempo reflete uma percepção e um sentimento de duração menos aparente, não quantificável, não objetivado, enquanto, na realidade física e no universo dos adultos, o tempo apresenta-se de modo matematicamente concebido como uma experiência passível de ser medida, verificada e quantificada. Mesmo sabendo que essa dicotomia pode ser filosoficamente e sociologicamente *falsa* (tendo em conta as razões apresentadas por Merleau-Ponty, 1999 e Elias, 1998), ainda assim, pensamos que é válido questionar a ideia e percepção do tempo que se dá de modo diferenciado entre crianças e adultos, refletindo sobre se as formas como as crianças incorporam o tempo e todas as demandas da ordem da disciplinação da infância podem, de facto, ser naturalizadas.

Para tal, questionamos: o modo como os adultos impõem as restrições da ordem do tempo, no conjunto das atividades das crianças, como regularidades lineares, são *digeridas* pelas crianças ou atuam como elementos meramente reguladores do início e fim das atividades?

Como pode o tempo de brincar da criança ser regulado pelo olhar do adulto? Certamente, ainda não temos as respostas que desejamos para tais questões, mas nem por isso deixam de ser pertinentes.

O trabalho de Elias (1998, p. 150) é um exercício constante de comparação entre as diferentes formas de vivenciar o tempo entre sociedades antigas e recentes, "no intuito de descobrir a direção geral seguida pelo desenvolvimento dessa operação, como atividade, como instituição e como experiência sendo um elemento que representa simbolicamente os estágios ora mais ora menos avançados com relação à capacidade de síntese dos grupos humanos".

É claro que não dispomos das ferramentas para proceder a um exercício de tamanha complexidade em relação aos usos do tempo, na nossa sociedade contemporânea ocidental, mas podemos realizar uma incursão para compreendermos os abusos que se cometem na relação de poder que se instaura entre adultos e crianças escolares, quando os primeiros se autointitulam no direito de restringir o tempo de duração das brincadeiras e, até mesmo, de suprimir esse tempo (como castigo, por exemplo) ou colocando-o numa dimensão quase residual, exígua, exercendo, de forma abusiva, uma espécie de *adultocentrismo*.

É, pois, possível aprofundar o tema na questão relativa à experiência da criança relativamente ao seu tempo de brincar, pelo direito à liberdade de brincar e se movimentar, que a criança tem, sem constrangimentos imputados pelos adultos, de modo a que os miúdos possam deixar fluir plenamente a imaginação, a fantasia, o prazer, a repetição, a criatividade, a alegria ao seu modo, orientados pelas suas formas particulares de lidar com essa linguagem que é original e singular no seu mundo da vida.

Elias (1998) admite:

> Estudar o desenvolvimento da mensuração e da experiência do tempo pode ajudar a separar o conceito de desenvolvimento social da ganga metafísica que ele herdou de seu passado. Podemos afirmar, de maneira clara e distinta, que existe um desenvolvimento que levou de uma forma descontínua de determinação do tempo para uma forma cuja continuidade, por assim dizer, descreve o circuito do relógio. Mas o modelo teórico do desenvolvimento efetuado nessa direção já não se deixa interpretar como a expressão das aspirações de seu autor ao advento de um mundo melhor. Não faço a menor questão de afirmar que a experiência de tempo que caracteriza as sociedades mais recentes seja preferível. Não sei dizer se é. (1998, p. 151)

Partilhamos absolutamente desta desconfiança. A natureza ainda continua a ser como a própria encarnação da ordem enquanto a sociedade humana (e as crianças a serem *civilizadas*) parece caótica, desordenada, indisciplinada, desorganizada. No entanto, parece-nos que há uma certa dose, necessariamente salutar, no aparente caos e irregularidade que imperam no universo da brincadeira das crianças:

> A pressão do tempo, em sua qualidade do aspecto do código social, gera, em sua forma atual, problemas que ainda estão à espera de uma solução. Estes, provavelmente, é que irão suscitar os desenvolvimentos que levarão ao nível imediatamente superior [...] O que foi dito mostra que o processo de desenvolvimento, a ordem de sucessão das etapas, não se impôs como que de fora para dentro sobre um material histórico inerte e desprovido de estrutura, mas que essa estrutura encontra-se no próprio material, e pode ser deduzida dele sob a forma de um modelo teórico, de uma representação simbólica verificável do processo de desenvolvimento, tal como este se desenrolou. (Elias, 1998, pp. 157-158)

Lembremos que, neste sentido, a lua e a sua função de instrumento de determinação do tempo praticamente desapareceu da vida das populações urbanas e industrializadas que vivem sob a pressão do tempo sem a compreender. A lua foi, outrora, uma mensageira que, a intervalos mais ou menos regulares, permitia que os homens efetuassem cortes no interior da sua vida social: "é preciso que compreendamos a nossa própria experiência do tempo para que possamos, com isso, compreendermo-nos a nós mesmos" (Elias, 1998, p. 158). Uma representação não naturalizada deste astro permanece somente nos olhares que, ainda, conseguem admirar o seu brilho nos ciclos de lua cheia e, para tal, é preciso tempo e atitude de *contemplação*.

Ao que parece, o *Chronos,* como referência de um tempo sequencial, linear e que pode ser medido, permanece quase como um *deus moderno*, reinventado pelos adultos urbanos das sociedades modernas industrializadas, enquanto as crianças acreditam e veneram outros deuses, que se parecem muito mais com *Kairos* e *Aeon* dos gregos antigos. Assim como para *Kairós* e *Aeon,* o brincar refere-se a um momento indeterminado no tempo de *Chronos*, ou seja, que nunca tem hora para começar e muito menos para acabar. A isto Johan Huizinga (1980), no seu clássico *Homo Ludens* designou *caráter desinteressado do jogo*, porque esta experiência não carece de uma justificação que seja exterior a ela mesma e, portanto, interessa somente ao jogador, ao *brincante* para quem nada mais *entra em jogo*, no momento e ato. Por isso, é um momento em que algo especial acontece, assim como em *Kairós*.

Trata-se de um tempo sagrado e eterno, sem uma medida precisa, um tempo de criatividade onde as horas não passam cronologicamente. Assim já era em *Aeon*: é sagrado porque é ritualístico e absolutamente extraordinário para quem brinca e a quem nada mais importa. É onde e quando a vida pulsa, fomentada pelo mito, pela magia, pelo onírico e pela fantasia, onde tudo é possível e acontece de facto. Portanto, é matéria do imprevisível, do incomunicável, do não dito, do caos e do acaso, não se submetendo aos instrumentos de medição e regulação mecânica do tempo, porque, assim, o tempo na ação é o tempo da fruição, da fluxão.

Talvez esta tenha sido uma das razões pela qual a teogonia órfica colocou ao lado de *Chronos* uma companheira: *Ananke,* que caracteriza a inevitabilidade, pois, talvez, nem mesmo esse tempo que nos aprisiona, pressiona e oprime, não seja por si só independente da própria casualidade de si mesmo e da vida. Sendo assim, cremos plenamente que há, indubitavelmente, uma premência de discutirmos esta questão no interior de uma das atividades humanas menos previsíveis e predeterminadas: o brincar e se movimentar das crianças.

É preciso reconhecer que as crianças não são absolutamente *assujeitadas* pelas condições radicais que a modernidade lhes imputa, já que elas realizam processos de significação e estabelecem modos de monitorização das ações que são específicos e genuínos, por exemplo o mundo da fantasia (Sarmento, 2004, p.11). Mesmo assim, ainda cabe digerir e compreender como isto arroga efeitos na administração do tempo imposta pelo adulto na direção da criança, no sentido de entender como isso seria resinificado pela criança e qual seria a representação disso numa perspetiva relacional, tendo em conta que a criança nunca brinca só, mesmo quando brinca sozinha.

A educação lenta não é um movimento nostálgico, romântico e que deseja dar passos atrás em relação às conquistas da educação atual, pelo contrário, propõe o retomar de uma qualidade de vida que se confronta com a velocidade vertiginosa a que estamos submetidos e que compromete a nossa sensibilidade, criatividade, os sentidos e afeta os nossos comportamentos, sobretudo porque se preocupa com um tempo que é inalienável para as crianças: o tempo da infância. O excesso da racionalização do tempo compromete a nossa possibilidade de desenvolver os sentidos mais profundos da emancipação individual e cultural e a nossa condição emocional.

Trata-se de colocar em suspenso as premissas demasiadamente aceites como evidentes, supondo um modelo de interpretação da realidade que, intencionalmente, não abandona o terreno da utopia e reflete sobre se estamos a proporcionar as ferramentas que necessitaremos para viver e sobreviver na sociedade atual e futura: "reivindicar esta nueva concepción, desacelerar processos, poner el acento en el evento propiamente tal, y no sólo en el horário escolar, es más una actitud y una manera de enfrentarse a las situaciones cotidianas de la escuela que la propuesta de una gran revolución" (Francesch, 2011, pp. 26-27). Trata-se de resistir ao desperdício de recursos, ao consumismo, à superficialidade das aprendizagens, à inutilidade de alguns fenómenos culturais e ao desaparecimento de aspetos culturais de todo o tipo, por exemplo, da liberdade de brincar e se movimentar entre as crianças pequenas.

Se existem condições em que a humanidade adquire o seu saber e desenvolve os símbolos sociais que funcionam como instrumentos de orientação e regulação do tempo, cabe à escola, como instituição que promove a construção dos saberes e os difunde, não coagir sobre os sujeitos aprendentes de modo a naturalizar a coerção do relógio: à escola também interessa problematizar as transformações da humanidade perante os objetos do saber e os símbolos sociais.

Neste sentido, refletir sobre a coação do tempo no fenómeno do brincar e se movimentar, entre as crianças escolares, deveria ser uma constante na prática pedagógica da Educação da Infância. A escola é uma agência de veiculação dos símbolos sociais e, portanto, não deveria operar com os mesmos sentidos sociais que oprimem os saberes e fazeres da criança no tempo. Esta tirania do tempo cronometrado não pode ser naturalizada, funcionando como mera condicionante e determinante sócio-simbólica perante a qual se deve obediência incondicional e que, indiferentemente aos desejos e interesses da criança, restringe a liberdade, sobretudo porque esta é o sujeito do saber na instituição escolar. Para tanto, podemos e devemos promover o tempo da liberdade e da espontaneidade para que as crianças desenvolvam a sensibilidade, a imaginação e a intuição livremente e, por consequência, a sua humanidade, naturalmente.

Qualquer forma de prazer é mais envolvente e duradoura quando a sorvemos devagarinho, quando nos damos tempo. É preciso viabilizar a quietude no meio da tormenta e do caos quotidiano: parar para dar atenção no meio da confusão em que vivemos. Já não faz o menor sentido acelerar tudo de acordo com as horas. A velocidade pode ser muito excitante, mas nada justifica fazer um desenho ou tocar depressa o andamento de uma música lenta. Como metáfora, o mesmo se adequa ao brincar das crianças: "Quando tocamos depressa demais, a música perde o encanto, as sutilezas, o caráter (…) Como cada nota precisa de tempo para desabrochar, precisamos do vagar para enunciar a melodia e o prazer da música". O tempo *giusto* parece ser mais rico, mais denso, mais melodioso, onírico e mais condizente com os ritmos do nosso corpo que é, por natureza, *"de vagar"* (Honoré, 2005, pp. 253-278).

Por fim, sinalizamos a necessidade de refletir e agir sobre este impulso que temos dado na direção quase inconsciente de submergir numa espécie de culto à velocidade, quando os templos e deuses já não são mitológicos, mas estão materializados entre nós, na forma de instrumentos de medição do tempo que aceleram as nossas vidas e nos convocam para o império da quantidade, em detrimento da qualidade. A qualidade é aquela que necessita que o

tempo seja, sobretudo, *o tempo de viver*, principalmente quando falamos das crianças pequenas: "Considerando a forma peculiar como a criança concebe o seu viver – com a atenção para o momento presente de sua vida e sem esperar por resultados" (Kunz et al., 2013).

Se para Husserl, a consciência é um *vento* que se lança livre na direção das coisas e, portanto, não as podendo captar, tampouco aprisioná-las, para Heidegger, o tempo é um autêntico *êxtase* sempre no presente onde estamos centrados: "é dele que partem nossas decisões; portanto elas sempre podem ser postas", seja em relação ao passado ou ao porvir. As questões abrem-se à nossa vida num ciclo eternamente novo, constantemente, "portanto, não se pode tratar de deduzir o tempo da espontaneidade" pois "o tempo é o fundamento e a medida de nossa espontaneidade, a potência de ir além e de «niilizar» que nos habita, que nós mesmos somos, ela mesma nos é dada com a temporalidade e com a vida". Somos inteiramente ativos e inteiramente passivos porque somos o surgimento do tempo (Merleau-Ponty, 1999, p. 573).

Deixemos, portanto, as crianças-borboletas ser e viver plenamente, voando ao sabor e ao ritmo do *vento* que traduz a sua consciência, as suas intencionalidades, o seu tempo de infância.

> *E por que exatamente a ludicidade?*
> *De que maneira o lúdico seria capaz de abrir caminhos e espaços para uma paisagem humana protegida da brutalidade do dogma do trabalho produtivo, na expressão de Lafargue, e da escravidão de uma economia da produção e do consumo?*
> *A resposta seria simples desde que fosse aceita a teoria de Friedrich Schiller, quando diz que o homem só se torna completamente humano quando brinca.*
>
> (Silvino Santin, 2001)

10 A criança e os espaços

> ***Manoel por Manoel***[20]
> *Eu tenho um ermo enorme dentro do olho.*
> *Por motivo do ermo não fui um menino peralta.*
> *Agora tenho saudade do que não fui. Acho que*
> *o que faço agora é o que não pude fazer na*
> *infância. Faço outro tipo de peraltagem.*
> *Quando era criança eu deveria pular muro do*
> *vizinho para catar goiaba. Mas não havia vizinho.*
> *Em vez de peraltagem eu fazia solidão. Brincava*
> *de fingir que pedra era lagarto. Que lata era*
> *navio. Que sabugo era um serzinho mal*
> *resolvido e igual a um filhote de gafanhoto.*
>
> *Cresci brincando no chão, entre formigas.*
> *De uma infância livre e sem comparamentos.*

20 Barros, M. de. (2010). *Memórias inventadas para crianças.* São Paulo: Editora Planeta do Brasil. p. 30.

Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação.

Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas. Eu sei dizer sem pudor que o escuro me ilumina. É um paradoxo que ajuda a poesia e que eu falo sem pudor. Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. Era o menino e os bichinhos. Era o menino e o sol. O menino e o rio. Era o menino e as árvores.

(Manoel de Barros)

A vida escolar, além de ser demarcada pelo tempo, tem ainda outra dimensão importante: os espaços e a arquitetura escolar são organizados e estruturados simbolicamente a ponto de "interferir cognitivamente no esquema corporal das crianças". Num estudo sobre as arquiteturas como parte integrante dos programas e currículos escolares, Vinão Frago & Escolan (2001) salientam que, em si mesma, "a arquitetura escolar é um programa" que, articulada com o aproveitamento e maximização do tempo, traduzem discursos que instituem na sua materialidade todo um sistema de valores como ordem, desempenho eficiente, disciplina, vigilância, marcos de uma aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e ideológicos.

Toda a linguagem arquitetónica expressa, além de uma edificação física, um conjunto de intenções através de um jogo de simbolismos relacionados com uma tradição cultural, por exemplo dos escudos, brasões, bandeiras, símbolos religiosos, espaços que se abrem ou se fecham para a mobilidade ou não, a mobília e sua disposição, as cores, a sua ausência ou a monocromia, os espaços destinados a atividades específicas, as normas e regras de circulação e ocupação e, como não poderia faltar, os relógios e sinetas, símbolos máximos do rigor, do controle e da administração temporal que determina usos espaciais.

O espaço é também configurador de saberes na educação escolar porque implica imediatamente a incorporação de comportamentos e atitudes e determina usos didáticos que advêm da sua regulação: é ele que determina, a partir da ocupação, a duração do que se faz bem como as *rotas de mobilidade* das crianças (Beber, 2014), por exemplo, as crianças não podem ficar livres no pátio, na casa de banho ou no refeitório pois há horários apropriados para o uso desses espaços pré-determinados nas rotinas dos programas semanais o que, portanto,

caracteriza a imbricação entre ambas categorias. A estruturação do tempo-espaço, na forma de um currículo oculto, educa fortemente e introjeta valores e normas na conduta das crianças.

O espaço-tempo, portanto, não é neutro: é parte do processo cultural resultante de múltiplas representações, não apenas das suas disposições, mas implicado na distribuição territorial e nas acomodações arquitetónicas das escolas. Os higienistas e moralistas de final do século XIX muito contribuíram para essa configuração que arrastamos até aos dias atuais.

Poderíamos perguntar: porquê essa relação entre tempo e espaço? Sobretudo porque se complementam e ilustram a *completude* de um *lugar* chamado escola; um lugar em que se combina a clausura e o encerramento, acentuados pela onipresença de um tempo arbitrariamente condicionado e pré-determinado, sem considerar os desejos, os sonhos, as vontades e interesses dos sujeitos aprendentes. As grades e os muros assinalam os mesmos impedimentos que os relógios e as sinetas. As paredes ostentam os mesmos ensinamentos que os calendários, separando, também, o universo exterior (mundo da vida) e o interior (ciência): essa separação demarca o que se pode e o que não se deve, refletindo-se na aquisição de saberes que aprisionam muito mais do que libertam, assim como facilita ou impossibilita as interações e a comunicação interageracional e entre pares.

Desse modo, o tempo escolar também pode ser considerado um elemento arquitetónico pois, assim como a dimensão do espaço, ambos obedecem aos postulados do higienismo, da racionalidade *panóptica* e do movimento, a favor da graduação escolar. A *graduação*, como um substrato do tempo de aprendizagem, é aquela que classifica as crianças conforme as suas capacidades e aproveitamento e as aloja em espaços de acordo com a cronologia em que avançam, recuam ou permanecem, no quadro conceitual que as *(des)qualifica* e gradua através de classes seriadas.

O espaço-tempo expressa discursos e configura as práticas relacionalmente planeadas, fazendo parte do núcleo didático das escolas. O alojamento das crianças em salas, em conformidade com a uniformidade etária, é outro elemento que permite ou não o diálogo das crianças (de diferentes idades, por exemplo) entre si ou com os objetos funcionais, que adornam a estética arquitetónica ou que encerram entre determinadas paredes as ações específicas previstas pela disposição da estrutura, dos materiais e dos instrumentos, didaticamente articulados ou não para determinados fins.

Partindo do pressuposto de que "toda atividade humana precisa de um espaço e tempo determinados", Vinão Frago & Escolano (2001, p. 61) afirmam que "a educação possui uma

dimensão espacial" e que o espaço é, junto com o tempo, "um elemento básico, constitutivo da atividade educativa" porque interferem imediatamente em toda a atividade humana. O espaço escolar educa pois possui uma dimensão onde se configuram os dispositivos de habitação e conformação, não apenas das práticas escolares, mas sobretudo dos *corpos-(dos)-sujeitos*: passamos períodos intensos e extensos das nossas vidas no interior da escola. O espaço e a arquitetura são formas quase silenciosas de educação.

Outro aspeto importante da corporeidade diz respeito ao fomento da relação das crianças com a natureza nos espaços abertos e áreas livres. Nas escolas do meio urbano, projetadas e contruídas com uma preocupação exagerada com os espaços internos, negligenciam-se os aspetos externos que deveriam privilegiar o reencontro da criança com elementos facilmente disponíveis com os quais se divertem muito, por exemplo terra, areia, água, o vento, etc., bem como o convívio com plantas e animais. Todos sabemos que as crianças adoram brincar e estar em contato com a natureza. Mas, sob o argumento de promover a segurança, quer seja dos perigos representados pela insegurança urbana quer das intempéries climáticas, o contato íntimo do corpo com as flores, os insetos, a lama, folhas secas, que nos devolve às nossas origens e à nossa humanidade, é bloqueado.

Há que pensar o espaço escolar enquanto lugar de aconchego, harmonia e sensação de proteção como garantia de acolhimento da criança de modo a que ela se sinta *em casa*, assistida por adultos que lhe dão a devida importância e a reconhecem como um ser que necessita de aceitação (Malaguzzi, 1999).

A natureza é a grande escola dos nossos sentidos.

Na infância... Bastava sol lá fora e o resto se resolvia.
(Fabrício Carpinejar)

10.1 Arquitetura interna: interações e mobilidades

Só não existe o que não pode ser imaginado.
(Murilo Mendes)

Para Malaguzzi (2004, citado por Beber, 2014, p. 170), a questão do espaço enquanto disposição física e estrutural que possibilita à criança construir ativamente as suas experiências "é uma das dimensões do direito à educação da criança". É preciso que a criança se sinta livre para realizar experiências e encontre o gosto pelo fazer: "Neste sentido, para o educador a organização do espaço não é neutra, é necessário garantir o máximo de compatibilidade que

viabilize os vínculos entre as crianças e os ambientes", de modo a que a escola estimule, ao máximo, as suas potencialidades das mais variadas formas e que seja "um território, um lugar" para crianças ativas e competentes, "pensado para elas e com elas".

As escolas de Reggio Emilia (Edwards et al., 1999, p. 146) têm o espaço como elemento essencial na abordagem educativa com crianças da rede pública dessa cidade italiana. A preocupação fundamental do projeto arquitetónico funcional é a sua não rigidez, ou seja, as crianças, educadores, *atelieristas*[21] e familiares determinam e modificam conforme os seus interesses a ocupação e os usos dos lugares conforme as demandas existenciais particulares ou coletivas. Os ambientes traduzem mensagens e significados, nas suas camadas mais profundas, com base nas ideias e sentimentos das pessoas que os habitam: nas escolas *emilianas,* as paredes configuram uma espécie de extensão de todos os envolvidos na escola, dizendo muito sobre o relacionamento entre crianças e adultos.

As mobílias e a sua disposição podem estimular diferentes estados corporais como sentar-se com os pés elevados, deitar, gatinhar, rolar, balançar-se (nas cadeiras, por exemplo), preparar aventuras, explorar e aceder aos materiais (que, geralmente, são guardados em prateleiras altas e de difícil acesso), etc., assim como podem permitir que as crianças se comuniquem e interajam, mesmo estando em diferentes áreas e ocupadas com diferentes atividades ou tarefas.

Freire (1980, p. 10, citado por Hildebrandt-Stramann, 2005, p. 121) afirma que as crianças são praticamente "parafusadas" em cadeiras duras onde permanecem horas a fio. Esta "curiosa exploradora aventureira é mantida imóvel, petrificada, confinada, reduzida à contemplação das paredes enquanto o sol brilha lá fora". É também Hildebrandt-Stramann quem defende que os dispositivos móveis deveriam realmente *mobilizar* as crianças, instigando-as a se movimentar pois elas adoram fazer coisas em movimento. Hildebrandt-Stramann (2014) dá o exemplo da possibilidade de cadeiras, bancos e assentos ser arredondados para que as crianças possam baloiçar e girar enquanto trabalham o que seria muito mais divertido, além de promover o movimento das pernas e possibilitar se movimentar em várias direções, interagindo com mais de um colega ao mesmo tempo[22].

21 Profissional com formação na área de artes que desempenha um papel específico dentro da escola de Educação de Infância, particularmente na educação artística e cultural das crianças, capacitando-as a tornarem-se mestres em todos os tipos de técnicas como desenho, pintura, argila, de modo a descobrirem as suas linguagens simbólicas e expressivas com autonomia, liberdade e comunicação (Edwards et al., 1999, pp. 129-130).
22 Palestra. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=76r3SgMcAyo

Na abordagem *emiliana,* a iluminação natural através de grandes janelas, a transparência – dos vidros utilizados nas divisórias, contenções de escadas, etc. – e grandes aberturas geométricas nas paredes que *separam* recintos, possibilitam que as crianças possam ver-se, comunicar e interagir. As paredes ou o piso dos andares superiores têm aberturas (círculos, quadrados, etc.) para que aqueles que estão em cima possam ver os que estão em baixo e vice-versa; ou para quem está fora do prédio possa conversar com quem está do lado de dentro. As aberturas e transparências permitem que pessoas que estão em salas diferentes dialoguem. Como um bom exemplo, as crianças podem ver o que o cozinheiro está a preparar para as refeições, o que pode entusiasma-las a ir até à cozinha para ajudar ou ver o que e como se prepara. Estas aberturas também são sensorialmente estimulantes pois difundem o cheiro gostoso da comida em preparação, provocando *água na boca* ou convidando as crianças a interagir com as panelas, os alimentos e com o próprio cozinheiro. As crianças gostam de ver e ser vistas, gostam de observar e de sentirem assistidas, o que lhes traz muita segurança.

Há que ter espaços amplos que possibilitem a movimentação corporal, o correr, o subir e o descer, o saltar, o observar os outros em outras salas, ou observar as plantas ou a chuva do lado fora, o reflexo da luz do sol nas janelas, etc., e que facilitem a mobilidade das crianças na forma de rotas de movimentação que as convidam a se movimentar (Edwards et al., 1999, p. 146). Toda a ocupação espacial gera saberes e configura experiências singulares que demarcam os espaços a partir dos vestígios deixados pelos próprios habitantes do local: “As crianças devem sentir que toda escola, incluindo o espaço, materiais e projetos, valoriza e mantém sua interação e comunicação” (Rinaldi, 1990, citado por Edwards et al., 1999, p. 147).

Estes princípios tendem a tornar o espaço da escola muito mais do que um lugar apenas útil e seguro onde se passam horas ativas. Em vez disso, Loris Malaguzzi, mentor da abordagem *emiliana*, projetou e criou creches e escolas que refletem habitações que *não são impessoais*; pelo contrário, reverberam a cultura da cidade e as histórias particulares de cada um que por ali passa, tendendo a ser locais agradáveis e acolhedores, onde paredes e plantas contam muito sobre os projetos e as atividades das *pessoas grandes e pequenas* e as suas rotinas diárias, fazendo da complexa interação que ali se estabelece algo significativo e alegre (Idem).

Os espaços e a sua arquitetura devem favorecer as interações pessoais e sociais: uma parede muito alta ou a ausência de repartições podem determinar ou modificar a qualidade das interações. Os espaços articulados contêm “conteúdos educacionais”, isto é, contêm mensagens que forjam estímulos para as experiências interativas e as aprendizagens construtivas e,

portanto, as estruturas e espaços interiores de Reggio Emilia tendem "a evoluir junto com tudo o mais no programa educacional" (Filippini, 1990, citado por Edwards et al., 1999, p. 147).

A edificação escolar deve traduzir a sensação de hospitalidade para as crianças e para quem quer que nela adentre, bem como uma atmosfera de descoberta e serenidade em que a riqueza e a qualidade das ações das crianças estejam impressas nas suas paredes, nos seus cheiros, sons, cores, texturas e em *corredores* que, literalmente, permitam e convidem a correr. Os espaços dizem muito sobre as pessoas que os habitam, sobre as suas ideias e os seus sentimentos.

A escola de crianças precisa ser funcional mas também agradável. Neste sentido, a estética e a organização também são elementos imprescindíveis às construções e interações pois a beleza é um valor que enaltece, inspira os sujeitos e oferece harmonia. O acesso aos materiais e instrumentos precisa de ser facilitado, inclusive para promover a autonomia das crianças na direção de que elas possam estar a implementar, optar, construir, inventar e descobrir, a partir das suas demandas investigativas e criativas. A cooperação da criança é de extrema importância no sentido da manutenção da aparência e da sensação de pertença. Isto constitui um bem-estar que acolhe a criança e os seus relacionamentos e regista os eventos e conquistas que as crianças materializam. Paredes e objetos dão vida à vida dos protagonistas escolares porque dão visibilidades ao saber e à memória dos ocupantes, através da contribuição individual e coletiva, tornando-os conscientes e valorizando a *agência* da criança, produzindo o encantamento que literalmente abre as portas da percepção corporal, onde mãos, mentes e corações ficam estampados em práticas subliminarmente e explicitamente concebidas:

> Para ser um agente, é preciso estar em algum lugar. Este sentido de lugar básico e integrativo veio a ser fragmentado em partes complexas, contraditórias e desorientadoras. O espaço está se tornando muito mais integrado e no entanto territorialmente fragmentado. Lugares são específicos ou únicos, embora em muitos sentidos eles pareçam genéricos e iguais. Lugares parecem estar 'lá fora', e no entanto são construídos humanamente... Nossa sociedade armazena informação sobre lugares, e contudo tempos pouco senso de lugar. E as paisagens que resultam dos processos modernos parecem ser pastiches, desorientadores, inautênticos e justapostos. (Robert Sack, s/d, p. 642, citado por Giddens, 1991, p.130)

Um ambiente cuidadosamente pensado e que coloca em exposição a ação da criança como a exibição dos seus desenhos, pinturas, esculturas, enfim os tesouros das suas construções coloridas e descobertas mágicas, é um lugar saudável. Os espaços podem fazer explodir o crescimento das ideias e inspirar a criação, a comunicação e, por conseguinte, gerar a intimidade. As crianças gostam de conversar enquanto brincam e trabalham. Para Malaguzzi, os espaços estimulantes são equivalentes às "bancas de mercados", onde os fregueses podem

fazer escolhas e aceder àquilo que lhes interessa, engajando-se em interações intensas, onde a mobilidade contínua do pensamento e da corporeidade fica impregnada na gesta da atuação (Edwards et al., 1999, p. 155).

As crianças, assim, moldam e dão vitalidade ao cimento duro porque reinventam, reintegram e desconstroem a sua rigidez e permanência. As crianças documentam o seu fazer-saber na inexorabilidade da edificação. Para tal, há que ter consideração pela criança e pela sua produção peculiar. Os espaços ensinam, os ambientes educam, promovem relacionamentos, encurtam e alongam mudanças, escolhas, atividades e como num "aquário" espelham ideias, valores, atitudes e a cultura dos seus habitantes (Malaguzzi, 1984, citado por Edwards et al., 1999, p. 157).

A expressão de ser criança é a de um ser humano que, independentemente do que estiver a fazer, faz sempre parte de algo que é maior do que ela mesma e a sua ética é a de se colocar, de forma plena e intensa, naquilo que ela se propõe a fazer, sempre de modo equilibrado, numa eterna repetição daquilo que já sabe: no brincar há algo de intrinsecamente humano que é universal. Essa universalidade manifesta-se no facto de que todas as crianças, de diferentes culturas e em qualquer momento histórico, já nascem a saber brincar ou, pelo menos, com esse impulso corporal comum subjetivamente ou intuitivamente apto e pronto para dialogar com o mundo através dos códigos e sentidos da brincadeira. É da natureza da criança lançar mão dessa linguagem universal e particular ao mesmo tempo e que nunca dispensa a interrelação com o outro. Organizar o espaço significa organizar uma metáfora das relações e do conhecimento. Aceder ao conhecimento significa assumir riscos e aventurar-se no erro.

Para Giddens (1991), há, a partir da modernidade, a dimensão do risco como ideia de *aspeto ameaçador*, muito ligada à dimensão espacial. O risco tem um sentido de intensificação e expansão de eventos contingentes que afetam todos ou a grande maioria das pessoas do planeta, derivado tanto do desenvolvimento de riscos ambientais institucionalizados, que afetam a vida de milhões de pessoas, como do meio ambiente criado. Neste contexto, destaca-se a expansão dos centros urbanos e o enclausuramento dos sujeitos nas suas instituições: a escola de crianças é uma destas. No seu interior, há riscos. Consideramos, por exemplo, arriscada a imputação da imobilidade das crianças, que devem permanecer inúmeras horas sentadas, imóveis, sem direito a mexerem-se e interagir com os pares porque precisam de ficar quietas e concentradas. No mesmo sentido, a mobília é arriscada porque os cantos das mesas ou extremidades das louças sanitárias, quando contundentes, podem magoar.

O risco também está vinculado à não participação da criança na maioria das decisões, tomadas de modo responsável, predominantemente pelos adultos, que se sentem unicamente capazes para tal. Para Giddens (1991, p. 143), a ideia de risco é conhecida como tal nas sociedades modernas devido aos sistemas peritos, ou seja, à ciência. A própria possibilidade tecnológica da humanidade em promover inúmeros avanços, inclusive na forma de conforto, também inclui e não pode dispensar o *risco*. Retomando o caso das mobílias para crianças e qualquer outra decisão tomada *por* adultos *para* crianças, supõe-se que os adultos é que são os homens de ciência e, portanto, às crianças resta ter controlo sobre determinadas circunstâncias de modo a estarem protegidas. Quando algo corre mal (por exemplo gigantescas escadas em escolas de Educação de Infância que podem eventualmente promover quedas), as próprias crianças são responsabilizadas pelas consequências nefastas, provocadas por eventos infelizes.

Carvalho (2105, p. 31) observa que, no governo da infância, a eficiência da criança deixou de ser própria à condição do indivíduo porque a tornámos correlacionada ao campo de fatores ambientais. Deste modo, os espaços e inclusive a mobília da escola, regular e homogénea, sãofigurativos, tencionando adequar o corpo a uma determinada governabilidade, supostamente a disciplina da imobilidade como sinónimo de bom comportamento e obediência. No mesmo sentido, a carteira escolar padrão torna-se o leito de Procrusto[23] para uma criança canhota ou obesa (Carvalho, 2015, p. 31).

Em geral, tudo o que se produz na cultura da norma é infligida à criança como negação que a descapacita e, de igual modo, a arquitetura das escolas de Educação de Infância, pensadas de acordo com as normas de governabilidade *adultocêntricas*, não são pensadas *pelas* crianças, tampouco conjuntamente *com* elas, mas sim para manter uma determinada ordem. As escadas, por exemplo, são uma marca fundamental da nossa cultura arquitetónica: nelas, apenas avançam aquelas crianças que já estão *aptas* para respeitar a norma ou não interromper a segurança da norma. Por exemplo, os mais pequenos podem cair dela e rolar por ela abaixo; os maiores podem querer subi-la a correr e estas duas ações são consideradas arriscadas. Então, priva-se os pequenos de a descer e os maiores de a percorrer. Mais uma vez, a média, como fator disciplinador dos corpos, sobrepuja as intenções, vontades, desejos e prazeres de

23 Referência mítica à história de um habitante da floresta que a todos convidava para se hospedar em sua casa, oferecia uma cama de medida única. Se a pessoa fosse maior que a cama, Procrusto cortava-lhe as pernas; se fosse menor, ele esticava-as com cordas para que todos pudessem caber na cama. Aqui, a metáfora propõe refletir a impossibilidade da adequação corporal aos padrões e médias enquanto regularidades eficientes, tendo em conta a singularidade corpórea de cada sujeito (Carvalho, 2015, pp. 31-32).

experimentar e vivenciar das crianças, principalmente aqueles que correspondem a ações motoras. Tampouco as rampas, aquelas que convidam a deslizar, rolar e correr, têm o acesso localizado atrás de portas que se abrem somente com a autorização dos adultos e, quando as crianças acedem a elas, têm de o fazer silenciosamente e andando lentamente para não perturbar a ordem da escola. Definitivamente, a arquitetura não foi pensada pelas crianças nem com elas e o pouco que resta de convite ao desfrute dos espaços é, lamentavelmente, vedado às crianças.

Para as crianças, todos os espaços são potências de invenção. Falamos de um brincar repleto de movimento, que ocupa o espaço e habita o lugar, faz barulho e traz deslocamentos para todos os que participam dele, lugar que se desdobra num tempo que se torna visível.

O que define um espaço como lugar é ele ser/estar habitado. Habitar significa poder ser singular, relacionar-se numa dimensão onde a memória e a invenção se encontram numa narrativa em tempo real, no tempo da *experiência* dos *acontecimentos*. Desde sempre, as crianças querem experimentar – são movidas por esse desejo – e fazem-no com um corpo-vivo que, do fio de cabelo até ao dedo do pé, tudo expressa e percebe de modo *cinestésico*. Espaço e corpo estão intimamente correlacionados: além de promover a relação *ver* e *ser visto*, também a tudo *toca* e é, ao mesmo tempo, *tocado* (Merleau-Ponty, 2000; 2012)

Perceber o mundo não é apenas olhar para uma imagem, mas estar imerso, sentindo o que o lugar traz, experimentando um mundo que *proseia* connosco e vendo as coisas mais inúteis que se tornam elementos preciosos de brincadeira das crianças. Em cada um de nós, existe o espírito do brincar que, às vezes, precisa de ser acordado para aprendermos com as crianças a vida nova que se faz inaugural a cada momento e em cada espaço.

Ser criança é natural.
(Rita Mendonça)

10.2 Arquiteturas externas: a criança e a natureza

> *Deixai as crianças em liberdade; deixai-as correr lá fora sob a chuva, tirar os sapatos e pulas poças d' água; pisar descalças, a relva úmida dos prados; que elas possam descansar tranquilamente sob a sombra acolhedora de uma árvore, gritar e rir à tépida luz de um sol nascente que acorda todos os seres vivos que têm seu dia dividido entre a vigília e o sono*.
>
> (Maria Montessori)

Naturalmente, as crianças fazem um uso imaginativo dos espaços ao ar livre e dos seus *aparelhos*: elas subvertem a funcionalidade dos brinquedos no parque, experimentam inúmeras

formas de movimentação, exploram as plantas e os elementos da natureza, ou, simplesmente, correm, saltam e rolam à vontade no chão, sentindo o calor do sol ou a brisa do vento.

No entanto, não é recente a ideia de que os espaços abertos também podem ser pensados no sentido de oferecer um convite às crianças para brincar e se movimentar. Os aparelhos dos parques podem estar articuladamente dispostos de modo a que a criança, por exemplo, saia do escorrega e, imediatamente, encontre à sua frente outro brinquedo ou aparelho que a convida a continuar a brincar. As árvores também constituem *aparelhos* importantes para as crianças, oferecendo-lhes infinitas oportunidades de experimentação: a natureza devolve-nos, reencontra-se connosco mesmos e coloca-nos em comunhão:

> Com o conceito de *connaturalité*, Merleau-Ponty fortalece a comunhão dos seres humanos com a Natureza, interpretada tanto como contexto quanto fim em si mesmo. Ele acentua também o caráter relacional da existência humana. Isso não se refere apenas à sua conceção de que o ser humano é um sujeito que se movimenta em seu pertencimento ao mundo, mas também ao papel dos sentidos humanos: eles não são resultado de uma produção 'autônoma', mas sim algo descoberto nas estruturas relacionais. (Trebels, 2003, p. 259)

Na qualidade de ser conatural, de trazer consigo coisas desde o nascimento, ou antes, de ser congénito, ou seja, inato à relação homem-mundo não nos permite uma objetivação meramente somática do brincar e se movimentar da criança, como já vimos anteriormente, pois esta perspetiva tem uma implicação no campo do conhecimento do humano do homem e, por consequência, no conhecimento e trato com a educação da criança, que, sabemos, tem tendido a separá-la rigorosamente das coisas que a encantam, entre estas, as coisas da natureza. Se na escola não há lugar para as flores, haveria também lugar para as borboletas? É evidente que não, assim como não há lugar para os animais, para a terra e a areia (porque sujam), para a água (porque molha e pode provocar resfriados) e para o ar (até porque, às vezes, respirar é intolerável). Por isso, muitas vezes, as crianças sentem-se sufocadas: há uma tendência reducionista dO corpo-sujeito-criança que chega ao limite do esquartejamento – crianças não precisam de mãos que fucem na terra, mas sim de cabeças que pensem e que sustentem orelhas/ouvidos que ouçam ordens para obedecer.

Tudo isto reflete uma perspetiva não somente de corpo mas de ciência a que nos contrapomos:

> Se limitarmos o ser humano à sua objetivação meramente somática – o que é uma premissa do trato científico que se orienta pela perspetiva empírico-analítica – a relação ser humano/mundo, proposta por Merleau-Ponty, deve ser desconsiderada, ao mesmo tempo em que se restringe o objeto de pesquisa a uma perspetiva limitada de ser humano.
> A "*unidade primordial de ser humano e mundo*, que ele chama de *relação ontológica*. A totalidade da existência humana não pode ser descrita nem pela dicotomia entre corpo e espírito, nem pela separação entre ser humano e mundo. [grifos do autor] (Trebels, 2003, p. 259)

Portanto, a unidade primordial da criança não se pode presentificar fragmentada numa dicotomia que não é possível na relação criança-natureza pois a criança não é um sujeito isolado, sem mundo – o seu mundo é a natureza das coisas e a as coisas da natureza. A criança está ancorada ao mundo por meio do seu corpo e dele faz o seu horizonte, no qual se comunica *perceptivamente* com as coisas da natureza.

Tamboer (1985, citado por Trebels, 2003, p. 259) nomeia esta perspetiva "reducionista" porque considera a relação do ser-no-mundo de forma abstrata. Este tipo de investigação científica, como mostra a experiência, não é propriamente inútil. O conhecimento produzido nesta redução determina também as pretensões de validade das premissas das ciências naturais e o contexto no qual este conhecimento pode predicar validade.

> Na base de uma Natureza, com a qual estou sensivelmente em comum (*connaturalité*), quer dizer, por meio de minha corporalidade, que com o meu ser está ligada, como a criança por meio do cordão umbilical com o corpo da mãe, sou capaz, por certos olhares ao ser, de descobrir um sentido, sem perder-lhe a força constitutiva. (Pilz, 1973, p. 85, citado por Trebels, 2003, p. 259)

A criança vivencia no brincar algo de holístico em que tudo tem sentido e tudo no seu interior e ao seu redor é importante e está conetado. O desafio talvez seja reencontrarmo-nos com o roteiro incrível que a natureza redigiu e reconetarmo-nos com ela – e as crianças sabem como fazê-lo, inclusive de um modo sagrado, respeitando-a e admirando-se com ela de modo contemplativo.

Para Piorski Aires (2016), na natureza, há muito mais riqueza morfológica e de matérias-primas e ela está mais próxima do nosso corpo. O corpo da criança dialoga com mais profundidade com brinquedos produzidos a partir de elementos naturais. As matérias industrializadas têm menos diálogo direto com esta memória cultural e com a energia da terra, do ar, da água e do fogo. Os objetos artificiais, quando desconfigurados do seu contexto industrial ou de consumo, quando viram trastes (lixo), têm a capacidade de alimentar a imaginação pois dão à criança a capacidade de explorar coisas e não a forma pronta. Para a criança é mais rico explorar e criar. Muitas vezes alienamos a criança do contato com as matérias-primas brutas e alienamos elas desse processo vital de criação. Os objetos prontos só podem ser consumidos. É mais interessante desconfigurar e desestruturar os objetos da vida para que a criança crie por si.

Alguns brinquedos industrializados podem ser interessantes como o caso dos legos e demais jogos de construção: eles provocam a criança a construir que é um fundamento do ser humano. Qualquer objeto ou brinquedo pode transformar-se em qualquer coisa na mão de uma

criança pois a sua função primordial é criar e explorar, ou seja, dialogar com o mundo. Por isso, elas precisam de explorar o mundo por si próprias, as linguagens, as matérias, o corpo, a geografia. As crianças precisam de liberdade para transitar no mundo das coisas da natureza.

Matrizes simbólicas são enunciadas nas práticas do brincar:

> O brinquedo construído pela criança propõe um ordenamento, uma tutoria energética inerente às camadas profundas do imaginário e dialoga com um amplo campo de experiências arcaicas do homem tradicional. Inscrevendo o brincar livre no território das grandes imagens, nas formulações numénicas da imaginação. (Piorski Aires, 2013, p. 6)

A criança brinca, suja-se, arrasta-se, pula, mexe na terra, na areia, na água, apanha minhocas, insetos, flores, pedras, pinta o corpo todo, sobe às árvores, joga com folhas secas e sementes, etc. Não se sujar é sinónimo de não explorar. É urgente que nos incomodemos menos com as marcas destas experiências e consigamos ver nelas não sujeiras, mas sim histórias e experiências.

As crianças amam sondar e desvendar os mistérios da natureza: a natureza está repleta de mistérios e segredos e disso as crianças entendem pois reconhecem o mistério das coisas vivas e brincam com elas para se aproximar, chegar perto do segredo, da essência das coisas. "A natureza ama ocultar-se" diz o famoso aforismo de Heráclito, filósofo que viveu na segunda metade do século VI a.C., lembrado por Piorski Aires. A natureza está sempre a emergir, num fluxo permanente, contínuo e dinâmico e, por isso, ela está sempre a esconder-se, fazendo com que nunca seja possível apreendê-la por completo.

Ao brincar com a natureza, a criança entra em contato com as forças primordiais que sustentam a vida e nutrem esse inesgotável fluxo**.** Esta experiência do brincar permite que ela faça a conexão**,** que se transporte desde o universo natural de onde emergiu para o cultural onde nasceu e, assim, a criança vai entendendo o mundo. Toda a criança, ao nascer, é natureza pura**.** Se a intervenção cultural for delicada e suave, ela poderá nadar nesse mar de onde veio e misturar-se gentilmente no ambiente humano. O mundo humano anda provisoriamente muito afastado dos outros seres vivos com os quais temos vivido há milhões de anos e sem os quais não teríamos chegado à forma atual, de como nós somos.

Nós somos parte da natureza e é na infância que o desenvolvimento bio-psíquico pode acontecer de forma conectada à fonte das nossas vidas que é a própria natureza ou, ao contrário, separada dela. Sem este contato direto com a natureza como formular uma compreensão do mundo que seja elaborada e sofisticada como ele próprio? Temos alienado as nossas crianças desta fonte de energia e de sentidos. O medo da natureza**,** tão comum na atualidade, vem do

desconhecimento da experiência primordial de pertencimento. O conhecimento científico não oferece as respostas necessárias, seja no campo da ética, do senso comunitário ou da saúde psíquica. É muito comum as crianças acreditarem que os legumes vêm das prateleiras dos supermercados porque desconhecem totalmente a origem natural dos alimentos.

A natureza não é só o que está lá fora, longe, nas florestas e nos campos. Ela está em nós e revela-se no humano por meio da imaginação e da intuição a partir do nosso ambiente interior. Criar ambientes que favoreçam a interação com a natureza, para quem vive nas cidades, inclui, não só o uso de materiais naturais, a presença de plantas, animais, água, terra etc., mas também lugares que ofereçam a possibilidade de recolhimento, de contemplação, de liberdade e estimulem a imaginação criadora.

Outro aspeto importante diz respeito à manipulação e ao contato corporal direto com a energia que os elementos naturais oferecem e, para tal, afirma Piorski Aires (2016) que o melhor caminho é a criança ser a própria artesã de seus brinquedos, pois coloca o corpo em contato com a madeira, o barro, a areia,provocando uma infinidade de sensações, desde as texturas, os cheiros, temperaturas, além de mobilizar todo um processo criativo na confeção dos brinquedos. Na verdade, para a criança que brinca, viver é mágico, não importando *com quem*, *onde* ou *com o quê*. Tudo ganha vida (Idem). Brincar com os quatro elementos da natureza - água, ar, terra e fogo - leva as crianças à experiência do sagrado, da fascinação pelo mundo pois a magia do brincar é coisa séria, profunda e bem divertida e o que está por trás disso é o alcance imaginário da criança, a sua capacidade de acessar os fundamentos da memória coletiva (Idem, 2013).

Para o autor, a dimensão do sagrado não tem nada a ver com doutrina religiosa mas sim com o *fascinium* do mundo, com a capacidade de ver vida em tudo e as crianças têm o poder de criar imagens profundas, impressões encantatórias e animar, dar vida aos objetos. Elas têm o dom de não duvidar da magia e serem totalmente recetivas ao que nos transcende. Graças à imaginação vital que as acompanha, as suas experiências, em direção aos códigos culturais mais fundantes da vida social, penetram no sutil e no simbólico de si próprias. O mundo prático, pronto e rápido empreguiça a força criadora das crianças, faz com que elas sejam cada vez mais lógicas, impedindo ou mascarando os acessos àquilo que lhes é próprio, padronizando comportamentos e conclusões. O que importa é ter a possibilidade sempre aberta para investigar com as suas próprias mãos, pés, os sentidos todos do corpo e agir sobre o desafio que a matéria provoca e encontrar, na matéria e nos materiais, provocação suficiente que a faça criadora do seu próprio

mundo: *sem imaginação o pensar não se alarga, não subverte, não transcende* (Piorski Aires, 2016).

O momento em que a criança dá um novo uso a um objeto, durante uma brincadeira, é mágico: concentrada, ela subverte sentidos e recria com o que a sua imaginação convida, entende, explora, aprende, ganha conhecimento e experiência sobre o que a rodeia,completando este processo da melhor maneira: desenvolvendo-se. O autor propõe que, em vez de um quarto cheio de brinquedos, os adultos diminuam a oferta do *tudo pronto*, inserindo as crianças em outros contextos,os gratuitamente oferecidos pela natureza. É o que fazem as *escolas da floresta*, muito populares nos países baixos da Europa, como Dinamarca, Suíça, Islândia, Noruega e Finlândia.

As *escolas da natureza*, *escolas ao ar livre* ou *pré-escolas florestais* libertam absolutamente as crianças da tirania da formalidade escolar: é um tipo muito radical de experiência educativa onde não há livros, blocos para colorir ou lápis de cor, nenhum aparelho ou parques ou baloiços, caixas de plástico ou brinquedos de madeira. Não há câmaras de vigilância, nem computadores ou pracinhas emborrachadas, "nem mesmo possui teto ou paredes. Isto porque acontecem ao ar livre, na mãe natureza, tal como Jean-Jaques Rousseau recomendou no século XVII. Existem na Escandinávia desde os anos 1950, as 'creches ao ar livre' agora se espalham por toda a Europa e fora dela" (Honoré, 2009, p. 102).

Como exemplo, a escola de Lakeside, em Zurique, foi aberta em 2003 por motivos de queda dos padrões motores: os professores perceberam que as crianças chegavam aos jardins-de-infância com padrões motores relativamente pobres e preferiam esperar que os adultos lhes dissessem o que fazer ao invés de tomarem iniciativas; tinham dificuldade de concentração para notar pequenos detalhes, querendo sempre passar para a próxima atividade estruturada. A solução foi o retorno à natureza. Duas vezes por semana, independente do clima que estivesse, as crianças de três e quatro anos saíam para passear nas florestas nos subúrbios de Zurique: sem currículo fixo, as crianças escolhem o que explorar em cada manhã. Como resultado, as crianças passaram a ser mais confiantes, com iniciativa e sede de conhecimento e com o tempo necessário para que fizessem a sua própria aprendizagem. Nas florestas, elas brincam, exploram, assumem responsabilidades, cometem erros e aprendem com eles (Honoré, 2009, p. 103).

Não há dúvida de que a crianças, principalmente as pequenas, precisam de *pôr a mão na massa*, ou seja, viver a vida real e não a vida artificial ou virtual: ancorar a escolas de

crianças na mãe natureza tem sido uma constante na luta contra a sobrecarga de tecnologias, permitindo às crianças aventurarem-se em ambientes abertos onde *desabafem*, pois ficam muito tempo presas dentro de casas ou escolas, em estruturas arquitetónicas fechadas. A exposição à natureza dá uma compreensão melhor sobre a terra que habitamos e isso tem um papel importante na sua preservação e na sensibilidade ambientalista (Honoré, 2009, pp. 153-154).

Diz-se que as crianças, de hoje, "conhecem os fatos, mas não estão pensando muito bem" e Honoré pergunta: "Por que um país como o Japão produziu tão poucos ganhadores do prêmio Nobel em qualquer área?" (Idem, pp. 165-168). O facto é que a saúde mental e física das crianças está a ser afetada, o que se atribui ao facto de lhes ser negada a liberdade de brincar ao ar livre, de planear o seu caminho na vida e de *ver o mundo num grão de areia*. Vivem atormentadas pelo possível fracasso e esperam que tudo o que deva ser feito lhes venha na forma de ordens e regras. Todavia, "se quisermos reinventar a infância de um modo que seja bom tanto para as crianças como para os adultos, então teremos que aprender a tolerar a diversidade, a dúvida, arestas ásperas aqui e ali, até mesmo o conflito. Temos que amar as crianças pelo que elas são, não pelo que queremos que elas sejam." (Honoré, 2009, pp. 239-240):

> As crianças precisam sentir-se seguras e amadas; precisam do nosso tempo e atenção incondicionalmente; precisam de fronteira e limites, de espaço para assumir riscos e cometer erros; precisam passar um tempo ao ar livre; precisam ser menos avaliadas e catalogadas; precisam de comida saudável; precisam aspirar alguma coisa mais importante do que possuir o próximo produto de marca; precisam de espaço para serem elas mesmas. (Honoré, 2009, p. 341)

A expressão *jardim-de-infância*, em dinamarquês, é *udflytterbørnehave*, que vem de *udflytter* (movimento) e *ter* (jardim). Ou seja, "voltar para a natureza como um aprendizado e ensino", generalizado no sistema educacional escandinavo, tem como princípio o direito ao movimento. Curiosamente, a origem das *escolas florestais* remonta a 1950, quando a educadora dinamarquesa Ella Flautau[24] passou a realizar longas caminhadas com as suas crianças na floresta, surgindo, assim, o primeiro *jardim-de-infância andando*, que se popularizou nos anos 1960 com a abertura de mais escolas ao ar livre que se dispunham a aproveitar o ambiente rural como uma ferramenta e, sobretudo, como possibilidade de brincar e se movimentar das crianças. Em Copenhaga, o *Stockholmsgave Centrum*, localizado a poucos quilómetros da cidade, visa transformar as crianças em pequenos exploradores que sobem a árvores, brincam

24 Disponível em: http://elpais.com/elpais/2017/01/30/mamas_papas/1485768098_926266.html.

às escondidas em arbustos, tomam banho de chuva, recolhem os vegetais no jardim, alimentam as galinhas, entre muitas outras atividades. Diz o educador e diretor do centro de Soren Emil Markeprand, outra pré-escola dinamarquesa, que as crianças de zero a seis anos aprendem através do seu corpo e dos sentidos e a natureza oferece todas as oportunidades de que precisam. O ar fresco, espaços abertos para correr e brincar com seus amigos isso é uma infância feliz. Também é importante o papel de um professor bem preparado que pode apoiar o desenvolvimento da criança em todos os campos, tanto social ou intelectuais ou motor. Nosso foco principal é a área social, porque pensamos que o ambiente natural é melhor para construir relações fortes entre as crianças.[25]

Para os dinamarqueses, as crianças não precisam de aprender a ler antes dos seis ou sete anos mas, em vez disso, aprender instintivamente solidariedade, cooperação e empatia. Ao ar livre, as crianças também enfrentam os medos do desconhecido, a frustração, as quedas e começam a resolver os problemas que surgem. Atribui-se a isso, em grande parte, o facto de os dinamarqueses ocuparem o primeiro lugar no *ranking* da *escada evolutiva da felicidade*.

Este debate, no entanto, não é recente. A respeito da educação e da responsabilidade desta no sentimento de pertença à natureza, Maria Montessori já enfatizava, no início do século XX, que a vida social é feita de restrições e renúncias e, com um pensamento atualíssimo, a autora cita a correria do dia-a-dia, o ritmo frenético da sociedade da época. O ambiente artificial que construímos, importando-nos com roupas e sapatos incómodos, pessoas a acotovelar-se nas ruas, sérias, sem sorrir, sempre preocupadas, podem, muitas vezes, interferir nas possibilidades das crianças viverem imersas na natureza. Umas das conquistas mais urgentes, propostas pelo método *montessoriano,* é deixar que as crianças, não apenas conheçam a natureza, mas vivam nela, sentindo-se pertencentes. Paa tal é prciso deixar as crianças em liberdade; a correr lá fora, sob a chuva, tirar os sapatos e pular poças d' água; pisar descalças a relva húmida dos prados; que elas possam descansar tranquilamente sob a sombra acolhedora de uma árvore, gritar e rir à tépida luz de um sol nascente que acorda todos os seres vivos.

Muito ao contrário do que a autora propunha no mundo atual, muitas vezes, agindo automaticamente, o que fazemos é mandar as crianças saírem da chuva, cuidar para não pisarem nas poças de água, não apanharem sol, não propiciando momentos para desfrutar das agradáveis experiências com a mãe natureza. Desta forma, omitimo-nos de lhes dar

25 Idem a nota anterior.

oportunidade de a vivenciar e com tudo o que ela poderá revelar. Cabe à escola, lugar onde acontece a educação formal, propiciar momentos do convívio e contato com a natureza, fazendo com que os pequenos possam fixar a atenção sobre cada componente em particular, desfrutar e desenvolver o amor pela natureza e por tudo o que a envolve. Para Montessori, a criança é o maior observador espontâneo da natureza pois sente-a e, indubitavelmente, tem a necessidade de ter, à sua disposição, um *material com que agir*. Esse material nada mais é do que os animais, as flores, as frutas, os elementos, etc. A ação de enterrar uma semente e aguardar o desabrochamento da planta é um trabalho muito breve e uma espera muito longa e agradável para as crianças, o que se intensifica na colheita: quem já experimentou o prazer de uma colheita sabe o quanto frui o fascínio oculto da semeadura. É a promoção de múltiplas experiências que tocam a alma e o coração. A natureza é a grande escola dos nossos sentidos.

Para Oaklander (1980, pp. 304-305), o reencontro com a natureza e com os seus meios (água, areia, barro, argila, madeira, o sol, a sombra, o ar livre, etc.) são excelentes promotores de experiências corporais significativas, colocando a criança no encontro consigo mesma e de volta à energia natural do meio ambiente, familiarizando-a consigo mesma. A autodescoberta tem um efeito tranquilizante, apaziguador e equilibrante. A criança precisa de ajuda para descobrir quem é, para verbalizar os seus desejos, vontades, opiniões e pensamentos. Precisa de ajuda para fazer escolhas claras e assumir responsabilidades por estas. A escola tem as explicações para tudo mas não há tempo nem espaços para um tipo de conhecimento que é bastante singular às crianças: aquele que nos une às coisas da natureza e nos coloca em relação com esta, devolvendo-nos à nossa condição humana essencial.

Se quisermos ter um entendimento vivo sobre as vivências e experiências das crianças, precisamos de ter um entendimento da natureza, como anunciou Goethe há mais de um século atrás. Para tal, devemo- nos tornar instáveis e flexíveis como a própria natureza. Então, a ciência, enquanto fato transformador do ser humano, será usada para entendermos o caráter vivo do mundo" através da observação meditativa" e que as crianças sabem muito bem o que é (Holdrege, 2015)[26]. Isto não se aplica somente aos métodos científicos que lidam com as coisas da natureza mas, e sobretudo, às formas de como nos relacionamos com pessoas e ao modo como lidamos conscientemente no dia-a-dia comum, transitando para formas mais

26 Craig Holdrege (2015). *O desafio de Rudolf Steiner*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=rXF3rGCKDLo

profundas de se conectar ao universo interior do *Eu*, das experiências pessoais e da clareza que temos ao lidar com o mundo exterior.

Criar possibilidades de experimentação e vivência do tempo subjetivo e intersubjetivo das crianças é, sobretudo, ampliar a sua corporeidade em ligação com o mundo em ação – isto pressupõe pensar e possibilitar tempos e espaços em relação com a terra, o ar, o fogo e a água. Muitas vezes, brincar com a natureza é um desafio: a criança imagina algo e imediatamente é desafiada a construir um sonho realizado com/pelas suas mãos.

Para Piorski Aires (2013), na natureza, encontramos o que o autor chama de *brinquedos de Deus* pois estão prontos, não precisam de ser transformados: as sementes são voadoras, as cascas de frutos são canoas perfeitas, além de serem infinitos os brinquedos da natureza pois sempre ampara a criança quando o desejo é brincar. Quando a criança transforma a natureza em brinquedo, ou seja, naquilo que mais ama, acrescenta, em si, razões para também amar a natureza. Brincar na natureza, com a natureza, é dar sentido pleno ao brincar. Brincar é um exercício de desenvolvimento do ser e só a vastidão da natureza, com os seus elementos e a sua condição de mãe, como capaz de devolver a quem brinca, a resposta correta à sua necessidade e desejo de desenvolver-se. Por outro lado, é sempre um grande desafio pois nada está pronto e tudo está por ser feito: então a criança imagina algo e está desafiada a dar uma configuração prática ao que imaginou; desafiada, constrói, ela sonha e as suas mãos realizam.

A natureza possibilita à criança encantar-se pelo mundo e transforma o menino num adulto mais conectado ao seu planeta. A criança tem uma predisposição em relação à natureza pois nasce com um desejo muito forte de brincar na e com a natureza. O brinquedo é um caminho profundo para o conhecimento, como se fosse uma pedagogia, que inaugura conhecimentos especiais para o ser humano. É importante reconhecer esta força na ação das crianças e pensar como podem ser uma inspiração.

O vento é o alimento do pensar e as experiências com a natureza reconetam a criança com o melhor *playground* do mundo: a natureza.

> *Nesse tempo a gente*
> *era quando crianças. Quem é quando criança a natureza*
> *nos mistura com as suas árvores, com as suas águas,*
> *com o olho azul do céu*.[27]

27 Barros, Manoel de (2010). *Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros*. São Paulo: Planeta, p. 133.

10.3 A articulação espaço-tempo: o lugar e o diálogo corpo-mundo

A liberdade é como um vento.
(Jean Paul Sartre)

A dimensão espaço-tempo necessita de contemplar um critério facilitador da experiência da criança, com base nas suas necessidades, principalmente de brincar e se movimentar: deve ser permissiva, o que significa mais espaço livre, com mobília funcional, polivalente e segura, o que implica a ausência de qualquer detalhe que possa colocar em risco a integridade dos ocupantes.

O espaço deve ser amplo, assim como o tempo de permanência e mudança deve ser elástico, pois o movimento corporal é a função de contato predominante nas crianças para se expressar de forma criativa e satisfatória. Há crianças que se movimentam intensamente o tempo todo, onde quer que estejam, correndo, pulando, subindo e descendo, arrastando coisas, tocando em objetos e pessoas, etc. O espaço pedagógico tem de oferecer experiências diversificadas pois, muitas vezes, é na escola que ela encontra o único lugar onde pode expandir-se e vivenciar a sua energia vital, tendo em conta as restrições provocadas pela intensificação da vida urbana moderna.

De igual modo, todos recursos lúdicos devem estar à disposição e ao alcance das crianças, de modo a convidá-las para brincar. Devem ser relevantes e simples: quanto menos sofisticados, mais incitam a curiosidade da criança pois promovem os seus múltiplos usos. Assim, os recursos audiovisuais e brinquedos eletrónicos devem ser evitados pois, no dia-a-dia, elas já fazem uso desse aparato e já os dominam muito bem (Aguiar, 2014, pp. 182-185). O critério deve ser o da novidade e da diversidade que despertam o desafio da criança, com muitas texturas e cores que a mobilizem.

A escola está cada vez mais presente na vida da criança que, cada vez mais cedo, lhe acede: então, é a própria escola que influencia sobremaneira a criança na construção dos seus padrões corporais e relacionais com o outro ou com o seu próprio corpo, ou seja, com o seu se movimentar. Isto tem uma influência muito grande no grau de autonomia da criança: a escola pode impedir ou fomentar as formas de experienciar as situações e realizar as coisas (Idem).

Os tempos pré-determinados e os espaços estruturados, de modo fechado, para a alimentação e o brincar são os mais problemáticos. As crianças dispõem do recreio para lanchar e brincar livremente no pátio, o que as obriga a comer à pressa para poder aproveitar ao máximo o tempo residual que sobra depois das refeições para brincar. Igualmente, o tempo restrito do

recreio acaba por sufocar a ação livre de brincar nos espaços abertos porque cronometra a ocupação do pátio, do parque, etc.

Neste sentido, há uma íntima relação entre a coerção do tempo e a ocupação dos espaços mais prazerosos, principalmente onde as crianças realmente podem brincar e se movimentar livremente. É neste tempo de brincar livremente que as crianças traçam as suas rotas de movimentação. O tempo é absolutamente comprometedor e regulador das rotinas e está sempre conetado com a dimensão do espaço. Devem ser pensados não somente do ponto de vista dos adultos mas negociados entre todos os protagonistas do processo educativo, sobretudo porque as crianças são os seus agentes (Beber, 2014, p. 171).

As rotas de movimentação que as crianças constroem, ou seja, a mobilidade promovida pela articulação entre o tempo-espaço, configuram as aprendizagens e as interações que elas estabelecem com o mundo que as cerca. O lugar circunscrito pelo corpo em movimento é desenhado pelas sequências de ações que representam a interpretação do mundo pela criança e tem um papel fundamental na comunicabilidade corpórea, demarcada pela presença do adulto (espaço físico e social) e a ação autónoma da criança. O espaço tem, portanto, uma dimensão ética que implica, não somente a educação, mas maioritariamente o cuidado das crianças, pois a organização e articulação dos espaços, a preparação para os meios e instrumentos preconizam o convite às descobertas e representam a segurança e a proteção necessárias ao desenvolvimento delas (Idem).

Outro aspeto importante diz respeito ao entorno da escola: a estrutura e o arranjo do espaço deve contemplar a ideia de que as crianças são cidadãs e, como tal, são integrantes do plano urbano, sobretudo das cercanias das instalações escolares, principalmente porque a grande maioria, geralmente, reside nas áreas circunvizinhanças. Além disso, *ao invés de ocupar um espaço marginal num bairro*, a comunidade escolar precisa de ser colocada à vista do público, ligando os habitantes e os seus saberes-fazeres à escola.

Os entornos da escola constituem uma extensão especial do espaço da escola, onde as crianças têm muito que explorar e conhecer porque constitui um palco que abriga múltiplos símbolos e marcos da cidade, transformando-se constantemente, inclusive com a mudança das estações sazonais (Edwards et al., 1999, pp. 147-148). A escola deve promover intercâmbios sociais que promovam o conhecimento do mundo extra muros escolares e que cada criança possa, juntamente com os adultos, admirar e assistir ao mundo de forma harmoniosa, arrastando nuvens de glória numa atmosfera de alteridade.

Quando saímos pela rua, tantas coisas nos chamam a atenção. Os sons dos grilos, das cigarras, dos carros; os movimentos das pessoas; as nuvens passando no céu; as árvores se baloiçando, janelas nas casas e nos prédios trazem a dimensão de que diferentes vidas ocupam aquele lugar e as crianças podem brincar com as suas ideias e o seu corpo nas ruas, que cada vez mais são ocupadas pelos carros. Somente pela colaboração entre as pessoas, a rua pode ser um lugar para brincar. Podemos olhar para a cidade como um convite para ocupar o espaço, reintegrando o sensível em cada lugar – nas praças, calçadas e no olhar das pessoas. Aocolher o brincar, a cidade cria outra trilha sonora e as cantigas ocupam o ar, dando outro ritmo aos deslocamentos.

Brincar na cidade é experimentar um ambiente complexo de aproximações que se revelam numa investigação de possibilidades sem fim, numa alquimia de sentidos, de paradoxos, de potências e vetores que atingem cada um de nós – e as crianças não estão alheias a isso. Tudo-ao-mesmo-tempo-agora: a cidade não para. Ela invade-nos, mas também nos convida a fazermos dela um lugar diferente, um lugar de brincar juntos, de estar junto, um lugar das relações. Os espaços são mananciais de pesquisa e investigação, onde podemos fazer a recolha da natureza, dos vestígios humanos, das sucatas que podem se transformar num jogo de inventar outros mundos, de reconfigurar o mundo.

No entanto, isso tudo implica um amplo processo de tomada de decisões coletivas onde as crianças precisam de ser ouvidas em relação aos seus interesses e necessidades, bem como os familiares. É muito comum ouvirmos reclamações da comunidade escolar em relação à arquitetura e construção das escolas, em que engenheiros e arquitetos, supostamente portadores de competências suficientes para planear as edificações, não estão dispostos sequer a ouvir os educadores, muito menos as crianças como capazes de dar ideias profícuas a respeito do assunto.

Edificações, áreas ao ar livre e demais dispositivos, nada significam se não estiverem relacionados com as pessoas que os humanizam. O prédio ou o pátio da escola deixam de existir quando os seus corredores e as suas árvores não estão habitados por seres humanos, sobretudo por crianças protagonistas-agentes.

Quando a capacidade humana de se movimentar ganha uma dimensão existencial dentro da teoria do movimento humano, a orientação fenomenológica de compreensão do se movimentar como forma singular e original do ser humano se expressar e se comunicar dialogicamente com o mundo, coloca-se a questão equívoca da relação mecânica do

movimento com o espaço e o tempo. Se movimentar é uma forma singular e original de relação com o mundo que pode ser designada na experiência da cada um. Com esta compreensão, impõe-se também um conceito correspondente a tempo e espaço:

> O maior equívoco foi a equiparação do tempo vivido com aquele visto do ponto de vista da física (...) Simplesmente assumiu-se que a estrutura no sujeito seria a mesma que no objeto, e, quando não, tratar-se-ia de uma organização deturpada. Veremos que a verdade radica no contrário desta compreensão. (Weizsäcker, 1968, p. 61, citado por Trebels, 2003, p. 256)

Assim como o tempo, o espaço é vital na Teoria do Movimento Humano. Crianças de cinco anos não estão predispostas definitivamente para viver as abstrações dualistas dos adultos sobre o mundo: elas querem vivenciar e experimentar o mundo com o seu corpo e o seu movimento e, para isto, precisam de tempo e de espaço. O adulto que está com a criança e que deseja o seu bem-estar tem a responsabilidade de criar condições para tal. Os adultos também necessitam de tempo e espaço para mergulhar no mundo dos fenómenos possíveis e impossíveis das crianças.

Para Bauman (2004), para que possamos ser completamente livres, fazemo-nos gradativamente mais solitários, especialmente quanto aos laços afetivos. As novas tecnologias fortalecem o narcisismo, que pode ser um subproduto da infância microgerenciada. O isolamento promovido pelos jogos, interações eletrónicas, redes sociais, etc., pode comprometer as habilidades das crianças exercitarem as relações interpessoais, fisicamente e presencialmente, o que "é especialmente limitante para as crianças, que se desenvolvem melhor se expostas a uma gama diferenciada de opiniões e pontos de vista" (Honoré, 2009, p. 140). Como alternativa para diminuir os protestos que, eventualmente, podem surgir, por parte das crianças que sofrem restrições da ordem do tempo de exposição aos brinquedos eletrónicos, é oferecer "mais liberdade para brincarem ao ar livre" (Idem, p. 146).

A criança, colocada num ambiente que lhe oferece condições favoráveis à vida, pode ser deixada em liberdade irrestrita. É raríssimo que precisemos intervir quando uma criança está num local com natureza abundante, objetos interessantes para manusear e espaço para movimentação ampla pois a natureza tem efeito restaurador e calmante. Entre as *condições favoráveis à vida*[28] da criança está a não-interferência do adulto para que ela possa levar o seu desenvolvimento adiante ao seu ritmo natural e ao seu jeito.

28 Expressão que Maria Montessori preferia usar no lugar de *liberdade irrestrita* (In *A criança*, s.d.).

O espaço físico é, para o ser humano, um espaço apropriado, disposto, habitado. Neste sentido, o espaço é uma construção social e o espaço escolar, uma das modalidades da sua conversão em território e lugar:

> Um dos elementos-chave na configuração da cultura escolar de uma determinada instituição educativa, juntamente com a distribuição e os usos do tempo, os discursos e as tecnologias da conversação e comunicação nela utilizados, é a distribuição e os usos do espaço, ou seja, a dupla configuração deste último como lugar e como território. (...) a instituição escolar ocupa um espaço que se torna, por isso, lugar. Um lugar específico, com características determinadas, aonde se vai, onde se permanece umas certas horas de certos dias, e de onde se vem. Ao mesmo tempo, essa ocupação do espaço e sua conversão em lugar escolar leva consigo sua vivência como território por aqueles que com ele se relacionam. Desse modo é que surge, a partir de uma noção objetiva – a de espaço-lugar – uma noção subjetiva, uma vivência individual ou grupal, a de espaço-território. (Viñao Frago, 2005, p. 17)

O espaço escolar, enquanto espaço físico, é um símbolo, disposto e habitado por docentes e discentes, que comunica e educa, além de ser apropriado para uma determinada época. O espaço escolar, enquanto território, condiciona e explica as relações com os espaços que estão ao seu redor, mostra as relações entre as zonas edificadas e não edificadas da escola, a sua distribuição e o seu uso, além da disposição interna das zonas edificadas. Deve ter-se em consideração também os espaços pessoais dentro do universo escolar, como a carteira, o arquivo, o armário, o escaninho, etc. Para Viñao Frago (2005), a análise do espaço escolar implica considerar três aspetos: a morfologia ou estrutura, os diferentes usos e funções e a organização ou relações existentes entre as suas diferentes funções.

No filme *Zorba, o grego* (1964), o personagem-título, interpretado por Anthony Quinn, conta a história de uma borboleta que acaba de sair do casulo e ele pega-lhe, querendo que voe, soprando-lhe nas asas para que sequem mais rápido antes de estarem realmente fortes e prontas e a borboleta acaba por cair, incapaz de voar pois o seu tempo ainda não tinha chegado. É por esta razão que precisamos dar mais tempo e espaço às crianças e isso significa um lugar harmonioso que respeite o ritmo particular de cada criança, de modo centrado, num eterno reencontro onde as diferenças são celebradas. Educar crianças não é, definitivamente, transmitir conhecimentos, mas sim despertar e nutrir aquilo que as crianças já conhecem.

Portanto, os jardins-de-infância que celebram as crianças como borboletas coloridas devem ser verdadeiros ambientes educacionais onde a consciência intelectual do adulto não as pressione na busca de resultados e desempenho académico, o que nega as qualidades inatas que cada uma traz consigo e, de um modo ou de outro, se revela nos seus primeiros sete anos.

> *E eu, que estou de bem com a vida, creio que aqueles que mais entendem de felicidade são as borboletas e as bolhas de sabão e tudo o que entre os homens se lhes assemelhem*.
>
> (Friedrich Nietzsche)

11 As crianças… apesar da modernidade e da ciência

As coisas humanas não se caracterizam por uma grande seriedade.
(Huizinga, 2001, p. 235)

Na contramão do legado racionalista e utilitarista, compreendemos a criança não meramente como um homúnculo a ser desenvolvido por instituições engajadas nesse esforço teleológico, em que a cronologia marca a sua vida, por fases, a fim de as adaptar e as sujeitar a fins pré-determinados.

Isto, para a fenomenologia, denota uma ambiguidade do saber sobre o corpo:

> Somos corpo, mas nos comportamos como se nosso corpo fosse formado por duas camadas, a do corpo habitual e a do corpo atual. Pela excessiva racionalização e imitação de ações no esporte constitui-se o corpo habitual, no qual desaparecem as possibilidades espontâneas e intuitivas de um corpo atual, constituído pela vivência e experiência de ações não apenas padronizadas e para serem copiadas. (Kunz, 2000b, p. 11)

Ao contrário, se observarmos as crianças desde o seu nascimento, verificamos que elas exercem sempre o seu poder criador e transformador, dadas as condições de contexto e os seus próprios recursos existenciais, o que não se afina com as condições de fragilidade e impotência, profundamente enraizadas na nossa cultura. Pela sua própria condição genética, as crianças são singulares e, com base nas relações que estabelecem, nas experiências que constituem e nas circunstâncias com as quais precisam de lidar, a sua configuração é absolutamente única, apesar de reconhecermos que algumas transformações biológicas, psicológicas e cognitivas são comuns e semelhantes, numa grande maioria de crianças, em virtude de se encontrarem mergulhadas em contextos mais amplos das culturas e sociedades capitalistas ocidentais.

Apesar da presença de *comunalidades* no desenvolvimento humano, que desencadeia em aspetos comuns que emergem em cada faixa etária, isso não invalida o atravessamento de elementos mais diversos e peculiares a cada criança que, em particular, apresenta características muito próprias. Por ser um ser total, uníssono e unívoco (Santin, 1992), a singularidade constitui-se e apresenta-se nesta totalidade e não em características isoladas: todas crianças têm olhos, boca, nariz, apresentam uma certa regularidade no vocabulário aos três anos, etc., mas a forma com que as diferentes linguagens adquiridas nas suas relações bem como a forma como as articula com os seus processos, tal como seu desenvolvimento motor e as suas habilidades sociais, caracterizam a apresentação de cada criança, posto que ela se revela, se faz e desfaz em seu *projeto de ser*, num constante processo de regulação organísmica que visa sempre alcançar um melhor equilíbrio em determinado campo, através dos contatos que estabelece (Aguiar, 2014, pp. 32-33).

É *na* e *em* relação que a criança se constitui como um ser que existe no mundo, diferente do outro e, ao mesmo tempo, irremediavelmente ligado a esse outro, de tal modo que nenhuma se constitui pela mera passividade, mas sim pela possibilidade de ação e transformação do meio em que vive com a finalidade de o tornar mais assimilável, fazendo frente para crescer, mudar e fazer-saber-fazer diante das demandas do mundo numa tentativa de equilíbrio e, em última instância, da sua própria preservação.

A criança brinca com a realidade e isso dá outra significação ao seu quotidiano. Ela cria outros sentidos para os objetos que têm significados fixados pela cultura a partir dos seus usos. A criança multiplica esses significados a partir de uma esfera de sentidos que recria constantemente, lembrando-nos que a verdade é sempre provisória: assim, uma caixa de papelão pode ser um carro mas ao mesmo tempo pode transformar-se numa casa, um chapéu ou uma banheira; um lençol pode ser o mar e uma caneta pode ganhar vida e andar com as suas próprias pernas.

No mesmo sentido, um baloiço, que tem, na sua estrutura física, todos os indicativos de como deve ser movimentado para promover a diversão (balançando de frente para trás e de trás pra frente), ganha múltiplas funcionalidades: pode ser enrolado por várias voltas até que, esgotada essa possibilidade, se desenrola com muita velocidade até provocar vertigem ao seu ocupante; pode ser também, além de objeto fabricado para balançar, ser uma prisão onde se encarceram *perigosos bandidos*:

> A imaginação da criança cria e transforma ativamente seu mundo, subvertendo a ordem estabelecida e pontuando sua diferenciação entre o desejo do outro aos limites situacionais. A fantasia é o canal por onde, inúmeras vezes, a criança consegue satisfazer suas necessidades, independentemente da permissão do adulto. Quando ela «faz de conta», expande suas fronteiras para além do ponto em que poderia fazê-lo «na realidade». (Aguiar, 2014, p. 48)

A brincadeira é a prova evidente e constante da capacidade criadora que se traduz em vivência ou na sua própria vida e a base de tudo é o amor que se desenvolve entre a criança e as outras pessoas (Winnicott, 1975, p. 66). Sendo assim, o perigo das teorias desenvolvimentistas está no pré-estabelecimento do que se espera de uma criança a cada momento subsequente ao estádio em que se encontra enquadrada, o que acaba por, muitas vezes, desqualificar a criança e focalizar somente naquilo que *vem depois*, pré-determinando o próprio futuro dos acontecimentos, o que é humanamente impossível, dada a imprevisibilidade da própria condição humana: "*rompi tratados, traí os ritos*" diz Ney Matogrosso[29], assumindo

29 Matogrosso, N. (1973). *Sangue Latino*. Disponível em: https://www.letras.mus.br/ney-matogrosso/47736/?fb_comment_id=10151207736344325_10153054468709325#f2bcda4be39a3d4

os seus *pecados* num *grito-desabafo*, proclamado em nome das ruturas que estabeleceu com as formas prescritivas de viver, assim como fazem as crianças que se recusam a enquadrar-se nos pactos feitos pelos adultos, assumindo os riscos que isso representa.

Por que motivo tais teorias prescritivas ganharam tantos adeptos e outros tantos por elas foram seduzidos? Pensamos que pela possibilidade de uma suposta *segurança* que elas trouxeram aos diferentes profissionais que se debruçam sobre a criança/infância, no sentido de traduzirem o desconhecido em conhecido, o incontrolável em manipulável, o diferente em uniforme, o aberto em fechado, as dúvidas em certezas absolutas e, sobretudo, fazendo com que seja possível definir o *depois* a partir das implicações do que *deveria ser agora* e *acontecer dessa forma* no presente.

Este *presente* não é o presente da criança como um *aqui e agora*, mas um presente presumível e presunçoso que enfatiza uma única dimensão do funcionamento do ser, seja nas operações intelectuais ou corporais, descartando a compreensão e manifestação do todo, de modo reducionista, reproduzindo, sem dúvida, teorias "das partes" e não do todo (Aguiar, 2014, p. 48). É como disse a personagem Zeca Perpétuo do romance *Mar me quer* de Mia Couto: "É como futuro: existe, mas não há" (Couto, 2000, p. 54).

Não precisamos de descartar a discriminação e significado de certo comportamento comum, ou estimado que é regular, por assim dizer, e esperado num grupo de crianças da mesma idade. O que não podemos é ignorar que aquilo que é tipicamente esperado de uma criança de uma faixa etária de uma determinada cultura não pode ser reduzido à sua essência, à sua natureza, à sua humanidade, a uma enfermidade ou problema a ser resolvido, pois todas as crianças têm a sua sabedoria interior e não podem estar reduzidas a tais regularidades prescritas. Há, portanto, que superar esta dicotomia entre o orgânico/maturacional e o social/normativo que acolhe, indiscriminadamente, as regularidades comportamentais encerradas numa *temporalidade* no desenvolvimento pois a essência da criança está condicionada à sua existência, num infinito reinventar-se, constantemente, no momento presente, ininterruptamente.

A propósito da regularidade da cronologia das idades, a opção pelo agrupamento de crianças em regimes seriados, também caracteriza uma ingerência da escolarização moderna que *facilitaria* a intervenção do profissional da educação e que, infelizmente, relegou às crianças mais um tipo de aglomerado uniforme: nas salas de aula em que estão agrupadas (e separadas das demais) por idades iguais ou aproximadas, pelas vias da razão, mais uma vez,

furtámos das crianças a *com-vivência* com outras crianças de outras idades o que, certamente, configura outras experiências e modos de dialogar com o mundo.

Pelo contrário, pensamos que as crianças necessitam dedispor e se indispor com o diferente, algo que acontece nas escolas somente no refeitório ou no recreio, lugares onde se agrupam diferentes turmas e crianças de diferentes idades. Somente na diferença é que aprendemos: na uniformização aprendemos a reproduzir, imitar, copiar, arremedar e parodiar. Há quem diga que *toda unanimidade é burra*[30] e, quiçá, emburrece.

O contato da criança com o mundo é incompatível com a permanência, com a mesmice, uma vez que a criança se encontra *em relação* o tempo todo, o que na mesma medida, é incompatível com perspetivas desenvolvimentistas que engessam os comportamentos estimados durante um certo período ou somente *até* certa idade. Deste modo, não há um núcleo rígido na essência da criança, pelo contrário, há um estilo pessoal em *ser e estar no mundo a seu modo*, como um processo criativo permanente e abrangente. A criança não pode ser vista como um ser inacabado no sentido de imaturo e imperfeito em contraposição a um adulto maduro, desenvolvido, perfeito e pronto para o mundo ou para a vida, mas como um corpo-sujeito singular e ativamente participativo numa sucessão que é, em si mesma, completa e complexa, no aqui e agora de cada uma.

As crianças fazem muitas coisas: são atores sociais detentores de conhecimento e capazes, são "agentes". A noção de "agência" atribui ao ator a capacidade de processar a experiência social e de delinear formas de enfrentar a vida, mesmo sob as mais extremas formas de coerção, dentro dos limites da informação, da incerteza e de outras restrições (físicas, normativas ou político-económicas) existentes. As crianças procuram resolver problemas, aprendem como intervir no fluxo dos eventos sociais em seu entorno e monitoram continuamente as suas próprias ações, observando como os outros reagem ao seu comportamento e percebendo as várias circunstâncias inesperadas (Giddens, 1984, pp. 1-6). O autor destaca que a "agência" não remete para a intenção das pessoas em fazer coisas "mas primeiramente à sua capacidade de fazer essas coisas. A ação depende da capacidade do indivíduo de 'causar uma mudança' em relação a um estado de coisas ou curso de eventos pré-existentes", o que implica que todos os atores (agentes) exercem um determinado tipo de poder, mesmo aqueles que se encontram em posição de extrema subordinação. Argumenta que todas

30 Atribui-se a autoria desta frase tanto a Nelson Rodrigues como a Millôr Fernandes.

as formas de dependência oferecem recursos com os quais aqueles que são subordinados podem influenciar as atividades dos seus superiores e, desta forma, participam ativamente na construção dos seus próprios mundos sociais, mesmo que as circunstâncias em que se encontrem não sejam fruto de sua própria escolha (Giddens, 1984, p. 16). No entanto, a agência efetiva depende crucialmente da emergência de uma rede de atores que se tornam parcialmente, embora quase nunca completamente, envolvidos nos projetos e práticas de outro indivíduo ou indivíduos, com uma determinada cumplicidade. Nesta perspetiva, os modelos de fazer e de pensar, impostos pelos adultos às crianças tornaram-se *armas estratégicas* nas mãos daqueles que se encarregam da promoção do desenvolvimento. O tratamento uniforme promove possibilidades das crianças se oporem, alterar, reformular as suas ações e, mesmo subliminarmente, negar, discordar, divergir e trasgredir, colocando-se com autenticidade, descrevendo e reinterpretando o repertório do seu mundo da vida, com ordem e significado, a seu modo.

Portanto, as crianças precisam de ficar livres para explorar o mundo à sua maneira, através das múltiplas linguagens corporais que dão sentido às suas ações, testando o mundo, levantando hipóteses, errando e acertando e extraindo as suas próprias conclusões. Mas, para tal, elas têm de ter direito à participação no processo de tomada de decisões e devem ser ouvidas.

O desenvolvimento da criança é, sobretudo, um diálogo ininterrupto que se estabelece na sua interação corpo-mundo, que é denominado pela Gestalterapia de *autorregulação organísmica*. E as crianças conhecem bem as ferramentas que necessitam de utilizar para conversar com o mundo e sabem também como resolver os desequilíbrios experimentados na *corda-bamba* dessa relação.

Isto "não pode ser alcançado por uma categoria universal nem totalmente aprisionado em marcos cronológicos" senão através do próprio "ajustamento criativo" da criança (Perls, 1977, citado por Aguiar, 2014, pp. 51-52). O ajustamento criativo envolve o caráter ativo e transformador da criança, freneticamente evocado na tensão que estabelece no corpo-mundo, acarretando um conjunto de ações da criança a fim de tornar o mundo o mais assimilável possível, retendo aquilo que a nutre e recusando e/ou transformando aquilo que não lhe serve. E as crianças sabem muito bem como fazê-lo: "…podem ser entendidos então como a expressão, a cada momento, da melhor forma possível de esse indivíduo autorregular-se no

contato com o mundo", caracterizado por uma sucessão contínua de ajustamentos, forjados livremente pela criança, a partir do seu entendimento acerca da vida (Aguiar, 2014, p. 52).

Para Kunz et al. (2012, pp. 161-181), a exacerbação da racionalização da educação e da vida das crianças inflige uma ausência de experiências próprias das crianças, o que não lhes traz benefício algum. Na maioria dos casos, essa racionalização cumpre-se na obediência incondicional da criança ao conjunto de regras e medidas enérgicas que lhes são impostas sem que elas possam questioná-las, seja na forma de normas de conduta seja nas formas e modos de jogar e brincar com aparelhos pré-fabricados e brinquedos que condicionam as suas ações.

Além disso, estabelece-se uma concorrência desmedida, provocada pelo ímpeto competitivo que se fomenta nas crianças pequenas, a partir da meritocracia como elemento avaliador de potencialidades e como garantia do êxito. As regras constituem uma grande ilusão pois engana-se quem acredita que elas potencializam determinadas virtudes (Idem, p. 168). O mundo pensado pelos adultos, de forma arrogante e autoritária, em relação às crianças apenas aliena o seu mundo da vida intracultural, resultando em perspetivas domesticadoras, já que a constituição do tempo e da ordem não é para as crianças a mesma que para os adultos. O seu mundo da vida é constituído por muito mais que objetos de importância e significação que mostram apenas o seu valor de uso: um mesmo objeto pode ter significação ambivalente e, em poucos instantes, ser-lhe indiferente (Idem, p. 175): "A particularidade e a relatividade são estruturas inerentes ao nosso mundo da vida" (Meyer-Drawe, 1987, p. 21, citado por Kunz et al., 2012, p. 176). O mundo real é sempre situacional e relacional.

Assim como um ser-no-mundo-em-ação, todos os processos de constituição do ser-criança dão-se *entre* as subjetividades, ou seja, são intersubjetivos por imanência: os acontecimentos e eventos não se constituem simplesmente ou claramente na direção do *eu para o outro* ou vice-versa, mas entre ambos, intensamente no *aqui* e *agora*. Portanto, ensinar, aprender, educar, formar constitui-se entre ambos, que se entrelaçam de tal forma pela necessidade ou espontaneidade, de modo que a questão de educar crianças é muito mais complexa do que a mera determinação de regras ou fórmulas reduzidas às certezas matemáticas (Waldenfels, 1980, p. 196, citado por Kunz et al., 2012, p. 177).

Por fim, quanto ao imediatismo da visão futurista da criança, Heinj (2006) questiona: com que direito o dia de hoje pode ser sacrificado para as crianças em nome de um futuro que ainda nem se encontra no horizonte delas? Não no futuro, mas hoje, neste dia, é importante

estar alegre, cheio de tensões prazerosas, sem maiores compromissos que transcendem os seus tempos de vida e capacidades. E como disse Mia Couto:

> Sim, como se diz futuro? Não se diz, na língua deste lugar de África [Moçambique].
> Sim, porque o futuro é uma coisa que existindo nunca chega a haver.
> Então eu me suficiento do atual presente. E basta. (Couto, 2000, p. 10)[31]

31 Couto, M. (2000). *Mar me quer*. (18.ª ed). Lisboa: Editorial Caminhos, S.A.

Capítulo 3

Pressupostos ontológicos e fenomenológicos

Aquele grandioso espaço de catedral que foi a infância.
(Virginia Woolf)

1 Ser o que é quando criança

Verbo Ser
Que vai ser quando crescer?
Vivem perguntando em redor. Que é ser?
É ter um corpo, um jeito, um nome?
Tenho os três. E sou?
Tenho de mudar quando crescer? Usar outro nome, corpo e jeito?
Ou a gente só principia a ser quando cresce?
É terrível, ser? Dói? É bom? É triste?
Ser; pronunciado tão depressa, e cabe tantas coisas?
Repito: Ser, Ser, Ser. Er. R.
Que vou ser quando crescer?
Sou obrigado a? Posso escolher?
Não dá para entender. Não vou ser
Vou crescer assim mesmo
Sem ser Esquecer

(Carlos Drummond de Andrade)

A metáfora ontológica central que orienta as discussões no plano teórico propõe que a criança-borboleta é o "corpo-sujeito" de Merleau-Ponty (1999) e/ou o "corpo relacional" de Trebels (2003). A infância é, analogamente, tratada como uma crisálida que se metamorfoseia constantemente fomentada pelo livre brincar e se movimentar que configura, de forma autónoma, o desenvolvimento das dimensões vitais e os saberes imanentes da criança, promovendo um crescimento saudável e criativo de modo relacional com o mundo e a vida através do diálogo tecido entre o corpo-mundo-em-ação-transformação.

Para Heidegger (s.d., *citado por* Barros Filho, 2016), é preciso compreender, antes de tudo, que há uma diferença ontológica importante: há que se distinguir o *ente* do *ser*. O *ente* são as coisas do mundo que se apresentam para nós, que aparecem à nossa frente: são os objetos, as pessoas, etc. O *ser* caracteriza o facto de haver entes. O ente é a criança e a pergunta sobre o ser-criança é por que razão a criança está aí? Porque apareceu aí? De onde ela veio? Porque é assim? A reflexão sobre o ser é anterior ao ente porque o ser é uma discussão sobre o facto de haver entes. O ente é o algo e o ser é o porquê de existir algo – o ser é o existir dos entes.

Os cientistas interessam-se pelos entes e, por essa razão, encontram-se no nível ôntico, ou seja, o nível dos estudos dos entes, das coisas como são na sua estrutura [física, química],

funcionalidade e finalidade. Portanto, para um cientista físico, a criança interessa-lhes como organismo: tem rins, membros, sistema nervoso, etc. Para o cientista não lhe interessa a pergunta *por que razão a criança é assim*. Esta pergunta não caracteriza tradicionalmente o fazer ciência mas sim o fazer filosófico. Portanto, os cientistas debruçam-se sobre o nível ôntico das coisas.

Para Heidegger (*citado por* Barros Filho, 2016) o ser, sendo o facto de haver/existir algo, o que caracteriza a *ontologia fundamental heideggeriana*, naturalmente, quem se interessa por haver coisas *no lugar do nada* é o metafísico, o filósofo. A este importa o facto de haver algo, das coisas estarem diante de nós, na nossa frente, a sua presença (o ente é a própria presença) - o ser é *a vinda à presença* (de onde veio). Enquanto as ciências naturais e duras estudam a constituição dos entes (estrutura, funcionamento, finalidade, etc.), o metafisico, ao investigar *a vinda à presença*, constata o mistério do ser. O cientista estuda a constituição da criança; o filósofo estuda o seu mistério. Esta é a fronteira gigantesca que separa a física da metafísica, que separa o nível ôntico da ontologia fundamental de Heidegger. O cientista descreve fisicamente a criança, enquanto o problema metafísico do ser-criança está no nível do porquê: então, o ser é anterior pois encontra-se no nível ontológico, na sua ipseidade repleta de mistérios.

Ôntico refere-se à estrutura e à essência própria de um *ente* ou à natureza do existente, aquilo que ele é em si mesmo, a sua identidade, a sua diferença face a outros entes, as suas relações com outros entes. Ontológico refere-se ao estudo filosófico dos entes, à investigação dos conceitos e/ou categorias que permitem conhecer e determinar, pelo pensamento, em que consistem as modalidades ônticas.

O ser é metafísico (Abbagnano, 2007, p. 56) e remonta às discussões clássicas da filosofia em Platão e Aristóteles que reconhecem "vários sentidos" do ser, reconduzindo-o a especificações na direção da *substância*, isto é, "do ser enquanto ser, do ser na sua necessidade, que é objeto da metafísica" e os limites da experiência (Idem, p. 63). Em Platão, encontramos os modelos de todas as teorias metafísicas, a partir da ideia do "bem", que confere verdade aos objetos cognoscíveis e ao homem confere o poder de os conhecer pela luz e pela beleza das coisas, sendo a fonte de todo o ser no e fora do homem (Idem, p.107).

Do ponto de vista do aspeto do ser, o eu e o outro são idênticos, mas também são diferentes e é essa diversidade que promove a identidade (Idem, p. 736). A criança é ímpar, singular e particular na sua ipseidade e, como diz Oaklander (1980), na sua essência, a criança é os seus sentimentos, relativamente a tudo aquilo que faz com que o seu ser seja ele próprio e não outro. Quando nos referimos a esta essência, não a compreendemos como a *substância* do

ente criança, mas sim a sua essência enquanto *acontecimento* ou, como afirma Larrosa Bondía (2002), refere-se às suas experiências vividas como algo que lhe acontece e que demarcam sentidos e significados, sempre numa dimensão afetiva, emocional, inteligível enfim, sensível, muito embora a sua corporeidade seja uma *Ensemble,* em que todas as suas dimensões corporais (sensível, intelectual, etc.) estão conectadas, em conjunto, nas suas infinitas possibilidades de interlocução (Heinj, 2006).

A criança é, por essência, um ser em ação e em diálogo corporal permanente com o mundo, onde a sua consciência, como um *vento*, se posta diante do mundo e nele resvala através das suas intencionalidades: é, portanto, projeto permanente, um *tornar-se* eterno, constante e dinâmico, e a sua liberdade/libertação constitui o seu *eu - projeto original* (Sartre, 2007).

Neste sentido, brincar e se movimentar é tratado enquanto ação imanente à existência da criança como o fenómeno que se manifesta nos primeiros anos de vida de todas as crianças da humanidade, em qualquer época e lugar da história, em qualquer cultura e circunstância. O brincar e se movimentar é tido, aqui, portanto, como condição primeva e primordial para o desenvolvimento e crescimento das crianças, sendo, portanto, elemento da condição humana por equivalência. Há tempos que vários autores afirmam e reafirmam que o brincar (ou o jogar, para alguns) é a premissa básica da própria humanização do homem no seu processo evolutivo o que confere à dimensão lúdica da corporeidade uma considerável parcela de responsabilidade no *ser* que somos (Schiller, 1995; Huizinga, 2001; Caillois, 1990). Brincar e se movimentar é a linguagem corporal que a criança mantém no diálogo consigo mesma, com os outros e com o mundo.

A ideia de *impulso lúdico* humanizante, de Friedrich Schiller, ou a análoga e ousada tese de Johan Huizinga, traduzida no título do clássico *Homo Ludens*, é perpetrada em diversas publicações que exprimem a necessidade de se debruçar sobre o brincar e se movimentar da criança como uma possibilidade de realização de uma leitura mais alargada: entender o jogar a partir do brincar e se movimentar para compreender a vida da criança (Camilo Cunha & Silveira, 2014). A vida da criança, do ponto de vista existencial, está vinculada como corpo-sujeito, corpo-carne ou corpo-mundo aos diálogos que ela estabelece com o mundo que habita e que habitam em si: dizer que o ser humano é um ser corporal, não é outra coisa senão que está relacionado, de múltiplas formas significativas, com o mundo, em contexto (Heinj, 2006).

Há todo um simbolismo nas práticas lúdicas e estéticas da humanidade. Com efeito, o impulso lúdico é jogo, emento fundamental da cultura humana que *religa* duas dimensões da corporeidade, separadas pelo racionalismo moderno, a sensibilidade e a razão, que se traduz no potencial *imperativo* que indica um *estado de liberdade para o homem* (Schiller, 1995). Para

o autor, os impulsos lúdicos são as únicas forças motoras do mundo sensível e, por esta razão, expressa, nas suas *Cartas à educação estética do homem*, escritas entre 1791 e 1793, que são imprescindíveis para a formação da sensibilidade na vida humana, despertando a própria melhoria do conhecimento na ação recíproca entre ambos os impulsos (o formal e o sensível).

Situa-se aí a génese da beleza: entre o "objeto do impulso sensível", que é a vida, e o "objeto do impulso formal", que é a forma como está o "impulso lúdico", a forma viva:

> «A beleza não é nem estendida a todo âmbito do que é vivo nem se encerra nele […] Somente quando sua forma vive em nossa sensibilidade e sua vida se forma em nosso entendimento o homem é forma viva, e este será sempre o caso quando o julgamos belo». Sugere haver uma «gênese da beleza», para isso, estabelece uma «lei»: «deve haver uma beleza», e essa beleza «não pode ser exclusiva e meramente vida [...] nem pode ser mera forma». Finaliza exaltando a questão dos Jogos, na Grécia e em Roma, afirmando que 'o homem joga somente quando é homem no pleno sentido da palavra, e somente é homem pleno quando joga'. (Schiller, 2014, pp. 74-76, *citado por* Mezzaroba, 2016, p. 57)

Aproximar-se dos códigos e sentidos que a linguagem da corporeidade traduz como *belo* é o ponto de partida para a descrição das representações sobre o plano sensível das crianças. As representações, os símbolos, os gestos (entendidos como uma síntese expressiva do corpo que joga, brinca e se movimenta), o silêncio, o não dito, o brincar, o conversar, enfim, todas as formas de comunicação, que a corporeidade da criança produz ao colocar-se perante o mundo, do outro, das coisas e de si mesma, *falam* no brincar e se movimentar da criança, não esquecendo o que dizem, pensam, sentem, fazem, como se expressam. Amiúde, estes sinais aparecem *codificados* nas suas ações, carregadas de simbolismos. Uma destas ações a ser compreendida é também o jogar.

Assim também é concebido o ato de jogar que pode ter múltiplas facetas e, uma destas, é sua indispensabilidade vital para a sobrevivência da espécie humana (Camilo Cunha & Silveira, 2014, pp. 57-58). Os estudos do jogo têm contribuído para reconhecer as interações profícuas que a humanidade tem estabelecido, quer seja nas diversas formas de confraternização, de diversão coletiva ou individual, de ritualização, de disputas, enfim, seja sob as formas de desporto, de lazer ou, simplesmente, de ações humanas que não podem prescindir nem do jogar, nem do brincar, tampouco da descontração, do divertimento, do descanso e do belo. São estes os lugares-tempos privilegiados pelo brincar e se movimentar na criança.

Schiller (1995, p. 105) afirma, na sua carta XX, que "o impulso sensível precede o racional na atuação, pois a sensação precede a consciência, e nesta *prioridade* do impulso sensível encontramos a chave de toda história da liberdade humana" pois, somente no estado estético, há a possibilidade de contemplação. A contemplação, entendida por Schiller como *reflexão,* é a primeira e mais original forma de liberdade que o homem experimenta em relação

ao mundo que habita. A passividade do ato contemplativo não exclui a atividade, sendo a beleza a prova disso: nem a matéria exclui a forma, nem a limitação a finitude das coisas e sensações. O que o olho vê é sempre diverso do que sentimos pois "o entendimento salta por sobre a luz em direção aos objetos. O objeto do tato é uma força que sofremos; o do olho e do ouvido é uma forma que engendramos" (Idem, Carta XXV, pp. 129-132).

Na carta XXVI, Schiller esclarece que o homem deve ser conduzido à beleza pois a sua disposição mental para a estética dá, antes, o nascimento à liberdade e, portanto, não é ela que resulta da liberdade. Neste sentido, a semente da liberdade "se desenvolve muito pouco onde uma natureza pobre rouba ao homem o lazer". É preciso

> Libertá-lo de qualquer esforço – onde a sensibilidade embotada não sinta nenhuma necessidade […]. O botão da humanidade não floresce ali onde o homem se esconde nas cavernas *como um troglodita*, onde está eternamente só e jamais encontra a humanidade *fora de si*; nem ali onde *como um nômade*, viaja em grandes massas, onde é eternamente apenas um número e jamais encontra a humanidade em si. [grifos do autor] (Idem, p. 133)

Schiller (1995) pergunta: Qual é o fenómeno que anuncia o advento da humanidade? A resposta está na história idêntica para todos os povos que emergiram da escravidão do estado animal: "a alegria com a *aparência*, a inclinação para o *enfeite* e para o *jogo*". O domínio humano sobre a *arte da aparência* dotou-o, cuidadosamente, de separar a forma da essência quanto mais autonomia lhe couber e, assim, o homem não só ampliará o "reino da beleza", mas também preservará os limites da verdade: somente no "reino da imaginação", o homem possui o direito sobreano sobre o mundo da aparência, onde se abstém, conscienciosamente, de afirmar, na teoria, a sua existência e, na prática, atribuir a sua existência através dele (Idem, pp. 134-136).

É a própria natureza que eleva o homem da realidade à aparência, já que o dotou de dois sentidos que, somente pela aparência, o podem conduzir ao conhecimento do real. Na visão e na audição, o afluxo da matéria fica afastado dos sentidos e o objeto que tocamos, imediatamente (nos sentidos animais) se distancia de nós e, por esta razão, o que vemos não é exatamente o que sentimos.

Este fenómeno corresponde ao que Barros (2003) e Merleau-Ponty (2000) afirmam ser a diferença entre *ver* e *olhar*: o que vemos é diverso do que sentimos (pelo olhar) pois é a partir *do olhar* que o entendimento salta sobre a luz em direção aos objetos que se impõem como uma força sobre nós, enquanto o olhar engendra as formas apreendidas a partir das suas próprias referências fenoménicas – e, como já dissemos, o olhar é educado.

É assim que desperta o impulso lúdico: ele apraz-se na aparência, será seguido pelo impulso mimético de criação, que trata a aparência como algo autónomo – essa distinção dá-

se a partir de um *entendimento* e, deste modo, a sensibilidade humana acaba por preceder a capacidade da razão.

Confunde-se, portanto, quem acredita que brincar e se movimentar é um comportamento apenas vital nos primeiros anos de vida da criança ou para a *etapa* da infância: desde Schiller (século XVII), Huizinga (início do século XX) e Caillois (meados do século XX) até aos mais recentes estudos das relações *intergeracionais* da sociologia da infância (século XXI), os autores têm reafirmado que crianças e adultos dialogam permanentemente com os seus lugares-tempos de ser. Portanto, adultos e crianças estão em constante troca: trocas geracionais onde a família, a rua, a escola, os amigos, conhecidos, enfim, aqueles que cercam a criança, também fazem parte do seu mundo de vida.

Segundo Schiller, são os sentidos que são impactados pela aparência do mundo, pelas suas formas:

> Uma vez que toda a existência real deriva da natureza, como um poder estranho, mas como toda aparência deriva originalmente do homem, enquanto sujeito dotado representação, ele se serve apenas de seu direito absoluto de propriedade quando retira a aparência da essência e dela dispõe segundo leis próprias. O que a natureza separou, ele pode unificar com liberdade ilimitada, tão logo lhe seja possível essa união, e pode separar o que a natureza havia unificado, tão logo consiga realizar a separação em seu entendimento. Nada lhe pode ser mais sagrado que sua própria lei, respeitada a fronteira que separa o *seu* domínio da existência das coisas ou do domínio da natureza. (Schiller, 1995, pp. 135-136)

Portanto, pensar o mundo dos sentidos como sendo exclusivamente da criança e o mundo do pensamento como sendo exclusivamente dos adultos é dicotomicamente equivocado. Estes *quadros* de interações não são isolados e isto pode ser facilmente verificado no universo dos jogos das crianças e nos jogos dos adultos: todos jogamos a vida toda, de várias e diferentes formas. Todavia, as representações sobre esse fenómeno já não são e nem poderiam ser as mesmas: os jogos de ontem certamente não serão os mesmos de amanhã e os jogos dos adultos também não são os mesmos das crianças, ainda que possam ser compartilhados contemporaneamente. Os jogos produzidos pelos adultos nem sempre representam as aspirações das crianças. O que importa é que a atitude (ou comportamento, para alguns) lúdica está presente em vários momentos e circunstâncias da vida humana, usando diferentes *maquiagens* e incorporando personagens como lhe (nos) convém.

Mesmo as crianças que estão submetidas a condições extremas de negação da vivência plena da infância, como no caso trabalho infantil, *se socorrem* sempre da dimensão lúdica como *subterfúgio* e *resistência* ao tempo, ao espaço e à própria condição degradante a que estão submetidas para, de um modo ou de outro, brincar, mesmo durante o trabalho, quando são impedidas ou estão impossibilitadas para tal. Segundo Silva (2000), é na presença do *corpo brincante*, aquele que é *produtor* de resistências e rebeldias à ordem alienante estabelecida,

através das vivências da cultura lúdica, que as crianças e seus *doces-jogos e brincadeiras* resistem às intempéries e iniquidades capitalistas do *mundo amargo*[1].

Na mesma direção, questionamos as premissas clássicas da psicologia desenvolvimentista e cognitivista por não crer que a maioria das suas teses ainda se sustentem, e, em particular, as teses dos estágios de desenvolvimento (motor) da criança e das suas etapas de crescimento, principalmente aquelas que prescrevem determinados tipos de jogos e brincadeiras para cada fase cronológica da vida da criança. À exceção de Henri Wallon (1943), autor que evocamos em muitos momentos por não podermos prescindir dos seus argumentos que, aliás, contrariam muitos dos seus contemporâneos por conta da perspetiva teórica (dialética) que assumiu.

Outra psicóloga, que também é filósofa, e que reflete sobre as condições necessárias ao desenvolvimento da criança, porém procedendo a uma reflexão que vai além ao desenvolvimentismo por etapas, é Gopnik (2009). Aliada aos pressupostos experimentais que se estendem em análises qualitativas, a autora argumenta que o brincar é pressuposto para o crescimento e desenvolvimento de todo o ser humano que habita na terra e não acredita na infância como uma etapa que prepara meramente a criança para o exercício da vida adulta. Também compara o desenvolvimento na infância a uma metamorfose e, utilizando pressupostos etológicos, infere que o brincar também está presente na vida de algumas espécies animais. Através de estudos experimentais, reconhece, neste fenómeno, aspetos biogenéticos que atualmente se tornam indiscutíveis.

O nosso esforço não é o de provar que existe uma componente biológica no ser humano que faz com que todas as crianças que nascem, em qualquer cultura e em qualquer circunstância, já vêm ao mundo com uma informação genética de que devem brincar para sobreviver pois não é a natureza desta investigação. O que sabemos é que é da natureza e da essência da criança brincar livremente e intensamente durante os seus primeiros anos de vida e, portanto, este fenómeno faz parte da vida humana, bem como de algumas espécies animais, principalmente entre os mamíferos e algumas aves consideradas superiores (Lorenz, 1986).

É por este caminho que desejamos refletir: a partir de pressupostos de diferentes teorias, que exploram a tese da imanência do brincar na condição humana e humanizante da criança, temos visto inúmeras áreas do conhecimento que refletem e reafirmam que todos já temos uma predisposição para brincar, seja ontogenética, filogenética, antropológica e que ninguém

1 Tese de Doutorado em Educação de Maurício Roberto da Silva, intitulada *O assalto à infância no mundo amargo da cana-de-açúcar: Onde está o lazer-lúdico? O gato comeu?*. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000213900&fd=y

precisa de ensinar uma criança a brincar pois todas já nascem a saber fazê-lo. Neste sentido, o brincar constitui uma componente ôntica fundante e essencial do ser-criança.

Portanto, sendo esse fenómeno inerente à vida das crianças, as perguntas que fazemos são: Como e por que motivo todas as crianças já sabem brincar? Por que razão todas as crianças necessitam de brincar? Por que motivo todas as crianças são felizes ao brincar? Por que razão todas elas se encontram com a beleza e o encantamento ao brincar em liberdade? E como podemos evidenciar isto nas representações colhidas no coletivo de crianças que constituem o campo empírico da pesquisa? E, ao contrário, por que motivo as crianças que não podem brincar, por múltiplas razões, são tristes e sofrem uma *extração da vida sem morrer* (Kunz & Simon, 2014)? E respondemos: porque *brincar e se movimentar* é sinônimo de viver plenamente, existencialmente, tecendo um diálogo corporal com o mundo e com a vida humana e, na criança, em particular, confere um agir peculiar, constituinte do seu próprio mundo da vida.

1.1 O impulso lúdico e a sensibilidade humana

> *[...] como uma criança antes de a ensinarem a ser grande,*
> *fui verdadeiro e leal ao que vi e ouvi.*
> (Alberto Caeiro, In Fragmentos)

Oaklander (1980), recorrendo ao *Webster's Dictionary*, definiu o conceito de *si próprio* (*Selbst*), com a proposição de quatro enunciados: a) constitui a identidade, o caráter ou as qualidades essenciais de todo ser humano; b) constitui a identidade, personalidade e individualidade de uma determinada pessoa ou aquilo que diferencia uma pessoa de outra; c) diz de um ser humano no melhor da sua constituição; d) constitui a totalidade (e unidade) dos elementos (corpo, emoções, pensamentos e sentimentos) que compõem a individualidade e identidade de um ser humano.

Hirsh-Pasek (et al., 2006, p. 181) afirmam que a "noção de «eu» corporal envolve mais que apenas saber que você tem um corpo diferente do meu. Envolve, também, você se ver pelas lentes de categorias" como sexo, etnia, etc. O papel dos pais no desenvolvimento dessa noção, em bebés entre os 12 a 24 meses, estudados pelas autoras, é "praticamente nenhum": "Os bebês descobrem essas coisas por si mesmos, sem o auxílio de aulas especiais ou de brinquedos educativos. As experiências comuns do dia-a-dia, combinadas com o que o bebê traz ao mundo, dão ao bebê as oportunidades necessárias para desenvolver essas primitivas, mas duradouras autodescobertas".

A primeira coisa que os bebés desenvolvem é a noção do próprio corpo. Interessante notar que

> A história do desenvolvimento da noção de «eu» é empolgante e vai mudando ao longo dos primeiros cinco anos. Em círculos concêntricos que se ampliam continuamente, o conceito de si mesmo da criança estende-se da noção do «eu» corporal para o «eu» social e emocional, e depois para uma compreensão do «eu» intelectual, de modo que um bebé de três meses, ou uma criança de três anos tem um conceito de si mesmo muito diferente de uma criança de oito anos. (Hirsh-Pasek et al., 2006, p. 179)

Para as autoras, é adorável notar que, até por volta dos cinco anos, as crianças "se acham incríveis" e não levam em consideração as discrepâncias do género comparativo quem é melhor, quem consegue, etc., porque elas são demasiadamente autoconfiantes e não sentem necessidade alguma de acareação social: "crianças pré-escolares, tem um conceito de si mesmas muito elevado" (Idem, p. 177).

Em muitos aspetos, a criança estabelece a noção de seu *eu,* sem a assistência parental e elas elaboram-na gradativamente, subentendendo o verbo um *processo* de formação do *eu* e, portanto, é evidente que o meio influencia essa noção. Mas a criança não espera que os pais ou educadores lhe digam o que ela é: a criança descobre sozinha uma infinidade de coisas sobre ela mesma. Sendo assim, o perigo existe quando os adultos se empenham em tornar a criança um génio pois "*os pais agem com se fossem os escultores do caráter e da noção de «eu» de seus filhos*" [grifo das autoras] (Idem, p. 174).

Este esforço anda na contramão da provisoriedade e incompletude da vida humana, bem como na contramão da *ação recíproca* entre o impulso formal e o impulso sensível do qual nos fala Schiller (1995), necessários para a fundação do impulso lúdico e da capacidade de entendimento do ser humano. Este também é o argumento de Piorski Aires, artista plástico e pesquisador do brincar, que afirma existir um brincar que é compartilhado por todas as crianças, independente de onde nascem e vivem e isso verifica-se facilmente na produção de artefactos:

> Vê-se isso muito facilmente nos brinquedos ditos tradicionais como piões, petecas, elásticos, bodoques, pipas. Muitos desses objetos de brincar existem em povos distintos e distantes uns dos outros no tempo e no espaço, que provavelmente nunca tenham tido contato entre si. Mas não só no que chamamos de tradição. O brincar gestual, sonoro e de uso livre de materiais também se manifesta muitas vezes em parecenças e similitudes, independente da cultura. Pois o que está por trás disso é o alcance imaginário da criança, sua capacidade de acessar os fundamentos da memória coletiva. (Piorski Aires, 2016, para. 8)

Para o autor, existe no brincar das crianças uma dimensão sagrada que reflete o *fascinium* do mundo em que elas criam imagens profundas, impressões encantatórias, a partir dos contos de fadas, das histórias ouvidas que instrumentalizam, no sentido de não duvidar da magia e serem totalmente recetivas ao que nos transcende, devendo-se isto ao impulso lúdico que é universal. Na mesma medida, as crianças precisam do *silêncio*, tempo e espaço para tal, por

exemplo, o caso do menino que gostava de brincar com a morte, construindo cemitérios, caixões de caixas de fósforo e realizando rituais de enterramento:

> Era uma criança que desenhava cenas de sofrimento com ar de experiência mística e tinha curiosidade para saber para onde vamos depois do fim. Seu interesse pela morte não era levado a sério e os mais próximos até achavam aquilo estranho. Mas sua imaginação o inquiria sobre aquilo e isso era manifesto no brincar, nos desenhos, na fala, nos sonhos. Podemos dizer que esse menino tinha um ótimo senso filosófico que jamais foi cuidado. Podemos também dizer que algo em sua interioridade se movia com um grau significativo de energia, necessitando assim de vazão. Pelo tempo que tinha, pelo espaço natural em que vivia, ele podia dar vazão àquilo, criar seus experimentos, materializar suas intuições, codificar seus impulsos. Portanto esse espaço, esse silêncio e o tempo elástico permitem à criança explorar de seus desejos mais recuos, de sua interioridade, de suas buscas mais originais. (Piorski Aires, 2016, para. 9)

É a sensibilidade humana que carrega a possibilidade de sermos nós mesmos. É a consciência histórica presente e predominante no ser humano que considera uma evidência a natureza sensível do ser humano e é a dimensão sensível a que mais nos aproxima do nosso sentido de ser (Galeffi, 2007).

Por isso, as crianças brincam o tempo todo: basta realizarmos um pequeno exercício de reminiscência para recordarmos o quanto nos divertíamos até com situações em que nos colocamos perversamente diante de um opositor. Sim, as crianças conseguem divertir-se até com o *sofrimento* do outro e não pela apreciação gratuita da dor, mas sobretudo pela possibilidade de promover o riso posterior ao do que se vivenciou em diferentes acontecimentos. As piadas e as chacotas são as preferidas. Inclusive, éramos tão honestos connosco que não velaríamos hoje, se fôssemos crianças, o quanto desgostamos de *fulano* ou de *beltrano*, ou ainda, se os amigos não quisessem jogar da forma como impúnhamos, agindo como um pequeno tirano e como *o dono da bola*, recolhíamos a bola e íamos para um canto brincar sozinhos.

Para Benjamin (1984), entre as crianças, há um elemento despótico e *desumano*, tendo em conta que elas não são alheias ao mundo e, portanto, dialogam com tudo o que as cerca. Afirma que, enquanto os pedagogos do século XIX ainda permaneciam nostálgicos de sonhos *rousseaunianos*, no século XX, percebemos que nada de humano poderia ser escondido das crianças:

> O fato de que os pequeninos riem de tudo, mesmo dos reversos da vida, é conseqüência de uma esplêndida expansão de uma alegria que irradia sobre tudo, até sobre as zonas mais sombrias e tristes. Pequenos atentados terroristas maravilhosamente executados, com príncipes que se despedaçam mas que voltam a se recompor; incêndios que irrompem automaticamente em grandes lojas, invasões e assaltos. Bonecas-vítimas que podem ser assassinadas das mais diversas formas e seus correspondentes assassinos – com todos os respectivos instrumentos, guilhotina e forca: pelo menos os meus pequenos não querem mais prescindir de tudo isso. (Benjamin, 1984, p. 65)

Este comportamento é típico na criança que "gosta de brincar com a sua própria dor, tocando, por exemplo, com a língua num dente dorido. Também gosta que lhe metam medo. Procura assim quer um mal físico, mas limitado, dirigido, e de que ela é a causa, quer uma

angústia psicológica, mas por ela solicitada e que faz cessar quando o entender" (Caillois, 1990, p. 49).

Portanto, não compete aos adultos reprimir ou impedir que as crianças experimentem as mais variadas sensações e emoções nos seus jogos e brincadeiras: elas experimentam todos os tipos de sentimentos, conceitos e preconceitos em posições (e oposições) ambivalentes, de modo que podem assumir o papel do opressor e em seguida do oprimido. Estas experiências não devem ser censuradas pois a criança joga, literalmente, com os sentidos e significados vividos em situações intensas o suficiente de modo que possam vivenciá-las e, experimentando-as, possam compreendê-las (Oaklander, 2008).

Forçar a criança a uma determinada forma de conduta ou restringir o seu tempo e espaço de experimentação é entender que ela deve viver como o adulto quer e, segundo Maturana, tudo o que é forçado nega a si próprio, ou seja, nega a possibilidade da criança ser autêntica. A criança deve viver na dignidade de ser respeitada e respeitar o outro e, para tal, elas precisam de viver na "biologia do amor" e não na "biologia da exigência" e da obediência (2006, p. 20, *citado por* Costa, 2015, p. 62).

O desenvolvimento precoce ou tardio do impulso estético para o belo dependerá do amor com que o homem seja capaz de deter-se na mera aparência (Schiller, 1995, p. 125). É, portanto, a sensibilidade que nos oferece o suporte fundamental para acedermos ao conhecimento: através da dimensão sensível, percebemos o mundo e criamos as nossas diferenças e individualidades pois a sensibilidade "é uma linguagem primeira, uma origem comum" (Galeffi, 2007, p. 98).

A sensibilidade alcança a génese de tudo o que pode ser visto, tocado e modificado, ou seja, ela alcança tudo que é constituído *de ser*, correspondendo à "corporalidade do manifesto" (Merleau-Ponty, *citado por* Surdi, 2014, p. 72). O corpo é o lugar das manifestações fenoménicas da sensibilidade e, portanto, das capacidades de criar, de inventar e da possibilidade de perceber o mundo de várias maneiras. Nas crianças, essa disposição, que dá lugar à emergência de um pensamento original, é vivente, entusiasmada e singular.

Por esta razão é que as crianças são afetadas, constantemente e profundamente, pelo mundo, todo o tempo: "Quando experimentamos a descoberta, por mais que os outros já a conheçam, o «eu» tem a sensação de que foi ele quem inventou tal conhecimento. A novidade está, precisamente, na sensação única de afetar o profundo do eu, provocando um novo olhar para si e para o outro" (Surdi, 2014, p. 73).

2 O brincar e se movimentar na teoria do movimento humano

Quando as crianças brincam
Quando as crianças brincam
E eu as ouço brincar,
Qualquer coisa em minha alma
Começa a se alegrar
E toda aquela infância
Que não tive me vem,
Numa onda de alegria
Que não foi de ninguém.
Se quem fui é enigma,
E quem serei visão,
Quem sou ao menos sinta
Isto no meu coração.
(Fernando Pessoa, 1933)

Falando do lugar da Educação Física, justamente por entendermos que, do ponto de vista das teorias desenvolvimentistas, este tema já foi amplamente discutido, optámos por realizar uma incursão que correspondesse ao nosso objeto de estudo: o brincar e se movimentar concebido como uma manifestação ontológica e elemento fundamental da Teoria do Movimento Humano[2] (Trebels, 1992). O esforço é o de compreender as representações deste fenómeno junto das crianças e dos adultos da investigação.

O conceito de *brincar e se movimentar* é aquele que nos move a reconhecer ontologicamente tal tese. O vocábulo composto foi cunhado por Kunz (2001) e refere-se às ações prioritárias das crianças dos zero aos seis anos, nas quais elas estão realmente envolvidas, ou seja, diz respeito aos principais interesses e desejos do corpo-sujeito nos primeiros anos de vida. O autor não utiliza apenas o termo brincar por este estar contaminado por um conceito instrumental e funcional, do ponto de vista teórico. Kunz afirma que tudo o que a criança realiza, fá-lo, brincando, como por exemplo, jogar, pintar e desenhar. Porém, como na literatura corrente isto não é considerado brincar, vincula a esse conceito o de *se movimentar,* apreendido da Teoria do Movimento Humano. A expressão se movimentar fala de um sujeito que se movimenta, não de modo impessoal na gramática corrente (movimentar-*se*), mas sugere que é sempre um sujeito (alguém) que *se* movimenta.

Para a Teoria do Movimento Humano, o ser humano criativo dialoga com o mundo, com os outros e consigo mesmo e este diálogo começa na infância pelo brincar e se

2 Trata-se de uma abordagem com influência da filosofia fenomenológica, de onde os autores concluem que a análise do movimento, na perspetiva do *se-movimentar*, deve referir sempre três dimensões do sujeito que se-movimenta: o ator, a situação e o sentido/significado. Os primeiros teóricos a fazer a distinção de um *Se-Movimentar*, eminentemente humano, daquele das análises funcionais e mecânicas do movimento humano, foram os holandeses Buytendijk, Gordijn e Tamboer e os alemães Trebels e Grupe (Kunz, 2008, p. 384). In Fensterseifer & González (2008). *Dicionário Crítico da Educação Física*. Ijuí: UNIJUÍ.

movimentar. A criança expressa-se pelo movimento e este possibilita que ela questione o mundo da vida e a realidade. Em estado de liberdade, ela exprime-se, estabelecendo um diálogo e construindo-se como um ser autónomo e criativo. A criança que brinca e se movimenta é

> Autora, constituidora de sentidos e significados no seu "Se-Movimentar". Por isto sempre há uma intencionalidade criativa no ato de se movimentar. Para ser criativo no seu "Se-Movimentar" a criança não precisa inventar coisas novas, no seu brincar, mas justamente, constituir sentidos no que realiza. Assim (…), o "Se-movimentar" passa a ser uma vivência onde o espaço não é o espaço físico, material, mas o espaço vital e assim também o tempo não é o tempo do relógio, mas o tempo vital. São as vivências subjetivas e sua expressão prazerosa que importa (...). Por isto a relação destas duas categorias. (Costa, 2011, p. 92)

Esta palvra-expressão-composta é pertinente pois a relevância é dada ao corpo-sujeito vivo e que *se movimenta* e não ao movimento propriamente dito, mecanicamente concebido, reproduzido e *impessoal*, concepção ainda hegemónica nas teorias do movimento humano que fomentam e sustentam grande parte dos estudos na Educação Física. A composição *brincar e se movimentar* constitui uma forma de interpretar e compreender-um-mundo-pelo-agir, o que é fundamental ao desenvolvimento da criança que tem sempre um enorme prazer em se movimentar como uma necessidade natural de brincar. Mesmo correndo à toa, a criança está sempre a brincar.

Reafirmando como atitude e ação essencial da e na criança, socorremo-nos da perspetiva de Kunz (2000, p. 1) que, percorrendo o pensamento filosófico com origem na fenomenologia, reflete concretamente temáticas como a *percepção, a sensibilidade e a intuição* numa discussão *diferenciada* sobre o movimento humano e os desportos e, em particular, o brincar e se movimentar da criança.

O tema não é especialmente novo e já foi examinado por diversas disciplinas que se ocupam, sobretudo, do *campo* que focamos: o campo da Educação Física[3]. No entanto, ainda permanece com um caráter *diferenciado* em virtude das perspetivas hegemónicas nos estudos do movimento humano no campo da Educação Física. Embora já tenha sido intensamente especulada, um facto curioso é que a palavra *brincar* ainda parece não ter importância alguma (pelo menos do ponto de vista científico), tanto que não a encontramos como verbete em alguns dos mais consagrados dicionários, principalmente nos especializados[4]. Apenas o encontramos

3 Sobre a Educação Física como "campo epistemológico" conferir: Mezzaroba, C. & Bassani, J.J. (2015). Reflexões sobre a Educação Física a partir dos conceitos de "campo" em Pierre Bourdieu e de "paradigma" em Thomas Kuhn. *Revista tempos e espaços em educação*, 8, 15. pp. 207-222. Disponível em: http://www.seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/3675.

4 O verbete *brincar* está ausente em vários dicionários que consideramos extremamente importantes e a que temos socorrido com frequência na investigação, a saber: *Dicionário de Filosofia,* de Nicola Abbagnano, edição revista e ampliada de 2007 (São Paulo: Editora Martins Fontes); *Dicionário crítico de Educação Física,* organizado por P.E. Fensterseifer e F.J. González, 2ª edição, também revista em 2008 (Ijuí: Editora Unijuí); *Diccionário de Antropología,* editado por Thomas Barfield (Edição espanhola, de 2000). Cabe notar que os referidos dicionários apresentam o verbete *jogo*.

em dicionários da língua portuguesa onde aparece associado aos sentidos de "enfeitar com ornatos; rendilhar; divertir-se, entreter-se com alguma coisa infantil; galhofar; gracejar; agitar maquinalmente; proceder levianamente; agitar-se; folgar"[5].

O campo epistemológico da Educação Física ainda está impregnado por perspetivas dominantes que nos impossibilitam, em parte, de fazer uma leitura ontológica da criança e do brincar como linguagem imanente à sua condição essencial de ser, a exemplo do que fazem as teorias clássicas da psicologia e das ciências biológicas que não conseguem olhar para o corpo além do espectro anatómico-funcional. Mesmo no interior das ciências humanas há uma dificuldade de reconhecer a necessidade do diálogo entre as fronteiras engessadas dos conhecimentos que se ocupam da criança e da infância.

Similarmente, e de modo ambivalente, outros campos epistemológicos e disciplinas que se ocupam da criança e da infância, por exemplo a História, têm atribuído representações controversas acerca da infância e da criança. De um lado, Ariès (1981), historiador da longa duração, afirma a ausência de um sentimento de infância, antes do período moderno, atribuindo a este a responsabilidade por forjar o *conceito de infância* e a *invenção da criança* através da distinção entre crianças e adultos pelas ocupações, papéis, vestuários e artefatos. De outro, teóricos da sociologia da infância atribuem apenas uma *visibilidade* à criança e à infância a partir da modernidade que lhes conferiu um estatuto diferenciado (Sarmento, 2006). Também a historiografia francesa, após Philippe Ariès, através de registos clericais documentais aponta a existência de *direitos* concedidos à criança, já nos séculos IX e X, questionando as ambiguidades do *amor parental como invenção moderna* e relembra que a criança já aparecia nos escritos, imagens e esculturas nas culturas orientais antigas, bem como na antiguidade clássica ocidental (Renaut, 2002). Os estudos sobre a história dos jogos e brinquedos, na qualidade de artefatos produzidos, tanto por adultos como por crianças, em busca dos mistérios em torno da relação íntima das crianças e dos seus brinquedos, revela que o comércio dos brinquedos é de longa data, "já tem uma longa história, pois já existiam moldadores de terracota no século V a. C., aos quais era possível comprar bonecos para as crianças" (Manson, 2001, p. 16).

A presente investigação não aprofunda as representações historiográficas mais longínquas, porquanto nos interessa, em específico, aquelas decorrentes do período moderno e as suas ingerências, na tentativa de problematizar, a partir da acentuação da escolarização das

5 O significado expresso foi encontrado em dois dicionários, a saber: *Dicionário do Aurélio* (http://dicionariodoaurelio.com/brincar) e *Priberam Dicionário* (http://www.priberam.pt/DLPO/brincar); consultados *online* em 03/09/2015.

crianças pequenas, como e por que motivo as crianças vão perdendo o tempo e o espaço para a liberdade de brincar e se movimentar através do governo de seus corpos historicamente institucionalizados.

Interessa-nos, portanto, a infância moderna concebida como *resto*, fragmento de tempo deixado para trás, esquecido em nome do futuro idealizado e espaço a ser percorrido na direção do que se projetou como maduro, racional, moral e científico, encarnado na reflexividade institucional do acolhimento, reparação, educação e cuidado, a partir dos fins do século XIX (Debortolli, 2008). Estas representações resultam de conceções científicas que se debruçam quer sobre a criança quer sobre a infância e, sendo assim, há um peso histórico relativamente ao legado que a ciência moderna tributou ao fenómeno, de modo que não podemos ignorar as consequências perversas da modernidade sobre o aniquilamento parcial da liberdade de brincar e se movimentar da criança, principalmente no âmbito escolar.

Nesta perspetiva, a ontologia da criança é tratada como o lugar do aqui e agora, diferente do sentido futurista e das espectativas depositadas no *adulto em miniatura* que (não) responde à questão: o que vais ser quando cresceres?

Como disse o poeta Carlos Drummond de Andrade, a criança não vai *ser* somente quando crescer: a criança já *é*.

2.1 O brincar e se movimentar da criança nos estudos do movimento humano

A natureza humana é quase tudo que possuímos.
(Winnicott, 1990, p. 21)

No que tange os estudos do movimento humano, existem representações em três níveis de análises propostas por Kunz (2000b). Em particular, interessam-nos as representações práticas (a efetiva realização em diferentes contextos, formas e participantes), representações da imagem (ou os significados do movimento humano a partir de parâmetros produzidos pelos meios mediáticos) e as representações simbólicas (a construção de uma simbologia especialmente produzida pela realidade a partir de conceitos teóricos desenvolvidos pelas ciências dos desportos). Na perspetiva de alto nível, competição, rendimento ou dos desportos olímpicos, os princípios fundamentais, difundidos pelas ciências dos treinamentos baseadas no campo da biologia,

> Tem seus princípios de desenvolvimento fundados sobre valores físicos como força, velocidade, resistência, coordenação e flexibilidade entre outros. Na efetivação prática (…) estes valores devem ser avaliados, medidos e calculados para serem expressos em números que permitem a comparação. Este esporte tem como regras básicas, a *sobrepujança* e a *comparação objetiva.* A partir destas regras derivam-se medidas para atender a otimização de rendimentos e a maximização de resultados, como a *especialização,* (…) o *selecionamento,* pela eliminação dos que não conseguem se ajustar aos princípios e regras e a

> *instrumentalização,* pelos ajustes corporais que ocorre, especialmente, a partir de condicionamentos específicos e, também, pelo próprio vestuário. [grifos do autor] (Kunz, 2000b, p. 2)

Na perspetiva do rendimento, as avaliações são sistemáticas e o desempenho exige o aperfeiçoamento. Na educação de crianças pequenas, isso não faz o menor sentido, sobretudo quando cremos ser importante a exploração de um leque amplo do acervo motriz da criança: para enriquecer o seu vocabulário motor, nos primeiros anos de vida, não podemos restringir as suas experiências pelas vias da especialização precoce pois a especialização, por si só, já diz que ela necessita de treinar ostensivamente um único (ou o mínimo possível) movimento, quando se deseja a *performance* máxima desse movimento, o que não condiz com a essência da ação da criança nos primeiros anos.

Se a sensibilidade, a intuição e a percepção são dimensões importantes para que a criança amplie o seu campo existencial, as suas vivências e experiências a uma alargada e complexa possibilidade de aprendizagens, não é restringindo esse leque que possibilitaremos que ela exercite e adquira uma maior quantidade e qualidade de movimentos. De igual modo, não é dessa maneira que as crianças descobrirão, por si mesmas, as infinitas possibilidades de experimentação dos seus corpos, por exemplo da sensibilidade provocada pelos objetos, pelos outros e pelo mundo, no contato com as suas corporeidades, com a percepção do tempo, do espaço ou das grandezas físicas, tampouco assim se fomenta a intuição da criança na sua descoberta do mundo através do diálogo corporal. Estas formas do corpo se manifestar não estão presentificadas quando se prioriza a especialização, o treinamento e a repetição reprodutiva de movimentos.

O que podemos espectar de uma perspetiva *especializante* e de treinamento é a dominação e o adestramento do corpo e da natureza humana, tendo em conta que a condução do comportamento e a restrição da manifestação motriz são princípios fundamentais nesta abordagem, onde o espaço e o tempo também são rígidos e pré-determinados, a emoção, o risco e a aventura são suprimidos pois trabalham com a eminência do *erro* e o que se deseja na especialização do movimento é a busca da performance, ou seja, da execução do movimento *corretamente*. Portanto, a acentuação das três dimensões da corporeidade que o autor aborda estão aniquiladas.

Há mais de duas décadas que Kunz (1991) se ocupa do movimento humano como tema das suas investigações e infere ser inegável que o Movimento Humano se constitua como o *objeto central e mais importante dos estudos e pesquisas em Educação Física*. Porém, tratando-se do se movimentar de seres humanos em contextos específicos, notadamente, no contexto da

cultura de movimento como desporto, ginástica, danças e lutas, é urgente que se desenvolvam mais conhecimentos sobre as particularidades deste(s) ser(es) humano(s) que se movimentam.

Neste sentido, muito mais importante que o movimento em si e, anterior ao movimento ou à importância que se atribui ao movimento nas perspetivas hegemónicas em Educação Física, está um «ser-humano-que-se-movimenta» e não, necessariamente, a ênfase que se dá à mera execução correta dos movimentos, de gestos técnicos e táticos realizados com eficiência e eficácia, tendo em vista resultados, *performances* ou a melhoria da saúde. É evidente que isto tem a sua importância, em determinadas circunstâncias, mas não num contexto de liberdade para se movimentar que pode proporcionar alegria e prazer para quem o pratica (Idem).

Paradoxalmente, poucos estudos aprofundam a questão do brincar e se movimentar das crianças numa perspetiva pedagógica. Desta forma, o interesse pela criança que se movimenta é sobrepujado pelo movimento pré-construído e resta-lhes imitar o que o educador demonstra, executando apenas movimentos pré-concebidos, havendo uma indiferença entre movimento e ação motora. No entanto,

> Para a ideia de Movimento é entendido o aspecto externo e visível de uma atividade com movimentos corporais e para a ação motora, entende-se o aspecto interno, o que corre internamente quando da realização de movimentos corporais, ou seja, a forma como se processa as capacidades corporais internas de força, velocidade, coordenação, resistência, etc… (Kunz, 2000b, p. 2)

A perspetiva funcional preconiza que o movimento só pode ser medido no espaço e no tempo como deslocação. Oriunda das teorias advindas da Física (que fundamentam os estudos na biomecânica, bem como da fisiologia e da anatomia) ocupa-se em modelar padrões de movimentos de modo a resultar em velocidade, força, resistência, coordenação, etc.

Descontente com estas perspetivas, Kunz aprofunda as suas investigações apoiadas na fenomenologia holandesa de Gordijn, Buytendijk e Tamboer, bem como no alemão Andreas Trebels, todos pesquisadores do movimento nos desportos. A partir destes interlocutores, tece novas possibilidades comunicativas do movimento humano em que "o movimento enquanto diálogo deve ser considerado como o principal responsável pela nossa visão de mundo, dos outros e de nós mesmos" tendo, fundamentalmente, três aspetos a ser considerados: 1) o ator, o sujeito das ações do movimento; 2) a situação concreta na qual as ações do movimento estão vinculadas; 3) o significado que orienta as ações do movimento e é responsável pela apreensão da sua estruturação (Kunz, 2000b, pp. 1-3).

Na reflexão sobre a potencialidade dialógica do movimento, elevando as três dimensões do corpo-sujeito que se movimenta (sensibilidade, percepção e intuição), do ponto de vista pedagógico, as implicações na corporeidade refletem o que já anunciámos: o que importa é o

sujeito que se movimenta, entendido como um ator que produz uma conduta e, portanto, o movimento deve ser entendido numa perspetiva relacional:

> Eu me comporto dialogicamente com algo exterior a mim pelos meus movimentos. Eu ofereço uma resposta ao que me é interrogado e recebo respostas às minhas interrogações. Estas respostas realizam-se quando me movimento, conferindo ao diálogo uma significação subjetiva e objetiva. Neste diálogo, pelo movimento, constitui-se um mundo, um mundo no seu «ser-assim» para mim, ou seja, o nosso mundo subjetivo. (Kunz, 2000b, p. 3)

Para Trebels (1989, citado por Kunz, 2000b, p. 3), a intencionalidade do sujeito que se movimenta é que constitui a estrutura dialógica como uma intencionalidade direcionada e condicionada: o sujeito se movimenta na direção de algo de modo intencional mas nunca sozinho pois a existência do outro e dos objetos convidam-no a se movimentar. Portanto, há fatores objetivos, subjetivos e intersubjetivos que configuram uma situação de movimento. Isto pode dar-se na forma afetiva, emocional e pensada, movimentando-se na direção e em relação ao mundo e só pode ser interpretado de modo pessoal-situacional (Tamboer 1985, citado por Kunz, 2000b, p. 3).

Podemos conferir isto no seguinte exemplo: as crianças, numa aula de ginástica, não são apenas crianças, executando saltos sobre plintos, rolamentos, paradas de mãos, etc., mas, sobretudo, são crianças *ocupadas com algo*, o que implica reconhecer muito mais do que apenas a execução de gestos tecnicamente específicos de uma dada prática corporal pois quando uma criança salta, ela não apenas o faz objetivamente como se nos mostra ao nosso olhar desatento: crianças quando saltam tornam-se capazes de voar!

Neste sentido, os educadores, se não estiverem atentos às intenções e intencionalidades de uma criança que brinca e se movimenta, poderão tanto inibir como motivar a experimentação do corpo-sujeito-brincante, tendo em conta que quando a criança se movimenta ela não apenas o faz, executando um determinado gesto com a preocupação de o fazer corretamente: ela experimenta-o e reinventa, cria situações imaginárias, povoadas pelo prazer de vivenciar determinada prática corporal e isso confere um significado à sua ação.

Kunz destaca três situações em que o ato de correr pode ser observado nessa perspetiva de modo concreto: "1) alguém que corre a toda velocidade para fugir de um cão raivoso; 2) alguém que participa de uma corrida de velocidade dos 100 metros rasos e; 3) crianças num jogo de «pega-pega»". Em todas as situações e para todos os sujeitos que se movimentam, há diferenças entre as corridas, que podem facilmente ser extraídas dos diferentes contextos:

> Para todos o significado do movimento correr é o de imprimir aos seus movimentos corporais o máximo de velocidade, em outras palavras abranger o máximo de distância em menor tempo. […] Que a fuga ao cachorro seja finalmente bem sucedida, que a corrida termina no final dos 100m e que as crianças, enfim, também interrompem o seu brincar de pega-pega. Porém, isto não se constitui na característica principal das corridas, ela apenas fixa um âmbito geral dos acontecimentos. As significações individuais para cada participante, não pode ser interpretado deste contexto, embora possa se perceber o medo de quem foge

> de um cachorro, ou a alegria de quem vence uma prova de 100m e a alegria, também, ou frustração das crianças que brincam de pega-pega. A significação é constituída pelo diálogo que cada um desenvolve ao se-movimentar nestas atividades. Em suma, o que se pretende dizer é que pedagogicamente é muito mais interessante observar e respeitar as significações que se estabelecem na realização de movimentos de modo pessoal-situacional dialógico, do que as tipificações do movimento como são exemplarmente apresentadas nos esportes. (Kunz, 2000b, p. 4)

Portanto, o relacionamento que os sujeitos mantêm com as situações concretas é relevante pedagogicamente, no processo de vivência e aprendizagem de movimentos, levando-se em consideração os significados individuais e coletivos das ações em situação, "o que, de outro modo significa dizer, torná-los conscientes" (Kunz, 2000b, p. 4). Ainda que existam contextos objetivos que possam ser analisados nas práticas corporais e desportivas (busca da saúde, *performance*, rendimento, etc.) ou na atribuição de funcionalidade às ações das crianças que brincam e se movimentam (crianças imitam adultos e exercitam futuras profissões e papéis sociais, treinam habilidades como lateralidade, etc.), isso não se esgota na apreensão objetiva do olhar do observador pois os corpos-sujeitos não se movimentam apenas por motivos externos porque são capazes de ganhar e atribuir significação subjetiva.

Assim, o brincar da criança reinveste *nos cacos* do mundo: onde vemos lixo, elas veem magia; onde vemos exercício, elas promovem a reinvenção; onde vemos treino, elas se *exercitam* para repetir, de modo recursivo, o prazer experimentado:

> As crianças são inclinadas de modo especial a buscarem todo e qualquer local de trabalho onde visualmente transcorre a atividade sobre as coisas. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos resíduos de construções, no trabalho de jardinagem, ou doméstico, na costura ou na marcenaria. Em produtos residuais reconhecem o rosto que o mundo das coisas é exatamente para elas, e para elas unicamente. Neles, elas menos imitam as obras dos adultos do que põem materiais de espécie muito diferentes, através daquilo que com elas aprontam no brinquedo, em uma nova, brusca relação entre si. Com isso as crianças formam para si seu mundo de coisas, um pequeno no grande, elas mesmas. (Benjamin, 1987, pp. 18-19)

Neste *continuum*, todo o processo de relacionamento dialógico que a criança estabelece com o outro, com os objetos e consigo mesma, em situações de movimento, deve ser concebido como *experiência-acontecimento original* e requer ações de mútua corresponsabilidade, de espontaneidade e da autonomia individual da criança, ou seja, não se pode orientar a partir de receitas de especialistas ou indicações alheias. Isto permite que crianças e adultos, envolvidos numa situação de aprendizagem, possam modificar e reestruturar as situações e significações dos movimentos constantemente.

O entendimento dialógico do movimento evita atividades padronizadas que tendem a uniformizar as ações das crianças, o que, inevitavelmente, se transforma em atividades desinteressantes e nada atrativas para elas pois traduzem-se em obrigação.

O tipo de imitação que as crianças gostam, como as infindáveis repetições das mesmas ações e gestos, que fazem por si mesmas, acontecem não de modo que elas estejam atentas para promover uma determinada *performance*, mas porque o prazer da *recursividade* é aquele que

permite reviver sempre, de modo distinto e diverso, a mesma ação, a mesma conduta, o mesmo comportamento, a mesma atividade, uma reiteração caracterizada por um eterno recomeçar, que nunca é igual ao vivido anteriormente, até porque é impossível. São aquelas brincadeiras que lhes promovem imenso prazer e, sendo assim, as crianças reexperimentam-nas sempre, novamente.

Na experiência da infância "… a temporalidade recursiva é uma espécie de mecanismo que a criança utiliza para efeito de transformar, criar e recriar aspectos da realidade". Deste modo, "ela incorpora no tempo presente, o tempo passado e o tempo futuro, numa sincronização de diacronias que altera a linearidade temporal, possibilita a recursividade e garante a simultaneidade de factos cronologicamente distintos" (Sarmento, 2013, p. 10, citado por Sanches & Silva, 2016, p. 500):

> Esse princípio de transpor o real para o campo imaginário permite à criança interpretar os acontecimentos e as situações. Nesse sentido, a noção de tempo da criança desloca-se da concepção moderna, ditada por instrumentos de precisão, como relógios e cronômetros, para uma temporalidade imaginária na qual se aproxima mais do universo onírico ou surreal. Assim, no contexto dessa percepção do tempo o dia tem tantas horas quanto forem interessantes para interromper o progresso objetivo dos afazeres e recomeçar tudo novamente, jogar de novo, cantar mais uma vez, brincar mais um pouco, como no mundo de Alice no País das Maravilhas. (Sanches & Silva, 2016, p. 500)

Em Benjamim (1992, citado por Sanches & Silva, 2016), as memórias de infância estão articuladas com a temporalidade recursiva da criança num exercício de inflexão ao tempo, em que as memórias se misturam com a experiência de modo que a criança das suas reminiscências tenta resistir à *máscara do adulto* que a tudo controla e tende a cronometrar na modernidade delimitando a *cultura da infância moderna* posto que demarca o repertório das experiências das crianças.

A ideia de temporalidade recursiva materializa-se na "ampliação das experiências sobre o mundo por meio da cultura da criança". A criança tende a "inverter o mundo consagrado pelo olhar do adulto, modificá-lo, profaná-lo." (Idem, p. 506). "Tal atributo não é algo como uma habilidade adquirida, e sim como um modo de ser no mundo entendido como uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de «agoras»" (Benjamin, 1994, p. 229, citado por Sanches & Silva, 2016, p. 506).

Em Benjamin, o que figura é um tempo filosófico que se estrutura por uma conceção alegórica da temporalidade, portanto, um tempo recursivo, não linear, tampouco cronológico. Benjamin "parte da criança real, realizada e realizável em si mesma, […] para tornar filosófico o ser infantil como alegoria de uma experiência temporal específica, a temporalidade recursiva da criança" (Sanches & Silva, 2016, p. 512).

Consequentemente, o tempo enquanto categoria de reflexão sobre o fazer-saber da criança, também se constitui como dado ontológico que implica reconhecer a humanidade da criança no seu brincar e se movimentar e toda a sua tensão travada e não petrificada pela "máscara do adulto": a experiência da criança é o tempo da infância e não apenas um tempo cronológico; é uma condição de ser e estar no mundo vinculada à possibilidade de reprodução interpretativa, num intenso

> Protagonismo de si, olhar desviante para a realidade e um modo de estar no mundo governado por recurso de percepção do tempo e das coisas que a permitem estabelecer o (re)criar, o fantasiar, o brincar, componentes imprescindíveis no contexto da(s) cultura(s) infantil(is). Vinculam-se aí os instrumentos do brincar, bem como toda forma de interação, entre ela e o ambiente, que produza significação no contexto geracional em que ela se insere. (Sanches & Silva, 2016, p. 512)

Brincar e se movimentar é extremamente atrativo e profundamente interessante para as crianças quando pode ser experimentado como *perguntas* individuais que elas dirigem ao mundo, com respostas particulares e nem sempre verificáveis do ponto de vista objetivo, já que caracterizam estilos e formas particularizadas e atendem a solicitações, determinações e exigências da própria criança. O legado da experiência e vivência do tempo, a partir da modernidade, também se configura nessa dimensão: como recurso de manipulação, constitui-se como parte integrante da apreensão da realidade. Sendo o brincar e se movimentar um diálogo permanente, que a criança estabelece com o mundo, ou seja, com a realidade que a cerca e que a constitui, do mesmo modo que pela criança é constituída, a questão da temporalidade recursiva não pode ser ignorada na constituição do eu e da identidade da criança.

Como uma necessidade imprescindível à condição humana, temos furtado às crianças esse direito pleno e quase o extinguimos do seu mundo, não somente porque temos lotado as suas agendas com atividades complementares ao período escolar e temo-las inflado com distrações tecnológicas, mas, também, porque temos invertido os sentidos e significados de brincar e se movimentar: ao invés da criança ser a sua autora e atora, os adultos têm assumido por conta própria que devem orientar as crianças no seu se movimentar. Assim são os adultos que imprimem os significados ao movimento, o que destitui a autonomia e a espontaneidade da criança (Costa et al., 2015).

A Educação Física tem o dever de colaborar com este debate no sentido de promover a formação humana no *locus* privilegiado para tal, num tempo-espaço em que isso ainda é possível: as escolas de Educação da Infância. Abandonemos, então, o rendimento, o treinamento de habilidades e aprofundemos os nossos conhecimentos sobre o movimento humano e, tratando-se de crianças pequenas, da sua linguagem fundamental: brincar e se movimentar.

O reencontro com a infância da criança deve reivindicar a plenitude da infância do homem, o que nos remete para a consideração do brincar e se movimentar como linguagem imanente à condição humana, permanentemente atualizada no seu diálogo com o mundo, sempre no fazer-saber do momento presente. Neste sentido, a identidade da criança, a sua essência, o seu eu, o seu ente, não se dissolvem; pelo contrário, constituem-se criativamente e autonomamente, nas experiências e vivências da corporeidade e do movimento, de modo autêntico e o resultado desta tessitura é imaginação, criação e autoaprendizagem.

Não encontraremos a liberdade perdida a não ser que a inventemos.
(Sartre)[6]

2.2 A teoria do campo existencial em Peter Heinj

Pensar e experimentar na compreensão de relacionamentos
é de uma significação incomparável para o convívio humano
já que se trata de pessoas e não de coisas.
(E.H. Van Olst, 1987)

Heinj (2006, p. 86) desenha um campo existencial que devolve à criança um papel significativo na esfera da produção da cultura corporal de movimento e reitera o direito da criança de *ser assim como ela é*: um ser humano que tem o direito de ser *diferente* porque é portador de uma singularidade corpórea a ser respeitada como um direito básico que "abrange muito mais que apenas uma espécie de posse (dinheiro e brinquedos), mas também de ter amigos e segredos". Crianças devem ter também o direito ao erro e com isso ser também temperamental, insegura, bem como ter o "direito ao fracasso e a tomar falsos caminhos", o que remete para a aceitação das diferentes características individuais (Estevens; Görtzen, citados por Heinj, 2006, p. 87).

O autor reivindica este direito básico a ser contemplado pela Educação Física como um campo disciplinar que tem a responsabilidade para tal, de modo a oferecer espaço suficiente para o *ser diferente* de cada criança e para que estas se possam expressar plenamente, em virtude da natureza dos conhecimentos da referida área: se movimentar é uma necessidade inerente à condição humana e, nas aulas de Educação Física, esta dimensão concretiza-se *em relações* – as práticas corporais e desportivas são permeadas pela presença do outro, de objetos, de equipamentos, enfim, de relações *intercorpóreas*.

Qualquer leigo percebe, por experiência própria, em desastrosas situações de aprendizagem em Educação Física, em que o educador, infelizmente, enaltece "o vitorioso e o fracassado" e "o capaz e o inabilitado", que as diferenças individuais são e estão claramente

6 In Prefácio de *Aden Arábia*, de Paul Nizan.

postas nas suas aulas. Demarcadas por ritmos particulares e influenciadas por referências motrizes *tatuadas* nos corpos pelo mundo da vida de cada um, no geral, as crianças demonstram grandes diferenças nesses domínios, bem como de um domínio para o outro, numa mesma criança que se expressa em diferentes níveis de competência, como por exemplo, entre os domínios cognitivos e motor (Idem, p. 90), muito embora a escola preste muito mais atenção ao domínio cognitivo em virtude de uma predominância da razão instrumental no âmbito escolar.

Para o autor, numa perspetiva de *movimento relacional,* qualquer se movimentar humano é realizado e influenciado por um contexto, por uma conduta onde a personalidade daquele que se movimenta acontece a partir de uma determinada situação. Portanto, a partir de uma conduta de movimento que é absolutamente particular, porque é irrepetível e singular, dependendo de referência peculiar à percepção do sujeito que se movimenta. Isso requer que se repense a atuação *bem-sucedida,* que tem como parâmetro de avaliação a realização de uma conduta motriz igual e uniforme a todos na qualidade de resultado de aprendizagem.

No âmbito das inter-relações, o ser humano não é um simples *Sein* (ser como algo) e sim um *Da-Sein* (ser aí/existência), ou seja, o sujeito está aí entre pessoas e coisas no mundo, de modo que o *Da-Sein* significa e não prescinde do *Bezogen-Sein* (ser-relacionado) com as coisas e com as pessoas: "Somos condicionados pelos apelos do mundo e a isso chamo de intencionalidade […]. O ser do ser humano é determinado pelos «ser aí» com coisas e outros, por isso devido a sua relacionalidade nesse mundo com coisas e pessoas, existe sempre também um Zusammen-Sein (ser juntos)" (Idem, p. 16).

A ideia de *campo existencial* pressupõe que o ensino de movimentos deve promover uma abertura ao *eu* de cada criança para que cada uma *sinta-se em casa*, no seu próprio mundo, no seu próprio corpo e existência. Este campo não é constante e precisa que a escola o torne abrangente no sentido de que se estenda pela vida toda e, para tanto, o ensino tem uma tarefa importante: tornar o mundo conhecido e confiável para as crianças para que, desta forma, se familiarizem com um mundo que passa a ser seu e que possa ser explorado por meio de situações de ensino, em que se sintam familiarizadas e confiantes, conhecendo melhor a sua corporeidade.

"As pessoas tem uma necessidade natural de conhecer e abranger o seu campo existencial. O ensino então deve estimular e dirigir essa necessidade original tanto quanto a curiosidade da criança". Portanto, o ensino do movimento humano pode fomentar o *ser-aí-em-movimento,* influenciando-o da forma mais favorável possível. Por favorável, o autor entende a abertura de possibilidades para o diálogo corporal e motor com o mundo, onde o aluno pode

reconhecer as suas possibilidades e limites para que ele se "torne ele próprio", autêntico, e com isso também aprenda a experimentar, a perguntar e a responder ao seu mundo, constituindo o seu próprio campo existencial (Idem, p. 24).

As crianças precisam de se arriscar, aventurar-se, pular muros, ocupar-se com amigos e colegas da escola, ter coragem para duvidar e investigar de modo a fazer descobertas originais, explorar as mais variadas situações, objetos, equipamentos e ambientes, abrir as chances para a sua autodeterminação e autoconfirmação pessoal e, para tal, elas precisam de conviver juntas em aceitação e não pela distinção daquilo que não são supostamente capazes de fazer.

O erro é pré-condição do acerto: na aceitação das diferenças corporais, a criança exercita a multiplicidade de significados motrizes desconhecidos que operam no brincar e se movimentar e não somente aqueles sentidos pré-determinados e sequer questionados por adultos autoritários que desejam um produto final no término das ações. Ela aprende a apreender o mundo, nomeadamente quando nele se movimenta, pois a criança penetra num mundo de significados que somente a si fazem sentido.

Assim como em Benjamin, Gordijn e Dewey, Peter Heinj reafirma a importância da experiência como acontecimento (*Erfahrung*), como "a notação única na experiência de um anônimo". O anónimo significa as relações de sentido possíveis de serem compreensíveis ao ser humano mesmo que isso seja infinito – embora pareça paradoxal, o anónimo requer uma *relacionalidade* potencial num acontecimento dado, enquanto o próprio "acontecimento" é a atualização dialógica desta relação (Idem, pp. 25-26).

Nas crianças, a experiência é fonte do conhecimento: é a dimensão em que ela analisa, abstrai, reflexiona, opera com conceitos e, sobretudo com sentimentos e emoções, o que é fundamental para si. A criança como ser de ação tem na experiência intercorpórea a possibilidade de desenvolver o seu ser num processo de *fazer acontecer,* em que não somente modifica a sua corporeidade, mas também o seu próprio entorno. O ser da criança é um *ser-estar-aí* porque está entre humanos e coisas. Pelo seu agir e se movimentar, a organização das relações de sentido são experimentadas de modo mítico, imagético e, sobretudo, através de vivências criativas (Idem, p. 27). Entre estas, as experiências criativas são as que dão sentido às relações interpessoais e, de modo funcional, organizam a maneira individual de se expressar, conferindo um estilo próprio, *uma forma única de ser* entre a comunidade de iguais, permitindo a demarcação da singularidade de respostas aos questionamentos e problemas a serem solucionados genuinamente.

Para o autor, o desenvolvimento da individualidade deve ser entendido de modo relacional: ser adulto é uma variabilidade, nunca uma "estação final" no desenvolvimento. Cada ser humano, fortemente relacionado com o seu vínculo original com o mundo, desenvolve-se para uma individualidade, ou seja, para ser um ser indivisível, o que leva a uma autoconsciência no contexto de uma existência. Isto deve-se à realização de diferentes formas de experiências com relações de sentido que podem ser, a partir do agir, uma resultante, o suspensivo, o divertido, a surpresa, o repetitivo, o permanente e o apresentável (Idem, p. 35). A significação é algo que nos toca e com o qual podemos realizar algo.

Trata-se de, a partir de um citério de responsabilidade, respeitar e honrar as diferenças, o que radicalmente é contrário à derivação do outro, ao encobrimento do outro e de tudo aquilo que *desampara* o ser, oposto ao princípio de alteridade (Idem, p. 38).

Portanto, a crítica ontológica de Peter Heinj é, simultaneamente, uma crítica à *futurização* do outro: *crescer é uma multiplicidade*, em que não existe uma estação final na viagem do desenvolvimento, assim como não existem limites para se alcançar tal estação. Trata-se do desenvolvimento de um mundo para o ser humano onde o eu se possa desenvolver numa forma particular de existência, num caminho longo e cheio de inimagináveis aventuras relacionais, com vínculos originais, que nunca se esgotam.

Para tanto, cada um, a seu modo, precisa de tempo e espaço para que, dentro das suas possibilidades, se aproprie das relações de sentido ofertadas e constitua *des-cobrindo*, assim, o seu campo existencial. *Descobrir* remete para quatro questões fundamentais: a) transcender o horizonte do mundo conhecido e penetrar no desconhecido; b) tomar conhecimento sobre aquilo que o mundo mostra (e tomar aqui indica *tomar para si*, apoderar-se, penetrar numa atividade e isto implica a criança poder participar!); c) rever os conhecimentos adquiridos e assumi-los com liberdade e responsabilidade; d) enriquecer o mundo de significações já existentes, acrescentando algo a esse mundo.

Brincando livremente, as crianças elevam muito a sua capacidade de lidar efetivamente com o contexto do seu mundo da vida e quando dominam as situações e experimentam o êxito, a seu modo, sentem-se competentes e bem-sucedidas. O êxito leva a sentimentos que orientam para objetivos (aquilo que eu quis, consegui alcançar) ou a alegrias que resultam da própria atividade, ou seja, à aquisição de competências positivas. A reafirmação da capacidade das suas possibilidades amplia o campo existencial da criança, o que significa promover as competências definidas como capacidade geral de lidar, de forma efetiva, com o meio que habita, na diversidade e na unicidade. Esta unicidade opõe-se radicalmente à uniformidade: as crianças são *exemplares* únicos e a unicidade consiste na liberdade. Disto resulta a nossa

condição insubstituível e a nossa responsabilidade para com o outro. Mais que uma definição, isto é tarefa a ser pensada e praticada.

Desde a antropologia biológica, o ser humano é considerado, acima de tudo, uma possibilidade aberta, portador de uma elasticidade gigantesca na sua conduta pela autodeterminação, autoconfirmação e a confirmação de um ser-aí-juntos, o que é equivalente à metáfora da metamorfose das borboletas.

2.3 Para uma Onto-fenomenologia do brincar e se movimentar humano

> *Se as coisas pudessem vir do nada, o tempo não seria essencial para o seu crescimento, para o seu amadurecimento até o seu completo vigor. Os bebês se transformariam em jovens num piscar de olhos e florestas inteiras surgiriam do chão. Ridículo! Sabemos que todas as coisas crescem, pouco a pouco, como de fato deve ser, a partir de sua natureza essencial.*
>
> (Lucrécio, século I d.C.)

Em Portugal, já no início dos anos 1970, Carvalho (1973)[7] discutiu questões afetas à dicotomia corpo-mente, presente na prática pedagógica e investigativa da Educação Física portuguesa, como resultante de uma racionalidade moderna, que perspetivou conceções de corpo e de movimento, nas ciências, nas pesquisas, no conhecimento produzido e no campo de intervenção da educação. Percorre de Wallon a Merleau-Ponty para estabelecer um debate acerca da conceção de movimento humano, concebido mecanicamente a partir de teorias biológicas e fisiologistas que estavam em voga no período e, parece-nos, ainda andam hegemónicas nos dias atuais.

No Brasil, esse debate também se fez na mesma época, embora os estudos do movimento humano tenham sido introduzidos na Educação Física brasileira, nos anos 1990, por Elenor Kunz. É a partir de sua conceção de brincar e se movimentar da criança que intentamos dar um contributo ao debate que propomos no âmbito da Educação de Infância.

A corrente filosófica que acompanha os estudos de Kunz (1991) é a fenomenologia, abordagem que nos é muito cara. O autor propõe fazer uma inversão: ao invés de dizer o que a fenomenologia é, talvez o melhor caminho seja dizê-lo a partir do que não é:

> A fenomenologia […] tem sua origem em Edmund Husserl (1859-1938). Acompanharam e fizeram evoluir, em muitos aspectos pelo menos, as idéias de Husserl o filósofo alemão Martin Heidegger e o filósofo francês Maurice Merleau-Ponty. Husserl inaugurou o que ficou conhecido como «movimento fenomenológico», com sua primeira obra, «As Investigações Lógicas» (1900/01). Tratava-se de resgatar o significado original e puro da filosofia que, desde a filosofia grega, discutia a dicotomia entre opinião (doxa) e verdade (episteme). O ser humano possui conhecimentos que são anteriores à tomada de consciência filosófica de mundo. (Kunz, 2000b, p. 3)

7 Carvalho, A.M. de (1973). *Cultura física e desenvolvimento.* Lisboa: Compendium.

O ser humano sabe das coisas de uma ou outra forma, porém, determinado por uma perspetiva específica do contexto em que vive e guiado pelos fins úteis que persegue. Este conhecimento limitado pelas circunstâncias e pelos interesses momentâneos é "opinião (doxa)". A filosofia, não como uma teoria, mas como uma forma de vida, começa quando o pensamento atenta as suas limitações, pelas circunstâncias, e se abre para uma investigação imparcial daquilo que aparece (fenómeno) (Gruel, 1996, p. 15, citado por Kunz, 2000b, p. 3).

Os primeiros escritos de Husserl já eram dominados por uma crítica às ciências formais, que se interessavam unicamente pela busca de conhecimentos objetivos, transformados em leis pela experimentação comprovada da verdade. Como já anunciámos, a crítica a esse modelo de produção do conhecimento é que move Husserl a compor a afirmação que perdura como categoria central da fenomenologia: "temos de voltar às coisas mesmas", o que quer dizer, segundo Merleau-Ponty, "retornar a este mundo anterior ao conhecimento do qual o conhecimento sempre fala, e em relação ao qual toda determinação científica é abstrata, significativa e dependente, como a geografia em relação à paisagem - primeiramente nós aprendemos o que é uma floresta, um prado ou um riacho". (*citado* por Kunz 2000b, p. 3).

A crítica às ciências duras leva os estudiosos da fenomenologia, por exemplo Maurice Merleau-Ponty, a debruçarem-se no fenómeno da corporeidade, a que associamos os contributos de Kunz sobre a ontologia do movimento humano.

> Sobre o corpo, no âmbito da investigação científica, diz Merleau Ponty:
> Eu não sou o resultado ou o entrecruzamento de múltiplas causalidades que determinam meu corpo ou meu «psiquismo», eu não posso pensar-me como uma parte do mundo, como o simples objeto da biologia, da psicologia e da sociologia, nem fechar sobre mim o universo da ciência. Tudo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada". (*citado* por Kunz, 2000b, p. 3)

Esta é a ideia de *Leib*, ou corpo vivo ou corpo-sujeito, exposta pela teoria do movimento humano, onde o *se movimentar* humano é percebido a partir da relação *sujeito-mundo*. Assim, o brincar da criança sugere que há um diálogo complexo e multidimensional entre o corpo-sujeito da criança e o mundo como fenómeno fundamental da vida. A teoria distingue-se das teorias científicas que a antecedem, especialmente aquelas que se valem somente da interpretação física e biomecânica unilateralmente em relação ao movimento humano. Sem movimento, a existência é impensável e, por isso, o seu caráter ontológico deve ser pensado pelo viés da corporeidade numa perspetiva filosófico-antropológica (Araújo et al., 2010, pp.1-2).

O entendimento fenomenológico indica a impossibilidade de pensar o se movimentar como objeto simplesmente da física ou mesmo da psicologia: "Muito mais que um «em si», o

movimento constitui uma precondição para as experiências objetivas na vida de pessoas", ou seja, corresponde a uma "conduta dos sujeitos em ação e deve ser analisada como um acontecimento relacional numa referência situacional-pessoal" conectada às vivências, emoções, à sensibilidade e às experiências das crianças (Araújo, et al., 2010, p. 2). Para Kunz,

> A fenomenologia é, muitas vezes, conhecida como filosofia das essências, o que não é bem verdade. Talvez seria melhor dizer o 'estudo das aparências', uma vez que o próprio Husserl afirmava que seria absurdo acreditar na existência de um fato real e verdadeiro que se esconda atrás das aparências. O ser de cada fenômeno é sua aparência. O problema para a fenomenologia é, no entanto, que o que aparece, a facticidade do real, é sempre mais rico do que dele podemos apreender pela nossa percepção. Nós nunca podemos apreender o todo, pois sempre possuímos apenas aspectos do todo. Assim, a aparência não esconde a essência, mas ela a revela: ela é a essência. Não se pode entender Homem e Mundo sem penetrar em sua facticidade que é histórica, social e subjetiva. É na aparência, portanto, que começa a investigação fenomenológica que […] se distingue de uma investigação no sentido usado nas ciências ou mesmo na filosofia tradicional. (Kunz, 2000b, p. 3)

Deste modo, o brincar e se movimentar da criança deve ser interpretado pela compreensão de sua qualidade. Os estudos filosóficos que abrangem perspetivas antropológicas, fenomenológicas, sociológicas, estéticas e os conhecimentos sobre a linguagem propõem interpretações abrangentes a partir das diferentes imagens (representações) que sugerem sobre os seres humanos que se movimentam, debruçando-se sobre o *movimento próprio*, aquele que desvela os significados existenciais do agir na própria espontaneidade e intencionalidade da criança, nas dimensões espácio-temporais: "Trata-se da relação sujeito-mundo". Porém, numa perspetiva dialógica não é possível fragmentar o humano e o mundo, o espaço e o tempo e a sua "unidade primordial": para contemplar essa premissa, então, é preciso olhá-lo como um ser-estar-no-mundo-em-ação (Merleau-Ponty, 1999, citado por Araújo, et al., 2010, p. 2).

Em seguida, impõe-se-nos o mesmo problema que interpela Husserl, a saber: Como podemos alcançar conhecimentos radicalmente livres de pré-julgamentos ou «pré-conceitos»? Ou, em outras palavras: como chegar às *coisas mesmas*?

Para tal, os estudos de Merleau-Ponty e da Gestalt são fundamentais para o reconhecimento *das coisas mesmas,* referentes ao brincar e se movimentar enquanto relação criança-mundo: conceitos como a (fenomenologia da) percepção, a intencionalidade e o entendimento de que todo movimento humano é gesto (porque expressa e comunica), são a base desta compreensão. Para tal, não é possível prescindir de colocar o desafio de nos aproximarmos do conhecimento do conhecimento: ou seja, como é que as crianças intuem, sentem, percebem e representam o seu (ou a sua relação com o) brincar e se movimentar?

Para Araújo (et al., 2015, p. 3), o fenómeno da percepção é abordado na teoria da Gestalt, onde a relação com as categorias tempo-espaço considera o vínculo entre figura e fundo: "um não é o oposto do outro, mas ambos se alicerçam oferecendo um sentido". As

coisas observadas do mundo estão sempre em relação e "daí a diferença entre movimento concreto e abstrato. O fundo do movimento concreto é o mundo dado e no movimento abstrato esse fundo é construído". Por exemplo:

> Quando faço um sinal com as mãos me despedindo de um amigo, não o faço como uma representação do meu pensamento ou como uma tradução dos meus pensamentos em gestos, o faço espontaneamente, sem perceber o sinal em meu corpo. Não há uma percepção e depois um movimento, a percepção está no próprio movimento. Ao contrário, o movimento abstrato rompe sua inserção no mundo e constrói em torno de nós um mundo fictício, assim como, por exemplo, executamos uma série de flexões para fortalecimento da musculatura do braço, agora diferentemente de antes o meu corpo é a sua meta, assim podemos dizer que o «movimento concreto é centrípeto e o abstrato é centrífugo; o primeiro ocorre no ser ou no atual, o segundo no possível ou no não ser, o primeiro adere a um fundo dado, o segundo desdobra ele mesmo seu fundo». (Merleau-Ponty, 1999, p. 160, citado por Araújo et al., 2015, p. 3)

Desta forma, no brincar, o tempo e o espaço tornam-se *tempo vital* e *espaço vital* porque as ações da corporeidade nunca prescindem de vida, emoção, percepção, intencionalidade, sensibilidade, experiência e intuição. Assim, Buytendijk (1997, citado por Araújo et al., 2015, p. 4) interpreta a função do movimento humano como "indivisibilidade de mudanças significativamente relacionadas com algo exterior a essas mesmas mudanças" pois o "significado de um movimento que acaba de ser realizado não é o mesmo que se tem ao iniciá-lo".

O se movimentar como função refere-se à organização espontânea que se constrói num contexto específico e se orienta num sentido teleológico para um *ponto futuro*. Deste modo, a interpretação do movimento não pode acontecer numa estrutura quantitativa em relação ao espaço e tempo pois, no movimento humano, compreendido como *gesto,* entram em jogo vários elementos que são impossíveis de ser medidos. A abordagem filosófica fenomenológica sobrepõe-se às teorias científicas que concebem o movimento humano mecanicamente como mero deslocamento do corpo (ou parte dele) no tempo e no espaço metricamente verificável no interior dessas duas dimensões/categorias.

Chegar ao conhecimento do conhecimento das crianças significa, portanto:

> Retornar ao que é verdadeiramente vivido, o que se apresenta a nós em nossa consciência. Mas não são os fatos, objetos ou as idéias que estão na consciência como sua residência oficial. Se assim fosse, a fenomenologia cairia num psicologismo que Husserl condenava. Husserl, para resolver esta questão, criou a categoria da *intencionalidade,* fundamental no entendimento da fenomenologia, para esclarecer que «consciência é sempre consciência de alguma coisa» ou, como menciona Dartigues (1973, p. 24), consciência só é consciência, «estando dirigida para um objeto (sentido de intentio). Por sua vez, o objeto só pode ser definido em sua relação com a consciência, ele é sempre *objeto-para-um-sujeito*». (Kunz, 2000b, p. 4)

Este aspeto implica reconhecer que as "… essências não tem existência alguma fora do ato de consciência que as visa e do modo sob o qual ela os apreende na intuição" (Dartigues, 1973, p. 25, citado por Kunz, 2000, p. 4). Diferentemente do que acontece noutras teorias, na fenomenologia, a consciência está em relação com o mundo, pois os seus *dados* são pura intencionalidade que também deve ser entendida de modo diferente do que comummente se

diz dela: "como atenção sobre algo, mas como meio, como vinculação entre consciência e mundo, não pertencendo nem ao sujeito nem ao objeto". Assim, o esforço do investigador é colocar-se abertamente na direção do objeto para "alcançar a forma original do objeto":

> Husserl utiliza o conceito de original para se referir a um vínculo profundo com o âmbito da minha experiência, vivência e modo de pensar na constituição do objeto de conhecimento na consciência. É nesta situação das «aparências originais» que tomo relação com os objetos. Estes aparecem a mim como algo a ser experimentado, vivenciado ou conhecido no palco do mundo. Assim, já para Husserl, e retomado com mais intensidade em Merleau-Ponty, esta «aparência original» é sempre corporal. (Kunz, 2000b, p. 4)

Como já anunciámos, a consciência é sempre consciência de alguma coisa e o objeto é sempre objeto para uma consciência, estabelecendo-se uma relação interminável pois se não houvesse uma não haveria outra. O campo de análise da fenomenologia tenta elucidar a *essência desta relação* que é uma *correlação* que se estende ao mundo inteiro e depende de uma intuição originária das vivências e experiências da consciência. A partir disto, os dados da consciência, os que interessam à fenomenologia, só podem ser *descritos*:

> O objetivo da fenomenologia é «chegar às coisas mesmas» pela descrição não pela análise nem pelo esclarecimento interpretativo. Portanto, não são os objetos dos quais a ciência se ocupa que preocupa a fenomenologia, mas os objetos do conhecimento anterior a qualquer formulação científica, cultural ou da tradição. A fenomenologia interessa-se, assim, pelo mundo das experiências, que é um mundo desenvolvido pelas minhas percepções e que se apresenta como um horizonte de possibilidades. (Kunz, 2000b, p. 4)

De modo qualitativo, as categorias acima citadas (vida, emoção, percepção, intencionalidade, sensibilidade, experiência e intuição) dão objetividade ao se movimentar humano, envolvidas, de modo a se perspetivar a "concepção dialógica do movimento humano", apreendida da fenomenologia holandesa (Buytendijk e Gordijn, s.d., citados por Kunz, 2001, pp. 103-104) e aprofundada por Kunz e Trebels, a partir da fenomenologia francesa (Merleau-Ponty, 1999).

Na perspetiva dialógica, diferencia-se o movimento de sujeitos e o movimento de objetos e, por esta razão, gramaticalmente, Kunz (1991) forja a expressão *se-movimentar* em que a prioridade do olhar do investigador é *o sujeito que se movimenta*, em detrimento da expressão usualmente utilizada nas teorias anteriores em que o *se* se encontra condicionado à impessoalidade. O que interessa é o sujeito em si e não exatamente o movimento isolado do sujeito ou mecanicamente concebido (que não é secundário pois os próprios sujeitos podem ser objeto do movimento, por exemplo, quando são transportados).

A teoria do *se movimentar* trata da "expressão dos atores do movimento no contexto de uma situação concreta e de um significado que orienta todas as ações" tornando possível "a apreensão de sua estrutura global" (Araújo et al., 2015, p. 4). É, portanto, um sujeito-mundo que se movimenta de modo livre e espontâneo, conferindo significados *na* ou *à* sua ação. O

diálogo constitui-se nessa relação: *o movimento humano é linguagem* e é *diálogo* entre o sujeito que interpreta o mundo.

> Um não prescinde do *outro* e, assim, é preciso entender que
> Por meio da ontologia do humano, que se ocupa das dimensões qualitativas da experiência humana em ação, articula-se o interesse pedagógico da experiência humana, que poderá ser de grande utilidade para as transformações e redimensionamento dos temas relacionados à educação física, há tanto tempo discutidos. (Idem, p. 5)

Conforme Müller & Trebels (1996, p. 122*, citado por* Kunz, 2000b, pp. 4-5), os conhecimentos da ciência são abstratos e secundários porque ficam condicionados ao mundo das experiências como dados primeiros ou anteriores. Os autores concluem que a fenomenologia não se ocupa fundamentalmente do plano da existência como coisa e nem mesmo da existência como consciência, mas trata de trazer à luz aquele conhecimento do mundo anterior a qualquer reflexão.

Nesta direção, Trebels (2003) afirma uma indissociabilidade entre perceber e se movimentar: como fenómeno, brincar e se movimentar constituem um diálogo permanente e constante entre a criança e o mundo. O conceito dialógico do movimento humano concebe uma teoria não mecânica e resgata o sentido do *sujeito ativo*, o que demarca uma profunda diferença entre *o ser humano como objeto* e como *sujeito do movimento*.

Baseado nos estudos de Gordijn, holandês que se pautou pela ontologia da linguagem, o conceito de *diálogo* está vinculado à ideia de ontogénese, na qual "o binômio ser humano/mundo é central". Na teoria da *Gestalt,* "esta relação busca valorizar o fundo que se exprime, numa dimensão temporal, que encontramos em todos os nossos atos. Esse fundo está relacionado com os aspetos subjetivos, imanentes, dos quais retomamos de maneira sempre inédita, para num contexto intersubjetivo, para fazermos as aprendizagens." (Araújo et al., 2015, p. 5):

> O fundo do movimento não é uma representação associada ou ligada exteriormente ao próprio movimento, ele é imanente ao movimento, ele o anima e o mantém a cada momento; a iniciação cinética é para o sujeito uma maneira original de referir-se um objeto, assim como a percepção. Através disso se esclarece a distinção entre movimento abstrato e o movimento concreto: o fundo do movimento concreto é o mundo dado, o fundo do movimento abstrato, ao contrário, é construído. (Merleau-Ponty, 1999, p. 159)

Para Merleau-Ponty, não significa que se abandone as certezas do senso comum ou da atitude natural porque, como pressupostos de todo pensamento, "… elas são evidentes, passam despercebidas e porque, para despertá-las e fazê-las aparecer, precisamos abster-nos delas por um instante". Para isto, Husserl desenvolveu, e Merleau-Ponty continuou a usar e aprimorar a *redução fenomenológica*[8], definida por Eugen Fink como *admiração* perante o mundo. Afirma Merleau-Ponty que "a reflexão não se retira do mundo em direção à unidade da consciência enquanto

8 Sobre esta questão ou *da fenomenologia como não método*, conferir o capítulo Metodologia da tese.

fundamento do mundo; ela toma distância para ver brotar as transcendências, ela distende os fios intencionais que nos ligam ao mundo para fazê-los aparecer, ela só é consciência do mundo porque o revela como estranho e paradoxal" (p. 10, citado por Kunz, 2000b, p. 5).

O facto descrito implica reconhecer que as crianças vivem intensamente e fecundamente as experiências preceptivas sem necessidade de reflexão e fazem-no espontaneamente: os seres humanos são introduzidos no mundo através dos sentidos, sem qualquer diferenciação ontológica ou epistemológica. O mundo perceptivo coloca-nos diante de uma vida espontânea (Kunz, 2000a). O movimento é a nossa manifestação primeira, a nossa entrada no mundo numa ação relacional em que o sujeito se mistura ao mundo, construindo-se como sujeito, "sendo o mundo a sua contraface originária" (Araújo et al., 2015, pp. 5-6).

A destreza técnica e o manuseio de determinadas ferramentas podem ser importantes nos primeiros anos de uma criança. No entanto, não existe, no plano da experimentação e da descoberta da criança, uma perspetiva de como se executar corretamente ou como se adquirir determinadas habilidades: essa *pré ocupação* existe somente entre os adultos. Para a criança, é primordial ocupar-se com o que lhe interessa – o sucesso vem decorrente da qualidade dessa ocupação e não da quantidade de vezes que ela exercita determinada técnica (de pintar, por exemplo).

O desenvolvimento de uma maior sensibilidade, por meio de vivências significativas, traduz-se em experiências de sucesso e êxito que são sinónimo de um sentimento de realização bem-sucedida, bela e prazerosa que, para as crianças, é muito particular: elas são capazes de se admirar diante do mundo e de toda e qualquer produção que façam. Assim, elas aperfeiçoam o seu sentimento de *unidade com o mundo* e com os demais à sua volta porque se sentem acolhidas por um mundo habitado por adultos em quem podem confiar pois eles apostam nelas e apreciam o seu fazer-saber, com equilíbrio e controle emocional o que, em última análise, implica um maior conhecimento sobre si mesma.

Sendo assim, é importante tratar da questão da intuição, relacionada diretamente com o brincar e se movimentar da criança, que tem sido excessivamente racionalizado (como um agir com relação a fins pré-estabelecidos) na Educação da Infância, onde a intuição é tão ignorada que sucumbe à negação. A intuição como manifestação de *conhecimentos prévios* precisa de ser reconhecida como expressão de uma qualidade superior da consciência e, por isso mesmo, é preciso que seja melhor apreendida e compreendida pelos adultos. A intuição é aquele

> Conhecimento que possuímos antes de qualquer contato racional com o objeto. Aquilo que sei o que é antes mesmo de pensar sobre algo. É um conhecimento imanente que tem presença direta ou espontânea em nós e do qual não temos dúvida. É, também, um conhecimento a priori, sob o qual se desenvolve nossa percepção de mundo. Sei que o verde é verde e diferente do vermelho sem intelectualizar isto, quer dizer,

> sem pensar. Assim, muitas coisas do mundo objetivo, incluindo como Kant queria, inclusive o Tempo e Espaço, se nos oferecem como conhecimento intuitivo. Se conhecer significa a apreensão pelo espírito (consciência/intelecto) de um objeto, este ato não pode ser algo muito simples. (Kunz, 2000b, p. 9)

Como já dissemos, de outro modo, a intuição nas crianças torna-as capazes de *ouvir as cores e ver os sons*, algo que nos é inalcançável, provavelmente pelo uso predominante da intelecção que nos impossibilita de conhecer o conhecimento: damos demasiada atenção ao nosso interior, ao discurso interno e às operações mentais - é o que se chama de pensamento discursivo – operando um conhecimento mediato, ou seja, mediado pelas nossas operações racionais. No entanto, a base para a inteligibilidade do mundo é o pensamento intuitivo, muito íntimo das crianças, ao qual *lançam mão* amplamente em virtude da grandiosidade do seu campo perceptivo que está sempre de *portas abertas*.

No conhecimento intuitivo, o objeto é, como num ato de visão, diretamente ou imediatamente apreendido. Se este conhecimento é base para o conhecimento racional, então, é de natureza corporal-sensível e não mágico, como se costuma entender e aplicar o conceito de intuição. Significa um conhecimento que se apresenta espontaneamente na consciência e antecipa um acontecimento, ou seja, um saber anterior à própria ocorrência de algo: "É uma sensação de certeza antecipada" (Kunz, 2000b, p. 10).

Para o autor, o brincar e se movimentar humano é extremamente importante para a percepção, a sensibilidade e a intuição pois despertam-nas de forma intensa, profunda e consciente, o que irá incidir num sujeito mais liberto e, sobretudo, mais criativo – e essa é a propriedade síntese de todas as qualidades anteriores pois, pelo movimento humano livre e espontâneo, viabiliza-se o seu desenvolvimento.

A liberdade e a espontaneidade da criança que se movimenta, até nas capacidades muitas vezes desconhecidas pelos praticantes, leva a entender a liberdade e a expressividade humanas como necessárias para os atos criativos e sentimentos de ser bem-sucedido que, por sua vez, melhoram a autoestima e a compreensão de si mesmo, o que se opõe às nossas formas condicionadas de fazer e pensar que justamente nos afastam dessas possibilidades:

> Estamos cada vez mais freneticamente, a procura de nós mesmos, provavelmente nos lugares errados. O homem nasceu para ser livre e criativo. Esta também é sua tarefa humana. Mas se deixou escravizar pelo trabalho, pela máquina e pelo próprio meio social e institucional que «soube criar». Portanto, isto é muito importante, pois se as portas da Sensibilidade, da Percepção e da Intuição se abrem quando nos movimentamos de forma livre espontânea num jogo, numa brincadeira ou no esporte estamos desenvolvendo a nossa humanidade, estamos nos tornando mais livres e criativos. Enfim, encontrando em nós o que buscamos fora, com especialistas. (Kunz, 2000b, excerto não publicado, p. 16)

Segundo o autor, criatividade é parte significante da essência da natureza humana. Criar é a capacidade de dar existência a algo ou, então, de estabelecer relações ainda não concebidas, inventar ou descobrir algo novo, ainda não conhecido. Este novo também se pode referir a um

novo significado, um novo valor a algo já conhecido. Assim, a criança, que todos os dias aprende algo novo pelos seus próprios meios e condições, está, de certa forma, a criar, construindo o seu mundo, a partir de contextos e situações antigas ou já conhecidas, podendo criar novas significações e novos valores (Idem, p. 17). Isto é muito comum em todas as práticas desportivas e corporais, ou seja, em todo o conjunto do fazer-saber-fazer-se-movimentar-humano.

Quanto mais cedo o adulto interferir na *criação* da criança, por excelência, menos criativa e independente será esta criança, inclusive quando crescer. Nas crianças, em especial, todas as atividades têm um certo significado criativo e ela necessita disto: é o processo de *tornar-se humano* pela própria natureza, antes da intervenção sociocultural. Por este motivo, tamanha é a importância das brincadeiras e dos jogos na vida da criança pois, quando realizados de forma livre e espontânea, concretizam sempre relações criativas. No futuro, esse mesmo entendimento e as mesmas relações criativas podem estender-se para a arte ou para as ciências.

A criatividade é o conteúdo humano de maior transcendência. O afã criativo, que naturalmente todos temos, nasce de uma sensibilidade intuitiva desperta, imanente. Pode-se dizer que, pela criatividade, nós sentimo-nos como que lançados para fora de um contexto rotineiro e conhecido ou de experiências passadas e, para isto acontecer, temos de nos sentir livres e abertos para novas experiências, em novos contextos, onde impera o diferente e não a mesmice, a repetição e a reprodução de modelos.

A grande maioria dos *problemas* humanos nasce, em grande parte, pela impossibilidade de darmos vazão aos impulsos criativos pois o racional, o lógico funcional da nossa forma de pensar, tem um *efeito desumanizador* que banaliza o humano pois desrespeita a inteligência intuitiva ainda presente na infância: quando a criança brinca, desenha ou molda o seu pote de argila, a inteligência intuitiva que leva à criação tem origem na imaginação e na fantasia. Sendo assim, surge nos momentos em que a pessoa está completamente *passiva* ou quando as condições do meio permitem um livre e espontâneo expressar como acontece nas brincadeiras e nos jogos:

> Já entendemos que a criança quando participa da descoberta do mundo, dos outros e de si própria de forma livre age de modo extremamente criativo. O objeto com que brinca ou o desenho que realiza pode ser idêntico a que outras crianças brincam ou desenham, mas, para ela tem um sentido novo. O problema começa quando os adultos classificam, avaliam estas ações da criança. É ela que dá forma e significado a algo que antes nunca existiu. Até que a escola, a família e as demais instituições formadoras lhes apresentam o que «devem» ou «não devem» conhecer, o que «pode» ou «não pode» ser feito e o que «é» ou «não é» importante na vida. Se esvai assim todo impulso criativo, toda inteligência intuitiva, toda sensibilidade transcendental e toda percepção individual e única de mundo e das coisas deste mundo. A identidade individual dá lugar a identidade social, ou seja, o ser «como ninguém é» se reduz num ser «como todo mundo é». Seria possível recuperar alguma coisa? Sim. Em momento de grande desafio o Ser Humano adulto recupera um pouco da sua Intuição e Criatividade. As atividades esportivas poderiam servir como um certo desafio que desperta estas qualidades. (Kunz, 2000b, excerto não publicado, p. 17)

Para Oaklander (1980), as brincadeiras e os jogos fazem com que as crianças tenham uma melhor autoconsciência de si próprias. O corpo, a imaginação e os sentidos tornam-se mais conscientes nas brincadeiras criativas e, assim, desenvolve-se um sentido do *eu* mais forte e decisivo.

Outros autores da Gestalt também defendem que, com as brincadeiras, a criança se descobre e *torna-se mais ela mesma*. O que torna o ser humano criativo certamente é sua capacidade de diálogo com o mundo, com os outros e consigo mesmo. A forma como este diálogo começa na infância, todos sabemos, é pelo seu brincar e se movimentar. A criança expressa-se pelo movimento e o movimento possibilita que ela questione a realidade e a vida e, assim, dando liberdade a essa importante forma da criança comunicar com o mundo, expressar-se e dialogar, ela forma-se como ser de autonomia e criatividade.

Pelo brincar, a criança *esquece* da vida como compromisso. Ela entrega-se inteiramente à sua ação, *abandonando* o mundo ao seu redor, deixando-se levar pela aventura de estar plenamente concentrada numa atividade desafiadora, socialmente referenciada e articulada. Deste modo, a realidade transforma-se e a vida ganha sentidos que promovem sentimentos de autorrealização, prazer e conhecimentos que transcendem ao objetivamente realizado e coletivamente vivenciado.

Neste seguimento, as crianças necessitam, imprescindivelmente, de realizar *experiências próprias* de movimentos e não imitar um movimento demonstrado, um movimento *correto*, *pré-dado* e criado por terceiros, em que se imputa uma das experiências mais alienantes e castradoras da liberdade e da criatividade humana, negando-se vivenciar sentidos e valores subjetivamente significativos, promovendo uma verdadeira "extração de vida" das crianças. A vida que pulsa no corpo-sujeito-brincante está em constante busca de vivências e experiências subjetivamente significativas, o que quer dizer *criação* (Kunz, 2000b, excerto não publicado, p. 18).

Como poetizou Loris Malaguzzi, das cem linguagens da criança, roubamos-lhes noventa e nove e, mesmo assim, as crianças insistem e persistem nessa jornada chamada infância:

> […]
> A escola e a cultura
> lhe separam a cabeça do corpo.
> Dizem-lhe:
> de pensar sem as mãos
> de fazer sem a cabeça
> de escutar e de não falar
> de compreender sem alegrias
> de amar e de maravilhar-se

só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe:
de descobrir o mundo que já existe
e de cem
roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe:
que o jogo e a realidade
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas
que não estão juntas.
Dizem-lhe:
que as cem não existem
A criança diz:
ao contrário, as cem existem (Malaguzzi, 1999)[9]

Tendo como princípio *retornar às coisas próprias*, isto é, voltar ao mundo pré-reflexivo ou ao próprio sujeito do conhecimento, a fenomenologia, como fundamentação filosófica, tem contribuído para ampliar o entendimento do movimento humano como fator significativo para o ser humano. Por esta razão, no tocante à questão da sensibilidade, da intuição e da criatividade, as crianças necessitam que se deixe fluir os seus ritmos, a elasticidade, a harmonia a partir do *seu estilo próprio,* forjado nas suas invenções e descobertas que definem a qualidade do seu brincar e se movimentar, de modo singular e particular, próprio do seu diálogo com o mundo.

Não se pode ensinar a criança a dialogar existencialmente com o mundo pois esse fenómeno é particularmente subjetivo e intersubjetivo, conquistado pela sua relação com o seu mundo da vida. A vivência de sucesso, de êxito e realização não pode ser balizada pelo olhar do adulto que a educa pois isso é castrador: o olhar do adulto é avaliador e tem outras referências, outros parâmetros e, frequentemente, são desconhecidos pela criança e vice-versa. Além disso, o mundo da vida é singular: concretiza-se na relação corpo-mundo – então, o mundo da vida de um adulto jamais será o mesmo de uma criança; o mundo da vida de um jamais será idêntico ao de um outro. O que a criança faz não implica eficiência senão naquilo que ela própria entende, intui ou intenta como tal.

3 Diálogo e significado: o brincar e se movimentar como linguagem metamórfica

A criança
é feita de cem.
A criança tem
cem mãos
cem pensamentos

9 Malaguzzi, L. Ao contrário, as cem existem. In Edwards, C. et al. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem sempre cem
modos de escutar
as maravilhas de amar.
Cem alegrias
para cantar e compreender.
Cem mundos
para descobrir.
Cem mundos
para inventar.
Cem mundos
para sonhar.
A criança tem
cem linguagens
(e depois cem cem cem)
mas roubaram-lhe noventa e nove.[10]

De forma alegórica, utilizamos o adjetivo *metamórfico* para expressar a capacidade humana de se reinventar constantemente ou como um ser ou ente tem a capacidade de modificar o seu estereótipo e as suas características comportamentais para se *adaptar* ao meio que o cerca, autorrealizando a sua capacidade de empreender a *sua metamorfose*, enquanto metáfora que escolhemos para ilustrar a conduta da criança no seu brincar e se movimentar na infância. Exprime, sobretudo, a noção de mudança, de transformação, de transcendência, de reflexão sobre si mesma, como uma *metalinguagem* à qual a criança recorre, através do movimento humano, para estabelecer o seu diálogo corporal com o mundo da vida.

Como na *autopoiesis*, o entendimento de que o movimento humano encerra em si um potencial dialógico com o mundo é uma atitude de grande relevância:

> O envolvimento em situações de movimento em que a relação dialógica pessoal-situacional é priorizado, deverá conduzir novamente a uma abertura das «portas da percepção» pela intensidade das vivências e experiências desenvolvidas de forma autônoma pelos participantes. Isto permite uma mudança na «visão de mundo» dos envolvidos e com isto uma percepção mais real do que é o mundo, os outros e eles próprios. (Kunz, s/d, pp. 5-6)

O movimento autêntico e original é constituído pelo protagonismo das crianças que, em liberdade, estabelecem um diálogo com o mundo e a vida de modo não mecanicista[11]. O se movimentar, como a imbricação entre pensamento e fala, é uma das múltiplas formas nas quais se materializa a unidade primordial do ser humano com o mundo que se manifesta: "é preciso que nos misturemos àquilo que pretendemos conhecer" e isso pode ser feito de forma «obliqua»

10 Malaguzzi, L. Ao contrário, as cem existem. In: Edwards, C. et al. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

11 "*Mecanicismo* – teoria que considera a vida e os fenómenos vitais submetidos unicamente ao jogo das leis físicas, químicas, etc., que regulam os restantes fenómenos naturais, por sua vez também redutíveis, em última análise, a fenómenos mecânicos. Esta teoria encerra certas dificuldades que – no campo científico e racionalista – só o materialismo dialéctico consegue resolver." [grifo do autor] (Teissier, 1946, p. 32)

pelo canto do olho, como disse Merleau-Ponty, através da linguagem" (Araújo et al., 2010, p. 6).

As diferentes linguagens corporais que situam a criança no mundo colocam-na diante e em diálogo com ele, tendo um fundo inacabado e constituindo "uma porta de entrada para determinar o que estava indeterminado" em uma relação dialética, deixando espaço para significações e aprendizagens: "O movimento humano está inserido num contexto relacional que torna possível um diálogo incessante entre os sujeitos e o mundo, estabelecendo um embate no qual os sujeitos se revelam e são revelados pelo próprio movimento, atualizando-se e transformando-se junto ao mundo" (Idem).

O contexto significativo do movimento humano está no *sentido motriz* no qual o se movimentar é a própria expressão da *relação sujeito-mundo*, aliada a um projeto intencional e subjetivo, somado aos aspetos objetivos do mundo percebido. Na sua totalidade, é o que Gordijn denomina de "mundo de significados motores" (Tamboer, 1985, p. 165, citado por Kunz, 1991, p. 175).

Essa totalidade de sentidos e significados imbricados é que permite a atualização constante e infinita do ser-no-mundo, pois todo o movimento corporal é simbólico, expressivo e comunicativo. Todo o significado gera um conteúdo específico promovido pela ação e, portanto, esses conteúdos podem e são atualizados a todo momento, a cada nova ação e a cada nova inserção do sujeito no mundo.

A linguagem corporal é poética e pode ser entendida como obra de arte (Merleau-Ponty, 1989, citado por Costa et al., 2015, p. 49). Por ser um *projeto* que lhe dá significado, o se movimentar tem uma intencionalidade que depende da forma como o corpo apreende e domina o meio interior e exterior, reafirmando que a origem se encontra na subjetividade que se traduz em ação plena de sentido e significados lógicos. Então, *se movimentar é linguagem que traduz o sujeito para si próprio, para os outros e para o mundo*: linguagem que impregna constantemente o ato e clarifica a intencionalidade de todo corpo-sujeito. A criança quando brinca e se movimenta ilustra magicamente o enredo de sua vida: ela doa-se ao mundo por inteiro, cria, imagina, sofre, chora e, mesmo assim, enche-se de alegria, assim como os artistas. Essa linguagem sensível acontece no seu se movimentar (Costa et al., 2015, p. 49).

Piaget defende que é na inteligência conceitual que repousa a consciência sensório-motora, adquirindo significado. Por existir o se movimentar com uma intencionalidade originária de uma consciência, que traduz a subjetividade atualizada por um comportamento, o movimento não *flutua* no espaço desligado do ser das coisas: ele é o ser em relação com as coisas. Esta perspetiva sincrónica, capaz de realizar várias coisas ao mesmo tempo, não é

suficiente na medida em que a unidade do ser humano também é *memória* dos atos. A perspetiva diacrónica também é indispensável para assegurar uma integração total no *aqui e agora*, o que define o horizonte mental através do qual a consciência não se perde neste mundo e neste instante, pois as condições próprias da existência individual, no momento, em ato, são indissociáveis de tudo aquilo em que o indivíduo colaborou e, portanto, toda a existência não pode ser pensada objetivamente a não ser através de sua história constitutiva (Carvalho, 1973, p. 238).

A exemplo disto, retomamos o conceito de recursividade: todas as ações da criança, promovidas na forma da linguagem da brincadeira, atualizam-se em si mesmas, transformando a criança na sua autopromoção de conteúdos significativos que, mesmo sendo repetidos continuamente, nunca se fazem do mesmo modo. A criança reatualiza, no mesmo movimento, diferentes possibilidades de atribuir novos significados à sua ação, o que lhe possibilita, por intermédio de novas experiências e das inter-relações que trava, modificar o contexto e, assim, criar novos sentidos ao seu fazer-saber.

O brincar e se movimentar da criança é, deste modo, pleno de sentido e acontece no "interior de uma interdependência (diálogo sujeito/mundo) relacionada ao sentido". No seguimento, quando a escola prioriza uma determinada perspetiva de movimento engessada em conceções meramente físicas ou biomecânicas, não estamos a investir nessa capacidade *autometamórfica* da criança se reinventar constantemente. Além disso, fomentamos a dicotomia físico-mente que, na realidade, não existe, pois

> O físico não é algo que possamos ensinar, educar, formar. Não podemos abstraí-lo do nosso ser-ser humano, como uma coisa [...]. Na observação dos alunos em uma aula de ginástica, a tentativa de tentar enxergá-los como físicos que se movem só poderá acontecer uma única vez. É que, simplesmente, isto não é possível: não são os físicos que correm, saltam ou se lançam; são os alunos que estão ocupados em fazer alguma coisa. (Tamboer, 1979, citado por Kunz, 2000a, p. 3).

Portanto, movimento humano não é uma mera deslocação no espaço e no tempo ou simples encadeamento de elementos isolados que se mexem: é linguagem que compromete o indivíduo e se subordina ao seu *espaço vital* e *tempo vital*, pois é na tradução de sua intencionalidade subjetiva onde se encontra o seu verdadeiro significado. A afirmação da singularidade realiza-se no encontro dialético entre a consciência e o mundo, integrando o se movimentar na história desse encontro, no momento presente, constituindo a *génese de um presente sintético*" que se traduz numa consciência individual e singular (Buytendijk, s.d., citado por Carvalho, 1973, p. 239). Para o autor, a consciência também é uma consciência social, o que quer dizer que "se o indivíduo tem direito a uma vida mental que se confina nos limites do seu próprio ser, a sua existência não se limita a aceitar esses limites", mas, pelo

contrário, eles são definidos pelos limites de acordo com as características expressas na *fita cromossômica inicial* pelo choque entre o meio interior do indivíduo e a resistência exterior dos outros e dos objetos (Idem, pp. 239-240).

O movimento humano é, portanto, um conjunto de trocas elaboradas pela consciência como uma linguagem que coloca em inter-relação os sujeitos; a consciência é, por fim, uma consciência social. Consequentemente, implica reconhecer que o movimento humano é uma linguagem de natureza social e, como linguagem, depende fundamentalmente do contexto em que *evolui*, se desenvolve e vive. Enfim, os aspetos biológicos, sociais e psicológicos do corpo entrosam-se num nódulo fundamental em que a resolução se traduz pela consciência do comportamento que objetiva uma consciência situada no universo.

O se movimentar é definido por três fatores fundamentais: a intencionalidade, a finalidade e a significabilidade. Estes fatores definem e elaboram o comportamento do sujeito através da consciência que lhe dá todo o significado como forma expressiva, indubitavelmente pessoal, porque possui originalidade única e própria. O movimento é humanizado pela relação que o sujeito estabelece com o mundo, traduzindo uma organização dinâmica que integra, num núcleo comum, as pulsões, a afetividade, a volição e a sensibilidade, juntamente com os elementos do corpo-mundo, que o sujeito recolhe e que o rodeiam, traduzindo uma *estrutura perfeitamente unitária* da existência.

A partir de Gordijn e Tamboer (1975; 1985, citado por Kunz, 1991, pp. 174-176), Kunz apresenta a conceção dialógica do movimento humano na direção de se contrapor às interpretações puramente empírico-analíticas "baseadas na definição de «uma mudança de lugar do corpo-substancial (ou artes deste)» ". Forjada numa perspetiva antropológica, os autores propõem que "não são corpos que correm, saltam e brincam, mas sim Seres Humanos que se movimentam" (Gordijn, 1979, In Tamboer, 1979, p. 132, *citado por* Kunz, 1991, p. 174). Tratando-se de uma conduta significativa, mediada por uma relação significativa, os autores, no interior da fenomenologia holandesa, migram de uma ideia de "corpo substancial" para uma perspetiva mais complexa: o *corpo é relacional* e portador de intencionalidades que o possibilitam questionar o mundo de diferentes formas e o movimento é uma delas. Do mesmo modo, o corpo relacional responde ao mundo, interage com ele, modifica-o: "Somente pela Intencionalidade do Se-Movimentar é possível superar um Mundo confiável e conhecido e penetrar num mundo desconhecido" (Kunz, 1991, p. 175).

O corpo relacional das crianças com a sua curiosidade imanente dialoga com o mundo de três formas: a direta, a aprendida e a criativa/inventiva:

> 1) forma direta: o sentido de unidade é experimentado no próprio movimento, viabilizando-o. São respostas dos sujeitos ao mundo em nível pré reflexivo. Como exemplo, podemos dar a uma criança várias bolas e ela, ao manipulá-las, brincando, percebe não ser possível empilhá-las. Essa experiência de ordem pré reflexiva forma o fundo de todas as outras. Associa-se a uma intuição fenomênica, que preenche o ato, compreendendo-se numa intencionalidade espontânea. É uma possibilidade que exprime um todo espontâneo, relacionado com nossos sentimentos e ações de forma abrangente e irrefletida. Nesse sentido, pode-se dizer que a forma direta do movimento é um ato intuitivo;
>
> 2) forma aprendida: compreendida como uma tensão entre o físico como o objeto e o corpo como sujeito. Gordijn relaciona essa forma com uma «transcendência de limites de aprendizagem, na base de uma intencionalidade que se forma pela ideia ou imagem do movimento». A concordância entre saber e poder somente será recuperada após um período de exercícios, depois de se encontrar a solução adequada para o problema do movimento proposto verbalmente. Há aqui uma experiência irrefletida que, mediante um ato indicativo ou significativo – uma essência categorial, um «querer dizer» –, exprime um todo indeterminado, perfazendo um conceito ou categoria. O autor também chama esse processo de «aprendizado por imitação». Tamboer (, citado por Kunz, 1991) estabelece também uma diferença entre imitação da intenção (movimento aberto) e imitação da forma (movimento fechado), ressaltando que essa não compreende um sentido de aprendizagem, pois o movimento é encarado como um «em si», como um fim nele mesmo e perde seu sentido relacional. Portanto, podemos encontrar na «imitação da intenção» o sentido de aprendizagem, de relação e significado. Merleau-Ponty fala sobre a diferença entre a imitação da intenção e a imitação da forma quando diz que «não se pode imitar a voz de alguém sem retomar alguma coisa de sua fisionomia e, enfim, de seu estilo pessoal» (2002, p. 34). Nada nos resta senão ser linguagem, e com ela criarmos um diálogo, nos metamorfosearmos, misturando-nos ao mundo para nele fazermos significações e aprendizagens. Merleau-Ponty (2004) menciona inúmeras vezes a experiência da pintura como um caso de experiência perceptiva. Para oferecer sentido, é preciso que estejamos diante da obra, estar em relação. O sentido não se separa do contexto. Não por acaso muitos pintores iniciantes imitam os clássicos. Saber como se faz é descobrir o estilo que está em cada traço, os vestígios de sua linguagem, de sua fala. Saber como se faz é compreender a obra, a partir de uma intencionalidade operante, que é um sentido nascente. A própria recriação não é exatamente uma cópia, mas uma nova significação. O pintor aprende com o outro copiando suas obras, os traços, as cores, são a obra visível, o esboço de um movimento total que é a pintura. Essa cópia é o que podemos chamar de imitação da intenção, é o movimento de abertura, possibilitador de novas aprendizagens. É ele que nos leva a fazer parte e compreender o contexto em que já estamos inseridos;
>
> 3) forma criativa ou inventiva: corresponde à experiência de unidade obtida por meio do próprio movimento, num engajamento profundo do sujeito com algo no mundo. Criadora de possibilidades de significações numa abertura constante para o mundo. Na transcendência criativa ou inventiva estamos numa atitude reflexiva. O sentido do movimento se encontra já redimensionado, ressignificado, num movimento de mão dupla, contínuo e incessante em direção ao mundo. Há aqui uma nítida apropriação do conhecimento, no qual um vivido intencional foi preenchido por um vivido intuitivo, num contexto intersubjetivo, tornando aquilo que antes estava obscuro e indeterminado em claro e determinado, caracterizando assim o próprio conhecimento. A aprendizagem acontece na medida em que nos tornamos capazes de criar e recriar nossos próprios sentidos com base numa concepção aberta de movimento. Merleau-Ponty aborda o movimento no sentido de expressão e de relação. (Araújo et al., 2010, pp. 7-9)

Para Merleau-Ponty (1999), todos os gestos humanos inauguram um sentido e disso resulta que são comparáveis a qualquer outro: todos pertencem a uma única sintaxe, mas cada um é sempre um começo e recomeço, na medida em que não é, como acontecimento, "opaco e fechado em si mesmo" e nunca acabado de uma vez por todas. Vale para além de sua simples presença e, por isso, é aliado de todas as outras tentativas de expressão pois carrega consigo a imanente condição de significar e inaugurar um sentido para além da sua simples existência de facto:

> A experiência que o indivíduo tem de si próprio, as formas como integra os elementos que recebe do exterior, a história cultural em que mergulha, constituem um nódulo indissociável de entrelaçamentos que definem a unidade que, em última análise, define a intencionalidade, a finalidade e o significado do

> movimento como existência de um ser em que não é possível distinguir a percepção exterior de «meu corpo» daquilo que se passa dentro desse corpo. (Carvalho, 1973, p. 245)

Cada sujeito tem o seu modo específico, característico, particular e singular de se comportar, uma forma própria de se situar perante as tarefas que tem de realizar e o seu comportamento escolhe, entre inúmeras formas possíveis, aquelas que estão mais de acordo com a consciência que lhe dá origem. O comportamento que objetiva uma *consciência de estar no mundo* são condutas elaboradas a partir da finalidade e do significado que esse *estar no mundo* assume para o indivíduo. As funções mentais (cerebrais, inclusive) são apenas aspetos da subjetividade da corporeidade do sujeito. O sujeito determina e é determinado pelo mundo e pela sensibilidade que o corpo humano tem

> Das múltiplas relações que estabelece, em todas as direções, com aquilo que o rodeia. As funções mentais, se consideradas como elementos estruturados a partir das funções de «sensibilidade relacional» põem em jogo e são determinadas pelo conjunto do organismo e pelos diversos sentidos. […] Não esqueçamos que a mão do homem criou o cérebro. O pensamento vem da acção e, num ser são, deve voltar à acção. (Langevin, 1946, p. 12, citado por Carvalho, 1973, p. 246)

O movimento humano na forma *aprendida*, na qualidade de linguagem, juntamente com as intenções e intencionalidades, cria um diálogo e metamorfoseia-nos, funde-nos, consubstancia-nos, combina-nos numa mistura com o mundo para nele traduzirmos as nossas significações e aprendizagens. A "forma inventiva do movimento humano se confunde com o momento da significação, da beleza, da descoberta, da liberdade, quando se torna possível fazer algo novo, criativo ou, ainda, algo próprio com aquilo que aprendemos" (Merleau-Ponty, 2002, p. 106, citado por Araújo et al., 2010, p. 9). Eis uma forma genuína, autêntica e original de aprendizagem: aquela que as crianças-crisálidas conhecem bem.

> É importante ressaltar que é por meio de uma relação de diálogo corporal com o mundo que fazemos nossas aprendizagens, quando a intuição fenoménica preenche o ato intuitivo e operativo gerando uma essência operativa. O ato operativo é vivido de maneira irrefletida, orientando-se para um outro ato indicativo. Esse se dá a partir de uma intencionalidade operativa formadora de uma essência categorial. O ato indicativo baseado numa intencionalidade de ato aponta para uma atitude transcendental, pois embora seja vivido de forma ainda obscura, direciona-se para constituir um objeto transcendente. Esse objeto é a apropriação do conhecimento, que se faz na intersubjetividade – uma idealidade que revela nossas essências e que possibilita nosso próprio reconhecimento no mundo, e que, portanto, nos permite transcender e refletir sobre as nossas vivências tornando-as claras e determinadas. (Idem)

É o que Husserl denomina de consciência transcendental, compreendida como identidade na diferença, como subjetividade intersubjetiva, e que define a nossa capacidade de reconhecimento: nas relações e inter-relações tornamos aquilo, que antes era obscuro e imanente, em claro e transcendente.

Para Trebels (2003), a indissociabilidade entre se movimentar e perceber implica diretamente o conceito e a pedagogia dialógica do movimento humano. Destaca autores da própria biologia que relativizam as conceções de movimento da mecânica tradicional onde as relações de causa e efeito estruturam o paradigma empírico-analítico. Busca na fenomenologia

as contribuições para desdobramentos que apresenta entre as figurações relacionais e substanciais do movimento humano. Para o autor, já em meados do século passado, o Círculo da Gestalt[12] e as fenomenologias, tanto francesa quanto holandesa, anunciaram a importância de uma teoria para o movimento humano em que a diferenciação entre movimento e sujeito que se movimenta e a relação com a percepção são fundamentais nas suas formulações.

A diferença entre o que *é movimentado* daquele que *se movimenta* está justamente na intencionalidade pessoal de um corpo que *está vivo*, onde movimento e percepção são, simultaneamente, dois lados de uma mesma moeda, impossíveis de ser isolados. Portanto, analisar o movimento daquilo que *está morto* não serve para socorrer as análises de uma corporeidade que se movimenta no mundo.

Embora movimentar e perceber sejam atos biológicos, ontogenéticos, são atualizados pela experiência viva do corpo-mundo: um cruzamento entre organismo e meio onde se vive. Neste encontro, "a percepção não pode ser entendida nem como orgânica, nem como inorgânica, mas ela é um encontro singular entre o *eu* e o meio e, entrelaçada com o movimento, é apenas uma etapa desse encontro em direção a um fim que não está dado de antemão" (Weizsächer,1968, p. 115, citado por Trebels, 2003, pp. 251-252).

O fenómeno da percepção humana diferencia-se, decisivamente, de uma apreensão física do mundo pois, no tecido eu-mundo, há uma coesão demarcada pela coincidência que delimita o contexto que é a "primeira aplicação da Gestalt: a inter-relação entre organismo e meio ambiente. Esta relação de coincidência é mutuamente determinada, tanto pela *influência* quanto pelo ser *influenciado*. Perceber e movimentar são transitórios um em relação ao outro" (Trebels, 2003, p. 252).

O fenómeno da percepção corporal representa uma elaboração especial de uma estrutura própria que adquire o seu verdadeiro significado quando concebida no quadro geral da totalidade orgânica viva sem que os órgãos dos sentidos se diluam pois eles são interpretados pelo indivíduo de modo global, uníssono e unívoco. A especificidade nasce exatamente dos sentidos e significados assumidos por essa totalidade (Idem, p. 247).

Para Carvalho (1973, p. 248), as funções mentais são elementos que definem a *presença no mundo* do indivíduo, na medida em que estruturam a objetividade que o determina – mas o seu significado tem de ser procurado sempre numa perspetiva totalizante do ser humano: "Se o mundo que o indivíduo habita permite a livre expressão das suas pulsões este conseguirá estruturar uma personalidade equilibrada e completamente desenvolvida" sendo, deste modo,

12 Viktor Weizsäcker, Paul Christian e Frederik Buytendijk.

que o sujeito *elabora* as formas que lhe são próprias à sua realização e expressão. Se, ao contrário, o mundo rejeita a sua forma especial e particular de existir, o sujeito viverá a sua existência de uma forma "anxiogénia[13], asfixiante, que vai liquidando, pouco a pouco, as pulsões fundamentais que o caracterizam (de expressão, libidinais, de segurança), provocando o aparecimento de uma agressividade que pode ser mais ou menos introjectada ou extrojectada".

Esta *agressividade* será evidente no movimento corporal e no comportamento observado objetivamente, uma vez que todas as formas de agressividade assumem características bem definidas, traduzindo com clareza a incapacidade do indivíduo viver a existência a que o seu meio o obriga. O meio afeta toda a subjetividade do indivíduo e o corpo usa o movimento como mediador fundamental na existência do indivíduo (Idem, p. 249).

Neste sentido, é preciso reconhecer o nosso equívoco permanente da representação de criança que a constitui no seguinte discurso, questionado por Merleau-Ponty

> A criança é o que nós acreditamos que ela é, reflexo do que queremos que ela seja. (…) as relações de «repressão» com a criança, que acreditamos fundadas numa necessidade biológica, são na realidade expressão de certa concepção de intra-subjetividade. […] Pela história e pela etnografia, entendemos a pressão que fazemos pesar sobre a criança.
>
> Nossas relações com a criança parecem-nos ditadas pela natureza, estabelecidas com base em diferenças permanentes, biológicas. Nossa conduta de dominação parece-nos natural e necessária, pois a criança espera tudo de nós. As crianças nos parecem dadas como posse… (Merleau-Ponty, 2006, p. 85).

Porém, existe uma adaptação que, de forma especial, é expressada no movimento da criança: não é dada – constrói-se de modo agradável e harmonioso como um *fazer* orientado pela consciência e pela sensibilidade, um fazer que o *eu*, de forma imanente, acompanha com "um sentimento do fazer verdadeiro". Assim, o movimento coordenado e correto emerge por si mesmo com alto valor e originalidade, sem que o conhecimento do sucesso se torne necessariamente consciente. Ou seja, "a gênese do movimento não segue qualquer plano, não se dirige à (re)construção deste movimento, mas desenvolve-se de forma imediata a partir da confrontação com a situação. A única orientação é a do sentimento do movimento" (Trebels, 2003, p. 253).

Portanto, para a criança *fazer correto* representa o caráter da persistência, de originalidade e de decisão e essa experiência não se objetiva no sentido clássico de entendimento (Scheler, 1954, citado por Trebels, 2003, p. 253), ou seja, essa experiência não se relaciona com o conhecimento enquanto tal pois falta-lhe a dimensão inequívoca (muito clara). Assim, diferentes formas de fazer são consideradas corretas pois os valores não

13 Androginia (na norma e grafia pós-acordo ortográfico da língua portuguesa) significa hermafrodita – o sentido aqui empregado pelo autor expressa ambiguidade, dupla personalidade, viver duplamente, desestruturado, sem características genuínas, etc.

prescrevem uma forma de movimento ideal e o movimento tecnicamente mais apropriado e claramente definido nem sempre coincide com a melhor realização (Christian, 1963, p. 34, citado por Trebels, 2003, pp. 253-254).

Este argumento é a ilustração de que as altas *performances* de atletas de altíssimo rendimento, tecnicamente *perfeitos* não se desenvolvem de forma intuitiva, porque exigem o rigor do controlo biomecânico e a reconstrução e exercitação mecânica, o que requer uma compulsão à clareza que recusa qualquer inexatidão e contingência a favor do movimento *adequado*. Há, portanto, uma diferença entre o plano do *fazer* o movimento e o plano *mecânico* do conhecimento físico, no qual o movimento vivo é reconstruído mecanicamente (Trebels, 2003, p. 254). Entre estes, está o ator e o significado do movimento que pauta a diferença entre processo e função na teoria do movimento de Trebels.

Temos de reconhecer as questões de ordem existencial, a individualização e a singularidade corporal e problematizar a sobrepujança dos limites puramente morfológicos, fisiológicos, enfim, orgânicos do ponto de vista biológicos. As teses de Merleau-Ponty referem essa individualização como um entrecruzamento indissociável de localizações *horizontais* e *verticais* que garantem que as linhas de demarcações de diversos elementos impregnem toda a existência corpórea e integrem os diversos sistemas de órgãos, elaborando um princípio de organização funcional do organismo total (Carvalho, 1973, pp. 243-244).

Trebels (2003) postula as contribuições de Buytendijk (1956) que afirma ser o movimento, ao mesmo tempo, expressão do ser humano e uma forma de esclarecimento da expressão da vida, porquanto os corpos não se movem casualmente como o percurso de uma pedra lançada pois os comportamentos humanos não estão determinados por causalidade, mas *são teleológicos e dependem de um nexo finalista*.

O mesmo autor destaca a diferença entre *processo* e *função* do movimento. No primeiro, pode detetar-se a causalidade de determinados fenómenos como uma série de acontecimentos isolados, como nas ciências técnicas em que o objeto está de antemão estruturado: "O engenheiro descreve os eventos de uma máquina e pesquisa suas leis e princípios. Os movimentos de uma máquina são esclarecidos pelos processos". Aqui se revelam os limites do modelo causal-analítico que explica o movimento humano através de leis mecânicas: o corpo é tomado com uma máquina e a diferença entre matéria morta e organismo vivo torna-se irrelevante – é a mortificação do corpo vivo. Em contrapartida, define "função como uma totalidade imediata de transformações, significativamente ligada a algo para além delas". Há sempre uma relação intencional: as adequações não são trazidas de fora, mas são "intrínsecas

ao organismo: auto-produção, auto-conservação e as ações que a ela são correspondentes" (Buytendijk, 1956, p. 7, citado por Trebels, 2003, p. 255).

Quanto ao *processo,* pergunta-se sobre *o como* e a função refere-se a *o que* acontece na existência dos seres vivos, em que destaca três pontos: a pergunta pelo ator do movimento; a questão sobre o contexto que corresponde a uma posição específica do vivente em relação ao mundo; e, finalmente, a pergunta sobre o significado do movimento, a objetivação do ator/sujeito e com ele o significado produzido e compreendido do movimento. Deste modo, a capacidade humana de se movimentar ganha uma dimensão existencial, uma forma original e singular em relação ao mundo que pode ser designada na experiência de cada um. Desta maneira, as categorias tempo e espaço são também redimensionadas (Trebels, 2003, pp. 256-257).

A dicotomização do ser humano como objeto do movimento (tema da pesquisa mecânica) e sujeito do movimento (como instância da ação intencional) também é questão posta por Trebels, a partir de uma ontologia do se movimentar de Gordijn e Tamboer que se perguntam: "como se coloca a unidade do ser movente se esta diferenciação permanece, e como se configura a relação ser humano-mundo?"

Para Merleau-Ponty (1999), a questão central na reflexão fenomenológica está na superação das dicotomias que se excluem mutuamente, a saber, as bipolaridades sujeito e objeto, corpo e espírito, ser humano e mundo, que são, para Tamboer, "desenvolvimentos secundários", pois dependem da unidade primordial de ser humano e mundo, que o autor chama de "relação ontológica", pois "a totalidade da existência humana não pode ser descrita nem pela dicotomia entre corpo e espírito, nem pela separação entre ser humano e mundo". Afirma, ainda: "Eu não sou um sujeito isolado, sem mundo, mas sim nele ancorado, por meio de meu corpo, e dele faço o horizonte no qual me comunico perceptivamente com as coisas" (Trebels, 2003, p. 259):

> Na base de uma Natureza, com a qual estou sensivelmente em comum (*connaturalité*), quer dizer, por meio de minha corporalidade, que com o meu ser está ligada, como a criança por meio do cordão umbilical com o corpo da mãe, sou capaz, por certos olhares ao ser, de descobrir um sentido, sem perder-lhe a força constitutiva. (Pilz, 1973, p. 85, citado por Trebels, 2003, p. 259)

Merleau-Ponty (1999) acentua o caráter relacional da existência humana, não apenas pela conceção de que o ser humano se movimenta na sua pertença ao mundo, mas também ao papel que atribui aos sentidos humanos: "eles não são resultado de uma produção «autônoma», mas sim algo descoberto nas estruturas relacionais". A objetivação meramente somática, premissa do trato científico que se orienta pela perspetiva empírico-analítica, restringe o objeto de pesquisa a uma conceção limitada de ser humano numa perspetiva reducionista, porque a relação do ser-no-mundo apresenta-se, assim, de forma abstrata. Isto não é gratuito porque

nesta redução determina-se "também as pretensões de validade das premissas das ciências naturais e o contexto no qual este conhecimento pode predicar validade" (Tamboer, 1985, citado por Trebels, 2003, p. 259).

De facto, estes desenvolvimentos secundários que pregam dicotomias numa realidade imediata subjugam a unidade primordial e a estrutura relacional homem-mundo que, ao contrário, por meio da ação humana, são mutuamente determinantes e isso é inadmissível na fenomenologia, senão apenas como desenvolvimento secundário, pois

> *Movimentar-se* é a forma de ação original do ser humano, por meio da qual ele se remete ao mundo, e na qual – como ação – constrói a si como sujeito e o mundo como sua contraface imaginária: «Movimentar-se é, junto com o pensar e falar, entre outras ações, uma das múltiplas formas, nas quais a unidade primeva do ser humano com o mundo se manifesta». (Tamboer, 1979, p. 16, citado por Trebels, 2003, p. 260)

Portanto, a metáfora do diálogo, proposta por Tamboer, realiza-se por meio de jogo de perguntas e respostas: na ação-movimento, as coisas e o mundo são questionados intencionalmente pela criança e, por sua vez, o mundo responde-lhe pela sua presença porque a criança está inteiramente relacionada com ele. A intencionalidade não significa somente a direção da criança para um objeto mas também um movimento pré-consciente e pré-racional, tal como pode ser observado em organismos biológicos: um sinal de vitalidade, um fluxo de intencionalidade no movimento do mundo para o ator do movimento e vice-versa.

Segundo Gordijn, aquele que se movimenta experiencia um *significado motriz*: significados subjetivos (intencionais) e objetivos (percebidos no mundo) inter-relacionam-se organicamente e vitalmente, não como resultado de qualidades intrínsecas aos objetos experienciados pelo sujeito, mas em mútua determinação complementar a ambas as perspetivas que permanecem em ligação coincidente (s.d., citado por Trebels, 2003, pp. 260-261).

Se movimentar significa a atualização dos significados motrizes em situações concretas que correspondem a possibilidades individuais, de modo que a aula de Educação Física deve, então, elaborar situações de movimento na forma de combinações materiais e desenvolver propostas que contenham significados de movimentos adequados a cada aluno que, provocados pelas situações arranjadas, respondam de diferentes formas – e não arranjos que pré-determinem respostas na forma de movimentos prontos e acabados: a mediação pedagógica acontece pela intenção de movimento, sem que o professor se coloque como um modelo a ser seguido (o que é comum nas ginásticas e desportos, por exemplo).

O sentido da aula de Educação Física é a conversão do significado motriz em cada forma específica do aluno em *resolver problemas* e não de assegurar as formas técnicas já previstas e sistematizadas: *as crianças precisam de auxílio para alcançar os significados que realizam*, transformando as formas existentes em novas formas, novas descobertas que, individualmente, possam ser desenvolvidas (Trebels, 2003, p. 261).

Para Tamboer (1985), entre as duas figurações de ser humano que correspondem a perspetivas de corpo, respetivamente, a figuração de *corpo substancial* e de *corpo relacional*, torna-se importante uma abordagem relacional na medida em que se coloca numa dimensão contrária de uma imagem dualista de ser humano e a isso se relaciona a aproximação do ser corpóreo ao mundo, determinada pelo reconhecimento e realização de significados, onde há uma rede de comunicação *intercorpórea* que tece significados subjetivos e intersubjetivos através do diálogo. Esta abordagem corresponde ao paradigma fenomenológico da corporeidade e potencializa-se na tese *merleau-pontyana* de que todo movimento humano é percepção e intencionalidade e, ao mesmo tempo, promotor de sentidos e significados (citado por Trebels, 2003, p. 262).

Estas duas expressões-tipologias são "manifestações da diversidade na unidade", um conceito fundamental para Merleau-Ponty, em que ambas se complementam e fundamentam *uma relação ontológica profundamente inseparável* (citado por Trebels, 2003, p. 262).

Portanto, ainda temos um grande desafio pedagógico, no sentido dessa complementaridade se tornar prática, numa abordagem de mútua determinação. Weizsäcker (citado por Trebels, 2003) supõe que isso somente seja possível na medida em que se explore os limites das fisiologias e anatomias do corpo humano para que, de facto, essas disciplinas digam algo sobre o corpo vivo, o ser vivente e a energia vital que o anima e alimenta, por exemplo, do entendimento de que a criança que corre (à toa) está a exercitar-se mas, sobretudo, está a brincar e que isso é significativo como um todo para a existência corpórea dessa criança, ou seja, correr e transpirar ou provocar a aceleração do batimento cardíaco não é nada mais nem menos importante do que correr à toa: mais importante é reconhecer que essa ação é absolutamente benéfica para a unidade e totalidade corporal da criança-corpo-sujeito-mundo que se movimenta livremente.

Os diferentes campos disciplinares que se ocupam do corpo e do movimento humano necessitam de realizar *pequenas transposições de limites* (Trebels, 2003), que promovam diálogos que atenuem (ou que rompam, definitivamente) as fronteiras dos conhecimentos técnicos e científicos que fragmentam a vida humana e esquadrinham o corpo em partes tratadas em separado por super especialistas que cuidam rigorosamente (e somente) de frações esquartejadas de um cadáver. As disciplinas que se ocupam das crianças que brincam e se movimentam têm de se transformar em campos de conhecimento que primam pelas *condições de possibilidades para o esclarecimento* e não se coloquem mais como portadoras de verdades absolutas e absolutizadas nas suas porções aquarteladas em fragmentos, separados por muros intransponíveis.

Neste sentido, supomos que já não há razões para corroborarmos com perspetivas que ainda se opõem a reconhecer a corporeidade da criança como uma unidade indissociável, vivente que se presentifica num diálogo permanente na inter-relação corpo-no-mundo-em-ação. Já não há, portanto, razões para acreditarmos que as crianças se desenvolvem por fases, etapas, por partes dissociadas umas das outras, cifradas por números cronometrados pelos seus anos ou meses de vida, quando, para cada momento, se prescrevem um conjunto de atividades adequadas ao seu crescimento e desenvolvimento que se dá de modo progressivo e crescente, abreviando as suas vivências plenas e subtraindo as possibilidades de experiências significativas. E, ainda, que o ideal é separá-las, também, fisicamente e espacialmente por idades, sexo e capacidades. Já não podemos crer nisso!

Os corpos das crianças-borboletas que brincam e se movimentam livremente ainda têm razões que ciência e os adultos desconhecem ou ignoram, propositalmente. Quando Foucault admira Kant por ter colocado o problema da filosofia, não remetendo para o eterno, mas remetendo para o *agora*, ele quer dizer que a filosofia não tem como objeto contemplar o eterno, nem refletir sobre história, mas diagnosticar os nossos devires atuais: um devir-revolucionário que, segundo o próprio Kant, não se confunde com o passado, o presente nem o porvir das revoluções. Um devir-democrático, que não se confunde com o que são os estados de direito, ou mesmo um devir-grego que não se confunde com o que foram os gregos. Diagnosticar os devires, em cada presente que passa, é o que Nietzsche atribuía ao filósofo como "médico da civilização" ou inventor de novos modos de existência imanentes. A filosofia eterna, mas também a história da filosofia, cedem lugar a um devir-filosófico. Que devires nos atravessam hoje, que recaem na história, mas que dela não provêm, ou antes, que só vêm dela para dela sair? (Deleuze & Guattari 1992, pp. 144-145).

Brincar e se movimentar livremente e com autonomia é uma "imprescindível necessidade natural" da criança. Portanto, as crianças precisam de experiências próprias, autênticas, genuínas e autorais de movimento e não de atividades castradoras da sua imaginação: "A vida que pulsa num corpo jovem está em constante busca de vivências e experiências subjetivamente significativas, o que quer dizer, criação" (Costa et al., 2015, pp. 46-48), o que é equivalente à metamorfose a que a criança e o seu corpo são submetidas, nos primeiros sete anos de vida. Os primeiros anos da vida da criança são pura criação e invenção forjadas através de um diálogo mágico que ela estabelece com o mundo da vida.

Nos estudos da Educação Física, o acesso filosófico e o diálogo com as ciências, numa perspetiva de abertura é muito recente (Trebels, 2003). A nossa ação consiste numa investida descritiva e interpretativa em que a fenomenologia nos move a descrever a percepção dos

acontecimentos na sua maior abrangência, situando os fenómenos numa espécie de paisagem, apontando o *lugar* (enquanto tempo-espaço) que a corporeidade das crianças ocupa. Portanto, descrever e compreender o brincar e se movimentar das crianças é mergulhar nesse lugar, no esforço de entender a sua teia simbólica e como isso ocorre no contexto da Educação da Infância e da Educação Física em relação à compreensão do ser humano e da atividade educativa.

No *seu devir,* a criança não é uma categoria imutável, mas sim um sujeito constantemente em mudança e em processo, passando de um estado a outro; não pode ser definida como estática, mas sim em oposição ao ser imutável (Lalande, 1999, p. 253). Logo, a natureza ontológica da criança está no *deixá-la ser o que ela é no seu tempo e desabrochando por si mesma*. Por esta razão, Lucrécio anunciou, há dois mil anos atrás, que *"todas as coisas crescem, pouco a pouco, como de fato deve ser, a partir de sua natureza essencial*" (Lucrécio, século I d.C.).

Assim também é o mundo: "um fogo eternamente vivo *acendendo-se e apagando-se*", como declarou Heráclito **(**1998, Fragmento 30, p. 36).

Enfim, estamos convictos que

> Resta-nos assim um único caminho: o ser é. Neste caminho há grande número de indícios: não sendo gerado, é também imperecível; possui, com efeito, uma estrutura inteira, inabalável e sem meta; jamais foi nem será, pois é, no instante presente, todo inteiro, uno, contínuo. […] Assim, pois, é necessário ser absolutamente ou não ser. E jamais a força da convicção concederá que do não-ser possa surgir outra coisa. (Parménides 1998, Fragmento 8, p. 55)

O corpo não é uma máquina como nos diz a ciência.
Nem uma culpa como nos fez crer a religião.
O corpo é uma festa.

(Eduardo Galeano)

Parte III

Objeto de estudo

1 Contextualização da investigação

Como referimos no *estado da arte,* as conceções e representações da criança e da infância, a partir da modernidade, são forjadas no interior de dois grandes paradigmas que, no decorrer dos dois últimos séculos, paulatinamente, pautaram os saberes escolares em perspetivas conflituantes: as pedagogias centradas no esforço e os estímulos controladores e as pedagogias centradas no prazer de aprender, baseada nas pulsões libertadoras (Sarmento, 2004). De um lado, estão as exigências da ordem da produtividade escolar - de grande racionalidade (mundo pensado) - que concebem o brincar e jogar das crianças como perda de tempo, algo inútil e improdutivo. Do outro, o acreditar que, somente em liberdade para brincar e se movimentar, a criança se desenvolve plenamente (Kunz, 1994), perspetiva que concebe a dimensão lúdica da corporeidade habitada pela fantasia, imaginação e intuição, aliadas ao encantamento da criança com o mundo e à autonomia, equivalentes à alegria e à fruição da arte que humaniza: o homem só se torna plenamente humano quando brinca (Schiller, 1995).

De um lado, temos o brincar e jogar, concebidos a partir do universo da racionalidade técnica e científica, operada e modelada pelos adultos. De outro, temos o brincar e se movimentar como fenómeno ontológico e imanente à condição de ser criança. Ambas as representações se colocam em oposição no mundo da escola, onde se privilegia, por parte dos adultos, o brincar e jogar, condicionados pelo tempo e espaço apropriados para tal, enquanto para as crianças brincar e se movimentar é a expressão pura da experiência lúdica da corporeidade "que desempenha um papel fundamental no processo de socialização da criança" (Silveira & Cunha, 2014, pp. 46-47). Como atitude própria da infância, entendida como *metamorfose* e não como desenvolvimento linear de estádios e fases, o brincar e se movimentar conduz a criança ao conhecimento de si mesma, do outro e do mundo. Brincar e se movimentar em liberdade corresponde à ação tecida na linguagem corporal primordial que promove o diálogo do corpo-mundo, incidindo sobre o desenvolvimento da criança, no aqui e agora.

Através da pesquisa e intervenção realizadas em escolas de Educação de Infância no nosso país de origem, temos constatado que os educadores e demais profissionais destas instituições têm ignorado tais questões. Na contramão do que há de mais importante para a

corporeidade da criança e para a sua dimensão lúdica, a Educação de Infância tem privilegiado a escolarização precoce das crianças e o trabalho escolar, em detrimento do livre brincar e se movimentar, em que a criança realiza experiências profícuas e promove o seu autodesenvolvimento. Assim, o livre brincar e se movimentar apenas aparece na educação institucional em tempos e espaços residuais e disposto pelas decisões dos adultos de modo a atender aos interesses de atividades e trabalhos pré-organizados que, supostamente, são mais produtivos que o livre brincar e mais importantes para o rendimento escolar. O trabalho escolar, a produção e a expectativa por resultados situam-se na esfera da racionalidade; o brincar e se movimentar, como atitude essencial da criança, situa-se no plano fenomenológico e é inseparável da condição de ser corpo-sujeito e corpo-brincante.

Os estudos da criança têm apontado que o tempo cronometrado, medido objetivamente, quantificado matematicamente e pré-determinado para o acontecimento e para a experiência de brincar não tem muito sentido para a criança, para quem o tempo é diluído subjetivamente num sentimento de duração: as crianças têm uma percepção em relação ao tempo que não as permite compreender, por exemplo, porque é que devem parar de brincar simplesmente porque o adulto determina que está na hora de fazer outras coisas. A experiência da criança fala de um tempo intensivo, de um começar sempre novo, "de um tempo recursivo, continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido" (Sarmento, 2011, p.51, citado por Leite, 2014, p.121).

Quanto à dimensão do desejo, qualquer educação o supõe como força propulsora que alimenta o processo de conhecimento. Porém, só há força de propulsão porque há força de atração: o desejo é sempre um *desejo de* e a criança só se pode construir porque o outro e o mundo são humanos e, portanto, desejáveis. Assim, a educação torna-se impossível quando a criança não encontra no mundo o que lhe permite construir-se. Nascer e aprender é entrar num conjunto de relações e processos que constituem uma teia de sentidos onde se diz quem eu sou, o que é o mundo, quem são os outros (Charlot, 2000, pp. 53-54). Aprender requer, portanto, resinificar os desejos propulsores da existência e do mundo da vida da criança, mas somente se torna possível quando as crianças se sentem acolhidas, protegidas e amadas.

As questões que permeiam a investigação aproximaram-nos de um sentido de brincadeira, movimento e jogo plenamente humanos e não utilitaristas, através da perspetiva de brincar e se movimentar livremente, apreendida na Teoria do Movimento Humano, que possibilita pensar e construir caminhos coerentes com o que defendemos e que rompem com a ideia do brincar utilitário e instrumental, conceção ainda predominante nas pedagogias tradicionais e práticas dos educadores de infância.

A ausência de liberdade na antecipação da escolarização das crianças pequenas e a opção e insistência das escolas e famílias pela alfabetização precoce, submete as crianças à disciplinação de hábitos e saberes através da fragmentação dos conhecimentos, da subordinação do corpo físico, sensível e intelectual, às atividades programadas, de modo que o fazer-saber é pré-determinado, segmentado, tratado por professores *especialistas* e limitado às ordens que a criança deve cumprir. O excesso de controlo e disciplina na forma de rotinas extenuantes, a pré-definição pelos adultos dos tempos e espaços tidos como apropriados para se pensar, fazer, sentir e agir, repercutem na negação da experiência da criança, da sua corporeidade, dos sentidos, dos movimentos, da educação estética e do pensamento livre da criança, o que rema contra a corrente, do ponto de vista ontológico e existencial. Portanto, as hipóteses também se voltam para o argumento a favor da impertinência, despropósito e inconveniência total da escolarização extemporânea das crianças até aos seis anos de idade.

O desatino dos adultos que concebem e representam a criança como mera executora de tarefas predefinidas a serem cumpridas, coloca-os numa falsa condição hierárquica de detentores de um saber e de um poder que, na verdade não é natural: é histórico, simbólico, cultural e, sobretudo arbitrário, negando à criança a condição de *agente,* capaz de participar do processo de tomada de decisões do processo educativo e autora do fazer e do aprender. Assim, as crianças não têm liberdade de escolha, não são ouvidas e são tratadas como incapazes: para os adultos, a criança *ainda não é* e, por esta razão, *governam* os seus corpos e o livre brincar e se movimentar são secundarizados na Educação de Infância.

As representações sociais do universo dos adultos inscrevem-se e *(in)corporam-se* na criança como comportamentos, gestos corporais, preferências, etc., bem como na forma da criança dialogar com o outro, o mundo e consigo mesma.

Os adultos têm ideias, convicções e impõem normas em conformidade com uma perspetiva epistemológica, social, cultural de criança/infância que estão de acordo com a sociedade moderna que herdámos com os eventos que a deflagraram, somados aos dispositivos de manutenção de uma ordem, que reflete a própria representação da criança *inaugurada* por esse projeto. No entanto, a educação da criança contemporânea já não sustenta uma pedagogia que aprisiona o corpo-brincante, posto que a própria escolarização da criança pequena se confirma equívoca em vários aspetos que apontámos.

Pensamos que cabe aos professores de Educação Física uma importante reflexão pedagógica acerca da Educação de Infância, posto que estamos habilitados a pensar fenómenos como o brincar e se movimentar, o jogar, a brincadeira e todas as demais expressões lúdico-estéticas da corporeidade humana, sobretudo porque este é o campo apropriado para tal. Com

efeito, já há muito tempo que a Educação Física não se ocupa somente dos desportos, das ginásticas, das atividades físicas e da promoção da saúde e, por essa razão, sentimo-nos na obrigação de refletir, apoiados pelas *ferramentas* da fenomenologia, sobre as linguagens da corporeidade, do movimento humano, do brincar e se movimentar da criança, do lazer, dos jogos, das práticas lúdicas, das brincadeiras e de todos os demais fenómenos que podemos tecer em torno destas práticas corporais como legítimos e profícuos diálogos do corpo-mundo.

Por fim, a tensão gerada por todas estas dicotomias, essencialmente entre as diferentes conceções e representações do livre brincar e se movimentar das crianças entre estas e os adultos/educadores, gera o problema da presente investigação.

2 Definição do problema e objetivos

2.1 Problema do estudo

Através da investigação de duas perspetivas do brincar e se movimentar, uma racional e outra fenomenológica, perguntámo-nos:

- Quais são as representações das crianças e dos adultos sobre brincar e se movimentar em liberdade na Educação de Infância?

2.2 Objetivos da investigação

Diante do exposto, a investigação traçou os seguintes objetivos:

a) Conhecer as representações das crianças e adultos sobre a liberdade de brincar e se movimentar;

b) Observar as crianças a jogar, brincar e se movimentar, registando eventos e acontecimentos em que se movimentam livremente ou participam em atividades pré-organizadas, situando o fenómeno ora no "mundo pensado", ora no "mundo vivido";

c) Contribuir com uma reflexão crítica e original sobre essa dicotomia, transformando-a numa dialética que possibilite o conhecimento de novos olhares educativos e diferentes cenários de entendimento e conceção do movimento humano;

d) Captar os sentidos e significados do brincar e se movimentar com as crianças.

A ideia central é compreender os sentidos e significados de brincar e se movimentar em liberdade, argumentando a favor e elogiando o mundo vivido da criança, o universo fenomenológico enquanto manifestação do sentimento, pensamento e configuração da ação autêntica de ser humano, fenómeno que se reveste de contraponto ao mundo demasiado racionalizado e científico que tem emprestado à infância, à criança e ao movimento humano

leituras demasiado modelares e de absoluto fechamento interpretativo. Por outras palavras, queremos fazer a apologia à liberdade de brincar e se movimentar na educação da criança dos zero aos seis anos, que frequenta escolas, creches e instituições de Educação de Infância, contribuindo para uma tomada de consciência dos educadores sobre a riqueza pedagógica e investigativa que este campo - mundo vivido, experienciado e fenomenológico - contém, que poderá e deverá ser objeto da atenção dos profissionais que cuidam, educam e assistem as crianças pequenas.

Outro aspeto teleológico da investigação é discutir o tempo-espaço da infância como lugar da liberdade e da espontaneidade para que as crianças desenvolvam a sensibilidade, a criatividade e a intuição através de experiências legítimas e originais, livremente, de modo a que as crianças não sejam submetidas à tirania do tempo cronometrado, à camisa de força dos espaços fragmentados, à alfabetização precoce, ao trabalho escolar imputado por adultos, que perspetivam a antecipação da aquisição de habilidades, saberes e *performances*, ao desempenho imediato como garantia de sucesso futuro e à produção de resultados nas ações realizadas pelas crianças.

A investigação propõe também desvelar as representações que as crianças têm acerca do brincar e se movimentar em liberdade, bem como as representações que os adultos têm sobre o fenómeno, através da escuta da criança, pelas narrativas orais e imagéticas produzidas pelas e com as crianças protagonistas da pesquisa, revelando as representações dos adultos pela convivência quotidiana compartilhada com crianças numa escola de Educação de Infância de Braga, Portugal.

Observamos as crianças *in locus*, em ação, durante as brincadeiras e jogos, para registar os discursos, imagens, expressões e os momentos em que brincam e se movimentam livremente (ou não), possibilitando interpretar os sentidos que se situam ora no *mundo pensado* dos adultos, ora no *mundo vivido* das crianças, o que revela conceções acerca do fenómeno.

A expectativa é contribuir com novos olhares sobre o brincar e se movimentar do ponto de vista escolar, mas também familiar e social, contribuindo teórica e metodologicamente para uma reflexão sobre esta linguagem no planeamento e desenvolvimento da Educação de Infância.

Por fim, é imprescindível refletir e agir sobre o impulso que temos dado, na direção quase inconsciente de submergir no culto à velocidade, materializado na forma de instrumentos de medição do tempo-espaço que aceleram as nossas vidas e nos convocam para o império da quantidade, em detrimento da qualidade, justamente porque a qualidade é aquela que necessita que tempo e espaço sejam, sobretudo, o tempo e espaço vitais, considerando a forma peculiar

como a criança concebe o seu viver – com a atenção total para o momento presente da sua vida, sem esperar resultados futuros.

3 Hipóteses

Perante o problema e os objetivos formulados de pesquisa, percorremos algumas questões de estudo na qualidade de hipóteses:

a) As representações das crianças sobre o brincar e se movimentar situam-se no campo da fenomenologia;

b) As representações dos adultos sobre o brincar e se movimentar situam-se no campo da racionalidade;

c) Há diferenças profundas entre as representações das crianças e dos adultos;

d) As manifestações que figuram nas práticas do brincar e se movimentar em liberdade das e entre as crianças são predominantemente ontológicas, existenciais e fenomenológicas;

e) O jogar e o brincar das crianças quando pré-organizados e mediados pelos adultos atendem a objetivos relativos à aquisição de conteúdos e habilidades performativas, prescritas na forma de estratégias metodológicas não condizentes com a natureza do livre brincar e se movimentar da criança, considerado importante apenas quando atende à lógica da produtividade escolar.

Supusemos, previamente, que adultos e crianças são portadores de diferentes representações acerca do brincar e se movimentar, atribuídas, em parte, ao contexto moderno que imputa aos adultos uma conceção dicotómica de corpo e movimento. Sem incorrer, mais uma vez no fomento, dessa dicotomização, apostámos na elevação de dimensões da corporeidade que promovam o reencontro destas partes perdidas no meio de tantas polarizações.

Deste modo, reconhecer dimensões esquecidas do corpo que, para efeitos dos estudos das ciências[1] modernas tiveram que ser *recortadas* da existência humana, requer enaltecer,

[1] Assim como o senso comum se encarrega de imprimir ingerências dos adultos na direção das crianças, por exemplo dos cuidados e da educação parental, as políticas públicas governamentais que formulam políticas educacionais e assistenciais à criança e à infância elaboram diretrizes impregnadas por gestas ideológicas que não estão necessariamente respaldadas por perspetivas científicas criteriosamente consolidadas e, isso não corresponde a paradigmas antigos ou em desuso, ou perspetivas teóricas, que poderíamos discutir legitimamente, no âmbito da academia ou dos círculos científicos, contrapondo-nos ou concordando com as mesmas. Como exemplo, referimos, em artigo de nossa autoria, a obrigatoriedade do *dever de casa* e de *agendas de compromissos*, decretada no ano de 2008 na rede Municipal de Educação Infantil na cidade de Aracaju (Sergipe – Brasil) para crianças a partir dos três anos de idade, como uma medida meramente arbitrária das políticas educacionais locais que não têm nenhum respaldo teórico muito menos fundamento científico, tratando-se apenas de uma determinação autoritária e imitativa do modelo escolarizante, que atua nefastamente sobre o governo dos corpos das crianças como deliberação abusiva. Conferir: Cruz, G. A. de M, Kuhn, R., Oliveira, T. S. & Santos, V. M. (2010). Brincar e se-movimentar na educação de crianças de 0 a 6 anos na rede municipal de Aracaju/SE. H. S.

principalmente na criança, a unidade primordial do corpo, de modo que também possamos compreender as representações sobre o fazer-saber da corporeidade da criança não somente como uma resultante das dicotomias inventadas pelos adultos, mas também que possamos dialogar e forjar um reencontro dialético a partir das sensações, emoções, intuições, volições, significados que as crianças nos apresentam, no campo empírico e que apontam para a descrição das representações, a partir de sentidos compartilhados, anunciados e reafirmados pelo brincar e se movimentar das próprias crianças.

Representações, portanto, não dizem somente aquilo que a cultura adulta figura, mas, e sobretudo, diz do material e do *imaterial,* forjado pelo diálogo das crianças com o mundo da vida que configura um conjunto de representações que nem sempre são imitativas ou reprodutivas do universo adulto onde as crianças se inserem, mas ilustram uma teia inusitada de sentidos e significados sobre o brincar e se movimentar que são/estão quase apagados pela própria cultura escolar que se sobrepuja às linguagens produzidas e promovidas pelas crianças.

Não se trata, portanto, de verificar hipóteses *a priori,* de modo tradicional, numa relação linear com possíveis variáveis, mas, sim, construir um modelo explicativo em potencial: não apenas uma mera explicação da realidade mas a descrição dos sentidos e significados arquitetados entre os sujeitos da investigação, de modo a compreender e orquestrar os dados empíricos, a partir do entendimento das representações e significações das crianças no seu mundo da vida.

D. Júnior, R. Kuhn & S. D. D. Ribeiro (Orgs.), *Educação Física, esporte e sociedade: temas emergentes* (v. 4, pp. 13-28). São Cristóvão: Editora UFS.

Parte IV

Metodologia da investigação: métodos e procedimentos

> *[…] porque o conhecimento, longe de impor as suas leis ao real, as recebe deste;porque a existência e a natureza do objecto precedem e dirigem as da sua representação; porque, longe de reabsorver da sua própria imagem, o objecto é-lhe anterior e exterior, porque a realidade do objecto não é idêntica ao reflexo que dele se reproduz no espírito, e porque essa realidade é algo de que o conhecimento deve surgir, como duma origem materialmente existente.*
> (Henri Wallon, 1946)[1]

1 O protagonismo da criança e a escuta: contribuição dos estudos da sociologia da infância

O movimento corporal constitui-se num diálogo em que a criança faz perguntas ao mundo e às coisas o tempo todo. A escuta interpretativa é reveladora de sínteses através da inquietude da própria criança, o que sugere, pela natureza da investigação, uma metodologia de abordagem qualitativa que se caracteriza por uma orientação etnográfica (Willis & Trondmann, 2008), apreendida nos estudos da sociologia da infância.

A "Etnografia é o método que os antropólogos utilizam mais frequentemente para estudar culturas exóticas. Este método requer que o investigador entre, seja aceite e participe nas vidas daqueles que estuda. Neste sentido, a etnografia implica, por assim dizer, «tornar-se nativo»". Corsaro afirma estar "convencido de que as crianças têm as suas próprias culturas" e tornar-se parte delas e documentá-las exige "entrar nas vidas quotidianas das crianças – para ser uma das crianças o melhor que pudesse", o que é imperativo em vários sentidos, principalmente na aceitação do pesquisador pelos grupos de pares dos investigados (Corsaro, 2005, pp. 445-446).

A perspetiva teórico-metodológica, que assumimos, coloca a criança no centro do processo investigativo, constituindo parte ativa em diferentes etapas, como, por exemplo, na construção dos instrumentos de coleta de dados, em que elas são determinantes do ponto de vista da tessitura e orquestração destes dados, nas entrevistas e nas observações, de modo a participar efetivamente. Interferem também indiretamente nos guiões de observação e das entrevistas pois, embora submetidos à validação dos especialistas, foram modificados na

[1] Wallon, H. & Teissier, G. *O racionalismo moderno e as ciências biológicas*. Lisboa: Edições Universais (pp. 49-50).

medida em que a observação do quotidiano e o registo das ações das crianças exigiram adaptações. Estas modificações sugerem que o terreno dá sentido à teoria e, portanto, são as vivências e experiências das crianças que dão o sentido e a direção da investigação. Portanto, considerámos, efetivamente e durante todo o tempo da colheita dos dados, a possibilidade do campo empírico *ditar* e dizer-nos que rumo tomar, considerando a relevância e importância dos acontecimentos e experiências dos sujeitos. Neste sentido, a contribuição epistemológica por parte da sociologia da infância foi definitiva.

A etnometodologia *com* crianças e infância (e não *sobre* elas) tem-se debruçado, com mais intensidade, sobre o paradigma que preconiza a necessidade de escutar as crianças e dar voz às suas experiências significativas, através de métodos criativos que valorizam a omnisciência do ser-sujeito-criança. Cabe ao adulto conduzir o trabalho de investigação descentralizando a importância que ele próprio atribui às suas interpretações, sendo a criança protagonista do processo de pesquisa. O retorno circular dos dados pode sugerir reinterpretações que podem ser surpreendentes, posto que as crianças não falam a *mesma língua* que os adultos. Consideramos esse *retorno circular* possível através do entrecruzamento de quatro fontes: a observação livre e o devido registo nos diários de campo (DC^2), as entrevistas semiestruturadas, as fotografias e as filmagens.

Portanto, ouvir a criança é o melhor caminho para compreender a linguagem própria da infância pois "as crianças experimentam e interpretam segmentos importantes do seu mundo da vida e seu ambiente" e sobretudo porque elas "devem ter uma voz na tomada de decisão em todos os níveis" da pesquisa (Lange & Mierendorff, 2009, p. 85).

A postura do investigador torna-se absolutamente imprescindível no sentido de dar voz à criança. Com efeito, compreendê-la como sujeito ativo, como ator e autor no e do processo de pesquisa é crucial, embora este aspeto se reflita a partir do próprio comportamento do investigador pois de nada adianta este entender o seu papel se não o colocar em prática, o que requer uma formação permanente no sentido de estar em permanente autoavaliação em cada ida ao campo empírico. Esta reflexividade também é necessária porque tem que se ter consciência dos diferentes quadros que as entrevistas podem ativar na mente das crianças posto que estas sempre verão o adulto como uma autoridade nos mais diversos assuntos (Lange & Mierendorff, 2009, p. 85). É preciso respeitar o informante como pessoa, ser flexível nas reações em relação a eles, ter capacidade de demonstrar compreensão e simpatia pelas suas opiniões e, acima de tudo, disposição para ficar calado e escutar (Thompson, 1992, p. 254).

[2] Diários de campo.

Além de uma série de indicações técnicas e metodológicas em torno dos cuidados apontados por novos paradigmas, que colocam a criança na condição de sujeito falante, pensante e *sentinte* para que elas próprias possam traduzir os sentidos e significados do seu mundo da vida, de modo a atenuar as arbitrariedades do investigador, que pode sobrepujar esses sentidos, correndo o risco de distorcer a realidade investigada, partimos do princípio que o investigador concebe de modo inovador a própria criança, situando-a numa perspetiva de infância compreendida como *metamorfose autopoiética*, independente das condições sociais, políticas ou económicas em que sobrevive.

Correspondente aos atuais estudos da sociologia da infância, respeitámos todas as questões de ordem ética do processo de pesquisa especificamente com as crianças: além dos consentimentos informados e autorizações solicitadas para todas as partes envolvidas no processo da pesquisa devidamente documentados[3], garantimos expressamente o anonimato dos sujeitos participantes, bem como a confidencialidade de todos os dados levantados e registados.

A partir dos dados recolhidos (narrativas escritas e imagéticas) e das dimensões teórico-metodológicas pré-definidas, foram extraídas as categorias, subcategorias e indicadores para fomentar a análise de conteúdo, técnica que permite que se exprima o sentido social das falas dos sujeitos como atores e autores ativos e participantes do processo de investigação. A análise de conteúdo exige que o sentido social das falas dos sujeitos seja acionado pelos próprios atores nos seus comportamentos e que o pesquisador compreenda os sentidos da ação social de sujeitos concretos, dando atenção ao ator-utente (Guerra, 2006; Bardin, 2009).

As representações são consideradas a partir da perceção interior do fenómeno a partir do olhar da própria criança e da manifestação do corpo e do movimento (Certeau, 1990). As vivências e experiências das crianças, nomeadamente manifestas no brincar e se movimentar em liberdade, são reconstituídas pelas narrativas verbais e não-verbais de modo que o itinerário metodológico encarou a criança não somente como fonte mas também como sujeito da informação para que a própria criança fomentasse a direção da investigação com a sua voz e com a sua participação pela ação, de corpo inteiro, na condução dos estudos.

[3] A documentação teve sempre duas vias impressas: uma permaneceu em nossa posse e outra ficou sempre na posse daquele que deu o consentimento/autorização, exceto no caso do consentimento autorizado das crianças, pois avaliámos que, em virtude dos adultos responsáveis já estarem de posse de uma via (comprovante do consentimento do responsável pela criança), seria repetitivo proceder do mesmo modo com cada criança. Além disso, todos os trâmites burocráticos foram respeitados: inicialmente, foi efetuado o pedido de autorização para o agrupamento escolar, depois para a educadora e escola de Educação de Infância investigada e, em seguida, para os pais, mães, enfim, familiares responsáveis pelas crianças da turma investigada. Por último, foi efetuado o *consentimento informado* que documentou o desejo de cada criança participar ou não da pesquisa.

As inferências são realizadas à luz do referencial teórico que demandou três dimensões temáticas pré-definidas como peças imprescindíveis à análise de conteúdo mas, também, a partir da captação dos sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos observados (atores e autores) descritos e reinterpretados no processo de análise dos dados.

2 Opções epistemológicas e pressupostos teórico-metodológicos

A metodologia, percursos e caminhos justificam-se pela natureza e objeto da investigação, pelos objetivos definidos e articulados com as demais peças do processo da pesquisa, bem como pela adequação aos princípios propostos nos estudos da criança/infância que se caracterizam por uma orientação etnográfica. Intencionámos corresponder às propostas das *metodologias participativas* na investigação com crianças que, fundamentalmente, as perspetivam, enquanto sujeitos do terreno/campo empírico, como coautoras do processo da investigação, garantindo a sua participação e o respeito pela sua voz, conduzindo a uma convergência da escuta e empoderamento da criança na condução/direção dada à pesquisa:

> A construção de novos paradigmas no estudo da Infância e das crianças coloca, inevitavelmente, novas questões à condução de investigação com as mesmas, novas considerações éticas e metodológicas e reflexões sobre o modo como se torna *audível* e *visível* a ação das crianças nos seus quotidianos. Estritamente ligada à ideia de recuperação de 'voz das crianças' e da validade dos seus pontos de vista, a investigação com crianças passa a valorizar as suas perspetivas sobre os seus mundos e a dar cumprimento ao prescrito no artigo 12º da CDC (ONU, 1989), tendo em conta a necessidade de as ouvir e respeitar as suas visões do mundo. Ouvir e observar as ações da criança constituem, assim, dois eixos fundamentais na condução da investigação, não sendo uma eficaz sem a outra. (Trevisan, 2014, p. 187)

No entanto, *dar voz à criança* ainda soa como um sentido de *autorização*. O que se deseja é que, em contexto mais amplo, devemos ouvir, ver, perceber e sentir a criança e não somente, e pretensamente, *habilitá-la* a falar. No paradigma moderno, a *palavra* ainda é sinónimo de pensamento e, por esta razão, não *diz muito*; logo, na investigação com crianças, a ação, o gesto, o movimento e a expressão corporal compõem uma imagem que nos torna possível apreendê-la melhor nos sentidos que a própria criança atribui e expressa corporalmente porque a sua linguagem primordial e predominante é o brincar e se movimentar e também porque há uma imensa distância entre o que supomos saber sobre as crianças e o que elas pensam, dizem e expressam sobre as suas relações com o mundo. Na verdade, perceber a experiência da criança requer inverter o olhar sobre a infância, não como aquilo que olhamos, mas como aquilo que nos olha e interpela, o que requer uma disposição para respeitar rigorosamente o tempo da experiência da criança (Larrosa Bondía, 2002).

A investigação é elaborada em *pequena escala* e converge na sinergia de uma pluralidade de instrumentos de colheita de dados que possibilitam a reflexão sobre as representações das crianças sobre brincar e se movimentar em liberdade na infância, que ganha

maior visibilidade a partir da era moderna, pelo fortalecimento da inter-relação educativa das crianças com adultos (da escola e família), induzindo uma atenção especial para as opções sociais de valores que se inscrevem nessas relações pensadas, articuladas, sistematizadas, antecipadas e discutidas pelos adultos educadores (professores e pais), nas suas fontes normativas (normas, regras, preceitos, proibições, aconselhamentos, etc.), que se revelam através das falas dos sujeitos observados, entrevistados, fotografados e filmados.

Neste sentido, diligenciámos para reunir técnicas e procedimentos que elucidassem e desvelassem os sentidos e significados do brincar e se movimentar em liberdade no mundo pensado (pelos adultos) e no mundo vivido (pelas crianças), a partir da observação, registo imagético dos corpos-sujeitos em ação (se movimentar) e gravação das falas das crianças. A ideia foi constituir um itinerário que captasse as representações do brincar, os seus sentidos e significados, atribuídos pelas próprias crianças e, por essa razão, a orientação etnometodológica pareceu-nos pertinente, além de atual.

Os elementos teórico-metodológicos que contribuíram para esta orientação foram *bebidos* nas disciplinas do doutoramento e na participação em reuniões do grupo de estudos em sociologia da infância, âmbitos onde nos apropriámos das ferramentas da etnometodologia (etnografia) e descobrimos a importância do protagonismo da criança, seja no campo da pesquisa, seja nas intervenções diversas em que se promove a *pedagogia da escuta*, onde a criança não somente é ouvida, mas porta o caráter efetivo da *participação*, sobretudo no processo de tomada de decisões. As ferramentas apreendidas nestes âmbitos pareceram-nos, portanto, as mais adequadas para tratar de uma perspetiva que valoriza a liberdade de brincar e se movimentar da criança, reconhecida como protagonista no/do seu autodesenvolvimento, respeitada na sua autonomia, nas suas potencialidades do seu *aqui e agora*, portadora de saberes, com capacidade de perceber e atribuir sentidos às suas ações e gestos e como configuradora de sentidos e significados no seu mundo da vida, a partir e na esfera do brincar e se movimentar em liberdade na escola de Educação de Infância.

2.1 A fenomenologia como horizonte

> *O inacabamento da fenomenologia e seu andar incoativo não são o signo de um fracasso, eles eram inevitáveis porque a fenomenologia tem como tarefa revelar o mistério do mundo e o mistério da razão.*
>
> (Maurice Merleau-Ponty)

A fenomenologia é tomada como horizonte metodológico da investigação pois constitui-se enquanto âmbito da filosofia que nos possibilita conceber o brincar e se movimentar da criança enquanto fenómeno portador de sentidos e significados válidos.

Edmund Husserl é considerado o *pai* da fenomenologia e Merleau-Ponty desenvolveu e aprimorou a *redução fenomenológica* (Kunz, 2000, p. 5), definida por Eugen Fink como *admiração* frente ao mundo. Diz Merleau-Ponty: "a reflexão não se retira do mundo em direção à unidade da consciência enquanto fundamento do mundo; ela toma distância para ver brotar as transcendências, ela distende os fios intencionais que nos ligam ao mundo para fazê-los aparecer, ela só é consciência do mundo porque o revela como estranho e paradoxal" (p. 10, citado por Kunz, 2000b, p. 5). Por outras palavras, para a fenomenologia é importante não somente o que faz sentido mas também aquilo que não faz sentido, sendo as *potencialidades da experiência* entendidas como *campo temporal* ou *consciência transcendental*.

No seguimento, é uma ética como postura de abertura e acolhimento àquilo que se manifesta como motivação mundana, como algo *outro*, um *ethos* (com a letra *eta* inicial) que, nos primórdios da cultura helénica, era utilizada "para significar 'morada, abrigo, refúgio', lugar onde somos 'autênticos e despidos' de defesas, onde estamos protegidos, abrigados e podemos receber o outro" (Müller-Granzotto & Müller-Granzotto, 2007, p. 17).

A fenomenologia parte do entendimento que se trata da *descrição* do *a priori* de correlação e não só pode como deve ser exercida a partir da nossa inserção no mundo da vida. Para Merleau-Ponty, a fenomenologia é:

> Uma filosofia transcendental que coloca em suspenso, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas é também uma filosofia para a qual o mundo já está sempre 'ali', antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço todo consiste e reencontrar esse contato ingênuo com o mundo, para dar-lhe enfim um estatuto filosófico. É a ambição de uma filosofia que seja uma 'ciência exata', mas é também um relato do espaço, do tempo, do mundo 'vividos'". (Merleau-Ponty, 1945, pp. 1-2, citado por Müller-Granzotto & Müller-Granzotto, 2007, p. 17)

A fenomenologia, assim, não é um método, não é uma investigação sistemática e ordenada dos objetos do mundo objetivo, social ou cultural, mas é uma forma de *ver* a realidade do *ser-mundo*. Para Valentini (1984, p. 35), a fenomenologia é uma atitude que se define aos poucos, em sua realização, que devemos sempre redefinir. Ela não se liga à nenhuma teoria acabada porque suas ideias são como uma luz que clareia por si mesma, motiva-se por si mesma.

Situa-se no início de todas as reflexões, onde, segundo Merleau-Ponty, a "vida individual principia a refletir sobre si mesma" (citado por Kunz, 2000b, p. 5). É um campo aberto de investigação que nos instiga a descobrir as coisas encobertas pela teorização excessiva. Daí a sua pertinência neste estudo: ela põe-nos *em admiração* e impulsiona-nos a *des-cobrir* a criança, os seus sentimentos, sensibilidade, intuição e perceção em relação ao livre brincar e se movimentar no mundo da vida.

A fenomenologia interessa-se pelos dados imediatos da consciência, ou melhor, da constituição do mundo na consciência e

> Constituir não quer dizer criar, no sentido em que Deus criou o mundo, mas remontar pela intuição até a origem na consciência do sentido de tudo que é, origem absoluta já que nenhuma outra origem que tenha um sentido pode anteceder a origem do sentido: é preciso aprender a unir conceitos que estamos habituados a opor: a fenomenologia é uma filosofia da intuição criadora. A visão intelectual cria realmente seu objeto, não o simulacro, a cópia, a imagem do objeto, mas o próprio objeto. É a evidência, essa forma acabada da intencionalidade, que é constituidora. (Dartigues, 1973, p. 30, citado por Kunz, 2000b, p. 5)

Portanto, o dado que se constitui na consciência é pré-reflexivo e não pode ser analisado, nem interpretado, somente descrito. É a descrição do nosso ser-no-mundo vivo. Por trás disto, encontra-se, então, um horizonte fantástico em que outras áreas do conhecimento, por intermédio da sua metodologia fechada e esclarecimentos causais, jamais conseguirão esclarecer. Por este motivo, em especial a partir de Merleau-Ponty, diz-se que, no centro da fenomenologia, se encontra, na verdade, a percepção[4] aliada aos fenómenos da sensibilidade e intuição da criança (Kunz, 2000b, p. 5).

Embora não sendo fenomenólogo, John Dewey confirma a intuição fenomenológica sobre a prevalência de uma potencialidade pré-objetiva que orienta as nossas ações e pensamentos no mundo da vida. Para ele, "apesar de não se poder negar que muitos setores da ciência contemporânea se deixam afetar por teorias do conhecimento que só se interessam por objetos puros, desvinculados de nossas experiências não cognitivas, os próprios cientistas compreendem que a condução das investigações científicas está alicerçada em elementos não cognitivos". Ainda assim, a delimitação dos valores do mundo da vida não podem prescindir do discurso da ciência, mas, ao contrário, é no âmbito das pesquisas científicas que as motivações pré-científicas deveriam aparecer. Por esta razão, o autor propõe operar com uma fenomenologia transcendental "escrita não exatamente em termos científicos, mas apoiada no mundo da vida que estes termos tentam transformar" (Müller-Granzotto & Müller-Granzotto, 2007, p. 16):

> O progresso científico e tecnológico, acredita Dewey, gerou um efeito colateral indesejável, precisamente, uma profunda crise ética na sociedade contemporânea. Essa crise está fundada no fato de a ciência e a tecnologia desprezarem os valores humanos que se constituem na vida cotidiana em proveito de verdades que subsistiriam nas coisas em si. A solução para essa crise, entretanto, podemos encontrar

[4] Merleau-Ponty, M. (1999). *Fenomenologia da percepção.* (2ª ed). São Paulo: Martins Fontes.

> na própria prática científica, acredita Dewey. Em suas práticas crítico-experimentais, os cientistas sempre partem de experiências não cognitivas, ante as quais e para as quais procuram antecipar consequências. Por meio da ciência e da tecnologia, se ocupam de melhorar as condições de vida da humanidade. Nesse sentido, os cientistas jamais abandonam o campo de valores. Eis por que, a despeito das teorias formalistas, Dewey propõe uma teoria do conhecimento, cuja finalidade é restituir, no campo das discussões epistemológicas, a inexorabilidade das razões pragmáticas do cientista. (Dewey, 1922, citado por Müller-Granzotto & Müller-Granzotto, 2007, p. 28)

Devemos apontar, portanto, metodologicamente, o que significa a intuição nesta investigação:

> É aquele conhecimento que possuímos antes de qualquer contato racional com o objeto. Aquilo que sei o que é antes mesmo de pensar sobre algo. É um conhecimento imanente que tem presença direta ou espontânea em nós e do qual não temos dúvida. É, também, um conhecimento *a priori*, sob o qual se desenvolve nossa percepção de mundo. Sei que o verde é verde e diferente do vermelho sem intelectualizar isto, quer dizer, sem pensar. (Kunz, 2000b, p. 9)

Não é algo simples, principalmente para os adultos que substituem o acesso intuitivo pelo conhecimento, quiçá pelo uso exacerbado da razão ou por já não sabermos dar ouvidos à nossa intuição, ao pressentimento, às sensações injustificadas pelo intelecto, o que as crianças sabem bem e fazem sempre: é um conhecimento imediatamente apreendido como num ato de visão e, se é a base do conhecimento racional, então "é de natureza corporal-sensível e não mágico (…) Significa um conhecimento que se apresenta espontaneamente na consciência e antecipa um acontecimento, ou seja, um saber anterior à própria ocorrência de algo", como uma sensação de certeza antecipada (Kunz, 2000b, pp. 9-10).

Este fenómeno ocorre na corporeidade (*Leib*) e não no intelecto, sendo algo natural ao homem como um ser que sente, age e pensa não fragmentadamente como um *ser-estar-no-mundo-em-ação*. Somos seres de ação, reflexão e emoção e a intuição está presente em três dimensões: racional, emocional e volitiva. O mesmo pode ser dito quando partimos da estrutura do objeto: "Todo objeto possui três aspectos ou elementos: o ser-assim (essentia), o ser-aí (existentia) e o ter valor. Correspondentemente, podemos falar numa intuição do ser-assim, do ser-aí e do valor. A primeira coincide com a intuição racional, a segunda com a volitiva, a terceira com a emocional" (Hessen, 1999, p. 99, citado por Kunz, 2000b, p. 10).

O que Husserl determinou como a *redução fenomenológica* ou *eidética* exige colocarmos *entre parênteses* a atitude naturalizada diante do mundo, ou seja, pôr em *suspens*os os conhecimentos da ciência, da cultura, das tradições e, sobretudo, das representações. Exige, antes, expressar uma dimensão existencial para se *chegar às coisas mesmas*, o que pode ser interpretado como uma libertação das amarras do pensamento positivista e objetivista, como asseverou Husserl: "temos de, inicialmente, pela redução, perder o mundo para retomá-lo pelo sentido da auto-reflexão universal". É um ato sempre interminável porque se refere à facticidade do mundo, não o mundo que eu penso, mas o mundo que eu vivo: "eu estou aberto ao mundo,

comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável" (Thiele, 1990, citado por Kunz, 2000b, p. 6).

Neste *continuum*, já se pode perceber que o sentido da redução fenomenológica não tem nada a ver com uma *metodologia de investigação científica* como, frequentemente, a fenomenologia é interpretada. Para Brentano (1874), ela é descritiva porque se responsabiliza pelo mapeamento das nossas vivências pessoais para explicar como opera o intelecto na constituição dos objetos, isto é, descrever como as "«intenções» (ou de que maneira os sentimentos e as ações) orientam o intelecto". A intencionalidade, assim, constitui a organização espontânea das *partes* de um todo imagético sem a intervenção do ato propriamente dito (juízo da vontade): é a capacidade espontânea que as partes imanentes aos atos intelectuais têm de antecipar figurativamente o sentido objetivo com base no qual, esses mesmos atos julgarão a objetividade das experiências sensíveis. Está "presente em níveis pré-mentais como totalidades imanentes aos nossos atos intuitivos" e antecipa ou estabelece uma orientação objetiva. A "intencionalidade tem relação com a capacidade de nossos atos intuitivos em se constituírem como 'todos representantes' de uma 'representação objetiva' futura" (citado por Müller-Granzotto & Müller-Granzotto, 2007, pp. 37-43).

A fenomenologia está na interseção das nossas experiências e das experiências do outro e, portanto, é inseparável da subjetividade e da intersubjetividade que formam uma unidade, pelo retomar das nossas experiências passadas, perpassando nas presentes: é a experiência do outro na nossa. Ela ensina-nos uma nova maneira de *olhar* o mundo: olhando aquilo que parece simples mas, ao mesmo tempo, é significativo e traduz sentidos – são fenómenos que ocorrem na vida de toda a gente, mas que, ao olhar interessado, possui uma importância muito grande, principalmente pelo prazer que representam. Assim, constitui-se o *facto* mundano *brincar e se movimentar* como *fenómeno* de *brincar e se movimentar*. Tanto para quem brinca e se movimenta como para o observador/investigador trata-se de um *visar na direção de*, um *dirigir-se* ao fenómeno e ao mundo que *doa sentidos* e possibilita a correlação entre conteúdos atuais e inatuais.

Deste modo, *o outro* é:

> Essa companhia antiga e onipresente, que nunca se manifesta igual; é esse rastro de nós mesmos que nunca conseguimos possuir e que, por isso, nos faz parecer com a natureza e com a humanidade, inatingíveis no essencial. O outro é o tempo, o 'fundo' de passado e o 'horizonte' de futuro que meu corpo e o corpo de meu semelhante, minhas palavras e as dele, juntos, tentam apreender como se pudessem reter, entre os dedos das mãos, fios de água vindos não se sabe de qual lugar, fluindo não se sabe para onde. A produção de laços sociais em que esse 'outro' possa se mostrar, em que essa 'deriva' venha a se produzir […] mais como um 'ato' de se deixar descentrar por aquilo que esteja acontecendo por si, desde si como um fenómeno outro, como o próprio outro (Müller-Granzotto & Müller-Granzotto, 2007, p. 24)

Neste fenómeno, a *percepção* corporal traduz-se como linguagem significativa da e na criança. Ela não é propriamente um fenómeno físico ou biológico, como já vimos, ou atributo dos cinco sentidos do corpo: "Ela é analisada como uma porta de entrada para estímulos externos que provocam reações internas e, uma vez processadas neste interior, ocorre uma resposta pelo sujeito da percepção". Esta não é como a encontramos nas teorias clássicas da psicologia, onde se relaciona de modo casual com o movimento corporal e separa o sensorial (órgãos analisadores) do motor (centros *efetores* do movimento), mas como simultaneidade de ações coincidentes que são o *movimento* e a *percepção* humanas (Kunz, 2000b, p. 6).

Para Merleau-Ponty (1999, pp. 113-119), a percepção corporal compreende muito mais do que uma função orgânica ou funcional, mas é, sobretudo, constituidora do nosso ser-no-mundo: "nossa percepção, enquanto ainda não constituída como objeto de conhecimento e sendo apenas uma intenção do nosso ser total, deve ser considerada como uma «modalidade de uma visão pré-objetiva que é aquilo que chamamos de ser no mundo» ". Diferentemente da psicologia, passa a ser importante não o instrumento material que canaliza os estímulos da percepção, mas a maneira pela qual os estímulos se organizam espontaneamente entre si "e essa organização é fator decisivo no plano das 'qualidades' sensíveis, assim como na qualidade da percepção".

O que sentimos quando uma mão toca a outra tem uma qualidade: o tocar e ser tocado ao mesmo tempo não podem ser distinguidos, portanto, não há uma determinação espacial ou temporal do que é percebido e "… até mesmo a presença ou a ausência de uma percepção não são efeitos da situação de fato fora do organismo, mas representam a maneira pela qual ele [o sujeito que percebe] vai ao encontro dos estímulos e pela qual se refere a eles (Merleau-Ponty pp. 113-114 citado por Kunz, 2000b, p. 7).

Por outras palavras, a criança reage muito mais em relação ao significado que há para ela a partir de um estímulo e à maneira como é feita a abordagem de um contexto externo (de objetos) do que o estímulo pode representar em geral na sua manifestação externa. No brincar e se movimentar isto pode significar que a percepção é determinada pelos movimentos que realiza e os movimentos realizados são, ao mesmo tempo, determinados pela percepção. Assim, a atitude que toma como resposta à forma de abordagem e os significados daí derivados são sempre de caráter pessoal-situacional: o fenómeno da percepção corporal é o ser-no-mundo-em-ação. Deste modo, para a criança, a *realização de experimentar*, de conseguir e de executar, de modo significativo, representa o êxito e o prazer na sua realização, não por instrução mas por vivência e sensação de êxito, não por perfeccionismo, mas por conquista própria, o que ganha um valor diferente na realização de tarefas e atividades. Assim, a execução *correta,* do ponto de vista da eficiência e eficácia de um movimento, para a criança, não é equivalente ao sentido pré-

determinado pelo adulto, pois *o significativo* para a criança aparece por estar, simplesmente, a realizar a ação, sem excessivos comandos externos!

O espaço e o tempo de ação da criança no brincar e se movimentar não são os espaços geométricos e tridimensionais, tampouco o tempo cronometrado, pois ambas as categorias refletem-se no tipo da ação, no envolvimento e na intensidade da criança em relação à sua intencionalidade. A qualidade destas duas dimensões, como já mencionámos, implica reconhecer que jogar à bola, para a criança, não significa jogar numa quadra com as suas dimensões espaciais definidas pois jogar à bola faz-se em qualquer lugar em que se possa realizar tal intento, ou ainda, jogar à bola pode significar simplesmente chutar na direção onde se quer fazê-la chegar e não precisa de ser uma baliza oficial desportiva pois esta pode existir em qualquer lugar, principalmente na imaginação.

Para Trebels (1993), a percepção do espaço estrutura o espaço de ação de quem joga e ela está sempre dependente de experiências prévias e do conhecimento que o brincante ou jogador tem da brincadeira. É o que ocorre no desporto, por exemplo, onde a criança que brinca intui tanto o espaço como o tempo:

> O futebolista não percebe o campo de jogo como um objeto no sistema do espaço absoluto neuwtoniano, ou ainda, no das mensurações métricas Euclidianas. Este é o espaço que o funcionário do clube percorre quando pinta as linhas do campo. O campo é, para quem joga, muito mais atual (mais presente) do que, em suma, podem ser suas intenções práticas (...). E nesta percepção direta estão «ele (o jogador) e o campo», inseparavelmente unidos, de tal forma que ele, por exemplo, pode perceber direta e simultaneamente a «direção ao gol» e a «horizontalidade de seu próprio corpo». Quer dizer ele pode intuir isto! O que se poderia definir, na forma física, como distância entre dois jogadores, é percebido, na dinâmica do campo de jogo, como uma «brecha na cobertura». O espaço fenomenal é um espaço funcional e não um espaço geométrico, muito menos no sentido euclidiano. (Trebels, 1992, p. 85, citado por *Kunz*, 2000b, p. 8)

O mesmo acontece com o fator tempo, do qual já falámos intensivamente, mas temos de acrescentar que o tempo vital inclui objetos e também pessoas, não somente as medidas cronométricas. Existe uma intenção na direção de *para algo* e deve-se considerar que a realização da criança se sobrepõe, numa base individual, em relação a um saber consciente do *eu posso*. Isto não tem nada a ver com a *pré-ocupação* de quanto tempo a criança gastará para fazer tal coisa, mas antes, sim, com um *antecipar-se* aos acontecimentos em relação ao próprio tempo, o que abre um horizonte de possibilidades infinitas para o seu agir-no-mundo, pela sua sensibilidade e atuação no seu campo perceptivo de ação: trata-se do *timing* ou "perceber o tempo" vital (Kunz, 2000b, p. 8). É desta percepção que tratamos na liberdade de brincar e se movimentar.

O mesmo se pode dizer em relação à sensibilidade das crianças para com a vivência do êxito, fator importante para a harmonia e o equilíbrio das emoções, conforme aponta Violet Oaklander e demais autores da gestalt-fenomenologia. Não se trata de analisar tecnicamente,

eficazmente e eficientemente o sucesso na execução de movimentos ou na aquisição de habilidades, mas sim a euforia e o sentimento de realização que as crianças manifestam quando se sentem bem-sucedidas naquilo que fazem, principalmente quando resultante de uma iniciativa própria, autónoma. Também considerámos a satisfação da criança em resolver problemas, realizar descobertas (para elas inusitadas) e confirmar as hipóteses que, depois de múltiplas tentativas e vários *erros*, acabam por se confirmar – e nem sempre se confirmam, mas o que vale é exatamente o gosto de poder fazer valer a possibilidade de tentar e tentar novamente, repetidas vezes, sem ter um adulto que a reprove com caras, gestos ou palavras, o que invariavelmente a chateia e a faz desistir de procurar novos caminhos e levantar novas hipóteses. Devemos ressaltar novamente a importância do fator tempo: este andamento na busca de novas hipóteses que, por ventura, nunca se confirmam, pode durar dias e dias e, portanto, a *paciência* dos educadores ainda é o melhor estímulo, não dando as respostas prontas quando as crianças têm dificuldade de as encontrar. As crianças adoram e concentram-se em projetos de longa duração e isso traz muita satisfação, um sentimento de unidade com as coisas que investigam, confiança, curiosidade e o encontro com fenómenos ignorados pelos adultos, o que invariavelmente fomenta novos projetos. Naturalmente, isto promove um bom controlo emocional e envolvimento em ações que requerem precisão, refinamento de ideias e, em última análise, resultando num maior conhecimento de si mesmas.

Todas estas questões não são desconhecidas dos estudos da Educação Física, no entanto, de uma forma excessivamente racionalizada, em que tudo se coloca *de escanteio* como produto colateral e insignificante, validando-se hegemonicamente a eficiência, a eficácia, o acerto e o sucesso na execução imediata de movimentos reproduzidos a partir da demonstração do professor: só assim se *qualifica* o triunfo como correspondente ao bom desempenho e o resto é efeito colateral que atrapalha.

As manifestações humanas da ordem da percepção, do sensível e da intuição não podem ser tratadas como *irracionais*, insignificantes produtos colaterais ou ainda como *racionais* somente quando se caracterizam por um *agir com relação a fins pré-estabelecidos*; devem ser tratadas como manifestações que expressam qualidades superiores das crianças e que podem ser melhor apreendidas pela consciência.

Para a fenomenologia, o intelecto, a razão, é incapaz de penetrar na essência das coisas, portanto, não é a única capacidade que temos para apreender o mundo.

2.2 As dimensões do conhecimento teórico-metodológico

A preparação da ida a campo/terreno exigiu a predefinição de dimensões teórico-metodológicas na forma de um "modelo conceitual" (Guerra, 2010, p. 35) que traçasse uma correspondência entre os temas levantados na literatura científica. Para tal, as dimensões foram postas na forma de questões de investigação, tendo em conta o problema e as suas questões de partida a partir de indicadores que contemplaram as perguntas: *Qual é o nosso problema?* e *O que devemos fazer?*. Estas dimensões dão indicadores acerca das informações que recolhemos em campo a partir de *partes* dos conceitos acumulados na literatura que contemplam o objeto e sugerem conceitos, já examinados pela bibliografia consultada, que, na forma inicial, deram *corpo* ao objeto de estudo.

Portanto, temos três dimensões que predefinimos e as *perguntas* que foram feitas para as contemplar, estabelecendo *links* entre ambas, esclarecendo a fonte de inspiração, por exemplo dos autores que nos mobilizaram para compreender o objeto da investigação. As dimensões são importantes na definição das categorias, subcategorias e indicadores da análise de conteúdo, como se fossem *gavetas* de que fala Bardin (1979), onde se colocam inicialmente as respostas dadas pelos sujeitos do campo. Na construção dos roteiros/guião de observação e de entrevistas, a questão mais importante foi a clarificação dos objetivos e, sobretudo, das "dimensões de análise que os instrumentos de colheita de dados" comportaram (Guerra, 2010, p. 53).

Deste modo, chegámos a três dimensões que norteiam e tecem o conhecimento teórico-metodológico: uma dimensão ontológica, uma educativa e uma fenomenológica, que abaixo explicamos.

2.2.1 Dimensão ontológica: ser criança

É o menino que revela o homem.
(Gilberto Freire, 1921)

A ontologia diz respeito ao estudo do ser enquanto ser ou da natureza do ser, tentando perceber na criança o antes, o primordial, o imanente (Camilo Cunha & Gonçalves, 2015, p. 19). É a dimensão do ser que se constitui na unidade da sua identidade original e autêntica. É a doutrina que estuda os caracteres fundamentais do ser, aqueles que todos têm e não podem deixar de ter. São as "determinações necessárias", que estão presentes em todas formas e modos particulares de ser, que revelam uma essência predicativa, mais precisamente uma inerência existencial, não como elemento, mas como princípio. É o comum a todas as criaturas humanas

e compreende o domínio do inteligível: o ente e a exposição dos seus caracteres fundamentais – o ser é aquilo que há de comum e universal em cada ente. O que constitui o objeto da ontologia é o modo como o ser é dado à experiência fenomenológica: o ser do ente é o próprio homem, determinado pelos sentidos *de ser* (Abbagnano, 2007, pp. 661-666).

Para tanto, trabalhámos a ideia de ser-criança enquanto *corpos brincantes* e que corresponde à:

> Categoria empírico-teórica que emerge na tese sobre trabalho infantil de Silva (2003) em oposição ao corpo produtivo. O autor reflete sobre o "corpo em movimento" de crianças empobrecidas e trabalhadoras nos canaviais pernambucanos (Pernambuco, Brasil) e descobre que, apesar de todos constrangimentos gerados pela vida dura e pelas exigências do trabalho precoce e desumano que impedem o usufruto pleno de uma cultura lúdica, as crianças se permitem a fruição de momentos lúdicos, pois a ludicidade é a linguagem imanente à vida da criança, sobretudo como forma de "resistência" das crianças que trabalham: "… é o corpo da festividade, da celebração dos rituais do tambor que bate no coração, da criatividade, da ginga, do jogo, do carnaval, da infração dos códigos sociais monótonos contidos no cotidiano, da fantasia social que contém mistério e que produz política e utopia, em suma, é aquele que se manifesta enquanto construtor de signos sociais subversivos e resistentes à ordem alienante do capital. Trata-se, por conseguinte, do corpo portador de outras subjetividades e que é produtor de outros tipos de riqueza da condição humana: a estética, os afetos, os desejos, os jogos, as danças, a contemplação, enfim, a cultura (*apud* Cox, 1974, pp. 25-31). O corpo brincante é o corpo lúdico, ou seja, aquele que pensa, sonha, cria mundos e é capaz de assumir todas as responsabilidades de viver com liberdade: (...) o corpo lúdico nunca será reduzido a objeto lúdico. Isso acontece na sociedade do trabalho produtivo. Corpo lúdico é o da criança que 'faz coisas não-produtivas' [citado por Santin, l994, p. 89]. (Silva, 2007, p. 11)

No caso das crianças do terreno, acreditamos que é da natureza da criança *ser o que se é* no seu estado pleno de brincar e se movimentar em liberdade, reconhecendo e desvelando o que está na sua potência interior, nas linguagens corporais expressivas que as constituem enquanto seres humanos correspondendo a uma natureza que é, simultaneamente, particular e universal, mas imanente ao ser-criança que é singular. É universal porque todas as crianças de qualquer parte do mundo e de qualquer cultura, independente de suas condições materiais de vida e determinações sociais e culturais, brincam nos seus primeiros anos de vida: o brincar é *universal* enquanto *lugar* sem fronteiras onde as culturas infantis transbordam.

Portanto, há uma condição ontológica no brincar que é imanente à própria condição humana de ser-criança ou, parafraseando Schiller, o homem somente é plenamente humano quando e porque brinca (Schiller, 1995). Ou ainda: é no jogo e pelo jogo que o ser humano se humaniza (Huizinga, 2001). Para Schiller, há no brincar um *impulso lúdico* que afeta os sujeitos pela sua dimensão estética, considerando a sua forma, a sua beleza e o seu poder sublime, refletindo-se numa experiência estética que vai além (e não somente) do belo (porque a experiência estética é também da ordem do cómico, do sublime, do grotesco, do feio, do trágico, etc.), o que resulta numa dimensão simbólica por parte daquele que imagina. A expressão estética é legitimamente comunicativa e, sendo assim, é performativa do conhecimento, seja pela intuição e sensibilidade ou pelo pensamento e pela ação.

Bracht (2012, p. 13) defende que há uma possibilidade profícua de pensar a educação estética do "se movimentar humano" como "forma de conhecer" o mundo, tratando-o como experiência estética: as práticas corporais (e desportivas) promovem a vivência de sentimentos dúbios como o deleite e o desprazer, "a limitação e o extravasamento como sentimentos cíclicos que o jogo oportuniza (…) imersos no jogo de mostrar e esconder, de controlar e expressar, acabam por viver a experiência ambígua e simbiótica ofertada" (Idem, p.73). Numa pesquisa recente de pós doutoramento aborda filosoficamente "o papel que a Educação Física poderia ter num projeto de educação estética uma vez assumida pela escola como uma tarefa importante" (Idem, p. 44), refletindo "em que consiste a experiência estética propiciada pelas diferentes formas culturalmente construídas do movimentar-se humano, como a prática dos desportes, dos jogos e brincadeiras, da ginástica, da dança, das lutas" (Idem, p. 46).

Então, pensámos numa dimensão ontológica onde o brincar aparece como *fonte* da originalidade do ser-criança mas que também *atua* como experiência estética conciliatória, onde o sensível, o intuitivo e o racional se encontram e dão sentido à vida e ao mundo da vida da criança.

Portanto, brincar é da natureza humana do ser-criança. Brincar e se movimentar constitui a linguagem primeira e fundante das relações interativas que a criança constitui através da sua *concretude* corporal para se expressar, comunicar, fazer perguntas e dialogar com o mundo, descobrindo-o, reinventando-o, compreendendo-o e conhecendo-o e conhecendo-se. É da natureza da criança lançar mão das possibilidades expressivas e comunicativas do brincar e se movimentar para se colocar no interior e diante do mundo, através de uma autenticidade que corresponde ao movimento *quente*, ao pré-reflexivo, ao primordial, à interioridade, à educação enquanto *educere*: a autonomia da criança permite-lhes comunicar com o mundo por si mesma. As crianças têm, no seu interior, uma capacidade e uma potência que lhes permite realizar vivências e experiências objetivas, subjetivas e intersubjetivas a partir daquilo que elas já sabem e trazem consigo (Oaklander, 1980). São os temas preconizados numa dimensão subjetiva, por exemplo, o tempo experienciado, o tempo percebido, sentido, subjetivo, como um sentimento de duração e não como tempo cronometrado quantitativamente e objetivamente.

A dimensão ontológica é a que *vê* a criança enquanto sujeito autónomo capaz de autopromover o seu mundo da vida, o seu autoconhecimento, através de experiências significativas, das descobertas, da imaginação, criatividade e vivências experienciadas, sem precisar que se lhes diga o que devem fazer para saber (Idem). O brincar está para a criança como a crisálida está para a borboleta.

Contudo, enquanto a dimensão ontológica se ocupa da natureza do ser-criança, não podemos ignorar que a criança, principalmente nos seus primeiros anos de vida, é (inter) dependente dos adultos que a educam, pois somos os únicos *mamíferos* que precisam de ser absolutamente cuidados e assistidos desde o nascimento. É como se nascêssemos prematuros e ainda não dispuséssemos, nos primeiros anos de vida, de autonomia suficiente para sobreviver: precisamos de ser alimentados, estimulados, amados, educados, cuidados. Esta dependência talvez implique uma condição não muito original (no sentido de puramente genuína) de ser criança, posto que *o outro* que nos assiste é condicionante e determinante da nossa existência, o que implica reconhecer uma outra dimensão: a educativa, aquela que resulta de todo o processo de socialização e *culturação* a que estamos submetidos devido à experiência promovida pelas interações inevitáveis com o outro que participa do eu, reciprocamente.

O outro é um eu-mesmo, aquele "outro-eu-mesmo" de que fala Merleau-Ponty comentando a filosofia da intersubjetividade proposta por Husserl: é, ao mesmo tempo, ambíguo e impessoal, não está dentro nem fora de mim e "para o qual somos arremessados" todas as vezes que nos surpreendemos em ato, naquilo que não podíamos prever. O outro está no seio da "palavra-princípio EU-TU" de Martin Buber (Müller-Granzotto & Müller-Granzotto, 2007, p. 23).

De um lado, temos a afirmação absoluta do ser-criança enquanto identidade do ser e, de outro, temos um ser-criança, afirmado pela constante mudança, transformação e instabilidade de tudo o que existe e, sobretudo, da presença ativa e afirmativa do outro nas nossas vidas. De algum modo, as duas presenças, embora aparentemente antagónicas, estão presentes no contato da criança com o mundo e no diálogo permanente que ela tece com a vida.

A ontologia exige o exercício de nos transportarmos para além das aparências que, segundo Platão, consiste em encontrar a verdade como essência, isto é, como a permanência do ser (Silva, 2012, pp. 13-16). O conhecimento subjetivo do ser-criança passa da singularidade do eu para a pluralidade dos nós, postulando a presença da alteridade, exigindo reconhecer que o sujeito jamais está *em si*, mas sempre, e de algum modo, projetado para fora, na direção do que virá a ser – *para si*. Cada sujeito vê-se sempre diante de um *outro*. Esta instabilidade do processo existencial acontece decorrente da identificação entre subjetividade e liberdade: somos o projeto que fazemos de nós mesmos e assumimos as determinações do outro, relativamente a cada situação vivida (Sartre, 2007). No caso das crianças e da sua interdependência inegável em relação aos adultos, as significações que atribuem aos factos, que constituem as suas experiências, não são definitivas, já que as crianças têm a capacidade de transformar o mundo ao seu redor ao sabor de sua imaginação e, deste modo, dialogam de

formas múltiplas a partir dos seus desejos e das experiências materializadas. A criança é o sujeito autêntico da sua construção e a subjetividade não é mais do que a ação de tornar-se sujeito, constantemente reiterada (Silva, 2012, p. 28). As crianças são agentes!

A alteridade faz parte deste processo: a ação de tornar-se sujeito inclui a constante alteração de si próprio: o ser consiste num contínuo fazer-se, não numa relação objetiva com o mundo, mas sobretudo a partir de uma teia de experiências internas e sensíveis que constituem o ser na sua originalidade. O que *garante* a originalidade é a condição autêntica de ser criança, tendo em conta que as crianças são capazes de resinificar as interações que estabelecem.

No espectro desta dimensão, são observadas todas as ações que se materializam no brincar e se movimentar em liberdade, e que se diluem no fazer-saber autêntico da criança. Assim, como acreditamos que tudo o que a criança faz é a brincar, prestámos atenção ao conjunto de ações e comportamentos espontâneos da criança, fomentados pela liberdade, imaginação, fantasia e criatividade no seu permanente estado de diálogo consigo mesma, com o outro e com o mundo, existencialmente falando, e tecido pelo contexto de desejos e interesses da própria criança e que configura o seu mundo da vida a partir de suas experiências subjetivas e intersubjetivas.

A criança humaniza-se através da capacidade imanente de brincar e se movimentar e constitui-se enquanto criança a partir destas referências que lhe são próprias e que já traz consigo. No entanto, este processo está associado aos condicionantes e determinantes sociais e culturais que lhes são exteriores. Deste modo, predefinimos uma segunda dimensão do conhecimento, sendo esta mais *objetiva* aos olhos da investigadora.

2.2.2 Dimensão educativa: o mundo pensado pelos adultos

> *Foi compreendendo esta necessidade de fluidez na compreensão da totalidade e, ao mesmo tempo, esta ambivalência própria da percepção, que Perls insistiu muito nos perigos do pensamento. O pensar, além de ser fruto de complicados processos mentais, no organismo, ele, ao surgir, surge acompanhado de toda uma dimensão cultural, antropológica, 'arquétipa', que o contamina inegavelmente. Daí a insistência de Perls em que o psicoterapeuta tenha também no seu corpo e no corpo do cliente uma fonte privilegiada de informação. O corpo que se deixa acontecer se transforma numa fonte infinita de informações globais*.
>
> (Ribeiro, 1985, p. 58).

A era moderna da razão é a era do antropocentrismo: o princípio metafísico da identidade e o princípio ético da alteridade são elevados e o teocentrismo medieval perde espaço. O homem *novo*, no centro de tudo, passa a ser pensado e forjado pela sua instrução e educação especializada, de modo a tirá-lo do obscurantismo no qual estava *mergulhado* no

período medieval (Boto, 1996). O homem moderno passa a ser *moldado* e deixa de ser *por ele mesmo*.

O projeto antropológico da modernidade passa a configurar o ser-criança *de fora* para *dentro*. Logo, a criança passa a incorporar as coisas do *mundo pensado* a partir de elaborações sistematicamente *comprovadas* pelas ciências que se ocupam de moldar a infância moderna pretensamente a partir da determinação do ser, a criar uma convivência tolerável, relações sociais harmónicas com o outro, habitando espaços destinados a interações *positivas*, desejáveis e adequadas, promovendo uma espécie de *sufocamento* do ser natural, do ser primordial. A escola de crianças e a educação formal/institucional moderna tem um papel fundamental neste projeto, em que o outro-adulto está antes do eu-criança.

Assim, a criança constitui-se enquanto *ser-aluno* na sua caminhada educativa por meio daquilo que o mundo (dos adultos) preconiza para si, para a transformar num *vir a ser*. Este é um problema, já detetado na literatura, posto que, na visão dos adultos (seja dos educadores como dos cientistas), a criança *não é*, mas é um sujeito *do devir* e somente será, numa perspetiva de futuro, a partir daquilo que deverá incorporar na sua existência.

A razão moderna é o pano de fundo das condições de acontecimento para tal e na caminhada para ser, a criança é *emoldurada* por um conjunto de preceitos que dizem aquilo que ela é ou deverá ser a partir do *olhar* do outro-adulto, um olhar definitivamente predefinido, que é o contrário da alteridade humanizante que considera a qualidade do que é diferente e não a nega. São os princípios de uma *alteridade educativa* como *educare* que resumimos assim: são todos os condicionantes e determinantes educacionais, sociais e culturais que procuram dar *forma* à vida da criança, conduzindo-a numa caminhada pensada racionalmente, governando os seus corpos e colonizando as suas almas, seja através da educação familiar (que pode ser guiada pelo senso comum, pelas experiências vividas e acumuladas por uma determinada tradição cultural) ou pela educação escolar, sobretudo guiada pelas descobertas engessadas dos conhecimentos científicos, cristalizados pela modernidade. Não podemos deixar de dizer que, além dos saberes científicos, tanto o senso comum como o *tradicionalismo* cultural habita o corpo docente que trata de crianças pequenas, tendo em conta que o registo de inúmeras formas de cuidado, atendimento e educação de crianças estão reguladas por comportamentos que muito se confundem com aqueles praticados e autorizados pela família tradicional. Como exemplo, a experiência de *ser mãe* e de *ser mulher,* confunde-se amiúde com a de *ser educadora*. Disto decorrem hábitos e comportamentos quase grotescos nas escolas de Educação de Infância, onde ainda se utiliza a *palmada* e o *puxão de orelha* para corrigir, penalizar e castigar crianças, ou

ainda, da imputação de ingestão de determinados alimentos na *hora de comer* porque são considerados saudáveis, mesmo que a criança deteste aquele tipo de comida.

Nesta trajetória educativa-antropológica, aqui entendida como todo o processo educativo que se impõe de *fora para dentro*, instauram-se os conhecimentos sistematizados para promover a condição de ser numa perspetiva de futuro, sobretudo, porque se deseja que a criança seja um adulto bem-sucedido. Reportamos, então, à racionalidade das ciências específicas que pensam a criança e a sua condição na infância, a saber, as pedagogias, as psicologias, as pediatrias, as sociologias, etc. Entram aqui as interações adulto-criança, as relações de cuidado e assistência à criança, as rotinas, os programas e currículos que preconizam a educação formal da criança institucionalizada, a arquitetura escolar que imobiliza e controla os espaços de brincar e se movimentar, bem como os tempos controlados quantitativamente e fragmentados em *micro tempos*.

Portanto, a dimensão educativa concerne o mundo da vida da criança que é governado e controlado à revelia da participação desta, ou seja, corresponde ao que é imposto de *fora para dentro* e deve ser incorporado pela criança para que ela *seja* bem comportada no presente e um homem de sucesso no futuro. Ao mesmo tempo, muito embora a família não componha o campo empírico da investigação, esta dimensão extrapolou os muros da escola de educação da infância. É a criança tida como o *objeto* da racionalidade dos adultos que predeterminam o seu mundo da vida: ela é quase um experimento nas *mãos* daqueles que a pensam, decidem por si e controlam a sua vida, recomendando *o que é certo*, por exemplo, o tempo objetivo, materializado em rotinas e em obrigações muitas vezes exaustivas, bem como o conjunto imenso de restrições e proibições.

Também nos referimos ao processo de escolarização da criança pequena, a fragmentação especializada dos saberes e a autoridade hierárquica dos adultos. Execra-se aquilo que os adultos consideram que *é errado*, regulamentando os comportamentos da criança a partir de proibições e restrições, sempre dispostas em oposição dicotómica que supõe *o certo e o errado*: o estudar e o brincar, o dócil e o insubordinado, o educado e o indisciplinado, o bem-sucedido e o fracassado, o bom e o mau, o desejável e o execrável, o belo e o feio, o virtuoso e o imoral, o próprio e o impróprio, o sério e o leviano… e assim por diante.

Para este fim, e no espectro desta dimensão, são observadas as ações e comportamentos das crianças, determinadas pela racionalidade dos adultos, sobretudo com um olhar atento ao jogar e brincar instrumentais, os tempos e espaços fragmentados e distribuídos quantitativamente nas rotinas, a insistência pela literacia e, portanto, a alfabetização e a escolarização precoces, bem como a normatização e regulamentação dos hábitos da criança, na

forma de obrigações incondicionalmente impostas pela autoridade inquestionável dos adultos. Estes aspetos constituem parte significante do universo das interações que as crianças estabelecem entre pares e com os adultos, hierarquicamente. Outras práticas corporais, ginásticas e desportivas também são observadas, por exemplo, a prática da ginástica e da iniciação pré-desportiva na escola de Educação de Infância, assim como a incitação à competição, à execução do gesto técnico, das *performances*, questionadas como expressão da racionalização técnica exacerbada, precoce e desnecessária, à aprendizagem do movimento corporal.

No que tange ao trato dado à intervenção pedagógica sobre o corpo na forma de rotinas e hábitos, supomos uma experiência racionalizada, promovida pelos adultos, por exemplo do que é chamado de "corpo-higiene, corpo-alimentação, corpo-sono, corpo-parque e corpo-atividade orientada" (Vaz & Richter, 2005, pp. 79-93).

Há ainda uma terceira dimensão que, promovendo um diálogo entre as duas anteriores, possibilitam-nos revelar a essência do brincar e se movimentar da criança como fenómeno de *libertação* observado e descrito: a dimensão fenomenológica.

2.2.3 Dimensão fenomenológica: o brincar e se movimentar da criança no mundo vivido

A fenomenologia é o ramo da filosofia desenvolvido por Edmud Husserl que faz a mediação entre o sujeito e objeto, entre o eu e as coisas, colocando "em suspenso a realidade objetiva", mirando desvelar e apreender a essência, a pura e profunda intencionalidade (Camilo Cunha & Gonçalves, 2015, p. 19). Portanto, é na própria fala, expressão corporal e vivência/experiência das crianças que buscamos uma natureza que possa ser narrada a partir dos fenómenos observados na ação de brincar e se movimentar que traduz as *coisas mesmas*, os signos *impressos* na corporeidade, na imaginação, na espontaneidade, enfim, no diálogo permanente que a criança tece com o seu mundo da vida através da sua concretude corporal e imaginativa, aparente na alegria, nas descobertas, traduzidas nos atos e relatos e subjetivados na fantasia.

Faz parte do espectro desta dimensão todas as questões afetas à corporeidade da criança: o corpo-sujeito, o corpo-mundo, o *eu* e as suas relações consigo mesmo, com o outro, com as coisas e com o mundo. A corporeidade da criança, do ponto de vista fenomenológico, é apreendida como ser-no-mundo-em-ação e os fenómenos que nos interessam transmitem a sua intencionalidade em relação ao universo do brincar e se movimentar livremente, sensivelmente forjados pelos corpos-brincantes, intuitivos e imaginativos. A própria imaginação da criança

não constitui apenas um acervo no universo das suas fantasias, mas revela-se, sim, numa *realidade pelo avesso*, que, desmontada em infinitas possibilidades, dá a dimensão de como a criança dialoga corporalmente e existencialmente com a vida e os modos como constrói os significados e atribui sentidos ao *fazer-saber-fazer* (Charlot, 2000).

O corpo é, portanto, o corpo relacional que brinca e se movimenta, enquanto acontecimento fenomenológico, como relação intencional e significativa. O brincar e se movimentar, elevados à reflexão, constituem um diálogo permanente entre a criança e o mundo e levam-nos a perguntar: que fenómeno é este? Este constitui-se pela sua existencialidade, pela sua significação na consciência perceptiva e a liberdade é o telos do sentido (Rezende, 1990, p. 9).

O fenómeno revela-se no discurso e é na *história* (enquanto acontecimento) que o sentido emerge. A descrição fenomenal estabelece relações entre os aspetos que estão no bojo da estrutura do fenómeno da educação e no contexto no qual se estrutura. As respostas que as crianças dão às situações concretas vividas não são simples reações de forma determinista, mas ações *que perguntam*, que comportam elementos de imprevisibilidade, característica do símbolo e da liberdade. O ser humano e (seu discurso) é necessariamente inacabado, incompleto, dada a inesgotabilidade da questão semântica no que diz respeito à existência. Portanto, há que percorrer os diversos *lugares* da manifestação desse fenómeno, posto que é portador de sentido, sentidos e mais sentido (Idem, p. 11). Assim, o brincar e se movimentar traduzem-se como linguagem corporal.

O símbolo é *encarnado* e polissémico e o seu sentido pleno é inatingível para nós. Não obstante, nunca podemos renunciar a procurá-lo e o caminho é sua interpretação que, para Ricouer (1978), consiste em desdobrar os níveis de significação implicados na significação literal, ou seja, no fenómeno tal qual nos aparece e que impõe uma hermenêutica que acompanha os diversos sentidos no seu interior. Neste sentido, a fenomenologia é, antes de tudo, não indiferente aos conteúdos, mas decorrente da própria essência do fenómeno:

A fenomenologia é *discursiva* e não definitiva das essências. A intuição das essências, visada pela fenomenologia, não diz respeito a um mero conteúdo conceitual que possa ser definido, mas à significação de uma essência existencial que como tal deve ser descrita. Assim, desde o início, a fenomenologia nos põe diante de uma realidade complexa que é a própria estrutura do fenômeno, cuja experiência não se traduz a nenhuma das formas da intencionalidade, mas integra todas. A preocupação da fenomenologia é dizer em que sentido há sentido e nos fazer perceber que há sempre mais sentido além de tudo aquilo que podemos dizer (Idem, p. 17).

Há uma polissemia e densidade semântica nos símbolos, assim como em toda a existência: toda a significação é inseparável da existência e o discurso fenomenológico pretende corresponder à encarnação do sentido nos seus diversos *lugares* de manifestação. Para tanto, a fenomenologia prescreve-nos uma atitude descritiva que dê conta da densidade semântica dos símbolos e do fenómeno experimentado, supondo uma situação especial de presença, fora da qual não há a percepção fenomenal. A atitude descritiva e o discurso decorrem da *volta às próprias coisas* para redescobri-las num encontro original, anterior a todas as informações fornecidas pelas fontes secundárias e que, por isso mesmo, devem ser *postas entre parênteses* (Idem, p. 18). Por isso, supõe a consciência perceptiva do sujeito, que emite o discurso (próprio), em contato com um mundo complexo. Trata-se de descrever a trama significativa e estruturante do fenómeno e a sua existencialidade em íntima relação com a consciência perceptiva (Merleau-Ponty, 1999).

Portanto, é impossível perceber os sentidos fora do *lugar* da sua manifestação que é a própria existência do sujeito engajado, cujo ser-no-mundo é também ser-ao-mundo, sendo a intencionalidade a sua experiência construtiva. Toda a significação é significação da existência e vice-versa. Para Resende (1990, p. 19), se há sentido para a consciência perceptiva, há também para a inteligência e a consciência cognitiva. A fenomenologia se interessa pelo sentido e na articulação de suas diversas manifestações. Isto refere explicitamente ao discurso e à palavra que proferimos sobre o mundo: não é o mundo, mas no-lo revela e nos revela como seres-ao-mundo, capazes de lhe dar uma existência propriamente fenomenal, uma existência humanamente percebida.

Ser homem é *encarnar sentido* e o seu significante está na experiência da fala, dos gestos, das expressões e do movimento corporal, muito mais do que da língua (somente). O sentido é ambíguo, pois não se reduz a um único aspeto e é estruturado numa multiplicidade constitutiva, unificada por relações cujo sentido é a correspondência intencionada à situação existencial: o fenómeno não é uma ideia, mas antes a própria *existenciação do sentido,* que se encarna em vários lugares da sua manifestação. Assim entendido, destacamos as principais características no ato de descrevê-lo: a descrição deve ser significante, pertinente, relevante, referente, provocante e suficiente (Idem).

É no acontecimento (da experiência) que o sentido emerge como fenómeno e o contexto é o mundo: é uma maneira imprecisa de dizer as coisas porque, de facto, a estrutura básica é o *homem-mundo*, *ser-no-mundo* e *ser-ao-mundo* e o mundo não é algo exterior à estrutura fenomenal. O contexto integra o texto: o que também acontece com a estrutura do fenómeno e

o contexto do mundo. O mundo é encarnado na existência da criança a partir da qual a *estrutura* do fenómeno *brincar e se movimentar* é considerado para efeitos de descrição.

O mundo é o horizonte referencial, inatingível na sua totalidade; mas há um mundo histórico e concreto que desejamos desvelar, no qual nos situamos para compreender tudo o que pretendemos considerar. A descrição fenomenológica leva em consideração esta dupla dimensão de referência, relativizando a totalidade do mundo, mas valorizando cada ponto de vista, cada gesto, cada expressão, cada mensagem emitida, cada forma de comunicação e diálogo que a criança estabelece e multiplica com o seu corpo-mundo, situada numa teia de relações concretas, para que possamos ampliar o quadro de referência na descoberta desse fenómeno, a partir do qual surgem novas possibilidades de descrição, de perceção, de compreensão e interpretação dos sentidos, considerando a dimensão do sensível em que o corpo em movimento comunica com o mundo, à revelia da racionalidade imposta. É na corporeidade e nos fenómenos descritos que encontramos as sensações e as tensões desta teia comunicativa denominada *eu-corpo-mundo*, onde a experiência sensível, intuitiva e intencionada da criança é resinificada pelo e no brincar e se movimentar.

3 A amostra

3.1 Entrada no terreno e constituição do campo empírico

Iniciámos o trabalho de campo em 23/09/2015, realizando os primeiros contatos com o terreno por intermédio de uma professora do Instituto de Educação da Universidade do Minho que, generosamente, nos colocou em contiguidade direta com a educadora responsável pela turma investigada.

A colheita dos dados empíricos foi realizada numa escola de Educação de Infância pertencente ao Conselho de Braga, localizada nas circunvizinhanças do campus universitário da UMinho na freguesia de Gualtar. Os primeiros contatos com a educadora foram realizados via correio eletrónico. Após ler o projeto de investigação, a educadora manifestou disponibilidade para a realização da pesquisa com a sua turma.

O primeiro encontro com a educadora aconteceu na escola no dia 08/10/15. Expusemos as intenções da investigação, fizemos uma breve síntese do projeto de tese e partilhámos ideias sobre a intervenção junto à sua turma do último ano da Educação de Infância (finalistas), constituída por 22 crianças na faixa etária entre os cinco e seis anos de idade (DC, 2015, p. 5).

O critério utilizado na definição da idade das crianças divide-se, hipoteticamente, em duas premissas. Primeiramente, crianças entre 5 e 6 anos possibilitariam a troca de informações

profícuas, partindo do pressuposto de que, junto a essa faixa etária, colheríamos dados significativos pela observação livre e entrevistas semiestruturadas, instrumentos priorizados na colheita dos dados (Triviños, 1987, pp. 145-152). O critério justifica-se em função do tipo de instrumentos eleitos, apostando na ideia de que crianças dessa idade são bastante *falantes*, o que daria mais riqueza e qualidade aos dados. A transição para os 6 anos, entre as crianças observadas/entrevistadas, foi acontecendo aos poucos durante o ano letivo da colheita. A segunda razão favorável e, talvez mais relevante, ao desenvolvimento da investigação foi a aspiração de observar e entrevistar crianças *finalistas* que se encontram no último ano do jardim-de-infância, situadas numa espécie de *passagem* da Educação de Infância para a escola básica/primária. O entendimento prévio, bem como experiências anteriores realizadas em escolas de Educação de Infância no Brasil, preconiza que nesta transição há uma série de exigências preparatórias para a escolarização e, portanto, em turmas de crianças finalistas, o brincar não é importante tampouco prioritário para os adultos (pais e educadores) que, atualmente, tendem a preocupar-se em preparar as crianças desta *fase* para o ingresso no ensino básico.

Assim, definir o critério da idade e posição da turma de crianças investigadas na Educação de Infância carregou o peso da hipótese: no último ano do jardim-de-infância, o trabalho escolar é mais importante do que o livre brincar. O enunciado sugeriu verificar a antecipação da presença da disciplina e do rigor a que as crianças são submetidas na escola primária, sendo paulatinamente introduzidos nesse momento e, do mesmo modo, o domínio de letras e números (alfabetização precoce), bem como a exigência de determinados comportamentos que vêm frequentemente acompanhados de lembranças do género *já és um menino grande…; já vais à escola para o próximo ano…* etc., insinuando que as crianças devam começar a comportar-se como escolares. Deste modo, já não são toleradas as *tolices*, *palhaçadas* e *brincadeiras* de crianças *pequenas*, precipitando-se a imposição de condutas a serem treinadas para o ingresso no primeiro ano da escolarização. Também julgámos que, sendo o trabalho escolar superlativo ao livre brincar, a exigência de determinados domínios técnicos seria preponderante, por exemplo, saber *pintar bem*, desenhar com determinadas características, dominar números, letras e palavras escritas. Enfim, no último ano da Educação de Infância, múltiplas habilidades cognitivas, sociais e motrizes são previstas e iniciadas no intuito de garantir o sucesso das crianças na alfabetização formal que as aguarda no ano seguinte. E, de facto, as hipóteses que nos levaram a tecer este critério confirmaram-se.

No primeiro encontro também estabelecemos os acertos formais acerca dos procedimentos éticos e burocráticos a serem respeitados, relativos aos pedidos de autorização

e consentimentos informados às autoridades institucionais e aos sujeitos participantes da investigação Neste processo inicial foi de grande valia a colaboração da educadora, sobretudo porque desconhecia os trâmites e tinha muitas dúvidas sobre a quem nos deveríamos dirigir e de que forma.

Anotadas as orientações transmitidas generosamente pela educadora, conversámos sobre decisões importantes a serem tomadas naquele instante, por exemplo dos dias e horários favoráveis à observação do brincar no interior da rotina das crianças no dia-a-dia da escola. Como o objetivo foi observar o brincar e se movimentar das crianças, o entendimento imediato da educadora foi de que eu estaria a observar as crianças somente nos momentos autorizados para o livre brincar. Então, a educadora informou que se desejasse observar o *livre brincar* seria interessante estar presente no horário privilegiado para tal, a saber, entre as 9:30 e 10:30 da manhã. No horário de acolhimento, em que as crianças entram na escola, a partir das 9 horas (algumas antes, outras depois), as funcionárias e educadoras estão envolvidas em receber os miúdos e os responsáveis que as trazem e, supostamente, as crianças ficariam livres para decidir o que iriam fazer, até ao momento em que eram conduzidas para o andar superior onde ficavam as salas de aula. No primeiro momento de atividades da manhã, tomavam-se as decisões coletivas acerca do que se iria fazer durante o dia, conforme detalhado abaixo na rotina diária e semanal das atividades programadas. Seria nesse horário que as crianças ficariam livres para decidir o que iriam fazer e escolheriam a que iriam brincar (DC, 2015, p. 5). Os demais horários estavam preenchidos com atividades pré-programadas em que se cumprem determinados hábitos, por exemplo, descerem todos, rigorosamente, ao refeitório pontualmente às 10:30 horas para lanchar, não sem antes passar pela casa de banho.

Em contrapartida, externámos que, do ponto de vista do olhar filosófico da investigação, compreendemos que tudo o que a criança faz, fá-lo brincando e, portanto, seria pertinente observar as crianças em diferentes momentos, turnos, atividades extra-curriculares (passeios, por exemplo) de todos os dias da rotina semanal, de modo a obter uma visão da *totalidade* do quotidiano das crianças. Ficou estabelecido que iríamos à escola, inicialmente, 3 vezes por semana, variando entre idas no turno da manhã e da tarde e, eventualmente, permanecendo o dia inteiro, pelo menos num dos dias da semana, de modo a diversificar os eventos a observar, posto que a rotina é variada em relação aos dias da semana. A educadora considerou o nosso pedido, ponderando que não recomendava que estivéssemos na sala às terças-feiras à tarde pois, no interior da rotina, era o dia/turno em que algumas crianças da turma eram atendidas por mais duas profissionais, a saber, a terapeuta da fala e terapeuta ocupacional e, muitas vezes, esse atendimento dava-se na própria sala de aula junto a todas as

crianças, embora o trabalho fosse individualizado caso a caso. Assim, a educadora considerou que quatro adultos na sala seriam excessivos, pois, além do espaço ser relativamente pequeno para abrigar a quantidade de adultos, avaliámos que poderia gerar confusão, não somente entre as crianças, mas também entre as profissionais, pois a educadora ainda contava com o auxílio de uma educadora auxiliar durante praticamente todo o tempo previsto na rotina das atividades diárias (DC, 2015, p. 6).

Acordámos que iríamos, paulatinamente, à medida que as semanas fossem passando, aumentando a frequência nas idas diárias à escola (inicialmente alternadamente) de modo que, devagar, fosse observando todos os dias da semana para que a educadora ficasse mais à vontade com a sua turma e que fôssemos introduzidos calmamente entre as crianças de modo a não impor a nossa presença e que fossem acostumando-se connosco a observar sem que nós interferíssemos em demasia nas rotinas, interagindo apenas quando fôssemos convocadas e, assim, lentamente os sujeitos relaxariam em relação à nossa presença, agindo naturalmente, já que a nossa presença inevitavelmente surtiria algum estranhamento.

Em seguida, fomos conduzidas pelas dependências da escola e a educadora apresentou-nos simpaticamente às demais educadoras, às funcionárias responsáveis pela cozinha e pela limpeza e que também ajudam nos cuidados gerais com as crianças, às professoras auxiliares e às que trabalham apenas no acolhimento e entrega das crianças aos familiares, ou seja, somente no início e final das atividades diárias. Não conhecemos todas as profissionais nesse dia em virtude de algumas estarem ocupadas com as suas obrigações. Depois conduziu-nos pelas instalações dos espaços internos e externos, mostrando-nos cada dependência e suas ocupações, apresentando-nos a arquitetura e funcionamento da escola, fazendo considerações notáveis. Importante destacar que todas as trabalhadoras da escola, nas diferentes funções que desempenham, são unanimemente mulheres, não contando com nenhuma presença masculina entre os profissionais da escola.

O primeiro pedido formal de autorização da execução da investigação foi feito à direção do agrupamento escolar ao qual pertence a escola. A diretora do agrupamento recebeu-nos atenciosamente ao final do dia 12/10/15, a quem entregámos uma cópia impressa do resumo expandido do projeto da tese, bem como o documento (em três vias impressas) que pedia autorização oficial para realizar a colheita dos dados. Fizemos uma breve exposição oral do projeto da tese, dos objetivos e detalhámos os procedimentos de cada instrumento da colheita dos dados e do registo de imagens com fotografias e pequenas filmagens. Ela leu o documento, assinou devidamente as três cópias e, como parte do protocolo, ficaram assim distribuídas: uma ficou em sua posse, a segunda connosco e a terceira com a educadora do jardim-de-infância

(entregue no dia seguinte). Nas cópias que ficaram connosco constava um acréscimo, abaixo da sua assinatura, onde dizia: "Autorizo. A recolha de imagens terá que ter um consentimento dos pais. 12/10/2015." (DC, 2015, p. 10).

Em 13/10/2015, entregámos a autorização da direção do agrupamento escolar na escola de Educação de Infância e solicitámos a autorização formal da educadora através de documento impresso em duas vias. Depois entregámos 30 cópias impressas de autorização de realização da investigação, encaminhadas pela educadora, para que cada criança levasse aos familiares responsáveis. Neste documento solicitámos observar, entrevistar e registar imagens das crianças e comunicámos que, muito provavelmente, faríamos o uso posterior desses dados, não somente na construção da tese de doutoramento, mas também em artigos e publicações em periódicos, revistas ou atas de eventos científicos, tanto em Portugal como no Brasil. Os responsáveis pelas crianças ficaram cientes desta possibilidade, bem como do compromisso de resguardar as identidades dos sujeitos envolvidos no processo, de fazer apenas uso científico do material e respeitar todos os princípios éticos exigidos na pesquisa com crianças. Cada família teve o direito expresso de recusar permitir a participação da sua criança na investigação (DC, 2015, p. 11).

Em seguida, discutimos os detalhes sobre a melhor forma de confecionar os *consentimentos informados* às crianças que são as autorizações documentadas individualmente por cada uma que teve permissão familiar para participar na pesquisa. De posse de alguns exemplares de consentimentos de teses e dissertações do acervo da biblioteca do Instituto de Educação da UMinho, inspirámo-nos nos modelos de uso recorrente. Compartilhámos ideias e, em virtude da maioria das crianças já saber escrever o nome e dominar razoavelmente a literacia, a educadora sugeriu que houvesse um pontilhado para que elas preenchessem com o nome e codinome (escolhido pela criança), um espaço para que cada uma desenhasse o seu autorretrato e uma indicação explícita da criança, acatando participar (com um SIM) ou não participar da pesquisa (com um NÃO). O formato final do documento respeitou as sugestões da educadora, considerando a sua experiência com as crianças com as quais já convivia há quase dois anos desde que ingressaram na escola, bem como para garantir que fosse funcional, prático e que contivesse apenas as informações necessárias, de modo a não ser cansativo ou dificultar o entendimento das crianças. Como a educadora conhecia muito bem cada criança, antecipou-nos sobre a forma mais apropriada para que nos comunicarmos através do documento. Avaliámos os modelos construídos após várias trocas de mensagens eletrónicas e a versão final ficou ajustada às considerações que tecemos conjuntamente sem, no entanto, ignorar as recomendações fundamentais da etnometodologia e destacando o direito de

desistência de participação por parte da criança ou da família a qualquer momento (DC, 2015, pp. 11-12).

Como a atividade de consentimento por parte das crianças somente pôde ser realizada mediante a devida autorização dos responsáveis (fizemos questão de aguardar o retorno de todas as famílias), marcámos para a semana seguinte para nos encontrarmos na escola, já que a educadora estimou que, no início da semana, teríamos os retornos, pelo menos da maioria dos consentimentos parentais. No entanto, foi preciso aguardar quase um mês para que isso ocorresse.

A atividade de *consentimento informado* foi realizada no primeiro contato com as crianças em 10/11/2015 às 14 horas. Fomos apresentadas à turma pela educadora que falou sobre a nossa procedência, os motivos da minha presença e as intenções investigativas. Cada criança se apresentou, dizendo o nome e a idade. Explicámos com linguagem acessível o trabalho de observação, do registo fotográfico e filmográfico e como se dariam posteriormente as entrevistas. A educadora mostrou a folha de consentimento, explicando cada parte a ser preenchida (que depois nós repetimos individualmente com cada criança), deixando claro que quem não quisesse poderia recusar-se a participar. Acomodámo-nos numa mesa no *cantinho da leitura* no fundo da sala com duas crianças de cada vez. Cada uma preencheu o seu consentimento e, enquanto iam desenhando o seu autorretrato e completando os dados, conversávamos, respondendo às perguntas que faziam. As perguntas mais frequentes, no entanto, foram em relação à nossa nacionalidade e ao nosso jeito de falar, demostrando muita curiosidade a nosso respeito. A primeira tarefa que solicitámos foi que cada dupla assinalasse as opções *sim, eu quero participar* ou *não quero participar*. Todas aceitaram.

No momento de proceder ao autorretrato, algumas pediam para ir até o espelho para observar detalhes do seu rosto ou corpo. A atividade correu muito bem e as crianças pareciam gostar, embora algumas ainda estivessem com um certo ar de estranhamento em relação a nós. Creio que nós estávamos mais apreensivas do que todas elas. Sentimos dificuldade em dois aspetos: em primeiro lugar, pela nossa falta de convivência com crianças portuguesas, num primeiro momento, tivemos problemas para compreender algumas falas em virtude da pronúncia das palavras/frases devido ao sotaque da língua; mas, em pouco tempo (entenda-se, mais de um mês), acabámos por educar os ouvidos. Em segundo lugar, também devido ao vocabulário, tivemos dificuldade de explicar-lhes o que era uma *alcunha* ao que a educadora nos socorria quando não conseguíamos fazer a criança compreender. Nesse dia, esteve ausente somente uma criança que procedeu ao consentimento no dia posterior.

De comum acordo com a educadora, decidimos que todas as crianças participassem da atividade do preenchimento do consentimento informado de modo que nenhuma se sentisse excluída. Três crianças não foram autorizadas pelas famílias. Tratámos, então, de assinalar estes três documentos para que ficassem identificadas. Estas crianças não puderam ser fotografadas, tampouco filmadas e entrevistadas, aparecendo somente em alguns contextos coletivos das observações, tendo sido realizado o máximo esforço de as preservar, por exemplo, apagando as fotos de grupo onde eventualmente aparecessem ou protegendo a identidade com o sombreamento do rosto.

Todos os documentos acima referidos encontram-se nos Anexos no final da tese.

3.2 Caraterização dos corpos-sujeitos: as crianças

A turma das crianças investigadas era formada inicialmente por 22 crianças e mais uma que ingressou tardiamente em janeiro de 2016. Deste coletivo, 3 famílias recusaram-se a autorizar a participação das crianças na investigação, de modo que 19 crianças participaram efetivamente. Enviámos o pedido de autorização à família da última a ingressar, mas nunca obtivemos o retorno, facto atribuído pela educadora às circunstâncias delicadas em que essa criança se encontrava: esteve institucionalizada durante um ano em virtude de abusos parentais e, deste modo, a própria educadora avaliou que não seria pertinente insistir junto da família. No decorrer do processo, duas crianças retornaram aos seus países de origem, posto que residiam temporariamente com as famílias em Portugal. Porém, ambas participaram de todo o processo, à exceção de uma que não foi entrevistada.

No primeiro mês de intervenção, todas as crianças estavam com 5 anos de idade e, à medida que os meses foram passando, todas completaram 6 anos. Todos os aniversariantes tiveram as suas comemorações no refeitório, sempre após o horário do lanche da tarde, adornado simbolicamente com um bolo artificial que servia para pousar a vela a ser apagada pelo aniversariante, enquanto as demais crianças da escola cantavam a canção de parabéns.

De modo geral, todas gostavam muito de brincar livremente, fosse dentro da sala ou no pátio da escola, bem como participar das atividades programadas. Todas conversavam muito durante as atividades, interagiam vivamente entre si, mas com determinadas preferências: os agrupamentos davam-se tanto por afinidades, determinadas pela aproximações e amizades, como pelo tipo de brincadeiras livres, por exemplo do grupo de meninos que, sempre que tinham liberdade para brincar no interior da sala, escolhiam a área das construções (Butan, Antunes, Homem Aranha 1, Manuelito, Rodriguinho, Gui e Homem Aranha 2) e, portanto,

interagiam com frequência. Outros grupos formavam-se nos demais espaços como a cozinha que, apesar de ser um espaço cobiçado e até bastante disputado, via-se, nela, com muita frequência a Sereia, Cata, Nonô e Inezinha. Mas os meninos também adoravam brincar na cozinha, por exemplo o Homem Aranha 2, Rodriguinho e Butan. O quartinho também tinha frequentação assídua da Bia, Guida, Sereia, Clarinha, Gabi, Luninha e Mari. De um modo geral, todas as crianças utilizavam muito o cantinho da cozinha, do quartinho e das construções, nitidamente os preferidos pela maioria.

As ações que mais os envolviam eram os desenhos (livres ou não), as pinturas (a lápis e com tinta), as montagens com diferentes jogos de encaixe de peças (legos, quebra-cabeças, peças de madeira e plástico), brincar de cozinhar e servir comidas aos demais, brincar com os carrinhos, pequenos bonequinhos de plástico e madeira (com formas humanas, insetos, super-heróis, etc.), com as bonecas, fantasiar-se e vestir-se com as roupas do quartinho, modelagem com massinhas, cantigas, ouvir histórias, colagem e outros trabalhos manuais.

No conto de histórias, alguns ficavam entediados e outros inquietos e quando a educadora colocava músicas infantis no aparelho de som, acompanhadas de expressão corporal, tinha de fazer um grande esforço para que participassem pois a maioria tinha vergonha de dançar e dificuldade em se soltar e se expressar. Também registámos uma grande dificuldade por parte da maioria das crianças em manipular tesouras e fazer recortes, atividade que não era autorizada com frequência.

Outro momento em que demonstravam muita inquietação era a *hora da manta,* no saguão de acolhimento, onde deveriam permanecer sentados *à chinês* (com pernas cruzadas), a ver televisão, geralmente no horário de acolhimento ou após a hora do lanche (quando as condições climáticas os obrigava a permanecer nas instalações internas), quando retornavam do pátio e aguardavam as educadoras para subir para as salas de aula e quando aguardavam os familiares que os vinham buscar para retornar a casa. Nesses momentos, geralmente, ficavam sob os cuidados das funcionárias da cozinha/limpeza, bem como das educadoras auxiliares.

Apenas duas crianças brincavam solitárias com muita frequência - O Miguelinho e a Gabi - tanto nos espaços interiores como no pátio da escola e, seguidamente, ambos interagiam entre si.

A criança que mais dependia de cuidados era o D, que, com frequência, urinava e defecava nas roupas. O D também não comunicava verbalmente com facilidade, proferindo poucas palavras e raramente articulando uma frase. Embora fosse também o mentor de muitas brigas, era uma criança que brincava intensamente e corporalmente entendia-se com as demais crianças.

O Rodriguinho e a Gabi também apresentavam dificuldades em se expressar verbalmente: ambos eram muito calados mas, quando brincavam livremente comunicavam com quem estivessem a interagir. Estes três, além do Butan, tinham acompanhamento semanal e faziam trabalhos específicos com a terapeuta da fala. A Gabi e o Miguelito também faziam terapia ocupacional.

Esgotado o tempo de brincadeira livre ou de alguma atividade programada, todos, instantaneamente, começavam a arrumação, colocando os materiais e brinquedos nos locais destinados a ser guardados. Porém, esta arrumação acontecia somente no interior da sala pois, no pátio, as crianças não tinham permissão para transportar os brinquedos, com exceção das bolas que, geralmente, eram utilizadas pelos meninos para jogar futebol. Por vezes, quando alguma criança aparecia com um brinquedo no pátio, mal fosse visto pelas *vigilantes* (profissionais que se revezavam na observação das crianças no pátio), era imediatamente recolhido ou solicitado que a criança o guardasse no seu devido local.

Por vezes, uma criança trazia algum brinquedo ou objeto de casa, por exemplo, as meninas que, frequentemente, apareciam com estojos de maquilhagem e bonecas, o que também não era permitido. Certo dia, perguntei a uma criança porque não se podia trazer brinquedos de casa, ao que ela respondeu: *Os outros podem-lhe tirar, levar para casa ou podem-lhe deitar ao lixo, é por isso, entendes?*

No pátio, todas gostavam de correr muito e intensamente, jogar à bola, esconde-esconde, cantigas de roda, brincar aos comboios, estátua, polícia e ladrão, brincar na areia e na terra, com folhas secas, flores e pequenos galhos caídos no chão, equilibrar-se nos murinhos do pátio, fazer bolos, desenhar na areia, etc. Na primavera, adoravam colher as flores da cerca disposta no fundo da escola ou do relvado inclinado onde, na altura, brotaram pequenas flores azuis. O capim do relvado também era utilizado com frequência para fazer bolos. Também brincavam com pedrinhas e qualquer outro material que encontravam pelo chão.

Inventavam muitas brincadeiras de correr e de apanhar (polícia e ladrão), estátua, corriam uns atrás dos outros numa lógica que variava diariamente (e havia dias que eu não conseguia compreender quem pegava quem) e, de repente, transformavam-se em socorristas em virtude dos *acidentes* que aconteciam nas corridas. Outra ação que os mobilizava muito era subir e descer o terreno do relvado, situado na lateral esquerda dos fundos do pátio. No entanto, por ser bastante íngreme, com frequência eram impedidos de andar nessa parte do terreno e, muitas vezes, eram retirados, principalmente quando começavam a rolar ladeira abaixo. Rolar pelo chão também era frequente.

No parque, todas as crianças demonstravam gostar muito dos aparelhos: o escorrega, a *gangorra*, os cavalinhos de molas e os dois baloiços que, aliás, eram disputadíssimos por todas as crianças da escola que, pela quantidade restrita, causavam diariamente desentendimentos e brigas que, invariavelmente, findavam em contrariedade e choradeira. As crianças também gostavam de empurrar os baloiços para as outras se balançarem. Outro impedimento comum no parque era subverter as regras de utilização dos aparelhos: constantemente, as crianças escorregavam de ponta cabeça no escorrega, ou escorregavam de barriga, ou subiam o aparelho pela parte destinada a descer; montavam nas cabeças dos cavalos ou cavalgavam de costas no cavalo ao contrário, ou subiam ao centro da *gangorra* (geralmente apoiadas pela barriga) para se equilibrarem quando outras duas crianças estavam a balançar-se. O mesmo acontecia nos baloiços: sentavam-se duas crianças, ao mesmo tempo, a balançarem-se em pé ou de barriga. Os aparelhos também eram utilizados para executarem *paradas de mão*, deslizamentos, rolamentos e dependurarem-se de diferentes formas. As cercas e murinhos eram escalados para depois promover saltos. Todas estas invenções e experiências eram interrompidas imediatamente ao serem avistadas e reprimidas, com veemência, quando alguma destas aventuras acabava em queda ou noutro eventual incidente.

Outra proibição frequente era balançar nas cadeiras do refeitório ou sentar-se com os pés em cima das cadeiras. Nitidamente, as crianças adoravam balançar-se e sentar-se de diversos modos com os pés em cima do assento ou de joelhos, ao que eram sempre interpeladas a sentarem-se com *bons modos* e com boa postura, mesmo que já tivessem terminado de comer.

Sem dúvida alguma, todas as crianças gostavam muito de brincar, sobretudo quando a brincadeira era livre e, principalmente, no pátio. Em virtude do inverno ser bastante rigoroso na cidade, sobretudo porque vem acompanhado de chuva intermitente, as crianças praticamente só tinham acesso ao pátio da escola no outono (início do ano letivo), na primavera e no verão (que já se aproxima do término do ano letivo). Então, boa parte do ano letivo é preenchida por um longo período de frio intenso, com chuvas e ventos fortes que decorre, principalmente, entre os meses de dezembro e fevereiro. No entanto, mesmo no inverno, quando os dias apresentavam boas condições climáticas, as educadoras permitiam que brincassem na área externa. De contrário, geralmente, permaneciam no interior da escola, no andar inferior e imobilizados na manta em frente da televisão, a *assistir* filmes infantis, bandas desenhadas ou clipes musicais que, invariavelmente, não agradavam à maioria.

Poucas pediam para dormir depois do lanche ou do recreio (na verdade, apenas alguns pequeninos das turmas menores) e, então, as cuidadoras colocavam algumas caminhas no corredor com cobertores para as aquecer.

Quanto à procedência social e familiar não podemos detalhar a vida de cada criança, já que o contato com os familiares foi praticamente nulo. Os poucos momentos em que avistámos os familiares foram nos horários de acolhimento, nas confraternizações e as trocas foram muito rápidas, com exceção de uma ou outra mãe que, raramente, interagiu comigo. O que podemos afirmar, a partir das nossas impressões é que, de um modo geral, as crianças provêm de famílias *estruturadas*, aparentemente todas são bem cuidadas, bem alimentadas e bem vestidas. Através da educadora, obtivemos a informação de que apenas duas crianças conviviam em lares monoparentais.

Enfim, são crianças saudáveis, muito amáveis e afetuosas, cheias de energia e, de modo geral, muito alegres e comunicativas. Todas gostavam muito de brincar e se movimentar livremente mas também demonstravam muito empenho nas atividades programadas, principalmente naquelas que envolviam trabalhos manuais com desenho e pintura. Os jogos de mesa (*quebra-cabeças* e jogos de montar) e os legos também as envolviam intensamente. Mas, sobretudo, era no pátio que conseguíamos verificar uma grande animação, onde corriam, saltavam, jogavam à bola, mexiam com plantas, terra, areia, utilizavam intensamente os aparelhos do parque e configuravam interações vigorosas entre si. Definitivamente, o pátio era o local preferido das crianças, enquanto o saguão (área polivalente) nitidamente, era a menos apreciada.

3.3 Caracterização do terreno: a escola investigada

O jardim-de-infância investigado está dividido em três turmas, cada uma com uma média de 20 crianças, denominadas de sala 1 (3 a 4 anos), sala 2 (4 a 5 anos) e sala 3 (5 a 6 anos).

O prédio escolar, disposto em dois andares, comporta, com qualidade, o número de crianças que atende, incluindo a disposição física dos espaços necessários. No andar inferior, logo na entrada, há uma pequena antessala no saguão de acolhimento com um banco e murais nas paredes com diversos quadros informativos: quadro de distribuição das crianças por turmas, a rotina semanal das crianças com atividades, horários e localização das crianças, informações para os familiares, um resumo ilustrado dos Direitos das Crianças proclamados pela Convenção Internacional dos Direitos das Crianças de 1959, bem como alguns desenhos das crianças. No mês de novembro de 2016, quando retornámos, pela última vez à escola, para obter informações adicionais, encontrámos um novo cartaz, subdividido em três partes: em cima, dizia *Vigilância dos recreios* e indicava, por dias da semana, os nomes da dupla de educadoras,

auxiliares ou funcionárias, que deveriam permanecer com as crianças no horário do recreio. A meio o *Mapa de serviço* da funcionária da limpeza, distribuído também por dias da semana, indicando, por turnos, as salas a serem mantidas limpas. Por baixo o *Calendário da expressão motora*, indicando um dia da semana, reservado para cada turma, para a prática da Educação Física no saguão.

Em seguida, há uma porta que dá acesso ao saguão de acolhimento: um espaço amplo que conduz a um corredor largo, onde cada criança, ao chegar à escola, pendura os seus pertences (mochilas, casacos, etc.) num gancho onde, por cima, consta a foto da respetiva criança. Neste gancho, também ficam as batas (uniformes) que elas vestem assim que chegam à escola e onde as deixam quando vão para casa. O saguão de acolhimento tem paredes muito coloridas, com muitos adornos, painéis ilustrados e, em datas comemorativas, recebe os respetivos ornamentos (por exemplo, no Natal, foram afixados muitos trabalhos das crianças, havia um pinheiro, pai Natal, meias, etc.). Logo à esquerda da entrada, há prateleiras dispostas de modo a subdividir uma parte do saguão em 3 corredores com placas indicativas relativas a *cantinhos*, denominado *espaço polivalente*: à esquerda, o cantinho da *Leitura e jogo*, ao meio, a *Expressão plástica* e à direita o *Faz de conta*. Cada prateleira contém material correspondente às placas a saber, livros, jogos, brinquedos, massinhas, lápis e giz coloridos e, ao fundo, cabides com vestimentas e adereços. Há também um conjunto de 3 mesinhas com cadeiras. Ao centro, no chão, em frente à televisão, há uma grande manta emborrachada, onde as crianças se sentam ao chegar à escola e ali aguardam até as educadoras as conduzirem em colunas até à casa de banho, que fica ao fundo do corredor, antes de acederem ao segundo piso onde ficam as salas de aula. As casas de banho estão equipadas com loiças adequadas ao tamanho das crianças.

Antes da porta de acesso às casas de banho, há um saguão grande com mesas e cadeiras pequeninas: o refeitório. A cozinha fica logo em seguida. No primeiro piso, ainda há uma sala de convívio das educadoras onde também funciona a secretaria da escola, bem como um pequeno cubículo de depósito de diversos objetos, por exemplo, de material e limpeza, ferramentas, colchões, etc.

O acesso ao segundo piso pode ser feito pela escada, que fica situada ao lado das casas de banho, ou por uma rampa grande e larga que fica por detrás da parede do saguão, isolada por uma porta quase sempre trancada. A rampa só pode ser avistada da varanda do segundo andar ao final da escada. Esta rampa, nas poucas vezes que vimos as crianças a serem conduzidas por ali, nunca desacompanhadas, promovia uma enorme excitação entre elas, ou seja, elas adoravam subir ou descer por ela. No entanto, raramente era utilizada sob o pretexto de que, quando as utilizavam, as crianças corriam e faziam barulho.

No segundo piso, ficam as três salas que acomodam as três turmas de crianças separadas por idades, uma casa de banho e o gabinete onde realizámos as entrevistas, que é uma pequena sala onde as educadoras acomodam os seus pertences. Anexo a esse gabinete, há uma casa de banho, também para uso das educadoras. Ao lado da porta desse gabinete, finaliza a rampa. Ao fundo, uma porta que dá acesso ao pátio superior que finaliza numa varanda que percorre as janelas de todas as salas de aula.

A sala 3, onde ficavam as crianças investigadas, ficava ao fundo do corredor próximo à casa de banho. Logo na entrada da sala, há uma prateleira com os escaninhos de cada criança, nomeados distintamente. Ao meio da sala, há 3 grandes mesas circulares com suas respetivas cadeirinhas onde as crianças trabalhavam. À direita, ficava a prateleira com os diferentes materiais de utilização das crianças: folhas, lápis de cor, massinhas, giz de cera, afiadeiras, cola, tesouras, papéis coloridos, etc. À esquerda da entrada, fica um balcão com duas pias (também adequado ao tamanho das crianças) e, por cima, imensas prateleiras que acomodavam diversos materiais a que a educadora tem acesso: cartolinas, caixas com tecidos e diferentes papéis, etc., tudo muito bem organizado por grandes caixas e contentores. No cantinho desse balcão, fica um tripé com folhas brancas grandes e o material de pintura a tinta. Este canto é separado, por outra prateleira, da manta emborrachada situada no chão, onde as crianças se sentam para o acolhimento logo à chegada: ali, introduzem-se e articulam-se os trabalhos do dia, conversam sobre os temas trabalhados (datas comemorativas, assuntos em voga, conteúdos a aprender, etc.), fazem a chamada, colocam a data no quadro branco da parede e decidem as atividades relativas ao turno, contam-se e ouvem-se histórias, poesias, bem como dispõem os legos e outros jogos de montar. Portanto, a manta também é denominada de *Área das construções*. Atrás da área das construções, fica o *Cantinho da leitura* que acomoda outra mesa menor com suas cadeirinhas, um pequeno sofá, uma prateleira com livros de literatura e pintura e dois pufos grandes. Ao fundo, fica a mesa do computador que obstrói uma porta de vidro que dá acesso à varanda exterior (nunca frequentada). Por cima dessa porta, havia uma sinalização de *saída de emergência*.

No lado direito da parede da sala (estando de costas para porta de entrada), há mais dois espaços: o *quartinho* que tem um bengaleiro que suspende muitas roupas e acessórios (chapéus, lenços, perucas, bolsas, etc.), uma cama, mesinhas de cabeceira, carrinho de bebés, muitas bonecas e cómoda com gavetas (com calçados e outros objetos como telemóveis antigos) – um quarto em miniatura. Ao fundo, encostada às janelas, fica a *cozinha* com uma pequena mesa ao centro, fogão, prateleiras, balcão e pia de lavar loiça, máquina de lavar roupa, armários e prateleiras que guardam todos os objetos relativos a uma cozinha de brinquedo (panelas, loiças,

talheres, copos, chávenas, tábua de passar roupa, toalha de mesa, alimentos de plástico – verduras, legumes, carnes, etc.).

Todos os espaços estão identificados: *Área das construções, Área da casa* (em baixo: cozinha e quarto), *Área da Expressão plástica* seguida de *Somos pintores*, *Biblioteca* (indicando o cantinho da leitura) e outros. Cada cartaz relativo ao espaço também indica a quantidade de crianças que o lugar comporta, por exemplo: *Cozinha 4* – indica que somente 4 crianças podem brincar de cada vez, o que causa desconforto em algumas crianças que diariamente disputam alguns espaços, por exemplo da cozinha e do quartinho que são muito frequentados justamente porque todas as crianças gostam muito de aí brincar. A ocupação é decidida no início do turno e, às vezes, sofre um revezamento, mesmo não estando combinado, em virtude da solicitação insistente de algumas crianças para ir brincar nesses cantinhos.

As paredes da sala são muito coloridas e enfeitadas com desenhos e trabalhos das crianças, todos muito bem-dispostos, uniformemente organizados de modo retilíneo e a uma altura que revela que a exposição dos trabalhos é realizada pelos adultos com auxílio de escada ou cadeira (nós, com 1,70 cm de altura não alcançávamos, com o braço estendido, os desenhos expostos por cima da cabeça). A altura e disposição das artes nas paredes revela, em parte, a ausência da participação das crianças na fixação de seus trabalhos na parede. Algumas pinturas, desenhos, enfim, trabalhos manuais, expostos revelam uma desproporcionalidade em relação ao número de crianças: por exemplo, no outono, pintaram folhas secas a partir das ranhuras das próprias folhas em papel A4; cada folha ficou exposta, agrupadas lado a lado; no entanto, não estavam expostos os resultados de todas as crianças, pois ao contá-los percebemos que havia somente quinze. Noutros murais, contendo outras modalidades de trabalhos, também observámos a mesma irregularidade, o que nos levou a inferir que quando os trabalhos não são considerados bem-feitos (ou bonitos) não são dignos de ser colocados na parede. Algumas vezes, a ausência do trabalho remete ao não-comparecimento da criança no dia da confeção.

Noutro trabalho com flores impressas com as mãos das crianças (alusivo à primavera), observa-se a uniformidade na distribuição das cores nas pinturas: de um modo geral, todas traziam flores vermelhas, rosas e amarelas com galhos verdes (desenhados identicamente). De modo impressionante, quase todas as flores eram iguais, o que revela uma forte orientação (ou determinação) na utilização das cores e das formas. A única coisa realmente autoral, neste trabalho, era a impressão de tinta da mão da criança-autora na folha de papel. O mesmo se repete noutro mural em que as flores foram feitas com a mesma técnica, só que com a impressão de um garfo descartável.

Também se percebe que, nos trabalhos de recorte e colagem, os recortes eram bastante perfeitos, o que confirma que foram realizados pelos adultos. No dia que observámos detalhadamente as paredes (DC, 2016, p. 234), o único trabalho exposto que revelava uma autoria original, ou seja, que havia sido feito livremente pelas crianças, correspondia justamente às pinturas livres que realizam na tela de papel grande que fica disposta no tripé, pois as pinturas eram bastante distintas umas das outras, revelando a liberdade de cada criança escolher o tema pintado bem como o uso das cores das tintas. Nessa mesma parede, ao lado desses trabalhos expostos, estão os murais *Um pedacinho de mim: quem sou eu* com a descrição das características individuais de cada criança (altura, peso, cor dos olhos, dos cabelos, da pele, preferências de alimentação, etc.) e *Como sou* com desenhos de autorretratos feitos por cada uma delas.

Sazonalmente, e de acordo com o tema do trabalho que se faz, as paredes vão sendo modificadas: aqueles que são retirados das paredes e substituídos pelos trabalhos mais recentes são arquivados num portefólio individual que a criança leva para casa no final do ano letivo.

Nas janelas de vidro, que preenchem toda a parede do fundo da sala, há belas pinturas nitidamente realizadas por adultos, alusivas às quatro estações do ano: são quatro grandes janelões de vidro e, em cada um, constam, em separado, os temas primavera, verão, outono e inverno.

Por cima da manta emborrachada, há um quadro branco e alguns murais presos à parede, intitulados: Minhas escolhas, *O meu par é*, *O meu lugar na manta é*, um poema intitulado *A magia das cores* seguido da manta do *Arco-íris* (com suas respetivas cores), *Mapa de presenças*, *A manta dos aniversários* (com os doze meses do ano e as fotos das crianças nos meses em que fazem anos) e um mural onde há uma foto e informações sobre a procedência de cada criança (nome dos familiares, breve árvore genealógica, local onde reside, profissão dos pais, etc.).

Na *Manta das escolhas* há uma tabela subdividida na horizontal por 8 colunas assim denominadas: *Área das construções*, *Jogos calmos*, *Biblioteca*, *Área da casa* (quarto e cozinha, logo abaixo separados), *Área das expressões* (desenho e pintura, também abaixo separados), e *Hoje sou o chefe*. Na barra vertical da lateral esquerda da tabela, há a sequência dos dias da semana de cima para baixo. Em cada quadrado da tabela, uma fita colante que recebe a foto da criança que, assim que chega à sala, após decisão coletiva, é colada para indicar onde irá *trabalhar* no respetivo dia da semana. O cartaz *O meu par é* está constituído apenas por duas fileiras com as fotos das crianças, lado a lado, com os pares formados pelas crianças da turma que serve para a formação de colunas (utilizadas para locomoção coletiva no interior da escola

– exemplo: condução da turma do saguão para a sala de aula ou casa de banho – bem como para os passeios: quando andam nas ruas em coluna, lado a lado com seu par). O mesmo aparece no mural *Meu lugar na manta é*: um quadrado que reproduz o formato da manta emborrachada determina com a foto de cada criança onde cada uma deve sentar-se ao chão. O *Mapa das presenças* segue a mesma lógica do *Mapa das escolhas*: sete colunas na horizontal indicam os dias da semana e ao lado, na vertical, a relação das crianças, com o nome – de cima para baixo por ordem alfabética - e estampada com as suas fotos. Cabe ao *chefe* (determinado pela ordem alfabética da coluna vertical) proceder à chamada diária, colando uma bolinha verde nos presentes e uma vermelha nos ausentes.

Por cima destes murais, há duas fileiras de cartazes com as sequências das letras do alfabeto (com desenhos de objetos, animais ou frutas denominados com as letras inicias correspondentes) e outra sequência com os números de 1 a 20, com desenhos, ilustrando as quantidades correspondentes aos números.

Nas lâmpadas do teto, há penduricalhos com cataventos, mãos e pés coloridos, lápis coloridos, pinguins, passarinhos e abelhas confecionados com reciclados.

Enfim, a sala 3 é definitivamente muito colorida e de uma beleza indescritível, resultado da exposição dos belíssimos trabalhos de artes manuais das crianças. É bastante notória a preocupação com a decoração das paredes da sala, com o resultado (bonito) dos trabalhos das crianças, bem como uma preocupação com a visibilidade dos mesmos: todos são expostos de modo a indicar quem foi a autora.

Foto 1. Área da casa e biblioteca

A área externa era composta por um amplo pátio de piso cimentado, contendo uma parte plana e outra em declive. A parte plana dava acesso à escola desde o portão de entrada até às portas das instalações internas. A partir do portão, regulado por audiofone, ao lado direito, havia um pequeno corredor com um raso relvado e um canto com areia. Parte desse estreito terreno estava obstruído por uma cerca isolante em virtude de avaria no muro de contenção da escola que já aguardava para ser consertado há algum tempo. Nessa área, isolada pelo perigo

que representava, havia duas árvores grandes e uma pequena, às quais as crianças não tinham acesso. A cerca, que protegia as crianças da rua, percorria todo o lado direito do terreno e a parte exterior da rua estava num nível bem abaixo, ou seja, a altura do terreno da escola em relação à rua media mais ou menos 3 metros de altura – aí, estava o muro de contenção, avariado, extremamente em perigo de desmoronamento. Nesse corredor, também de terra, haviam três pequenos arbustos.

O piso cimentado estendia-se até ao fundo do pátio, sendo que, na lateral e ao fundo, havia um estreito relvado de aproximadamente um metro de largura. Atrás do prédio, ficava a área do parquinho, contendo uma forração emborrachada no piso logo abaixo dos aparelhos, o que deixava o chão mais macio nesses locais. Os únicos aparelhos de brincar do parque eram dois cavalinhos de molas, um escorrega, uma *gangorra* e dois baloiços (suspensos no mesmo cavalete). Ao lado dos baloiços, que ficavam ao fundo do quintal, havia um pequeno murinho de aproximadamente meio metro de altura que separava o emborrachado de uma parte acidentada do terreno, constituída por um barranco bastante íngreme, coberto por relva e contendo uma pequena árvore no meio do terreno. As crianças adoravam subir e descer esse declive (bastante acentuado) bem como rolar ladeira abaixo, escalar de gatinhas e trepar à arvorezinha, mas eram frequentemente retiradas desse local, não sem protestos e choros.

Nas laterais do prédio, também havia dois bancos (de jardim) de metal: um situado ao lado da porta de acesso ao interior da escola e outro ao lado do portão de entrada, onde as crianças faziam alguns malabarismos. Próximo a esses bancos havia grandes lixeiras.

Foto 2. Crianças a brincar de correr

Ao redor de todo o terreno, ao pé da cerca que o separava da rua, havia um canalete cimentado, onde as crianças frequentemente brincavam com pedrinhas, areia e folhas secas. As poucas partes de terra que o terreno oferecia também eram bastante frequentadas. Ao fundo do terreno, a cerca estava coberta por uma planta (cerca viva) que provinha do terreno vizinho. Os

galhos, folhas e flores dessa cerca também ofereciam boas aventuras que, inclusive, as convidavam a transpassar a cerca com os braços para alcançar as plantas do vizinho.

3.4 As rotinas e atividades programadas

A escola abre às 7:30 horas da manhã mas a maioria das crianças começa a chegar em torno das 9 horas, momento mais movimentado do horário de acolhimento. Havia uma funcionária específica que chegava ao início da manhã para se dedicar integralmente ao acolhimento e, após as 9:30 horas, ia-se embora, retornando à escola à tarde por volta das 15:30 horas. A partir das 16 horas, os familiares começavam a vir buscar as crianças para retornar para casa. As crianças que tinham atividades extracurriculares, tanto na escola como em outros sítios, eram encaminhadas, nos devidos grupos com os respetivos professores das atividades em que estavam matriculadas, por exemplo, aulas de inglês, dança criativa, música, capoeira e karatê.

A partir das 9 horas, assim que chegavam todas as crianças, a turma era conduzida pela educadora ou auxiliar para a casa de banho e, em seguida, ao andar superior para a sala de aula para iniciar as atividades matutinas que se estendiam até às 10:30 horas, horário em que todas desciam ao refeitório para lanchar. Após o lanche, cada criança depositava o lixo que tinha produzido numa lixeira e devolvia o seu prato/copo às funcionárias da cozinha. Depois, punham os chapéus (para se proteger do sol) ou vestiam os casacos (quando estava frio) e dirigiam-se ao pátio para brincar livremente.

Foto 3. Crianças no acolhimento

No entanto, como já dissemos, se o clima estava mau (chuva, muito frio e vento forte), ficavam *sentadas à chinês*, na manta, onde deveriam permanecer de frente a ver televisão até ao horário de retorno para as salas, o que causava muita confusão: as crianças ficavam cansadas da posição das pernas, incomodadas com a exigência de imobilidade, perturbavam-se entre si, eram chamadas à atenção muitas vezes pelas vigilantes (que ficavam sentadas em cadeiras em

frente às crianças), acabavam por provocar muitas brigas e delações entre si (as que se sentiam incomodadas ou que achavam que alguma criança se portava mal, denunciava as outras às vigilantes), as vigilantes agiam, às vezes, com aspereza com as crianças porque, em determinada altura (depois de alguns minutos), muito embora as assistentes exigissem silêncio, o barulho tomava conta pois as crianças queriam conversar, interagir e eram obrigadas a ver TV. Com frequência, as mais inquietas eram colocadas de castigo porque não conseguiam permanecer imóveis. Outras usavam regularmente do subterfúgio de ir a casa de banho, o que, por vezes também gerava conflitos: frequentemente, ficavam na casa de banho a brincar com água ou com qualquer outra coisa a fim de evitar voltar para a frente da televisão. Algumas crianças ficavam nitidamente entediadas com a repetição das bandas desenhadas ou filmes e outras reclamavam da qualidade dos filmes: como todas as crianças da escola ficavam juntas nesse momento as maiores reclamavam que as bandas projetadas eram para miúdos (referindo-se aos desenhos feitos para crianças bem pequenas). De modo geral, esse momento, que se estendia por longas semanas durante o inverno, era nitidamente insatisfatório e, no nosso ponto de vista, desnecessário, já que, no espaço polivalente, havia 3 áreas (acima descritas), em que as crianças poderiam brincar livremente. Mas, ao contrário, nunca registámos alguma utilização destes espaços.

A partir das 11:15 subiam novamente para a sala para as atividades programadas ou para a continuação de eventual trabalho que já tinham começado.

Ao meio dia, as crianças desciam ao refeitório para o almoço. Toda a sua alimentação era fornecida por uma empresa especializada contratada pela Câmara Municipal de Braga que fornecia diariamente a comida das refeições, transportada até à escola em carro apropriado e em grandes contentores térmicos. A comida sempre era oferecida quentinha e era constituída de uma sopa de entrada e, logo em seguida, o prato principal que variava de acordo com o cardápio diário-semanal. Nenhuma das vezes que permanecemos na escola, durante o almoço, registámos verduras frescas e cruas no prato das crianças. A comida do lanche era fornecida semanalmente, tendo em conta que quase nunca se tratava de alimentos frescos: no lanche, normalmente comiam bolachas-maria e um pacote de leite ou achocolatado. Algumas vezes, havia frutas da estação, por exemplo de pêras e laranjas. Poucas vezes, os familiares iam buscar as crianças para almoçar em casa, só em alguma ocasião especial, por exemplo nas datas de aniversário das crianças ou de algum familiar.

Depois do almoço, até às 14 horas, repetia-se o mesmo ritual: ir ao pátio brincar se o clima permitisse ou permanecer na manta do saguão, a ver televisão, sentados à chinês.

A partir das 14 horas, as crianças eram reunidas novamente na manta do saguão para acolhimento daqueles que vinham da parte da tarde. Depois, subiam para a sala onde permaneciam até aproximadamente às 16 horas, quando desciam novamente para o lanche e depois para brincadeiras livres no pátio, onde aguardavam que as famílias as viessem buscar ou para serem encaminhadas para as atividades extracurriculares. Às 15:45 eram convidadas a proceder à arrumação da sala: guardavam todos os brinquedos ou materiais utilizados nos seus devidos lugares, acomodavam o resultado dos trabalhos também nos locais destinados e, por exemplo, quando brincavam com tintas ou massinhas, retiravam os resíduos das mesas, o excesso das massas, fazendo uma ligeira limpeza dos locais de brincadeira ou de trabalho.

A partir das 16 horas, a educadora permanecia na escola mas não junto das crianças: dedicava-se aos trabalhos de avaliação e planeamento com a equipa de educadoras e as crianças deslocavam-se, depois do lanche, novamente ao pátio para brincar livremente, sempre vigiadas, até os responsáveis as irem buscar. Esta ida ao pátio, denominada *recreio*, era substituída pela permanência no saguão polivalente quando as condições climáticas não permitiam a saída para o exterior das instalações. Então, ficavam sentadas na manta em frente à televisão, geralmente sob a supervisão das auxiliares da cozinha e da limpeza. Portanto, as crianças estavam sempre vigiadas por alguma funcionária ou educadora que se revezavam entre as rotinas da limpeza, arrumação e assistência às crianças no pátio ou onde estivessem. Quando as educadoras e auxiliares tinham reunião ou se encontravam numa semana com muita preparação para determinada comemoração, quando tinham muito trabalho (trabalhos manuais, decoração das paredes e instalações, planeamento de tarefas, etc.), as crianças, então, ficavam sob os cuidados das funcionárias da cozinha e limpeza (DC, 2015, p. 6). A partir das 16 até às 19 horas, as famílias dispunham dos cuidados da escola para com as crianças, mas raras eram as crianças que permaneciam na escola até às 19 horas.

Nos horários em que as crianças permaneciam na sala, havia os *atendimentos em contexto* em que as terapeutas especializadas atendiam as crianças com necessidades particulares. Raramente as terapeutas saíam da sala com as crianças com as quais trabalhavam individualmente; mas, quando isso acontecia, dirigiam-se ao gabinete.

De modo geral, as rotinas desempenham um papel importante no momento de definir o contexto no qual as crianças se movimentam, agem ou cumprem com as tarefas obrigatórias de trabalho, higiene ou alimentação. Para a escola, atuam como organizadoras estruturais das experiências quotidianas, exercitando os hábitos a serem incorporados porque definem a estrutura e permitem o domínio do processo a ser seguido, sob a justificativa de promoção da autonomia.

O quadro das rotinas diárias/semanal do coletivo de toda escola, que faz parte do planeamento e execução do projeto educativo, foi reproduzido tal como nos foi fornecido pela educadora e encontra-se nos Anexos da tese.

4 Instrumentos da recolha dos dados e decurso da investigação

4.1 Observação livre

Observar não é somente olhar, mas colocar em relevo a existência de algum traço específico do fenómeno que se estuda que, numa dimensão singular, se revela nos atos, atividades, características, significados, relações, etc., para descobrir os aspetos mais profundos, a essência, mas ao mesmo tempo as contradições e dinamismos, buscando a verificação de hipóteses. Neste sentido, as anotações de campo são fundamentais, pois são estas que descrevem o olhar do pesquisador a partir do recorte proposto pelo objeto de estudo. Ao contrário da observação padronizada, a observação livre na pesquisa qualitativa, tem a possibilidade de atribuir maior importância aos sujeitos e às suas práticas manifestas, na ausência parcial da determinação de pré-categorias para compreender o fenómeno que se observa (Triviños, 1987, pp. 152-153).

As anotações de campo representam um processo complexo do registo das informações que transitam entre a descrição detalhada dos fenómenos, explicações/interpretações preliminares e a compreensão primária da totalidade da situação e do contexto estudado. Compõem todas as observações e reflexões que realizámos sobre expressões verbais, ações e atitudes dos sujeitos, descrevendo-as primeiro e fazendo comentários críticos, em seguida. Para tal, elegemos as *anotações descritivas* por acreditar que estas se aproximam da fidedignidade dos factos observados para, em seguida, serem constituídos na qualidade de fenómenos a ser refletidos. Este tipo de anotações exigiu uma descrição detalhada do *todo* do contexto registado, compreendendo a totalidade da realidade observada, bem como os seus dinamismos e relações (Triviños, 1987, pp. 154-155).

Os comportamentos, ações, ideias, falas, silêncios e atitudes dos sujeitos envolvem significados, representam valores, pressupostos próprios dos sujeitos e do seu ambiente sócio-cultural, havendo, em cada um deles, um substrato que não pode ser ignorado. Para tanto, os sujeitos foram descritos pelos seus traços concretos, assim como o meio físico no qual estão situados nos acontecimentos narrados e descritos, sempre em contexto de ações.

Oaklander (1980, p. 70) sugere que se preste atenção "… a pistas dadas pelo tom de voz da criança, pela sua postura corporal, pela sua expressão facial e corporal, pela respiração, pelo silêncio. O silêncio pode significar censura, pensar, recordar, repressão, ansiedade, medo, ou consciência de alguma coisa". O mesmo esforço foi feito na descrição de atividades específicas, de diálogos, de trocas corporais e interações entre pares, do modo mais exato possível. Ao mesmo tempo, iniciaram-se as primeiras proposições reflexivas como condição preliminar a fomentar as dimensões do conhecimento e categorias da análise de conteúdo.

Os registos nos DCs foram realizados durante as observações, no próprio terreno, com interrupções, mas nunca deixados para ser realizados na íntegra ulteriormente, como sugerem alguns autores. Optámos por realizar as anotações de campo *in locus* no intuito de *não deixar passar nada*, não perder nada, nenhum detalhe. Como diz a poesia de Waly Salomão (1943-2003), *a memória é uma ilha de edição*. Quando o registo é feito posteriormente aos acontecimentos, muitos pormenores podem se perder, principalmente aqueles relativos às conversas entre um grupo de crianças, por exemplo. Mesmo assim isso aconteceu em várias ocasiões que me exigiram deixar de lado o caderno de anotações como nas confraternizações, passeios e até mesmo em alguns recreios, por exemplo, quando estive impossibilitada de escrever e anotar porque estava ocupada a fotografar, a conversar ou a brincar com as crianças, ou a interagir apenas com alguma criança em particular.

Enfim, respeitámos as dimensões temáticas do conhecimento que elegemos no referencial teórico-metodológico, bem como todo um conjunto de questões correspondentes às mesmas, destrinçadas em roteiros de observação e de entrevistas, nunca esquecendo que "o foco da curiosidade [sociológica] é sempre um objeto reconstruído", pois a recensão da tessitura teórica desempenha, na metodologia qualitativa, um papel simultaneamente estratégico e teórico (Guerra, 2010, p. 37).

4.1.1 Validação dos instrumentos

O guião/roteiro temático, construído para orientar a observação livre, foi confecionado em três partes, correspondentes às três dimensões do conhecimento teórico-metodológico.

Foi submetido a um coletivo de sete professores doutores em Educação Física, provenientes de seis universidades federais brasileiras e uma portuguesa, a fim de procederem à avaliação do guião para o validar como instrumento de colheita de dados. Foi enviado no início do mês de setembro de 2015, via correio eletrónico, individualmente para cada especialista, juntamente com um resumo expandido do projeto da investigação e do texto

referente às dimensões temáticas. Logo no início do mês de outubro, obtivemos o retorno de um dos especialistas na qualidade de parecer sobre a avaliação do roteiro, bem como acrescidas as devidas sugestões, as quais acatamos com muita satisfação. No final, recebemos somente o retorno/parecer de cinco dos sete especialistas convidados a validar o instrumento, todos eles das referidas universidades brasileiras, sendo que o último chegou no mês de janeiro do ano de 2016, ou seja, a maioria dos pareceres foi sendo incorporada no trabalho de campo na medida em que este já havia sido iniciado - a primeira observação realizada na escola foi em 08/10/2015. Mesmo assim, não inviabilizou o trabalho de observação pois as modificações sugeridas pelos especialistas no roteiro original apenas corresponderam a acréscimos sugeridos da parte dos especialistas e todas foram acatadas e muito bem-vindas.

Os instrumentos foram construídos e submetidos à validação de especialistas de modo que possibilitassem ser "efetivamente capazes de medir, avaliar ou fornecer elementos sobre o que se pretende determinar", constituindo, de modo rigoroso, instrumentos de recolha de dados que correspondessem ao quadro conceitual, às características da pesquisa e, de modo apropriado, aos objetivos da investigação (Camilo Cunha, 2007, p. 68).

Após a validação do instrumento, o guião original converteu-se no roteiro temático final em meados do mês de fevereiro de 2016, respeitando sempre o *movimento* das crianças observadas, ou seja, dando sempre a oportunidade desse roteiro se adaptar conforme os acontecimentos (episódios observados e que eventualmente surgiam como imprevistos) e as experiências das crianças. A versão final do roteiro contém todas as devidas modificações de acordo com as sugestões emitidas pelos especialistas, não tendo nenhuma sido ignorada em virtude da pertinência de todas as colocações que se apresentaram-se na forma de críticas construtivas, resultando em pequenas alterações. O roteiro original e o definitivo encontram-se em Anexos.

Da forma forma, precedemos em relação à validação do guião/roteiro temático das entrevistas semiestruturadas, submetendo-os ao mesmo conjunto de especialistas que validaram o roteiro de observações, porém com bastante antecedência ao período previsto à realização das mesmas, de modo a garantir que todas as sugestões dos avaliadores já estivessem incorporadas no roteiro previamente e que iniciássemos as entrevistas com o guião na sua versão definitiva. Dos sete especialistas solicitados a validar os instrumentos, apenas quatro deram retorno, atendendo ao pedido de validação das entrevistas semiestruturadas.

4.1.2 Das observações ao registo nos diários de campo e imagens

O primeiro momento da colheita de dados foi constituído pela técnica da observação livre dos acontecimentos registrados em DC a partir de 08/10/15, aquando da primeira visita a escola. As observações do brincar e se movimentar das crianças deram-se pela presença, *in locus,* geralmente em meio turno por dia, embora em vários momentos se tenha dado durante o dia inteiro.

O início das observações do quotidiano das crianças propriamente dito aconteceu a partir de 10/11/15, momento em que passámos a observar as crianças em diferentes horários e em todos os espaços possíveis, registando, conversando, brincando, fotografando e filmando-as. O período de observação transcorreu com muita intensidade, estendendo-se até 26/04/2016, totalizando dois cadernos convertidos em dois Diários de Campo com 260 páginas corridas de anotações manuscritas.

O período inicial de observação livre e direta do quotidiano das crianças, iniciado em 10/11/15, funcionou como momento de aproximação. Quando chegávamos à escola, no turno da manhã, entrávamos diretamente na área (saguão) de acolhimento, sentávamo-nos num banco que ficava encostado à parede lateral e assistíamos a todos os episódios sem interferir em absolutamente nada. Apenas interagíamos com as crianças que vinham na nossa direção, mas nunca nos deslocávamos na direção delas. Quando chegávamos à escola, na parte da tarde, logo depois do almoço, geralmente elas estavam a brincar no pátio dependendo das condições climáticas e procedíamos da mesma forma: colocávamo-nos em algum canto onde nos pudéssemos sentar e proceder às anotações no DC. Por vezes deslocávamo-nos para nos aproximar de algum episódio produzido pelas crianças para observar mais de perto, ouvir os diálogos ou registar imagens.

No dia 26/04, demos por temporariamente encerrado o período das observações livres, em virtude do volume de dados que acumulámos em 7 meses de trabalho de campo, que coincidiu também com o dia de gravação da última entrevista. Esta decisão foi extremamente difícil porque a própria literatura etnometodológica, como era de se esperar, não indica um tempo quantitativo limite para coletar dados. É evidente que esta *receita* não existe em virtude da abordagem ser qualitativa, portanto os números nem poderiam ditar o tempo necessário da nossa permanência no campo, independente do *locus* que se elege para investigar.

O nosso esforço, portanto, foi de permanecer um tempo considerável no terreno de modo a realizar uma imersão no sentido de uma boa familiarização, mas também aproximar as crianças de toda uma parafernália instrumental: os diários, câmara, gravador e nós,

propriamente. Procurámos respeitar um protocolo mínimo, não meramente do ponto de vista técnico dos procedimentos, mas, sobretudo, criar condições favoráveis em que pudéssemos, a exemplo dos diários de campo, captar os sons, os sabores e os cheiros que se produziam no âmbito do terreno.

A avaliação que fizemos em relação ao *volume de dados* correspondeu a uma análise preliminar da qualidade das informações que obtivemos, percorrendo as anotações nos DCs, o que nos levou a perceber, no início do mês de março de 2016, que muitas pré-categorias já ecoavam entre as anotações e outras tantas excediam as expectativas prévias. No entanto, a rutura dos laços que se foram paulatinamente estabelecendo com a escola como um todo, principalmente com as crianças, dificultou tomar essa decisão, pois na medida em que aumentava e se intensificava a permanência no terreno, os dados iam ficando cada vez mais ricos porque ia aprendendo a educar o nosso olhar: as lentes foram sendo apuradas, bem como o aprimoramento das anotações.

O exercício diário de observar ensina-nos que nem sempre *mais é melhor*, quer dizer, nos primeiros dias e meses, os nossos relatos eram gigantescos e repletos de episódios (aparentemente) não muito significativos. À medida que o tempo passou, fomos aprendendo a fazer relatos menores e com uma maior riqueza de detalhes, com recortes mais enxutos mas, ao mesmo tempo, mais afunilados, como se o olhar tivesse sido, aos poucos, direcionado pelo próprio campo sobre como captar melhor os episódios, os eventos, os acontecimentos, os diálogos entre as crianças, capturando experiências que realmente poderiam traduzir fenómenos complexos e que nos movessem do nosso lugar de conforto.

Nos primeiros dias e meses, ao contrário, o olhar parece ser atraído pelo geral (há uma sede de capturar e registar tudo e *mais um pouco*), pelo trivial (no sentido de confortável) e sobretudo por aquilo que a literatura nos direciona. O exercício de nos *despir* da teoria também nos foi autoimposto porque as crianças mostravam-nos diariamente equívocos gravíssimos de teóricos, inclusive daqueles em que sempre confiámos e acreditámos. Era a sensibilidade das próprias crianças a educar-nos e a dizer-nos, em gestos e silêncios, em episódios alegres e angustiantes ou dolorosos, em momentos coloridos e outros a *preto e branco*, que ali, naquele lugar-tempo-espaço, é que a vida pulsa.

Então, deixámo-nos levar, tomadas paulatinamente por essa sensação e procurámos viver intensamente esta experiência única, singular e absolutamente encantadora e nova para nós. Nestes sete meses, tivemos a sensação, pela primeira vez, que podíamos afirmar que estava, de facto, a investigar, e foram as crianças que nos mostraram que isso se aprende,

tirando os óculos arrogantes da teoria e olhando calmamente para as coisas e fenómenos mais simples da vida e das crianças.

Por vezes, aproveitei a estratégia de subversão que as crianças usam quotidianamente para reinventar os objetos, as regras, as coisas, enfim o mundo e desobedecemos à metodologia consagrada na literatura: apostámos naquilo que as crianças nos exigiam no momento e que, muitas vezes, não correspondia ao que encontrávamos nos livros, principalmente quando falamos em protagonismo da criança no encaminhamento da pesquisa. Quanto a isto, damos apenas um exemplo: não é preciso que as crianças manipulem os instrumentos de colheita como câmaras fotográficas ou de filmar para que se sintam realmente a protagonizar uma investigação: ao contrário, elas protagonizaram acentuadamente pousando para fotos, pedindo para registar os seus feitos e obras de arte, sem terem pedido para utilizar o nosso telefone[5] para fotografarem. Pelo contrário, quando pediam o nosso telemóvel para o manipular, estavam muito mais interessadas nele como aparelho multimédia do que como câmara fotográfica.

Enfim, colocar um ponto final no período de colheita dos dados foi duro e materializou-se num conjunto de dúvidas expressas numa *via de mão dupla*: por um lado, fomos povoadas pela incerteza da suficiência do material coletado e no que disso resultaria posteriormente se encerrássemos os trabalhos com precipitação e, por outro, a angústia de sabermos que já não veríamos mais aqueles seres fantásticos que nos presentearam com dados fabulosos e que nos engrandeceram como pessoas e profissionais durante todo o processo. A única certeza que tivemos foi de que uma saudade vindoura estava latente e que os nossos dias, longe da escola, já não seriam tão alegres e divertidos como haviam sido naqueles sete meses.

Todavia, para nossa felicidade, três eventos ainda aconteceram na escola nos quais comparecemos após o encerramento formal da colheita. Retornámos em 29/04/16 a convite da educadora para participar na festa do dia da Mãe para a qual nos propusemos trabalhar com o registo fotográfico. Já havia atuado como *fotógrafa* na festa natalina no final de 2015, quando todas as profissionais da escola estavam assoberbadíssimas com as atividades e apresentações artísticas comemorativas. O dia da Mãe foi extremamente importante porque, além da festa de Natal, em que conhecemos muitos familiares das crianças, foi um momento bastante intimista em que estivemos bem próximas de algumas mães das crianças investigadas.

Contrariando algumas recomendações da etnometodologia, decidimos comunicar à educadora que gostaríamos de fazer uma confraternização de despedida com as crianças e as funcionárias da escola. Ora, não acreditando na neutralidade da ciência, foi para nós

[5] Fizemos todo o registo de imagens (fotografias e filmagens) com o aparelho telemóvel.

humanamente impossível ignorar que estávamos profundamente envolvidas afetivamente com todas aquelas pessoas que generosamente nos cederam os seus espaços de trabalho, abriram as portas íntimas das suas práticas quotidianas mostrando-se em *pele e osso*, com todas as suas grandiosidades e fragilidades. Jamais poderíamos deixar aquele estabelecimento sem formalizar um desfecho que fosse digno do nosso reconhecimento, sobretudo devolvendo minimamente às crianças o carinho, a atenção, os sorrisos e abraços que recebemos, além de todos os ensinamentos que elas nos proporcionaram. Então, no dia 06/05/16, de comum acordo com a educadora estivemos novamente na escola, da parte da tarde, e surpreendemos as crianças com um bolo de chocolate, doces e refrigerantes, dizendo que aquele dia seria de festa em agradecimento pelo acolhimento que tivemos durante quase todo o ano letivo de 2015-2016. A educadora preparou a sala e, assim, comemos e conversamos. Recebemos abraços afetuosos e muitas perguntas sobre a conclusão do trabalho e a razão pela qual não voltaria mais.

Como retribuição a tudo o que aprendemos, também decidimos deixar a cada criança um pouco do que temos aprendido com as crianças brasileiras com as quais convivemos desde o nosso ingresso no ensino superior. Levámos para cada uma delas um brinquedo que confecionámos prazerosamente com garrafas de plástico durante as madrugadas dos dias que antecederam essa despedida. Nas nossas andanças pelas periferias da cidade de Aracaju/Sergipe e em oficinas que promovemos na universidade, aprendemos, com crianças e alunos do ensino superior, a produzir uma variedade de brinquedos produzidos a partir do lixo seco/reciclável. Produzimos duas modalidades diferentes de brinquedos multiplicados de modo que a quantidade fosse suficiente para todas e, ainda assim, sobrassem alguns para permanecer no acervo da escola. Confecionámos 12 *bilboqués* de bola de gude e 12 conjuntos de *copo bola* acompanhados das suas respetivas bolas de meia. Cada criança recebeu um brinquedo e deixámos ao critério da educadora decidir, com as próprias crianças, se elas os levariam para casa ou se os deixariam na escola para todos usufruírem. Todas ficaram muito excitadas quando viram aqueles brinquedos estranhos e à medida que iam descobrindo como funcionavam ficavam maravilhadas. A agitação e o barulho foi geral. Em seguida, partimos muito satisfeita. Enfim, quebrámos o protocolo.

Para nós, e pensamos que para os sujeitos, estas despedidas temporárias foram homeopaticamente desligando-nos do campo, tendo em conta que, por aqueles dias, depois de nossa confraternização, não voltámos para proceder a mais nenhum trabalho de colheita, senão no final do mês de junho quando, então, a comoção foi muito grande. Foi o nosso último contato com as crianças, agora sim, para nos despedirmos definitivamente de toda a turma.

Em 17/06/16, por ocasião da *festa dos Finalistas,* mais uma vez, fui simpaticamente convidada pela educadora para participar da despedida das crianças da própria escola pois, no ano letivo seguinte, elas já estariam na escola primária que funciona noutro prédio próximo do jardim-de-infância. Foi uma confraternização belíssima em que as mães e pais prestaram uma homenagem belíssima às crianças, como uma espécie de *despedida da infância*. Algumas mães e pais, articulados com a educadora, prepararam uma peça teatral que retratou, de forma bela e sensível, a vida das crianças num jardim-de-infância, representando como foi essa trajetória bem como seria dali para a frente.

Ficámos muito emocionadas, principalmente quando percebemos a comoção da educadora ao despedir-se daqueles miúdos. As homenagens foram recíprocas e as demonstrações de carinho e afeto também, de todo o lado. Chorámos muito, principalmente quando nos despedimos pessoalmente de cada criança, de cada educadora e de cada funcionária. Foi um momento valioso em que saímos com um sentimento misto de tristeza mas também de muita alegria, porque as crianças transformaram-nos definitivamente. Mais uma vez, trabalhamos como fotógrafa do evento, registando imagens para a escola bem como para a investigação.

Voltei à escola alguns meses depois apenas para nos encontrarmos com a educadora. Em 03/11/2016, foi a última data em que lá estivemos. Já na altura, mexendo com os dados do campo, sentimos necessidade de recolher algumas informações e documentos que não conseguia encontrar em repositórios digitais. A educadora recebeu-nos, então, fornecendo o que precisávamos, a saber: o projeto educativo da escola e do agrupamento escolar, histórico e detalhes acerca da sua fundação, informações acerca da revitalização do espaço aberto e parque das crianças (que consta nas diretrizes *online* da Câmara Municipal de Braga), esclarecimentos sobre o projeto educativo elaborado pelo departamento de Educação Escolar e contatos que nos poderiam fornecer informações que não estavam disponíveis na escola. As informações foram-nos repassadas por todas as educadoras, já que o encontro aconteceu no horário do recreio, momento em que todas estavam disponíveis e se colocaram, mais uma vez, generosamente à nossa disposição.

Todos episódios observados, acontecimentos e experiências foram registrados nos dois Diários de Campo de forma a contemplar as três dimensões temáticas, correspondentes à revisão da literatura realizada previamente e que deram a direção na extração das categorias, subcategorias e indicadores da análise, conforme recomenda a técnica da análise de conteúdo, eleita para a fase de análise dos dados (Bardin, 1979, pp. 66-70). Tecnicamente, optámos por redigir os relatos somente na página direita do caderno, não utilizando o verso dessa folha que

ficou em branca, para ser usada nas análises preliminares, destaques, legendas ou anotações que se perdem no ato da observação e que podem ser efetuadas, posteriormente, bem como forma de garantir a legibilidade do que estava a ser escrito na página de anotações.

De acordo com a etnometodologia, o protagonismo da criança é fundamental na condução da investigação. Portanto, decidimos que o registo das imagens fosse efetuado, em parte, também pelas crianças, ou seja, os equipamentos (câmara fotográfica e filmográfica) foram manipulados pelas crianças em alguns momentos, mais especificamente a partir do dia 16/02/2016. Esta data é assinalada no DC como o primeiro momento em que uma criança nos pede a câmara (telemóvel) para tirar uma foto.

Aguardámos que esta iniciativa partisse delas, nunca oferecendo a câmara, ou seja, deixámos que elas a pedissem. Na maioria das vezes, pediam para tirar fotos nossas, ao que sugeríamos que tirassem dos colegas a brincar. Como o equipamento que usámos para fotografar foi o próprio telemóvel, algumas vezes tivemos de redobrar o cuidado com as crianças na manipulação do equipamento pois o telefone em questão continha outras informações particularmente importantes e que não diziam respeito à pesquisa. De qualquer modo, as crianças sempre foram cuidadosas com o equipamento e tiravam fotos ao seu sabor, ao que lhes apetecia e, posteriormente, avaliávamos a pertinência, a importância e a possível intensão da criança nesses registos. Foram muito poucas as vezes que nos pediram para fotografar e, em alguns momentos, quando um pedia e nós cedíamos a câmara, vinham logo muitos outros, querendo repetir o feito. Sempre respeitámos o desejo de cada uma, salvo em alguns momentos, em que fomos interrompidos, pelo facto do tempo de recreio estar a acabar, ou por qualquer outro motivo que nos impedia de continuar a fotografar.

À medida que as próprias crianças fotografavam, obrigavam-nos (ou convidavam-nos) a deslocar o nosso olhar. Colocávamo-nos *no ombro da criança* no intuito de capturar o seu olhar e o compreender na direção *para onde* e *para quem/quê* a criança estava a olhar, posto que constitui enredo de narrativa verbo-visual com possibilidade de produzir significações. Portanto, tivemos a preocupação de, assim que deixávamos, diariamente, as dependências da escola, produzir uma narrativa descritiva que contextualizasse cada fotografia tirada, fosse por nós ou pelas crianças, o que resultou num acervo organizado (etiquetado, em ficheiros discriminados) de mais de duas mil[6] fotos tiradas e descritas em detalhes: quem aparecia na

[6] Na verdade, não sabemos exatamente quantas fotografias foram tiradas durante todo período de observação, porque quando chegámos à contagem do número dois mil, parámos de contá-las, justamente porque a quantidade não nos interessa, pois o que vale seria o conteúdo das imagens. Houveram dias em que, num único turno de observação, chegámos a tirar mais de cem fotografias apenas numa tarde, dada a riqueza dos episódios que se mostravam aos nossos olhos. No entanto, e justamente por conta da quantidade de imagens registadas, não tivemos

foto, o que se fazia naquele momento, quais as circunstâncias dos acontecimentos, o que eventualmente poderiam representar os factos e, em algumas fotos, foi necessário contextualizar o que antecedia ou sucedia ao registo da imagem, dada a pertinência do desenrolar dos fenómenos. Também procedemos do mesmo modo com as conversas e interações, que estabeleciam entre si durante o registo fotográfico, e, ainda, com as filmagens de curta duração.

A abordagem fenomenológica sugere que tenhamos um interesse genuíno por aquilo que a criança traz, de forma verbal e não-verbal, sem nenhum *a priori*, o que significa "encontrá-la sem verdades preestabelecidas nem julgamentos" baseados naquilo que foi dito a seu respeito pois "é a criança que indica o caminho". Suspende-se ou coloca-se de lado os preconceitos da investigadora sobre o tipo de experiências que considera relevantes para que se processe o que a própria criança quer que seja revelado, debruçando-se sobre a sua forma particular de perceber o mundo (Aguiar, 2014, pp. 163-165). Para tal, tanto na descrição das imagens, como na narrativa dos DCs, procurámos, ao máximo, ater-nos ao que se apresentava aos nossos olhos, evitando proceder a juízos de valores, julgamentos precipitados ou críticas que, eventualmente, emergiam em pensamento no calor dos acontecimentos.

Todavia, isso nem sempre foi possível. Revendo as anotações de campo percebemos que, indiscutivelmente, não somos imparciais, muito menos neutras suficientemente como desejaríamos e como recomenda a etnometodologia. A isso atribuímos o óbvio: a contingência da nossa humanidade que não podemos abandonar, na mesma medida em que percebemos as dificuldades que essa suposta imparcialidade e neutralidade científica impõe e implica no ato das anotações e das análises. O exercício posterior de proceder à análise de conteúdo é que deve ser muito mais cuidadoso no sentido de não nos deixarmos levar pelos nossos próprios preconceitos e pressupostos pessoais e teóricos que contaminam as nossas representações: eis um grande e infindável desafio.

A observação, no processo de investigação com crianças, é um momento bastante crucial e delicado. Neste sentido, procurámos planear com rigor e diariamente, com antecedência, pautas que nos indicassem e exigissem a concentração do olhar, elegendo temas e contextos específicos para observar a cada ida a campo. No entanto, apesar de considerar válida esta recomendação, mais uma vez não podemos deixar de externar a falibilidade das metodologias consagradas no meio investigativo, porque, não raras vezes, apesar de pré-

fôlego para proceder às análises desse material como merecem, isto é, debruçando-nos com propriedade a partir das recomendações epistemológicas e técnicas das *metodologias visuais*.

organizarmos criteriosamente uma pauta diária de observação, quando chegávamos à escola, as crianças *diziam-nos* para observar outros episódios. Portanto, em determinados momentos, fomos obrigadas a ignorar absolutamente a pauta pré-determinada em virtude dos fenómenos e contextos produzidos pelas crianças, que quase nunca correspondiam minhas às nossas pautas, o que se configurava de forma muito mais interessante e pertinente no processo da pesquisa.

Enfim, não ignorámos completamente as recomendações dos manuais de metodologia da pesquisa científica, mas recusámo-nos a usar uma camisa-de-força que não nos permitisse bailar junto com as crianças e as canções que elas cantaram para os nossos ouvidos e para os olhos da nossa investigação.

4.2 Entrevistas semiestruturadas

A entrevista supõe um diálogo iniciado pelo investigador com o objetivo de obter informações relevantes para a pesquisa (Cohen & Manion, 1990, citado por Fernandes, 2008). Para tanto, foi necessário ter a clareza dos objetivos específicos que permitissem a recolha de dados necessários, pertinentes e que respondessem ao problema do estudo. O quadro instrumental da apreensão dos dados deve harmonizar-se com as técnicas de recolha (Guerra, 2010, p. 35). Neste sentido, privilegiámos as entrevistas semiestruturadas porque, ao mesmo tempo que valorizam a presença do investigador, oferecem as perspetivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias na entrega de informações, enriquecendo a investigação.

Entende-se por *entrevista semiestruturada* aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha do seu pensamento e das suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. As perguntas não seguem uma ordem predefinida, permitindo aos entrevistados que falem livremente acerca de temas previamente definidos, de modo a dar vasão às falas, descontraidamente (Triviños, 1987, p. 146). Em virtude disto, preferimos chamar o guião de entrevistas de *roteiro temático*.

As entrevistas foram configuradas na forma de um roteiro temático e não através de perguntas diretivas ou objetivas. O roteiro constituiu-se com perguntas abertas e flexíveis (temas, questões), permitindo que os temas, de modo aberto, pulverizassem as respostas e que

estas fossem multifacetadas, promovendo uma maior irradiação dos sentidos atribuídos aos fenómenos privilegiados nos temas predefinidos, possibilitando a autonomia e liberdade de conversação por parte do entrevistado. Tivemos que encontrar uma solução conciliatória entre a liberdade que as perguntas deviam promover e a condução das questões/perguntas. O argumento a favor de uma entrevista livre no seu fluir é mais forte quando o seu principal objetivo não é a busca de informações ou evidências que valham por si mesmas, mas sim fazer um registo *subjetivo* de como os sujeitos *olham* para os factos e como enxergam o objeto da investigação, na sua totalidade ou numa das suas partes. Isto possibilitou expressarem-se exatamente no modo como falam sobre os temas, como os ordenam, ao que deram destaque, o que deixaram de lado, as palavras que escolheram para se exprimir. Assim, quanto menos o testemunho for moldado pelas perguntas do entrevistador, melhor (Thompson, 1992, p. 258).

Nas entrevistas com crianças, a conversa implicou uma bidirecionalidade de modo a não caracterizar uma comunicação unidirecional pois existe uma diferença de poder importante entre adultos e crianças (Fernandes, 2008). Portanto, coube-nos prestar muito mais atenção ao que as crianças disseram. A quantidade de questões que elas fazem, aumentam se o processo for dinâmico e houver colaboração entre adultos e crianças. É imprescindível demonstrar interesse pelo informante sem o interromper, o que dá uma ideia de cooperação, confiança e respeito mútuo. Tudo o que nos interessou foi fazer o informante falar e isso exigiu manter-nos intensamente concentradas no que eles diziam (Thompson, 1992, p. 272). É preciso dar todo o tempo que o informante quiser para ir em qualquer direção, ou seja, deixar a entrevista fluir sem controlar o informante, fazendo o menor número possível de perguntas ou interpolações (Idem, p. 257).

Os novos paradigmas de investigação com crianças, tanto na sociologia da infância como nas etnometodologias, fazem recomendações importantes no sentido das entrevistas serem consentâneas com as perspetivas teóricas e metodológicas, a partir das conceções atuais de criança/infância que respeitam a criança como sujeito informante e como sujeito que tem uma participação definitiva na condução do próprio processo de realização da entrevista. Portanto, existem algumas condições básicas na comunicação com as crianças e que precisam de ser respeitadas: "a prática de investigação com crianças aponta, na atualidade, para duas características essenciais: ela deve obter *consentimento informado* – na medida em que a criança deve perceber a investigação em que se vai envolver e decidir quando não o fazer – e deve ser *participada* – a criança deverá poder definir, juntamente com o investigador, os procedimentos práticos da investigação" (Trevisan, 2014, pp. 187-188).

São preocupações éticas particulares ao universo da pesquisa *com* crianças para podermos reportarmo-nos ao seu mundo, e adicionais e diferentes da pesquisa com adultos:

> As especificidades das crianças e das suas idades, o domínio da linguagem falada e o grau de complexidade que conseguem atribuir quer ao seu discurso quer à sua praxis obrigam, então, a um maior cuidado no desenho quer do percurso de investigação quer dos métodos e técnicas que se revelem mais ou menos adequados às circunstâncias da criança e do contexto em que se insere. Implica, ainda, uma atenção particular às diferentes formas de comunicação e expressão utilizadas pela criança, que lhe permitem partilhar a visão sobre os seus próprios mundos e vidas socialmente construídas" (Trevisan, 2014, p. 191).

Isto repercutiu diretamente no formato, condições de realização e condução de uma entrevista semiestruturada, tal como recomendam as novas perspetivas nos estudos da criança/infância: "A preocupação com a questão ética na investigação com crianças prende-se diretamente com outras de teoria social e dos modos de entendimento da infância" (Christensen & Prout, 2002, citado por Trevisan, 2014, p. 198).

Além do que já referimos, acrescentamos outros aspetos, por exemplo *colocar-se à altura da criança*, o que não significa colocar-se de *igual pra igual* porque é humanamente impossível, tampouco se deve-se *infantilizar* na figura de um *adulto atípico*, mas colocar-se fisicamente à altura do olhar da criança para que esta não tenha que olhar *de baixo para cima* e que essa postura física não intimide a criança ou que a faça sentir-se menor ou menos sábia. Trata-se de se despir da autoridade do adulto que é *naturalizada* pela disposição física de se colocar de *cima para baixo* em relação à criança como é comum à postura *adultocêntrica*.

Corsaro (2005) refere que a criança tem uma noção do estatuto do adulto no contato, principalmente na entrada no terreno em que, para a criança investigada, o adulto sempre parecerá uma *autoridade* (percebido como poderoso, controlador, aquele que manda, que sabe, que dirige) e defende a figura do *adulto atípico*. Porém, há problemas evidentes nessa condição que disfarça a *adultez,* num teatro pretensamente equitativo, onde o pesquisador se comporta como uma *criança grande*: ele não será verdadeiro com as crianças e estas percebem rapidamente o *disfarce*, o que pode interferir na relação com elas. Na mesma medida, propõe a pesquisa *com crianças* e não *sobre crianças* onde acontece uma contribuição direta das crianças, evitando os problemas de uma relação um tanto artificial no esforço de tornar-se um *nativo*.

Neste sentido, a nossa intenção foi propor um equilíbrio, entrando na vida das crianças e tornarmo-nos uma delas, o melhor possível, não na forma de um *adulto atípico*, mas tornando-nos parte e convivendo com as crianças (Corsaro, 2005, p. 446), mantendo um equilíbrio e aproveitando as situações favoráveis para que as interações fossem profícuas na

entrada no terreno e promovendo o estabelecimento do *status* de participante por parte da criança.

Outra recomendação respeitosa é a de olhar para a criança enquanto ela fala, estabelecendo contato visual e prestando atenção ao que dizem e ao que fazem, bem como fazer com que a criança se sinta confortável e, talvez, para isso seja importante que as próprias crianças escolham o local da entrevista, bem como a disposição corporal (onde sentar-se, como acomodar-se, etc.). Todo informante, para que se sinta sempre à vontade, é necessário total privacidade e isso gera uma maior franqueza de ambas as partes (Thompson, 1992, p. 265).

Entrevistar exige muito mais do que indagar e interpelar a criança, mas sim escutar o que diz a criança, deixando-a falar e conduzir a conversa: na medida em que a criança evoca um assunto que não foi perguntado, deve-se deixá-la falar e nunca a interromper, ou seja, o roteiro serve apenas como um guia e a ordem das questões não é tão importante quanto a vontade da criança de falar sobre os assuntos que lhe ocorrem. Estar atento e sensível à *ação e reação* na aceção *weberiana* do termo, em que não se nega a competência da criança como *ator social*: para toda a ação há uma reação que é própria da criança e das suas práticas lúdicas, o que requer romper com o *adultocentrismo* e requer um trabalho profundamente hermenêutico de interpretação do sentido de infância.

Foi importante utilizar exemplos para demonstrar às crianças que aquilo que elas diziam tinha repercussões Ou ainda, quando elas não entendiam as perguntas ou respondiam de modo *monossilábico* (porque sim; porque não; etc.) dizer à criança que ela pode dizer o que sente ou o que quer dizer, porque de outro modo ninguém poderá saber, motivá-las a falar, garantindo sempre a confidencialidade e importância do que ela pensa, bem como estruturar o roteiro de *perguntas* em grandes temas que desembocam em *questões de lembrança* que foram introduzidas quando os entrevistados não as referiam na resposta (Guerra, 2010). É importante também deixar claro que a conversa será interrompida quando ela quiser e, se a conversa for difícil, devemos procurar tranquilizar a criança. Outra sugestão é a de alternar a conversa com jogos ou brincadeiras (Fernandes, 2008).

Em geral, não há uma delimitação do tempo destinada a cada entrevista, embora a etnometodologia com crianças recomende que não se utilize muito mais que aproximadamente 15 a 20 minutos, para não corrermos o risco do trabalho se tornar enfadonho para as crianças, perdendo-se a qualidade dos dados, tornando-se repetitiva e empobrecida.

Os princípios de ordem técnica são bastante flexíveis: há que considerar as circunstâncias que rodeiam principalmente o informante e o teor do assunto do estudo. Encontrámos apenas algumas recomendações recorrentes na literatura: na medida em que as

entrevistas são gravadas, que sejam transcritas imediatamente após a sua gravação (Triviños, 1987, pp. 146-147), recomendando-se que se tome notas (apontamentos) durante as gravações, sempre que possível. No final das transcrições, efetua-se uma sinopse que resuma *o todo* da entrevista, o que pode ser feito no próprio diário de campo (Guerra, 2010, p. 59). Outro aspeto importante a observar é a acústica do local da gravação de modo a evitar interferências de barulhos não desejáveis que comprometem a audição no momento da transcrição. Procurámos respeitar profundamente e com muito cuidado todas estas recomendações, fossem de ordem técnica ou ética.

4.2.1 Entrevistas com crianças: roteiro/guião, questões técnicas, éticas e epistemológicas

Foi necessário planear minuciosamente e antecipadamente o guião-roteiro das entrevistas, obedecendo a alguns procedimentos, por exemplo: tratar um único problema por questão; utilizar um estilo direto, evitando formulações negativas; utilizar uma formulação neutra que não sugerisse uma resposta particular; escolher questões que não fossem restritivas na formulação do problema; formular questões curtas (Fernandes, 2008). Evitar perguntas diretivas poupa que o informante dê respostas que considera que o pesquisador gostaria de ouvir ou que a criança pense do modo que ele pensa. Portanto, foi preciso que as perguntas fossem relevantes e bem formuladas (Thompson, 1992, pp. 257-262).

Ao iniciar a entrevista, foi necessário considerar, ao mesmo tempo, princípios de ordem técnica e ética, como informar as crianças do objetivo da entrevista; explicitar as nossas intenções; garantir a proteção das fontes; informar a criança que pode permanecer calada se desejar; convidar a criança a manifestar a sua opinião acerca da conversa. O objeto da entrevista é entender o sentido subjacente à vida (social) do informante. Portanto, explicar com clareza o objetivo da entrevista e os seus temas é indispensável, porque permite estabelecer uma relação de parceria que gera uma reflexividade entre informante e investigador. São princípios que mantêm uma relação de confiança estabelecida pela clareza de ideias e a neutralidade em face aos juízos de valor e ao conteúdo do que é dito. A ética da relação nas entrevistas é comunicacional e não apenas racional, "pelo que se revelam fundamentais as capacidades de empatia e de interacção humanas" (Guerra, 2010, pp. 51-52). Portanto, o informante precisa de saber em que é que o entrevistador está interessado (Thompson, 1992, p. 258).

Também é importante conhecer bem o campo empírico: dominar as linguagens que os sujeitos usam, os significados que atribuem às coisas e objetos específicos, entender como se

comunicam, ter familiaridade com os termos que usam e os usos que fazem das palavras, dos gestos, hábitos e costumes. Não distinguir essas questões pode ser impertinente (Thompson, 1992, p. 256).

O roteiro temático pressupõe uma organização em algumas fases: a preparação; a introdução da conversa; a pergunta inicial; o corpo principal; o final. Assim, uma preparação e planeamento bastante organizados requerem: elencar uma lista de questões ou temas; antecipar, para cada tema, o significado que as questões podem assumir para as crianças; dominar (memorizar) as questões a apresentar para que elas estejam presentes mentalmente; escolher um local apropriado, observando a acústica do ambiente, bem como condições favoráveis ao desenvolvimento da conversa de modo a que as crianças se sintam à vontade para falar, sem constrangimentos; se necessário, introduzir algum material de estímulo como jogos, brinquedos ou papéis e lápis de colorir ou pintar (Fernandes, 2008). Ter o modelo básico do roteiro em mente possibilita que se passe naturalmente de uma pergunta a outra, estando sempre atento ao que o informante está a dizer: é como seguir um mapa que permite fazer as perguntas no momento oportuno, recorrendo ao roteiro (olhando) somente ocasionalmente, percorrendo o território com segurança (Thompson, 1992, pp. 262-263). Memorizar o roteiro serve também para que o discurso do informante seja seguido na sua lógica própria sem a preocupação com a ordem dos questionamentos, introduzindo as perguntas de *lembrança* quando oportuno, assemelhando-se a entrevista a uma conversa informal e fluida (Guerra, 2010, p. 53).

No conjunto de recomendações prévias à introdução da entrevista foi crucial iniciar com uma apresentação rápida do que era a própria entrevista e o seu tema principal. Em seguida, expúnhamos os motivos/objetivos da entrevista, reiterávamos a confidencialidade, pedíamos consentimento para gravação e combinávamos a duração da entrevista. Também foi preciso esclarecer as crianças que era importante conhecer as suas opiniões acerca dos temas inquiridos e, para tanto, explicámos que as questões colocadas eram importantes para conhecer as suas ideias e que as respostas não eram *boas* nem *más*, mas que seria mais importante elas darem a conhecer as suas opiniões e sentimentos, bem como as suas fantasias. Neste último caso, as fantasias são coerentes com a natureza da nossa investigação. Portanto, coube-nos distinguir o que são ideias e opiniões, bem como o que são fantasias e pura imaginação da criança. As perguntas introdutórias foram informativas, fáceis de responder e motivadoras (Fernandes, 2008).

Não podemos ignorar que o tipo de pergunta apresentado influencia na qualidade e no conteúdo das respostas, ou seja, quanto mais aberta e neutra a questão for (no sentido de não induzir a resposta), maior a possibilidade de conversação. Perguntas iniciadas com *O que,*

Como, Porquê geralmente geram respostas fechadas. Por exemplo*:* Questão fechada: *«Achas que isto é agradável ou aborrecido?»;* Questão aberta: *«Conta-me um episódio aborrecido/agradável»*. (Idem).

Existem alguns princípios básicos na elaboração do tipo de perguntas que se aplicam a qualquer entrevista, a saber: as perguntas devem ser tão simples e diretas quanto possível e em linguagem comum, nunca fazendo perguntas complexas ou de duplo sentido e evitando fraseados que levem a uma resposta indefinida. Para obter uma descrição ou comentários sobre factos específicos, as questões abertas são as mais indicadas, como por exemplo: *Conta-me a respeito de…; O que pensas/achas disso…; Podes falar sobre isso….* Também podemos introduzir interjeições provocadoras: *isso parece-me interessante; como; por que não…, quem era…* experimentando perguntas suplementares, indo além de generalizações estereotipadas ou evasivas (Idem). Antes de iniciar a gravação, testámos sempre o equipamento, observámos a acústica do local escolhido para as gravações, escolhemos um local tranquilo que não fosse perturbado por outras vozes, ruídos externos ou reverberação que se sobrepusessem às vozes gravadas e que dificultariam a compreensão na hora da transcrição (Thompson, 1992, pp. 260-269).

As perguntas que não obtinham respostas a contento foram quase sempre repetidas, possibilitando compreender melhor o significado que a criança atribuía ao assunto bem como que ela própria acrescentasse elementos às respostas dadas. Perguntas sugestivas somente foram utilizadas quando houve a certeza de que a sugestão era adequada. Outra recomendação que respeitámos foi a de se fazer perguntas simples, não múltiplas, impessoais (nunca comprometendo a criança a falar ou condenar alguma pessoa que lhe é importante), sem que a criança deduzisse a expetativa ou opinião de quem pergunta (Fernandes, 2008).

Um problema bastante frequente é o que chamamos de *resistência passiva da criança*, isto é: quando a criança faz de conta que não ouve ou não se concentra na conversa mas em outra atividade ou no que está a acontecer ao seu redor; quando a criança adota uma atitude de espera; ou quando a criança não participa ativamente na conversa; quando responde de forma curta e seca; quando olha noutra direção; e pior, quando a criança se vai embora. Neste sentido, algumas precauções foram tomadas, tendo cuidado na seleção dos participantes para constituir as duplas de informantes. Foi preciso preocuparmo-nos com o perfil dos participantes das duplas e um mínimo de equilíbrio entre a homogeneidade ou heterogeneidade de cada dupla. Optámos e decidimos conjuntamente, nós e a educadora responsável pela turma observada/entrevistada, em compor duplas a partir da intimidade e aproximação que havia entre

as crianças. A composição destas duplas foi indicada generosamente pela própria educadora, sempre sob pedido da nossa avaliação.

Portanto, na composição das duplas prevaleceu uma formação por indivíduos com características comuns, assegurando o equilíbrio entre uniformidade e diversidade da dupla, como por exemplo: sempre procurámos compor duplas a partir da afinidade entre as crianças e perguntando individualmente a cada membro se desejava ser entrevistado com *fulano*, mas procurávamos também alocar sempre uma criança bastante falante com outra menos falante, uma criança mais extrovertida com outra mais introvertida e assim por diante, de modo a conseguirmos promover um clima de equilíbrio nas informações bem como de forjar um contexto confortável e não intimidatório, tampouco de fácil dispersão ou que algum dos participantes se sobrepusesse à outro (Idem).

Ao finalizar a entrevista, dava-se a possibilidade às crianças de acrescentar mais alguma ideia e inquiríamo-las sobre se tinham algo mais a dizer ou se desejavam concluir o trabalho. Quando as crianças apresentavam sinais de cansaço ou tédio, também perguntávamos se desejavam prosseguir ou parar. Por último, dávamos a conhecer o tratamento dado à informação recolhida junto delas (Idem).

Perseguir uma perspetiva fenomenológica é priorizar as perguntas que abram possibilidade para a criança discorrer sobre suas experiências, mostrando-nos a forma como percebe o mundo, a si mesma e aos outros (Aguiar, 2014, p. 106). Com base no que apresentámos, não existe uma única forma pré estabelecida possível para que a investigação aconteça e, portanto, é igualmente impossível ignorar o protagonismo da criança na condução dos trabalhos. Por esta razão as técnicas de pesquisa *estruturadas* não corresponderam às nossas expectativas, tendo em vista a perspetiva onto-fenomenológica que assumimos nas questões teórico-metodológicas em relação ao ser-sujeito-criança.

Portanto, numa atitude de acolhimento, total aceitação e respeito pela criança, optámos por integrar, nas diferentes técnicas de pesquisa das quais nos socorremos, os pressupostos das metodologias participativas com crianças, muito difundidas na sociologia da infância, bem como os métodos e técnicas descritivas que nos permitiram conceber fenomenologicamente as expressões e manifestações da *criança-sujeito-da-pesquisa* na sua totalidade, na sua singularidade e no seu *devir*, constante e mutável, mas sempre presente, ou seja, no seu *aqui e agora* como uma representação que é sobretudo temporária e que não pode ser engessada em categorias definitivas no sentido de um *para sempre* ou que possa ser estendida a qualquer criança de qualquer contexto ou cultura: o seu *vir a ser* é contextualizado e vivo.

A abordagem fenomenológica caracteriza-se pelo uso da linguagem descritiva, que se opõe à linguagem interpretativa e à prescritiva, pois a linguagem interpretativa concede significado ao material trazido pela criança, estabelecendo um *a priori* com base num conhecimento teórico que move a proceder a interpretações pré-concebidas, assim como a linguagem prescritiva determina recursos e formas específicas padronizadas onde todas crianças se devem encaixar. Na perspetiva descritiva, o investigador constrói gradativamente o significado do material trazido pela criança sem a interferência de um *a priori*, seja do ponto de vista teórico ou dos seus próprios valores. Isto exige colocar *entre parênteses* as suas crenças, valores e as suas próprias necessidades, implicando uma suspensão das suas convicções, juízos de valor e ideias pré-concebidas, tentando fazer uma descrição clara *do que é* e não do que seria ou poderia ser (Aguiar, 2014, p. 150).

Assim, as perguntas de natureza *descritiva* tiveram a máxima importância porque todas as *histórias* narradas pelo informante ajudam a descobrir os *significados* dos seus comportamentos para que se descreva efetivamente as suas experiências (Triviños, 1987, p. 150). É a criança, sempre, que dá a tónica da condução, sinalizando, como uma flexa, como e por onde ir adiante (Aguiar, 2014, pp. 153-156).

As entrevistas semiestruturadas são realizadas a partir de um guião com dimensões centrais da análise, suficientemente aberto e flexível para permitir a inclusão de questões pelos próprios entrevistados ou pela investigadora à medida que avançavam. A condução das mesmas foi sempre entendida como processo dinâmico, contendo avanços e recuos relativamente às questões centrais, orientando-nos sempre pelos objetivos previamente definidos.

No final de cada entrevista realizada, procedemos à transcrição integral das mesmas e à elaboração de grelhas de análise, respeitando as dimensões previamente estabelecidas em consonância com o referencial teórico e os indicadores posteriormente extraídos dos dados colhidos. A partir deste trabalho, realizámos a análise de conteúdo.

4.2.2 Entrevista piloto: aventura não programada

Embora estivesse programada a realização de uma *entrevista piloto* que, de modo *experimental*, testasse e conduzisse a formulação do roteiro definitivo, essa aconteceu de modo inesperado.

No final do mês de janeiro de 2016, recebemos a informação que uma criança iria mudar-se para outro país com a sua família. Como ela havia participado em importantes registos, não quisemos perder a oportunidade de a entrevistar. Ainda não havia um roteiro de

entrevistas validado pelos especialistas e decidimos que, mesmo assim, a realizaríamos com o roteiro provisório, socorrendo-nos também do guião das observações. Assim, realizámos a primeira entrevista como *piloto* de modo a testar os temas e a possibilidade de fomentar o roteiro de entrevistas provisório que contínhamos naquele momento.

A educadora indicou outra criança para compor a dupla a partir da afinidade entre ambas. Respeitosamente, dirigimo-nos a ambas, perguntando se gostariam de fazer a entrevista naquele momento. Ambas concordaram, o que positivamente apontou de imediato para o grau de sensibilidade da educadora no sentido das relações afetivas entre as crianças.

Então, no dia 29/01/16, realizámos a entrevista piloto, baseada no guião provisório das entrevistas e no roteiro de observação. Foi profícua e funcionou como um importante exercício para a composição do guião definitivo, pois pudemos esclarecer dúvidas relativas ao guião provisório, sequenciá-las de acordo com as respostas que a *dupla piloto* deu e inspirarmo-nos para fazer outras perguntas que ainda não tínhamos previsto. A dupla surpreendeu-nos o tempo todo com as suas respostas que fomentaram a ampliação do roteiro provisório. Portanto, funcionou como a *entrevista norteadora* na confeção do guião final, considerando que ainda teve o contributo dos especialistas que procederam à validação do instrumento, posteriormente. Mas, sobretudo, foram os dois primeiros entrevistados que atuaram definitivamente como protagonistas do roteiro.

Como uma das formas de *validação* do instrumento *entrevista semiestruturada*, Thompson (1992, p. 254) sugere a realização de entrevista *piloto* realizada anteriormente (àquelas com os informantes do campo), pois fornecem informações importantes tanto sobre os temas da entrevista, sobre como deve proceder o entrevistador, sobre o tipo de perguntas e a sua ordem de colocação, coletando informações genéricas tanto sobre o conteúdo das entrevistas como sobre a sua forma. A intenção de testar o instrumento foi fomentar o roteiro parcialmente definitivo com outro nível de indagações que não o inicial, tendo como objetivo diagnosticar e prospetar as problemáticas que o próprio instrumento pode apresentar (Camilo Cunha, 2007, pp. 68-69).

Iniciámos com perguntas dispostas no começo do roteiro provisório mas não nos prendemos na sequência organizada previamente, permitindo que a dupla falasse abertamente sobre o que lhes apetecesse, aproveitando para encaixar perguntas subsequentes a partir das respostas que davam. Isto possibilitou fazer brotar naturalmente questões novas, porque nos dispusemos a ouvir e prestar muita atenção às respostas das crianças. Um exercício difícil e muito estafante, mas bastante produtivo.

O local escolhido para as gravações foi destinado pela educadora diante da necessidade de termos condições que favorecessem uma boa acústica no áudio captado, bem como de nos sentirmos à vontade. Para tanto, deslocámo-nos para uma pequena sala no segundo andar da escola que ficava situada ao fundo de um corredor, um pouco distante das salas de aula. Havia uma mesa e cadeiras (pequenas, da altura das mesas que mobiliavam as salas de aula) e uma casa de banho. Ali sentámo-nos, sempre acompanhados de papéis e lápis coloridos para desenhar. As crianças desenhavam livremente enquanto fazíamos as perguntas e estabelecíamos sempre uma conversa descontraída e agradável.

Primeiro, mostrávamos os consentimentos informados que nos haviam dado, no primeiro dia de observação, e perguntávamos se elas lembravam o que era aquilo: todas as crianças se lembravam e sabiam dizer com propriedade porque haviam feito aquele autorretrato e preenchidos os campos. Algumas diziam: *é para o seu trabalho na sua escola;* outras afirmavam: *é para você levar para o seu professor*. Em seguida, explicávamos do que se tratava a entrevista, dizendo que gostaríamos de saber muitas coisas a respeito das suas brincadeiras, e tranquilizávamo-las a respeito do sigilo das nossas conversas, deixando bem claro que podiam ficar à vontade para dizer o que quisessem pois ninguém iria ouvir as nossas gravações e que tudo o que elas dissessem seria muito importante apenas para o nosso trabalho.

Depois, apresentávamos o gravador e definíamos apenas uma regra: deveríamos falar, um de cada vez, para que as falas não se sobrepusessem, impossibilitando a nossa compreensão na hora de ouvir e transcrever. Depois, pedíamos para falarem qualquer coisa para testarmos o gravador, conferindo se o aparelho estava a funcionar bem e se a acústica da sala era boa. Em seguida a essa gravação inicial, que não durava mais de um minuto, projetávamos o som do áudio de teste para que ouvíssemos as vozes e conferir a gravação de teste. Todas as crianças adoraram este teste inicial pois, ao ouvirem suas vozes, ficavam muito contentes e excitadas, parecendo que esta estratégia as estimulou bastante a dar continuidade à entrevista.

No final, procedíamos da mesma forma, perguntando: *querem ouvir um pouco das coisas que vocês me disseram?* Todas as crianças quiseram ouvir as suas entrevistas, o que acabava sempre por suscitar muitas gargalhadas e brincadeiras sobre o tom das vozes, sobre algo que algumas haviam dito, enfim, era um dos momentos mais divertidos da entrevista, muito embora algumas já tivessem pedido para parar quando estavam cansadas, o que sempre foi respeitado. Houve duas duplas com quem foi mesmo difícil concluir o trabalho pois, no final, quiseram ouvir longos trechos das gravações.

Finalizávamos, agradecendo, profundamente emocionadas, a colaboração das duplas e acompanhava-as de volta à sala ou ao local onde estivesse a turma e elas iam contentes e a comentar com as demais o que havia ocorrido.

Conduzimos todas as demais entrevistas da mesma forma como procedemos na entrevista piloto.

4.2.3 Trajetória da realização das entrevistas

Como avaliámos que, no mês de janeiro (quando executámos a entrevista piloto), ainda era muito cedo para iniciar efetivamente as entrevistas subsequentes porque acreditava que ainda precisávamos de estabelecer mais afinidade com as crianças e ainda aguardávamos os pareceres dos especialistas para validar o roteiro e o *definir* no quadro de um guião, as demais entrevistas semiestruturadas começaram efetivamente em 06/04/16.

Portanto, à exceção da entrevista piloto, o segundo momento da colheita dos dados iniciou-se formalmente em abril de 2016 com as entrevistas semiestruturadas já guiadas por um roteiro temático definitivo, construído a partir das três dimensões teórico-metodológicas. Cada entrevista foi constituída por uma dupla, possibilitando, através da posição coletiva das crianças, capacitá-las a falar nessa situação (Clifford, 2005; Lange & Mierendorff, 2009, p. 85).

Totalizámos 10 sessões de gravação. Como foram autorizadas 19 crianças, a *matemática* data da seguinte forma: O Manuelito também emigrou para o seu país de origem e não foi entrevistado; o Gabi contraiu uma doença grave no final do mês de março e não compareceu à escola durante o período das entrevistas; na oitava entrevista, decidimos realizar com um menino sozinho pois a sua dupla prevista seria justamente aquele que emigrou: como era uma criança que falava pouco, a entrevista não resultou e, então, no dia seguinte, entrevistei-o novamente com outra criança bastante falante, o Miguelinho e, então, resultou muito bem. Outra criança, que seria a dupla preferencial do Gabi, o Daniel, foi entrevistado juntamente com a Guida que já havia sido entrevistada com a Bia: como no último dia programado para as entrevistas, o D acabou por *sobrar*", ou seja, ficou sozinho, a educadora sugeriu que convidássemos a Guida para o auxiliar a falar e ela aceitou com um imenso sorriso. A entrevista também resultou muito bem, principalmente por o Daniel se tratar de uma criança que também falava muito pouco, verbalizando frases curtas e muitas vezes incompreensíveis.

No total, 17 crianças foram entrevistadas, somando um conjunto de 10 sessões de gravação e muitas horas de transcrição. A média das entrevistas, embora a etnometodologia

recomende que não se ultrapasse os 15 ou 20 minutos, no geral, todas ultrapassaram sempre os 30 minutos, com exceção de duas que duraram somente 16,35' (o Rodriguinho sozinho) e 20:09' (o D e a Guida). Curioso é que a mais longa foi justamente aquela em que o Rodriguinho foi novamente entrevistado juntamente com o Miguelinho, durando 57,42'. Ambos foram inquiridos várias vezes sobre se já estavam cansados, mas manifestavam sempre que queriam continuar sob o argumento de que ainda tinham muitas coisas para nos contar. Estavam muito empolgados com a atividade, demonstrando nitidamente que se divertiam muito.

No término de cada entrevista, iniciávamos imediatamente a transcrição literal das gravações. Muito embora alguns autores recomendem que não seja necessário executar uma transcrição literal, procedendo apenas à transcrição de trechos que realmente interessam ao objeto de estudo da investigação, propusemo-nos ser absolutamente fiéis ao conteúdo das gravações com duas preocupações: a primeira, sermos *arbitrariamente distraídas* e, não executando uma transcrição literal, cometermos algum esquecimento ou ignorarmos algum conteúdo que, na altura, não julgássemos pertinente, o que posteriormente nos poderia causar problemas, faltas e até mesmo injustiça com a criança que generosamente deu o seu depoimento. A segunda preocupação foi de, ao dar voz às crianças, deixando-as falar, absorver e acolher, com humildade, todo o conteúdo que fora proferido. Assim, procurámos fazer valer a coerência em ouvir as crianças como protagonistas, atoras e autoras do processo da colheita dos dados, sobretudo sem sobrepujar a nossa racionalidade e a racionalidade das dimensões teóricas nas quais investimos, o que acabaria por apagar a sensibilidade das crianças. Foi um exercício bastante difícil, mas no qual acreditámos e findou por ser uma valiosa aventura.

A estratégia adotada para que isso fosse respeitado foi de ouvir cuidadosamente cada entrevista e transcrevê-la imediatamente, após sua realização, de modo que pudesse prestar atenção àquilo que as crianças diziam para retroalimentar as entrevistas seguintes. A cada nova entrevista aconteciam descobertas em relação ao conteúdo revelado pelas falas e isso fomentou a reconstrução constante e contínua do roteiro temático: cada dupla que entrevistámos inspirou a realização da entrevista subsequente. Portanto, a cada entrevista realizada, acabámos por refazer o roteiro, seja a partir daquilo que não funcionava (por exemplo, perguntas não muito claras que exigiam explicações) ou reorganizando a ordem das questões. Isto só foi possível pela pré-disposição de escutar muito mais as respostas das crianças do que a preocupação em seguir a ordem pré-estabelecida pelo roteiro, ou seja, de modo direto ou indireto, todas as crianças protagonizaram a reconstrução contínua do roteiro. Conseguimos permitir que elas conduzissem o processo, dando o *tom* nas entrevistas: nós ouvíamos as respostas e, a partir deste conteúdo, emendávamos o próximo questionamento. No final, revisávamos o roteiro para

verificar se tínhamos contemplado todas as questões. A cada entrevista realizada também descobríamos a melhor maneira de conduzir as intervenções e comentários.

Durante o período das entrevistas quase não realizámos observação da turma pois deslocávamo-nos com as duplas para outra sala e o tempo tornou-se escasso. Na mesma medida, a ansiedade pela transcrição imediata bem como o cansaço provocado pelo trabalho de entrevistar, não nos permitiu dar continuidade às observações.

Abaixo, detalhamos o cronograma, a relação das crianças conforme a formação das duplas (denominadas pelas alcunhas escolhidas) e o tempo de duração de cada entrevista:

1 – Gui (5 anos) e Homem Aranha 1 (5 anos) – 29/01/16 – *entrevista piloto* - duração: 44:30'

2 – Nonô (6 anos) e Inezinha (6 anos) – 06/04/16 - duração: 37:11'

3 – Clarinha (5 anos) e Mari (6 anos) - 07/04/16 - duração: 16,36'

4 – Bia (6 anos) e Guida (6 anos) - 08/04/16 - duração: 29,21'

5 – Luninha (5 anos) e Cata (5 anos) - 11/04/16 - duração: 37,32'

6 – Antunes (6 anos) e Butan (6 anos) – 15/04/16 - duração: 47,22'

7 – Sereia (6 anos) e Homem Aranha 2 (5 anos) – 21/04/16 - duração: 47,01'

8 – Rodriguinho (6 anos) – 21/04/16 - duração: 16,35'

9 – Miguelinho (6 anos) e Rodriguinho (6 anos) – 22/04/16 - duração: 57,42'

10 – D (6 anos) e Guida (6 anos) – 26/04/16 - duração: 20:09'

No final, cada criança decidia o que fazer com o desenho que realizara durante a entrevista. Algumas levaram-no para a sala para guardar no seu escaninho. Sete crianças presentearam-nos com os seus desenhos e uma delas (a Guida) desenhou-nos enquanto era entrevistada. Uma (a Bia) produziu dois desenhos durante a entrevista.

5 O tratamento dos dados

5.1 Análise de conteúdo

A análise de conteúdo debruça-se sobre o que está por trás das *palavras* expressas e *não ditas* pelos sujeitos que compõem o campo. O investigador busca compreender a realidade através das mensagens (comunicação) expressas nos sentidos das palavras colhidas no campo e ditas pelos sujeitos, de modo a estabelecer, de maneira sistemática, correlações entre o dito, o interdito e o não dito.

É um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, visando obter indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de

produção/receção dessas mensagens. Esta abordagem tem por finalidade efetuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração, o emissor e o seu contexto, e, eventualmente, os efeitos das mensagens. O objeto da análise de conteúdo é a palavra, isto é, o aspeto individual e atual (em ato) da linguagem: é a prática da língua realizada por emissores identificáveis. Usando como metáfora o contexto de um jogo de xadrez, Bardin dá o seguinte exemplo: a linguística estabelece o manual do jogo da língua, enquanto a análise do conteúdo tenta compreender os jogadores ou o ambiente do jogo num determinado momento, com o contributo das partes observáveis. Contrariamente à linguística que se ocupa apenas das formas e da sua distribuição, a análise do conteúdo toma em consideração as significações (conteúdo), eventualmente, a sua forma e a distribuição destes conteúdos e formas (Bardin, 2009, pp. 38-44).

As dimensões que organizam o sistema categorial de análise são variáveis empíricas que emergem dos dados do contexto associados ao referencial teórico. O objetivo é estabelecer uma correspondência do nível empírico e do teórico de modo que o corpo de hipóteses seja assegurado pelo texto, estabelecendo uma tipologia correspondente à variável construída. "A unidade da análise é a palavra, o indicador é frequencial (número de vezes em que a apalavra ocorre); a análise é complexa e comporta um grande número de variáveis a tratar em simultâneo (por exemplo: número elevado de categorias e unidades a registar); deseja-se realizar uma análise de recorrências (aparição de duas ou várias unidades de registo na mesma unidade de contingência)" (Bardin, 1979, p. 143). Ou seja, a análise de conteúdo estrutura-se a partir de lógicas dedutivas, decorrentes dos quadros conceituais (Guerra, 2010, p. 61).

Trata-se de efetuar inferências com base numa lógica explicitada sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas (Moscovici, 1968, citado por Guerra, 2010, p. 62), o que tem duas funções: uma função heurística pois enriquece a tentativa exploratória, aumentando a propensão à descoberta *para ver o que dá*; e a função de administração da prova, em que as hipóteses, sob a forma de questões ou de afirmações provisórias, servindo de diretrizes, apelarão para o método da análise sistemática para serem verificadas no sentido de uma confirmação ou informação *para servir de prova*. É uma técnica de investigação que, através de uma descrição objetiva do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações (Bardin, 1979, pp. 30-36).

É pressuposto que a análise de conteúdo é uma técnica e não um método: é o confronto de um quadro de referência do investigador e o material recolhido, resultando em dois níveis: um, descritivo – as categorias - e outro interpretativo – as inferências (Guerra, 2010, p. 62).

Descreve as situações mas também pretende interpretá-las. Compõe-se de uma série de operações que preconizam sobre como descrever os fenómenos (nível descritivo), descobrir as suas covariações ou associações (nível correlacional e, *grosso modo,* objetivo da análise categorial) e, ainda, descobrir relações de causalidade/de interpretação das dinâmicas sociais em estudo (nível interpretativo) (Guerra, 2010, p. 69).

As análises preliminares ou *thick description* constituem uma descrição aprofundada dos fenómenos observados e não apenas uma descrição *facial*, interrogando sobre a diversidade de lógicas e interesses dos atores sociais, a configuração interna das relações (sociais e de poder) bem como as tensões e processos de produção e reprodução dessas relações, como se fosse um diagnóstico que inventaria as problemáticas centrais, dando pistas para a interpretação no momento seguinte (Guerra, 2010, pp. 37-38).

A análise categorial corresponde à "identificação das variáveis cuja dinâmica é potencialmente explicativa de um fenómeno que queremos explicar". A categoria é "uma rubrica significativa ou uma classe que junta, sob uma noção geral, elementos do discurso" (Valadon, 1983, p. 216, citado por Guerra, 2010, p. 80). O sentido de identificação da categoria deve ser bem explícito, mas não unívoco, e esta é extraída de dimensões teórico-metodológicas do saber que povoa o itinerário percorrido pela revisão da literatura.

5.2 Representações sociais

Segundo Renaut (2002, p. 32), respeitante ao processo de modernização da educação, explorado pelos historiadores e, principalmente, Philippe Ariès e os demais que há (mais de) quarenta anos deram visibilidade à história da infância, através da criação desta disciplina,

> No centro desse processo encontra-se, com toda a evidência, um determinado número de deslocações relativas à própria representação da criança, cujas transformações que intervieram na relação familiar e pedagógica, não são separáveis: interrogada, muito particularmente, em direcção às representações da criança que se sucederam, a história da infância não pode, pois, se reflectirmos nas contribuições, senão esclarecer determinadas mutações. Isso porque me pareceu sensato pensar que, se se reconstruísse a lógica, a existir alguma, das alterações impressas, entre os Modernos, na representação da infância, poderíamos melhor aperceber onde situa, exactamente, as opções que já não são negociáveis e constituem como que aquisições da modernidade. (Renaut, 2002, pp. 32-33)

Neste argumento que permeia toda a sua obra *A libertação das crianças*, o autor sugere que a(s) representações da/sobre a criança/infância acontecem nas próprias relações que as crianças constituem com os adultos, seja na família ou na escola:

> De igual modo, deveríamos estar em condições de designar onde se iniciaram e com que conteúdo as derivas detectáveis, se as houve, dentro desse espaço da relação com a criança. Caso em que poderia não ser totalmente insensata a esperança de chegar, por esta via, a conceber como, a partir das próprias opções da modernidade ou, pelo menos, sem a renegar, seria eventualmente possível dar solução a estas derivas: por conseguinte, à maneira de uma espécie de correcção de trajectória, mesmo mínima, impressa na dinâmica da modernização. (Renaut, 2002, p. 33)

A intenção/ideia é pensar a partir dos projetos que já não são *negociáveis* e que revelam diferentes representações sobre a criança e infância a partir da modernidade. No entanto, o projeto moderno forjou a criança/infância em ideias e narrativas que perduram e, portanto, além de herdeiros, somos tributários dessas representações. Não obstante, há condições impostas pela própria modernidade que nos permitem compreender e entender, através do conteúdo das falas das crianças, bem como da narrativa nas anotações de campo, o que está por detrás desse discurso moderno que não somente perdura, mas se reinventa sempre a favor de demandas dominantes, desde uma dimensão micro (escola, família) até uma dimensão macro (a cultura, o poder político, ideológico, etc.). Trata-se, portanto, de *des*naturalizar as representações de criança/infância com as quais convivemos.

Do ponto de vista teórico-metodológico, as representações sociais são elementos simbólicos que os homens expressam mediante o uso de palavras e gestos. No uso de palavras, utilizando-se da linguagem oral, os homens explicitam o que pensam, como percebem esta ou aquela situação, que opinião formulam acerca de determinado facto ou objeto, que expectativas desenvolvem a respeito disto ou daquilo. Portanto, para as estudar, é indispensável conhecer as condições do contexto em que os informantes estão inseridos, porque se entende que as representações sociais são historicamente construídas e estão estreitamente vinculadas aos diferentes grupos socioeconómicos, culturais e étnicos que as expressam por meio de mensagens, as quais se refletem nos diferentes atos e nas diversificadas práticas sociais. Deste modo, as representações sociais devem ser estudadas, articulando elementos afetivos, mentais, sociais, integrando a cognição, a linguagem e a comunicação que, à revelia dos atores, revelam as relações sociais (Schneider et al., 2008, pp. 151-152) e, no nosso caso, revelam como se dão as interações entre as crianças e o livre brincar e se movimentar bem como entre as crianças e os adultos.

As representações sociais são produtos de determinações históricas e do mundo vivido, no aqui e agora, e as construções mentais resultantes situam o indivíduo no mundo, definindo a sua identidade social. Segundo Minayo (1995, p. 89), as "representações sociais são definidas como categorias de pensamento que expressam a realidade, explicam-na, justificando-a ou questionando-a". Segundo Jodelet (1985), são modalidades de conhecimento prático orientadas para a comunicação e para a compreensão do contexto social, material e ideativo em que vivemos. São, consequentemente, formas de conhecimento que se manifestam como elementos cognitivos (imagens, conceitos, categorias, teorias), mas que não se reduzem às componentes cognitivas. Sendo socialmente elaboradas e compartilhadas, contribuem para a construção de uma realidade comum que possibilita a comunicação. Deste modo, são fenómenos sociais que,

mesmo acedidos a partir do seu conteúdo cognitivo, têm de ser entendidos a partir do seu contexto de produção, ou seja, a partir das funções simbólicas e ideológicas que servem e das formas de comunicação por onde circulam (Schneider et al., 2008, pp. 152).

É preciso destacar que, no esforço de nos mantermos coerentes com o que temos discutido acerca da criança e da sua essência (os seus sentimentos), as crianças não se expressam unicamente por *conteúdos cognitivos*: pelo contrário, o conteúdo expresso e comunicado pela criança é emotivo, fantasioso, imaginativo, impregnado de uma gesta estética, é lúdico, intuitivo e, por conseguinte, absolutamente sensível. Deste modo, não só as palavras, falas e o silêncio (por exemplo, nas entrevistas onde a palavra aparece/desaparece na sua concretude) constituem e portam os conteúdos cognitivos e emocionais, mas, e sobretudo, as imagens e o registo de campo (que também é subjetivo, pois a investigadora não é neutra) constituem fontes diversificadas de conteúdos, orquestradas propositadamente, em virtude da perspetiva ontológica que assumimos. Assim, a categorização final dos conteúdos socorre-se, além da palavra, também daquilo que fala o corpo em ato, em movimento, em interação, em contexto, captado através do registo diversificado das imagens e das impressões (impressas) nos dados. Este é o tecido das representações das crianças.

Segundo Moscovici (1978),

> O 'conjunto de conceitos, explicações e afirmações', que são as representações sociais, devem ser consideradas como verdadeiras 'teorias' de senso comum, pelas quais se procede à interpretação e mesmo à construção de realidades sociais. As representações sociais, por seu poder descritivo e convencional sobre a realidade, terminam por constituir um verdadeiro ambiente onde se desenvolve o cotidiano. (p. 48)

Manifestam-se nos *sentimentos*, *ações* e, principalmente, por meio da *palavra*. É na interação sujeito-objeto que o indivíduo se constrói e reelabora continuamente os seus comportamentos, pois a realidade vivida permite-lhe reconstruir-se mediante as suas experiências e conhecimentos (Schneider et al., 2008, p. 153).

O conceito de representações sociais foi introduzido por Moscovici (1978) particularmente na psicologia social. O autor afirma que a reprodução das propriedades de um determinado objeto por parte do ser humano não é o reflexo de uma realidade externa perfeitamente acabada, mas uma verdadeira construção mental do objeto que implica reconstruí-lo dentro de um contexto de valores, noções e regras. É elaborada pela atividade simbólica do indivíduo que, assim, apreende o seu ambiente. Portanto, só pode ser compreendida se também for procurada a história individual relacionada com a história da sociedade a que o indivíduo pertence. Moscovici reconhece que a representação social é um conjunto de conceitos, explicações e afirmações que se originam na vida diária. No universo

das representações sociais, a linguagem desempenha um importante papel, facilitando associações de ideias, reconstruções de regras e valores. Para analisar as representações que um indivíduo tem do mundo onde vive, é necessário captar a visão que ele tem do seu mundo, sabendo que tal visão dependerá do lugar ocupado pelo indivíduo em relação aos outros. Nesta direção, a linguagem corporal da criança é constituinte ativa e imprescindível do objeto da investigação, posto que é indissociável do corpo-sujeito-brincante.

Moscovici (1978) entende que sujeito e objeto não são funcionalmente distintos, formando um conjunto indissociável. Isto quer dizer que um objeto não existe por si mesmo, mas apenas em relação a um sujeito (indivíduo ou grupo). É a relação sujeito-objeto que determina o próprio objeto. Ao forjar a representação de um objeto, o sujeito, de certa forma, constitui-o, reconstrói-o no seu sistema cognitivo, de modo a adequá-lo ao seu sistema de valores que, por sua vez, depende da sua história e do contexto social e ideológico no qual está inserido. As representações são estruturadas pelos conteúdos históricos que impregnam o imaginário coletivo. Assim, as representações sociais devem ser percebidas como uma modalidade específica de conhecimento que produz comportamentos e a comunicação entre indivíduos, que se mescla no quadro da vida quotidiana (Schneider et al., 2008, p. 153).

As representações constituem-se em instrumento para análise dos aspetos sociais pois retratam a realidade. São, de facto, uma forma de compreender a relação quotidiano-sociedade e de valorização da participação do indivíduo na reelaboração de significados para os fenómenos da vida quotidiana. É preciso, portanto, compreender as representações sociais, na interseção entre explicações cognitivas, investimentos afetivos e demandas concretas, derivadas das ações quotidianas como uma teia de significados capazes de criar efetivamente a realidade social que os sujeitos do campo empírico habitam.

O conceito de *representações sociais* está repleto de elementos afetivos pois está vinculado à vivência imediata nas situações do dia-a-dia: à escola, às relações interpessoais, dinamizadas pelo grupo e pelo contexto em que está inserido. As representações explicam os comportamentos de indivíduos de um grupo submetidos a uma situação ou um comportamento comum a todos, mas, ao mesmo tempo, prevê que devam ser consideradas as experiências individuais desses sujeitos. Ou seja, as representações devem ser entendidas como categorias de pensamento pelas quais a sociedade expressa e elabora a sua realidade, mas sem descartar a mobilidade do indivíduo, as *ideias* que possuem sobre determinado objeto e, por isso, há a necessidade de investigar quais os fatores que contribuem para configurar cada facto/ação social em cada contexto e situação específicos. Assim, cada indivíduo tem um conhecimento de sua experiência e atribui relevância a determinados temas e factos de acordo com a sua

história de vida, interpretando o seu mundo vivido em função das suas representações e refletindo, assim, os seus interesses. Deste modo, apesar da sociedade *fornecer* as representações ao indivíduo, este, com base em apropriações, faz uso do seu repertório emotivo e cognitivo para dar sentido ao que lhe é fornecido como referência (Schneider et al., 2008, pp. 154-155).

Moscovici (1978) concebe o caráter prático e instrumental das representações, entendidas como um conhecimento produzido na interação entre os indivíduos e, desta forma, as representações e as práticas sociais engendram-se mutuamente.

As representações aparecem nas relações que as crianças estabelecem com as instituições modernas (e os adultos que as habitam) forjadas para educar, cuidar e assistir as crianças de 0 a 6 anos institucionalizadas, sobretudo a família e a escola - dois projetos modernos em estado de falência (Kuhlmann Jr., 2000). É, portanto, no âmbito da escola e das relações intergeracionais que o estudo se move: é pela voz das crianças que reconhecemos a ação dos adultos sobre o corpo-brincante. Assim, justifica-se debruçarmo-nos sobre o tempo que a criança permanece na escola: a escola é o tempo-espaço (enquanto âmbito, lugar) em que a criança passa a maior parte do seu tempo diário a partir da modernidade. É onde e quando a criança incorpora as noções de hábito, obediência e hierarquia que se inscrevem na forma de lições-aprendizagens nos corpos-sujeitos na sua relação com os adultos que têm previamente uma representação sobre a criança: o seu *vir a ser*. Para tanto, é preciso evocar e articular, de modo interdisciplinar, campos como a Educação Física, a pedagogia, a sociologia da infância, a psicologia sócio-histórica, os estudos do quotidiano, a *gestalt*-teoria, etc., a fim de compreendermos que a criança e a infância não podem ser estudadas isoladamente sob pena de produzir uma visão fragmentária da criança (Assis et al., 2015, p. 20).

Dentre as contribuições de outras disciplinas científicas para a compreensão da infância, os postulados da psicologia sócio-histórica, de Lev Semyonovitch Vygotsky, especialmente no que concerne o processo sociocultural do desenvolvimento humano, o papel do *outro* configura-se como pressuposto fundamental. Para Prestes (2012, p. 65), a ideia de "zona de desenvolvimento iminente" remete para uma dupla "intencionalidade implicada" entre professor e aluno, em que ambos impulsionam o desenvolvimento que, para Vygotsky, é apenas uma "possibilidade" em que "o professor precisa se despojar de toda a carga da conceção prepotente de que apenas ele ensina e que do jeito que ensina o aluno vai aprender. A preocupação deve ser com o *desenvolvimento do outro*, ampliando ao máximo as ferramentas culturais que possibilitam o desenvolvimento" [grifo nosso]. A ideia *vygotskyana* de desenvolvimento acontece no plano "social ou coletivo" sempre "em relação", cabendo ao

professor organizar o ambiente social de desenvolvimento com base na "ação colaborativa". Vygotsky formula a lei geral de desenvolvimento da seguinte forma:

> Toda função psíquica superior surge no processo de desenvolvimento do comportamento duas vezes: inicialmente, como uma função do comportamento coletivo, como forma de colaboração ou interação, como meio de adaptação social, ou seja, como uma categoria interpsicológica, e, pela segunda vez, como meio de comportamento individual da criança, como meio de adaptação pessoal, como um processo interno de comportamento, ou seja, como categoria intrapsíquica." (Vigotski[7], 1995, p. 307 citado por Prestes, 2012, p. 66).

Como Wallon, Vygotsky compreende os princípios da psicologia do desenvolvimento a partir do materialismo dialético. Prestes (2012) acredita que a afirmação de Vygotsky de que "'*obutchenie*' somente é *obutchenie* autêntica quando está à frente do desenvolvimento" remete para reflexões sobre a organização do sistema escolar, "pois as ideias de Vigotski sobre o processo de ensino (ou *obutchenie*) não combinam com uma escola pautada na visão cronológica, padronizante e linear do desenvolvimento humano, visão esta que está na base da escola [brasileira] atual" (Idem, p. 67).

Os estudos da sociologia da infância também têm constatado que as produções culturais relativas ao *jogo* acontecem nas interações sociais, especialmente entre a *cultura de pares*, denotando que o protagonismo infantil se manifesta, sobretudo, na ação coletiva. "Em contrapartida, o papel do *outro* também é superestimado nas mediações promovidas pelos *sujeitos mais experientes*, em especial pelo educador, contribuindo para que as crianças *pelo jogo* ajam de maneira *mais avançada* em relação ao seu nível de desenvolvimento real" [grifo do autor] (Assis et al., 2015, p. 99). Esta é uma pretensão evidente do projeto de escolarização da criança, sobretudo quando os educadores colocam o jogo ao serviço da aquisição de determinadas aprendizagens e habilidades, denotando uma representação da criança que precisa da ajuda do adulto para crescer e se desenvolver.

Já os estudos do quotidiano contribuíram para perceber a prática dos jogos como espaço-tempo de manifestação do protagonismo infantil. Para Certeau (1990), as práticas quotidianas apresentam duas dimensões que denotam o protagonismo das crianças: a ética e a estética. A primeira explicita a vontade histórica de existir das crianças, a recusa à identificação com a ordem ou a lei imposta pelos adultos. Neste sentido, as práticas quotidianas são "defesas" para a vida, em que os infantis agem astuciosamente para fazer valer os seus interesses, necessidades e expectativas. Já a segunda revela uma estética da receção pois as crianças não

[7] Há alguns anos, a investigadora Zóia Prestes (Universidade de Brasília - UNB, Distrito Federal, Brasil) debruçou-se sobre a retradução dos livros e textos de L. S. Vigotski para a língua portuguesa (publicados no Brasil) a partir dos originais escritos na língua Russa e, por esta razão, nas citações diretas da autora, a escrita do apelido do autor (traduzido) está em ortografia diferenciada: onde se lê *Vigotski*, refere-se ao usualmente traduzido como *Vygotsky*, na língua portuguesa. Portanto, não caracteriza equívoco de grafia no texto da tese.

absorvem passivamente os bens culturais que lhes são ofertados. Como "consumidoras produtivas", elas imputam as suas marcas e criações a esses bens.

Na mesma direção a Gestalt-teoria tem ampliado o debate em torno da liberdade de brincar como elemento de autodesenvolvimento e autoconhecimento da criança (Oaklander, 1980; Oaklander, 2008; Aguiar, 2014), referindo que as crianças são autónomas o suficiente para promover as suas ações-intenções de forma original, sem demasiada interferência dos adultos, o que corresponde ao nosso propósito de perceber a infância enquanto metáfora da crisálida. A autora-atora do brincar é a criança e não o adulto.

O diálogo entre perspetivas teóricas, aparentemente conflituantes, demarca o esforço para compreender a infância na sua complexidade e pluralidade. Para Sarmento (2013, p. 27), "é possível realizar pesquisa pluriparadigmática sem se cair em incongruência" e sinalizar a possibilidade de convergência de teorias de orientações críticas e interpretativas. A confluência de diferentes matrizes teóricas e epistemológicas potencializa a formulação de sínteses integradoras, geradas a partir de um quadro interpretativo mais amplo, favorecendo a construção de metateorias que tentam romper com a visão fragmentada e reduzida da infância (citado por Assis et al., 2015, p. 100).

Segundo Freire (1994), o caráter subjetivo predomina no jogo, porém, esta subjetividade estabelece relação com a realidade. Normalmente, o objeto apresenta alguma relação com aquilo que é representado, por exemplo: folhas secas de árvore com formato arredondado que viram bolos. Durante os jogos, as crianças transitam por situações imaginárias mas permanecem ligadas à realidade ao escolherem brincar com objetos que se assemelham, seja na forma ou na função, ao que está a ser representado. Além de separarem objeto de significado, os jogos simbólicos também se caracterizam pela imitação de papéis sociais ou profissões: brinca-se de casinha, de mãe, de bombeiro, de soldado, etc. Mediada pelo jogo simbólico, a imaginação não reproduz apenas mecanicamente o que acontece na vida social, ocorre um processo de apropriação, tornando o momento da brincadeira num tempo-espaço em que a realidade é pensada, transformada e reinventada, sob os seus próprios modos de ser, resinificando-os.

De acordo com Certeau (1990), nos tempos e espaços espontâneos, na resinificação dos jogos, brinquedos e brincadeiras, os indivíduos não consomem passivamente os produtos culturais que lhe são oferecidos pois há maneiras e *artes de fazer* e de se apropriar que produzem diversos sentidos e significados. As crianças são capazes de reinventar tudo ao sabor das suas intencionalidades, dos interesses e desejos e mesmo formas *engessadas* de histórias e brincadeiras ganham novas roupagens. Elas propõem novos sentidos às brincadeiras,

experimentando tudo o que seja possível, o que, de acordo com Vygotsky (1994), converge com as peculiaridades do desenvolvimento infantil, já que a imaginação emerge durante o jogo. Assim, a inversão de papéis, a reprodução de códigos do universo adulto, o exercício e vivência de determinadas normas e comportamentos que não lhes são possíveis na vida real, são experimentados. Isto é bastante evidente no uso da autoridade concedida pelos pares que constituem ações de maneira estratégica: detenção de poder, invenção de novas brincadeiras, a condução das brincadeiras de modo até *tirano*, a organização de brincadeiras, a determinação de regras e a sua submissão incondicional, a coordenação de ações, etc. A estratégia não se aprisiona a um lugar fixo, mas configura-se de acordo com o contexto de produção e a relação que mantém com o poder. Apesar de as crianças pertencerem à mesma categoria geracional, a infância e as relações que as crianças estabelecem também se configuram em relações de poder. São as suas *artes de fazer* (Certeau, 1990).

Um escorrega do parque pode representar um restaurante: a criança assina/demarca a sua existência como autora ao utilizar maneiras e artes de fazer, em que atribui diferentes sentidos e significados às suas práticas lúdicas. Entretanto, esta é uma ação tática que não confere à criança, em relação à escola, um lugar de autoria, pois a ação de produzir diferentes sentidos e significados nas brincadeiras não é registada. Não existe um local, um espaço em que se possa demarcar aquilo que ela faz/cria, nos momentos espontâneos, como assinala Certeau:

> A «fabricação» que se quer detetar é uma produção, uma poética – mas escondida, porque ela se dissemina nas regiões definidas e ocupadas pelos sistemas da produção (televisiva, urbanística, comercial, etc.) e porque a extensão sempre mais totalitária desses sistemas não deixa aos 'consumidores' um lugar onde possam marcar o que fazem com os produtos. A uma produção racionalizada, expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde outra produção, qualificada de «consumo»: esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos impostos por uma ordem econômica dominante. (Certeau, 1994, p. 39, citado por Assis et al., 2015, p. 104)

No campo das representações da criança, em relação ao brincar e jogar, é inegável que as brincadeiras contribuem para o crescimento e desenvolvimento da criança. Para Vygotsky (1994), no início do processo de desenvolvimento, o comportamento da criança é determinado pelas condições do ambiente, ou seja, por aquilo que está no seu campo perceptivo: os objetos, as coisas, o mundo *ditam* o que ela tem de fazer e convidam-na para tal pois possuem uma força motivadora. Nas crianças com idade verbal, o pensamento separa-se desses objetos e a ação é mediada por representações e não pelas *coisas em si* pois passam e aprendem a agir numa esfera simbólica (Vygotsky, 1994). Este percurso de transição ocorre por um longo período pois é difícil para a criança separar o significado do objeto, ou seja, operar com signos, o que a move a, nos jogos, operar e utilizar objetos semelhantes ao real. Não obstante, instiga

a imaginação e a fantasia, reinventando ou substituindo a funcionalidade *original* e transformando os objetos: um cabo de vassoura transforma-se, assim, naturalmente, num cavalo que pode cavalgar.

Parte V

Apresentação e interpretação dos resultados

1 Análise de Conteúdo: procedimentos realizados

Na primeira etapa, procedemos à análise indutiva do material fornecido pelas entrevistas semiestruturadas. Organizámos o conteúdo transcrito das entrevistas a partir das dimensões do conhecimento teórico pré-definidas, extraindo informações e temas (unidades de registo) diretamente das falas das crianças, gravadas e transcritas. De seguida, procedemos à extração das informações e temas registados nos DC, na mesma perspetiva, sem, contudo, perder de vista os objetivos e hipóteses do estudo.

Na qualidade de um *modelo conceptual* pré-estabelecido no trânsito pela literatura específica e na elaboração das hipóteses da investigação, determinámos previamente três dimensões teóricas do conhecimento, que guiaram a extração das informações no formato de *unidades de registo*, bem como, em duas *unidades de contexto*, a saber: a) Dimensão educativa ou mundo pensado/racionalizado pelos adultos, que corresponde às unidades de contexto, referentes às atividades da sala de aula, traduzidas em rotinas e atividades obrigatórias impostas pelos adultos; b) Dimensões ontológica e fenomenológica ou mundo vivido/experienciado pelas crianças, que corresponde às *unidades de contexto* referentes aos recreio e momentos das suas ações livres. Portanto, na prática, a partir da sistematização preliminar do material colhido, as três dimensões do conhecimento acabaram por confluir em:

1) Dimensão onto-fenomenológica, onde reunimos os eventos concernentes a uma dimensão teórica relativa aos estudos ontológicos e fenomenológicos, em virtude da convergência dos sentidos destas duas dimensões serem relativas à agência das crianças em estado de liberdade de brincar e se movimentar;
2) Dimensão educativa que corresponde à agência dos adultos.

As dimensões iniciais, ontológica e fenomenológica, foram agrupadas, pois à medida que avançámos no trabalho de pré-análise das fontes, percebemos que não se distinguem, o que nos moveu a inferir que a condição de ser criança é absolutamente interdependente de brincar e se movimentar em liberdade.

Como resultante, constituímos duas *gavetas* (Bardin, 1979) onde guardámos os dados que priorizam o protagonismo das crianças, privilegiando sobretudo as suas falas, diálogos e

ações. Por esta razão, entendemos que o conteúdo das entrevistas dão muito mais fidedignidade aos dados pois as anotações de campo não correspondem genuinamente às *vozes das crianças*, à descrição dos acontecimentos, às experiências e aos eventos narrados pela investigadora que não é refratária às referências particulares e à interpretação dos factos.

Assim, o esforço em gerar informações a partir dos DC, desde a pré-análise correspondeu às falas ativas das crianças, em contextos em que foram narrados os seus diálogos, no intuito de nos aproximarmos o máximo possível da autenticidade dos dados colhidos e produzidos pelas mesmas. Na mesma medida, as observações das interações com os adultos geraram eventos em que os mesmos também foram observados e, portanto, geraram informações no *corpus* da pré-análise de modo a constituir dois diferentes quadros conceptuais resultantes das pré-análises das informações, provenientes da observação das crianças e a dos adultos (ações, falas, gestos, expressões, etc.).

As falas e expressões das crianças deram o *tom* na orquestração inicial dos dados, tanto na fase pré-analítica, como na fase exploratória. A partir das respostas das crianças, nas entrevistas, e das suas expressões e ações registadas nos DC, extraímos os temas e ideias recorrentes que fizeram surgir os indicadores e informações que constituíram o *corpus* inicial (as duas *gavetas*), correspondente à dimensão onto-fenomenológica e à educativa em relação ao conhecimento produzido através das fontes colhidas.

Na pré-análise dos Diários de Campo, definimos os elementos/referências a serem analisados, preliminarmente guiadas pelos objetivos e hipóteses de estudo, construímos dois quadros conceptuais, a partir das recorrências quantitativas. Procedemos à leitura dos DCs, onde sinalizámos, através do número da página, a aparição do conteúdo da informação, ao mesmo tempo que destacámos (recortámos) falas e eventos que ilustram e confirmam estas aparições no interior dos DC (fase exploratória). Além das informações pré-definidas pelos objetivos e hipóteses da investigação (informações pré-determinadas), o quadro geral de recorrências, geradas e *ditadas* pelos DCs, foi também constituído por informações que surgiram no dia-a-dia no terreno (conferir Anexos).

Não procedemos ao tratamento analítico das imagens (fotografias e filmagens) em virtude do volume de imagens colhidas associado à falta de tempo necessário. Contudo, socorreram-nos como suporte para a interpretação dos dados. Portanto, as imagens, assim como as falas dos sujeitos do campo empírico, foram utilizadas para confirmar e para ilustrar o conteúdo das informações, geradas nas unidades de registo e de contexto.

A quantificação dos indicadores das informações extraídas dos DC foi realizada através da *regra de 3*, de modo que o percentual de cada indicador das informações está em relação ao

total do número de páginas dos DC, a saber, 260 páginas de registo. Os indicadores correspondem ao número de aparições das informações em cada página, que com muita frequência, aparecem mais de uma vez numa única página.

Na segunda etapa, procedemos à exploração do material produzido a partir dos DC, no formato de documentos que destacam os indicadores (colheita das informações), que recolhemos e classificámos em dimensões do conhecimento: pré-análise das informações provenientes das crianças que foram agrupadas à dimensão onto-fenomenológica e as informações provenientes dos adultos que foram agrupadas à dimensão educativa. De seguida, procedemos à edição do material, recortámos trechos e comentários que ilustram as análises descritivas. Tivemos o cuidado de não os descontextualizar. Esta fase foi extremamente exaustiva pois o material foi manipulado muitas vezes, a fim de extrairmos o máximo de informações sobre o problema da pesquisa. Após este processo, começaram a aparecer os temas de análise, o chamado *corpus* da pesquisa, que contempla a contagem de ideias repetidas e a enumeração de situações que aparecem mais de uma vez ou apenas uma vez.

Da mesma forma, procedemos com o conteúdo das entrevistas com as crianças, onde classificámos as informações (da mesma forma que classificamos as informações provenientes dos DC na qualidade de indicadores) de modo a construir as nuvens de palavras, a partir da narrativa das crianças sobre os temas/questões tratados nas entrevistas semiestruturadas. A colheita das informações resultou num segundo quadro exploratório, constituído por palavras e ideias expressas pelas crianças, que, posteriormente, foram agrupadas, a fim de as quantificar a partir das aparições e recorrências que configuraram a *nuvem de palavras*, a partir do conteúdo das falas das crianças (conferir Anexos).

Neste momento, apareceram as *unidades de registo*, que são as palavras, frases ou temas repetidos ao longo dos textos, encontrados nos diferentes documentos analisados, bem como as *unidades de contexto* que colocam em evidência onde/quando ocorrem os eventos das unidades de registo. Estes permitiram conhecer as convergências e divergências dos atores sobre os diversos aspetos tratados. A frequência das ocorrências foram verificadas em *nuvens de palavras* destacadas distintamente em relação às dimensões teóricas do conhecimento, provenientes das duas fontes da colheita dos dados e, a partir das convergências e recorrências dos temas que mais se destacam nas nuvens, definimos as categorias e subcategorias para o tratamento dos resultados, primeiro através de um inventário do conteúdo e, posteriormente, pela classificação dos temas.

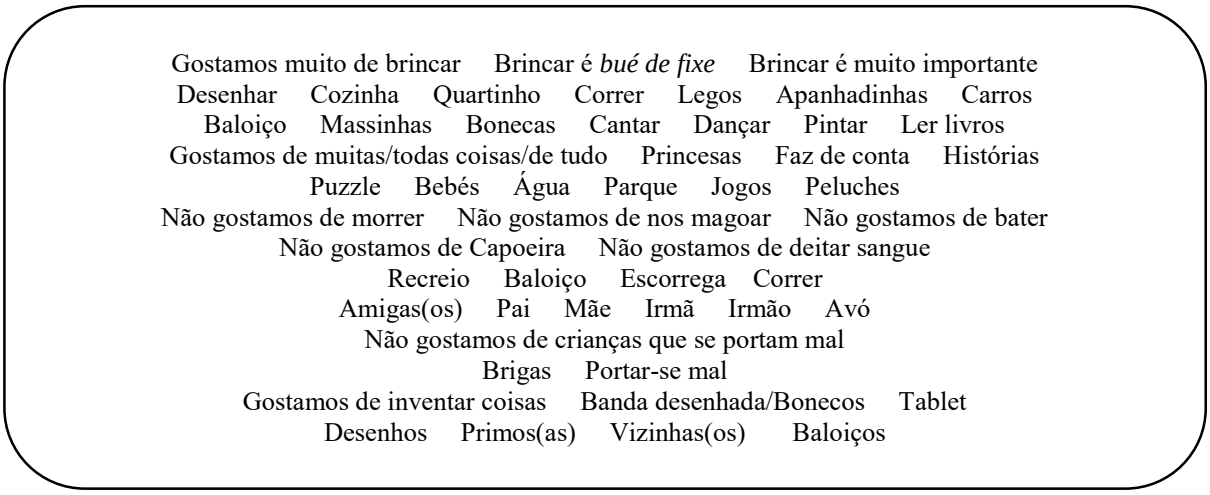


Figura 1. Nuvem de palavras – Dimensão onto-fenomenológica. Informações retiradas das entrevistas com crianças.

Figura 2. Nuvem de palavras – Dimensão educativa. Informações retiradas das entrevistas com crianças.

2 Tratamento dos resultados: categorização e subcategorização dos dados

O tratamento dos resultados, inferências e interpretação contempla as categorias de análise. A categorização comportou duas etapas: o inventário, onde isolámos os elementos temáticos recorrentes, e a classificação, onde os repartimos e, portanto, impusemos a organização das mensagens, constituindo conjuntos (subcategorias) por reagrupamento segundo o género (analogia) da informação obtida e polida nas etapas anteriores (Bardin, 1979, pp. 117-118). As rubricas ou classes de agrupamentos dos elementos foram organizadas da maneira mais simplificada possível, evitando a complexidade dos códigos, resultantes da utilização dos *softwares* nesta modalidade de análise, que resultou no quadro abaixo.

Categorias	•**Subcategorias**
C1 – Brincar e se movimentar	• C1A – Representações das crianças: sentidos e significados de brincar e se movimentar • C1B – Representações dos adultos: sentidos e significados de brincar e se movimentar • C1C – Brincadeiras, faz de conta, imaginação e invenção • C1D – Liberdade, participação e escolhas • C1E – Corpo brincante
C2 – Rotinas	• C2A - Atividades programadas • C2B – Trabalho e obrigações • C2C – Regras, proibições e punições
C3 – Tempo	• C3A – O tempo cronometrado dos adultos: fragmentação e racionalização • C3B – Futuro e antecipação de competências • C3C – O tempo das crianças: a fruição
C4 – Espaço	• C4A – A sala de aula e espaços fechados • C4B – O recreio, o pátio, brincar ao ar livre e com/na natureza • C4C – Os brinquedos e aparelhos

Figura 3. Categorias e subcategorias de análise.

3 Análise descritiva e apresentação dos resultados

3.1 Categoria 1: Brincar e se movimentar

Brincar e se movimentar em liberdade representa a própria *libertação* da criança (no sentido sartreano) que tem em si a consciência, o *vento* do qual nos fala Sartre, em que tudo é ato, é movimento do corpo-sujeito, sempre na direção de alguma coisa, porque o seu ser nunca está completo. Pelo contrário, a recursividade do tempo e das ações é prova manifesta da insatisfação constante e, por esta razão, elas lançam-se carnalmente nesse projeto de ser o que ainda não é ou de *tornar-se* (Sartre, 2007).

Para a criança que é constantemente convocada pelo mundo para com ele dialogar – e ela fá-lo a brincar – esta consciência é o processo que se materializa na sua própria incompletude interior. Então, as crianças transcendem a esfera objetiva da existência a partir do que as afeta e, automaticamente, isso instiga-as e intima-as.

Elas *visam* (Sartre, 2007) o mundo, o tempo todo, em movimento constante e emaranhadas nos acontecimentos.

3.1.1 Representações das crianças: sentidos e significados de brincar e se movimentar

As crianças são unânimes ao afirmar que gostam muito de brincar e a expressão mais frequente para externar esse sentimento-investimento é a de que o brincar "é *bué* de fixe", expressão popular portuguesa que denota ser muito bom, referindo-se à intensidade imanente à ação. Brincar também é definido pelas crianças como algo muito "giro", outra palavra popular que exprime que algo é muito bom, mas também muito bonito, interessante e que tem qualidades positivas. Brincar,

> "É uma coisa tão gira [brincar]!" (Guida, 6 anos; Dupla 4, 8/4/16)
> "Eu gosto muito, é tão bom!" (Luninha, 5 anos; Dupla 5, 11/4/16)
> "Eu gosto muito de brincadeiras porque elas são muito divertidas!" (Cata, 5 anos; Dupla 5, 11/04/16)

Também dão uma acentuada louvação e, ao mesmo tempo, a concordância /confirmação que se repetiu em todas entrevistas. Quando uma criança afirmava gostar de brincar, não era preciso dirigir-se a outra para estender a pergunta, esta confirmava logo em seguida:

> "Eu também adoro, é como a mim." (Rodriguinho, 6 anos; Dupla 8, 21 e 22/4/16)

Em todas as entrevistas, ao falar sobre gostar de brincar, todas as crianças afirmam positivamente, com muita excitação e contentamento, elevando a voz, reafirmando aos berros e com gigantescos sorrisos ou movimentando freneticamente os braços ou o corpo todo, como se um frenesi tomasse conta das palavras sempre que se referiam ao bom sabor provocado pelo

brincar: é como se as palavras não fossem suficientes para exteriorizar o quanto elas queriam deixar claro que brincar é fundamental e emocionante.

Invariavelmente, quando eu insistia sobre o porquê de se gostar tanto de brincar ou a que é que elas mais gostavam de brincar, respondiam-me:

> "Tanto faz." (Bia, 6 anos; Dupla 4, 8/4/16)
> "Qualquer coisa, qualquer outra coisa que a gente gosta." (Miguelinho, 6 anos; Dupla 8, 22/4/16)

Isto significa que elas gostam de brincar com tudo e, ao mesmo tempo, de e com qualquer coisa, pois as crianças são realmente capazes de brincar com tudo e em tudo, com o que ou quem os seus corpos brincantes dialogam. Portanto, o sentido de brincar não está fora de si, nos objetos, nas coisas, mas sim dentro de si e naquilo que elas são capazes de autopromover para si mesmas com alegria e diversão e o resto, de facto, não interessa, ou seja, não tem grande importância.

Quando inquiridas sobre a importância do brincar, o argumento é ontologicamente afetivo. Elas afirmam sempre que gostam muito de brincar e argumentam ou justificam, com naturalidade, a imanência da pertinência do brincar:

> "Porque nós somos pequenas e adoramos brincar." (Nonô, 6 anos; Dupla 2, 6/4/16)
> "Porque os meninos [as crianças] gostam de brincar." (Mari, 6 anos; Dupla 3, 7/4/16)

O mais interessante é a simplicidade e, ao mesmo tempo, a profundidade dos argumentos. É importante brincar:

> "Porque nós somos crianças." (Guida)

Confirmam a importância do brincar como algo que parece ser óbvio:

> "Claro que sim." (Homem Aranha 2, 5 anos; Dupla 7, 21/4/16)

Brincar e se movimentar significa diversão que, sabiamente, é definida como imprescindível ao bem-estar pleno do corpo humano e humanizado, em que o riso é indispensável:

> "Parece muito divertido e rir também faz muito bem à saúde." (Miguelinho)

Brincar também é sinónimo de aprender e as crianças reconhecem, com sensatez, o que uma grande parte dos adultos é incapaz de perceber, isto é, a linguagem com a qual elas aprendem e apreendem o mundo é a da brincadeira, mesmo que a ação esteja vinculada à obtenção de resultados na qualidade de tarefas proposta pela professora:

> "Porque brincar é aprender coisas: a professora faz experiências e isso quer dizer brincar e também isso quer dizer aprender coisas; porque é mais divertido e a brincar até diz: aprendemos coisas!... Fazer experiências também é brincar." (Cata)

Brincando, aprende-se a brincar. O corpo-sujeito oferece todas as condições essenciais para a promoção das aprendizagens significativas, por exemplo da produção de sons:

> "Aprende-se a brincar e também aprende-se a fazer barulho uuuuuuuuuuu… [faz o som com a boca]" (Miguelinho)

De modo profundo, as crianças exteriorizam existencialmente que brincar é interdependente do ser-criança, a partir de uma necessidade vital, pois brincar é a vida da criança:

> "Porque a vida dela [da criança] é brincar." e "Porque elas gostam muito, adoram brinquedos e nunca querem perder [os brinquedos]." (Inezinha, 6 anos; Dupla 2, 6/4/16)

De modo adverso, porém não incompatível, a palavra morte não faz parte do seu vocabulário e quando aparece, remete para algo que não gostam porque criança e brincar são coisas da vida:

> "Eu não gosto muito da palavra morte, a morrer. A mamã já me disse porque ficou zangada […] e disse: ui que tu podias morrer, porque é que fizeste isso […] e eu: pronto! […] Ah não gostei nada." (Miguelinho)

A questão da morte é uma preocupação que, ao mesmo tempo, reflete a questão da temporalidade da vida:

> "Deixa-me triste, sabes o quê? O dia que eu morrer, algum dia… quando nós formos velhotes nós vamos morrer." (Antunes, 6 anos; Dupla 6, 15/04/16)
> "Os que são grandes vão ficar velhotes e vão morrer e os que são pequenos ainda vão ficar grandes e ainda tem muita vida." (Butan, 6 anos; Dupla 6, 15/04/16)
> "Até o nosso pai vai morrer e nossa mãe… minha prima não vai morrer: olha, ela só tem 10 anos!" (Antunes)
> "E quando o Cristiano Ronaldo [futebolista] morrer nós vamos assaltar todos os carros dele [risos]." (Butan)

As crianças adoram e necessitam vitalmente de correr e de se movimentar intensamente. Correr é uma das brincadeiras favoritas, maioritariamente, quando têm liberdade para brincar e se movimentar amplamente. Correr é sinónimo de liberdade, especialmente quando esta ação se dá em momentos e espaços abertos e amplos, onde genuinamente elas podem ser elas mesmas, voando intencionalmente junto com o *vento* que é a sua própria consciência. Toda a forma de correr, seja lenta, rápida, em direção a qualquer coisa ou lugar ou simplesmente correr à toa, é sempre mencionado como uma ação autêntica que as devolve ao seu lugar original: o lugar da libertação. Correr é sinónimo de legítima liberdade:

> "Eu gosto de descer pela rampa a correr." (Cata)
> "Também gosto de dar corridas com todos os amigos meus… eu gosto de brincar de correr com meus amigos todos e com todos os meninos." (Rodriguinho)
> "Ando na passadeira; mas às vezes eu brinco e carrego no botão da altura pra subir: uiiii sobe a passadeira e uma vez eu quase caía [sorri]. Às vezes ponho no botão pra andar muito depressa e guuuuuuuuuu e ui! Eu até corro sem pôr as mãos." (Miguelinho)

Foto 4. Crianças a correr no pátio

Correr livremente é brincar, é competir, é contatar corporalmente com o outro ou apenas sentir o vento no rosto:

> "Era um jogo das corridas… tem que ser cada uma assim, tipo: eu e a Mari corremos; então quem ganha a vir é que ganha o prémio que é uma folha de quatro trevos. Mas assim: é difícil de encontrar [...] quem procura é a pessoa que perde." (Guida)

Brincar e se movimentar em liberdade também carrega o sentido de estar em contacto com a natureza, com os seus elementos, rolar no chão, brincar na areia, molhar-se na água, sujar-se na terra. O contacto com a natureza revela um reencontro absolutamente primário e crucial pois devolve-as ao seu *locus* originário, lugar de humanização e realização plenas:

> "Saltar na areia é que é fixe! [fala alto, alegre e repete] Saltar na areia é que é fixe! Eu faço assim [sapateia] eu gosto de fazer isto [na areia]." (Rodriguinho)
> "eu na areia sento-me num sítio pequenino e começo a fazer ra ra ra [reproduz o som e gesticula]: arrasto os pés e parece um anjo. Faço assim ra ra ra: começo a fazer pra cima e pra baixo e parece um anjinho; faço com os sapatos. E quando acabo digo: quem quer areia molhada? É divertido." (Miguelinho)
> "E água também faz muito bem à saúde." (Rodriguinho)

As brincadeiras e jogos preferidos de correr e de apanhar realizados ao ar livre são "polícia e ladrão", muito estimada pelos meninos, e "às apanhadinhas", a predileta das meninas:

> "A gente tem de apanhar o outro, a gente tem de correr: uma pessoa tem de correr e a outra pessoa, quando uma pessoa apanha, a pessoa que apanhou, e a outra pessoa que não conseguiu fugir, é ela [a apanhar os outros]." (Luninha)

Quando correm, elas transfiguram-se em carros, comboios, motas, aviões e outras máquinas velozes:

> "Ah já sei! Eu sou uma limusina, o Butan é um Lamborghine, e o Homem Aranha 2 é o Ferrari e quando nós fazemos corridas eu sou a limusina." (Antunes)

Foto 5. Crianças a brincar aos comboios

Estas máquinas incríveis que as levam aos lugares possíveis e impossíveis são sinónimos de aventura, condição inerente ao brincar e se movimentar em liberdade:

> "Brincar na minha varanda e brincar lá fora com a minha bicicleta e descer a pô-la na garagem por aquela rampa enorme com a bicicleta. Mas a minha bicicleta é sem rodinhas: eu ponho ela em cima da rampa assim e depois bvruuuuuu! É uma rampa bué de cheia de curvas e vou até ao meu pai." (Antunes)
> "Eu sento-me assim, e depois faço assim com o pé, e depois começo a pedalar e pronto: já ando [de bicicleta] sem rodinhas […] eu quando vou ao parque, vamos pô-la dentro e eu desço pela rampa enorme. A minha rampa é enorme, é pá aí desse tamanho." (Butan)

Mas, ao mesmo tempo, elas exteriorizam uma representação que não lhes é originariamente própria, posto que desprovida do teor de aventura que regularmente exprimem. Trata-se da sensação de perigo que algumas brincadeiras representam para os adultos e que repassam às crianças no intuito de governar os seus corpos, intimidando-as a não se deixar seduzir pelo prazer das ações:

> "Eu acho que é mais perigosa… ah… a rampa mais ou menos e a escada é mais perigosa." (Miguelinho)

Por outro lado, esta noção está intimamente ligada ao sentimento de preservação e integridade física, afinal, no âmbito das aventuras existem situações verdadeiramente inconvenientes que geram angústia e podem trazer malefícios:

> "E depois se a gente largar as mãos [do baloiço] pode cair porque é perigoso." (Luninha)
> "Porque pode bater na parede se cair ao chão e pode-se arrastar a descer [a escada] para baixo e pode-se bater com a cabeça na parede ou numa esquina onde segura a mão." (Miguelinho)
> "Há outros que morrem quando não querem ouvir a mãe e vão pela passadeira sozinhos e algum carro pode passar por eles." (Rodriguinho)

O mundo da vida da criança é sinónimo de brincar e se movimentar e está repleto de descobertas, êxitos e conquistas corporais, que são celebradas e comemoradas a todo o momento:

> "Sabes que eu já fiz um cavalinho na minha bicicleta? É lá! Mas eu faço! Ando assim de bicicleta e depois assim: pum cavalinho! [gesticula em pé] Eu consigo fazer o cavalinho e consigo andar de bicicleta e a saltar assim." (Antunes)
> "Eu já consigo fazer cavalinho na trotinete! É assim, olha: puuuuuuum [gesticula em pé] e depois pões as rodas pra cima. É tipo assim: a roda da frente está do lado e a roda de trás é a que fica em baixo e anda. Olha, eu consigo andar, eu já tenho uma trotinete sem rodinhas. Eu consigo andar de trotinete ao cavalinho, tipo assim: a levantar a roda de trás." (Butan)
> "Porque eu já fiz um e também porque eu consegui fazê-lo todo… eu também consigo desapertar e também consigo tirar o nó [referindo-se ao jogo de bordar com que estava a brincar]." (Rodriguinho)
> "Eu também não sei assobiar mas consegui um bocadinho." (Miguelinho)
> "Eu não consigo fazer assobiar." (Rodriguinho)

Depois de conseguirem assobiar durante a entrevista, a dupla 8 comemora:

> "É melhor dizeres à tua mãe que aprendeste a assobiar!" (Miguelinho)

Neste sentido, o movimento do mundo também é motor da agência da criança: brincar e se movimentar representa mobilizar-se na direção do mundo porque o mundo se movimenta diante do seu olhar. Os brinquedos e aparelhos movimentam-se e fazem um chamamento às intencionalidades porque têm em si a propriedade de mexer, deslocar, rolar, sacudir, estimular, acionar e ativar a sensação de libertação e de diversão garantida:

> "Porque é divertido: o escorrega é por causa que ele é grande e o baloiço é por causa que ele balança." (Guida)
> "Eu gosto de fazer isto na areia [gesticula em pé, imitando estar rolando] e também gosto de rolar na rampa e depois rolar até o chão e depois até à porta e depois rolo até descer." (Rodriguinho)

Além disto, a relação com os brinquedos e aparelhos é um diálogo intra-corpóreo singular da criança consigo mesma, promovendo o conhecimento de si, do seu corpo e das suas potencialidades:

"Porque o baloiço anda muito rápido. Nós temos que nos balançar com os pés pra frente e pra trás: quando o baloiço anda pra frente nós temos que esticar as pernas, quando é pra trás dobramos [gesticula com os braços e mãos]. Só que o baloiço, nós… tipo: nós andamos com as pernas esticadas e fechadas muito rápido e fazemos força ao agarrar no ferro. Mas ao mesmo tempo andamos rápido." (Luninha)

Para as crianças, brincar é ação e pensamento e não estão separados. Brincar, emocionar-se, pensar, saber e fazer fazem parte da unidade-totalidade do corpo brincante que nunca se divide pois a sua conceção existencial de corpo não é dicotómica:

"O cérebro pensa quando está a brincar." (Gui, 5 anos; Dupla 1, 29/01/16)

Para a maioria das crianças desenhar, que para os adultos é sinónimo de tarefa a ser cumprida, é pura brincadeira:

"Eu gosto do jogo de desenhar." (Mari)
"Fazer desenhos é brincar também, mas quando demora muito ficamos cansados de trabalhar às vezes." (Cata)

A criança começa a referindo-se ao desenhar como brincadeira. Mas logo de seguida, associa-o ao trabalho, com dois adjetivos: é demorado e cansativo, pois tem que se desenhar rigorosamente como uma tarefa qualquer que não acaba quando a criança quer e é fatigante porque requer resultados produtivos. Na brincadeira, antes que se cansem, as crianças mudam de direção e tomam outras decisões de acordo com o que sabem ser melhor para si. Nunca vimos uma criança esgotar-se fisicamente a brincar, mas, ao contrário, já vimos muitas a morrer e, infelizmente, a sobreviver nas condições desumanas do trabalho infantil, dominantemente escravo. O trabalho ceifa vidas infantis. Brincar é a própria vida da criança.

Desenhar está para a rotina escolar como uma atividade importante do campo das expressões plástico-artísticas e fundamental para o desenvolvimento das crianças. No entanto, para as crianças, desenhar é uma das brincadeiras das quais elas mais gostam e que nunca recusam. Estão sempre dispostas a desenhar pois é considerado muito divertido e a diversão é condição essencial para a existência plena do ser-criança. Desenhar é sinónimo de muita satisfação, pela alegria, beleza e diversão que essa atividade possibilita:

"Nós gostamos muito porque a nossa vida também é para fazer desenhos." (Nonô)
"Eu gosto mais de estar nos desenhos porque é pra desenhar." (Guida)
"É muito giro desenhar e a Guida às vezes desenha sobre eu e ela, e eu também desenho com ela… " (Clarinha, 5 anos; Dupla 3, 7/4/16)
"Eu também gosto muito de desenhar por acaso." (Sereia, 6 anos; Dupla 7, 21/04/16)
"Eu fico interessado sabes ao quê? A desenhar!" (Homem Aranha 2)

Mas somente o desenho livre está nas representações das crianças como uma modalidade de arte libertadora, ou seja, brincar é desenhar quando é totalmente livre, fora disto, é tarefa:

"Com os rabiscos é brincar" [referindo-se ao desenho livre]" (Miguelinho)

Pintar também é tratado pelos adultos como tarefa escolar. No entanto, para as crianças, pintar é algo mágico que possibilita transformar o mundo ao sabor das cores que iluminam as suas produções. Para alguns, pintar é uma ação muito mais desafiadora do que desenhar:

"Eu não gosto de desenhar, eu gosto de pintar." (Gui)

Outras manifestações artístico-expressivas também são muito apreciadas de modo uníssono, por exemplo cantar, dançar e fazer esculturas com massinhas:

"Eu gosto é de cantar." (Rodriguinho)
"Eu também gosto de dançar, faz o ritmo e até me faz feliz e contente e divertido." (Miguelinho)

Brincar e se movimentar é sinónimo de fazer de conta, de representar e dramatizar. As crianças adoram vestir-se com roupas e adereços, fantasiar-se, incorporar personagens existentes ou imaginários ou transformar-se em princesas ou super-heróis, portadores de poderes, desmedidamente mágicos. Para tal, não é preciso ter o fato de morcego para ser o *Batman*: basta um pedaço de pano preso ao pescoço para que este ser surja das entranhas da criança e, imediatamente, essa capa a leva a voar pelos ares como um super-herói poderoso. Ou, então, a audição de uma história torna-as capazes de viajar juntamente com a imaginação. Depois de ouvirem a história contada pela educadora do *João e o pé de feijão,* Gui (5 anos) afirmou ter visto o gigante:

"Eu vi ele no avião, ele caiu do avião, que alguém abriu a porta e ele caiu lá em baixo." (Gui)

Portanto, brincar é coisa séria: as crianças contam as histórias que parecem, aos olhos dos adultos, os factos mais mirabolantes e espalhafatosos sobre as suas brincadeiras de faz de conta e levam, sempre, tudo muito a sério, desde o início da história contada até às últimas consequências dos acontecimentos imaginados.

Brincar também é, e acima de tudo, interagir e estar junto daqueles de quem elas mais gostam e com quem, afetivamente, têm uma cumplicidade inegável. Todas as crianças manifestam a necessidade intrínseca de agir sempre ao lado do(a**)** amigo(a) querido(a). Sentarem-se à beira do melhor amigo ou do amigo preferido é fundamental e condição importante para que tudo corra bem, para que a sensação de bem-estar seja plena e para que a segurança de seu *eu* se edifique. Quando inquiridas sobre as suas preferências afetivas, elas nomeiam sempre as crianças com quem mais se identificam e gostam de brincar.

"O R[1] está impedindo que eu sente à beira dele [do amigo], mas eu sempre consigo sentar à beira dele." (Gui)
"A gente corre rápido pra num canto que der pros dois aí a gente chega primeiro." (Homem Aranha1, 5 anos; Dupla 1, 29/01/16)

[1] Quando um nome próprio é indicado apenas com a letra inicial corresponde ao nome das crianças que não foram autorizadas pelas famílias a participar da investigação e, portanto, não há alcunha que possamos utilizar em substituição do seu nome original. Procedemos da mesma forma em relação aos nomes dos adultos citados pelas crianças.

Ao contrário, o que mais as aborrece, as deixa tristes e preocupadas é quando estão chateadas umas com as outras e deixam de brincar juntas, mesmo que por alguns instantes. A estratégia é promover algum acontecimento que faça com que fiquem bem e tornem a brincar juntas e, assim, de modo astuto, reconquistam os(as) amigos(as):

> "Já sei: a fingir que eu faço anos e a minha mãe faz uma mensagem para as raparigas e pros rapazes ver pra o telefone [risos]." (Guida)

Não poder brincar, seja por que razão for, deixa-as infelizes:

> "Ficamos tristes… às vezes ela fica chateada com nós e não é mais nossa amiga, ela fica triste connosco; às vezes ela faz assim mas depois outro dia ela lembra que é nossa amiga." (Bia)

Na mesma perspetiva, estar ou ser impedidas de brincar por imposição dos adultos também é muito frustrante:

> "Eu também fico aborrecida em algumas coisas, como assim: a minha mãe não me deixa eu ir brincar onde eu quero ir e eu fico aborrecida." (Cata)

A escola é, portanto, lugar imprescindível para fomentar essa possibilidade pois representa o lugar em que se encontra e se interage com os(as) amigos(as), regularmente considerados como constituintes das relações mais importantes e destacados como os preferidos com quem se brinca:

> "A Inezinha vai na mesma comigo porque nós somos muitas amigas: quando eu quero ir pro quarto ela vai comigo porque nós somos imensas amigas." (Nonô)

É sobretudo na escola que se materializa essa possibilidade vital: a maioria das crianças entrevistadas somente tem amigos(as) na escola pois, fora da escola, os relacionamentos restringem-se ao âmbito familiar porque raramente têm a disponibilidade de partilhar afetos com crianças das circunvizinhanças domésticas e poucas têm irmãos ou irmãs com quem podem partilhar esses momentos felizes:

> "Nós [ele e o irmão] brincamos aos tigres, brincamos ao futebol na varanda, mas eu não posso ir pra varanda, agora tá frio, mas eu já fui." (Antunes)
> "Ao lado [de casa] tem um amigo, só que ao sábado ele às vezes não está e eu não brinco, não posso brincar." (Inezinha)
> "Em casa que não tenho ninguém pra brincar, eu brinco sozinha." (Clarinha)
> "Sim o meu amigo Homem Aranha 1 mora perto. É tipo: temos que passar a lavandaria, temos que passar a rampa da minha casa e mais lá ao fundo tem uma bomba de gasolina; viramos, tem uma rotunda e tem a rua e tem a casa do Homem Aranha 1." (Butan)
> "Eu já fui a casa do [áudio incompreensível] ver o bebé." (Antunes)
> "Quando está a chover e quando tá sol, tipo eu à noite vou à casa do meu pai e tenho um bocadinho de tempo pra ir brincar com minha vizinha, chama-se S, e depois às vezes eu vou lá a brincar. Mas outras vezes não posso porque a S vai… anda na outra escola e então vai pra casa dos avós." (Butan)

A maioria frequenta a residência do(as) amigos(as) apenas nas festas de aniversário:

> "Eu não brinco com ele, eu brinco quando é a festa de anos e brinco quando ele me convida pra ir lá a casa brincar." (Butan)
> "É o Homem Aranha 1 que convida-me pra festa; agora sou amigo dele." (Homem Aranha 2)
> "Eu vou [a casa dele], ele convidou-me, mas agora neste sábado é que vou à festa." (Rodriguinho)

Brincar significa o poder imanente de inventar coisas, jogos e brincadeiras, faculdade que é, além de divertida, muito apreciada pelas crianças a todo o momento e instante:

> "Eu gosto de inventar muitas coisas." (Gui)
> "E eu também!" (Homem Aranha 1, 5 anos; Dupla1, 29/01/16)
> "Eu é que inventei este jogo… gosto muito muito muito muito muito muito porque é muito divertido inventar e os jogos são divertidos." (Homem Aranha 2)

Brincar e se movimentar é equivalente a divertir-se e fazer tudo o que as deixa felizes e descontraídas. Quando inquiridas sobre o que sentem quando brincam, afirmam:

> "Sentimos feliz!" (Bia)
> "Porque eu gosto mais de brincar… quando eu brinco eu fico feliz, mas só que às vezes canso-me a trabalhar, porque eu gosto mais de brincar." (Rodriguinho)
> "Quando me dão um presente eu fico muito feliz." (Gui)

Brincar com jogos eletrónicos e os espaços virtuais é sinónimo (de lugar) de jogo:

> "Porque quando acaba o karaté tem um amigo que vai buscar brinquedinhos a um tablet e ele me deixa-me brincar." (Homem Aranha 2)
> "No meu tablet tem um jogo de piano que é assim tã tã tã ra tã tã [entoa a melodia] e a seguir é [entoa outra melodia] e daí acaba." (Miguelinho)

Entretanto, elas consideram que é melhor brincar com outros jogos e brincadeiras:

> "Eu também gosto de jogar de tablet mas só que às vezes canso-me; cansa o corpo todo." (Rodriguinho)
> "Também faz mal para os olhos aquela luz azul [do ecrã]." (Miguelinho)

As crianças também exteriorizam representações sexistas, especialmente quando são inquiridas sobre o que não gostam, ao que algumas meninas deixam claro que não gostam de brincadeiras masculinas, bem como interagir com os meninos. A referência é feita aos tipos de brincadeiras nas quais divergem entre as preferências:

> "Ah, eu não gosto de brincar ao Homem Aranha" e "Eu detesto brincar às polícias… Ah eu detesto tudo dos rapazes." (Nonô e Inezinha)
> "Ele faz carros, aviões… eu não sei, porque nós somos meninas [referindo que os meninos preferem os legos]." (Guida)
> "E também eles [os meninos] não dão-nos ouvidos, temos sempre que correr atrás deles… João, João! Tipo assim…" (Cata)
> "Sim é isso que eu gosto [brincar com rapazes]. Olha, lá [no recreio] nós brincamos muito a todas as coisas. Mas as das meninas não. Às vezes as das meninas nós não jogamos." (Homem Aranha 2)

Foto 6. Meninos a brincar no quartinho

As meninas preferem brincar entre si e os meninos também mas é muito comum vê-los a brincar juntos nos diferentes espaços e momentos:

> "Claro que sim, às vezes, às vezes brinco com elas [as raparigas], só no recreio que eu não brinco com elas, só brinco com eles." (Homem Aranha 2)

Foto 7. Meninas a brincar na área das construções

Há uma questão subliminar difundida pela própria indústria cultural e pela indústria de jogos e brinquedos que se repercute no imaginário principalmente das meninas: elas declaram que gostam dos brinquedos *de raparigas*, ou seja, fabricados para as meninas.

Imagem 8. Menino a brincar na cozinha

Por outro lado, algumas crianças declaram o contrário, manifestando alegria ao referir-se às interações com o sexo oposto:

> "Brincar… pois é! E os rapazes são fixes! O Antunes é que é fixe, ele brinca connosco, ele corre muito depressa." (Bia)
> "Eu vinha dizer que eu gosto muito de brincadeiras porque elas são muito divertidas! E como fizemos as brincadeiras muito mais fixe os meninos também querem jogar e assim é mais brincadeira fixe." (Cata)

Brincar é o acontecimento em que as crianças exercitam e se revelam como altruístas e generosas, mas também críticas. Trocam elogios mútuos e emitem pareceres em relação às obras, ao comportamento ou aos trabalhos dos outros, colocando-se com muita franqueza. São capazes de exprimir reconhecimento e esperam o mesmo:

> "Eu desenhei muito bem Guida." (Bia)
> "Tu desenhas super bem." (Guida)
> "Que casa gira Rodriguinho!" (Miguelinho)
> "Porque ela [Sereia] desenha tão bem… a sério." (Homem Aranha 2)
> "Eu também ajudo a professora." (Guida)

A capacidade de empatia e altruísmo é tocante. Emocionadas, são capazes de se colocarem no lugar do outro:

> "Minha mamã (…) entrega comida para as pessoas pobres e ajudar os meninos pobrezinhos também é fixe, porque há muitas pessoas que não têm a família. É muito importante, eu acho muito querido (…) fico triste por causa disto, é muito triste porque eles não têm brinquedos pra brincar e outras coisas assim." (Miguelinho)
> "Eu acho isso muito lindo." (Rodriguinho)

De modo profundamente reflexivo, as crianças declaram a consciência que têm sobre o seu direito de brincar, o que indica que elas percebem perfeitamente que o diálogo corpo-

mundo se traduz em questões de ordem ética para a sua sobrevivência e compartilham da ambivalência imposta pelos adultos em relação ao seu pensamento e representação:

> "Devem brincar muito, mas muito, porque as crianças já respeitam os seus pais e as professoras há muito tempo, por isso agora eles é que deviam respeitar as crianças pra elas brincarem e eles vão fazer o que as crianças querem." (Nonô)

Na medida em que percebem que já cumprem com todas as obrigações que os adultos lhes imputam, elas reivindicam o seu direito de brincar a partir de uma relação equilibradamente respeitosa por parte dos adultos. E a preferência pelo brincar é gritante:

> "Brincar é mais fixe" (Luninha)

Elas reivindicam o direito legítimo de brincar e expressam sistematicamente isso, reiterando que compreendem perfeitamente a importância vital de brincar e se movimentar:

> "Porque é chato [trabalhar]. Queria que os adultos fossem mais assim, mais simpáticos: depois de brincarmos, aí fazemos aquilo que eles dissessem." (Cata)

Todavia, elas reconhecem a importância de trabalhar, cumprir as tarefas, as atividades propostas pelas educadoras e declaram que gostam de trabalhar. No entanto, este *trabalhar* quando é divertido, confunde-se com brincar, pois elas fazem tudo a brincar.

3.1.2 Representações dos adultos: sentidos e significados de brincar e se movimentar

Na representação dos adultos, a felicidade e a diversão das crianças não é considerada como promoção fundamental do *eu* e do *outro*. Para os adultos, a prioridade é dada ao trabalho e as crianças reclamam:

> "[Me sinto] mais ou menos [feliz quando está a trabalhar]" (Guida)

Correr nos espaços fechados ou em momentos considerados inapropriados é sinónimo de mau comportamento, o que reflete uma conceção de corpo e de movimento equivocada, pois as crianças têm uma necessidade vital de brincar e se movimentar amplamente. As crianças são impedidas de correr nos corredores, na sala de aula, no refeitório e também não podem andar depressa nos interiores pois a professora não gosta que corram.

Foto 9. Manta das regras

Somente podem correr no pátio:

> "A professora bota a gente pra fazer um puzzle quando a gente está a correr na sala e não pode, nem pode andar na escola assim muito depressa assim [demonstra]." (Gui)
> "Só pode brincar ali na cozinha onde fica toda gente em pé e lá na manta fica todo mundo sentado, não pode ficar em pé e correndo." (Gui)
> "Correr não! Correr não pode." (Bia)
> "No refeitório lá dentro não podemos correr." (Guida)

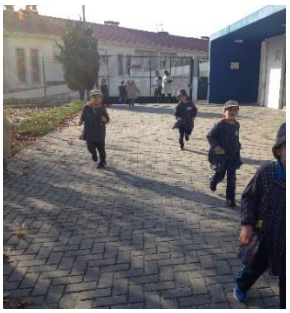


Foto 10. Crianças a correr intensamente

Porque correr equivale a mau comportamento, obviamente, existe a proibição de correr a subir ou descer a rampa, o que as crianças apreciam muito. Esta proibição é acompanhada de argumentos que intimidam as crianças, em virtude dos riscos que essa ação representa para os adultos, muito embora as próprias crianças tenham uma visão muito mais ampla do que a dos adultos. Além da sensação de aventura, as crianças reconhecem que a rampa é muito mais segura do que as escadas. Mas os adultos insistem em reafirmar diariamente o perigo de se magoarem a correr na rampa. A incoerência aparece quando as próprias crianças denunciam que, quando vão às AEC[2], não existe nenhum impedimento em descer pela rampa:

> "Eu gosto de descer pela rampa a correr. É isso é assim: não pode, mas quando for na natação nós corremos. Agora não faço natação, mas ainda me lembro das memórias! [lembra-se que quando ia para aula de natação podia descer a rampa a correr]. Porque essa parte [rampa] é de outra parte da escola e a nossa é das escadas… porque senão o menino magoa-se." (Cata)
> "No cavaquinho também pode ir pela rampa. O professor de música vai sempre pela rampa comigo e com todos os meninos e não são muitos meninos, é só um bocadinho… com o professor que tá aqui e vem por aqui [apontando pra rampa] e depois vai-se embora." (Rodriguinho)
> "A professora manda, quando manda. E nas aulas de piano também posso ir pela rampa e no Inglês pode-se [pois a auxiliar os busca na sala de aula e os desce pela rampa]." (Miguelinho)

As proibições em relação à rampa também revelam outra representação: os adultos creem que as crianças têm de ser vigiadas para cumprir as regras estabelecidas pois, ao contrário, podem apresentar comportamentos indesejáveis. É a prova do descrédito absoluto de que os adultos apostam na autonomia das crianças e as que desobedecem são taxadas como portadoras de mau comportamento. Na rampa, elas somente podem andar acompanhadas de um adulto:

> "Os meninos que se portam mal sobem pela escada e pra já a professora só diz pra ir na rampa quando é fila com ela. E os meninos que se portam mal, em vez de irem pela escada, eles foram pela rampa. Só pode quando a professora manda." (Miguelinho)

[2] Atividades extracurriculares.

Fazer barulho também é sinónimo de mau comportamento:

"Mas é que só pode haver dois escorregas porque se tivesse mais haveria muito barulho." (Nonô)

Ver TV na manta, sentadas à chinês, é reprovado unanimemente pelas crianças. No entanto, para os adultos, esta *atividade* é apreciada como sinónimo de bom comportamento e somente as crianças que se portam bem, no olhar dos adultos, é que obedecem a esta rotina de modo satisfatório. Portanto, para os adultos, estar imobilizado e se movimentar o mínimo possível significa que a criança é bem-educada, o que as crianças questionam:

"Porque temos que ficar ali [imobilizadas]?" (Clarinha)
"Porque temos que ficar assim [representa cruzando os braços]? Não podemos fazer nada!" (Mari)

Elas declaram que são obrigadas a permanecer sentadas à chinês e que isso é "muito chato" e "cansa". O facto de ser enfadonho está relacionado com a representação equivocada dos adultos sobre os canais de TV que as crianças gostam ou que deveriam uniformemente gostar. Isto é impossível pois esta rotina aglutina todas as crianças da escola no mesmo espaço e atividade. Portanto, é impraticável atender aos mesmos gostos por filmes ou programas de TV pois as preferências são diversas.

"Às vezes põem a SIC, às vezes põem na Disney Júnior que é só para bebés! Eu só gosto da Disney Chanel… o meu canal preferido é a Disney Chanel e o Panda." (Luninha)
"Eu também gosto do canal do Panda." (Cata)

No entanto, as auxiliares, responsáveis por esta rotina, jamais consultam as crianças sobre o género de bandas desenhadas que elas gostam ou gostariam de assistir. Arbitrariamente, a TV é ligada e, imediatamente, o silêncio e a imobilidade passam a ser exigidos:

"Gostamos de assistir TV", não de ficar sentadas" (Nonô)

As crianças, de facto, não veem TV porque é humanamente impossível. Elas não conseguem permanecer caladas e imóveis (e isso nem é possível) e, por consequência, ninguém prende o olhar ou os ouvidos ao que é projetado na TV, até porque nunca demora mais do que cinco minutos para se iniciar a confusão e as brigas e reprimendas se instalarem entre crianças e adultos:

"Não, eu não gosto, prefiro brincar." (Cata)
"E eu também prefiro brincar." (Luninha)
"Também temos de estar sempre com pernas à chinês, a olhar sempre pra televisão, os canais que nós não gostamos! [tom de reclamação] " (Cata)
"Porque estar sempre a ver televisão? Minha parte favorita é o recreio e brincar lá dentro… porque é uma seca, porque tem tanto tempo pra ver televisão? Eu não gosto de histórias [filmes] depois do almoço." (Luninha)

As crianças questionam também o facto de nem sequer poderem trocar de sítio, quando são colocadas sentadas ao lado de uma criança que não lhes é afeta ou quando sentem a necessidade de se movimentar ou esticar as pernas: elas não gostam de ficar sentadas à chinês. Além de permanecerem durante muito tempo nessa atividade de rotina, as crianças

desentendem-se com muita frequência: batem-se, beliscam-se, chateiam-se e chutam-se. Mas trocar de lugar é proibido pois, na representação dos adultos, a exigência de imobilidade é condição para se adquirir disciplina. Para as crianças, é impraticável permanecer imóvel ou caladas, sem interagir com os colegas que estão praticamente colados uns aos outros pois ficam muito próximas. Definitivamente, esta atividade de rotina não tem o menor sentido e repete-se, no mínimo, três vezes por dia. As próprias crianças sentem-se intimidadas em pedir para trocar de lugar pois já sabem, por experiência, que a reprimenda é garantida:

> "Nós falamos pra trocar de sítio, mas depois nós ficamos assim envergonhadas pra trocar de sítio [não podem se movimentar nem trocar de lugar]." (Guida)

Neste sentido, os adultos ignoram a necessidade das crianças de se conectarem e interagir afetivamente, estando próximo ou junto de quem elas mais gostam, o que atende aos desejos mais íntimos e vitais das relações. Além disso, são obrigadas a aturar, ao seu lado, as crianças de quem elas não gostam: ficam desapontadas, infelizes e frustradas e não raras são as vezes que choram por serem impedidas de estar junto das(os) amigas(os queridas(os).

Isto prova que, para os adultos, a satisfação, a felicidade e a diversão das crianças são ignoradas e, portanto, as emoções definitivamente não fazem parte do quotidiano escolar: pelo contrário, os sentimentos, volições e emoções das crianças estão recortados deste universo, exacerbadamente racionalizado, do ambiente escolar - tudo o que não é da ordem da racionalidade é subtraído da esfera da escola e da educação das crianças, de modo que, quando estas estão aborrecidas, tristes e até mesmo profundamente magoadas, exteriorizar esses *maus* sentimentos até incomoda os adultos. Não raras, também, são as vezes, em que as crianças são vítimas de reprimendas quando estão a chorar ou aos berros quando são colocadas de castigo, nitidamente protestando em relação à ação dos adultos.

A dupla 5 dá alguns exemplos acerca de situações em que os seus sentimentos são ignorados:

> "Gostamos mas também ficamos um bocadinho aborrecidas porque na nossa sala eu queria que tivesse brinquedos novos que era mais fixe." (Cata)
> "Quando fico de castigo fico zangada e choro." (Cata)

Para os adultos, o sentido de trabalho é sobrevalorizado, enquanto o sentido de brincar é de inutilidade. Na representação dos adultos, não trabalhar implica a criança ser reconhecida como preguiçosa ou desinteressada. Para os adultos, somente o trabalho dignifica o ser e brincar não é algo dignificante. Aqui, o sentido do trabalho é equivalente a ser uma boa pessoa.

> "Depois de trabalhar, temos de brincar um bocadinho, não este bocadinho de nada." (Clarinha)

Esse sentido também é difundido entre os familiares:

> "O meu papá era preguiçoso quando tinha de fazer os trabalhos de casa: ele não fazia e é por isso que agora ele tem que estudar." (Mari)

Particularmente, há uma atividade que, indiscutivelmente, representa trabalho para os adultos, enquanto para as crianças é brincar e pura diversão: desenhar, pois a expectativa das educadoras é a de obter bons resultados na habilidade e técnicas de desenho e, sobretudo, representar aquilo que elas decidem pelas crianças. Portanto, desenhar também carrega o sentido de obediência e bom comportamento, já que as crianças somente fazem desenho livre quando as educadoras as autorizam. Desenhar é rotina diária, sendo tarefa subsequente a quase todas atividades programadas. Portanto, os temas são pré-definidos de acordo com aquilo que está planeado pela professora:

> "Como hoje fizemos o desenho do que nós plantamos [colocaram várias sementes pra germinar e logo em seguida ilustraram a atividade]" (Guida)

O mesmo procede posteriormente ao conto de histórias e fábulas: logo que a história acaba, discute-se alguma questão e obrigatoriamente as crianças têm de ilustrar algo sobre a história e, quase sempre, é a professora que decide o que elas devem retratar.

Para as educadoras, outra representação sobre o trabalho escolar é latente: as crianças devem realizar as tarefas com êxito para demonstrar o resultado das suas produções aos familiares, principalmente, nas datas comemorativas, em que a famílias geralmente vêm até à escola participar de confraternizações. Ou seja, para os adultos familiares, também existe uma representação equivalente: a matéria do saber das crianças materializa-se nos produtos que resultam dos seus esforços.

Para os adultos, as crianças somente se desenvolvem se se apropriarem de um conjunto imenso de habilidades como desenhar, colar, colorir, cantar, dramatizar, escrever números e palavras, enfim, dominar tecnicamente os saberes dispostos no programa escolar. Parece que somente assim as crianças são dignas do reconhecimento dos adultos. As próprias crianças percebem a *panela de pressão* a que estão entregues, pois naturalizam o discurso da necessidade do trabalho e incorporam-no como que por osmose, mas não sem reconhecer que se trata de obrigação:

> "É porque a professora tem-nos obrigado a fazer coisas pra o dia da mãe, então fizemos a pintura; fizemos um avental [para presentear a mãe]. " (Miguelinho)

Enfim, as crianças ficam sujeitas a altos níveis de *stress* para poder dar conta das atribuladas festas comemorativas que recebem os familiares, em virtude das cobranças que lhes são feitas. O resultado, esteticamente, é inegavelmente belo, mas a rotina massacrante a que as crianças são submetidas é absolutamente desnecessária. Houve casos, por exemplo do Dia da Mãe, do Natal e da Festa dos Finalistas, em que as crianças trabalharam praticamente a semana toda, anterior à data dos eventos, não sobrando um minuto sequer para poderem respirar

(entenda-se: brincar) livremente! As próprias educadoras reconheceram que, nesses momentos, elas trabalharam demais e não brincaram quase nada.

As crianças têm a clareza de que a brincar se aprende. Já para os adultos, como o sentido de aprender está vinculado ao trabalho, o brincar, na qualidade de ação secundária, ganha importância apenas quando tem um caráter utilitário:

> "Aprendemos a brincar e a desarrumar… a arrumar e a desarrumar [a brincar aprende-se a arrumar o que se desarrumou]." (Guida)

O mesmo aparece nas AEC. No caso da capoeira, significa aprender a defender-se. Para tal, é preciso treinar movimentos para obter determinadas habilidades físicas, por exemplo de *defesa pessoal*, difundida pelo professor de capoeira:

> "Capoeira é pra aprender pros ladrões pra eles não dar tiros na gente e a gente morrer." (Homem Aranha 1)

Esta perspetiva de movimento humano é racionalista: o treino de gestos técnico-táticos não é recomendado precocemente em virtude de se socorrerem da especialização dos movimentos, o que não corresponde à necessidade vital das crianças em ampliar o seu acervo de experiências motoras. Pelo contrário, a especialização do movimento e a busca pelo desempenho restringe o leque de referências motoras e a possibilidade das crianças, pela descoberta, de atribuir sentidos e significados motores a partir das referências do eu:

> "Olha, nós queremos brincar à vontade e o professor [de Capoeira] não nos deixa a gente fazer nada." (Antunes)

O professor de Capoeira prima pela hierarquia, pautada nas conquistas que o atleta gradualmente realiza, ascendendo a níveis de especialização que se materializam em cintos (cordas) de cores distintas, ilustrando o grau de aperfeiçoamento que a criança galga por mérito e esforço. Essa hierarquia classifica, segrega e discrimina as crianças dualmente entre o triunfo e o fracasso, os capacitados e descapacitados, os que se esforçam e vencem e os que são lesos e perdem. A capoeira não é tratada como jogo, dança ou brincadeira, mas como arte marcial (luta):

> "É porque ele vai inscrever, depois vai escolher alguma gente e depois quem fizer muito bem vai ter a calça da Capoeira e vai ter a camisola e vai ter o cinto." (Antunes)

Algo semelhante acontece nas aulas de Educação Física, que decorrem semanalmente, às segundas-feiras de manhã. As práticas corporais correspondem à ginástica calisténica onde os movimentos são demonstrados pela educadora e devem ser mecanicamente reproduzidos pelas crianças. A professora exige desempenho físico, a execução padronizada dos gestos ginásticos, *performance* (níveis técnicos elevados que devem ser uniformemente atingidos por todo o grupo), expecta por resultados e exige a execução *correta* dos movimentos demonstrados.

Foto 11. Aula de Educação Física: alongamento das pernas

Paradoxalmente, nas aulas de Educação Física, realizadas no corredor de entrada da escola (parte interna do prédio), o correr é incentivado, sobretudo no início das aulas pois é condição para a parte inicial da aula, como aquecimento: correr é o movimento preparatório para aquecer o corpo para realizar a ginástica que compõe a parte principal da aula. De seguida, realizam-se alguns jogos de correr, pegar etc. e, no final, *a volta à calma* com alguma atividade de relaxamento. O correr é técnico, em colunas, todos ao mesmo ritmo e em tempo e espaço delimitados: qualquer criança que se *exceda* ao olhar da educadora é imediatamente tolhida e realocada no *seu devido lugar*. Se as manifestações genuinamente individuais persistirem, as crianças que se insubordinam aos comandos da educadora são colocadas de castigo:

"A professora às vezes nos obriga a correr quando nós estamos na ginástica." (Sereia)

Foto 12. Aula de Educação Física: relaxamento

Embora todas adorem correr, as crianças declaram que não gostam dessa modalidade de corrida porque não faz nenhum sentido. A intencionalidade das crianças é sufocada pois elas não correm na *direção de* algo que as convida, tão pouco correm livremente. Correr para aquecer o corpo é incompreendido por elas. O corpo das crianças é tratado como corpo-máquina, aquele que deve apresentar um produto final: nas aulas de Educação Física não se brinca, também se trabalha.

Foto 13. Aula de Educação Física: preparação para correr em fila (instalações externas)

Foto 14. Aula de Educação Física: a correr para aquecer (instalações internas)

Este modelo de aula, também pautado nas perspetivas da educação psicomotora, muito em voga nas décadas de 1980 e 90, há muito tempo que vem sendo questionado, e já é considerado ultrapassado. Revela uma conceção estreita de corpo e movimento pois as crianças não têm nenhuma liberdade de brincar e se movimentar amplamente ou com autonomia, sendo atoras e autoras na construção do conhecimento acerca do corpo e do movimento. A reprodução mecânica de gestos e movimentos não permite às crianças demarcar a singularidade das experiências corporais, de modo que as crianças, mais uma vez, ficam reféns das arbitrariedades dos adultos.

Imagem 15. Aula de Educação Física: a exercitar a flexibilidade

Por esta razão, afirmamos com categórica certeza de que, nesses momentos, os adultos atrapalham muito mais a vida e a corporeidade das crianças do que ajudam. Se as crianças fossem deixadas livres e à vontade ou se os tempos, espaços, objetos e aparelhos fossem articuladamente pensados e dispostos para promover um conjunto amplo de movimentos significativos, com descobertas, resolução de problemas, respeitando as singularidades e ritmos corporais próprios, etc., seria muito mais proveitoso e pertinente para as crianças.

Todavia, as crianças que adoram todo e qualquer tipo de movimentação e já estão habituadas a este tipo de prática e agência dos adultos, conseguem estar saltitantes, divertir-se enquanto correm e algumas declaram que gostam das *aulas de ginástica*:

"Gosto de fazer ginástica" (Rodriguinho)

Na representação naturalizada de adulto-autoridade, educadoras, auxiliares e familiares entendem que devem, a partir de uma representação de dependência e ingenuidade das crianças, administrar tudo em relação à vidas delas, sobretudo determinando e distribuindo as ações e pensamentos nos tempos e espaços, de modo que brincar é algo que necessita de ser autorizado:

"Porque só ao fim do lanche quando chamam [autorizam a brincar]" (Miguelinho)

Como o tempo destinado ao livre brincar e se movimentar é restrito e residual pois está sempre condicionado à realização de tarefas consideradas mais importantes, ou seja, é preciso trabalhar para depois brincar ou, pelo menos, concluir as tarefas para poder fazê-lo, revela o sentido de brincar dos adultos: é preciso trabalhar para depois brincar.

"A professora ralha com ele porque ele ainda não acabou o trabalho" (Guida)

Brincar e se movimentar livremente no pátio, interagindo com os elementos da natureza, a saber, o ar, a terra, a luz e sombra, areia, água, flores, galhos, folhas verdes e secas, estar em contacto com as nossas raízes, etc., é pernicioso na leitura dos adultos. Para as educadoras, as crianças sujam-se quando estão em contacto com a natureza, atiram areia e água umas nas outras, podem cair do monte, sujam o chão e as roupas com folhas e bolos de terra, enfim, os adultos não gostam e não toleram os brinquedos que a natureza oferece, muito embora as crianças os apreciem muito.

3.1.3 Brincadeiras, faz-de-conta, imaginação e invenção

No tocante às preferências pelo tipo de brincadeiras, as crianças são unânimes: todas não somente adoram como preferem brincar de faz-de-conta, dramatizar, representar e incorporar personagens da vida real ou fictícios. Travestem-se e fantasiam-se com roupas, acessórios e adereços, manipulando diversos objetos e brinquedos, encenando, imitando e desempenhando papéis, profissões ou ocupações, quer seja do seu mundo da vida ou do universo dos adultos, na mais solene e profunda seriedade, por exemplo d brincar "às professoras" imitando a profissional com quem passam a maior parte de seu dia:

"Eu gosto de brincar com a mamã à escondidinha, aos professores, outras coisas" (Miguelinho)

De modo a divertir-se e experimentar as circunstâncias mais heterogéneas que as experiências significativas proporcionam, as crianças afirmam, com muita satisfação, que gostam muito de fazer de conta.

Imagem 16. A fantasiar-se com roupas e acessórios

Os meninos adoram as personagens que os põem a se movimentar descomedidamente, por exemplo das brincadeiras de faz-de-conta, que nunca prescindem da ação de correr, como brincar de "polícia e ladrão", "ao gigante" e "congela", como explica a Dupla 5:

"É um jogo de brincadeira de correr." (Cata)
"Uma pessoa tem de estar quietinha e tem de rodar várias vezes. Depois temos de correr e temos de contar até dez ou vinte e depois a gente tem de apanhar. Se uma pessoa tocar numa pessoa, ela congela e tem de ficar assim quietas [paralisa os braços gesticulando] e quando a outra pessoa que está a correr toca nele, depois descongela." (Luninha)
"E depois, sei lá, pode ser outro: quem ele apanhar pode ser ele a apanhar." (Cata)

Algumas brincadeiras de faz-de-conta materializam-se nos jogos de montar, como nas construções com legos, onde a imaginação e a invenção de edificações extraordinárias com frequência são, recursivamente, repetidas inúmeras vezes, montando, desmontando, remontando e incitando-as a reexperimentar, fantasticamente, o prazer recorrente que os lugares e personagens evocam:

"Eu fiz um carro que vai mais rápido até a nuvem." (Homem Aranha 1)
"Eu monto sempre aviões ou carros e também gosto de barcos, aviões, jatos. Mas eu vou ser maquinista de comboios… eu gosto muito de legos." (Homem Aranha 2)
"Eu gosto de inventar coisas em casa… eu às vezes faço com coisas grandes uma coisa que até as crianças ficam admiradas." (Miguelinho)

Imagem 17. Crianças na área das construções

As meninas também gostam de carros e aviões e outras máquinas montadas com legos, dobraduras e blocos de montar:

"Eu gosto de fazer aviões de papel." (Sereia)
"Gosto de brincar aos legos... Ah quer dizer… [pensativa] como é que é o nome daquilo que estávamos a montar ontem? Aqueles tubos que tem uma caixa cheia de… é tipo legos." (Sereia)

As construções, sempre elevadas e complexas, podem tudo e são repletas de poderes mágicos e feitos sensacionais. Grandes construções arquitetónicas são erigidas, principalmente pistas, pontes e túneis por onde se põe os carros a correr:

"Faço um carro da polícia e ponho asas." (Homem Aranha 1)
"Fiz um carro de lego que é muito giro: é o número um, que ele é um carro de corrida, abre a mala" (Gui)
"Fiz um carro bem grande com lego que é coberto." (Gui)

Imagem 18. Meninos nos legos

Com as massinhas de modelar, as obras esculpidas ganham vida e animam as brincadeiras e não importa o produto final, importa sobretudo o que se deseja fazer e o que irá resultar durante o processo. Com elas também se pode-se fazer o que quiser:

> "Dá pra fazer o que quiser: dá pra fazer cobra, dá pra fazer dinossauro, dá pra fazer tudo." (Gui)

Com as roupas e acessórios disponíveis no espaço do quartinho, as meninas calçam sapatos de saltos altos, vestem-se a si e os bebés e bonecas e põem-se a passear pela sala. Com apenas um cachecol, as meninas fazem excursões, passeios, piqueniques, vão às compras, sempre trajadas. Elas adoram vestir-se e declaram que o que mais lhes apetece no quartinho é fantasiar-se:

> "No quartinho [o melhor] são as roupas [e ri]." (Guida)

As roupas, acessórios e adereços do quartinho também são apreciados pelos meninos que fortuitamente o frequentam. Eles vestem-se de super-heróis: com um fato de morcego, os meninos transformam-se no *Batman* e com garras vestidas nas mãos adquirem super poderes e saem a voar para salvar os desprotegidos e vítimas das mais excêntricas adversidades. Ao vestir o fato do *Spider Man*, os meninos incorporam os seus poderes para derrotar os gigantes e todas as demais personagens do mal:

> "Tchiiiiiii…" [fazem o som e o movimento das teias que saem dos punhos do Spider Man] (Homem Aranha 1)

Um chapéu feito de papel disfarça o menino em cavaleiro:

> "É um negócio que minha avó fez de papel." (Gui)

As bonecas, os bebés e os peluches, preferidos entre as meninas, metamorfoseiam-nas em inúmeras *personas* e as meninas incorporam identidades de mulheres adultas e vaidosas que adoram enfeitar-se e maquiar-se. Elas adoram:

> "As Barbies, os peluches e gosto de brincos." (Nonô)
> "Eu adoro brincar de peluches, de cadernos e ela também gosta. Gostamos de brincar com batons, brincos…" (Inezinha)

Mas o maior acontecimento no quartinho, certamente, é fazer de conta que são mães e pais. As crianças afirmam, com veemência, que gostam de brincar com as bonecas e bebés, ou como elas mesmas explicam, brincar "aos pais e às mães":

> "Tipo: tu és a mãe e ela é o pai e eu o filho." (Bia)
> "Eu gosto de pentear [as bonecas]." (Mari)
> "Eu tenho uma boneca igual à Mari, caracolados [os cabelos]." (Clarinha)

Os meninos também gostam de brincar com as bonecas:

> "Eu também gosto de andar no quartinho porque tem lá os bonecos." (Antunes)

Imagem 19. Meninos a brincar com bonecas

As histórias e fábulas ouvidas inspiram a imaginação e as crianças reinventam-nas nas suas brincadeiras com enredos mirabolantes:

> "Ler histórias, muitas histórias!... Sim eu gosto boé, eu gosto muito." (Guida)
> "Gosto muito de ouvir historinhas, é muito divertido." (Homem Aranha 2)
> "Já li aquela que se chama a casinha de chocolate." (Miguelinho)

Talvez, essa também seja a razão que as mobiliza em torno de outro cantinho: a biblioteca da sala de aula. Livros dispostos numa prateleira, bem como um aconchegante mini sofá e almofadas fofas, convidam as crianças a manipular livros de histórias infantis. Elas afirmam regularmente que gostam de ler histórias (e, de facto, leem as imagens, visto que ainda não dominam a literacia) e é comum vê-las sentadas ou deitadas no chão, nas almofadas, a manipular os livrinhos e a entoar as suas histórias em voz alta.

Imagem 20. Crianças na biblioteca

Os mesmos livros, às vezes, servem de pretexto para outra fantasia muito comum: os brincantes da cozinha vão até a biblioteca, pegam num livro qualquer e transformam-no em "livro de receitas"; pousam-no na mesa ou ao lado do fogão e o mesmo passa a instruir a(o) cozinheira(o) sobre como proceder com os ingredientes do prato a ser preparado:

> "Vou à biblioteca, depois tiro um livro e depois finjo que o livro é receitas." (Antunes)

Foto 21. A cozinhar com o livro de receitas

Os meninos inventam situações possíveis e inverosímeis, afinal, no mundo do faz-de-conta tudo é viável:

> "Nós jogamos aos musculadores que é assim: é ter músculos; eu e o Butan jogamos [fazendo pose de halterofilista]." (Antunes)

Os aparelhos e brinquedos ganham outras utilidades e funcionalidades, a partir da inversão da objetividade utente dos objetos e da invenção de outros modos de utilização pertinente à intencionalidade do momento presente. Assim, o escorrega deixa de ser apenas um aparelho do parque em que se sobe e desce especificamente a escorregar e reconfigura-se numa prisão onde se trancafiam bandidos que andavam em fuga.

Imagem 22. Meninos a reinventar o escorrega

O mesmo aparelho também serve para pendurar-se e balançar-se, muito embora não tenha sido fabricado para tal. A capacidade das crianças de transfigurar as formas e finalidades das coisas do mundo é inesgotável. Na medida em que o aparelho convém ao faz-do-conta do instante em que se brinca, o objeto passa a fazer parte desse mundo mágico que é reinventado:

> "Pois nós quando jogamos a uma coisa: nós temos de descer por ali [pelo escorrega] porque algumas coisas eles [os bandidos em fuga] podem passar por ali. Eles passam pela parte da frente e não há mais nenhuma saída e nós temos de descer por ali." (Antunes)

Os cantinhos de brincar da sala de aula convidam as crianças a interagirem com as suas fantasias e criações. As crianças adoram imitar os papéis sociais pertencentes à cultura das profissões e ocupações dos adultos:

> "Brincamos às nozes. Por exemplo: é como ir ao Continente [hipermercado], às lojas. É assim: há uma pessoa que é o vendedor e depois tem uma que vende uma coisa que vai a menina acompanhar e mostra, e depois os que souberem onde é que está, vai lá buscar lá o que ele quer e depois tem que se pagar e dar o troco." (Butan)

Assim, os dois cantinhos mais disputados e, evidentemente, os preferidos pelas crianças, são a cozinha e o quartinho, espaços que mais convidam ao mundo da fantasia. Lá cozinha-se e faz-se as camas: cozinha-se muitos alimentos de brinquedo e imaginários que, depois de prontos, são servidos gentilmente aos demais ocupantes da sala de aula:

> "Eu faço carne, faço peixe e depois essa comida eu dou à professora e punha café." (Antunes)
> "Porque nós quando crescermos queremos ser cozinheiras e queremos ser arrumadoras de quarto." (Nonô)

"Eu gosto de brincar com sapatos." (Clarinha)

Imagem 23. O faz-de-conta na cozinha

A cozinha é o lugar onde a imaginação flui plenamente seja porque há muitas coisas a fazer ou porque há muitos brinquedos para manipular:

"Podemos cozinhar mas à brincar, brinca-se muito" (Sereia)

Foto 24. A fazer um bolo imaginário

O teatro é outra brincadeira que promove a interpretação de personagens, declarado unanimemente pelas crianças como sendo algo muito divertido:

"É muito, muito interessante e eu gosto imenso." (Nonô)

Foto 25. O teatro

Brincar ao livre, no pátio e na hora do recreio, também é fonte de inspiração para o faz-de-conta porque é o momento em que elas ficam mais livres para dar asas à imaginação:

"Estivemos a jogar às renas: eu era a rena, a Mari era o bebé. Então, eu só tinha 4 anos e eu e a Mari fazíamos anos." (Guida)
"Jogamos às vezes ao gorila comilão! O Homem Aranha 2 é o gorila comilão e tem que nos esmagar [rindo]." (Antunes)
"Não é esmagar! Tem que tentar nos apanhar: tem que nos apanhar e daí somos bananas e se ele nos apanhar, nós somos bananas e ele vai nos comer. Ele apanha bananas das árvores." (Butan)
"Nós dantes disfarçava-nos de banana e ele quase nos comia, mas nós estávamos disfarçados e nós jogamos aos zumbis da morte. É assim: ele tem que andar assim 'zumbiiiiii' [gesticula]; depois pode andar assim [demonstra]. Pode bater contra um muro e ele pum parte os ossos." (Antunes)
"Também gosto de brincar no recreio ao faz-de-conta, mas brinco sozinho, é melhor, eu gosto mais." (Miguelinho)
"Pode fazer o que quiser [no pátio], mas só que não pode bater nos meninos." (Gui)

A natureza e os seus elementos também são fonte abundante de inspiração. Com a terra, água e folhas secas fazem-se saborosos bolos:

Foto 26. A fazer um bolo de folhas

Importante notar que as crianças têm plena clareza da mimese. Ao contrário do que acreditam alguns adultos, as crianças não confundem a realidade com a ficção – elas fundem-se no disfarce que criam com total discernimento:

> "Esse é um jogo da minha Mami [avó]: a minha casota é uma porta e uma coisa e ela é pequenina assim. A minha Mami é minha dona e depois quando ela dá-me comida… eu não sou um cão, isto é só um jogo!" (Homem Aranha 2)
> "Eu sei que os fantasmas não existem" (Bia)

Esta amálgama de personas e contextos imaginários faz parte do pacto temporário que as crianças fazem com a realidade, a experimentar infinitas possibilidades de ação e sentimentos que são verdadeiramente reais pois são vivenciadas com intensidade:

> "Eu já imaginei quando nós íamos a um sítio que tinha uma estátua de um cão, mas mesmo grande e parecia verdadeira e eu até me assustei, porque estava todo pintadinho" (Homem Aranha 2)

O que as move é o segredo e o mistério. Todas as crianças ficavam nitidamente excitadas quando, no início de cada entrevista, falávamos do sigilo da nossa conversa. No início de cada sessão, tranquilizávamo-las, afirmando que poderiam ficar à vontade para expor o que desejassem, pois tudo o que ali fosse dito seria utilizado apenas para fins de estudos e que, portanto, se tratava de uma entrevista secreta, ao que elas sempre reagiam com risinhos e entusiasmo.

3.1.4 Liberdade, participação e escolhas

Infelizmente, os resultados em torno desta subcategoria são os que mais se afastam da condição natural de ser-criança pois, a partir dos depoimentos das crianças, inferimos que elas não participam efetivamente do processo de tomada de decisões da escola que está, de forma naturalizada, centralizado na figura dos adultos, o que é perfeitamente percebido pelas crianças:

> "Ter mais liberdade era mais bom… se esta escola não tivesse professoras e nós fizéssemos o que quiser." (Cata)

Portanto, além da falta de liberdade de ação, as crianças têm uma insignificante participação no que diz respeito àquilo que legitimamente seriam as suas escolhas, à exceção da possibilidade de decidirem sobre *o que* e *com o que* brincar nos momentos livres, regularmente nos recreios, quando correm livremente e, quiçá, um dos poucos momentos em que elas são genuinamente autênticas:

> "Sim [há liberdade no recreio para brincar do que quiser], menos ir ao monte [é proibido pelas auxiliares e educadoras]" (Miguelinho)

As crianças percebem que, como estão constantemente vigiadas, sofrem impedimentos e, invariavelmente, protestam contra o conjunto de regras e contra a obediência incondicional que devem ter para com os adultos:

> "Na escola só se pode trabalhar e também obedecer às regras das professoras. Não pode ser livre, não posso ir pra fora sem ninguém. Só posso ir pra fora só se alguma professora mandar." (Cata)

Quando a Dupla 5 foi inquirida sobre qual seria o seu maior desejo, Cata (5 anos) declara o que, nas suas palavras, seria um sonho a ser realizado, categoricamente, a vontade de ter mais liberdade na escola:

> "Se tivesse uma escola que não tivesse professora e a gente podia fazer o que quer: era um sonho a tornar realizado." (Cata)

O mesmo protesto é colocado em relação à opressão exercida por outras crianças. Elas não gostam daquelas que exercem poder, que centralizam as decisões, que dominam os brinquedos e brincadeiras e que as obrigam a fazer o que não querem ou o que não gostam:

> "Não gosto que me empurrem pra o chão, que me obriguem a correr e me obriguem a fazer coisas." (Nonô)

Se pudessem, elas passariam a maior parte do tempo a brincar, mas sabem que isso é impraticável, pois os adultos imputam-lhes responsabilidades da ordem do trabalho e esperam por resultados produtivos nas suas tarefas. Os corpos das crianças são tão governados que dependem da autorização dos adultos para poder brincar:

> "Nós não temos [liberdade]! Temos que respeitar muito bem os professores" (Nonô)

Outra imposição diz respeito à *escolha* que a criança não tem de interromper uma atividade quando esta não lhe agrada ou quando a cansa. As educadoras geralmente exigem que a criança conclua com êxito e atempadamente todas as tarefas propostas, deixando a criança sem opção de descansar ou de mudar de atividade:

> "A professora diz pra nós fazermos uma coisa, que é tipo assim: olha, é pra fazer um desenho qualquer. E eu digo: quero fazer um desenho, e depois eu não quero fazer esse desenho e a professora diz que eu não posso parar de fazer o desenho. E depois eu não queria; mas depois terminei e é por isso que eu me canso muito." (Sereia)

Esta imposição, também desrespeita o ritmo particular de cada criança, tendo em conta que a expetativa das educadoras é a de que todas acabem as tarefas uniformemente em tempo aproximado ou pelo menos dentro do tempo previsto pela atividade. Lamentavelmente, quando

a criança não consegue atingir as determinações, os comentários depreciativos dos adultos acompanham a situação: algumas ouvem reclamações de que são lentas, preguiçosas ou, ainda, que só querem brincar e que se recusam a trabalhar, o que para uma criança é, definitivamente, humilhante e traumatizante.

Além disso, o conjunto de regras restritivas, explícitas e subliminares, que convergem em proibições e punições, consequentemente, diminuem o espectro de atuação e agência das crianças: elas adoram descer a rampa a correr, mas são proibidas. A questão que se coloca em evidência não corresponde ao mérito da existência das regras ou não, mas, sim, à indiferença dos adultos na construção destas pois as crianças ficam absolutamente alienadas da construção das regras (que deveria ser conjunta) e, portanto, da compreensão da sua dinâmica. Ao olhar dos adultos, às crianças resta, apenas, a obediência incondicional: para eles, as crianças prescindem de compreender o discurso que constitui as regras. Não há liberdade de escolha ou discussão sobre a legitimidade, aplicação e modificação das regras que não satisfazem as crianças e, sendo assim, os adultos tomam todas as decisões:

> "Não estamos livres nas escolas." (Inezinha)

Na escola, não há liberdade para se fazer o que se quer porque não se pode ser livre, as crianças têm de obedecer: não podem ir para no pátio sozinhas, tão pouco circular sem a autorização de um adulto. As professoras não as deixam fazer o que desejam:

> "Porque [na escola] tem que trabalhar, a professora manda-nos trabalhar para o dia da mãe e para os finalistas." (Antunes)

Em contrapartida, as crianças alegam que o único espaço em que podem fazer escolhas é no espaço doméstico, tido como o único que lhes possibilita tomar algumas decisões que atendam a determinados interesses. No entanto, os familiares adultos também assumem a condição soberana de autoridades irrevogáveis, seja nas ações, seja nas ideias:

> "Antes quando eu estava sozinho em casa, quando a minha mãe não me deixava ver bonecos e eu tinha sempre de brincar, dizia assim: ó Mamã, eu posso ir às minhas vizinhas lá de cima? E ela: sim, depois eu vou-te buscar lá acima ao prédio… Mas agora a minha mãe já não me deixa." (Antunes)

Brincar fora da escola é concebido como acontecimento que contém em si um maior grau de liberdade, porém, não sem restrições:

> "Em casa podemos à vontade!" (Antunes)
> "Em casa é sempre assim [podem brincar a hora que querem], mas às vezes quando nós estamos a comer não" (Guida)

Em casa, pode-se brincar um pouco com o computador e com o tablet, pode-se escolher os canais de TV a assistir, os pais deixam-nas ver "bonecos" (bandas desenhadas), mas é preciso ficar com a posse do comando da TV para se ter uma garantia mínima de participação:

> "Eu estou sempre a ver televisão e o meu pai quer ver futebol… eu deixo ele ver futebol porque eu vou pro computador e pro Tablet… logo à tarde, daqui há um bocado, quando for de noite, ele deixa-me ver bonecos e eu posso ir pro canal que eu quiser e também posso ir pro computador." (Luninha)
> "Meu pai está sempre a ver televisão que eu também não quero ver e eu preciso brigar com ele e tirar o comando e ficar com ele [o comando] quando quero ir ver os meus canais da Barbie. É, na minha televisão tem muitos filmes da Barbie." (Cata)

Outra restrição de ordem familiar, que afeta diretamente a não participação da criança e as escolhas, diz respeito ao conjunto de atividades extracurriculares (AEC). Várias crianças reclamam da impossibilidade de decidir sobre o que praticar, bem como sobre desistir de alguma atividade que iniciaram e que, posteriormente, gostariam de abandonar, porém os pais não permitem. Portanto, elas ficam reféns das decisões dos adultos também no âmbito familiar:

> "Quem escolheu essas atividades foi a minha mamã." (Miguelinho)
> "Não gosto [da Capoeira] está a ser uma seca, mas eu vou… mas eu não gosto, mas tem que fazer. Fui eu que disse [escolheu, pediu à mãe], mas não queria… esquecem que eu não queria. Foi a minha mãe que disse: tem que fazer karaté, e eu: ok!" (Homem Aranha 2)

O Homem Aranha 2 é uma das várias crianças que acumula mais de três AEC, na mesma semana, e afirma que não gosta de nenhuma. No princípio, pediu aos pais para participar, mas depois não gostou e pediu para desistir. Porém, o seu pedido foi negado e ele não teve autorização para interromper as AEC:

> "Foi ela [a mãe] que decidiu! Não fui eu! Eu disse uma vez mas ela [mãe] não deixa desistir [ele suspira, como que cansado de me explicar]. Ai! É pra aprender, mas eu não quero." (Homem Aranha 2)

Os pais acreditam que as AEC instrumentalizam as crianças e constituem mais possibilidades para elas incorporarem mais aprendizagens. No entanto, elas reclamam que os adultos nem sempre acertam nas escolhas que fazem por elas e, portanto, restam poucas opções:

> "Só podem [decidir] pouquinhas coisas, pouquinhas, só uma, só pouquinhas coisinhas; eu decidi algumas coisinhas mas os adultos é que decidem umas que nós não queremos." (Homem Aranha 2)
> "Eu queria ir à natação mas só que o meu pai não deixou." (Rodriguinho)

Fazem menção também às decisões de outra natureza, por exemplo de não poderem opinar sobre os locais onde passeiam, viajam e passam férias com a família. Não se pode viajar para onde quer pois os adultos é que decidem:

> "Sabe o que eu queria? Ir para o Brasil, ir para o Algarve e ir para a Madeira, em vez de ir a escola e ficar o tempo todo na piscina." (Antunes)

No entanto, os momentos livres, sobretudo no recreio escolar, que as coloca em contacto com a natureza, representam um poder maior de agência das crianças. Mesmo estando vigiadas, a subversão da ordem imposta é uma das estratégias que os corpos brincantes forjam no sentido de suportar a opressão, resistindo e encontrando maneiras de se colocarem em relação com as suas intencionalidades, necessariamente contrariando as proibições prescritas pelos adultos:

> "A professora é que diz quando podemos ir brincar e quando chama atenção. Mas o M ele prefere só brincar lá e quando se está a trabalhar ele foge!" (Cata)

E, muito embora, subir no monte seja proibido, elas demarcam as suas escolhas insubordinando-se:

> "Eu fui pra o monte e rolei pra baixo: sujei as calças, mas até foi divertido." (Miguelinho)

Os subterfúgios aparecem como estratégia de forjar escolhas, demarcando e realizando o que é da intencionalidade e interesse da criança. Elas arranjam maneiras de brincar ao invés de trabalhar ou burlam as regras, que elas próprias consideram necessárias, pois a vontade, o desejo e a necessidade de brincar são muito maiores:

> "Eu gosto de ir [na cozinha], mas eu decido uma ideia de ser ladrão e roubo [uma vaga na cozinha]." (Homem Aranha 2)
> "Quando for a capoeira nós podemos brincar: ninguém nos vê! Nós brincamos e depois vamos pra baixo." (Antunes)

O problema está justamente no facto de que os adultos julgam que as crianças não merecem perceber a dinâmica das suas ingerências autoritárias, como se elas fossem incapazes de compreendê-las, pois não são raras as vezes que as crianças externaram que não sabem o porquê de não poder fazer as suas escolhas:

> "Porquê não sei, os meus pais nunca me disseram [porque decidem por ele]." (Homem Aranha 2)
> "Eu queria [desistir da Capoeira] mas minha mãe não deixa. Porquê eu não sei, só me importa estar em casa a dormir." (Antunes)

Outro fator de grande castração trata-se da decisão e escolha das educadoras em relação às cores com que as crianças deveriam pintar os seus desenhos. Várias vezes, presenciámos recomendações (ou a definição inquestionável e desagradável) das educadoras sobre qual a cor adequada para pintar determinada parte de um desenho, por exemplo de uma criança que pintou o chão de azul, e foi publicamente ridicularizada pela sua opção, ou pintou a relva de outra cor que não fosse a verde. Como demanda infeliz e equivocada, deixa as crianças nitidamente e profundamente magoadas diante deste tipo de *crítica*. Esta é uma prática nefasta, que se estende às crianças que já incorporaram essa forma de agência dos adultos, reproduzindo com os colegas o mesmo modo de se colocar, imitando a educadora, que exigia sempre *performance* nas pinturas dos desenhos, na sua maioria distribuídos uniformemente para todas as crianças.

Quando os desenhos não eram padronizados, restando à criança apenas colorir, muitas vezes, o tema a ser desenhado já estava pré-determinado a partir da atividade que se havia realizado, por exemplo: ouvia-se uma história ou uma fábula e, posteriormente, as crianças deveriam fazer (sempre) algum desenho sobre a história ouvida. Mas o contexto a ser ilustrado era sempre sugerido ou pré-definido pela educadora, ou seja, as crianças nunca tinham a opção de retratar aquilo que desejavam e que poderiam, dentro do contexto mais amplo das histórias ou de toda a imaginação que poderiam evocar entre as crianças, materializar infinitas possibilidades. A criatividade das crianças é invariavelmente tolhida.

Mesmo quando o desenho era livre, a educadora, de um modo ou de outro, definia os limites da utilização da imaginação, questionando o tamanho das pernas em relação à cabeça do boneco desenhado, ou a cor do céu, ou a posição de determinados elementos, a distribuição das formas, etc., vislumbrando resultados a partir do que ela própria considerava correto. Consideramos inadmissível que a criança não possa escolher as cores para pintar os desenhos, pois é uma castração da criatividade, da curiosidade, da imaginação e da inventividade, e as crianças percebem perfeitamente que as suas escolhas são restritas:

> "Eu acho que [as crianças] deviam [ter mais liberdade] porque as professoras já mandaram muito." (Nonô)
> "Na hora que queremos [brincar] temos só um bocadinho… mas quando a gente brinca no… temos que ficar de castigo, por isso não temos liberdade pra brincar." (Nonô, Dupla 2)
> "Eu acho que temos [liberdade para fazer escolhas]. Não… sempre não! Por causa das professoras." (Nonô)
> "Só quando vai lá abaixo [podem brincar livremente]." (Nonô)

O sentido de liberdade é deturpado pelos adultos. Mas as crianças, mesmo tratadas como dependentes absolutas da vontade dos adultos, percebem perfeitamente que são portadoras de direitos e merecem respeito. Elas reivindicam o direito de escolhas, de respeito por parte dos adultos e reconhecem que a sua liberdade é furtada:

> "Porque eles [adultos] já são crescidos e já deram muito respeito para nós e agora somos nós. Nós já respeitamos a eles agora eles é que tem de respeitar a nós." (Nonô)

A única exceção acontecia nas pinturas a tinta no cavalete e na tela, onde as crianças ficavam livres para retratar o que quisessem, mas não sem ouvir sugestões sobre as cores a serem usadas por parte da educadora.

Algumas crianças nitidamente demonstravam a sua apatia em relação às suas escolhas, tão acostumadas estão a esperar pela decisão ou sugestão da educadora. Algumas, a exemplo da Gabi (5 anos), esperavam que a educadora lhes dissesse o que desenhar, enquanto outras iam na sua direção perguntar que cor é que deveriam usar em certo lugar do desenho.

Outro aspeto que as aflige é a impossibilidade de fazer escolhas em relação à ocupação dos espaços e à distribuição do tempo, nada equilibrado entre o brincar e o trabalhar, bem como o facto de não serem ouvidas em relação às suas brigas e disputas. O baloiço, aparelho disputado entre as crianças, é diariamente motivo de desentendimentos entre elas e todas, sem exceção, têm a clareza de que o número de baloiços é insuficiente (são apenas dois para todas as crianças da escola). Quem escolhe e decide são os adultos sobre quem ocupa os espaços (de brincar) e durante quanto tempo. Ora, se não há a participação das crianças, elas são alienadas do processo de tomada de decisões, apenas devendo respeito incondicional às regras e determinações impostas:

> "Porque tem ali uma parte, uma placa que diz assim, tem assim os meninos: um, dois, três, quatro. E o número quatro tem lá e na manta pode cinco." (Homem Aranha 1)

> "A professora, quando está mais do que quatro ela diz: sai o L, sai o J, sai o G. Sim, ela pimpa e vai dizendo quem fica: pim-pá-pum, cada bola mata um! É mesmo tu" – e aí sai um [demonstra a brincadeira de tirar na sorte quem fica e quem sai]." (Homem Aranha 1)

As regras e proibições implicam diretamente na impossibilidade das crianças realizarem escolhas que atendam ao seu interesse maior, o de brincar e se movimentar livremente pelos espaços. Os corpos brincantes sucumbem diante da imposição de tantas regras e reclamam da quantidade das mesmas:

> "Tem muitas regras: no quartinho só pode estar cinco, na cozinha só pode estar quatro, depois nós contamos… temos que sair e depois deixamos o menino [brincar no seu lugar] pra ele não ficar triste." (Clarinha)

Comparativamente, em relação a brincar no pátio, por exemplo, na hora de trabalhar, não há escolha nenhuma, pois é imposto como obrigação a ser cumprida de onde se esperam resultados a serem alcançados com sucesso:

> "Mas nos trabalhos não [há liberdade], só no que queremos brincar." (Mari)
> "Eu gostava mais de estar aqui todo dia na brincadeira. Eu gostava mais é que não houvesse escola todos dias e eu ficava em casa a dormir." (Antunes)

As próprias crianças, internalizando as representações dos adultos, se autocoíbem, afirmando que não é correto ficar livre para brincar na hora que querem porque é a professora que decide isso:

> "A professora que nos diz que nós temos de trabalhar, porque a professora diz-nos sempre pra fazermos trabalhos." (Homem Aranha 2)

Em virtude do grupo de crianças investigadas serem finalistas[3], durante o período das entrevistas, elas foram até à escola primária onde estudarão, no ano seguinte, e falaram das impressões que tiveram da visita. Entre estas, expressaram a ideia de que, na escola primária, elas terão mais liberdade pois avistaram a quadra de desportos e crianças a jogar futebol no pátio da escola. Assim, externaram as suas expetativas, supostamente libertárias e mais autónomas, que as aguarda na nova escola:

> "Eu queria mais ir pra escola primária e andar de manga curta. A escola primária é mais fixe: lá nós podemos encontrar ali outros amigos, lá dá pra brincar, dá pra brincar lá fora, tem muitas coisas, dá pra jogar à bola lá fora quanto tiver calor." (Antunes)
> "Na escola primária, lá em cima, tem um ringue e levamos a bola para o ringue lá de cima e jogamos futebol." (Butan)

Por fim, as crianças pleiteiam mais liberdade para decidir sobre fazer o que gostam ou não gostam, sobre o direito de desistir de atividades que desgostam, sobre o facto de escolherem muito pouco e os adultos decidirem sobre a maioria das coisas que devem fazer. Declaram abertamente que ficam infelizes porque não têm liberdade para escolher quando e onde brincar e se movimentar:

[3] Constitui a turma que frequenta o último ano do jardim-de-infância e, portanto, no ano seguinte, estarão a ingressar no primeiro ciclo da educação básica.

> "Fico infeliz por causa disso às vezes [quando tem vontade de brincar e é impedido]. Eu não sei quando é que é o dia da liberdade, não sei se existe! Tipo: sábado e domingo e feriados pode ser o dia da liberdade!" (Miguelinho)

3.1.5 Corpo brincante

A referência das crianças em relação a gostar de brincar e a sua importância constitui sempre uma alusão de intensidade e não de quantidade. Ao mencionar o assunto, todas se colocam com muita alegria, alterando a voz e a movimentar o corpo intensamente, pronunciando que a linguagem do brincar é fundante e fundamental e por isso dizem que *"brincamos muito"* e *"eu gosto muito de brincar"* (Dupla 1).

O corpo brincante não é dicotómico, nem dual, nem bipartido. Pelo contrário, no corpo-mundo da criança tudo se encontra conectado. Fazer-saber-fazer é o motor original pois as mãos e demais partes do corpo-sujeito são tão importantes, estão tão interligadas ao seu fazer-saber que ganham atributos de ânimo:

> "As minhas mãos só gostam de pintar e não gostam de fazer tarefa de escrever." (Homem Aranha)

Quando a criança diz a oração "as minhas mãos", na verdade, está a falar sobre si mesma e inteira: as suas mãos são, inseparavelmente, o seu *eu*, o que converge com a máxima *merleau-pontyana* de que *eu não tenho um corpo, porque eu sou meu próprio corpo*. A sua intencionalidade constitui uma totalidade concernente ao corpo-sujeito e que, no caso das crianças, é muito maior, isto é, a criança é um corpo-mundo:

> "A cérebro pensa quando está a brincar. Quando está a dormir o cérebro nunca pensa. Quando está de noite o cérebro não pensa porque está a dormir e quando está de dia ele acorda (…) o meu cérebro até de noite também pensa (…) de noite fecho os olhos e meu cérebro dorme… o meu cérebro pensa: eu fico parado, olhando para os brinquedos, aí o cérebro pensa e aí eu penso em uma coisa e aí o cérebro aponta para onde eu tenho que brincar e aí eu brinco." (Gui)

Trata-se da consciência intencional *husserliana* da qual nos fala Sartre (2007), que é sempre a "consciência de alguma coisa que projeta o sujeito na *direção de algo*, e nas crianças isto é uma transcendência. A percepção corporal da criança é forjada na unidade do *eu com o mundo*, e elas não ignoram que pensar é condição imprescindível para ação e, esta não prescinde da vontade, do desejo e do interesse que mobiliza o corpo como uma totalidade. A consciência da criança é translúcida, é movimento, é ato, é um *vento* que se lança livre na direção das coisas e, portanto, não pode captá-las nem aprisioná-las, como afirmou Sartre (2007):

> "Aí eu faço o que o cérebro manda, porque o cérebro pensa." (Gui)

Isto traduz o ato de conhecer. Para o corpo brincante, conhecer é descobrir *a fazer* o mundo, a tocá-lo e saboreá-lo e todas essas sensações estão reunidas, de modo inteligente,

alegre e descontraído, na linguagem da brincadeira: ela é a linguagem que torna o mundo inteligível às crianças, quiçá, ao ser humano.

Da forma como o trabalho é naturalizado e a brincadeira secundarizada pelos adultos, as crianças acabam por naturalizar e interiorizar as obrigações para com as atividades programadas. Porém, como elas transformam tudo de modo a tornar-se prazenteiro, até o trabalho, quando é divertido e prazeroso, se torna brincadeira:

> "E também nós gostamos de fazer trabalhos." (Inezinha)

As representações das crianças refletem a institucionalização moderna dos dias de descanso semanal, sendo predestinados a brincar livremente: aos sábados, domingos e feriados, pode-se fazer o que se quer pois não se vai à escola. Assim, as crianças já incorporaram o sentido de responsabilidade que assumiram na escola como um local de trabalho:

> "Sábado e domingo não se vai à escola e também pode se mexer assim [se remexe todo contente]." (Miguelinho)

Numa perspetiva inversa, ou seja, quando as crianças são inquiridas sobre o que não gostam, elas referem-se maioritariamente às práticas violentas, seja de forma simbólica e, principalmente, física. Elas não gostam de bater, de levar pancadas, de crianças que se portam mal e brigam, de magoar-se, cair, deitar sangue, de dar ou levar pontapés ou murros, de levar reprimendas, castigos e serem tratadas aos gritos:

> "Quando a Nonô grita eu não gosto." (Guida)

Bater é sinónimo de mau comportamento entre as crianças e atitude reprovada entre todas as entrevistadas:

> "Ele se porta muito mal, ele me bate muito." (Gui)
> "É porque eles fazem asneiras e eles são maus." (Sereia)
> "E o M eu já não sou amigo porque ele porta-se sempre mal e é por isso que eu não sou amigo dele e ele bate-me … não, não é nada fixe e nem divertido. E também batem nos outros, em todo lado eles batem. Quem for amigo deles… eu já sou amigo do D, ele já não me bate." (Homem Aranha 2)

Na mesma direção, há um sentimento de profundo abatimento quando algum afeto as magoa:

> "Há outros que morrem quando uma pessoa diz que quer ser amigo dela e só bate nela, e quando ele quer abraçar ele só bate nela" (Rodriguinho)

Importante notar que essa afirmação corresponde exatamente ao que Kunz & Simon (2014) chamam de *Lebensentzug* ou *uma extração da vida sem morrer*:

> "Às vezes o D se porta mal e às vezes tira-me do baloiço. A mamã diz que eu sou muito sensível. Portanto, eu não digo nada nem faço nada." (Miguelinho)
> "Quando eu vou a alguma coisa e dou a mão a ele, ele puxa-me logo pra ali e vou-me atras dele: sinto que estou a morrer…" (Rodriguinho)

Quando alguém se magoa, elas ficam consternadas e preocupadas:

> "Briga não é fixe porque faz um dodói" (Gui)
> "Só quando eu bati numa coisa eu sinto que está a doer" (Gui)

"O D e o M magoam a toda gente" (Homem Aranha 1)
"Nós não estávamos a ver! Foi só quando ele foi à casa de banho é que vimos: eu acho que deram assim com a bola aqui [apontando para o nariz] " (Guida)

Do mesmo modo, elas não gostam de ser oprimidas ou obrigadas a fazer o que não querem. No entanto, este conjunto de ações fazem parte do universo das brincadeiras pois configuram formas com as quais as mesmas crianças que as rechaçam as usam para se comunicar, principalmente, em situações extremas que enfrentam entre si e que, invariavelmente, resultam em zanga:

"Eu não gosto quando as crianças, as minhas amigas e meus amigos, mandam em mim." (Inezinha)
"Porque os meninos batem-nos e nós também temos de bater neles." (Cata)

Elas reclamam de bater e levar pancadas, mas se socorrem destes estratagemas hostis com frequência, sobretudo nas acirradas disputas por brinquedos, aparelhos, espaços e até os(as) amigos(as). Utilizam empurrões, tiram objetos vigorosamente das mãos dos outros, passam na frente (na fila) e pontapés são usados para repelir o sujeito indesejado ou invasor não convidado a estar em determinado lugar ou brincadeira:

"Foi o D que não deixa eu jogar com os outros." (Gui)
"Um dia fui o primeiro; mas o menino empurrou-me e passou na frente." (Homem Aranha 2)
"Eles me impedem de ir no baloiço. Eu quero ir primeiro e eles me passam e eu caio no chão e me machuco todos os dias." (Gui)
"Os meninos empurram até para não chegar ao baloiço. Toda gente quer então eles empurram pra eles irem primeiro pra o baloiço e eu caio." (Gui)

Esta linguagem corporal é bastante usada para comunicar enfrentamento ou desavença, que acaba por se traduzir em desgosto:

"E fazem assim nos colegas pra eles ver que eles não querem ser amigos." (Gui)
"Porque há umas crianças que estão no baloiço e querem ficar até terminar e depois eles tiram-na a brigar. Quando eu fui pra esta escola nova [quando chegou na escola] nem andei de baloiço. Há muito tempo que eles nem me deixavam andar no baloiço. Por isso, quando cresci tinha de bater neles." (Cata)

As disputas e contendas fazem-nas experimentar sentimentos ruins, o que faz parte da vida, é evidente. No entanto, seria possível evitar muitos constrangimentos se as crianças fossem observadas com atenção e sobretudo ouvidas. Os sentimentos de mágoa e tristeza, gerados pelas disputas dos aparelhos no parque, são absolutamente desnecessários. Os corpos brincantes ficam tristes, chateiam-se e choram quando não podem atender às suas necessidades, ou seja, atender à vontade plena de brincar livremente sem cerceamento e embaraço:

"O baloiço é muito fixe e é por isso que as crianças tem muita vontade e às vezes vão lá a chorar por causa que tiraram do baloiço. As crianças choram porque elas gostam muito do baloiço. Toda gente gosta do baloiço. Lá no baloiço a gente chora porque a gente bate neles [bate o punho fechado contra a palma da mão] pra andar porque a gente não andou ontem nem ante ontem. É por isso." (Cata)

Para os adultos, a solução está no governo dos corpos das crianças: eles prescindem de ouvir e respeitá-las, impondo hábitos que jamais serão incorporados e as crianças refletem esse governo de ideias impostas, reproduzindo-as nos próprios discursos. No entanto, como verificámos, na prática, a ideia incutida pelos adultos de que as crianças devem disciplinar-se

não funciona, muito embora, elas reverberem no conteúdo das suas falas aquilo que os adultos decretam:

> "Só que a gente tem de se habituar a esperar para as pessoas andarem, que há pessoas que não andam no baloiço." (Cata)
> "E quando a gente fica cansada de andar de baloiço aí a gente deixa." (Luninha)

E as crianças trapaceiam para poder satisfazer as suas vontades:

> "Eu quase sempre não consigo andar de baloiço, porque às vezes na fila há muitos meninos que passam na frente." (Rodriguinho)
> "Quando não costuma estar fila aí eu aproveito e vou pra fila que está vazia. Às vezes o D se porta mal e tira-me do baloiço." (Miguelinho)

Os corpos brincantes podem permanecer *horas* no baloiço com o vento a refrescar o rosto e o corpo todo a balançar-se. Mas esperar em pé, ao lado do baloiço, para poder balançar-se é enfadonho, sentem tédio, tristeza e muito calor:

> "E temos que esperar e é uma seca esperar." (Mari)
> "E depois quando fico a esperar tenho muito calor." (Clarinha)
> "Hum… triste… só tem um baloiço." (Miguelinho)

O artifício da comunicação corporal agressiva também é convocado quando estão chateadas em virtude de alguma interação desagradável com adultos, o que resulta em reações inflamadas:

> "Porque as professoras mandam em nós e nós gostamos de respeitar para não ficarmos de castigo." (Nonô)

Penso que a gravidade do problema se estabelece quando ações violentas partem dos adultos na direção das crianças, o que caracteriza não somente incongruência e equívoco, mas também covardia, já que os adultos confundem autoridade com autoritarismo e a impropriedade está no todo da ação/reação e na discrepância ética. A reação agressiva dos adultos para com as crianças é naturalizada e, paradoxalmente, reprovada quando este tipo de comportamento parte das crianças.

Os corpos brincantes não gostam de reações desagradáveis vindas dos adultos e autocondenam-se pelo consequente julgamento derivado dos adultos. Ao olhar dos adultos, as crianças sempre estão erradas e elas acabam por se culpabilizar pelos efeitos nefastos dos seus atos indesejados e reprovados pelos adultos:

> "A professora é nossa amiga e nós não queremos fazer ela sentir-se muito mal e zangada." (Nonô)

Mas o corpo brincante não é somente dor e sofrimento, características da resistência, perseverança e contestação da dimensão lúdica corpórea. Pelo contrário, o corpo brincante é magia, encantamento, alegria e diversão e, nesta perspetiva, está o sentido de humor. As crianças adoram fazer piadas, gracinhas e utilizam muito a ironia, demonstrando um alto e complexo nível de perceção das ideias dispostas no mundo com o qual dialogam de modo

jocoso, o que está imediatamente ligado à festa da corporeidade, mas também à obstinação da dimensão lúdica:

> "Eu dei um pontapé a toda gente e foram tudo pro céu." (Homem Aranha 1)
> "Nossos corações não são como estes, são vermelhos e são assim e batem assim pum, pum." (Miguelinho)
> "Parecem peidos, parecem que estão a dar uns peidos [risos]." (Rodriguinho)

Brincar e se movimentar é, existencialmente, a linguagem primordial das crianças e aquilo que mais desejam:

> "A minha parte favorita de todas é brincar!" (Luninha)
> "E a minha também!" (Cata)

Os corpos brincantes deleitam-se com as atividades artísticas, expressões plásticas e dramáticas. A representação inventiva do mundo é uma forma de sobrevivência (Oaklander, 1980): as crianças precisam de lidar com o mundo de modo a destrinçá-lo para o compreender, pois elas dialogam corporalmente com o mundo e, portanto, é com a ação das mãos, do fazer, do expressar que, ocupando-se com diferentes linguagens artístico-expressivas, apreendem a dar novos-velhos atributos às coisas.

Não há, portanto, uma via de mão única para se conhecer o mundo como acreditam os adultos, unilateralmente, na via da racionalidade. Pelo contrário, a linearidade do pensamento lógico dos adultos nunca tem sentido para as crianças pois a sua forma de conhecer o mundo é circular, é recursiva e *de cabeça para baixo*. Elas começam pelo fim; elas terminam no meio; elas introduzem no meio do processo aquilo que para os adultos seria mais coerente na partida. Enfim, este aparente caos é necessário pois, como nada é pré-determinado, o acaso é muito mais conveniente do que o resultado. Esta é uma das características da arte das crianças.

Cantar, dançar, desenhar, pintar, esculpir, moldar, tocar, representar, são brincadeiras absolutamente vitais para a criança porque não podem prescindir da [aparente] desordem e da contingência que, frequentemente, é reprovada pelos adultos, justamente porque às crianças não interessa a *performance*, senão naquilo que elas próprias consideram importante e que, muitas vezes, está associado somente à beleza do momento presente e não exatamente à perfeição desejada pelos adultos no final (futuro), resultante do empenho:

> "Eu sinto que estou no palco a olhar para as pessoas e elas estão a ver-me a cantar… sabe-me[4] muito." (Nonô)
> "Porque nós andamos na dança [criativa] e porque nós também gostamos de dançar." (Nonô)
> "Eu gosto de brincar e desenhar." (Homem Aranha 1)
> "Eu sei cantar no meu piano o «parabéns à você». Mas eu só sei essa parte: dã dã dã dã dã [e reproduz o som do piano tocando com os dedos na mesa]." (Miguelinho)

As brincadeiras de faz-de-conta, recheadas de vivências dramáticas, como brincar "ao gigante", "aos investigadores" e "ao Mister Bean", compõem o elenco de jogos e brincadeiras

[4] Tem o sentido de *bom sabor*, ou seja, cantar dá-lhes muita satisfação.

que se destacam entre as suas preferências. A mágica também faz parte desse espetro, sobretudo porque guarda em si o mistério e o segredo, duas sensações que elas adoram experimentar, pois constituem o fermento para a imaginação e para a invenção e deixa-as muito curiosas[5] e excitadas. Tudo o que envolve suspense interessa-lhes:

> "Porque eu faço magia: magia e pum!" (Miguelinho)
> "Por exemplo, tu és uma pessoa normal e nós, tu estás aí a passar, e nós temos que te espiar, temos de nos esconder para ninguém nos ver se tu és ladrão" (Antunes)
> "E temos de investigar como os agentes investigativos" (Butan)

Quando inquiridas sobre seus sonhos e desejos, as crianças também perseguem os caminhos aparentemente caóticos da fantasia e externam interessantes aspirações:

> "Olha só assim: o meu sonho era os meninos, as pessoas, quem queria sentava no baloiço! Tinham muitos baloiços pra os meninos sentarem e balançarem." (Cata)
> "O meu sonho era que o meu quarto fosse todo da Elsa [boneca de banda desenhada], todo azul e branco e rosa e castanho e cor da pele!" (Luninha)

Duas curiosas aspirações referem-se à escola: a primeira que tivesse mais brincadeiras do que trabalho e a segunda que não houvesse escola todos os dias. A curiosidade está no facto de que todas alegam gostar muito da escola e, ao mesmo tempo, também afirmam gostar de trabalhar:

> "Eu gostava mais de estar aqui todo dia na brincadeira." (Antunes)
> "Porque eu gosto mais de brincar." (Rodriguinho)
> "Sim, as vezes né! [é divertido trabalhar]. Também gosto de trabalhar." (Miguelinho)

As crianças também gostam de competir. No entanto, nunca estão preocupadas antecipadamente em preparar-se para vencer. É evidente que nenhuma gosta de perder, mas essa correlação imediata e dualista que os adultos fazem entre a vitória-triunfo e a derrota-fracasso não aparece em nenhum registo da colheita dos dados. Elas simplesmente disputam corridas, jogos em que o objetivo é chegar primeiro ou brincadeiras em que alguém termina com algum tipo de vantagem, mas são geralmente tratadas com naturalidade e, assim que a batalha termina, tanto perdedores como vencedores recomeçam o mesmo jogo ou partem para outra brincadeira sem grandes contrariedades.

As preferências relacionais são condição substancial para os corpos brincantes. Estar com o outro de modo agradável e aprazível é sinónimo de conforto, segurança, bem-estar, aconchego e acima de tudo inter-relacionar-se de modo oportuno. As pessoas de quem mais gostam são mencionadas com carinho, altruísmo e gratidão. Como afirma Larrosa Bondía (2002), a experiência, o amor e a paixão são inseparáveis no contexto dos acontecimentos infantis pois as crianças precisam estar na companhia dos(das) afetos(as).

[5] Conferir *Sobre como tolhemos a curiosidade das crianças*. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n51p192/34511

Os(as) amigos(as), maioritariamente os colegas de escola, as educadoras e familiares são as referências afetivas mais citadas assertivamente em contextos construtivos:

> "Eu gosto mais de brincar com a Mari e com a Guida e com a Clarinha." (Luninha)
> "Eu gosto de brincar com Mari e brinco com ela às apanhadinhas, às escondidas…" (Sereia)
> "Os amigos sempre, porque o Homem Aranha1 é meu amigo." (Homem Aranha 2)
> "A minha brincadeira preferida é eu ir pra cima do meu pai." (Luninha)
> "A minha brincadeira preferida é ir às cambalhotas com meu pai" (Cata)
> "Eu também ajudo muitas vezes a minha mamã." (Clarinha)
> "Porque meu pai brinca sempre comigo e às vezes eu gosto e também a minha mana… vem o meu primo a casa da minha mãe." (Homem Aranha 2)
> "Tem os meus vizinhos e a minha prima vive ao lado." (Sereia)
> "Já foi o J à minha casa, uma vez." (Homem Aranha 2)
> "Eles [pai e mãe] brincam comigo às vezes, mas outras vezes têm de fazer a comida. Na casa eu jogo às escondidinhas com meu irmão, brinco com a avó e com o avô." (Rodriguinho)
> "Eu também gosto de jogar à bola com o papá." (Miguelinho)

Na conceção das crianças, os adultos sabem brincar:

> "Sabem bem brincar com as crianças e eu gosto muito de brincar com meu pai." (Homem Aranha 2)

Os amigos compõem a esfera mais importante e significativa dos afetos citados, a ponto de relembrar aqueles que já não estão presentes:

> "Sinto saudades… ele dizia coisas engraçadas: ele dizia caca de porco. Ele dizia isso pra ter piada" (Antunes)

Mas elas também declaram que gostam de brincar sozinhas, momentos em que se encontram consigo mesmas:

> "Eu também gosto de brincar sozinho, porque assim eu não tenho muitos amigos e outras coisas… às vezes me parece fixe." (Miguelinho)
> "Eu gosto também de brincar sozinho às vezes, no meu quarto sozinho. Eu gosto também de fazer coisas às vezes, umas coisas de brincar sozinho, outras de brincar ao beisebol, outras de dançar ao pé-coxinho." (Rodriguinho)

Muito embora as recomendações acerca do não incentivo à *adultização* das crianças envolva a discussão sobre *não namorar na infância*, é inegável que as crianças se apaixonam-se, enamoram-se[6] e emocionam-se, no mais puro sentido das palavras:

> "[Apontando para a Sereia] Ela é minha namorada, sabia? Claro que somos [amigos], mas nós na mesma somos namorados: ela que me fez [o avião de papel] pra mim." (Homem Aranha 2)
> "Adoro a minha mamã, até estou a por a mão no coração por causa disso. Eu fico escondido e atiro para as costas dela o coração de peluche e ela diz: ó Miguelinho eu adoro-te!" (Miguelinho)

A paixão das crianças é ampla e sedenta. Elas são curiosas, desconfiadas, interessadas, destemidas e ficam instigadas com o desconhecido. Experimentar é tocar, é sorver, é fazer, é sentir com o corpo todo:

> "É porque eu disse assim: eu quero experimentar, eu quero experimentar, eu quero experimentar [a capoeira]." (Antunes)
> "Um dia já fui ao quarto escuro: passei por ele todo e não tive medo." (Homem Aranha 2)
> "Eu gosto de jogar às escuras no quarto escuro." (Rodriguinho)

[6] Conferir Janusz Korczak: *Quando eu voltar a ser criança* (1981).

Elas surpreendem-nos com as mais diversas demonstrações de saberes, convicções, discernimento e compreensão, por exemplo nas reflexões que fazem sobre o tabagismo:

> "Quem tem a mania de ir pra varanda fumar é um amigo da minha mãe que se chama P. Ele também tem o vício de fumar e depois tem que mastigar um rebuçado da tosse para os pulmões aguentarem." (Butan)
> "Eu acho mal-educado, sabes porquê? O meu pai tem uma coisa na varanda que é redonda assim e tem uma bolinha e, eu, ontem abri e vi tantos cigarros e muita água de cigarro. Olha, eu acho muito mal fumar, pois os pulmões depois não aguentam e depois morrem. É igual ao fumo do escape do carro que sai." (Antunes)

Os corpos brincantes reinventam e resinificam as regras dos jogos e a dinâmica das brincadeiras ao sabor dos acontecimentos, das circunstâncias, que envolvem os participantes e das dimensões espaciais, temporais, qualitativas e quantitativas dos contextos, tal como os jogos de quebra-cabeças que são montados coletivamente e que independem do número de participantes. O entra e sai de uma ou mais crianças no contexto das brincadeiras é permanente e sempre que alguma modificação na dinâmica da brincadeira implica redimensioná-la, as crianças discutem sobre as novas configurações a serem adotadas, de forma colaborativa, acirrada, com ponderações, trocas corporais, argumentos e críticas:

> "Ó Cata, eu nunca vi flocos de neve quando está sol! [apontando para o desenho, e Cata fazendo asteriscos responde]." (Luninha)
> "Não são flocos de neve, são fogos-de-artifício." (Cata)
> "Não é nada do que está a dizer a Cata! O jogo não é assim como estás a dizer: não pode ser só ele a apanhar, ele pode se cansar." (Luninha)

As crianças precisam de objetos que não compõem recursos fechados ao brincar, ou seja, elas precisam de interagir e manipular objetos que instiguem a curiosidade, a imaginação e o potencial de invenção porque são capazes de traduzir o aparentemente não funcional em brinquedos tridimensionais ou invisíveis (aos nossos olhos) de modo a resinificá-los. Isto é, as crianças são capazes de criar e recriar as condições objetivas e subjetivas para o seu divertimento e aprendizagem. Os recursos são abertos e abrem-se às vivências da criança, ampliando as possibilidades das experiências. Assim, qualquer coisa, qualquer objeto ganha novas e diferentes dimensões materiais ou transcendentes, concretas ou abstratas, físicas ou espirituais.

Imagem 27. Crianças a reinventar a funcionalidade dos objetos

Nestes contextos, evidenciamos a autonomia da criança e é justamente quando ela se encontra em estado pleno de liberdade, geralmente quando está em contacto com os elementos da natureza ou com aqueles objetos considerados como lixo, ou descartável ou inútil, como as caixas, latas, pedaços de pau, pedras, folhas secas, as trouxas, enfim, os cacos ou os restos, como disse Walter Benjamim, disponíveis em abundância no quotidiano.

Foto 28. Crianças a brincar com pedrinhas na terra

Os corpos brincantes também gostam de não fazer nada, de descansar, de descontrair e de contemplar pois, com frequência, reclamam da quantidade excessiva dos trabalhos e ficam cansados:

> "Tem muito tempo pra tarefa e a gente brinca um pouquinho. Não canso [de brincar]: fico cansado de fazer tarefa. A minha mão esquerda e direita ficam cansadas e aí eu digo à professora assim: eu não quero mais fazer a tarefa, as minhas mãos não conseguem mais pintar. E aí eu vou brincar um bocado e aí as minhas mãos param [descansam] e aí eu vou fazer a tarefa e não se cansam mais." (Gui)
> "Mas quando eu to cansado eu sento-me no sofá e eu sinto que parece que estou feliz." (Rodriguinho)

Assim como as crianças percebem que descansar é fundamental e o brincar garante a descontração, Gui (5 anos) também exterioriza uma visão muito próxima de um brincar utilitário: quando brinca, as suas mãos descansam e, depois, retoma a tarefa, revigorado.

As crianças usam subterfúgios, burlam regras e demarcam a dimensão lúdica dos corpos brincantes, como fonte de resistência à obediência incondicional, restrições e proibições advindas dos adultos. Por exemplo acerca da utilização do baloiço, em que as disputas acirradas as obriga a reutilizá-lo de modo criativo, com duas crianças no mesmo assento:

> "Muitas vezes nós andamos por cima da outra." (Clarinha)
> "Elas [educadoras e auxiliares] não deixam andar as duas no baloiço e se andar as duas no baloiço qualquer dia pode partir-se." (Inezinha)

Imagem 29. Crianças a resinificar o baloiço

Os corpos brincantes desrespeitam as regras que não compreendem pois não participaram das suas construções e definições. Na verdade, a vontade de brincar é maior que o ímpeto para a obediência incondicional:

> "Eles não fazem as regras que a professora diz. Quando ela manda pra manta, eles não vão: vão continuar a brincar." (Nonô)

Portanto, não somente resinificam as suas brincadeiras e brinquedos como também as demais ações, de modo a tornarem-se mais prazerosas e divertidas, ou seja, as crianças transformam tudo em brincadeira para suportar as arbitrariedades dos adultos. Elas têm a perfeita noção de que são oprimidas e que não existe liberdade na escola pois estão sujeitas às ordens e determinações dos adultos e devem submeter-se às demandas do trabalho que é considerado prioritário. Elas julgam que o trabalho é divertido somente às vezes.

Uma das formas divertidas de subverter a opressão exercida pelo trabalho é ser *malandreco*. Este adjetivo indica a estratégia adotada para tornar a escola mais divertida e, quiçá, suportável, a operar com aquilo que sabem que é proibido, porém, divertido. Adoram fazer batota e aplicar surpresas, subvertendo as regras ou desconstruindo a norma e a convenção:

> "Malandrecos é divertido demais. Na aula de piano fui malandreco e fiz isso: rolei pra cima e esperei e rolei pra baixo, rebolei deitado. E eu também fiz assim às escondidinhas pra prender a todos os meninos e pôr o menino que é o primeiro." (Miguelinho)

Aqui aparecem alguns comportamentos reprovados mas que contam de forma descontraída, bem como o uso de palavras do calão popular censuradas pelos adultos. Não podem brincar no refeitório, mas às vezes são "malandrecos" e brincam. Gostam de ser *malandrecos*, é bom e *giro* ser *malandreco* e faz bem à saúde porque diverte:

> "Às vezes eu gosto de ser malandreco e, ups, brinco. Mas não se pode [brincar durante o lanche; risos]. Sim, eu gosto e a mamã até diz que malandreco é giro. Eu acho que faz bem à saúde e a mamã diz que faz até, porque se diverte." (Miguelinho)
> "Eu também, eu gosto sempre [de burlar]." (Rodriguinho)

Imagem 30. Interações no refeitório

Quando perguntamos porque afirmam ser "malandrecos", a Dupla 8 ri às gargalhadas, depois cochicham baixinho como se estivessem a fazer algo proibido, e reiteram:

> "É bom, é bom ser malandreco." (Miguelinho)
> "Eu gosto de brincar no escuro e assim: no pum! [ambos riem às gargalhadas bem alto]." (Rodriguinho)
> "Papá está a ensinar-me a portar-me mal só porque está a falar em caga-se e outras coisas. Meu papá é malandreco! Não digas a ninguém…" (Miguelinho)

No entanto, há dimensões da existência das crianças em que elas próprias não têm agência nenhuma, por exemplo do corpo-higiene e do corpo-alimentação[7]. São enfatizadas as orientações básicas de higiene corporal que as crianças incorporam:

> "Tem que lavar as mãos depois de fazer xixi." (Gui)
> "Quando vou à praia limpo sempre as mãos antes de comer. E também agora vou lavar sempre os dentes." (Rodriguinho)
> "E minha mamã diz isso sempre: higiene pessoal." (Miguelinho)

No que tange à alimentação, as crianças devem comer tudo e de tudo mesmo que não gostem dos alimentos ou que tenham determinadas preferências. A comida da escola é fornecida por uma empresa que a entrega diariamente. Nas observações, não registámos verduras frescas e cruas nos pratos das crianças, somente os legumes cozidos. As crianças reclamam de muitos alimentos e a cultura do paladar não é respeitada. São impostos os sabores sob o pretexto de serem saudáveis. Não há uma preocupação de educar o paladar, tão pouco de agradar aos paladares e isso pode ser muito desagradável:

> "Eu estou comendo as batatas que eu não gosto… eu gosto de comer tomate e cebola. Cebola não, só alface." (Gui)
> "E eu não gosto de comer legumes, só tomate." (Homem Aranha 1)

Impor a comida, sobretudo nada variada, acaba por configurar-se em obrigação. Diariamente, o lanche é composto por leite simples ou achocolatado e bolachas-maria, a variar poucas vezes com pães ou acompanhado com uma fruta da estação. Mesmo assim, algumas crianças gostam dos alimentos servidos:

> "Eu gosto muito de bolacha maria." (Miguelinho)

[7] Conferir *Sobre a tutela dos corpos infantis na rotina alimentar na creche.* Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n143/a08v41n143.pdf

Foto 31. A ver fotografias depois do lanche

Outra implicação na relação com os momentos destinados a lanchar e almoçar está na estrutura temporal da rotina. Depois da hora de comer, está disposto o tempo destinado a brincar livremente. Portanto, quem come rapidamente, obviamente, tem mais tempo para brincar. Isto leva algumas crianças a acelerarem o lanche ou o almoço, obrigando-as a comer velozmente, para que possam desfrutar de maior tempo no pátio, o que as impede de saborear os alimentos e comer calmamente:

> "Mais ou menos… de manhã tomamos o leite, depois vamos pra o recreio; depois é hora de almoçar e vamos almoçar; depois vamos outra vez para o recreio e, depois, para despachá-los; e depois vamos outra vez lanchar; depois vamos para o recreio e depois viemos cá pra dentro." (Inezinha)
> "Nós acabamos de lanchar, vamos brincar para o recreio: Então depois fica um bocadinho tarde e a nossa mãe vem nos buscar: começamos a brincar e já é quase meia-noite e já vamos ter que ir embora [referiu-se ao final do dia]." (Nonô)

Estas são, então, as questões relativas ao brincar e se movimentar em liberdade que as crianças levantaram durante a realização das entrevistas. Privilegiámos a voz das crianças, priorizando o conteúdo das falas gravadas e dando visibilidade ao registo iconográfico.

3.2 Categoria 2: Rotinas

Corresponde ao conjunto de atividades programadas previstas no quadro da rotina semanal[8] da escola, realizadas obrigatoriamente conforme a previsão para o acontecimento nos tempos e espaços, determinadas exclusivamente pelos adultos e sobre as quais as crianças não têm agência nenhuma.

3.1.2 Atividades programadas

No conjunto de atividades programadas semanalmente, o trabalho tem prioridade em relação ao brincar. O testemunho-questionamento abaixo revela de modo implacável a conceção hegemónica dos adultos sobre a superioridade do trabalho:

> "Podemos brincar? Desculpa lá!" [como se fosse algo impraticável] (Antunes)

[8] Descrita detalhadamente na Parte IV - Metodologia da Investigação, bem como nos Anexos da tese.

A maioria das crianças reclama do excesso de trabalho previsto nas atividades programadas e realizadas obrigatoriamente conforme previsto na rotina. Elas reclamam que preferem brincar pois gostam mais de brincar do que trabalhar porque se cansam, ficam tristes, que há muito trabalho e até que sentem dores em determinadas partes do corpo em virtude do esgotamento e fadiga provocados pela rotina estafante:

> *"*Às vezes… [suspira fundo] canso-me [de trabalhar] e depois dói-me a cabeça um bocado." (Rodriguinho)

A maioria das crianças aponta que a rotina das atividades programadas tem bastantes trabalhos, especialmente nos dias que antecedem as datas comemorativas, em que elas têm de se preparar para apresentações ou confecionar trabalhos que são utilizados para a decoração das paredes da sala ou da escola (por exemplo no Natal) ou para presentear as pessoas que fazem parte das confraternizações (por exemplo no dia do pai, da mãe, etc.). Nestes dias, trabalha-se muito e brinca-se pouco. Particularmente, no dia da mãe, eles reclamaram que o presente (avental) confecionado para as mães lhes deu muito trabalho.

Para os adultos, significa mostrar à família a tarefa edificante de educar as crianças a trabalhar desde cedo e assumir responsabilidades que operam com resultados aparentes:

> "Assim, trabalhamos muito pra o dia do pai e pra o dia da mãe." (Mari)
> "As professoras chamam-nos [tiram-nas das brincadeiras] pra nós trabalharmos quando a mesa está toda cheia [de tarefas]." (Clarinha)

Algumas atividades são consideradas difíceis por parte das crianças:

> "A professora faz coisas pra a gente fazer coisas difíceis: eu sempre não consigo, eu me engano, eu me esqueço porque é muito difícil [as tarefas]." (Gui)
> "E eu também!" (Homem Aranha 1)

As crianças percebem que brincar é mais fácil e melhor.

Em virtude da grande quantidade do trabalho previsto nas atividades programadas, as crianças alegam que se brinca pouco no interior da sala e demais espaços fechados e abertos. Brinca-se pouco pois há muitas tarefas para fazer e as crianças pensam que também há muito tempo destinado para as cumprir. A maioria gostaria de brincar mais, descansar e divertir-se.

Como a prioridade dos adultos é o trabalho, não apenas se trabalha mais do que se brinca, como se trabalha primeiro e brinca-se depois: a sobrepujança do trabalho previsto nas atividades programadas em detrimento do brincar é gritante.

Esta questão tem algumas implicações. Pelo facto das corporeidades serem singulares e, portanto, cada corpo brincante ter um ritmo próprio, as crianças, que concluem as tarefas rapidamente, acabam por brincar mais do que aquelas que demoram mais tempo para terminar as tarefas, o que as crianças julgam ser injusto:

"A minha professora só me mandava fazer tarefa e os outros brincando e ela não me deixava eu brincar. Eu era bom e ela não me deixava eu brincar." (Gui)
"Uns brincam e outros trabalham." (Mari)

A autorização para brincar está condicionada ao bom comportamento das crianças, ou seja, quem se porta bem, subentendendo-se concluir as tarefas com êxito, tem permissão para brincar.

De todas as atividades previstas na rotina diária, o grande vilão traduz-se nos momentos em que são obrigadas a sentar-se à chinês na manta do corredor de entrada da escola para ver TV. Como já mencionámos, em subcategoria anterior, as crianças detestam permanecer imobilizadas na manta, na desconfortável posição de pernas cruzadas *à chinês*, além de estarem proibidas de interagir com os outros, em virtude da exigência de silêncio para que possam ouvir o som da TV. As crianças não gostam desta *atividade*, mas não têm escolha. Não está efetivamente prevista no quadro da rotina semanal mas é realizada diariamente no mínimo três vezes por dia: nos horários de acolhimento (da manhã e depois do almoço) e logo após o regresso do recreio, ou seja, sempre antes de inserir as crianças na sala de aula. Portanto, funciona como atividade programada e é absolutamente decidida pelos adultos e as crianças nem sequer podem sugerir os canais de TV selecionados ou as bandas desenhadas que acham mais interessantes e reclamam:

"O Mickey dá muito [repete muitas vezes]." (Antunes)
"E a Pantera Cor-de-rosa também." (Butan)

Foto 32. Crianças na manta da TV

Além disto, as próprias crianças fazem reflexões importantes sobre esta atividade, por exemplo do tempo desperdiçado e das implicações que isto representa:

"Pra ver televisão, mas faz mal aos olhos." (Guida)

Pouquíssimas crianças afirmam gostar de ver TV, mas invariavelmente ponderam sobre as condições impostas para tal por se caracterizar como uma obrigação e acreditam que poderiam estar a fazer coisas mais divertidas:

"É um bocadinho chato." (Sereia)

Muito embora o nosso estudo não trate da relação dos meios de comunicação de massas com a infância, não podemos deixar de nos colocar criticamente em relação a esta atividade, sobretudo porque Benjamim (1992) questiona o papel da informação fugaz e efémera, bem

como a falta de tempo e o excesso de trabalho como responsáveis pela não-experiência, isto é, pela atrofia da experiência. Na era da informação, há uma espécie de atrofia da experiência pois o acontecimento é comunicado como mera transmissão, que se apaga imediatamente após a sua difusão, o que não faz nenhum sentido para as crianças que necessitam de sorver o saber com o corpo todo e não de modo abreviado e aligeirado, o que leva a que as crianças, desde cedo, sejam consumidoras de informação.

As crianças reclamam muito da qualidade dos filmes escolhidos pelos adultos e do tempo perdido em frente à TV:

> "Eu gosto mais de ver televisão quando chegar a casa: ponho no «quatro um» [canal 41] porque dá lutas." (Antunes)

Descumprir com esta rotina gera problemas para o corpo de funcionárias da escola. Os adultos acreditam que as crianças precisam deste tipo de rotina para que se disciplinem a ficar caladas e obedeçam à autoridade adulta, que as condiciona à imobilidade, acreditando também que é preciso vigiá-las nestes momentos denominados de *acolhimento*. O revezamento dos adultos, nesta empreitada ilógica da vigilância das auxiliares, também permite às educadoras que façam os seus recreios já que, no quadro da rotina, nestes momentos, as crianças de toda a escola ficam sob a responsabilidade das auxiliares e funcionárias da cozinha, de modo que as educadoras possam lanchar, programar outras atividades ou executar tarefas como decorar as paredes da escola, entre outras.

Interpretamos esta situação como uma espécie de egoísmo por parte dos adultos, que tão-somente se preocupam com a sua *tranquilidade*, imputando às crianças muitas horas desagradáveis e infrutíferas e que, a rigor, provoca imensas brigas, desentendimentos e aborrecimentos entre as crianças que, incomodadas, passam a beliscar-se, dar pontapés e até se batem porque ficam muito irritadas com a exigência de imobilidade. Invariavelmente, o ápice do aborrecimento está no castigo: como as crianças promovem querelas, como forma de resistência e enfrentamento, que são comunicados corporalmente a todos(as), aquelas que se manifestam, contrariadas, acabam por pagar o preço da punição e são agredidas, xingadas, *socadas* ao chão e obrigadas a sentar-se, colocadas de frente para a parede, etc.

Enfim, uma atividade que necessita de ser urgentemente repensada em virtude da ausência de conteúdo e, sobretudo, em função do que ela representa para as crianças: uma verdadeira penitência, mortificação e sofrimento, o que está em oposição com preocupação com o bem-estar, o crescimento e desenvolvimento saudável das crianças e dos seus hábitos.

De modo irónico, as crianças atribuem aspetos *positivos* ao castigo, que normalmente suprime alguma atividade da qual as crianças gostam, entre estas a autorização de brincar.

Assim, consideram-se afortunadas quando o castigo suprime alguma das AEC, por exemplo da capoeira, que elas detestam:

> "É uma seca! Só foi bom aquele castigo da Capoeira que foi fazer ginástica." (Butan)
> "Era assim [o castigo]: nós portávamos mal e depois a J disse assim: «estão de castigo, não fazem Capoeira» e o Butan disse assim: sorte, que a Capoeira é uma seca [ambos riem]." (Antunes)

As AEC também compõem o quadro das atividades programadas para a semana. No entanto, cada atividade ofertada pela escola é frequentada de maneira diversa pelo coletivo das crianças, em virtude de cada família matricular a criança naquelas que consideram pertinentes, bem como cada atividade representa custos pois não estão incluídas na anuidade escolar. A oferta é composta por capoeira, dança criativa, língua inglesa, natação e música (diversos instrumentos). Algumas crianças ainda frequentam outras atividades, fora do quadro da oferta das AEC, como karaté e aulas de instrumentos musicais não ofertados, como aulas de cavaquinho e piano. Algumas delas ainda frequentam outras atividades de natureza terapêutica como terapia da fala, terapia ocupacional e fisioterapia:

> "Eu não tenho terapia da fala. Agora, para sempre eu tenho a terapia ocupacional. Mas a médica da fisioterapia está doente, então eu ainda não vou. Quando ela ficar melhor eu vou lá à fisioterapia. Eu gosto muito da passadeira que tem lá." (Miguelinho)

A implicação grave é que as crianças ficam praticamente desprovidas de tempo livre que deveria ser destinado ao livre brincar e se movimentar, sobretudo fora do horário da escola, o que representa uma carga excessiva de atribuições e atribulações. O sentido de responsabilidade também é antecipado pelo volume das ocupações e preocupações:

> "Hoje é sexta, tenho aula de piano. Eu tenho um piano e toco muito bem. Vai ser feriado na segunda e não vou poder ir na natação." (Miguelinho)
> "Eu tenho um cavaquinho em casa que também é para a aula… ah, esqueci meu cavaquinho." (Rodriguinho)
> "e inglês na terça. Dantes tinha dança e inglês na terça, mas agora eu já não tenho." (Miguelinho)
> "Está a ser uma seca [o Karaté]. Faço mas não é aqui na escola, é noutro sítio." (Homem Aranha 2)

De modo geral, as crianças não gostam das AEC que praticam. Elas declaram que pedem aos pais para conhecer e experimentar, por curiosidade, mas, unanimemente, as crianças desgostam das práticas e, mesmo assim, são obrigadas a continuar, sobretudo porque os pais pagam, antecipadamente, pelos custos que cada uma delas representa. E reclamam:

> "Eu danço «dança criativa» mas só que é uma seca: é só música, música, música." (Butan)

A capoeira, jogo-dança-luta, pertencente à cultura popular brasileira, como arte marcial disfarçada de brincadeira/jogo dos escravos do período colonial, não tem o menor sentido para as crianças portuguesas, por várias razões: primeiro, a partir do momento que a capoeira é tratada como treinamento de habilidades físicas, caracteriza-se como especialização precoce; segundo, descolada da sua historicidade, nem aos brasileiros faz sentido, porque cada movimento, cada gesto, cada golpe, as artimanhas, os cânticos e as músicas não podem

prescindir da contextualização histórica em que ela surge e se consolida. Portanto, esvaziada do seu significado cultural, pensamos que não é nada profícua.

Uma das reclamações frequentes das crianças diz respeito exatamente às ladainhas que são cânticos entoados durante o jogo da capoeira e carregadas de expressões linguísticas regionais difíceis de serem compreendidas:

> "E depois aquelas músicas é assim: lê lê lê Capoeira! Nós não percebemos nada e não percebemos nada do que o professor diz…" (Antunes)
> "É claro e eu não gosto dessas músicas [canta um pedaço de uma ladainha]! É assim ó: «gingar na Capoeira» [cantando]. Depois eu não gosto dessa música e detesto a capoeira." (Antunes)

Além disso, a Capoeira tem uma caráter imanente de brincadeira porque, historicamente, ela foi forjada como tal, mas, infelizmente, o professor parece não corroborar dessa perspetiva:

> "Olha, nós queremos brincar à vontade e o professor [de Capoeira] não nos deixa a gente fazer nada." (Antunes)

Duas atividades bastante apreciadas pelas crianças são os desenhos e o conto de histórias. No entanto, na forma como estão propostas pelos adultos, de atividade lúdica e profícua, acabam por se transformar, mais uma vez, em obrigação. Na rotina prevista, logo a seguir ao conto de uma história, as crianças são obrigadas a ilustrar o que ouviram, sem liberdade para escolher, inclusive, o que ou que parte da história desenharão. Com frequência, a educadora define o que elas devem desenhar. O desenho também é utilizado como *atividade de fixação,* na sequência de quase todas as atividades ordinárias e, principalmente as extraordinárias, como por exemplo, passeios pela cidade, visita a museus, à universidade, ida ao circo, ao centro comercial, etc. Assim que regressam à escola, elas devem fazer desenhos sobre o que vivenciaram. Na mesma medida, quando fazem atividades ordinárias, do tipo experimentação com sementes na primavera, confecionar biscoitos no dia de São Brás, andar de comboio com o Pai Natal, sucede o mesmo.

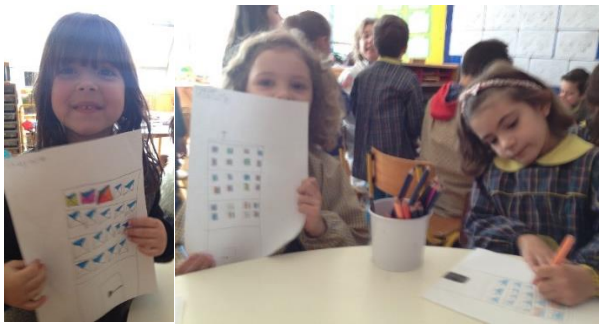


Imagem 33. Crianças a desenhar

Inegavelmente, as crianças gostam desta rotina, porque elas gostam muito de desenhar. O que questionamos é a forma como está colocada, como ação obrigatória logo após algum acontecimento que os adultos consideram importante, bem como a predefinição dos temas a

serem representados pelas crianças, o que, mais uma vez, se caracteriza como tarefa obrigatória.

Esta ingerência confirma, novamente, que as crianças não têm liberdade na escola e a sua autonomia não é fomentada. O ponto fulminante da questão converge na aceitação das crianças de que o trabalho é mais importante do que o brincar, o que as leva a afirmar que têm direito de brincar, mas também têm de trabalhar, porque é assim que se aprende:

> "Temos de trabalhar na escola… [pode-se brincar] mas também tem de trabalhar, pra trabalhinhos tipo importantes: eu acho que é importante. A professora diz que tem que se trabalhar muito. Brincamos e também trabalhamos." (Miguelinho)

3.2.2 Trabalho e obrigações

Tanto para crianças como para os adultos, a tarefa escolar representa trabalho, o que, para os adultos, é prioritário.

A maioria das crianças afirma que não gosta de trabalhar porque trabalhar é chato, é cansativo e elas opinam que os adultos deveriam deixá-las brincar mais ou, pelo menos, deveriam ter o direito de brincar primeiro para depois trabalhar pois brincar é bem melhor:

> "Porque brincar é mais divertido do que trabalhar." (Mari)
> "A minha [mão] não gosta de trabalhar." (Gui)
> "Só que eu não gosto de trabalhar." (Gui)
> "Brincar é mais fixe." (Luninha)

O trabalho também é classificado como cansativo pelas crianças, principalmente quando há muito trabalho ou quando têm de terminar as tarefas, o que cansa muito:

> "Quando demora muito ficamos cansados de trabalhar às vezes." (Cata)
> "É um bocado cansativo." (Sereia)

Porém, o seu companheiro da dupla contesta:

> "É nada!" (Homem Aranha 2)

O entrevistado acredita que é correto que as crianças tenham trabalho na escola e que deveriam ter ainda mais trabalho:

> "Claro que sim: pro dia da mãe [para isso servem os trabalhos]." (Homem Aranha 2)

E prossegue:

> "Eu gosto muito de fazer desenhos, gosto de estar a trabalhar, eu gosto do dia da mãe." (Homem Aranha 2)

O debate entre os entrevistados persegue as ideias que já apresentámos anteriormente: devido aos ritmos individuais serem particulares, enquanto umas trabalham, outras brincam, ou quem acaba as tarefas primeiro, brinca mais. E somente é permitido brincar àquele que já concluiu as suas obrigações:

> "É porque tu vais brincar com legos e depois tu não te cansas e eu a trabalhar. Ele acaba tudo, depois vai brincar com legos e eu ainda tenho mais trabalhos pra fazer e ele a brincar com legos. Por isso que ele não se cansa." (Sereia)

Porém, outras crianças também afirmam que gostam de trabalhar, seja porque se divertem com as atividades propostas, seja porque elas mesmas gostam de sentir o sabor da conquista, da realização e finalização das tarefas com sucesso, seja porque já interiorizaram a necessidade do trabalho de tanto que os adultos insistem nessa ideia:

> "Eu acho muito divertido estar sempre a pintar. Eu gosto de fazer meu trabalho, é muito divertido e é tão bom. E pra mim é muito fácil: eu sempre sou o primeiro a fazer meu trabalho porque é muito fácil, pois não?" (Homem Aranha 1).

Pintar, que, neste caso, é colorir com lápis de cores, não é o mesmo que desenhar, pois trata-se de preencher, de forma colorida, desenhos que são reproduzidos pelas educadoras e entregues às crianças para tão-somente colorir. As crianças nem sequer têm autonomia para decidir sobre o uso das cores, em virtude das recomendações sobre as *cores corretas*. Portanto, pintar é sinónimo de cumprir tarefa, ou seja, é trabalho que dá a oportunidade de adquirir e desenvolver técnicas e habilidades específicas.

As crianças também reproduzem a representação dos adultos de que, na qualidade de *estudantes finalistas*, de uma fase denominada jardim-de-infância, devem assumir determinados comportamentos e responsabilidades preparatórias para a escola básica pois já são *crianças grandes*, ou seja, elas devem habituar-se ao trabalho, que as aguarda no ano seguinte, e por esta razão brinca-se pouco:

> "Aqui [na escola] só um bocadinho [se brinca] pois temos de trabalhar: eu sou finalista." (Antunes)

A ideia de sobrevalorização do trabalho é tão interiorizada que as crianças demonstram isso através da capacidade de refletir sobre o trabalho, que se estende para além da esfera da escola de Educação de Infância, reconhecendo que outras crianças, as maiores e que frequentam a escola básica, brincam muito menos que elas:

> "Minha irmã não brinca comigo porque tem que estudar mais." (Mari)

Outro aspeto desta interiorização revela que as crianças já operam com as representações dos adultos, ao afirmar que podem brincar depois de acabar o trabalho e, portanto, este, na representação das crianças, já aparece como sendo mais ou tão importante quanto as brincadeiras:

> "O D e o M só queriam brincar em vez de trabalhar." (Guida)

Também não podem parar de trabalhar para brincar. Para os adultos, o conjunto de atividades pré-programadas são sinónimo de trabalho e para as crianças o adulto é a autoridade pois é ele quem manda e decide e, portanto, a professora autoriza brincar somente depois do trabalho:

"Porque tem que trabalhar: a professora manda-nos trabalhar para o dia da mãe, para os finalistas [festa]" (Antunes)

Na conceção da criança, pintar é brincar, pois trata-se de uma atividade muito aprazível e divertida. Na verdade, se pudéssemos quantificar as atividades programadas que representam tarefas obrigatórias, independentemente do sentido que as crianças lhes atribuem, perceberíamos que os adultos destinam muito pouco tempo para brincar, justamente pelo entendimento que eles têm sobre a natureza das atividades eleitas. Na generalidade, são consideradas tarefas da ordem das obrigações.

Outro aspeto refere-se ao facto de que, para as crianças, é satisfatório trabalhar como uma forma de *presentear* os adultos com o resultado de seu esforço pois eles demonstram-lhes a sua satisfação nisso constantemente e elas, altruístas que são, deleitam-se quando agradam e fazem os outros felizes. Sentem-se bem quando percebem que alegram os outros, assim como se sentem mal e culpadas quando percebem que aborrecem os outros.

Quando questionadas sobre o que preferem, um número considerável de crianças afirmam que gosta das duas coisas - brincar e trabalhar - sobretudo porque, por vezes, as crianças até *trabalham* a brincar:

"É divertido as duas coisas [trabalhar e brincar]. Eu gosto das duas coisas." (Guida)
"E eu também." (Bia)

Na mesma perspetiva, as crianças que afirmam gostar do trabalho, também afirmam que nunca se cansam. De um lado, as crianças saudáveis têm uma energia vital quase inesgotável e, portanto, encaram qualquer desafio e estão sempre prontas para uma nova aventura. Por outro lado, o sentimento de prazer em relação ao trabalho está vinculado ao que expusemos anteriormente: elas fazem tudo a brincar e tudo o que lhes proporciona prazer e diversão é acolhido com alegria.

Contudo, nem por isso o trabalho deixa de ser estafante, principalmente quando é enfadonho, difícil, desagradável e contraria os interesses da criança quando não vê nenhum sentido na ação proposta ou quando as exigências de finalização e execução perfeita se sobrepõem ao processo de fazer-saber (que é muito mais importante para a criança) ou, ainda, quando pelo meio do percurso, a criança perde o fascínio e rompe com o entrelaçamento intencional inicial. Aos poucos, o encantamento apaga-se e a criança também. Por esta razão, todas são unânimes em reclamar da quantidade excessiva de tarefas, de atividades e de trabalho:

"Trabalhamos muito pra o dia do pai e pra o dia da mãe [datas comemorativas]." (Mari)

Afirmam que há mais trabalho que brincadeiras pois, na hora do trabalho, não se brinca:

"Pra mim é mais trabalho, que já existe mais trabalho que brincadeira porque nós não estamos a brincar na hora do trabalho." (Miguelinho)

Elas têm consciência de que a sua liberdade está cerceada, justamente porque, na escola, elas têm de trabalhar:

> "Temos de trabalhar na escola!" (Gui)

As crianças também são portadoras da noção dos adultos de que a trabalhar se aprende. Assim, a ideia de adquirir conhecimento, desde cedo, é apreendida como equivalente ao sofrimento, ao esforço e à meritocracia, o que é lamentável, pois as crianças, desde a mais tenra idade, são forçadas a crer que adquirir saber é inerente à dor e à dificuldade e depende unicamente do empenho individual de cada um. Este pensamento não é próprio nem natural das crianças: histórica e semanticamente a palavra *trabalho* deriva do latim tardio *tripallium* (*tri* [três] e *palus* [pau]; literalmente *três paus*), um instrumento romano de tortura que lembra castigo, suplício, crueldade, martírio e mortificação. Algumas crianças chegam até a afirmar que é melhor (para elas próprias) trabalhar!

Outra obrigação que as crianças têm é a de arrumar a sala depois de trabalhar ou brincar, guardando os brinquedos, jogos e peças nos seus devidos lugares ou devolvendo-os aos locais de onde os tiraram, limpando as mesas e extraindo o excedente de material como massinhas, tintas, restos de papel, etc. Elas concordam que é bom deixar tudo arrumado e gostam deste compromisso, muito embora algumas crianças, sedentas pelo lanche ou pelo recreio, saem a correr na direção de outros espaços quando se aproxima o horário acompanhado da autorização para tal e deixam os seus brinquedos e construções para trás, ao que algumas crianças reclamam, enquanto outras solidariamente ajudam a professora:

> "Não podemos deixar a sala desarrumada." (Antunes)
> "Nós arrumamos tudo." (Guida)
> "Eu, às vezes, quando desarrumam eu arrumo, né Guida?!" (Bia)
> "Nós cantamos uma canção de arrumar e depois… é assim: «mãozinhas traquinas» [cantando]. Nós temos de arrumar." (Butan)

3.2.3 Regras, proibições e punições

Como já assinalámos, o conjunto de regras válidas, supostamente para corporificar o *bom comportamento* das crianças não é discutido, tão-pouco contruído coletivamente, e presume uma série proibições. Por decorrência, também implica punições àquelas crianças que as desrespeitam ou as burlam nas vistas dos adultos.

O conjunto de regras está explicitamente disposto num cartaz colado à parede onde estão escritas, em ordem numérica, uma série de *leis* inquestionáveis onde consta aquilo que demarca os ritmos e acontecimentos das rotinas, previsivelmente de modo harmónico (Conferir Foto 9).

Imagem 34. Regras: O meu par é e Meu lugar na manta

A rotina semanal é quase sinónimo de cumprimento dessas regras pois, sem elas, a rotina nem sequer existe. As crianças descrevem a rotina como um movimento que elas fazem no dia-a-dia e que parece ser absolutamente previsível por elas:

> "Eu faço vai e vem: primeiro comemos, depois, quando acabamos de comer, vamos pra o sítio [lugar de brincar]; depois viemos para o sítio [lugar de comer]; quando acabamos de comer, vamos brincar outra vez." (Guida)

Elas também reafirmam que são cumpridoras das regras e reafirmam a necessidade da existência destas, pois as regras existem para ser cumpridas:

> "Eu cumpro." (Bia)

Mas admitem que, eventualmente, elas também as infringem:

> "Eu também [cumpre as regras]. Pode dizer que não, porque eu já andei na luta." (Guida)
> "A professora está sempre a dizer: «não andem na luta meninos»! E eles andam!" (Bia)

As meninas acusam os rapazes como aqueles que mais descumprem as regras:

> "Os rapazes… nós temos que por as faltas [na manta das presenças] se nós queremos brincar. Mas eles já vão logo brincar em vez de pôr a falta, não é Bia?!" (Guida)

Também há um conjunto de regras veladas que circunscrevem a materialização do bom comportamento das crianças e que, no caso de não cumprimento, resulta, geralmente, na perversa subtração do direito de brincar. Entre estas, está a condição de trabalhar antes de brincar, bem como a obrigação de concluir as tarefas para poder brincar, posteriormente à apresentação satisfatória dos resultados dos trabalhos, avaliados e com o aval da professora. Outra condição é a de *se portar bem* para garantir o direito de brincar, o que é inconstante, já que quem julga o ato da criança como mau comportamento é o adulto e isso depende objetivamente e subjetivamente da circunstância, do conteúdo da ação da criança considerada nefasta, das consequências dos atos das crianças ou, simplesmente, de um julgamento ou juízo qualquer que a educadora profere e que corresponde tão-somente aos seus critérios. Resta apenas à criança obedecer, resignar-se e nunca contestar verbalmente:

> "Eu porto-me bem, eu porto-me bem [ratificando que não desrespeita regras]." (Miguelinho)

Consideramos isto absolutamente anti-ético por parte dos adultos, porque representa chantagem, além de condicionar o direito de brincar como uma recompensa à criança que, no julgamento dos adultos *se porta bem*, paradoxalmente, é algo que os adultos reprovam mas utilizam com frequência e naturalidade.

Na mesma medida, assim como o direito de brincar é conquistado apenas pelo triunfo ou sucesso da criança, geralmente, o brincar, como aquilo que mais gostam de fazer, é suprimido como forma de castigo:

> "Tu estás de castigo! [lembra ao Gui que, no dia da entrevista, a professora tinha-o proibido de brincar]." (Homem Aranha 1)

Qualquer forma de castigo deixa as crianças profundamente magoadas, simbolicamente feridas e sentindo-se humilhadas diante das demais pois, geralmente, elas são expostas ao *ridículo da situação* em frente a todos e durante muito tempo, por exemplo ao serem punidas com a posição sentada numa cadeira a olhar para a parede:

> "Não é bom ficar ao castigo… porque podemos ficar na rua, à beira da entrada da rua ou podemos estar numa cadeira virada pra parede." (Guida)

A imobilidade e o constrangimento são mortificantes, o que as leva a chorar e, muitas vezes, a implorar para sair do castigo, ao que somente têm autorização depois de prometerem aquilo que lhes é condicionado à opção pela libertação. Ficar de castigo é uma seca, afirma a maioria; ninguém gosta de ficar de castigo:

> "Fico zangada e choro." (Cata)

Não são raras as ocasiões em que a criança fica prisioneira do castigo até à hora dos familiares a virem buscar à escola, o que acentua o sofrimento da criança pela extensão do tempo e da exposição (a mãe ou o pai, ou quem a for buscar na escola, vê-la-ão nessa situação constrangedora), bem como pela acentuação do medo e da intimidação pois estender aos familiares os motivos do castigo pode representar a multiplicação do mesmo, correndo a criança o risco de a família ainda a punir, mais uma vez em casa, depois do horário da escola:

> "Fica de castigo até quando sua mãe vier [quando desrespeitam as regras]." (Nonô)

Há na sala um quadro branco em que, diariamente, no início das atividades matinais se coloca a data e, no decorrer da rotina, é exclusivamente utilizado pela professora onde escreve palavras, números e outras coisas que servem para ser copiadas pelas crianças. As crianças adoram escrever ou desenhar com canetas nesse quadro, mas são proibidas e, quando o fazem, reprimidas:

> "Mas ela [a professora] não deixa a gente fazer nada no negócio [no quadro branco]." (Gui)

Foto 35. O quadro branco[9]

[9] Espaço onde a educadora anunciou, no primeiro de março, que os próximos dias seriam de muito trabalho. Destacou, logo de manhã cedo, que, no mês em que adentravam, comemorariam o início da Primavera, a Páscoa e o Dia do Pai.

Há, também, outras proibições que consideramos desnecessárias mas que, aos olhos dos adultos, representam insolência por parte das crianças, seja porque fazem barulho e *atrapalham a ordem*, seja porque as educadoras não as consideram oportunas em determinados momentos ou espaços. Curiosamente, são as ações da ordem da sensibilidade em que a crianças expressam sentimentos, talentos, aptidões ou porque simplesmente gostam de fazer, por exemplo, cantar e brincar de teatro no mini palco para fantoches:

> "Na manta [da sala] não pode [cantar]." (Gui)
> "A professora não deixa [brincar no teatro]. Não pode porque ela não quer. Aí todo mundo vem e brinca e aí não dá pra todos e aí ela tira." (Gui)

A regra que as crianças consideram mais desagradável, e que acarreta situações degradantes, é a proibição de utilizarem, de forma variada e criativa, os únicos dois baloiços que dispõem no parque da escola. Como o aparelho é disputadíssimo e a concorrência gera conflitos, as crianças que participam, direta ou indiretamente, desses certames acabam por ser punidas:

> "Botam ao castigo… não é bom ficar ao castigo." (Guida)

Invariavelmente, as crianças resinificam os brinquedos e aparelhos mais disputados, por exemplo, do baloiço onde elas se juntam em duas ou em diferentes posições (em pé, por exemplo) para absorver mais de uma criança ao mesmo tempo, de modo que se possam balançar e, assim, não tenham que ficar à espera, eternamente, a sua vez na fila. É evidente que algumas medidas tomadas pelas crianças podem ser realmente perigosas. O risco de caírem no chão e se magoarem, quando se balançam duas ou três crianças, em pé no assento do baloiço, é bem maior do que quando apenas uma criança se balança sentada a corresponder, literalmente, à funcionalidade fechada do aparelho. Sendo assim, é estritamente proibido burlar, subverter e reinventar as regras e o seu teor instituído pelos adultos, além das crianças ouvirem ameaças, inúmeras vezes, sobre a possibilidade de se magoarem caso desobedeçam.

Imagem 36. Meninas a resinificar o baloiço

Assim, as regras ganham um *status de proteção*, o que é ambivalente pois, ao mesmo tempo em que intentam salvaguardar a integridade física das crianças, são extremamente castradoras e violentas do ponto de vista simbólico. Na representação dos adultos, não importa que as crianças não consigam digerir as imposições, elas devem obediência incondicional e

não devem questionar as regras porque a autoridade dos adultos está congelada, quiçá, petrificada.

Isto coloca a criança numa condição de refém das determinações dos adultos, que as consideram incapazes de participar na construção das regras, ou julgam-nas atrevidas quando as desrespeitam. Os adultos são reconhecidos e naturalizados como *autoridade*, como aqueles que *sabem das coisas* e, portanto, estão facultados a decidir o que é melhor para as crianças. São eles quem ditam as regras e, assim, as crianças são postas numa condição de absoluta e necessária dependência (o contrário de autonomia) e fragilidade (incapacidade para decidir). Este é um retrato bastante infeliz sobre o modo traiçoeiro e desleal como os adultos governam os corpos das crianças:

> "Nem na casa de banho. Um dia alguém estava a brincar na casa de banho, mas só que depois andaram à luta e um caiu ao chão e o outro bateu com a cabeça no chão." (Nonô)

Estas premissas, supostamente protetivas, são incorporadas pelas crianças, levando-as a afirmar, unanimemente, que respeitar as regras é importante, bem como a acreditar que são merecedoras de punição, quando alteram ou descumprem as normas. Portanto, declaram que é errado desrespeitar as regras e aqueles que, com frequência, o fazem carregam o estigma de serem mal comportados:

> "Porque há dois meninos que não fazem as regras [os nomeia]." (Nonô)
> "Pode-se dizer à sério e [as crianças] não acreditam e por causa disso podem se magoar." (Miguelinho)

Ao serem inquiridas sobre a convergência da existência das regras escolares com a proteção, as crianças respondem:

> "Se calhar… pra umas coisas sim, mas pra outras não. Tem poucas, não sei [regras para crianças não se magoar]." (Miguelinho)

Há uma racionalização na utilização dos espaços que não permite que as crianças brinquem naqueles tempos-espaços projetados para fins específicos que não incluem a programação do brincar. É proibido brincar na casa de banho, no refeitório, nos corredores e em todos os demais locais que os adultos julgam não apropriados, muito embora as crianças gostem de brincar enquanto comem e interagem alegremente na casa de banho:

> "Porque temos de comer [no refeitório], não brincar." (Homem Aranha 2)

Há um engessamento nas rotinas das crianças que petrificam as rotas de movimentação das crianças. Logo após a ida à casa de banho, há um deslocamento predefinido que proíbe que as crianças tomem outros rumos:

> "Nós temos que ir a casa de banho e fazer xixi e lavar as mãozinhas e ir outra vez pra manta: não podemos brincar nem um pouquinho." (Homem Aranha 2)

Mas, às crianças, interessa brincar em qualquer lugar e momento, porque elas gostam de brincar em qualquer espaço. Brincar com água na casa de banho é proibido mas, seguidamente, esta norma é burlada porque brincar com água é muito divertido:

"Olha que eu brinco na água da sanita assim." (Homem Aranha 2)

Deste modo, e com frequência, as crianças socorrem-se de estratagemas e subterfúgios para burlar as regras, seja pela incompreensão sobre a origem das determinações, como também pela necessidade de reinventar os processos e realizar ações que demarquem a sua autoria e garantam a satisfação dos melindrosos. Os subterfúgios garantem, mesmo que infimamente, o deleite de brincar, inclusivamente para fugir ou driblar as proibições, por exemplo, de irem à rampa escondidos porque adoram subi-la e descê-la:

"Olha, hoje o J disse que foi pela rampa e foi com o D [escondidos] e sem ninguém." (Rodriguinho)

Com frequência, aqueles nomeados como *meninos que* se *portam mal*, são lembrados na voz da educadora que os reprime, reforçando, publicamente, de forma humilhante, que eles se portam mal *sempre*, o que entristece as referidas crianças e promove o envaidecimento dos bedéis que acabam por reproduzir o comportamento da educadora: na sua ausência, algumas crianças agem exatamente como a educadora em relação aos *mal-comportados*, reprimindo-os ou ameaçando contar à educadora o que fizeram de errado na sua ausência, o que é, geralmente, aprovado pelos adultos:

"Ficam de castigo porque não se portam bem." (Nonô)

Além da humilhação do castigo, a castração do corpo brincante exige adequar-se aos desejos e interesses dos adultos como se as volições das crianças fossem insignificantes. Governar os corpos das crianças significa disciplinar as suas vontades ao sabor dos interesses dos adultos e do *bom* funcionamento da rotina.

O desrespeito à autoridade do adulto, além de ser sinónimo de castigo e punição, também representa uma grande possibilidade de aborrecer, desnecessariamente, a professora de quem as crianças gostam muito, pois *ficar zangada* reflete que a reação ruim da educadora é, inevitavelmente, responsabilidade das crianças. Assim, a probabilidade de outras reações desagradáveis, por parte dos adultos, é eminente, por exemplo gritos, agressões verbais e físicas:

"Quando ela [a educadora] grita comigo: às vezes quando eu estou a me portal mal. Deixa [triste]… mas é importante quando os meninos… quando nós portamo-nos mal." (Homem Aranha 2)
"Gritar… às vezes, meu pai sim." (Homem Aranha 2)

A definição da quantidade de crianças permitidas para ocupar os espaços de brincar no interior da sala também é uma regra problemática. Cada espaço, fisicamente, comporta um pequeno número de crianças e essa quantidade deve ser respeitada, o que as crianças respeitam

para que as brincadeiras fluam e elas se possam movimentar em harmonia no interior dos espaços:

> "Porque assim não cabem muitos meninos e é muita confusão." (Clarinha)

Na cozinha, só podem estar quatro crianças ao mesmo tempo; nas construções também (como o espaço é amplo, não é tão controlado a rigor e mais crianças o ocupam ao mesmo tempo); nos jogos e quebra-cabeças, é permitido somente a três crianças partilhar o mesmo jogo, e assim por diante:

> "Quando monta quebra-cabeça pode só três lá." (Gui)
> "Na manta [área das construções] pode ir quantos quiser." (Homem Aranha 1)
> "Nas pinturas só podem estar dois." (Mari)
> "Nos desenhos só pode estar cinco nas três mesas, e nas experiências só podem estar dois também." (Mari)

Como a cozinha é o espaço mais disputado entre as crianças, é a educadora que acaba por escolher *quem vai para lá* bem como a permanência no espaço destinado:

> "Ela [a professora] que pimpa e vai dizendo quem fica… assim: «pim-pá-pum»." (Homem Aranha 1)

Sendo que as próprias crianças não têm autonomia para negociar o revezamento entre elas, a determinação ou proibição de entrada, saída e tempo de permanência nos espaços, também gera alguns conflitos e contrariedades:

> "Eu nunca vou pra ali [para a cozinha] porque eu não consigo!" (Homem Aranha 2)

As crianças também declaram que, na medida em que um espaço já está lotado, pode-se ir brincar a qualquer outra coisa, o que de facto acontece. No entanto, não sem as desagradar em alguns momentos, o que caracteriza a falta de alternativa das crianças, não restando outra possibilidade a não ser *ir para os jogos*, o que elas notam como caminho, porém, expressam com descontentamento:

> "Temos que ir pra outro sítio." (Mari)
> "A gente brinca com os legos muito e depois vai brincar de outra coisa. E aí quando sai um menino da cozinha a gente vai rápido pra cozinha pra outro não chegar rápido lá." (Gui)

Elas não gostam quando ficam fora de um espaço no qual gostariam de estar, mas afirmam que é necessário dar lugar aos que ainda não brincaram. Denunciam que quem está dentro de determinado espaço e a divertir-se muito, geralmente, se recusa sair e deixar as outras entrar. Portanto, raramente o revezamento funciona:

> "Todos os meninos querem ir pra cozinha e aí só pode ficar quatro lá. E a gente fica fora e tem que ir pra o quarto das meninas que tem bebés e a gente não quer: quer ir pra cozinha e ninguém sai dali…" (Gui)

Na mesma medida, elas reafirmam que não têm direito a ficar tristes se não são eleitas pela educadora para ocupar determinado espaço em que gostariam de estar a brincar, ou seja, elas ficam resignadas por não poder vislumbrar outra opção, o que as deixa conformadas. É certo dividir as crianças pelos espaços,

"Porque assim há muita gente e depois magoamo-nos [quando não se respeita as regras de quantidade nos espaços]." (Clarinha)

Outra proibição que não faz o menor sentido para as crianças é o total e irrestrito impedimento de transportarem e utilizarem jogos e brinquedos nos espaços externos. Elas não podem levar para o pátio, para o recreio ou para os corredores, qualquer brinquedo, bem como também não podem trazer os seus brinquedos particulares de casa para a escola:

"Diz pra não trazer brinquedos… e eles trazem." (Guida)

O recreio é um tempo-espaço paradoxal. Nele, as crianças experimentam as mais variadas e divertidas brincadeiras livres, contudo, também vivenciam desagradáveis proibições, por exemplo o impedimento de subir ao monte, onde elas adoram brincar:

"Sim [no recreio pode-se fazer o que quiser], menos ir ao monte." (Miguelinho)

Imagem 37. Crianças a subir e a descer no monte

Quando inquiridas sobre a liberdade na escola, as crianças a associam ao tempo livre, ao tempo de descanso, enfim, aos momentos de folga que contêm, em si, a sensação de liberdade. Assim, as crianças pensam e agem como adultos *em miniatura*, sobrecarregados de compromissos pois elas vinculam o direito pleno de brincar e se movimentar à suspensão das obrigações, o que é muito triste e, ao mesmo tempo, assustador: a liberdade está condicionada institucionalmente aos dias de descanso semanal e folgas, o que reflete que as crianças incorporam a rotina escolar como sinónimo de trabalho, caracterizada pelos dias da semana, estipulados institucionalmente para cumprir com tarefas e horários.

No âmbito familiar, as proibições são diversas. As crianças declaram que não podem brincar a qualquer momento com os aparelhos eletrónicos e, invariavelmente, são culpabilizadas no caso de avaria dos equipamentos:

"O tablet estava a carregar e minha mãe disse «não mexas e aí». E eu mexi no jogo que eu gostava muito. Aí o Tablet caiu no chão e caiu o negócio e quebrou: só ficou dois dias com vida." (Gui)

Em síntese, brincar e se movimentar livremente é praticamente proibido. As crianças somente brincam mediante aprovação e autorização dos adultos:

"Mas só amanhã à tarde a J [auxiliar] deixa brincar e nós também brincamos às apanhadinhas." (Sereia)

3.3 Categoria 3: Tempo

Na análise desta categoria, trabalhámos com as representações do tempo entre as crianças e os adultos, expressas a partir dos sentidos e significados operados a partir da percepção, dos usos e determinações cronometradas e subjetivas.

As crianças incorporaram e reproduzem as representações do tempo dos adultos. O tempo da metamorfose da infância não é respeitado, comprometendo, portanto, as sensações e transformações particulares e imanentes que ocorrem nas crianças que ficam aprisionadas às aferições quantitativas. No mesmo sentido, o ritmo individual das crianças não é respeitado. A exigência de aceleração e uniformização acaba por castrar a criatividade das crianças, bem como a sua curiosidade, pois elas não dispõem do tempo necessário para responder, a seu modo, às perguntas que elas próprias fazem à vida e ao mundo.

3.3.1 O tempo cronometrado dos adultos: fragmentação e racionalização

Para os adultos, a questão do tempo parece estar muito bem resolvida. Os adultos lidam com o tempo cronometrado sem se perguntar se as crianças dialogam com o mundo no mesmo ritmo e com as mesmas intenções. Os adultos administram as ações das crianças dentro de fragmentos cronológicos rigorosamente medidos, pré-determinados e pré-definidos em termos de ocupações. Tudo o que se faz está previsto desde o início e, no fim dos eventos, os resultados são profetizados e devem corresponder aos objetivos prognosticados à partida. Portanto, o tempo governado pelos adultos funciona como controlador das obrigações a serem cumpridas pelas crianças.

Este cenário reflete uma ocupação exacerbadamente racional e racionalizada dos usos do tempo, correspondente às exigências da vida moderna hiperacelerada, bem como a incorporação do hábito imposto pela modernidade de não se perder nenhum minuto, pois o tempo é *valioso* (tempo é dinheiro) e escoa *pelas mãos*.

Para os adultos que administram os tempos das crianças e governam os seus corpos, os problemas que surgem em virtude deste destempero em relação aos usos do tempo – porque as crianças vivenciam o tempo de forma absolutamente diferente – tudo se imputa e estabelece com ações racionalizadas pela aferição matemática do tempo.

O primeiro problema está na existência do recreio escolar: há vários aspetos problemáticos relativos à administração do tempo livre, destinado ao livre brincar e se movimentar das crianças. Entre estes, está a incompatibilidade do sentimento de duração e a

percepção do tempo entre as crianças e os adultos pois as representações são muito diferentes e as crianças deixam isto muito claro.

Dando o exemplo das disputas pelos aparelhos no parque, as crianças dispõem somente do tempo do recreio para se balançar, de modo que o número insuficiente de baloiços acaba por encurtar, ainda mais, o pouco tempo que elas dispõem para brincar. Este encurtamento acontece em virtude da espera que as crianças dispensam para fazer o que mais gostam. Em rigor, esta espera causa cansaço, tédio e o lastro de tempo pode até parecer aumentar, em virtude da *chatice* que é ter que aguardar numa fila para se poder divertir.

O problema está justamente no facto dos adultos ignorarem o sofrimento, a angústia e as brigas que isto gera entre as crianças. Matematicamente, o tempo da ação e interação lúdica das crianças diminui porque elas permanecem bastante paradas para aguardar a sua vez de balançar ou a *perder tempo* em contendas:

> "Eu fui uma vez [no balanço] porque eu fiquei em primeiro na fila pra ir para o parque, e aí eu corri rápido para o baloiço, e aí um passou de mim, e aí outro passou e aí eu fiquei sem ir pro baloiço." (Gui)

Como é que os adultos resolvem isto? Propondo o velho e bem conhecido revezamento que, como já anunciámos, não funciona entre as crianças porque elas não gostam da espera. Para as crianças o tempo urge:

> "Tem pouco [baloiço], mas na mesma gostamos. Nós podemos esperar." (Nonô)

A frase unânime é:

> "Temos que esperar e é uma seca esperar." (Mari)

Se não tivessem que esperar era bem melhor, afirmam. Mas nem sempre isto é possível porque a impaciência natural das crianças, que acaba por resultar em conflitos, *perturba* a tranquilidade das educadoras:

> "Mas só que temos que esperar porque assim as professoras chateiam-se." (Nonô)

As crianças acabam por se conformar com a espera porque não há outra alternativa e qualquer *barulho*, no sentido de articular soluções, provocam reações desagradáveis por parte dos adultos, o que as crianças tentam evitar.

A ocupação racional dos tempos converge numa ocupação racional dos espaços. Para os adultos, interessa que essa ocupação seja *organizada*, evitando confusões e outros percalços que venham interromper a suposta harmonia.

Para as crianças interessa que os aparelhos estejam disponíveis, o que os adultos parecem ignorar. O problema é percebido sob a ótica de disputas infantis que acabam invariavelmente em choradeira ou pancadaria. Tudo isto *gasta* e compromete negativamente o tempo, sobretudo, para brincar.

Outro tempo nitidamente desperdiçado pelos adultos aparece nas reclamações das crianças em relação ao tempo em que são obrigadas a permanecer na manta da entrada da escola a ver TV:

> "Porque estar sempre a ver televisão? A minha parte favorita é o recreio e brincar lá dentro." (Luninha)
> "Porque eu gosto mais de brincar." (Rodriguinho)

Imagem 38. Sentar-se à chinês cansa

Como o tempo livre destinado para brincar está condicionado à esfera do cumprimento do trabalho e das obrigações, as crianças acabam por brincar muito pouco tempo livremente, pois a racionalização do tempo, vinculada à racionalização dos espaços, circunscreve um conjunto de proibições. Brincar em determinados tempos-espaços é reprovado pelos adultos e, por isso, brincar na hora de comer não é autorizado, assim como na hora de ir para a casa de banho:

> "Não pode brincar: no refeitório tem de se comer tudo." (Cata)
> "Na casa de banho é só ir fazer xixi e ir pra manta. Quando for a hora de brincar temos de ir [ao pátio] e só podemos brincar quando está a N, a J e a C [auxiliares que as vigiam]." (Cata)
> "Nós temos que ir a casa de banho e fazer xixi e lavar as mãozinhas e ir outra vez pra manta. Não podemos brincar nem um pouquinho." (Homem Aranha 2)

As crianças internalizam a ideia de que há uma hora certa para brincar e uma hora certa para suspender o brincar e voltar para as obrigações quando a *lengalenga da arrumação* é evocada pela educadora. As crianças externam o desejo de brincar mais ao invés de terem que arrumar a sala:

> "Queríamos brincar mais na sala." (Cata)

De inúmeras formas, as crianças denunciam que há pouco tempo destinado à brincadeira livre. Não podem brincar mais pois as obrigações são invocadas quando chega a hora de arrumar a sala para depois poderem lanchar e brincar novamente depois. Ou seja, o tempo que demarca o cumprimento rigoroso da rotina predefinida pelos adultos tem uma relevância bem maior do que o tempo da fruição das crianças.

Então, quando chega a hora de retornar para a sala, elas têm de interromper as brincadeiras no pátio porque os adultos definiram que o recreio serve exclusivamente para brincar. Não se pode brincar a qualquer hora:

> "Às vezes chamam pra ir pra dentro." (Miguelinho)

Há que observar-se as singularidades corporais das crianças. Como todas são portadoras de ritmos diferentes e estes ritmos também variam de acordo com o sabor e a intensidade das ações, é humanamente impossível resolver problemas ou tarefas uniformemente. É impraticável que as crianças façam as tarefas com a mesma velocidade, concluam os trabalhos e obtenham sempre resultados triunfantes no tempo que os adultos predeterminam. As crianças, que são naturalmente mais rápidas ou que eventualmente conseguem concluir os seus trabalhos atempadamente, acabam por brincar mais, pois somente elas têm permissão para brincar depois de executar o trabalho.

Trabalhar, como algo prioritário imputado pelos adultos, massacra e estafa as crianças pois desrespeita o ritmo particular de cada uma e impõe fazer as tarefas aceleradamente para que elas possam ter mais tempo para brincar. E trabalha-se muito:

> "Quando a pintura estiver ocupada podemos brincar um bocadinho. Quando terminamos podemos brincar bastante e se demoramos [a terminar a tarefa] não brincamos porque demoramos." (Cata)

Expressam que o tempo para brincar é definitivamente residual e exíguo e só pode ser gozado sempre depois que se conclui o trabalho ou qualquer outra atividade que o adulto impõe ou que a criança se propôs fazer. No ato da entrevista com a Dupla 5, aconteceu algo curioso: Cata (5 anos) resistiu ao máximo para finalizarmos as gravações porque não queria retornar à sala de aula pois estavam todos a trabalhar intensamente nos preparativos para a festa do Dia da Mãe:

> "Não quero voltar pra sala porque estão a trabalhar." (Cata)

Foto 39. Trabalhos para o Dia do Pai

Da mesma forma, repete-se a tensão entre os tempos destinados para comer e para brincar. A alimentação no refeitório acaba por ser acelerada pois, como depois das refeições, elas vão para o pátio brincar livremente, quem come rápido, tem mais tempo para brincar. Isto tem sérias consequências para as crianças pois a exigência de aceleração as deixa ansiosas e com o mau hábito de fazer tudo aligeiradamente, uma vez que a vontade de brincar é sempre muito grande. Então, há que se apressar para concluir a obrigação de comer, assim como a obrigação de trabalhar. Sobre o direito de brincar, depois das tarefas concluídas, a Sereia (6 anos) reclama para o seu parceiro de entrevista:

> "Tu brincas com legos! Ele fica sentado e eu fico a desenhar e ele fica a brincar com os amigos." (Sereia)

Trabalhar impede-as de interagir naturalmente com os(as) amigos(as) pois as crianças devem concentrar-se para executar bem as tarefas: é-lhes exigido silêncio, não conversar, não correr e, às vezes, não interagir de forma alguma.

Outra reclamação frequente entre as crianças é a de que, quando terminam os trabalhos, já está tarde para brincar, ou seja, resta um tempo exíguo que só permite brincar um bocadinho:

> "Se fosse um bocadinho da porta até aqui na casa de banho [sinaliza com a mão a distância da porta do gabinete até a porta da casa de banho ilustrando que brincam pouco]." (Mari)

Outras condicionantes implacáveis e que resultam na redução do tempo livre para brincar e se movimentar são as condições climáticas. O frio do inverno impede-as de brincar durante muitos dias no pátio e, às vezes, também reduz consideravelmente o tempo de permanência ao ar livre. No período das chuvas, repete-se o mesmo porque fica tudo molhado no exterior do prédio. Já no calor da primavera e do verão, as crianças ficam mais tempo fora do prédio e, por isso, elas julgam que têm mais tempo para brincar:

> "Mais ou menos [há tempo para brincar]. Porque quando estiver frio vamos para lá pra dentro. Quando estiver calor ficamos muito tempo lá fora, mas só quando está calor." (Inezinha)

Definitivamente, a representação do tempo cronometrado dos adultos é incompatível com a sensação subjetiva da temporalidade entre as crianças.

3.3.2 Futuro e antecipação de competências

Trabalha-se muito, há muitas tarefas obrigatórias a serem cumpridas e há pouco tempo livre para brincar. Uma das razões diz respeito à representação futurista que os adultos difundem e reproduzem na prática pedagógica. Poderia significar desde que o compromisso que assumimos junto das crianças fosse somente o de educar para o futuro. No entanto, a Educação de Infância requer cuidado e antecipar competências não corresponde a essa perspetiva.

O lema dos adultos é *aprender hoje para o futuro*. A ideia da necessidade do trabalho das crianças está diretamente vinculada às perspetivas futuras, por exemplo de estarem preparadas para enfrentar a disciplina e a nova vida que as aguarda na escola primária:

> "O D e o M só queriam brincar em vez de trabalhar. Então quando querem ir pra escola primária não vão aprender nada." (Guida)

O presente representa o momento em que se deve investir na aquisição de saberes e habilidades e, portanto, os adultos dedicam-se a preparar as crianças, exercitando técnicas e fazeres que irão, supostamente, instrumentalizá-las para um futuro triunfante, o que não corresponde, sob hipótese alguma, à forma como as crianças lidam com o tempo. Para elas

interessa somente o aqui e agora: o presente como intensidade e a experiência como acontecimento legítimo.

Mas, os adultos imprimem nas crianças a conceção de antecipação de competências que requerem esforço e comprometimento, expresso em inúmeras falas das crianças entrevistadas. A *futurização* da criança está relacionada com a aquisição de aprendizagens que as fortaleçam, ou seja, que as tornem capazes, hábeis, sabedoras e instruídas para enfrentar essa empreitada que as aguarda:

> "Elas [as mãos] gostam de pintar e elas só se cansam um bocado e eu faço. Mas aí elas ficam fortes e eu vou pra escola forte e aí eu não paro de fazer as tarefas agora." (Gui)

A ideia de aprender está diretamente relacionada com o exercício de atividades, rotinas e antecipação de destrezas e hábitos, de modo a preparar as crianças para o ingresso na escola primária, o que as deixa pré-ocupadas e preocupadas pois trabalhar mais torna-se sinónimo de mais competências a serem adquiridas:

> "Porque no colégio temos de trabalhar pra irmos para as outras escolas." (Guida)

Algumas até externam que deveriam trabalhar mais pois acreditam que, deste modo, estarão melhor preparadas para o tempo que se aproxima. A imagem do trabalho expressa um conceito utilitarista que coloca a importância do brincar num lugar secundário:

> "Nós não brincamos muito porque a professora quer que nós trabalhamos muito pra ir pra escola primária." (Guida)

Esta conceção não está consolidada somente entre os adultos da escola. As famílias também depositam muitas espectativas antecipadas na criança e, por esta razão, as crianças são matriculadas em inúmeras atividades extracurriculares, de modo que, para além do tempo escolar, sobra pouco tempo para brincar. Elas frequentam aulas de natação, inglês, cavaquinho, piano, dança criativa, capoeira e karaté e, de igual modo, reclamam do tempo que as AECs ocupam na rotina diária. Além de não gostarem da natureza das atividades (quase nenhuma criança afirma gostar de alguma AEC), elas transparecem perceber que o tempo é desperdiçado manifestando um sentimento de tédio em relação a essas atividades:

> "Ela [a Capoeira] demora muito teeeeeeeeeempo." (Antunes)
> "Eu também não gosto [da Capoeira], é uma seca. É uma seeeeeca, porque demora muito tempo e nós não percebemos nada do que o professor está a dizer." (Butan)

As crianças também guardam algumas impressões futuristas em relação à escola primária que absorveram durante a visita de reconhecimento da nova escola em que estarão matriculadas para o ano seguinte. Viram meninos a jogar futebol no pátio da escola e disseram que, na escola primária, elas poderão fazer coisas que as crianças *grandes* fazem. As educadoras lembram, com frequência, que elas devem começar a comportar-se como *meninos grandes*.

Os preparativos para as festas e confraternizações sazonais também incluem a responsabilidade de *aprender coisas* para um futuro próximo, por exemplo, do dia (da festa) que se aproxima e, portanto, requer empenho para que tudo o que está programado pelos adultos corra bem. As crianças revelam a representação do trabalho para os adultos: caracteriza-se por um tempo de exercício e aquisição antecipada de habilidades a serem evocadas futuramente, através do constante treino no presente.

A ideia do que *ser quando crescer*, além de anular o ser da criança no aqui e agora, também está bastante difundida entre as crianças, o que é natural quando a expectativa não é depositada pelos adultos. Ao contrário, as crianças têm uma relação bastante afetiva com a ideia de futuro: elas afirmam que irão assumir profissões ou ocupações, na vida adulta, intimamente ligadas ao que mais gostam de brincar:

> "Também gosto de barcos, aviões, jatos… mas eu vou ser maquinista de comboios." (Homem Aranha 2)
> "Porque eu também quero ser cantora, sabe-me muito." (Nonô)
> "Eu quero ser cozinheira de restaurante." (Inezinha)
> "Porque nós queremos ser cozinheiras." (Nonô)
> "Eu também, mas tem duas coisas que eu quero fazer: eu quero trabalhar no cabeleireiro." (Nonô)

Mas, também, externam os seus mais íntimos desejos de realização altruísta:

> "Vou ter uma empresa quando for grande, uma empresa de ajudar as pessoas, um robô elétrico que faz pra ajudar as pessoas. E até um tablet elétrico, um telemóvel elétrico e qualquer coisa elétrica também." (Miguelinho)

Ao serem inquiridas sobre esta questão, algumas respondem prontamente que irão para a escola primária. Portanto, a representação é de que a escola primária é lugar de *meninos grandes* e responsáveis:

> "Eu vou à escola primária quando eu ser grande." (Rodriguinho)

Outras têm a clareza de que a escola primária representa uma espécie de *fim da infância*, isto é, que o mundo divertido das brincadeiras irá sucumbir diante das obrigações que as aguardam e que, talvez, não seja um lugar assim tão bom:

> "Eu não quero ir, eu acho que vou arranjar más companhias na próxima escola. É tipo junto, porque são muitos meninos grandes. É mau ter más companhias." (Miguelinho)
> "Eu também não quero ir." (Rodriguinho)

Os adultos incutem nas crianças que elas devem começar a comportar-se como *pequenos adultos*. Comportar-se bem é sinónimo de ser um bom adulto no futuro, ou seja, fazer coisas reprováveis, ter mau comportamento é *coisa de criança*. Segundo os adultos, elas já estão na altura de se livrarem dessa passagem que é o tempo da infância:

> "Minha mamã diz que eu sou um pequeno adulto porque porto-me bem." (Miguelinho)

Portanto, a representação futurista dos adultos sobre o tempo da infância é absolutamente inconciliável com a forma como as crianças lidam com o tempo: com atenção

total para o momento presente, sem esperar por resultados que as torne, eventualmente, produtivas no futuro.

3.3.3 O tempo das crianças: a fruição

Para as crianças, a temporalidade é o presente com atenção total para o que se sabe e se faz, sem operar antecipadamente com possíveis consequências, *pré-definir* metas a serem alcançadas e, tão-pouco, estimar um produto final decorrente das suas ações. O fazer, o durante, o processo é o que importa na experiência do amor e da paixão dos acontecimentos que as crianças vivenciam.

Quando inquiridas sobre as preferências temporais para brincar na escola, todas são unânimes: afirmam que o horário predileto é o da tarde, depois do lanche, ou seja, no recreio vespertino, já que é o momento em que ficam mais livres e se podem movimentar no pátio com autonomia.

> "A minha parte favorita é ir ao recreio e brincar nos baloiços." (Cata)
> "À tarde depois do lanche. Às vezes, de manhã quando está sol, depois do lanche também vamos ao recreio." (Sereia)

Sobre as disputas pelo baloiço, as crianças fazem referências acerca do tempo de permanência ou de espera nos aparelhos do parque:

> "Eu nunca andei, estou sempre a tentar mas está sempre tudo ocupado." (Homem Aranha 1)

A percepção da criança é de um *nunca* que nega completamente qualquer tipo de experiência nos baloiços pois, na sensação da criança, a restrição do uso e a possibilidade limitada de frequentar o aparelho, leva-a a sentir que nunca lá esteve: é a experiência do *muito pouco* que, para as crianças, é *quase nada*, ou seja, significa pouco, pois elas precisam de abundância:

> "Só tem pra dois e não dá pra toda gente. Eu só andei uma vez quando era novo." (Gui)

Aqui há duas menções de temporalidade muito importantes para as crianças: ir *uma vez* e o *novo*. O novo refere-se à sua chegada recente à escola, no início do ano, o que aparentemente foi há pouco tempo pois isso aconteceu apenas há uns seis meses relativamente ao dia da entrevista. No entanto, para a criança, isso representa uma *eternidade*, pois ela destaca o volume da angústia acentuada pela expressão de pesar que faz parecer aumentar a espera ou talvez até estimule a desistência de brincar no baloiço.

Assim, ter andado somente *uma vez* no baloiço é muito pouco, embora possa nem corresponder, de facto, matematicamente às idas. Mas, para a criança, frequentar pouco o baloiço pode realmente parecer que somente tenha ido uma única vez porque o sentimento de quantidade confunde-se com a falta de satisfação da intenção. A intencionalidade não realizada

da corporeidade das crianças e a sua percepção, comunica-lhes muita ansiedade em relação à insatisfação deste desejo. Muitas vezes, basta ter ido uma única vez para não haver razão para encarar essa disputa novamente porque é literalmente uma perda de tempo: cansa, chateia e ainda há os *trapaceiros* que burlam a fila. Portanto, não há outra alternativa senão ir para outro sítio brincar com outras coisas que podem não corresponder à sua intencionalidade original, mas acabam por se divertir.

Esperar para se balançar é muito desagradável, é incompatível com a natureza da criança que deseja realizar coisas o tempo todo de modo vigoroso e animado. Quando finalmente conseguem estar no baloiço, há tensões entre os que se balançam e os que esperam e que não as deixam permanecer muito tempo:

> "Gosto muito de baloiço. Consigo [me balançar], mas às vezes tenho de esperar: é uma seca, pois tem, tem de esperar." (Rodriguinho)

Por outro lado, o tempo livre das crianças que é fluido, desprovido de cobranças, contemplativo e é o tempo da fruição, vivenciado com intensidade, o que dá às crianças uma sensação de que têm muito tempo para brincar e, por esta razão, afirmam que se brinca muito na escola:

> "Muita, muita, muita! Pode pegar nos brinquedos…" (Gui)
> "Tem muito tempo pra brincar." (Homem Aranha 1)

As crianças, comparativamente, determinam esta *quantidade* a partir da liberdade para brincar e se movimentar, isto é, na hora do recreio, elas afirmam que brincam muito e que há muito tempo para brincar no pátio, enquanto na sala, onde as ações são mais controladas e pouco livres, o tempo para brincar é menor:

> "Lá fora demoram muito e na sala só brincam um bocadinho de nada!" (Gui)

Igualmente, elas acreditam que há mais brincadeiras do que trabalhos:

> "Temos mais tempo para brincar. Há mais muita brincadeira porque, às vezes, não trabalhamos assim tanto." (Miguelinho)

Assim, também externam a compreensão de que o trabalho é divertido quando é atinente à brincadeira. Portanto, elas sabem que a brincar se aprende:

> "Aprendemos a brincar e a desarrumar… a arrumar e a desarrumar, a montar puzzles." (Bia)

Explicam o porquê do tempo passar rápido na sala e demorar mais no pátio: ele é encurtado pela falta de liberdade que o enxuga, pois mal começaram a brincar (depois de terminar as tarefas), já a educadora, muito rapidamente, canta a canção de arrumação da sala. Portanto, a sensação do tempo para brincar na sala é diminuta porque a liberdade também é restrita:

> "Na sala quando alguém chega em um canto, quando já está fazendo a comida ela [educadora] faz: «mãozinhas traquinas» e todo mundo tem que arrumar." (Gui)

As crianças reconhecem que, mesmo havendo a *sensação de bastante tempo* para brincar, os adultos não permitem que elas brinquem o tempo que desejam e, assim, o bastante torna-se insuficiente:

> "Tem bastante só que quando a professora chama, isso quer dizer que só chama pra brincar um bocadinho" (Cata)

Para as crianças, o tempo cronometrado pelos adultos significa "brincar muito pouco… só um bocadinho". Para elas, a ideia de início, meio e fim não é linear, pelo contrário, é recursiva e é o tempo do acontecimento: a brincadeira acaba quando elas já não têm gosto por fazer ou porque o mundo as convida para fazer outras coisas mais interessantes. Portanto, para a criança, não é o relógio que determina o fim da brincadeira e a determinação dos adultos da hora do início e fim das brincadeiras não faz o menor sentido para elas. Além disso, a brincadeira repete-se infinitas vezes, durante vários dias: para as crianças, o tempo é sempre um recomeço que nunca termina definitivamente - é o tempo do *sempre de novo* e do *mais uma vez*.

As crianças gostam de brincar quando querem e isto não quer dizer que elas tenham, de facto, o direito de transformar tudo em brincadeira como é imanente à infância. Aliás, elas já demonstram que incorporaram as determinações quantitativas do cronos, impostas pelos adultos, ou seja, elas já aprenderam a lidar com a fragmentação do tempo desde cedo, colocando-se numa posição de obediência incondicional aos adultos, o que requer subserviência à tirania do cronos. Mas, reclamam que gostariam de ter mais liberdade na escola e que, no entanto, isso somente é possível na vida doméstica, pois a própria sociedade determinou que existem dias específicos para tal, ou seja, os feriados e fins-de-semana são reservados oficialmente para a liberdade, como o descanso e o lazer, forjados historicamente em oposição ao mundo do trabalho, especificamente, dos adultos. No entanto, as crianças estão a viver na rotina escolar como se fossem adultos a ir para o trabalho, onde se cumpre exclusivamente obrigações e horários.

Em síntese: há uma improbidade e uma incompatibilidade entre as *representações* sobre o tempo entre adultos e crianças. Em primeiro lugar, porque o governo do tempo *livre* para as crianças brincarem e se movimentarem na Educação da Infância é quase perverso. Com efeito, esse tempo quase nunca é plenamente livre para as crianças jogarem e brincarem e se movimentarem, inclusive quando as crianças estão a brincar livremente. Em segundo, porque como *intervalo* de tempo entre dois turnos estafantes de trabalho – ao que historicamente denominamos recreio – é já uma evidência bastante forte da importância que se dá ao trabalho,

que pensamos não fazer o menor sentido para as escolas de Educação de Infância, muito menos para crianças pequenas.

Se a escola de crianças é um lugar que privilegia vivências e experiências plenas, a liberdade para brincar e se movimentar deveria ser/estar entre as ações prioritárias. Isto não quer dizer que as crianças tivessem de brincar e se movimentar o tempo todo ou fazer o que bem entendem à revelia da existência e presença dos adultos. Mas poderia ser ensejado que dialogassem consigo mesmas, com os outros, com os objetos e com o mundo na linguagem da brincadeira. Não há razão plausível para a evitar: brincar faz muito bem a todos nós!

Os horários e locais previamente determinados para o recreio implicam uma disciplina indispensável nas representações dos adultos, que acreditam que as aprendizagens das crianças correspondem ao que elas fazem enquanto trabalham. Mas vimos que todos os impulsos da criança se dão na direção do mundo (ou toda a ação consciente, como disse Sartre), na linguagem da brincadeira (ou no impulso lúdico como disseram Schiller, Huizinga e Caillois): esta é que verdadeiramente nos humaniza e nos devolve ao ritmo do *vento*, ao encontro com o *eu* e *o outro*, com a experiência original, enfim, com acontecimentos carregados de mistério-descoberta. A brincadeira, linguagem afetiva, estética e inventiva, é amorosa, bela e criativa e, segundo as crianças, muito divertida. A brincadeira é arte (Cunha & Gonçalves, 2015).

Se a educação das crianças pequenas requer cuidado, é contraditório que se privilegie o tempo de trabalho escolar em detrimento do brincar. E se as crianças pequenas estão inseridas na lógica do trabalho, a educação da infância acaba por não se distinguir da educação primária, sendo as crianças do jardim-de-infância submetidas à escolarização. Assim, o recreio justifica-se, mas não deixa de ser paradoxal: o recreio somente tem sentido nas representações dos adultos, onde funciona como um intervalo entre dois momentos estafantes, ocupados pelo trabalho.

O ritmo do tempo de trabalho dos adultos é incompatível com os compassos do fazer-saber-fazer das crianças, na mesma medida que a anteposição do recreio como tempo e espaço exclusivamente apropriado para o livre brincar e se movimentar também é incongruente. No tocante à educação e ao cuidado das crianças, deveríamos aspirar que elas se desenvolvessem de modo autónomo, ratificando saberes imanentes e realizando, com maestria, a imensa sabedoria interior. Para tal, além de interagirmos com elas, é preciso observá-las, evitando interferir demasiado nas suas metamorfoses (transformações) e nas suas descobertas.

As crianças precisam somente do auxílio dos adultos para sobreviver nesta jornada confusa e caótica que é a vida humana (Oaklander, 1980). Para tal, os adultos precisam de deixar de controlar o tempo das suas vidas de modo que elas (as crianças e suas vidas) possam

fluir ao sabor e ao andamento do *vento*. A colocarmo-nos no lugar de observadores das crianças quando elas estão a brincar, aprendemos muito, inclusivamente, a repensar a condição irrevogável de *mediadores* que controlam rigorosamente as ações das crianças. Isto quer dizer que os adultos não deveriam interpor-se sempre entre as crianças e os seus múltiplos diálogos pois, às vezes, estragam e atrapalham as suas brincadeiras quando se intrometem e, pretensamente, governam tudo. As crianças sabem muito bem como brincar e precisam de brincar sozinhas, entre elas, livres dos mandos e desmandos dos adultos pois esta atitude, como vimos, não ajuda muito.

Enfim, muito embora as representações e os sentidos sobre o tempo sejam diversos entre adultos e crianças, estas vêm sendo forçadas a operar desde cedo com os significados determinados pelos usos dos adultos. Os próprios adultos estão cada vez mais aprisionados pela tirania do cronos, o que se acentuou com a modernidade e inaugurou a era da aceleração (Honoré, 2005; 2009). As consequências nas crianças são graves e vão desde problemas de saúde até comprometimentos no crescimento e desenvolvimento natural das crianças e da própria infância, que são e estão em imanente e constante transformação.

3.4 Categoria 4: Espaço

A discussão desta categoria esforça-se por permear as dicotomias materializadas na relação espaço-tempo e parte da observação sobre a racionalização e fragmentação dos espaços e da não articulação entre espaço e tempo, de modo a possibilitar experiências autónomas às crianças, demarcadas exclusivamente por horários definidos como apropriados à frequentação dos sítios.

Destacamos a preocupação dos adultos em *organizar* os espaços, de modo a distribuí-los e ocupá-los da maneira mais apresentável possível aos frequentadores, o que não é consequência de discussões coletivas que consideram a liberdade de brincar e se movimentar das crianças, tão pouco da participação nas decisões em que elas deveriam ser autoras e protagonistas centrais.

Percorremos a ideia de *arquitetura enquanto programa* (Viñao Frago & Escolan, 2001) que revela, na estrutura física enrijecida, um *currículo* subliminar e sub-reptício que escolariza precocemente as crianças pequenas.

A despeito da ingerência dos adultos, as crianças ocupam os espaços literalmente ao sabor da sua agência e, para tanto, também destacamos as suas aventuras e ideias acerca do livre brincar e se movimentar nos espaços interiores e ao ar livre que a escola dispõe. As

crianças gostam de brincar em qualquer lugar, isto é, o espaço é-lhes, na maioria das vezes, indiferente. O mais importante são mesmo as possibilidades de brincar e se movimentar:

"Aqui fora e aqui dentro, porque são os dois." (Cata)

Quando se trata de tempo livre para brincar, as crianças mencionam sempre qualquer e todos os lugares onde elas também se sentem livres para dar asas à imaginação, isto é, em todas os sítios onde podem ser autênticas:

"Lá fora, na sala e nas casas." (Homem Aranha 2)

Elas adoram todos os espaços, seja o pátio ou os cantinhos especializados para brincar na sala. Mas afirmam que não efetuam totalmente as suas escolhas, o que expressam como um misto de conformismo e descontentamento, por ser a educadora, predominantemente, a decidir os lugares onde irão brincar na sala:

"Às vezes sim, mas às vezes não [é certo a professora fazer as escolhas]" (Homem Aranha 2)

3.4.1 A sala de aula e os espaços fechados

Na sala de aula, sem dúvida, os espaços prediletos das crianças são os *cantinhos* para brincar: uma mini cozinha, um mini quartinho, a área das construções, área das pinturas (com tintas), as mesas de desenho e escultura (que também servem para os trabalhos) e uma mini biblioteca, todos altamente equipados e bastante apreciados por todas as crianças:

"Eu na escola gosto muito de brincar na biblioteca e de fazer desenhos." (Luninha)

Os livros inspiram a brincar de faz-de-conta e as crianças divertem-se muito a ler as imagens, desenhos e gravuras coloridos que lhes contam histórias cheias de aventuras.

A cozinha e o quartinho são os espaços mais citados. Na cozinha, onde segundo a Sereia "brinca-se muito" de faz-de-conta, é realmente onde o faz-de-conta das crianças é evidente, portanto, inegável. A diversidade e riqueza dos objetos (as coisas, segundo as crianças) convidam as crianças a brincar. Estas respondem, imitando o quotidiano mais próximo do seu mundo da vida, adorando fazer de conta que estão a preparar comidinhas para depois compartilhar - "cakes, ovos cozidos" (Rodriguinho, 6 anos) e outras delícias.

Também é o local onde gostam de receber visitas, momentos em que se preparam banquetes entre convidados que se divertem, conversam muito, debatem, levam as suas bonecas, depois, arrumam tudo, lavam a loiça, etc. Por vezes, o espaço também funciona como restaurante, de onde brotam chefes de cozinha importantes e as reservas pelo telefone são disputadas. Também já foi um cinema que faliu logo na inauguração e deixou o Antunes na porta, com todos bilhetes de entrada nas mãos, esperando alegremente que alguém viesse à sua seção inaugural. Deitado no chão, na *porta do cinema*, ele ria às gargalhadas (aliás, ambos

ríamos muito) devido ao fracasso do seu negócio que, há poucos instantes, me havia apresentado como *infalível*, e no qual também nós tínhamos apostado muito. Os roteiros e enredos das brincadeiras de faz-de-conta, além de engraçados, tomam sempre rumos inesperados e, por mais *desastrosos* que sejam, acabam sempre por divertir.

> "Adoramos! [a cozinha]." (Nonô)
> "Eu quero ser cozinheira de restaurante. Eu gosto de brincar com meu fogão e gosto de fazer carne com arroz, carne picada…" (Inezinha)

A cozinha e o quartinho são definidos pelas crianças como áreas em que se pode fazer muitas coisas. Em ambos os espaços, a imaginação e a mimeses são/estão muito presentes.

Porém, ambos sofrem com a *maldição do revezamento*. Como não há espaço e a regra permite que somente quatro crianças os ocupem de cada vez, algumas devem sair para dar lugar às outras desejosas de brincar. O revezamento obrigatório, a que se submetem as crianças, é arbitrário e isso impossibilita-as de realizarem interações afetivas significativas pois elas gostam de interagir com as pessoas que mais gostam:

> "Tem que sair algum: o primeiro que está tem que sair [pra criança que quiser entrar não ficar triste]." (Bia)
> "E mas quando? Porque nós enchemos a cozinha, assim fica muita confusão e fica tudo desarrumado." (Guida)
> "Mas também quando as crianças não querem mais brincar fica outro menino." (Bia)

Algumas crianças não vislumbram outra possibilidade senão a de acatar e se conformar com o revezamento, sem refletir sobre o tamanho inapropriado dos espaços ou sobre a natureza das regras. Elas acreditam que a regra de ocupação da cozinha é certa, simplesmente porque é evidente que *não podem* entrar mais crianças, embora lamentem que *nunca* possam ir para onde querem ou mais gostam. É também o caso do revezamento nos baloiços que nunca funciona:

> "Mas alguns meninos não nos deixam andar." (Bia)
> "Era pra ter dez ou cem, pra toda gente andar no baloiço." (Gui)

Outras externam que a distribuição e o número fixo de crianças nos espaços são importantes, mas admitem que seria mais divertido se todos pudessem entrar:

> "É importante porque eu acho que só dá pra quatro ou cinco ou três não sei. Quando mais um quer entrar tem de sair um." (Miguelinho)

A racionalização dos espaços aborrece as crianças, mas elas encontram sempre formas criativas de contornar a situação ou o aborrecimento:

> "A gente não pode entrar porque só cabe 4 pessoas só. Pra ir [à cozinha], por exemplo, a gente está no quarto e a gente se quiser comer tem de ir lá combinar e telefona no telefone. Eles telefonam e depois dizem se querem comer e assim é que podem ir lá. Mas agora, se forem trabalhar ou cozinhar não podem [não podem entrar na cozinha pois a regra não permite, mas podem brincar a pedir comida pelo telefone para quem está dentro da cozinha]." (Nonô)

No quartinho, além das roupas e acessórios para vestir, há as bonecas, os bebés, a mobília, os carrinhos de passear bebés, peluches, cama, gavetas, caixas, enfim, muita coisa que movimenta e convida as crianças a brincar e se movimentar. O faz-de-conta é predominante e

a imaginação corre solta. A imitação do quotidiano adulto que permeia o mundo da vida das crianças está bastante presente, muito semelhante ao que ocorre na cozinha.

As brincadeiras preferidas são as de se vestir e travestir com roupas. As crianças incorporam personagens e forjam enredos, tramas e encenações com muita ação. Interagem com bonecos que saem a passear em carrinhos com mamãs e papás trajados e equipados para aventuras. As meninas saem "às princesas" e os meninos com os fatos de super-heróis, que pode ser simplesmente um pano preso ao pescoço que se transforma em capa voadora. As crianças adoram vestir as roupas, calçado, trapos, panos, lenços coloridos, perucas e outros adereços do armário do quartinho porque adoram representar e fazer-de-conta:

> "No quartinho tem vestidos, tem telemóveis, tem bebés, tem uma cama e também armários." (Clarinha)
> "Cachecóis…" (Mari)

A dramatização e a representação teatral é imanente ao ser-criança, o que não se distingue muito de ser "coisa de criança": a representação imaginária não é desconexa da representação social das crianças. Pelo conteúdo das falas e das ações, as crianças experimentam, no mundo imaginário, as representações sociais do seu quotidiano.

A área das construções também é bastante apreciada. Numa manta emborrachada no chão, as crianças *dão asas* à imaginação nas mais complexas arquiteturas realizadas com jogos de montar e blocos de encaixe:

> "Construímos casas com aqueles blocos." (Butan)
> "Pontes grandes e parece um quadrado grande com duas cores: parece mesmo grande." (Miguelinho)

As mesas e o chão foram citados como os lugares prediletos para se brincar na sala. As mesas de trabalho, quando convergem em espaço privilegiado para desenhar e pintar, também são estimadas pelas crianças que adoram desenhar e pintar com lápis coloridos. Os desenhos são tão apreciados pelas crianças que se estendem para além da escola. Elas contam que desenham livremente em casa, em diários e cadernos específicos para tal, por exemplo no "Diário da Violeta":

> "O diário quer dizer que podemos escrever o que quisermos e também podemos desenhar." (Nonô)

As mesas também são utilizadas com jogos de montar, jogos de memórias, moldar e esculpir com massinhas, etc., onde as crianças partilham não somente os espaços, mas também conversam, trocam experiências, discutem sobre os seus trabalhos e interagem alegremente:

> "Eu gosto da Minnie, da Elsa, do Mickey, jogos de montar…" (Inezinha)
> "Eu adoro jogos de memória também." (Nonô)

Nas mesas, também realizam experimentos dos quais gostam muito. No entanto, estes normalmente são conduzidos pela educadora e fazem parte do rol de atividades programadas. Ou seja, não pertencem à ordem das brincadeiras livres, restando às crianças, na maioria dos casos, atuar apenas como espetadoras das demonstrações realizadas com a finalidade de

aquisição de conteúdos de caráter científico. A participação das crianças dá-se quando a educadora convoca uma a uma para se aproximar na direção da exibição do experimento para acrescentar alguma peça, levantar alguma hipótese ou manipular alguma ferramenta, conforme a sua orientação. As crianças ficam sentadas na manta, cada uma no seu lugar, destinado pela determinação da regra *o meu lugar na manta* é:

Foto 40. Regra das disposições: quem senta onde

Nas mesas de trabalho, quando as crianças têm liberdade de se expressar, investem na reinvenção da funcionalidade dos dados objetivos das coisas. Colorir o desenho com o lado inverso da ponta do lápis ou com a tinta de fora (da casca) do lápis, é constante. Subverter a ordem convencional do mundo faz parte do universo imaginativo das crianças que tentam experimentar tudo à sua volta como tessitura do seu projeto de *tornar-se*. Esta é uma das razões pela qual as brincadeiras nunca se esgotam e se repetem todos os dias – claro que de diferentes formas e cheias de novidades.

Diariamente, a *corrida* para a cozinha, para o quartinho e para a área das construções gera conflitos entre as preferências das crianças e as determinações de ocupação espacial pela educadora, que coloca, à vista de todos, na *manta das escolhas*, para onde cada criança se deve dirigir. Embora o painel seja denominado *das escolhas*, não são escolhas *das* crianças, propriamente, na maioria das vezes.

Foto 41. Manta das escolhas

A rotina inicia-se com o preenchimento do *mapa das presenças*, o *painel do clima* e, em seguida, a educadora começa a distribuir as crianças nos espaços na *manta das escolhas*.

Imagem 42. Painel do Clima e Mapa das presenças

Embora estes espaços tenham sido exclusivamente privilegiados para brincar, o problema é a distribuição da quantidade das crianças neles. Outro exemplo é o do cantinho da pintura com tinta no tripé, onde somente pode atuar uma criança de cada vez (são dois tripés, no total). Assim, nesta atividade que elas gostam muito, brincam raramente, pois o cantinho da pintura é utilizado uma única vez por dia, às vezes, uma vez em cada turno, porque as crianças se demoram no deleite da pintura livre.

Algumas crianças declaram que gostam de ver TV e bandas desenhadas. Mas, a despeito deste interesse, que já discutimos anteriormente, acrescentamos as questões problemáticas relacionadas com o excesso de tempo em que elas estão expostas à TV, em posição incómoda e exigência de imobilidade, bem como pela seleção dos filmes e programas que não agradam à maioria das crianças. Outra questão problemática é a ausência da referência desta atividade no quadro da rotina semanal da escola, o que, além de *camuflar* as críticas que fizemos, é questionável do ponto de vista ético, tendo em conta que uma atividade não declarada na rotina da escola supostamente não existe.

As condições climáticas são favoráveis ou desfavoráveis. Quando há tempo bom, as crianças brincam mais ao ar livre, mas durante os períodos de frio e chuva, elas ficam mais presas no interior do prédio da escola:

> "Quando está tudo molhado nós não podemos ir pra lá [pra fora] nem sentar no chão." (Nonô)

Durante o frio e o chuvoso inverno bracarense, as crianças não se movimentam plenamente, porque nem há muitas possibilidades materializadas no projeto arquitetónico da escola, tão pouco elas têm permissão para movimentação ampla. Nestes dias, elas ficam mais tensas, gritam [o eco das paredes é um convite], correm e a proibição traz problemas [castigos, mais do que em outros tempos…], ficam mais choronas, brigam muito entre si e, como dizem as profissionais da escola, fazem muita asneira.

Como já assinalámos, a participação das crianças é quase nula no processo de tomada de decisões da escola, de modo que é evidente que elas também não foram consultadas sobre a

construção, engenharia e arquitetura da escola, apesar do prédio ser relativamente novo, pois foi inaugurado em 13/12/2004.

Não é preciso fazer uma observação apurada para perceber que as constantes brigas e disputas pelo baloiço, por exemplo, são uma forma direta das crianças reivindicarem a quantidade insuficiente de aparelhos no parque:

> "E quando o baloiço não estiver ninguém? Correm, correm até o baloiço! Era melhor [ter mais baloiços], mas só tem dois, não é?! Mas não cabe muito." (Cata)

Consideramos que é possível e necessário repensar o espaço *duro* da arquitetura escolar e as suas instalações internas, através das rotas de movimentação[10] das crianças, observando a ocupação, a habitação e a reinvenção dos espaços, aparelhos e mobílias pelas próprias crianças, o que se mostra viável e pertinente através da observação e registo dos acontecimentos, das suas legítimas experiências e vivências prazerosas, isto é, com os adultos debruçando-se com um olhar atento sobre os fazeres-saberes genuínos e autênticos das crianças-borboletas que, aprisionadas, ficam impossibilitadas de dar asas à sua imaginação.

3.4.2 O recreio, o pátio, brincar ao ar livre e com a natureza

As crianças afirmam que gostam de brincar "nas duas coisas" (Sereia, 6 anos), isto é, tanto nos espaços abertos como nos fechados.

Ambos os sítios são governados pelos adultos, para quem representam, respetivamente: a sala de aula é lugar onde predomina o trabalho e o pátio é sinónimo de recreio. Os espaços da escola como um todo não foi arquitetado de modo a articular o diálogo entre o próprio espaço-tempo e com as pessoas que o habitam. Pelo contrário, o espaço e o tempo estão separados e em posição bipolar, o que não é nenhuma novidade, pois, historicamente, o lazer moderno foi forjado em oposição ao tempo de trabalho, enquanto o recreio, nas *teorias funcionalistas nos estudos do lazer*, é apontado como tempo e espaço de descanso entre dois turnos extenuantes, de modo a devolver ao trabalhador a energia suficiente para cumprir a sua jornada. Consequentemente, as representações dos adultos resvalam nessa polaridade pois são forjadas no interior dessas dicotomias, a partir da ocupação e dos usos sociais que forjam simbolicamente a cultura.

Para os adultos, o pátio e o recreio – *coisa de gente grande* – continuam a ser espaço e tempo a ser administrados e vigiados permanentemente. É evidente que a expectativa das profissionais é garantir o bem-estar e zelar pela segurança das crianças, o que é salutar na

[10] Conferir Beber, I. C. R. (2014). *As experiências do corpo em movimento das crianças pequenas: reflexões para a pedagogia da infância.* Tese.

conservação da integridade delas e o mínimo que se pode esperar. No entanto, a vigilância exclusivamente para garantir o cumprimento de proibições e regras por parte das crianças é que deve ser repensada. O conceito e, portanto, as ideias e representações de bem-estar das crianças podem ampliar-se a incluir aquilo que nós e, sobretudo, elas, as maiores interessadas no fenómeno, consideram mais importante - brincar e se movimentar em liberdade:

> "Eu gosto mais do recreio. Eu só gosto de andar no recreio da escola." (Antunes)

O respeito incondicional pelas regras e proibições exige uma mobilidade racionalizada por parte das crianças: as regras definem onde, quando e como se pode brincar.

O pátio da escola é o lugar mais cobiçado e esperado pelas crianças para brincar e se movimentar e a preferência por brincadeiras ao ar livre é notável e expressa, sempre com muita veemência, pelas entrevistadas:

> "Eu gosto mais lá fora!" (Luninha)

Para as crianças, o pátio tem vários sentidos e significados: representa brincar e se movimentar ao ar livre e com/na natureza. No pátio, elas fazem tudo que é possível em termos de movimentação e experimentação e, especialmente na primavera, quando elas dialogam diretamente com a natureza, colhem flores, rolam no relvado proibido e fazem bolos de folhas secas, terra e areia a recriar os alegres momentos das confraternizações de aniversário:

> "Não é só de folhas, também fazemos é de areia e também fazemos velas com os paus que encontramos: velas de paus que se põe no bolo pra cantar «parabéns a você, nessa data…»." (Miguelinho)

Para as crianças, o pátio é o lugar onde se brinca com a natureza, onde se pode brincar e se movimentar intensamente, lugar do recreio (onde a ampla movimentação é permitida e reconhecida como tempo-espaço de liberdade) e onde impera o faz-de-conta. Quando falam das suas experiências na natureza, as vozes alteram-se, falam bem alto, com muita intensidade e demonstram muita satisfação nas experiências que narram:

> "É fixe, é fixe!" (Miguelinho)

O pátio é o lugar onde a energia vital é realmente revitalizada na forma de encontros e desencontros, de achar-se e perder-se, subir e descer, saltar e equilibrar-se, escalar e rolar, enfim, onde a relva é sujeito e convida para as mais desafiantes aventuras cinestésicas. É divertido sujar-se e é divertido rolar pelo monte abaixo:

> "E também gosto de folhas pra atirar e cair em cima de nós, fazer um monte de folhas, bolos de areia e também nos perder-nos no meio da relva é muito divertido! Perder-nos também é divertido na relva." (Miguelinho)

Para as crianças, o pátio também acaba sendo sinónimo de *recreio*, representação que reflete justamente a administração desse espaço-tempo por parte dos adultos. No entanto, para as crianças, o recreio é sinónimo de "lugar onde brincamos" e, sendo assim, é lugar onde se pode fazer muitas e variadas coisas:

"No recreio tem muitas coisas e muito espaço." (Rodriguinho)

Correr "às apanhadinhas" ou correr à toa simplesmente tem gosto de liberdade:

"Gostamos mas também cansamos." (Cata)

O sentido expresso de *cansar* não é o de se esgotar. As meninas expressam, naturalmente, que correr cansa porque é a ação que as crianças realizam com muita frequência e acentuada disposição. A maioria das brincadeiras realizadas no pátio exige muito empenho físico, dedicando os meninos às corridas um papel especial:

"Às vezes também brincamos às apanhadinhas, mas eu digo que não quero brincar porque eu não gosto de correr, prefiro de «bom barqueiro»." (Sereia)

Brincar "às escondidas" é outra brincadeira mencionada: elas adoram o suspense e o mistério: esconder-se e sair à procura dos outros é uma grande aventura.

Jogar à bola também só é possível no pátio, que, particularmente, os meninos adoram: para eles, o recreio é sinónimo de correr, e jogar à bola é sinónimo de jogar futebol.

As ações ao ar livre são sempre lembradas a partir das condições climáticas que as facultam ou não. Particularmente o "tempo bom" é sempre convidativo:

"Hoje está muito calor, mas não gosto de chuva porque a chuva molha." (Guida)
"Eu tenho um parque à frente de minha casa e eu brinco lá mas quando está calor." (Guida)

Não é somente na mini cozinha da sala que as crianças gostam de cozinhar. No pátio, elas adoram fazer bolos com folhas, terra, areia, etc., em assadeiras, fornos e fogões imaginários. O pátio, por si mesmo, é um lugar muito fértil para as crianças e elas não precisam de muitas coisas, pois basta o vento, o sol, as sombras, as plantinhas, galhos secos e demais elementos e sensações que a natureza lhes dá para brincar:

"Ui, eu gosto muito de brincar de manga curta no calor." (Antunes)

Permeadas pelas proibições, as crianças não podem brincar com água, terra e areia e outras coisas que as sujam. A casa de banho é lembrada pelos adultos como um espaço inadequado para brincar com a água e desqualificado como perigoso e ameaçador à integridade física das crianças. Ao serem inquiridas sobre as suas interações com os elementos da natureza, elas afirmam que, para brincar livremente com água e areia, é preciso ir-se à praia:

"Gosto, só que eu só vou no verão. A minha coisa preferida é apanhar conchas e fazer castelos de areia é minha parte favorita." (Luninha)

Outras brincadeiras com água são elencadas quando lembram a ida a clubes aquáticos, rios ou mar, sempre mencionadas com muita vivacidade:

"Às vezes quando está muito muito sol e no verão vou na piscina." (Homem Aranha 2)
"Gosto da prancha de saltar pra piscina." (Butan)
"O meu parque favorito é lá onde tem o escorrega, o trampolim insuflável pra escorregar." (Luninha)

O mesmo procede em relação a outras manifestações de intempéries climáticas, por exemplo da neve:

"Gostei muito de estar lá na neve. Só que minha avó fez um boneco de neve tão pequenino e ainda por cima nem fez braços e nem sequer ela usou uma cenoura [para o nariz do boneco]." (Luninha)

Ao ar livre, as crianças reinventam praticamente tudo o que dispõem, sobretudo os aparelhos do parque. O escorrega transforma-se em prisão para bandidos, o cavalinho é cavalgado de modo diferente e a gangorra provoca malabarismos:

Imagem 43. A reinventar a gangorra

Quando vigiada, este tipo de movimentação *subversiva* é repreendida pelos adultos, sob o argumento do uso inadequado dos aparelhos por parte das crianças. Os adultos já não conseguem ver *através das coisas* como as crianças: para os adultos existe apenas o olhar da objetividade, que parece ter sido depositado e engessado no objeto no ato de fabrico, a carregar unicamente a *função da utilidade predestinada*, porque a utilidade é objetivamente produtiva.

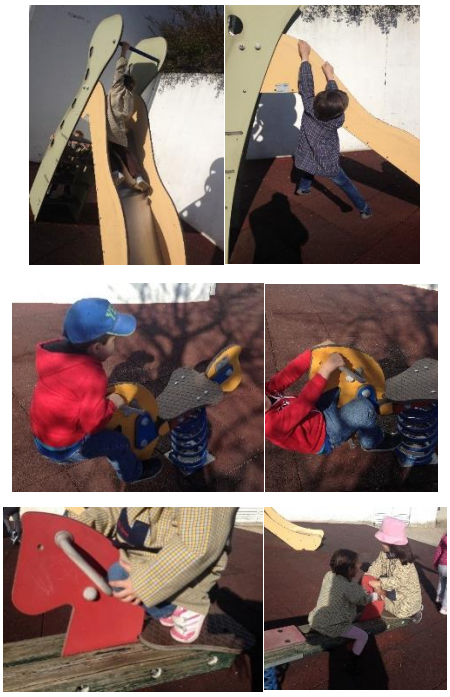


Imagem 44. A subverter a funcionalidade dos aparelhos

A fragmentação da ocupação dos espaços confunde as crianças pois elas são proibidas de utilizar alguns aparelhos somente quando estão sendo vigiadas, ou seja, se elas pudessem, estariam a brincar em todo e qualquer lugar, a todo momento e da forma que lhes apetecesse.

Foi no pátio onde conseguimos registar visualmente a maestria das crianças em subverter a ordem aparente do mundo, aproximando-o do seu modo íntimo de fazer-sentir-pensar recursivamente (ou circularmente), trazendo o mundo para si, para a sua consciência, incorporando-o e tecendo o diálogo do corpo-mundo sob o prisma da metamorfose da infância e que, em síntese, materializa o *fenómeno da percepção da corporeidade* da criança e, por esta razão, as crianças aspiram ocupar as coisas e os espaços com o corpo todo, sempre com muita abundância:

"Eu gosto de andar de baloiço com dois [ao mesmo tempo]: dá pra dois o baloiço." (Rodriguinho)

O baloiço talvez traduza bem o diálogo corpo-mundo que as crianças tecem. O *andar de baloiço* promove uma condensação do que pode ser mais prazeroso entre o corpo da criança que dança e serpenteia, suspensa no ar, junto com o vento que bate no rosto, ao balançar-se, num eterno ir e vir que elas adoram:

"O baloiço é muito fixe." (Cata)

O baloiço e o escorrega são os aparelhos que mais atraem as crianças, seja pelo prazer provocado pelo movimento ou porque, no deleite do *se balançar*, elas podem conversar, rir, voar alto, enfim, fazer muitas coisas ao mesmo tempo, o que elas também adoram:

"Eu adoro o baloiço e o escorrega." (Inezinha)
"Porque é divertido: o escorrega é por causa que ele é grande e o baloiço é por causa que ele balança." (Guida)
"Assim: 'tchiii' [e gesticula com as mãos]." (Bia)
"Escorregar é no escorrega." (Rodriguinho)

Elas gostam tanto de se balançar que, durante as entrevistas, invariavelmente, lembravam-se de lugares, fora da escola, onde se balançam:

"Eu brinco no parque à frente da minha casa." (Guida)
"Lá em casa eu brinco lá no meu baloiço, só que estava sol e eu pensava que não estava vento frio." (Luninha)
"Em minha casa tem quatro [baloiços]." (Sereia)
"E eu também só tenho dois baloiços. Mas tem uma coisa que balança que tem mais dois." (Homem Aranha 2)
"Na minha casa só tem um baloiço." (Rodriguinho)

No entanto, o pátio também é palco de muitos desentendimentos entre as crianças que disputam a quantidade insuficiente dos aparelhos. Há aspetos destas disputas que não agradam, por exemplo, ter de acelerar para chegar primeiro onde querem para poder brincar. Esse tipo de competição não aparece intencionalmente nos planos das crianças, que lamentam:

"Agora não vou mais no baloiço porque eles chegam primeiro: eles correm mais rápido que eu." (Gui)

Mas, sem dúvida, o que importa às crianças é estar ao ar livre e a expressão idiomática já diz muito. As crianças necessitam de tocar a natureza, cheirá-la, sorvê-la e esta tem sido a grande escola dos seus sentidos:

> "Eu amo a natureza porque ela é linda! A minha coisa preferida do mundo é plantar! É muito fixe! Mas também queremos ficar com elas: arrancamos [as flores], mas também queremos ficar com elas." (Cata)

Para as crianças, não basta contemplar uma flor: é preciso colhê-la e guardá-la pois pode ter muitas utilidades. As flores carregam, em si, o perfume a beleza dignas de se presentear os afetos. Até hoje, quando abrimos determinadas páginas dos Diários de Campo, encontramos flores pequeninas a perfumar e tingir as folhas do caderno:

> "Eu tinha uma coisa d'água, um copo-d'água e estava cheio: eu punha as flores e depois quando minha mãe viesse já estava boa e minha mãe ficava feliz." (Cata)
> "Lá em casa tem flores no jardim. Só quando tem sol elas abrem. Só que da outra vez, quando eu dei uma flor a minha prima, depois eu estava a enrolar uma que eu peguei numa pétala e depois fiquei com todas essas partes dos dedos amarelas." (Luninha)

As crianças sabem que a natureza guarda muitos segredos que vão além da sua beleza, das cores e texturas oferecidas. Elas reconhecem, com sabedoria, a sua importância e generosidade que são vitais ao ser humano:

> "Elas [as flores e plantas] são lindas e também dão-nos ar!" (Cata)

Elas amam brincar com os seus elementos e fazer experimentos que envolvem plantas e sementes, a exemplo do que fizeram no início da primavera:

> "Eu pus feijões e sementes." (Guida)
> "Eu não! Eu pus aquelas florzinhas e pus feijão e pus água." (Bia)
> "E eu também! E terra: eu só fiz isso." (Guida)

Os animais, sobretudo os de estimação, também são evocados, pois as crianças têm um apreço especial por este reino da natureza:

> "E a minha brincadeira preferida é fazer miminhos a minha gatinha e ela brincar com o fio que eu tenho lá com uma fitinha. A ai minha gata é tão fofinha." (Luninha)
> "A minha favorita é brincar com o meu cão mas ele já foi. A brincadeira dele era assim: eu o punha de pé assim e ele «au, au!» [demonstra em pé]." (Cata)
> "Gosto de uma casa que são meus amigos e tem um cão. E esse cão vai ter filhos mas só que eu não sei quando é que vai ter porque é uma cadela." (Antunes)
> "Não tenho cão, mas gosto." (Butan)

Ponderam sobre os cuidados necessários e responsabilidades que o ser humano deve ter para com a natureza e os seus seres. Para se ter um animal doméstico, é preciso ter consciência e agir de modo a cuidar carinhosamente do outro e da vida:

> "Eu gosto mais de ter um cãozinho, mas só que eu não tenho lá no terreno. Eu vou ter um cãozinho quando eu for grande e quando tiver mais condições de dar de comer ao cão: tem de se ter responsabilidade." (Butan)

Também contemplam e admiram a beleza e grandiosidade dos animais selvagens. As crianças amam tudo o que é da natureza:

> "Eu já consegui desenhar um golfinho grande." (Antunes)
> "Quando é verão há abelhas e vespas: as vespas são piores, quando dão o ferrão não morrem, mas quando as abelhas dão o ferrão, morrem." (Miguelinho)

Na representação dos adultos, a natureza torna-se quase uma inimiga das crianças pois é difundida como perigosa porque pode provocar doenças ou pode magoar. Assim, algumas

crianças perpetuam a representação de *natureza-risco*, enquanto deveria ser *natureza-aventura*, ou de tormento enquanto deveria ser de alegria. Algumas afirmam que não brincam na água, na terra, no frio ou na areia molhada pois pode-se ficar doente:

> "A minha mãe deixa-me fazer quase tudo. Até às vezes quando está frio e eu penso que está sol e não está frio. Só que a minha mãe diz que está frio e eu não vou" (Luninha)
> "Lá em casa eu brinco no meu baloiço só que estava sol e eu pensava que não estava vento frio e pensava que estava só sol e não vento. Então, a minha mãe disse pra eu não ir porque estava frio, e eu não sabia. Então eu não fui lá pra fora. É isso que eu posso. Mas agora andar de baloiço não!" (Luninha)
> "Eu não gosto porque a minha mãe sempre está a dizer que não, senão levo picas. Mas quando comprarem areia nova eu posso brincar à vontade." (Cata)

Não somente a família, mas as educadoras também não deixam brincar na terra ou na areia, pois isso implica sujar-se:

> "A professora não deixa brincar na areia porque aí todo mundo se mela [se suja]." (Homem Aranha 1)
> "Brincar na terra só pode uns dias." (Gui)

Enfim, percebemos a necessidade de se repensar a circulação das crianças pelos espaços abertos, sobretudo porque registámos quase um aprisionamento das crianças-borboletas, o que as impossibilita de, literalmente, voar.

A começar pela impossibilidade das crianças transportarem brinquedos do interior do prédio da escola para o pátio, em qualquer horário, como veremos a seguir.

3.4.3 Os brinquedos e aparelhos

Os brinquedos da escola, bem como os aparelhos dispostos no pequeno parque, são muito apreciados pelas crianças:

> "São muito fixes." (Homem Aranha 2)
> "São mesmo bué." (Sereia)

Elas são unânimes em afirmar que a quantidade de jogos e brinquedos disponíveis na sala é suficiente, embora existam algumas reservas tanto em relação à quantidade quanto às condições de uso e conservação.

Já em relação aos aparelhos do parque, as crianças são consoantes nas reclamações acerca da quantidade insuficiente e a queixa principal já sabemos:

> "Tem só dois baloiços, é pouco… porque não cabe muitos baloiços [no pátio]." (Mari)
> "Eu queria que tivesse três baloiços." (Clarinha)
> "Não, eu queria que tivesse infinitos." (Mari)

As crianças reivindicam mais baloiços por absoluta unanimidade, como mostrámos em várias passagens, o que reflete uma representação muito importante sobre o brincar e se movimentar nos espaços abertos: é recorrente entre todas crianças porque é vital. A questão é: se há brinquedos e jogos *suficientes* nos espaços fechados porque não há a mesma proporção nos espaços abertos?

"Devia ter pra nós todos: para os grandes, tem que ser para os grandes e para os pequeninos, tem que ser para os pequeninos." (Bia)
"Tem pouco, mas na mesma gostamos, nós podemos esperar. Mas só que temos que esperar porque assim [impacientes] as professoras chateiam-se." (Nonô)

Quando as crianças reinventam a utilização dos brinquedos de modo a *acomodar* maior quantidade de corpos-brincantes nos aparelhos, são repreendidas pelo perigo que as suas invenções representam para os adultos: as crianças podem cair e magoar-se.

"Só pode andar duas no baloiço sem a J ver e a C ver [auxiliares; faz a afirmação com um risinho maroto]. As professoras não deixam porque assim magoamos." (Mari)

Imagem 45. Crianças reinventam os aparelhos

Há, também, por parte e obra do pensamento dos adultos, uma fragmentação absurda no que tange os brinquedos considerados utilizáveis somente no interior da edificação escolar: brinquedos da sala não podem ser transportados, tão pouco utilizados pelas crianças no pátio. Nas raras exceções, aparecia uma bola a rolar entre os pés dos meninos ou alguma criança a carregar brinquedos para fora do prédio, às escondidas:

Imagem 46. A transportar objetos para o pátio

Trazer brinquedos de casa também não é permitido:

"Eu, em casa, gosto muito de brincar com as minhas bonecas; eu tenho muitas dessas, tenho quatro, quer dizer cinco, quatro: então eu tenho uma patinadora, uma Elsa patinadora, outra que canta, a outra é só Elsa e mais nenhuma, só tenho três." (Luninha)

Foto 47. Pinturas com brilho

A cozinha é frequentada não somente porque é lugar que convida ao faz-de-conta. Efetivamente, os objetos, de que ela dispõe, incitam a fazer inúmeras coisas: nela, as crianças dispensam os brinquedos e jogos estruturados e divertem-se com colheres de pau, panelas e inúmeras outras coisas que instam a imaginar e a transformar a sua *utilidade original*:

"Porque tem lá coisas novas, é cozinhar! Aquela batedeira e tem colheres novas e pratos." (Antunes)

No entanto, as crianças não conseguem interagir livremente, pois o espaço da cozinha não comporta a quantidade e a vontade das crianças de o frequentar:

> "Não tem mais cozinha [espaço] e tem pouca cadeira pra todos se sentarem." (Gui)

Os livros da biblioteca transformam-se em livros de receitas e muitas delícias são imaginariamente preparadas e oferecidas aos demais presentes na sala. O cantinho da biblioteca tem mil e uma utilidades:

> "E eu na escola gosto muito de brincar na biblioteca e de fazer desenhos." (Luninha)

No quartinho, como já assinalámos, a magia estende-se pela fruição da dramatização, proporcionada pela riqueza da imaginação e dos objetos disponíveis:

> "No quartinho tem vestidos, tem telemóveis, tem bebés, tem uma cama, cachecóis e também armários." (Clarinha)

Porém, o quartinho também guarda os problemas sobre *quantidades*: todas as crianças, indiscriminadamente, gostam de brincar com bonecas, peluches e bebés e, então, surgem as disputas, em virtude da quantidade não proporcional de brinquedos em relação ao número de crianças:

> "Há uma bebé que é uma menina que eu gosto muito dela, mas ninguém me deixa brincar com ela!" (Luninha)

Na manta das construções, os jogos prediletos são os legos e blocos de montar, de onde brotam intrincadas composições como comboios, autocarros, carrinhas, naves espaciais: monta-se, desmonta-se, inventa-se, constrói-se e fantasia-se muito. A área das construções é bastante frequentada pelos meninos, mas também apreciada pelas meninas, sobretudo a Cata e a Gabi que aparecem, em muitos registos, a montar castelos, carros, pistas, etc. Algumas fazem questão de dizer que, assim como os meninos, têm legos em casa.

E as meninas explicam:

> "Porque eles [meninos] brincam com as coisas que as raparigas não gostam. Mas o Antunes, no recreio, brinca connosco." (Guida)

Os meninos ainda destacam os *matrecos*, o basebol e jogar às escuras. As meninas mencionam também diários onde podem desenhar e guardar segredos:

> "O diário quer dizer que podemos escrever o que quisermos e também podemos desenhar." (Nonô)

Nas mesas [de trabalho], os jogos de memória, os puzzles, desenhos, esculturas com massinhas e quebra-cabeças são muito instigantes e envolvem tanto os meninos como as meninas. Todas as crianças gostam de jogos de montar e brincar em pequenos grupos, onde se ouvem profícuas discussões.

Foto 48. A montar jogos coletivamente

Os jogos e brinquedos eletrónicos também são lembrados. No entanto, como a escola não dispõe dessa modalidade de brinquedos, as crianças falam sobre as suas artimanhas domésticas com *tablets*, computadores, telemóveis, vídeo games e outros, todos carregados apenas do significado de brincar e jogar, embora não ignorem as demais utilidades dos aparelhos eletrónicos:

> "Eu mexi no jogo que eu gostava muito, aí o tablet caiu no chão e caiu o negócio." (Gui)
> "Eu estou na décima pasta dos Minions." (Homem Aranha 1)
> "A mamã diz só pra eu jogar um bocadinho [no tablet] e eu gasto a bateria toda! Eu até digo chau, chau bateria." (Miguelinho)
> "A mamã leu pra mim no Facebook, uma pessoa pôs publicado no Facebook." (Miguelinho)

As crianças também fazem sugestões acerca do aparelhamento e recursos da escola, indicando as suas preferências, por exemplo da possibilidade de lidar diretamente com os elementos da natureza, enquanto promotora e produtora de brincadeiras divertidas:

> "O escorrega da piscina é muito fixe! Se tivesse um escorrega e uma piscina na nossa escola era muito fixe." (Cata)

O mesmo decorre em relação à conservação e renovação dos brinquedos e jogos:

> "Eu só brinco um pouco e saio dos legos e vou brincar na cozinha porque os legos estão estragados, pois é…" (Gui)

Neste aspeto, as crianças também não são ouvidas. A renovação dos brinquedos é desejada e a quantidade de bonecas, bebés e jogos utlizados pela grande maioria é reclamada como insuficiente. Brinquedos velhos e estragados aborrecem:

> "Porque na nossa sala eu queria que tivesse brinquedos novos que era mais fixe." (Cata)
> "Eu gosto, mais ou menos. Há uma bebé que é uma menina que eu gosto muito dela, mas ninguém me deixa brincar com ela, é que ela é a preferida de toda gente." (Luninha)
> "Gosto mais ou menos. Só se tem jogos novos eu gosto mais." (Cata)

Mas, como para tudo, as crianças encontram soluções criativas, fica a sugestão do Antunes, que apesar de gostar muito dos brinquedos, sinaliza que há alguns estragados que, entretanto, podem ser facilmente consertados:

> "Tem brinquedos bué de fixe." (Antunes)
> "Gostamos mais dos de casa. Os brinquedos da escola estão todos estragados." (Butan)
> "Era levarem ao meu avô e meu avô conserta eles: o meu avô conserta tudo!" (Antunes)

A escuta das reclamações contundentes e recorrentes das crianças em relação à insuficiência de espaço, acesso e quantidade de brinquedos/aparelhos, é necessária, sobretudo, em dois lugares: o parque, com os seus dois únicos baloiços, e a mini cozinha, com o seu espaço

insuficiente. Todas as crianças reclamam que a cozinha de brincar é pequena e dois baloiços para uma média de 60 crianças é visivelmente insuficiente. Isto reflete uma necessidade urgente de repensar os espaços fechados e, sobretudo, ouvir as crianças sobre a composição e utilização destes espaços e elas são unânimes ao afirmar que, pelo menos, a cozinha, deveria ser maior:

"Porque não pode brincar todos [ao mesmo tempo] na cozinha." (Inezinha)

Os espaços e a arquitetura escolar, exacerbadamente racionalizados, são incompatíveis com a perspetiva de educação da infância que converge na representação de infância como um lugar (tempo-espaço) de metamorfoses. Os usos são impetuosamente pré-determinados pelos adultos e, consequentemente, o brincar e se movimentar, os corpos-sujeitos, o corpo-mundo e as rotas de movimentação das crianças são castrados.

Acreditamos que as crianças poderiam e deveriam ser minimamente ouvidas sobre as suas necessidades e interesses de circulação e movimentação em liberdade. Para tal, não é preciso ser um *investigador* com um *olhar especializado* para perceber que as crianças sofrem desnecessariamente com as contendas diárias, registadas tanto entre as próprias crianças quanto entre crianças e adultos.

Os espaços *estão* abertos às experiências das crianças porque há vida humana a habitar entre as paredes e, por isso mesmo, não são duros, cimentados, engessados, imutáveis: são dinâmicos. Se as crianças participassem plenamente, demarcando-os com as suas rotas de movimentação (Beber, 2014) e com os sentidos e significados atribuídos pelos usos *mágicos* promovidos pelo livre brincar e se movimentar, eles seriam modificados diariamente e a todo instante e, literalmente, seriam *multiusos*.

Os espaços deveriam *ser* abertos às experiências das crianças, isto é, articulados pois há vidas humanas a pulsar nos seus corredores e sem a vida das pessoas, que nele circunscrevem as suas rotas, são apenas paredes e mobílias. Maioritariamente, as vidas que habitam o espaço escolar são as crianças pequenas. Portanto, a vida delas deveria ser pensada amplamente, em todas as suas dimensões. Adultos comprometidos em educar e cuidar de crianças nos seus primeiros anos de vida precisam de perceber que estão a inserir a criança no mundo da vida. Isto pressupõe preocupar-se, acima de tudo, com a sua humanização, tarefa árdua e complexa, mas que se aprende com as próprias crianças, escutando-as e olhando-as pois elas guardam magníficos segredos sobre a nossa humanização. Aproximar-se da metamorfose da infância é dispormo-nos a transitar por onde o belo é imperativo, como afirmou Friedrich Schiller (1995), no século XVIII, pois *o homem só* ***se torna*** *plenamente humano quando brinca*.

Neste sentido, quem trabalha diretamente com crianças tem uma grande ferramenta a vibrar e fervilhar em cada cantinho ou sombra fresca da escola - basta olhar e ouvir um pouco mais atentamente as crianças. Mas isto requer articular o espaço-tempo de modo a promover interações e não somente *pré organizá-los* para governar os corpos e ações das crianças. E isto significa que as crianças não são de todo apagadas nas suas intencionalidades, apenas são/estão ignoradas parcialmente e, apesar de tudo, elas ainda, assim, demarcam as suas rotas e artimanhas de diversos modos, sempre alegre e divertidamente, como só elas sabem fazer-saber.

É inevitável relembrar as atividades dos *experimentos* que fazem parte do rol de atividades programadas e que excitam e estimulam imenso a curiosidade das crianças. Entretanto, são situações em que elas não participam efetivamente da construção de problemas, as suas hipóteses, por vezes, são ignoradas, as dúvidas nem sempre são consideradas, pois ficam sentadas na manta à espera que a educadora autorize a aproximação de uma a uma na direção do experimento para responder a alguma pergunta que ela própria propõe.

Imagem 49. Criança a fazer verificações no experimento[11]

De excitadas, as crianças passam rapidamente para o estado de entediadas e as mais curiosas, que não se conseguem conter, são sempre repreendidas por não se portarem conforme esperado pelos adultos: imóveis e apenas observando com os olhos o que a educadora demonstra, como se isso fosse possível às crianças, que adoram tocar e sentir com o corpo inteiro, em unidade com as coisas do mundo, pois é assim que dialogam e o descobrem. Invariavelmente, algumas acabam por ser colocadas de castigo e as sensações agradáveis dos instantes de magia, promovidos pelos experimentos de caráter científico (pois é com espanto que as crianças olham para as *coisas das ciências*), estendem-se para um aborrecimento desnecessário.

[11] Ao fundo, chamamos a atenção para a postura da criança escorada na mesa.

Foto 50. Castigo

Sendo situações e não contextos, sendo demonstrações que prescindem da atuação das crianças e não acontecimentos onde decorrem experiências legítimas das crianças, esses enredos, propostos pelos adultos, ficam pela metade, porque as crianças, como personagens principais, são convocadas a atuar quando lidam com as ferramentas e técnicas determinadas pelos adultos, mas não como protagonistas no sentido pleno da palavra. Elas imitam técnicas que são eminentemente demonstradas e o seu trabalho é reproduzir, o que implica repetir para exercitar, até se chegar aos resultados previstos de forma produtiva.

O fazer-saber das crianças inverte literalmente esta ordem de expectativas. A imaginação parte da intencionalidade, seduzida por algo geralmente belo e sedutor, na direção do processo de *tornar-se,* se movimentando por caminhos criteriosamente escolhidos, mas que nunca se sabe onde vão dar. As trilhas das experiências das crianças não somente são mágicas e caóticas, como os seus objetivos não são estabelecidos no início de um projeto, que tem, no meio, um *desenvolvimento* e, no final, confirmam-se ou não.

Os adultos circunscrevem as crianças a uma disciplina em que estas são alocadas previamente como meras espetadoras (no mais passivo e perverso sentido do termo) das experiências e da agência monopolizada pelos adultos, o que se materializa como um monólogo que pressupõe a não participação e a não atuação da maioria das personagens do contexto escolar, que são as crianças. Para existir diálogo, as crianças precisam de ser incluídas nas decisões do dia-a-dia, precisam ter voz e vez. De contrário, elas perdurarão como uma maioria oprimida.

As crianças são obrigadas a deglutir diariamente um conjunto de técnicas que fomentam as suas habilidades (tanto atuais como futuristas) e os adultos esquecem-se que todas as ações das crianças, inclusive no manuseio de *técnicas, ferramentas e instrumentos*, são possíveis no universo da brincadeira, onde tudo é provável.

Curioso, também, é o apego dos adultos ao discurso da ciência através da *conteudização* das atividades das crianças e a tentativa de instrumentalizar tudo o que acreditam ser importante para a vida das crianças, o que não corresponde necessariamente ao mesmo esforço de

instrumentalização e atualização dos próprios adultos nos campos múltiplos das ciências. Tomamos como exemplo o conceito de *espaço-tempo*, que desde Albert Einstein, já no início do século XX, é questionado na forma dicotómica, como vinha sendo tratado secularmente, ou seja, nas ciências físicas e exatas, ganhando, há já muitos anos, um papel central nos estudos da criança e da infância.

O espaço-tempo do pátio-recreio – como dicotomia - também é incongruente: o recreio, tal como o conhecemos, corresponde ao intervalo forjado para os operários das fábricas modernas, resultantes da revolução industrial. Um espaço-tempo que delimita o livre brincar no contexto escolar apenas faz sentido se estiver disposto entre dois períodos de trabalho, o que descaracteriza todo o cuidado e a educação de crianças pequenas. A lógica da escolarização moderna tem uma grande intimidade com as fábricas de modelo *fordistas* e *tayloristas* que instituem o *recreio* dos trabalhadores. Ora, cremos que crianças entre 5 e 6 anos de idade ainda são muito precoces para serem inseridas nesta lógica. Há uma preocupação forte com a inserção da criança na lógica da escolarização, no último ano do Jardim-de-infância, muito embora a literacia ainda não seja uma exigência crónica.

O espaço-tempo do trabalho sobrepuja as questões imanentes à vida da criança e minimamente coerentes com a sua forma de ser-criança, como um ser que se metamorfoseia o tempo todo e em qualquer lugar, durante os seus primeiros anos de vida, dos quais uma boa parte é ocupado pela escola de educação de infância, o que acarreta uma responsabilidade de reflexão muito grande por parte dos adultos e profissionais que atuam e pensam o campo dos estudos da criança e da infância.

Estas duas perspetivas, que constituem representações dos adultos sobre a infância, a saber, a escolarização precoce e a predominância do trabalho escolar, incidem sobre outra questão, que os adultos fomentam direta ou indiretamente nas crianças: a *adultização* das crianças pequenas, o que não significa apenas erotização precoce do corpo e consumismo exacerbado por parte das crianças, mas corresponde, acima de tudo, à "aceleração do desenvolvimento das crianças a quem se atribuem responsabilidades e cobranças que não cabem na sua faixa etária, provocando a perda de processos naturais da infância"[12], isto é, representando uma violação grave do direito da criança em ser apenas e plenamente criança.

[12] Periferia em Movimento. *Você sabe o que é adultização?* Conferir http://periferiaemmovimento.com.br/voce-sabe-o-que-e-adultizacao/

A escola confirma-se como um lugar muito importante para as crianças: é espaço-tempo onde-quando se faz e se encontra com os amigos pois, fora da escola, há poucos. E elas precisam e adoram brincar e se movimentar com eles.

Indubitavelmente, a linguagem predominante na corporeidade e nas representações das crianças é a brincadeira.

Parte VI

Conclusões

... Prefiro ser essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
[...]
É chato chegar a um objetivo num instante
Eu quero viver essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo...
(Raul Seixas, 1973)

Considerações finais

No percurso desta investigação, a metáfora da crisálida aproxima-se da infância no seu sentido pleno, a olhar para as crianças a metamorfosearem-se constantemente e a transformarem-se, diariamente, em borboletas, saindo para explorar o mundo para crescer e desenvolver-se autopoeticamente. Por analogia, o autodesenvolvimento da criança é promovido em estado de liberdade para brincar e se movimentar. Atestámos, através da observação e do registo dos diálogos verbais e corporais divertidos e permanentes com o mundo, que o esforço e o prazer da criança se mobilizam nessa direção, a necessitar apenas do auxílio dos adultos para prosseguir na luta pela sobrevivência, na jornada caótica que são os primeiros anos de vida do ser humano (Oaklander, 1980).

No tocante às representações sobre o brincar e se movimentar, confirmamos as hipóteses iniciais de que há um grande hiato entre adultos e crianças. Através dos sentidos e significados expressos no conteúdo das falas das crianças, reinterpretados à luz do referencial teórico e metodológico, evidenciámos que as representações dos adultos se situam, exageradamente, na esfera das ações racionalizadas, com fins de governar, vigiar e disciplinar as crianças pequenas. As ações e ideias dos adultos são, hegemonicamente, forjadas no mundo pensado, organizadas de modo a, direta ou indiretamente, ignorar os sentimentos e pensamentos das crianças sobre os fenómenos do quotidiano escolar pois elas estão alijadas do processo de tomada de decisões, centralizado na figura dos adultos (Hildebrandt, 1986).

Para as crianças, brincar e se movimentar representa tudo na sua vida: é como alimentar-se. A unidade primordial da corporeidade da criança lança-se na direção do mundo para um eterno reencontro, marcado prazenteiramente com as intuições, as sensações e as intencionalidades. O seu saber-fazer ultrapassa e transcende qualquer dicotomia, por vezes até a nossa própria compreensão, tamanha é a sua complexidade; andam repletas de interesses,

desejos, vontades, curiosidades, dúvidas e fazem constantemente perguntas corporais ao mundo (Kunz & Simon, 2014).

Perseguindo os objetivos da investigação, as crianças confirmaram que os seus sentimentos, ações e pensamentos são forjados na e pela dimensão lúdica dos corpos brincantes, isto é, são tecidos no mundo vivido por elas mesmas, tanto numa perspetiva existencial de avançar, crescer e desenvolver-se a agir, divertindo-se, como na magnânima perspetiva de lutar e resistir aos estímulos controladores e opressores dos adultos (Sarmento, 2004).

A confirmação das nossas expectativas iniciais (objetivos e hipóteses) permitiram-nos proceder ao elogio do mundo vivido da criança, onde-quando estabelece um diálogo corpo-mundo original, configurado por acontecimentos e experiências da sua existência própria, ratificado entre elas, por unanimidade: a vida da criança é brincar!

O fenómeno revelou-se-nos com muita riqueza, o que nos permitiu proceder a contrapontos ao mundo demasiado racionalizado e científico dos adultos no trato com as crianças. As crianças demostram um profundo entendimento dos fenómenos que as cercam no dia-a-dia, colocando-se de forma bastante crítica e lúcida, sobretudo em relação a dois aspetos que consideramos fundamentais nas inferências: em relação à liberdade para brincar e se movimentar na escola e, por oposição, em relação à rotina repleta de obrigações no âmbito do trabalho escolar, de proibições e de punições.

A tensão entre as representações, tratadas exaustivamente, no esforço de transcender às dicotomias, transformou-se em categorias que, no transcorrer das análises, revelaram as discrepantes conceções entre crianças e adultos, bem como a ausência do diálogo entre essas representações em diversos aspetos, o que leva à configuração de uma polarização, onde adultos, que detêm o poder, sobrepujam-se simbólica e fisicamente. No quotidiano escolar, hierarquicamente, predominam as demandas dos adultos e esse é o fator que obstaculiza a interlocução e legitima o monólogo – *coisa de gente grande*.

Procedemos ao enaltecimento do brincar e se movimentar, reconhecendo que, para as crianças, estas ações são a liberdade, o *vento sartreano*, o voo e, por isso, brincar é como respirar porque, além de fenómeno imanente à infância, é imprescindível à condição humana, parecendo estar, todavia, de forma ameaçadora, em vias de extinção (Costa, Souza, Miranda & Kunz, 2015).

Quando estão a brincar e se movimentar em liberdade, as crianças são realmente autênticas, estando apenas a fazer o que todas as outras crianças da terra fazem e sabem fazer nos primeiros sete anos de vida: interagem de corpo inteiro com tudo à sua volta, a fazer de

conta, a incorporar personagens ou simplesmente correndo pelo pátio sem nenhum propósito aparente. Elas conversam com as profissões, com papéis e tarefas sociais, signos culturais, enfim, com acontecimentos diversos, sempre a brincar, num diálogo que procura compreender a vida alegremente e isso requer diversão. Diferentes formas de prazer são experimentadas, principalmente as desconhecidas: essas são as mais sedutoras pois fazem parte do propósito das crianças para *des-cobrir* o mundo (Oaklander, 1980).

A consciência voa juntamente com a criança, parafraseando Sartre (2005), porque elas são naturalmente curiosas e, assim, como as borboletas, adoram explorar, porque as suas vidas são projetos inacabados e precisam de dialogar com o mundo para *tornar-se*. As intencionalidades colocam-se na direção do mundo e esse passa a ser sorvido com todos os sentidos do corpo, principalmente com a intuição. Fazendo perguntas ao mundo, as crianças lançam-se pelos caminhos para os quais o seu interesse as leva, ora contemplando, ora dançando com as coisas, com os outros ou consigo mesmas. A intencionalidade mobiliza o corpo-sujeito-criança (Merleau-Ponty, 2006) e, portanto, é o corpo-mundo que promove o diálogo – *coisa de criança*.

Gostar de brincar e se movimentar entre as crianças é unânime. Quanto à importância do fenómeno, o argumento é afetivo e ontológico, expresso com um tom de obviedade. Elas gostam de brincar porque são crianças e isso reflete o sentimento de importância das brincadeiras para as crianças, pois é uma questão natural, espontaneamente e logicamente expressa em fala e conteúdo. O segundo argumento é o da diversão: brincar deixa-as felizes porque tem inúmeros e diversos efeitos sobre o corpo e sobre a existência, demonstrando que elas reconhecem a importância vital de brincar e se movimentar (Kunz, 1991; Trebels, 1992, 2003).

São as crianças que dão a conhecer os aspetos que convergem entre ambas as representações. Como elas fazem tudo a brincar, por vezes, o trabalho escolar também é percebido como brincadeira. Este é um ponto de equilíbrio promovido pela agência das crianças, na tentativa de dialogar divertidamente com as obrigações, bem como de suportar as situações em que o trabalho é sentido como cansativo ou enfadonho. Além disso, outros significados são atribuídos: através da resinificação dos contextos, objetos, brinquedos, aparelhos, enfim, através do redimensionamento da realidade, as crianças imaginam e transformam as coisas materiais e imateriais, de modo a compreendê-la. A agência das crianças transforma tudo em brincar: a desenhar, a pintar, a dramatizar, a fantasiar, a declamar, a cantar e até (às vezes) a trabalhar, estão sempre a brincar e fazem tudo muito a sério pois brincar é coisa da mais absoluta seriedade para as crianças.

Os corpos brincantes reinventam e resinificam tudo, desde a funcionalidade dos objetos, dos brinquedos e dos aparelhos do parque, os espaços e até mesmo os tempos. Elas modificam as regras de jogos instrumentais para agregar ou comportar os seus interesses, desrespeitam e burlam as regras de modo a adequá-las a contextos e situações, para se divertirem, enfim, para tornar as coisas do mundo da vida mais prazenteiras e para fazer a vida dos *corpos-malandrecos* fruir com o *vento* (Sartre, 2005).

A conceção de corpo das crianças não é dualista: elas estão conectadas de corpo inteiro e intensamente com o que fazem e, simultaneamente, com muitas coisas que acontecem ao seu redor. Na criança, a consciência intencional é transcendental pois predominam os signos e códigos tecidos pela imaginação, com fantasia. É assim que a criança conhece e partilha o mundo consigo mesma, com os outros e com o mundo. O corpo-sujeito-brincante torna o mundo inteligível a si próprio e, ao mesmo tempo, torna-se eternamente sedento de *tornar-se* no seu projeto ontológico de ser (Sartre, 2007). Esta sede nunca se esgota e, por isso, o tempo das crianças é recursivo. Assim, nem sempre brincar da mesma coisa todos os dias quer dizer retomar um projeto que se deixou para trás no dia anterior. Quando as crianças retomam as brincadeiras, os acontecimentos, os contextos, as situações são sempre diferentes e, portanto, a experiência é sempre um *novo começar de novo*. Isto somente é possível porque o ser constitui-se na dimensão lúdica da corporeidade humana.

Por isso, o crescimento e o desenvolvimento da criança parece muito mais uma metamorfose do que os processos lineares, as fases progressivas ou as etapas em que, gradualmente, adquirem habilidades e competências das mais simples às mais complexas, porque a criança cresce e se desenvolve em diálogo permanente com os contrafactuais, de forma circular (Gopnik, 2010; 2011).

As crianças dão sentido ao que fazem e atribuem significados a tudo no intuito de compreender as coisas a seu modo e esse é o alimento da sua *autopoiesis* (Maturana Romesín & Varela Garcia, 1998), isto é, a capacidade de se auto-organizar liricamente como o organismo biológico faz, numa eterna e circular autorregulação e autorrevitalização, retroalimentando-se. A intuição tem um papel fundamental na *autopoiesis* da criança pois ela é o combustível que fomenta a imaginação quando a criança sai em busca das perguntas e respostas cinestésicas que faz ao mundo.

Porém, a perspetiva de educação moderna confiscou à escola a seriedade da ludicidade e acabou por confundir o caráter desinteressado do brincar com uma suposta não-seriedade (Huizinga, 2001). A educação moderna prescreveu modelos, rigorosamente, em que as questões da ordem da *não racionalidade* não tem espaço. Então, a preguiça, como disse

Lafargue (1980), a distração, a diversão, o descanso, a contemplação, o jogo, a magia, a fantasia, o onírico, o mito, a arte e, por consequência, as emoções, os sentimentos e o prazer constituem dimensões recortadas do corpo-escola. Este corpo-recortado sucumbe diante do corpo-omnipresente dos adultos, aqueles que tudo sabem, que tudo fazem, que tudo preveem e, por essa razão, tomam as decisões, definem a dinâmica dos acontecimentos e imputam proibições e castigos para garantir a rotina das crianças com as atividades pré-programadas para o trabalho.

Assim, o trabalho escolar, as rotinas e atividades pré-programadas que ganham o *status* de coisa séria, substituem todos os demais *impulsos* da criança moderna no intuito de a disciplinar, transformando-a, desde cedo, em adulto em miniatura (Kunz, Müller & Costa, 2012), como garantia de que, num futuro próspero, essa criança seja um adulto de sucesso, portador de múltiplas habilidades, o que é uma ilusão.

Não se trata de demérito à trajetória histórica das conquistas da Educação de Infância. Trata-se de revisitar e atualizar aspetos da pedagogia com crianças, sobretudo em interlocução com a Educação Física, debatendo a imprescindível necessidade humana da criança em brincar e se movimentar em liberdade (Costa, Souza, Miranda & Kunz, 2015). Trata-se de tomar o conteúdo das falas das crianças com respeito e responsabilidade, já que estas dão sinais urgentes de que estão a trabalhar demasiado porque há excesso de trabalho na escola. Trata-se de repensar a alocação do brincar e se movimentar em tempos e espaços residuais e exíguos.

Os adultos acreditam que as crianças aprendem a trabalhar; as crianças têm a certeza de que aprendem a brincar. No entanto, são aprisionadas pelas representações temporais e espaciais dos adultos. Na era moderna, espaço e tempo foram, separadamente inflacionados, isto é, passaram paulatinamente a serem hiperbolicamente dimensionados na existência humana, cada um no seu polo, ao serviço do desenvolvimento e interesses científico-tecnológicos, industriais e económicos, desequilibradamente.

As representações do tempo expressam os sentidos e significados operados a partir da percepção, dos usos e determinações cronometradas e subjetivadas. Entre os adultos, predomina o tempo cronológico; entre as crianças, a dimensão subjetiva do tempo. As crianças *in*corporam as representações dos adultos que comandam a dinâmica escolar. Os símbolos contidos nas suas representações impregnam a corporeidade, a existência, os gestos, que se configuram ao sabor do processo civilizador moderno. A ciência, a cultura e a sociedade moderna dos adultos marcam a carne do corpo, isto é, encarnam (n)a existência (Merleau-Ponty, 1984; 1999).

Assim, a metamorfose da infância não é respeitada porque a ciência e a cultura modernas ocidentais comprometeram as sensações, as transformações particulares e imanentes que ocorrem entre as crianças aprisionadas às aferições quantitativas, o que fere o ritmo individual de cada uma. A exigência de aceleração (Honoré, 2005) e de uniformização acaba por castrar e desrespeitar a agência e a criatividade das crianças, bem como a sua curiosidade pois elas não dispõem do tempo necessário para responder, a seu modo, às perguntas que elas próprias fazem à vida e ao mundo.

Cada criança tem um ritmo particular porque cada uma é uma singularidade corporal, portanto, não há possibilidade de uniformizar os resultados do trabalho dentro de fragmentos de tempo. A preocupação dos adultos é com o futuro (Hirsh-Pasek, Golinkoff & Eyer, 2006), mas as crianças vivem no presente (Maturana & Verden-Zöller, 2004).

Verificámos algo semelhante em relação ao espaço. A racionalização, fragmentação dos espaços, bem como a sua desarticulação com o tempo, impossibilitam a realização de experiências autónomas pois as crianças ficam reféns, exclusivamente, de horários definidos como apropriados à frequentação dos sítios, o que revelou uma conceção de espaço geometricamente fechado às experiências legítimas, em que a preocupação dos adultos é ocupá-los e, sobretudo, utilizá-los, organizadamente e utilmente, nos tempos considerados adequados.

A despeito da camisa-de-força que a arquitetura e o cronos escolar impõem às rotas de movimentação das crianças, estas reinventam-nas, diariamente, assim como tudo o que reencontram no dia-a-dia da rotina que, inevitavelmente, implica repetição. Então, por exemplo, acerca do trajeto que fazem diariamente até ao refeitório, elas reinventam o caminho a cantarolar, a interagir com os outros, a saltitar, a gritar, a correr, a balançar-se nas cadeiras do refeitório para comer embalando-se, etc. Enfim, as crianças estão sempre a recriar os espaços, atribuindo vida à matéria estática e dando dinâmica às coisas duras e maçantes.

Espaço e tempo precisam de estar articulados de modo a traduzirem-se em lugar. A escola necessita ser um lugar de encontros e reencontros com o outro e a natureza, de celebração da vida, de cuidado e acolhimento, de se ouvirem mutuamente, de respeito aos ritmos, de aconchego, de harmonia, de vivências prazerosas, de culto à alegria, à diversão e à descoberta, de exercício da dúvida, da autonomia para brincar e se movimentar, do reconhecimento da criança como sujeito portador de ideias, sentimentos, enfim, saberes. Precisa de ser um lugar de saudação, contemplação e interação com a natureza e os seus reinos que as crianças-borboletas tanto amam.

Para as crianças, a escola é um *lugar* muito importante: é espaço-tempo onde-quando fazem e encontram os amigos, pois, fora da escola, há poucos. Elas precisam e adoram brincar e se movimentar com eles. Ao revelarem que os amigos constituem uma das esferas mais importante dos seus afetos, elas demarcam a importância da escola como lugar de interações afetivas imprescindíveis às suas vidas pois é na escola que elas fazem amizades!

As crianças precisam de experiências vivenciadas com movimento e paixão, a brincar e se movimentar, no aqui e agora, com reconhecimento da sua inteligência e ternura na abordagem por parte dos adultos (Korczak, 1981; 1984). Os adultos já estão aprisionados pela rotina e pelo relógio há muitos anos e as suas representações refletem esse encarceramento através do apressamento, do aligeiramento e da fugacidade nas vivências promovidas para as crianças pois a velocidade imputada pela vida moderna está encarnada na existência dos adultos.

As crianças não são vítimas, devem ser reconhecidas como seres humanos que absorvem a cultura dos adultos mas que também produzem ideias, tecnologias, têm excelentes opiniões e sentimentos em relação à vida, formas inusitadas de resolver problemas, etc., que se traduzem, de maneira muito peculiar, nas suas múltiplas linguagens corporais. Elas também são produtoras de cultura porque transformam o conhecimento em cultura e multiplicam-no, difundem e aperfeiçoam-no.

Ouvir as crianças e ficar pesarosa com o seu sofrimento não é vitimizá-las: também é agência e negociação. Assim como encantar-se com as suas alegrias não é suficiente para deixarmos de ser indiferentes. É preciso ouvir o barulho promovido pelas diferenças tal como os silêncios. Como disse Hannah Arendt, a democracia é o pacto com o diferente, é dar liberdade para as ideias que odiamos. Podemos não concordar com o que as crianças fazem, mas, mesmo assim, elas têm o direito de se expressar na sua diferença, na sua singularidade, de dizer não à unanimidade imposta unilateralmente e de fazer valer a sua escolha. Para tal, é preciso que exercitemos a escuta para podermos produzir o conhecimento a partir e sobre a diversidade e, como diz Merleau-Ponty (1984), de modo a que a diferença nos possa transformar.

Reconhecemos que é uma tarefa muito árdua e complexa trabalhar com crianças e que o fazer pedagógico dos profissionais do terreno é bem-intencionado e amoroso. Todavia, devido à complexidade que a criança representa, bem como a bagagem de responsabilidades que vêm com este ser maravilhoso e misterioso, é preciso refletir e pensar, colocando-a sempre à frente das prioridades porque a vida da criança urge e elas conhecem bem os caminhos do seu desenvolvimento.

Com muita sensibilidade, reescreveu o poeta Fernando Pessoa: "Navegar é preciso, viver não é preciso"[1]. É na necessidade e na imprecisão que o mundo da vida é tecido. Então, não nos *pré ocupemos* em demasia em programar e *pré determinar* a vida das crianças pois, com toda a humanidade que elas portam, gostam mesmo é do acaso, da surpresa, do movimento, do inusitado, do oculto. Elas não gostam de nada muito pronto – elas sabem precisamente fazer-saber. A vida não é *precisa* justamente porque os seus fenómenos não são absolutamente previsíveis, com precisão. Portanto, brincar e se movimentar não é mensurável ou quantificável: devem ser vistos com os óculos dos sentimentos, da complexidade e da imprecisão e, por isso, são sempre surpreendentes e encantadores.

Falar sobre a criança e a infância é, inevitavelmente, evocar a poesia, pois, nas crianças, o amor e a paixão pelo mundo e pela vida são sentimentos-investimentos da sua agência forjada no diálogo corpo-mundo. As representações das crianças são os seus próprios sentimentos em relação aos fenómenos: as crianças não separam o que sentem do que pensam pois isso é *um só* na corporeidade na infância. São os sentimentos em relação às coisas da vida que dão significado à existência.

Reconhecemos as limitações e a necessidade da continuidade dos estudos e da exploração do tema que não se esgota nesta tese. Mas esforçámo-nos em olhar para a criança e para a infância a partir do, também, inesgotável fenómeno do brincar e se movimentar, tendo como base a Teoria do Movimento Humano, sobretudo, porque num tempo em que o neofascismo e as forças conservadoras se reacendem em quase todo o mundo, acreditamos que precisamos de cuidar e amar mais profundamente as nossas crianças.

As crianças-borboletas são os seus próprios sentimentos e precisamos de cuidar deles. Neste sentido, defendemos a imanência do brincar e se movimentar no projeto de *tornar-se crianças-borboletas* a voar com o seu corpo-mundo pelos jardins-de-infância, como lugares férteis que cultivam a infância-crisálida que se alimenta da *autopoiesis* do ser, em estado pleno de liberdade e autonomia em relação ao seu mundo da vida.

[1] *Navigare necesse; vivere non est necesse*: frase originalmente de Pompeu, general romano (106-48 aC).

Referências Bibliográficas

Abbagnano, N. (2007). *Dicionário de Filosofia.* (5ª ed). São Paulo: Martins Fontes.

Abrantes, P. (2011). Para uma teoria da socialização. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 21, 121-139.

Agamben, G. (2005). Infância e história: destruição da experiência e origem da história. [Resenha do livro, por E. P. Rabinovich]. *Revista Brasileira Crescimento e Desenvolvimento Humano,* 15, 2, 119-123.

Agostinho, S. (2001). *Confissões*. (A. E. Santo & M. Pimentel, Trads.). Lisboa: INCM.

Aguiar. L. (2014). *Gestalt-terapia com crianças: teoria e prática*. São Paulo: Summus.

Alemagna, B. (2010). *O que é uma criança?* (M. Stahel, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.

Alves, N. (2008). O tempo em escolas rurais no Distrito Federal do pós-guerra. In R. Fernandes & A. Mignot (Orgs.). *O tempo na escola* (pp. 191-217). Porto: Profedições, Ida.

Andrade, C. D. de (1989). *Eu, etiqueta*. In Obra poética, Volumes 4-6. Lisboa: Publicações Europa-América.

Ariès, P. (1981). *História Social da Criança e da Família*. (2ª ed). (D. Flasksman, Trad.). Rio de Janeiro: LTC.

Assis, L. C., Melloi, A. S., Ferreira Neto, A., Santos, W. & Schneider, O. (2015). Jogo e protagonismo da criança na educação infantil. *Revista Portuguesa de Educação*, 28, 01, 95-116.

Augusto. A. (2015). Governando crianças e jovens: escola, drogas e violência. In H. de Resende (Org.). *Michel Foucault: o governo da infância* (pp. 25-48). Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo.* (Edição Revisada). Lisboa: Edições 70.

Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo.* Lisboa: Edições 70.

Barreto, M. E. (2013). *Brincadeira de faz-de-conta de crianças em uma turma de Educação Infantil – um estudo Etnográfico em Sociologia da Infância.* Tese (Doutoramento em Estudos da Criança). Universidade do Minho, Braga.

Barros, M. de. (1999). *Exercícios de ser criança.* (24ª ed). Rio de Janeiro: Salamandra.

Barros, M. de (2010). *Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros*. São Paulo: Planeta do Brasil.

Barros, M. de (2010). *Memórias inventadas para crianças.* (M. Barros, Ilus.). São Paulo: Planeta do Brasil.

Barros, M. de (2015). *Meu quintal é maior do que o mundo.* Rio de Janeiro: Objetiva.

Barros, M. de (s.d). *Livro sobre o nada.* (W. Nery, Ilus.). (3ª ed). Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Record.

Barros, A. M. de (2003). *Práticas Discursivas ao Olhar: Notas sobre a vidência e a cegueira na formação do pedagogo*. (2ª ed). Rio de Janeiro: E-Papers Serviços Editoriais.

Beber, I. C. R. (2014). *As experiências do corpo em movimento das crianças pequenas: reflexões para a pedagogia da infância.* Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Benito, A. E. (2008). La invencion del tiempo escolar. In R. Fernandes & A. Mignot (Orgs.). *O tempo na escola* (pp. 33-53). Porto: Profedições, Ida.

Benjamin, W. (1984). *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação.* (M.V. Mazzari, Trad.). São Paulo: Summus.

Benjamin, W. (1987). *Obras escolhidas II.* São Paulo: Brasiliense.

Benjamin, W. (2002). *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34.

Benjamin, W. (2012). *Magia e técnica, arte e política: ensaio sobre literatura e história da cultura.* São Paulo: Brasiliense.

Bergson, H. (1965). *Matière et mémoire: Essai sur la relation du corps à l'esprit*. (72ª ed). Paris: Les Presses Universitaires de France.

Boto, C . (1996). *A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*. (1ª ed). São Paulo: Editora UNESP.

Bracht, V. (2012). *Corpo, movimento, conhecimento, educação e educação física: uma exploração filosófica.* (Relatório de Pós-Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Caillois, R. (1990). *Os jogos e os Homens: A máscara e a vertigem.* (J. G. Palha, Trad.). Lisboa: Edições Cotovia, Lda.

Camilo Cunha, A. (2007). *Formação de professores: A investigação por questionário e entrevista – um exemplo prático.* Vila Nova de Famalicão: Editorial Magnólia.

Camilo Cunha, A. (2009). As brincadeiras ou a verdade existencial. In I. C. Condessa (Org.). *(Re)aprender a brincar: da especialidade à diversidade* (pp. 85-91). Ponta Delgada: Nova Gráfica, Lda.

Camilo Cunha, A., Gonçalves, S. T. (2015). *A criança e o brincar como obra de arte: analogias e sentidos.* Santo Tirso: Whitebooks.

Carvalho, A. F de. (2015). Por uma Ontologia política da (d)eficiência no governo da infância. In H. de Resende (Org.). *Michel Foucault: o governo da infância* (pp. 25-47). Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Carvalho, A. M. de (1973). *Cultura física e desenvolvimento.* Lisboa: Compendium.

Carvalho, M. A. B. G. S. (2008). Do magistério primário ao Instituto Pedagógico de Cabo Verde. In R. Fernandes & A. Mignot (Orgs.). *O tempo na escola* (pp. 153-170). Porto: Profedições, Ida.

Certeau, M. (1990). *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. (5ª ed). Petrópolis: Vozes.

Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria.* Porto Alegre: Artimed.

Clifford, J. (2005). Sobre a autoridade Etnográfica. In M. R. Sanches, *Deslocalizar a Europa: Antropologia, Arte, Literatura e História na pós-colonialidade* (pp. 101-141). Lisboa: Livros Cotovia.

Cohn, C. (2005). *Antropologia da criança.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Correia, A. C. da L. (2008). Entre o campanário da igreja e a sineta da escola: notas sobre a organização das temporalidades no ensino primário em Portugal (sécs. XIX-XX). In R. Fernandes & A. Mignot (Orgs.). *O tempo na escola* (pp. 122-137). Porto: Profedições, Ida.

Corsaro, W. A. (2005). Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Revista Educação e Sociedade*, 26, 91, 443-464.

Costa, A. R. (2011). *Crianças, o que elas querem e precisam do mundo, do adulto e delas mesmas?* Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Costa, A. R. (2015). *Por mais respeito e responsabilidade com crianças: possibilidades de se desenvolver e "brincar e se movimentar" pelo Turnen.* Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Couto, Mia. (2000). *Mar me quer.* (18ª ed). Lisboa: Editorial Caminho, S.A.

Cruz, G. A. de M, Kuhn, R., Oliveira, T. S. & Santos, V. M. (2010). Brincar e se-movimentar na educação de crianças de 0 a 6 anos na rede municipal de Aracaju/SE. H. S. D. Júnior, R. Kuhn & S. D. D. Ribeiro (Orgs.), *Educação Física, esporte e sociedade: temas emergentes* (v. 4, pp. 13-28). São Cristóvão: Editora UFS.

Cunha, M. T. S. (2008). Preces, cânticos, louvores: um ritmo para a construção do calendário escolar. In R. Fernandes & A. Mignot (Orgs.). *O tempo na escola* (pp. 139-151). Porto: Profedições, Ida.

Deleuze, G., Guattari, F. (1992). *O que é a Filosofia?* (B. Prado Jr. e A. A. Munoz, Trads.). São Paulo: Editora !34.

Durozoi, G. & Roussel, A. (2000). *Dicionário de filosofia.* Porto: Porto Editora.

Eco, U. (1985). Huizinga e o jogo. (H. Domingos e J. Furtado, Trads.). In U. Eco, *Sobre os espelhos e outros ensaios* (pp. 323-343). Lisboa: Difel.

Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.* (D. Batista,Trad.). Porto Alegre: Artmed.

Elias, N. (1998). *Sobre o tempo.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Elias, N. & Dunning, E. (1992). *A busca da excitação: desporto e lazer no processo civilizacional*. (M.M.A. e Silva, Trad.) Lisboa: DIFEL.

Felgueiras, M. L. (2008). A organização do tempo da criança em internato, In R. Fernandes & A. Mignot (Orgs.). *O tempo na escola* (pp. 99-122). Porto: Profedições, Ida.

Fensterseifer, P. E. & González, F. J. (Orgs.). (2008). *Dicionário crítico de Educação Física.* (2ª ed) Ijuí: Editora Unijuí.

Fernandes, N. (2008). *Entrevistas com Crianças.* (Diapositivos não publicados). Universidade do Minho: Mestrado em Sociologia da Infância, 2008/2009.

Fernandes, R. &, Mignot, A. C. V. (Orgs.). (2008). *O tempo na escola.* Porto: Profedições.

Fernandes, R. (2008). A borboleta e o tempo escolar, In R. Fernandes & A. C. V. Mignot (Orgs.). *O tempo na escola* (pp. 17-31). Porto: Profedições, Ida.

Fernandes, N. (2008). Entrevistas com crianças. *Diapositivos.* Uminho: Mestrado de Sociologia da Infância, 2008.

Francesch, J. D. (2011). *Elogio de la educación lenta.* (3ª ed). Barcelona: Editorial Graó.

Foucault, M. (1993). *Microfísica do poder.* (11ª ed). (R. Machado, Trad.). Rio de Janeiro: Edições Graal.

Foucault, M. (1995). *Vigiar e punir: nascimento da prisão.* (12ª ed). (L. M. P. Vassalo, Trad.). Petrópolis: Vozes.

Foucault, M. (1999). *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas.* (8ª ed). (S. T. Muchail, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.

Galeffi, D. A. (2007). Educação estética como atitude sensível transdisciplinar: o aprender a ser o que se é propriamente. *Revista Em Aberto*, 21, 77, 97-111.

Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration.* Berkeley and Los Angeles: University os California Press.

Giddens, A. (1991). *As consequências da modernidade*. (R. Fiker, Trad.). São Paulo: Editora UNESP.

Gopnik, A. (2010). *O bebé filósofo: o que as mentes das crianças nos dizem sobre a verdade, o amor e o sentido da vida.* (P. Vidal, Trad.). Lisboa: Temas e debates; Círculo de Leitores.

Grunennvaldt, J. T. (1997). Escola Nacional de Educação de Desportos: o projeto de uma época. *Motrivivência*, 9, 10, 200-207.

Guerra, I. C. (2010). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso.* Cascais: Principia Editora Ltda.

Hawking, S. W. (1994). *Breve história do tempo: do "big bang" aos buracos negros.* (3ª ed). (R. da Fonseca, Trad.). Lisboa: Gradiva.

Heinj, P. (2006). *Fundamentos para uma educação física responsável e responsabilizante*. (A. H. Trebels & E. Kunz, Trads.). (Texto não publicado).

Heráclito. (1998). Fragmentos. In G. A. Bornheim (Org.) *Os Filósofos Pré-Socráticos* (pp. 35-46). São Paulo: Cultrix.

Hildebrandt, R. & e Laging, R. (1986). *Concepções abertas no ensino da educação física.* Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.

Hildebrandt, R. (1993). Experiência: uma categoria central na teoria didática das aulas abertas. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 3, 140-145.

Hildebrandt-Stramann, R. (2005). *Textos pedagógicos sobre o ensino da educação física.* Ijuí: Editora Unijuí.

Hildebrandt-Stramann, R. (2005). Escola(s) em movimento. *Revista Movimento,* 1, 121-139.

Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M. & Eyer, D. (2006). *Einstein teve tempo para brincar: Como nossos filhos realmente aprendem e por que eles precisam brincar.* Rio de Janeiro: Editora Guarda-Chuva.

Honoré, C. (2009). *Sob pressão*. (J. Gradel, Trad.). Rio de Janeiro: Record.

Honoré, C. (2005). *Devagar*. (2ª ed). (C. Marques, Trad.). Rio de Janeiro: Record.

Huizinga, J. (2001). *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura.* (5ª ed). (J.P. Monteiro, Trad.) São Paulo, SP: Editora Perspectiva.

James, A.; Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood.* Cambridge: Polity.

Jenks, C. (2015). Constituindo a criança. *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, 17, 185-206.

Júlia, D. (1992). *Filosofia - Dicionário temático.* Larousse. Lisboa: Círculo de Leitores.

Kant, I. (2010). *Crítica da razão pura - A estética transcendental.* (7ª ed). (M. dos Santos & A. Morujão Trads.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Korczak, J. (1981). *Quando eu voltar a ser criança.* (12ª ed). (Y. Michalski, Trad.). São Paulo: Summus.

Korczak, J. (1983). *Como amar uma criança.* (3ª ed). (B. Bettelheim, Pref.). São Paulo: Paz e Terra.

Kramer, S. (1996). Pesquisando a infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In S. Kramer; M. I. Leite (Orgs.), *Infância: fios e desafios da pesquisa* (pp. 13-38). Campinas: Papirus.

Kunz, E. (1991). *Educação Física: ensino & mudanças*. Ijuí: Editora Unijuí.

Kunz, E. (2000a). Kinein: o movimento humano como tema. *Revista Kinein,* 1, 1-6.

Kunz, E. (2000b). Esporte: uma abordagem com a fenomenologia. *Movimento,* 12, 1-13.

Kunz, E. (2007). *Brincar e se-movimentar: fundamentos para a compreensão do mundo de vida e mundo de movimento da criança* (Texto não publicado).

Kunz, E., Müller, U., Costa, A. R. (2012). Crianças não são adultos em miniatura – uma incursão argumentativa. In E. Kunz (Org.), *Didática da Educação Física 2*. Ijuí: Editora Unijuí.

Kunz, E., Staviski, G., Surdi, A. (2013). Sem tempo de ser criança: a pressa no contexto da educação de crianças e implicações nas aulas de educação física. *Revista Brasileira Ciências do Esporte,* 35, 1, 113-128.

Kunz, E. (Org.). (2015). *Brincar e se-movimentar: tempos e espaços de vida da criança.* Ijuí: Ed. Unijuí.

Lalande, A. (1999). *Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia.* (3ª ed) (F.S. Correia, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.

Lafargue, Paul. (1980). *O direito à preguiça*. São Paulo: Ed. Kairós.

Lagneau, J. (1880). *Célèbres leçons.* Paris: Aubier.

Lagôas, J.M. (2010). *Crítica e sujeito na Fenomenologia da Percepção de Merleau-Ponty*. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

Lange, A., Mierendorff, J. (2009). Method and methodology in childhood research. In J. Qvortrup, W. A. Corsaro & M-S. Honig (Eds.). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp. 78-95). London: Palgrave Macmillan.

Larrosa Bondía, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação,* 19, 20-28.

Lavelle, L. (1945). *Du temps et de l´éternité.* Paris: Aubier.

Leite, E. S. M. (2014). *A educação ambiental na busca do escutar: o encontro com a infância*. Tese (Doutorado em Educação Ambiental). Universidade Federal de Rio Grande, Rio Grande.

Lessa, J. S. (2016). O conceito de experiência em Walter Benjamin: elementos para pensar a educação na infância. *Revista Zero-a-seis*, 18, 33, 108-121.

Lorenz, K. (1986). *A demolição do homem: crítica à falsa religião do progresso*. (2ª ed) (H. Wertig, Trad.). São Paulo: Editora Brasiliense.

Manson, M. (2001). *História do Brinquedo e dos Jogos: brincar através dos tempos.* (C.C.M. de Oliveira, Trad.) Lisboa: Editorial Teorema, Lda.

Marques, J. C. (2015). O que é o esporte? As contribuições seminais de Johan Huizinga e Roger Caillois ressignificadas por Roland Barthes. *Revista Criação & Crítica, Caderno Especial, Colóquio Internacional Roland Barthes,* São Paulo: Ed. Plural, USP.

Maturana, H. R., Varela Garcia, F. J; Acuña Llorens, J. (1997). *De máquinas e seres vivos: autopoiese: a organização do vivo*. (3ª ed). Porto Alegre: Artes Médicas.

Maturana Romesín, H., Varela Garcia, F. J. (1998). *De máquinas y seres vivos - autopoiesis: la organización de lo vivo.* (5ª ed). Santiago de Chile: Editorial Universitária.

Maturana Romesín, H. (2002). *Emoções e linguagem na educação e na política.* (3ª ed). (J. F. C. Fortes, Trad.). Belo Horizonte: Editora UFMG.

Maturana, H., Verden-Zöller, G. (2004). *Amar e brincar: Fundamentos esquecidos do humano - do patriarcado à democracia.* São Paulo: Palas Athena.

Mauss. M. (2003). *Sociologia e antropologia.* (3ª ed). (Paulo Neves, Trad.). São Paulo: Cosac Nayfi.

Meinerz, A. (2008). *Concepção de experiência em Walter Benjamin.* Dissertação (Mestrado em Filosofia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Melo, V. A. de (1996). *Escola Nacional de Educação Física e Desportos: uma possível história.* Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Merleau-Ponty, M. (1975). *A estrutura do comportamento.* (J. A. Corrêa, Trad.) Belo Horizonte: Interlivros.

Merleau-Ponty, M. (1984). *As relações com o outro na criança.* (J.C.L. Caldeira e J.A. de M. Barros, Trads.). Belo Horizonte: SEGCP/Imprensa Oficial.

Merleau-Ponty, M. (1999). *Fenomenologia da percepção.* (2ª ed). São Paulo: Martins Fontes.

Merleau-Ponty, M. (2000). *O visível e o invisível.* (4ª ed). São Paulo: Perspectiva.

Merleau-Ponty, M. (2006). *Psicologia e pedagogia da criança: Curso da Sorbone 1949-1952.* (I.C. Benedetti, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.

Merleau-Ponty, M. (2012). *A prosa do mundo*. São Paulo: Cosac Naify.

Minayo, M. C. (1995). O conceito das representações sociais dentro da sociologia clássica. In P. Guareshi, S. Jovchelovich, S. (Orgs.). *Textos em representações sociais*. (2ª ed). Petrópolis: Vozes.

Moreira, S. A. F. da S. (2010). *O Tempo das crianças… silêncios vividos e ruídos sentidos.* Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Universidade de Aveiro, Aveiro.

Moscovici, S. (1978). *A representação social da psicanálise.* Rio de Janeiro: Zahar.

Müller-Granzotto, R. L. & Müller-Granzotto, M. J. (2007). *Fenomenologia e Gestalt-Terapia*. São Paulo, Summus.

Naranjo, J. (2009). *Casa de las estrelas: el universo contado pelos niños*. Bogotá: Editora Aguilar.

Oaklander, V. (2008). *El tesoro escondido: la vida interior de niños e adolescentes – terapia infato-juvenil.* (L. Boroday e F. Huneeus, Trads.) Santiago de Chile: Editorial Cuatro Vientos.

Oaklander, V. (1980). *Descobrindo crianças: abordagem gestáltica com crianças e adolescentes*. (4ª ed). São Paulo: Summus.

Obras-primas de Brueghel (1978). (I. R. C. de Souza, Trad.) Lisboa/São Paulo: Editorial Verbo.

Oliveira, N. R. C. de (2005). Concepção de infância na Educação Física brasileira. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 26, 3, 95-109.

Parmênides. (1998). Fragmentos. In *Os Filósofos Pré-Socráticos* (G.A. Bornheim, Org.). São Paulo: Cultrix.

Pinto, L. M. S. de M. Lazer. *Revista Presença Pedagógica*, 7, 40, 90-93.

Pinto, L. M. S. de M. (2004). *Sentidos e significados do tempo de lazer na atualidade: estudo com jovens belo-horizontinos.* Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Piorski Aires, J. G. M. (2013). *O brinquedo e a imaginação da terra: um estudo das brincadeiras do chão e suas interações com o elemento fogo.* Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

Prestes, Z. (2012). L. S. Vigotski: algumas perguntas, possíveis respostas… In A. F Vaz & C. M. Momm (Orgs.), *Educação Infantil e Sociedade: Questões Contemporâneas* (pp. 57-71). Nova Petrópolis: Editora Nova Harmonia.

Quinet, A. (2004). *Um olhar a mais: ver e ser visto na psicanálise.* (2ª ed). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Qvortrup, J. (2014). Visibilidades das crianças e da infância. (B. Breda, Trad.). *Linhas Críticas*, 20, 41, 23-42.

Renaut, A. (2002). *A libertação das crianças – A era da criança cidadã: contribuição filosófica para uma história da infância.* **(**A. Rabaça, Trad.). Lisboa: Instituto Piaget.

Resende, H. de (2015). A infância sob o olhar da Pedagogia: traços da escolarização na Modernidade. In H. de Resende (Org.), *Michel Foucault: o governo da infância* (pp. 127-140). Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Ribeiro, J. P. (1985). *Gestalt-terapia: refazendo um caminho*. (6ª ed). São Paulo: Summus.

Richter, A. C. & Vaz, A. F. (2005). Inventário para estudos sobre a educação do corpo em ambientes educacionais de 0 a 6 anos. *Revista Brasileira Ciências do Esporte*, 26, 3, 79-93.

Rousseau, J.-J. (2004). *Emílio, ou, Da educação.* (3ª ed). (R. L. Ferreira, Trad.) São Paulo: Martins Fontes.

Saint-Exupéry, A. (2015). *O Principezinho.* (A. Guimarães, Trad.). Porto: Porto Editora.

Sanches, E. O. & Silva, D. J da (2016). Eu vou lá ontem, papai! – Experiência e culturas infantis: reflexões sobre a infância e temporalidade recursiva. *Educação e Sociedade,* 37, 135, 497-516.

Santin, S. (1992). *Educação Física: Uma abordagem Filosófica da Corporeidade.* (2ª ed). Ijuí: Editora Unijuí.

Santin, S. (2000). *A biomecânica entre a vida e a máquina: um acesso filosófico.* (2ª ed). Ijuí: Editora Unijuí.

Santin, S. (2001). *Educação física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento.* Porto Alegre: EST Edições.

Sarmento, M. J. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade, In M. Sarmento, A. B. Cerisara (Orgs.). *Crianças e miúdos: Perspectivas sociopedagógicas sobre a infância e educação* (pp. 9-34). Vila Nova de Gaia: Edições ASA.

Sarmento, M. J. (2006). Imagens Sociais e (in)visibilidade da infância. In M. J. Sarmento. *Sociologia da Infância.* Braga: Universidade do Minho.

Sarmento, M. J. & Cerisara, A. B. (Orgs.) (2004). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação.* Vila Nova de Gaia: Edições ASA.

Sartre, J-P. (2005). *A náusea.* (4ª ed). Lisboa: Publicações Europa-América.

Sartre, J-P. (2007). *O ser e o nada – Ensaio de ontologia fenomenológica.* (15ª ed). (P. Perdigão, Trad.) Petrópolis: Vozes.

Schiller, F. (1995). *A educação estética do homem numa série de cartas.* (3ª ed). (R. Schwarz e M. Suziki, Trads.) São Paulo, SP: Iluminuras.

Schneider, O., Kuhn, R. & Santos, H. R. O. (2008). Representações e relações com os saberes: alunos da nova licenciatura em Educação Física. In O. Schneider, R. Kuhn, J. T. Grunennvaldt & S. D. D. Ribeiro (Orgs.), *Educação Física, esporte e sociedade: temas emergentes* (v. 2, pp. 143-172). São Cristóvão: Editora UFS.

Silva, M. R. (2007). "Exercícios de ser criança": Corpo em movimento e a cultura lúdica nos tempos-espaços na Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis ou "Por que toda criança precisa brincar (muito)?" *Revista Motrivivência*, 29, 141-196.

Silveira, L. & Camilo Cunha, A. (2014). *O jogo e a infância: entre o mundo pensado e o mundo vivido.* Santo Tirso: Whitebooks.

Sokolowki, R. (2004). *Introdução à fenomenologia.* São Paulo: Edições Loiola.

Steiner, R. (2013). *Os primeiros anos da infância: material de estudos dos jardins de infância Waldorf.* (2ª ed). São Paulo: Antroposófica.

Stengers, I. (2002). *A invenção das ciências modernas.* São Paulo: Editora 34.

Stevens, B. (1978). *Não apresse o rio (ele corre sozinho).* São Paulo: Summus Editorial.

Surdi, A. C. (2014). *Educação e sensibilidade: o brincar e o "se-movimentar" da criança pequena na escola.* Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Thompson, P. (1992). *A voz do passado: história oral.* (2ª ed). (L. L. de Oliveira, Trad.). Rio de Janeiro: Paz & Terra.

Trebels, A. H. (1992). Playdoyer para um diálogo entre Teorias do Movimento Humano e Teorias do Movimento no Esporte. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte,* 13, 338-344.

Trebels, A. H. (2003). Uma concepção dialógica e uma teria do movimento humano. *Perspectiva,* 21, 01, 249-267.

Trevisan, G. de P. (2014). *"Somos as pessoas que temos de escolher, não são as outras pessoas que escolhem por nós." Infância e cenários de participação pública: uma análise sociológica dos modos de codecisão das crianças na escola e na cidade.* Tese (Doutoramento em Estudos da Criança) Universidade do Minho, Braga.

Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.* São Paulo: Atlas.

Vigarello, G. (1978). *Le corps redressé: Histoire d'un pouvoir pédagogique.* Paris: Delarge.

Veiga-Neto, A. (2015). Por que governar a infância? In H. de Resende (Org.), *Michel Foucault: o governo da infância (*pp. 49-56). Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Viñao Frago, A., Escolan, A. (2001). *Currículo espaço e subjetividade: a arquitetura como programa.* (2ª ed). (A. Veiga-Neto, Trad.). Rio de Janeiro: DP&A.

Viñao Frago, A. (2005). Espaços, usos e funções: a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada. In M. L. Bencostta (Org.). *História da educação, arquitetura e espaço escolar.* São Paulo: Cortez.

Wallon, H. & Teissier, G. (1946). *O Racionalismo Moderno e as Ciências Biológicas e Psicológicas.* Lisboa: Edições Universais.

Willis, P., & Trondmann, M. (2008). Manifesto pela Etnografia. *Revista Educação, Sociedade & Culturas,* 27, 211-220.

Winnicott, D.W. (1990). *Natureza humana*. (D. L. Bogomoletz, Trad.). Rio de Janeiro: Imago Editora.

Webgrafia

Aleksandrowicz, A. M. C. (2009). Participação e integração: o ponto de vista das teorias da auto-organização. *Revista Ciência e saúde coletiva*, 14, (01) Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232009000800034. Acedido em 27/05/2016.

Araújo, L. C. G. de, Domingues, S. C., Kunz, E. & Surdi, A. C. (2010). Ontologia do movimento humano: teoria do "se-movimentar" humano. *Pensar a Prática*. Goiânia, 13, 3, 1-12. Disponível em: file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/9782-50524-2-PB.pdf. Acedido em: 09/07/2015.

Assmann, S. J., Pich, S., Gomes, I. M. & Vaz, A. F. (2007). Do poder sobre a vida e do poder da vida: lugares do corpo, biopolítica. *Revista Temas & Matizes – Dossiê Biopolítica*, 7, 19-27. Disponível em: www.unioeste.br/saber. Acedido em: 21/02/2017.

Barbieri, S. *O que em nós ainda brinca?* Aliança pela infância. Disponível em: http://aliancapelainfancia.org.br/inspiracoes/o-que-nos-ainda-brinca-por-stela/. Acedido em: 22/04/2016.

Barros, M. *O livro sobre o nada.* Poema. Disponível em: http://www.revistabula.com/2680-os-10-melhores-poemas-de-manoel-de-barros/. Acedido em: 04/10/2016.

Costa, A. R., Souza, M. F. de, Miranda, D. & Kunz, E. (2015). "Brincar e se-movimentar" da criança: a imprescindível necessidade humana em extinção? *Revista Corpoconsciência,* 19, (03), 45-52. Disponível em: http://www.periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/4148. Acedido em: 15/12/2016. Acedido em: 02/06/17.

Deleuze, G. (2003). *Diferença e repetição.* (L. Orlani & R. Machado, Trads.). Disponível em: http://conexoesclinicas.com.br/wp-content/uploads/2015/12/DELEUZE-G.-Diferenca-e-repeticao1.pdf. Acedido em: 29/07/2015.

Foucault, M. (1972). *História da loucura na idade clássica.* Disponível em: http://www.uel.br/projetos/foucaultianos/pages/arquivos/Obras/HISTORIA%20DA%20LOUCURA.pdf. Acedido em: 19/03/2014.

Instituto Tear (2016). *A brincadeira como poética da infância*. Fonte: Instituto Tear: http://institutotear.org.br/4541. Disponível em: http://mapadainfanciabrasileira.com.br/cgi-win/be_alex.exe?Acceso=T300000000887/0&nombrebd=mapadainfanciabrasileira&Sesion=PrYhHnffVZ1Ocx3sx9SV8NZx8YA1JZbW&Tsalida=SFA:1ContSinMenu.sfa Acedido em: 06/01/2016.

Jabr, F. (2015). *A transformação da lagarta em borboleta implica autofagia*. Disponível em: http://www2.uol.com.br/sciam/noticias/a_transformacao_da_lagarta_em_borboleta_implica_autofagia.html. Acedido em: 04/04/2016.

Kuhn, R. (2016). Da crisálida à borboleta: a liberdade de brincar e se movimentar no mundo da vida da criança. *Revista Corpoconsciência,* 20, 01, 94-108. Disponível em:

http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/4150. Acedido em: 18/12/2016.

Kuhn, R.; Costa; A. R., Cunha; A. C. (2015). Sem tempo para brincar: as crianças, os adultos e a tirania dos relógios. *Revista Kinesis,* 33, 01, 1-16. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/18230. Acedido em: 05/05/2015.

Kuhn, R.; Costa; A. R., Cunha; A. C. (2014). Entre el Tiempo de los relojes y el tiempo fenomenológico: los niños y el juego. *Revista Internacional de Deportes Colectivos,* 19, 01, 138-150. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/32692/1/Entre%20%20tempo%20dos%20rel%C3%B3gios%20Cunha,%20Costa,%20Kuhn.pdf. Acedido em: 04/05/2014.

Kuhn, R.; Cunha; A. C. (2014). A criança e o brincar: entre o mundo pensado e o mundo vivido. *Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas,* 6, 1-24. Disponível em: http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2014/10/A-crian%C3%A7a-e-o-brincar-entre-o-mundo-pensado-e-o-mundo-vivido.pdf. Acedido em: 11/11/2014.

Kunz, E. & Simon, H.S. (2014). O brincar como diálogo/pergunta e não como resposta à prática pedagógica. *Revista Movimento,* 20, 01, 375-394. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/39749. Acedido em: 17/05/2015.

Maju (2015). *A crisálida e a borboleta*. Disponível em: http://cbv7.no.comunidades.net/a-crisalida-e-a-borboleta-ok. Acedido em: 02/02/2015.

Martins, M. F. *Se conduzido pela criança é brincar, se conduzida pelo adulto é atividade.* EBC; Mapa da Infância Brasileira. Criado em 29/09/2015. Disponível em: http://www.ebc.com.br/infantil/para-pais/2015/09/se-conduzido-pela-crianca-e-brincar-se-conduzida-pelo-adulto-e-atividade. Acedido em: 08/06/2016.

Mezzaroba, C. & Bassani, J.J. (2015). Reflexões sobre a Educação Física a partir dos conceitos de "campo" em Pierre Bourdieu e de "paradigma" em Thomas Kuhn. *Revista tempos e espaços em educação*, 8, 15, 207-222. Disponível em: http://www.seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/3675. Acedido em: 13/07/2016.

Pessoa, F. (1920). *Poemas inconjuntos*. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/pe000003.pdf. Acedido em: 27/12/2016.

Piorski Aires, J. G. M. (2014). *O brincar e os quatro elementos*. Mamatraca. Disponível em: http://mamatraca.com.br/?id=649&o-brincar-e-os-quatro-elementos:-conhecam-gandhy-piorski. Acedido em: 12/12/2014.

Piorski Aires, J. G. M. (2016). A função primordial da criança é criar e explorar. *Nexo*. Disponível em:https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2016/11/01/%E2%80%98A-fun%C3%A7%C3%A3o-primordial-da-crian%C3%A7a-%C3%A9-criar-e-explorar%E2%80%99-diz-pesquisador-de-brinquedos. Acedido em: 09/11/2016.

Piorski Aires, J. G. M. (2016). Cada momento conta. *O melhor caminho é a criança ser a própria artesã de seus brinquedos*. Itaú/Instituto Alana. Disponível em: https://medium.com/itau/o-melhor-caminho-%C3%A9-a-crian%C3%A7a-ser-a-pr%C3%B3pria-artes%C3%A3-de-seus-brinquedos-565f45c15a5e#.g8hflqgia. Acedido em: 26/09/2016.

Portinari, B. (2017). *¿Por qué los niños son más felices en Dinmarca?* De Mamas y de Papas. Disponível em: http://elpais.com/elpais/2017/01/30/mamas_papas/1485768098_926266.html. Acedido em: 02/02/2017.

Ramos, R. *Brincadeira perde espaço para alfabetização precoce.* Biblioteca Virtual da Antroposofia, 5 de maio de 2014. Disponível em: http://www.antroposofy.com.br/wordpress/brincadeira-perde-espaco-para-alfabetizacao-precoce/. Acedido em: 18/06/2015.

Salomão, G. (2014). *Reflexões sobre a infância líquida.* Lar Montessori. Disponível em: https://larmontessori.com/2014/06/12/reflexoes-sobre-a-infancia-liquida/ Acedido em: 21/09/2015.

Souza, C. A., Donadel, T. B. & Kunz, E. Sobre como tolhemos a curiosidade das crianças. *Revista Motrivivência,* 29, 51, 192-204. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n51p192/34511. Acedido em: 21/07/2017.

UNICEF (1959). *Declaração Universal dos Direitos das Crianças*. Nova Iorque: Fundo das Nações Unidas para Infância, 20/11/1959. Disponível em: http://docplayer.com.br/8840954-Declaracao-universal-dos-direitos-das-criancas-unicef-20-de-novembro-de-1959-as-criancas-tem-direitos.html. Acedido em: 29/11/2013.

Vaz, A. F. & Richter, A. C. (2005). Sobre a tutela dos corpos infantis na rotina alimentar da creche. *Cadernos de Pesquisa,* 41, 143, 486-501. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n143/a08v41n143.pdf. Acedido em: 13/06/17.

Referências Audiovisuais

Cacoyannis, M. (Realizador). (1964). *Zorba, o Grego*. Disponível em: https://www.dailymotion.com/video/x2f1cmb. Acedido em: 29/03/2016.

Couto, M. (2014). *Guardar memórias, contar histórias e semear o futuro.* Aula Magna. Porto Alegre: UFRGS. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=IZtc11Bn0M0. Acedido em: 23/03/2017.

Documentário. *O desafio de Rudolf Steiner – parte 1*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=rXF3rGCKDLo. Acedido em: 09/09/2016.

Documentário. *O desafio de Rudolf Steiner – parte 2*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=T87A7FGVJf4. Acedido em: 10/09/2016.

Documentário. *Tarja branca*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=x0oOXusMGzo. Acedido em: 22/02/14.

Galeano, E. (2014). *Vivir sin miedo.* Youtube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=rygqfWagvhQ. Acedido em: 27/03/2015.

Gopnik, A. (2011, julho,18:29h). TED Global. *O que pensam os bebês?* (I. Brandling, Trad). Disponível em: https://www.ted.com/talks/alison_gopnik_what_do_babies_think?language=pt#t-12279. Acedido em: 21/01/2016.

Hildebrandt-Stramann, R. (2014). *Desenvolvimento e recepção da concepção pedagógica das "Aulas abertas"*. Instituto da Ciência do Esporte e da Pedagogia de Movimento da Universidade Técnica de Braunschweig, Alemanha. **(**Transmitido ao vivo em 04/09/14 para o CDS/UFSC). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=76r3SgMcAyo. Acedido em: 02/04/2015.

Kehl, M. R. (2009). *Aceleração e depressão.* Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6sCMi4s-kzo&list=PLqCjm3Kwiq-tOO1lIIPcoqW8otC1_6TnY. Acedido em: 02/01/2014.

Matogrosso, N. (1973). Letras. *Sangue Latino*. (J. Ricardo & P. Mendonça, Compositores). Disponível em: https://www.letras.mus.br/ney-matogrosso/47736/?fb_comment_id=10151207736344325_10153054468709325#f2bcda4be39a3d4. Acedido em: 23/03/2017.

Piorski Aires, J. G. M. (2016). *Criança e Natureza*. Diálogos do Brincar. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=L4u8pnqMkQQ. Acedido em: 09/10/2016.

Russo, R. (1986). Quase sem querer [CD]. In *Dois*. (Faixa 2, 4 min., 40 seg.). São Paulo: Legião Urbana & EMI.

Anexos

1 - Roteiro-guião para observação livre

Observar e descrever detalhadamente:

a) OS SUJEITOS DO TERRENO (CAMPO EMPÍRICO):
- Quem são as crianças-sujeitos do terreno: suas características manifestas, seus gostos, seus interesses, preferências, desejos, fantasias, aspirações, interações e relações;
- O que pensam, sentem e como agem as crianças;
- Quais são seus medos, receios, faltas, ansiedades, angústias, etc.
- Sobre os medos: olhar para os medos , as angustias e receios como elementos constituidores em uma relação dialética com a construção da coragem e da auto estima
- Como dialogam consigo mesmas, com os outros e com o mundo da escola;
- O que é comum ao conjunto das crianças observadas;
- O que é particular à determinadas crianças;
- Observar a habilidade de contato das crianças: se absorvem na brincadeira que se encontram em contato com o brincar e consigo própria ao brincar; ou estão continuamente somente à beira de um contato, incapaz de se comprometer com alguma coisa ou com o(s) outro(s); como é o contato dentro da própria situação da brincadeira; a criança permite o contato entre os diferentes objetos; as pessoas ou animais ou carros estabelecem contato mútuo, enxergam-se mutuamente, ouvem-se mutuamente, etc.

b) BRINCAR E SE MOVIMENTAR:
- De que as crianças brincam e gostam de brincar;
- Observar o modo como as brincam brincam: o processo todo; qual é sua forma de brincar, como ela se aproxima do material, o que escolhe, o que evita; qual é seu estilo geral; se há dificuldade de passar de uma coisa para outra; ou o contrário: se passam intensamente de uma brincadeira (e de material) à outra; qual o padrão que se repete quando brincam - o modo como a criança brinca conta muita coisa sobre a sua forma de ser na vida;
- Observar o conteúdo da brincadeira: brincam de situações de solidão; de agressão; de amparo; de alegria; de tristeza; de conflitos; ocorrem muitos acidentes e desastres com carros e aviões; etc.
- Quais os brinquedos/objetos tridimensionais que escolhem para brincar;
- Com quem elas preferem brincar;
- Em quais momentos elas gostam de brincar;
- Como as crianças se auto organizam para brincar;
- Como e com o que se inspiram para fantasiar, criar, imaginar, inventar, etc.;
- Como faz uso de sua criatividade: como transforma ativamente o meio e objetos por intermédio de suas fantasias, produções e manipulações; como utiliza os recursos (brinquedos, jogos e aparelhos) a fim de subverter/inverter/reinventar seu significado consensual criando outras possibilidades de uso e função);
- Tudo que a criança faz brincando: quais são seus prazeres e tensões; suas alegrias e sofrimentos.
- Como a escola trata a criança que brinca e se movimenta;
- Quais são os espaços destinados para a liberdade de brincar e se movimentar;
- Quais são os tempos destinados para a liberdade de brincar e se movimentar;
- Quais são suas rotas de movimentação diária na escola;

- Caso existir uma criança que não brinca, como a escola recebe e exerce a sua função educativa com a mesma, tendo em vista que essa criança apresenta desigualdade de origem, ou destoa das que brincam;

c) NORMAS, REGRAS E ROTINAS;
- Polaridade adulto – criança: todo aspecto que coloca o adulto na condição de quem pensa e decide pela criança e a criança na condição de apenas quem age a mando do adulto (como mera executora de tarefas e ordens);
- A participação da criança no processo de tomada de decisões e escolhas: o que decidem; são ouvidas e consideradas suas opiniões;
- As atividades programadas e a rotina semanal; atividades orientadas;
- Como são impostos os hábitos traduzidos na forma de rotinas diárias e semanais;
- O brincar e jogar instrumental e pedagogicamente pré programado;
- As crianças são obrigadas a fazerem o que não querem, nos momentos que não desejam e nas atividades que não tem interesse;
- Como infringem, burlam, trasgridem, resistem e trapaceiam os códigos, normas e regras de condutas impostos pela escolarização;
- Como agem/reagem à monotonia das rotinas impostas pelo tempo cronometrado;
- Como agem/reagem à imobilidade imposta pela arquitetura escolar;
- As crianças são obrigadas a comer quando não tem fome? A dormir quando não tem sono? A produzir quando estão cansadas? A "disciplinar" suas necessidades vitais em virtude do tempo cronometrado?
- Como a criança é educada para obedecer ordens e a voz de comando dos adultos;
- As crianças são educadas para serem bem comportadas e disciplinadas;
- O que é permitido-proibido; o que é belo-feio; aceitável-reprovável, etc;
- Quais são as normas e regras que devem respeitar;
- As crianças estão sendo submetidas à literacia (alfabetização) precocemente?
- Com quais saberes as crianças lidam: quais as ferramentas, as linguagens corporais e estético-expressivas priorizadas (a exemplo da arte);
- São os"conteúdos" pré determinados pelos adultos, as brincadeiras pré organizadas, são saberes científicos, de cuidados com o corpo, lidam com as múltiplas artes (de que modo)?
- Como a criança é pensada pelos adultos: como é sistematicamente planejada a vida escolar da criança;
- Como são racionalizadas as ações da criança;
- Como são estruturadas as normas, regulamentos e regras;
- Como são dispostas as dicotomias que transitam entre o que é "certo" e "errado": o estudar e o brincar, o dócil e o insubordinado, o educado e o indisciplinado, o bem sucedido e o fracassado, o bom e o mau, o desejável e o execrável, o belo e o feio, o virtuoso e o imoral, o próprio e o impróprio, o sério e o leviano, o permitido e o proibido;
- As crianças são encorajadas a reencontrar-se com a natureza?
- A brincadeira como poética da infância: gosta de brincar com a terra, com as plantas, com os declives do terreno, com as pedras, com areia, com água, flores, cascas, sementes, etc. (construir o sonho realizado pelas mãos);
- Sobre Natureza: os espaços "abertos" e exteriores da arquitetura escolar como fomentadores do diálogo corpo-mundo;
- Como as crianças reagem com as trocas entre os espaços fechados e os espaços abertos
- Sobre espaços "fechados" e interiores para brincar e se movimentar;

d) DIMENSÃO ONTO-FENOMENOLÓGICA
- Descrição dos fenômenos observados em sua "totalidade";

- Descrição dos episódios (acontecimentos e experiências);
- Sobre experiência e acontecimento: acontecimento sendo vivido pela criança em forma de experiência;
- O que pode ser considerado "natural", imanente, predicativo, original, pleno, ser o que se é na qualidade de corpos-brincantes (as coisas mesmas);
- O que é autônomo, interior, no brincar e se movimentar como linguagem, expressão e comunicação;
- O que é original no sentido de criativo e imaginativo;
- As crianças são "potencializadas" (no sentido de desafiadas) a serem livres, criativas e expressivas;
- As crianças são estimuladas a inventar, duvidar, descobrir e imaginar;
- Quais são as intencionalidades das crianças, refletidas e articuladas ao contexto e acontecimentos;
- Como se colocam diante do/ao mundo (comunicação, expressividade);
- Quais são suas intuições;
- Qual é a prioridade dada à dimensão corpórea da criança: é meramente funcional no sentido da aquisição de hábitos (alimentares, de higiene, de comportamentos e condutas);
- A expressividade corporal é fomentada?
- A ludicidade é fomentada?
- Há jogos e brinquedos disponíveis para serem manipulados por iniciativa da criança?
- A imaginação e a fantasia são condição permanente no período escolar?
- Como e qual é a marca deixada pelo outro em suas interações: seja entre os pares, seja nas interações com os adultos;
- Há tempo e espaço para ficar consigo mesma (só)? Para estar com o outro (que mais se gosta)?
- Como a escola lida com os diversos sentimentos e ideias expressas pelas crianças?
- Como a escola percebe e lida com a singularidade dos corpos-sujeitos (todas as ações são padronizadas ou as diferenças são respeitadas)?
- Como reagem diante das imposições, restrições e obrigações impostas pelos adultos;
- Descrição das interações da criança com seu EU (corporeidades singulares);
- Dimensão da sensibilidade, do corpo que se comunica e se expressa pelo brincar e se movimentar, que se coloca diante do mundo;
- Como a escola retoma, na aula seguinte uma problemática que surgiu em decorrência de um mal estar, de uma pergunta realizada pela criança e que a professora ficou com pouca desenvoltura em sua resposta, pois a resposta só pode ser dada na relação situacional e não com o método já pensado *a priori;*
- Como se configura o "Campo Existencial": de modo amplo para o brincar e se movimentar e a criança com um "Campo Existencial" restrito para seu mundo do brincar e se-movimentar.

* Na amedida em que o contexto for apreendido, no dia-a-dia, de um modo amplo e geral, serão costruídas PAUTAS diárias, a exemplo de:
- determinar um dia/turno para observar e descrever especificamente a arquitetura escolar e os espaços destinados para brincar;
- determinar um dia/turno para observar e descrever especificamente o trato dado à alimentação;
- e assim por diante.

2 - Carta ao diretor do agrupamento

Exma Diretora do

Agrupamento de Escolas [redacted]

S^ra^. Prof^a^. [redacted]

Viemos por meio deste solicitar a autorização para realizar uma investigação no **Jardim de Infância** [redacted], correspondente à colheita de dados para fomentar tese no âmbito do Doutoramento em Estudos da Criança do Instituto de Educação da Universidade do Minho, na especialidade de Educação Física, Lazer e Recreação.

A pesquisa tem como título: "A criança e o brincar: entre o mundo pensado e o mundo vivido", e é orientada pelo Prof. Dr. António Camilo Cunha (Instituto de Educação, Universidade do Minho). O projeto prevê que desvelemos as representações das crianças sobre os sentidos e significados do brincar e se movimentar em liberdade, a partir do que pensam e expressam as próprias crianças de uma escola de Educação de Infância de Braga.

Para tal intento, a metodologia da investigação socorre-se das ferramentas da Etnografia com crianças, ancorada nos estudos da Sociologia da Infância, bem como da Teoria do Movimento Humano nos estudos da Educação Física.

Na dinâmica operacional, gostaríamos de dizer que,

a) Elegemos dois instrumentos para a colheita dos dados: a *observação livre* e as *entrevistas semi-estruturadas*, distribuídos em dois momentos;

b) É nossa intenção iniciar o trabalho de aproximação aos sujeitos do campo empírico a partir do mês de outubro do presente ano, através da observação do cotidiano de uma turma de crianças entre 4 e 6 anos de idade durante um turno do dia, três ou quatro dias da semana, acompanhando todas rotinas e sem nenhum tipo de intervenção;

c) O cotidiano observado será registrado em um Diário de Campo, sob total sigilo das identidades bem como absoluto rigor no trato e preservação das informações e imagens colhidas;

d) Após os três (3) meses iniciais de observação, solicitamos mais um período mínimo de dois (2) meses para, num segundo momento, procedermos às entrevistas coletivas e *semi-estruturadas* às crianças sujeitos da pesquisa;

e) Para tanto, solicitamos a autorização para realizarmos a colheita dos dados **entre outubro de 2015 e fevereiro de 2016**, podendo esta estimativa de tempo ser estendida ou encurtada, a depender do desenvolvimento do trabalho;

f) Assinalamos que o contato prévio com educadores e demais funcionários da referida escola foram antecipadamente efetuados, de onde já obtemos o consentimento externado

verbalmente e oficialmente (conforme termo de compromisso assinado e anexo a este documento);

g) A colheita de imagens (filmagens e fotografias) serão eventuais e o registro partirá da iniciativa e autoria das próprias crianças, ou seja, os sujeitos da pesquisa é que irão manipular os equipamentos quando e a partir dos seus interesses, conforme orienta a *etnometodologia* com crianças/infância;

h) Os instrumentos serão testados e validados, bem como serão respeitadas todas exigências de ordem ética no processo de pesquisa, como os acordos formais e o consentimento dos responsáveis e das próprias crianças. Nesse sentido, somente participarão aqueles que concordarem oficialmente através da assinatura de termo de consentimento, ou seja, os sujeitos que não desejarem participar da investigação terão seu direito de recusa respeitado. Portanto, obteremos a autorização (ou não) formal de todos participantes, garantindo anonimato, confidencialidade, uso adequado e exclusivamente científico dos dados coletados.

Desde já agradecemos a vossa ajuda e colaboração, pois esta é de fundamental importância para a realização dessa investigação.

Sem mais para o momento, colocamo-nos à disposição para dialogar sobre eventuais dúvidas e questões acerca do nosso projeto de investigação.

Atenciosamente,

Roselaine Kuhn
(Doutoranda)
roselainek@yahoo.com.br
Tel: 934 234 248

António Camilo Cunha
(Orientador)
camilo@ie.uminho.pt
Tel: 917 376 047

Braga, 09 de outubro de 2015.

3 – Carta à educadora

Carta destinada a Exma S^ra. Educadora
Prof^a. [redacted]

Viemos por meio deste solicitar a autorização para realizar uma investigação no **Jardim de Infância [redacted]**, correspondente à colheita de dados para fomentar tese no âmbito do Doutoramento em Estudos da Criança do Instituto de Educação da Universidade do Minho, na especialidade de Educação Física, Lazer e Recreação.

A pesquisa tem como título: **"A criança e o brincar: entre o mundo pensado e o mundo vivido"** e é orientada pelo Prof. Dr. António Camilo Cunha (Instituto de Educação, Universidade do Minho). O projeto prevê que desvelemos as representações das crianças sobre os sentidos e significados do brincar e se movimentar em liberdade, a partir do que pensam e expressam as próprias crianças.

Para tal intento, a metodologia da investigação socorre-se das ferramentas da Etnografia com crianças, ancorada nos estudos da Sociologia da Infância, bem como da Teoria do Movimento Humano nos estudos da Educação Física.

Quanto a dinâmica operacional, esclarecemos que,

i) Elegemos dois instrumentos na colheita dos dados: a *observação livre* e as *entrevistas semi-estruturadas*, distribuídos em dois momentos;

j) É nossa intenção iniciar o trabalho de aproximação aos sujeitos do campo empírico a partir do mês de outubro do presente ano, através da observação do cotidiano de uma turma de crianças entre 4 e 6 anos de idade durante um turno do dia, três ou quatro dias da semana, acompanhando todas rotinas e sem nenhum tipo de intervenção;

k) O cotidiano observado será registrado em um Diário de Campo, sob total sigilo das identidades bem como com absoluto rigor no trato e preservação das informações e imagens colhidas;

l) Após os três (3) meses iniciais de observação, solicitamos mais um período mínimo de dois (2) meses para, num segundo momento, procedermos às entrevistas coletivas e *semi-estruturadas* às crianças;

m) Portanto, solicitamos a autorização para realizarmos a colheita dos dados entre outubro de 2015 e fevereiro de 2016, podendo esta estimativa de tempo ser estendida ou encurtada, a depender do desenvolvimento do trabalho;

n) A colheita de imagens (filmagens e fotografias) serão eventuais e o registro partirá da iniciativa e autoria das próprias crianças, ou seja, os sujeitos da pesquisa é que irão manipular os equipamentos quando e a partir dos seus interesses, conforme orienta a *etnometodologia* com crianças/infância;

o) Os instrumentos serão testados e validados, bem como serão respeitadas todas exigências de ordem ética no processo de pesquisa, como os acordos formais e o consentimento dos responsáveis e das próprias crianças. Nesse sentido, somente participarão aqueles que concordarem oficialmente através da assinatura de termo de consentimento e autorização, ou seja, os sujeitos que não desejarem participar da investigação terão seu direito de recusa respeitado. Portanto, obteremos a autorização (ou não) formal de todos participantes, garantindo anonimato, confidencialidade, uso adequado e exclusivamente científico dos dados coletados.

Desde já agradecemos a vossa ajuda e colaboração, pois esta é de fundamental importância para a realização dessa investigação.

Sem mais, colocamo-nos à disposição para dialogar sobre eventuais dúvidas e questões acerca do nosso projeto de investigação.

Atenciosamente,

_____

Roselaine Kuhn
(Doutoranda)
roselainek@yahoo.com.br
Tel: 934 234 248

_____

António Camilo Cunha
(Orientador)
camilo@ie.uminho.pt
Tel: 917 376 047

TERMO de CONSENTIMENTO e AUTORIZAÇÃO:

Eu, ……..……..…..

Educadora, **CONCORDO** com os termos acima expostos e decido, por livre e espontânea vontade, participar da investigação "A criança e o brincar: entre o mundo pensado e o mundo vivido".

AUTORIZO a António Camilo Cunha, professor e investigador da Universidade do Minho e Roselaine Kuhn, doutoranda investigadora da Universidade do Minho e professora da Universidade Federal de Sergipe (Brasil), a produzir e apresentar textos a partir dos dados coletados, bem como exibir fotografias e vídeos das crianças em **EVENTOS CIENTÍFICOS** nacionais e internacionais.

ASSINATURA:

…….....

Braga, 09 de outubro de 2015.

4 – Consentimento dos pais

Termo de consentimento dos pais e/ou responsável

Braga, 13 de outubro de 2015.

Prezados responsáveis,

A Profª. Roselaine Kuhn, da Universidade Federal de Sergipe (Brasil) e doutoranda na Universidade do Minho (Portugal), está a realizar uma investigação intitulada **"A criança e o brincar: entre o mundo pensado e o mundo vivido".**

Para tanto, precisa recolher dados através de **observações** e **entrevistas** com crianças de 4 a 6 anos de idade, durante as atividades e brincadeiras realizadas no **Jardim de Infância** [redacted], com a turma da **Profª.** [redacted]. As observações e entrevistas irão acontecer entre outubro de 2015 e fevereiro de 2016 e serão registadas em diário de campo, gravações de áudio e, eventualmente, vídeo gravações e fotografias.

Portanto, **pedimos a sua autorização para registar, gravar, filmar e fotografar as crianças** durante as suas atividades escolares. As informações científicas resultantes dessa colheita de dados serão sistematizadas numa tese de doutoramento e poderão ser apresentadas em eventos académicos e publicadas em revistas científicas e, para tal, necessitamos da sua autorização através do **preenchimento da ficha abaixo.**

Depois de preenchida a ficha deve ser entregue na escola, caso concorde permitir que seu(sua) filho(a) participe da pesquisa. Garantimos o absoluto sigilo das identidades pessoais, bem como o rigor ético no tratamento e uso das informações e imagens colhidas.

A realização de investigações como essa tem uma grande importância para aprofundar o conhecimento sobre a criança e a infância, contribuindo para qualificar o trabalho pedagógico das escolas e das universidades.

Esperamos contar com a sua colaboração e colocamo-nos à disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente,

_____

[redacted] - Educadora

_____

Roselaine Kuhn – Investigadora

(destaque a linha pontilhada)

AUTORIZAÇÃO

Autorizo a Profª. Roselaine Kuhn, doutoranda da Universidade do Minho (Braga – Portugal) a recolher dados de pesquisa, registar, produzir e publicar textos e imagens em revistas e eventos científicos a partir de observações e entrevistas com o(a) aluno(a)

NOME DA CRIANÇA _____

ASSUNATURA DO(A) RESPONSÁVEL _____

5 – Consentimento informado para crianças

DECLARAÇÃO

A ROSELAINE está a fazer um trabalho para a UNIVERSIDADE DO MINHO
EU _____ quero participar do trabalho com o nome _____

*** QUERO PARTICIPAR** ☐ **AZUL NESTE TRABALHO COM A MINHA**

VOZ, A MINHA IMAGEM E GRAVAÇÃO

*** NÃO QUERO PARTICIPAR** ☐ **VERMELHO**

6 – Validação do roteiro das observações

Caro(a) Prof.$^{o(a)}$ Dr.(a),

Diante do vosso conhecimento teórico, empírico e investigativo gostaríamos de convidá-lo a proceder a **VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS** na qualidade de **ROTEIRO (guião) DE OBSERVAÇÃO LIVRE** que fomenta a investigação intitulada **" CRIANÇA E O BRINCAR: ENTRE O MUNDO PENSADO E O MUNDO VIVIDO"**, por mim desenvolvida junto ao programa de Doutoramento em Estudos da Criança, no Instituto de Educação da Universidade do Minho, sob orientação do Prof. Dr. António Camilo Cunha (UMINHO-Portugal) e co-orientação do Prof. Dr. Elenor Kunz (UFSC-Brasil).

Para tal, enviamos em anexo o ROTEIRO-GUIÃO DE OBSERVAÇÃO LIVRE na forma preliminar, bem como um resumo expandido do projeto de pesquisa correspondente aos estudos da tese de doutoramento para seu conhecimento.

Solicitamos um parecer com sugestões, retificações, acréscimos, supressões, enfim as alterações necessárias no roteiro a partir de sua avaliação para que possamos estar, com seu aval e de mais seis doutores, validando o referido instrumento junto à Comissão Científica do programa acima referido. Tais modificações podem ser efetuadas no próprio documento, dispensando (a seu critério) um parecer em paralelo.

Sem mais para o momento, agradecemos a sua colaboração e aguardamos o retorno do documento com todas modificações que serão consideradas criteriosamente e muito bem-vindas.

Atenciosamente,

Roselaine Kuhn

(doutoranda)

António Camilo Cunha

(orientador)

Braga, 13 de novembro de 2015.

7 – Validação do roteiro das entrevistas

Caro(a) Prof.$^{o(a)}$ Dr.(a),

Diante do vosso conhecimento teórico, empírico e investigativo gostaríamos de convidá-lo a proceder a **VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS** na qualidade de **ROTEIRO (guião) DE ENTREVISTAS SEMI ESTRUTURADAS** que fomenta a investigação intitulada **" CRIANÇA E O BRINCAR: ENTRE O MUNDO PENSADO E O MUNDO VIVIDO"**, por mim desenvolvida junto ao programa de Doutoramento em Estudos da Criança, no Instituto de Educação da Universidade do Minho, sob orientação do Prof. Dr. António Camilo Cunha (UMINHO-Portugal) e co-orientação do Prof. Dr. Elenor Kunz (UFSC-Brasil).

Para tal, enviamos em anexo o **ROTEIRO-GUIÃO DAS ENTREVISTAS** em versão preliminar. O roteiro já vem sendo utilizado nas entrevistas-piloto bem como reformulado constantemente após a realização de cada entrevista, considerando fundamental o protagonismo da criança no processo investigativo, o que exige o exercício da escuta por parte da entrevistadora bem como a consideração da retroalimentação fornecida pelas crianças entrevistadas em cada sessão realizada, conforme previsto na Metodologia da pesquisa eleita nessa investigação como de "intenção etnográfica".

Solicitamos um parecer com sugestões, retificações, acréscimos, supressões, enfim as alterações necessárias no roteiro a partir de sua avaliação para que possamos estar, com seu aval e de mais seis doutores, validando o referido instrumento junto à Comissão Científica do programa acima referido.

Tais modificações podem ser efetuadas no próprio documento, dispensando (a seu critério) um parecer em paralelo.

Sem mais para o momento, agradecemos a sua colaboração e aguardamos o retorno do documento com todas modificações que serão muito bem-vindas e consideradas criteriosamente.

Atenciosamente,

Roselaine Kuhn

(doutoranda)

António Camilo Cunha

(orientador)

Braga, 10 de abril de 2016.

8 – Roteiro das entrevistas

Roteiro temático para entrevista semi estruturada

Introdução:
- Mostrar o consentimento informado dado pela dupla, individualmente no início da investigação (no primeiro dia de observação); lembrá-las que me autorizaram a gravar; tranquilizá-los sobre as perguntas (que se referem somente ao brincar e brincadeiras) bem como sobre a preservação da identidade de cada uma (aparecendo somente a alcunha que cada uma escolheu e que foi apontada no consentimento informado);
- Falar rapidamente da intenção da entrevista e objetivos da investigação;
- Apontar para uma única regra que devemos respeitar: não falar ao mesmo tempo para que a gravação fique audível na hora da transcrição;
- Testar o gravador e mostrar a elas como ficam suas vozes na gravação-teste.
Temas:

1 - Brincar e se movimentar
- Gostam de brincar?
- De que gostam de brincar? Porquê?
- É importante brincar? Porquê?
- Gosta de ouvir histórias, desenhar, pintar, moldar massinhas, recortar, cantar, dançar, declamar poesias, etc.?
- Gosta de inventar "coisas"? Imaginar que está em outros lugares, que é outra pessoa?
- Gostam de brincar de faz de conta?
- Prefere brincar nas mesas, no chão, na mobília, etc.?

2 - Brinquedos e brincadeiras
- Quais são os brinquedos preferidos?
- Quais são as brincadeiras preferidas?
- Quais são os jogos preferidos?
- Quais são os aparelhos preferidos (no parque)?
- Que tipo de brincadeira que não gostam? Porquê?
- É possível transformar os brinquedos em outras coisas (resinificá-los)?
- Já observei que vocês gostam muito de……..… podem dizer porquê?
- Acha que na escola há brinquedos suficientes para todas as crianças brincarem ao mesmo tempo?
- Gosta de brincar na natureza? (terra, areia, plantinhas, subir em árvores, etc.)? pode brincar com essa coisas da natureza na escola?
- Podem trazer brinquedos/brincadeiras de casa? As brincadeiras que trazem de casa podem ser recriadas na escola?
- Gostam de brincar com coisas arriscadas? Proibidas?

3 - Interações
- Com quem (mais) gostam de brincar? Porquê?
- Com quem não gostam de brincar? Porquê?
- Gosta de brincar sozinho ou prefere brincar com outras crianças (ou adultos)?
- Gostam de brincar em duplas, só em duplas, em trios, em pequenos ou grandes grupos?
- Se com adultos: os adultos sabem brincar? Quem, por exemplo?
- Gosta de brincar com os colegas da escola? Daqui da sala, com quem mais gosta de brincar?

- Prefere outros amigos (de fora da escola)?
- O que não gosta que aconteça em uma brincadeira?
- As crianças brigam durante as brincadeiras? Porquê?
- O que te deixar triste em uma brincadeira?
- Do que tem medo?

4 - Espaço
- Onde gostam de brincar?
- Se na escola: em que lugar (dentro do prédio, no pátio… outros lugares)
- Se em casa, na rua, outros espaços, etc. pedir sempre para dar exemplos e contextualizar
- Há lugar para brincar na escola?
- Quais os locais da escola preferidos para brincar?
* se nos espaços fechados: pedir para contextualizar (em detalhes)
* se nos espaços abertos: pedir para contextualizar (se gostam de subir o barranco de relva, onde é proibido; se gostam mais de correr na área plana, etc.)
- Gosta dos "cantinhos" (quarto e a cozinha) preparados para brincar no interior da sala?
- Acha que o parque da escola é adequado para brincar (tem brinquedos suficientes)?
- No refeitório, se pode brincar? E nos demais espaços?
- Como se "organizam" para brincar na escola? Quem decide o quê?
- O que acham das regras de distribuição da quantidade de crianças por espaços na sala (exemplo: só podem brincar quatro crianças de cada vez na cozinha; outras quatro n quartinho, etc.)?

5 –Tempo
- Em quais momentos gosta de brincar?
- Acha que na escola há tempo para brincar?
- Gosta de brincar livremente na sala de aula e em outros locais fechados?
- Gosta de brincar livremente no pátio da escola e em outros locais abertos?
- Acha que na escola se pode brincar no momento que se deseja? Porquê?
- Quando isso é possível?
- Gostam do recreio?
- Percebem que o recreio é o tempo destinado a brincar e a sala destinada a trabalhar?
- Gostam de trabalhar? Acham importante?
- Gostam mais de trabalhar ou brincar?

6 – Desfecho
- Sobre as regras que devem ser respeitadas (tanto na manipulação dos jogos e brinquedos, como na disposição nos espaços, o que pode e o que não pode, etc.)
- Achas que tem liberdade para brincar quando, onde e como quiser? Porquê?
- Achas que tens o direito de decidir sobre quando, onde e como brincar? Porquê?
- Gostam de ver TV na manta depois do lanche?
- Achas que na escola tem mais brincadeira ou mais trabalho? Porquê?
- Achas que na escola deveria ter mais brincadeira ou mais trabalho? Porquê?
- Qual a mensagem que você deixaria para as crianças? (sobre brincar)
- Qual a mensagem que você deixaria para os adultos?
Ao final: agradecer a concessão da entrevista e destacar novamente que o depoimento década uma delas é muito importante. Depois perguntar se desejam ouvir um pouco da entrevista que me deram.
Fim do guião-roteiro das entrevistas semi estruturadas.

9 – Quadro da rotina semanal da escola

Organização do Tempo - ROTINA DIÁRIA

As rotinas desempenham um papel importante no momento de definir o contexto no qual as crianças se movimentam e agem; atuam como organizadoras estruturais das experiências quotidianas, porque definem a estrutura e permitem o domínio do processo a ser seguido, promovendo a autonomia.

MANHÃ

HORÁRIO	ATIVIDADES	CONTEÚDO	OUTRAS ATIVIDADES
Inicio às 09h15 10h30m	ENTRADA PARA A SALA	Saudação	Acolhimento individual
	ACOLHIMENTO COLECTIVO	Bons dias, Conversação, Novidades, Registos: presenças, marcação do tempo, Responsável...	Planeamento das atividades do dia
	PLANEAR/FAZER/REVER	Cada criança escolhe o que quer fazer, com quem e aonde e depois de executar, vai contar o que fez	Registos escritos
	AVALIAÇÃO/REFLEXÃO em grupo do dia	Diálogo, Reflexão	
Entre as 10h30 e às 11.15 horas	HIGIENE / LANCHE	Preparação para o lanche e lanche	
	RECREIO (ar livre se o tempo permitir)	Brincadeiras livres e diversificadas // Atividades propostas pelo Educador	Atividades livres no polivalente (Se o tempo não permitir o recreio)
Das 11.15 horas às 12 horas	ACTIVIDADE de RELAXAMENTO	Música, canções, jogo calmo	Jogos específicos
	HORA DO CONTO	Ouvir uma história com técnicas diferentes Exploração de uma canção, lenga-lenga, poesia	Visionamentos de Imagens, Relato de Acontecimentos, Noticias orais, jornal ou revista

TARDE

HORÁRIO	ATIVIDADES	CONTEÚDO	OUTRAS ATIVIDADES
14h00	ACOLHIMENTO	Conversação	
14h15/15h15	ACTIVIDADE de RELAXAMENTO	Música, canções, poesia, histórias	Jogos específicos
	TRABALHO em PEQUENOS GRUPOS	Distribuição de tarefas Linguagem ou Abordagem à escrita; Matemática; Educação Social e Pessoal	Acabar trabalhos começados Atividades de Projeto, expressão plástica
15h15/15h45	TRABALHO DE GRANDE GRUPO	Jogos de linguagem, canções mimadas, jogos de movimento… Teatros de fantoches ou dramatizações	
15h45	ARRUMAR		
15h55	HIGIENE / LANCHE	Preparação para o Lanche	

10 – Procedimentos da Análise de Conteúdo

1ª PRÉ ANALISE DIMENSÃO ONTO-FENOMENOLÓGICA
FONTE - Entrevistas
Dupla 1 – Gui e Homem Aranha 1 – 29-1-16

- Sobre gostar de brincar

JP – eu gosto

G – eu também

JP - É boé de fixe (significa que é muito bom, muito legal, expressa intensidade na gíria popular)

Eu – eu queria que vocês me contassem uma outra coisa: eu reparei que vocês lá fora…

G – brincam muito (a referência é de intensidade e não de quantidade)

- Sobre a importância de brincar

Eu – só uma última perguntinha: vocês acham importante criança brincar

G – sim

Eu – porquê?

G – porque sim é muito bom. O cérebro pensa quando ta a brincar, quando tá a dormir o cérebro nunca pensa. Quando ta de noite o cérebro não pensa porque ta a dormir e quando tá de dia ele acorda.

- Preferências por tipos de brincadeiras

JP – correndo

G – ao gigante

G – sim, ta de noite e aí a gente brinca disso, aí a gente diz que o gigante tá lá, aí o gigante cai lá, ele sai daquela árvore bem grande; quando ele sai ele cai da árvore e no buraco e ele anda sem chinelos e ele vai se espinhar, ele bota os espinhos e ele sai da árvore, a gente cobre isto e cai no chão e pica

G – é eu gosto muito, eu tenho muito lego

Eu – ta, mas o que vocês gostam de fazer com os legos?

G – é trem, autocarros

Eu – casa…

(…)

1ª PRÉ ANALISE DIMENSÃO EDUCATIVA
FONTE - Entrevistas
Dupla 1 – Gui e Homem Aranha 1 – 29-1-16

- Sobre a quantidade insuficiente dos aparelhos (baloiços) no parque

G – sim, só tem pra dois e não dá pra a gente, eu só andei uma vez quando era novo

JP – e eu nunca

JP – eu to sempre a tentar mas ta sempre tudo ocupado

G – eu fui uma vez porque eu fiquei em primeiro na fila pra ir pra o parque e aí eu corri rápido pra o baloiço e aí um passou de mim e aí outro passou e aí eu fiquei sem ir pro baloiço. Era pra ter dez!

G – sim ou cem pra toda gente andar no baloiço

G – é tudo, que eu nunca mais fui, mas só fui duas vezes no baloiço e mais nada

JP – e eu nenhuma

- Confusão e brigas provocadas pela falta de baloiços

JP – e eu um dia fui o primeiro mas o menino empurrou-me, depois passou na frente

G – é os meninos empurram até pra não chegar ao baloiço, toda gente quer então eles empurram pra eles irem primeiro pra o baloiço e eu caio

JP – eu também, no primeiro dia eu caí (*) e no outro dia eu me bati

JP – e depois eu sujei muito, caí pra frente duro assim

G - eles me impedem de ir no baloiço, eu quero ir primeiro e eles me passam e eu caio no chão e me machuco todos os dias

G – sim mas eu empurrei todos eles e eles caíram e eu cheguei no baloiço (da praça perto de sua casa: revela que também tem pouco balanço e também dá muita confusão)

JP – e eu tava numa fila enorme e eu "pum" fiz assim

G – e eu dei um chute pra traz, caiu eu fiquei no chão, fechei a perna e eles caíram todos ficaram todos presos

- Fábulas, histórias contadas

Eu – ah é o gigante do pé de feijão

G – é eu tenho essa história, eu escolhi na fábula que a professora já disse

(…)

Quadro Conceitual da Pré Análise dos Dados – Dimensão Onto-Fenomenológica

Extração de informações das fontes: análise indutiva realizada a partir das Dimensões do Conhecimento Teórico-Metodológico em correspondência com os Objetivos e Hipóteses da investigação

Fonte: Entrevistas Semi Estruturadas – Informações extraídas

Alcunhas Data Duração	**Dimensão ONTO-FENOMENOLÓGICA**
Dupla 1: Gui (5 anos) e Homem Aranha 1 (5 anos) 29/01/16 44'30" (Entrevista "piloto")	- Gostam muito de brincar - Brincam intensamente na sala de aula e no pátio da escola - Expressam a importância do brincar - Brincadeiras preferidas em ambiente fechado: legos, cozinhar, puzzle, polícia e ladrão, desenhar, pintar, moldar com massinhas, fazer experimentos, teatrinho - Brincadeiras preferidas em ambiente aberto: correr, ao gigante, aos comboios, brincar na areia, brincar ao Mister Bin, lego, montar comboios e autocarros - Aparelhos preferidos no parque: escorrega e baloiço - Não gostam: de jogar bola (Gui), preferem pintar do que desenhar, preferem brincar do que trabalhar, não gostam de determinadas crianças - Faz de conta: gostam de travestir-se, fantasiar-se, encenar, representar super heróis e cavaleiros, inventar brincadeiras, formas de se locomover (voar, andar em alta velocidade), portar poderes sobrenaturais, inspiram-se em histórias ouvidas, filmes e bandas desenhadas, seus carros e locomotivas voam assim como eles próprios vão até lugares e contextos imaginários (céu) - Descobertas e aventuras: gostam de inventar coisas, brincadeiras, comemoram feitos (exemplo: reinventar a função de um determinado objeto – extrair tinta da ponta contrária de um lápis de cor) - Preferências relacionais: colega da dupla entrevistada e os amigos da escola com quem interagem com frequência no dia-a-dia - Corpo-brincante: se cansam de trabalhar, [as mãos] só gostam de pintar e não gostam de trabalhar ou fazer tarefa de escrever, quando as mãos estão cansadas elas param de mexer – elas dormem, gostam da Capoeira, brincar é muito bom porque o cérebro pensa quando está a brincar, o cérebro não pensa quando está a dormir, o cérebro aponta para onde tem de brincar porque o cérebro pensa e manda, o cérebro inventa coisas, de noite o cérebro dorme, eles gostam de inventar muitas coisas - Brigas: não gostam de crianças que batem, não gostam de quem os magoa e de se magoar, não gostam de quem se porta mal, ficam tristes com brigas, não gostam de quem dá ponta pés e murros, não gostam quando alguém não os deixa jogar, não gostam de sentir dor quando outras crianças lhes batem - Fazem gracinhas e piadas durante a entrevista: gostam de fazer e falar coisas engraçadas que os divertem - Felicidade: ficam felizes quando ganham presentes, quando conquistam um amigo, ficam felizes quando brincam - Escola: gostam da escola, é o local onde podem brincar com os amigos - TV, jogos e brinquedos eletrónicos: gostam de bandas desenhadas, jogar no *tablet*, jogar no telemóvel dos pais

Dupla 2: Nonô (6 anos) e Inezinha (6 anos) 06/04/16 37'11"	- Gostam muito de brincar - Brincam intensamente na sala de aula e no pátio da escola - Enfatizam a importância do brincar e dos brinquedos - Brincadeiras preferidas em ambiente fechado: brincar às princesas, com bonecas, cadernos/diários para desenhar e colorir, cozinhar, brincar no quartinho, desenhar, cantar, representar, teatro, dançar - Brincadeiras preferidas em ambiente aberto: brincar na areia, brincar com água, com plantinhas, fazer bolos de areia e água - Brinquedos e jogos preferidos: bonecas Barbi, peluches, usar ornamentos (brincos), pintar-se com batom, jogos da Elsa, da *Minnie* e do *Mickey*, jogos de montar, jogos de memória, gostam dos brinquedos de raparigas que há na escola e brincadeiras de raparigas, adoram dançar e cantar - Locais preferidos para brincar: chão, mesa, no quarto (doméstico), no pátio da escola - Preferências relacionais: colega da dupla entrevistada, irmãs, amigas da turma, crianças da escola - Brincar fora da escola: Inezinha tem um amigo perto de casa, Nonô não tem amigos fora da escola - Não gostam: brincadeiras de rapazes, de gatos (Nonô), das crianças que fazem xixi nas cuecas - O que vão "ser quando crescer": querem exercer profissões que gostam de brincar (de cozinheira, de cantora, de arrumadora de quarto) - Brigas: não gostam de brigas, de amigos que mandam "em mim" (Inezinha), crianças que empurram, que lhes obriguem a correr e a fazer coisas - Faz de conta: representar é muito interessante e gostam imenso, gostam de teatrinho - Corpo brincante: as crianças devem brincar muito e fazer o que querem, a vida das crianças é brincar, gostam de brincar porque são pequenas (crianças) - Sonhos e desejos: expressam que as crianças deveriam ter o direito de brincar muito e ter suas escolhas respeitadas pelos adultos - TV, jogos e brinquedos eletrónicos: gostam de assistir filmes Altruísmo: as professoras mandam muito menos a professora C que é nossa amiga e não queremos fazer ela sentir-se muito mal e zangada

(…)

Quadro Conceitual da Pré Análise dos Dados – Dimensão Educativa

Extração de informações das fontes: análise indutiva realizada a partir das Dimensões do Conhecimento Teórico-Metodológico em correspondência com os Objetivos e Hipóteses da investigação

Fonte: Entrevistas Semi Estruturadas – Informações extraídas

Alcunhas Data Duração	**Dimensão EDUCATIVA**
Dupla 1: Gui (5 anos) e Homem Aranha 1 (5 anos) 29/01/16 44'30" (Entrevista "piloto")	Trabalhar: acham divertido estar sempre a pintar, gosta de fazer o seus trabalhos, é divertido trabalhar, sou sempre o primeira a fazer meu trabalho porque é muito fácil (HA1), brincar é mais fácil que trabalhar, não gosta de trabalhar (Gui) Tarefas obrigatórias: brincam pouco com os legos porque tem muita tarefa pra fazer, a minha professora só me mandava fazer tarefa e outros brincando e ela não me deixava eu brincar, tem muito tempo pra tarefa e a gente brinca um pouquinho, ficam cansados de fazer tarefas mas não de brincar, a professora faz a gente fazer coisas difíceis que eu não consigo fazer – eu me engano e me esqueço (Gui) Tempo para brincar: acham que tem muito tempo pra brincar mas tem demasiado tempo para as tarefas, há bastante tempo pra brincar no pátio e na sala só um bocadinho, quando alguém vai brincar num canto logo logo vem a "mãozinhas traquinas" [canção de arrumação] e já é hora de arrumar tudo Liberdade para brincar: eu era bom e ela [a professora] não me deixava brincar [enquanto não terminasse a tarefa] Espaços para brincar: não tem espaço nem brinquedos suficientes pra toda gente brincar na cozinha, tem pouca cadeira pra todos se sentarem lá, todos meninos querem ir pra cozinha e só pode ficar lá 4 e a gente fica de fora, aí tem de ir pro quartinho e a gente não quer, já tem o número de crianças lá na placa e não pode entrar mais [na cozinha], no quebra-cabeças só pode 3, na manta das construções pode ir quantos quiser, quando alguém sai da cozinha tem ir rápido senão outro menino pega o lugar, a professora que diz "sai o fulano e entra o beltrano" ou faz "pim-pa-pum" [jogo de mão pra sortear alguém] Proibições: a professora bota a gente pra fazer um puzzle quando a gente tá correndo na sala e não pode nem pode andar [depressa] na escola, a professora não deixa fazer letras e números no quadro, ela não deixa fazer nada no quadro, a professora não deixa brincar na areia porque todo mundo se mela [suja], na terra só pode brincar uns dias, cantar não pode [na manta e na sala] só no pátio, a professora não deixa brincar com os bonecos no teatrinho [palco de fantoches] porque aí vem todo mundo e não cabe e aí ela tira a gente, em casa a mãe não deixa mexer no *tablet* (Gui) Regras: ambos reclamam da determinação da quantidade de crianças permitidas nos espaços de brincar, na cozinha toda gente fica em pé e na manta sentados: não pode ficar em pé e correndo, no pátio ode fazer o que quiser só não pode bater nos meninos

	Aprendizagens utilitaristas de movimentos: aprender Capoeira pra se proteger dos ladrões, se defender História contadas: gostam do gigante e o pé de feijão Brinquedos: os legos estão estragados Quantidade de aparelhos no parque: reclamação sobre quantidade insuficiente de baloiços que impossibilita brincar Brigas e confusões provocadas no baloiço: mesmo fazendo fila pra andar de baloiço uns furam a fila, empurram-me pra passar na frente e a gente cai e se bate, eles me impedem de ir ao baloiço, me empurram e eu caio e me machuco, eu também os empurro pra chegar no baloiço Corpo-descanso: as mãos cansam de trabalhar, então pra descansar as mãos temos de brincar Corpo-higiene: tem de lavar as mãos de pois de fazer xixi Corpo-alimentação: não gosta das batas mas está comendo, só gosta de tomate e alface (Gui), não gosta de comer legumes só tomate (HA1)
Dupla 2: Nonô (6 anos) e Inezinha (6 anos) 06/04/16 37'11"	Atividades programadas: tem muitas atividades mas não chegam a se cansar nunca Trabalhar: tem muito trabalho, mas gostam de fazer trabalhos Tempo para brincar: o tempo pra brincar é "mais ou menos": quando começam a brincar já tem logo de parar, quando terminam de lanchar sobra só um bocadinho pra brincar e a mão vem buscar logo, só quando tá calor ficamos muito tempo lá fora Espaços para brincar: reclamação de pouco baloiço no parque e por isso tem de esperar, era melhor não ter de esperar e ter mais baloiços, só pode haver dois pois senão haveria muito barulho e as professoras chateiam-se, se o espaço da cozinha fosse maior era melhor Proibições: tem de esperar sua vez no baloiço senão as professoras chateiam-se, não pode andar duas no mesmo baloiço porque pode partir-se, quando está tudo molhado [da chuva] não podemos ir lá pra fora nem sentar no chão Regras: sobre a regra de ficar 4 de cada vez na cozinha elas acham bom porque não pode brincar todos na cozinha, acham muito importante respeitar as regras, desrespeitar a regra "faz muito errado" Punições: quando não se respeitas a regra ficam de castigo e quando não se porta bem Quantidade de aparelhos no parque: insuficiente Assistir TV na manta sentado "a chinês": ambas afirmam que gostam de assistir TV Liberdade: não temos liberdade porque temos de respeitar muito bem os professores porque as professoras mandam em nós e nós gostamos de respeitar

	pra não ficarmos de castigo (Nonô e Inzezinha concorda), "não estamos livres nas escolas" (Inezinha), as crianças deviam ter mais liberdade porque as profes

(…)

NUVEM DE PALAVRAS-IDEIAS – ENTREVISTAS COM AS CRIANÇAS

- O que dizem as crianças numa DIMENSÃO EDUCATIVA

Perguntas /Temas **Pré Categorização**	**PALAVRAS-EXPRESSÕES**	**IDEIAS (sentidos expressos)**
Dupla 1		
Quantidade insuficiente de aparelhos no parque C1D – eles não tem escolha C2C – são punidas as crianças que o disputam com brigas C4B, C3A – há somente o tempo do recreio pra balançar-se C4C – o baloiço é o aparelho preferido da maioria mas sua quantidade é **insuficiente**	Baloiços Dois	O baloiço é o aparelho mais disputado, aquele que gera mais brigas e desentendimentos: há somente 2 baloiços para todas crianças da escola: "só tem pra dois e não dá pra a gente, eu só andei uma vez quando era novo" "eu nunca andei, estou sempre a tentar mas ta sempre tudo ocupado" "eu fui uma vez porque eu fiquei em primeiro na fila pra ir pra o parque e aí eu corri rápido pra o baloiço e aí um passou de mim e aí outro passou e aí eu fiquei sem ir pro baloiço. Era pra ter dez!" (Gui) "ou cem pra toda gente andar no baloiço"
Brigas provocadas pela falta de baloiços C1E – os corpos brincantes não gostam das brigas e do que resultam C4C	Empurram Passou na frente Cair Toda gente quer Bater Impedem Machucam Chutes	"um dia fui o primeiro mas o menino empurrou-me e passou na frente" "é os meninos empurram até para não chegar ao baloiço, toda gente quer então eles empurram pra eles irem primeiro pra o baloiço e eu caio" "eles me impedem de ir no baloiço, eu quero ir primeiro e eles me passam e eu caio no chão e me machuco todos os dias"
Fábulas e histórias contadas C1C	Gigante do pé de feijão	"é eu tenho essa história, eu escolhi na fábula que a professora já disse"
Reclamações sobre brinquedos e espaços para brincar C4C C2C – a regra impõe a ocupação da cozinha com somente 4 crianças; C4A – os espaços racionalizados pelos adultos impedem as crianças de interagirem livremente	Legos Cozinha	"eu só brinco um pouco e saio dos legos e vou brincar na cozinha porque os legos estão estragados pois é" "não, não tem mais cozinha [expressando que não há espaço nela] e tem pouca cadeira pra todos se sentarem"

C3A – a ocupação racional dos espaços é determinada também pela racionalização do tempo, pois há que haver revezamento entre as crianças		
Tarefas obrigatórias e atividades programadas C2A, – excesso de atividades programadas que devem ser realizadas obrigatoriamente; algumas são consideradas difíceis pelas crianças C3A - implica em pouco tempo pra brincar C2B – o trabalho é prioridade; trabalha-se muito C1E – as mãos cansam de trabalhar mas não de brincar	Brinca-se pouco com os legos Há muita tarefa pra fazer Trabalhar primeiro, brincar depois Muito tempo pra tarefa Brinca-se pouquinho Não cansamos de brincar Cansamos de fazer tarefa A professora dá coisas difíceis Me engano Me esqueço	"e também quando eu ainda não tinha achado ele a minha professora só me mandava fazer tarefa e outros brincando e ela não me deixava eu brincar" "tem muito tempo pra tarefa e a gente brinca um pouquinho" "não cansa [de brincar]; fica cansado de fazer tarefa, a minha mão esquerda e direita ficam… ficam cansadas e aí eu digo à professora assim: eu não quero mais fazer a tarefa, as minhas mãos não conseguem mais pintar e aí eu vou brincar um bocado e aí as minhas mãos param e aí eu vou fazer a tarefa e… e não se cansam mais" "a professora faz coisas pra a gente fazer coisas difíceis" "não eu sempre… não consigo, eu me engano, eu me esqueço porque é muito difícil [as tarefas]" "só que eu não gosto de trabalhar"
Aprendizagens utilitaristas de movimentos C1B - aprender para obter habilidades C3B – aprender para o futuro	Defender Capoeira	"Capoeira é pra aprender pros ladrões pra eles não dar tiros na gente e a gente morrer"
Gostam de trabalhar: C2B – poucos gostam de trabalhar; já introjetam a ideia de prioridade ao trabalho C3A - ritmo individual: aquelas que terminam as tarefas rapidamente tem mais tempo para brincar	Divertido Gosto de fazer meu trabalho Pintar	"e eu acho muito divertido tá sempre a pintar, eu gosto de fazer meu trabalho, é muito divertido, e é tão bom e pra mim é muito fácil e eu sempre é o primeiro a fazer meu trabalho porque é muito fácil, pois não"
Tempo destinado a brincar C3A – tempo fluido: dá a sensação que há muito tempo para brincar C2A – a maioria gostaria de brincar mais, de descansar, se divertir C2A, C2B – há muita tarefa e muito tempo para cumpri-las	Muita brincadeira Pode pegar brinquedos Pouco tempo pra brincar Muito tempo pra tarefa Descansar a mão No pátio demora mais Na sala é muito rápido Mãozinhas traquinas (cantiga de arrumação)	"muita, muita, muita pode pegar nos brinquedos…" "que lá fora demoram muito e na sala só brincam um bocadinho, nada!" "é, na sala quando alguém chega em um canto, quando já ta fazendo a comida ela faz: mãozinhas traquinas, todo mundo tem que arrumar"

	Brincar é mais fácil Brincar é melhor	

(…)

NUVEM DE PALAVRAS-IDEIAS – ENTREVISTAS COM AS CRIANÇAS

- O que dizem as crianças numa DIMENSÃO ONTO-FENOMENOLÓGICA

Perguntas /Temas Pré Categorização	**PALAVRAS-EXPRESSÕES**	**IDEIAS (sentidos expressos)**
Dupla 1		
Sobre gostar de brincar	Gosto muito	Todas afirmam que gostam
C1A	Boé de fixe	Significa que é muito bom, muito legal, expressa intensidade na gíria popular
C1E	Brincam muito	A referência é de intensidade e não de quantidade
C1A C1E	Gosto muito	Expressa intensidade
Sobre a importância de brincar	Muito bom	A importância do brincar está na sua qualidade de ser bom
C1A C1E	Pensar	Brincar é ação: ação e pensamento não estão separados: "O cérebro pensa quando está a brincar"
Preferências por tipos de brincadeiras C1A C1D C1C	Correndo, correr	Adoram e necessitam se movimentar intensamente Também significa brincar de polícia e ladrão
C1C	Ao gigante	Fazer de conta
C1C C4C	Legos	Montar, desmontar, inventar, construir, fantasiar, imaginar "eu fiz um carro que vai mais rápido até a nuvem" (dupla 1)
C4C	Trem, autocarro	Objetos que podem montar com os jogos
C4C C1C	Carro	Os objetos construídos podem tudo, são repletos de poderes mágicos e feitos sensacionais: "Também fiz um carro de lego que é muito giro, é o número um que ele é um carro de corrida, abre a mala" (dupla 1) "fiz um carro bem grande com lego que é coberto" (dupla 1)
C4A, C4B	Cozinha	Fazer comida, cozinhar
C4C	Puzzle	Jogos de montar são muito instigantes e os envolve muito
C1A	Desenhos	É brincar, é divertido
C1C	Massinha	Dá pra fazer o que quiser com elas: "dá pra fazer o que quiser, dá pra fazer cobra, dá pra fazer dinossauro, dá pra fazer tudo" (dupla 1)
Brincar ou trabalhar?	Brincar	"Eu gosto de brincar"

C1E		"Eu gosto de brincar e desenhar" (dupla 1)
C1A	Pintar	É sinonimo de brincar Prefere pintar do que fazer tarefas
C2B	Tarefa	Tarefa é sinonimo de trabalho
C2B	Trabalhar Cansa	Trabalhar cansa
Trabalhar, fazer tarefas, atividades programadas C2B C3B	Trabalho Futuro	Sentido futurista: exercitar agora para adquirir habilidades para quando ingressar na escola estar preparado Ideia expressa um sentido de tempo comum entre as crianças que introjetam o significado de antecipação, preparação para o futuro: "elas [as mãos] gostam de pintar e elas só se cansam um bocado e eu faço mas e aí elas ficam forte e eu vou pra escola forte e aí eu não paro de fazer as tarefas agora" (dupla 1)
Sobre o que não gostam de brincar ou fazer C1E	Desenhar	Pintar é mais desafiante: **"**eu não gosto de desenhar eu gosto de pintar" (dupla 1)
C2B	Trabalhar	É cansativo
Faz de conta, travestir-se, fantasiar-se C1C C1A C1E	Fato de morcego	Para vestir-se de super-herói
C1C	Garras	Transformação que lhe atribui poderes
C1C	Gigante	Depois da história do pé de feijão: "e eu vi ele no avião, ele caiu do avião, que alguém abriu a porta e ele caiu lá em baixo" (dupla 1)
C1C	Fato do homem aranha	Vesti-lo é o mesmo que incorporar seus poderes para derrotar o gigante: "tchi" [faz o movimento das teias que saem das mãos do homem aranha] (dupla 1)
C1C	Cavaleiro	Basta um acessório que se transformam: "um negócio de que minha avó fez de papel" (dupla 1)
C1C	"Gato de botas"	As histórias ouvidas inspiram muita imaginação
C1C C4C	Carro	Os carros voam: "faço um carro da polícia, eu ponho asa" (dupla 1)
C1A C1C	Coisa séria	Contam histórias mirabolantes sobre suas brincadeiras de faz de conta e levam muito a sério – brincar é coisa séria
Aparelhos do parque C4B C4C C1C C2C	Escorrega [reinvenção, subverter a norma]	Além de escorregar tem outras utilidades como dependurar-se nele, ou até pode transformar-se em outra coisa qualquer como uma prisão para bandidos

C4C C4B	Baloiço	É o preferido da maioria das crianças mas a quantidade é insuficiente: “agora não vou mais no baloiço porque eles chegam primeiro, eles correm mais rápido que eu” (dupla 1)

(…)

NUVEM DE PALAVRAS: DIMENSÃO EDUCATIVA

Palavras em destaque nas entrevistas com crianças: **quantificação**

Perguntas /Temas	**PALAVRAS-EXPRESSÕES e QUANTIDADE DE APARIÇÕES**
Aparelhos do parque	Poucos baloiços 13 Esperar é seca 5 Não deixam andar 4 Toda gente quer o baloiço 2 Gosto muito do baloiço 2 Tiram-me do baloiço 2 Batem 2 Não cabem mais baloiços no pátio Baloiço é muito fixe Revezam Correm até o baloiço Fila Portam-se mal no baloiço Empurram Passam na frente Cair Impedem Machucam Chutes Barulho Choram Brigam Trapaceiam Triste
Fábulas e histórias contadas	Gigante do pé de feijão
Brinquedos, jogos e espaços para brincar na sala	Brinquedos/jogos são velhos/estragados 7 Tem muitos brinquedos/jogos 5 Brinquedos são boé de fixe 4 Cozinha é pequena 3 Bebés são disputados 2 Legos estragados Enjoaram dos brinquedos Não enjoaram dos brinquedos Gosto mais ou menos Gostam dos cantinhos
Atividades programadas, trabalhos e tarefas	Há muita tarefa/trabalho 7 Datas comemorativas trabalha-se muito 6 Trabalhar primeiro, brincar depois 5

	Desenhar 3 É preciso trabalhar mais 2 Obrigações 2 É importante trabalhar 2 Brinca-se pouco 2 Não cansamos de brincar 2 Cansamos de fazer tarefa 2 Coisas difíceis Me engano Me esqueço

NUVEM DE PALAVRAS: DIMENSÃO ONTO-FENOMENOLÓGICA

Palavras em destaque nas entrevistas com crianças: **quantificação**

Perguntas / Temas	**PALAVRAS/EXPRESSÕES e QUANTIDADE DE APARIÇÕES**
Sobre gostar de brincar	Gosto muito 7 Boé de fixe 2 Brincamos muito Bom Adoro
Sobre a importância de brincar	Muito importante 2 Muito bom É evidente Muito divertido Mais ou menos Pensar Vida Direito de brincar Brincar é melhor (que trabalhar) Se aprende
Preferências por tipo de brincadeiras e brinquedos	Desenhar 8 Cozinha 7 Quartinho 6 Correr 5 Legos 5 Apanhadinhas Carros 4 Baloiço 4 Massinhas 3 Bonecas 3 Cantar 3 Dançar 3 Pintar 3 Ler livros 3 Muitas/todas coisas/de tudo 3 Princesas 2 Faz de conta 2 Histórias 2 Puzzle 2 Bebés 2 Água 2 Parque 2 Jogos 2 Peluches 2 Recreio Ao gigante Blocos Construções Comboios Autocarro Pistas (de corrida) Jogos de montar Aos pais e às mães Às professoras Diário da Violeta Escondidas

	Teatro Areia Bolos Brincadeiras femininas (as meninas) Cachecóis Escorrega Casa Elsa (personagem de banda desenhada) Na escola Experimentar Dobraduras Bola Rampa Escadas

Indicadores das informações extraídas dos DCs: análise preliminar

ADULTOS: aparição do conteúdo "pré determinado" em conexão com os Objetivos e Hipóteses da investigação, bem como do conteúdo "ditado" pelos DCs (constituem os indicadores da pré análise)

Mundo pensado/racionalizado	Aparições nas páginas dos DCs
Informações "pré determinadas"	
1 - Atividades programadas, rotinas, atividades obrigatórias	9, 16, 22, 27, 30, 31, 35, 35, 36, 40, 41, 43, 46, 47, 49, 51, 52, 52, 53, 55, 57, 60, 60, 61, 61, 63, 64, 65, 68, 69, 69, 69, 71, 72, 72, 73, 75, 76, 76, 76, 79, 80, 81, 83, 84, 84, 87, 88, 89, 90, 91, 91, 92, 93, 96, 102, 106, 108, 109, 111, 111, 114, 116, 117, 118, 118, 119, 120, 122, 124, 124, 125, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 132, 133, 137, 138, 138, 139, 141, 141, 142, 142, 142, 143, 143, 144, 145, 145, 147, 148, 149, 151, 151, 152, 154, 155, 156, 156, 158, 159, 160, 161, 161, 162, 165, 166, 168, 168, 170, 172, 173, 175, 176, 177, 178, 178, 180, 180, 181, 182, 182, 184, 185, 187, 189, 191, 192, 193, 195, 200, 200, 202, 203, 204, 206, 207, 208, 209, 210, 212, 212, 213, 213, 214, 218, 219, 219, 219, 221, 223, 224, 225, 226, 226, 227, 228, 228, 229, 231, 236, 240, 241, 246, 249, 250,
2 - Racionalização das ações, brincadeiras, jogos e comportamentos em geral, uso exacerbado de técnicas (desenhar é trabalhar, fixar aprendizagens, registrar acontecimentos), histórias tem de ter uma utilidade	16, 20, 26, 31, 32, 34, 34, 35, 36, 37, 44, 46, 47, 47, 53, 53, 54, 55, 61, 63, 69, 70, 71, 72, 73, 73, 77, 79, 80, 80, 80, 81, 83, 83, 83, 84, 91, 91, 92, 92, 92, 93, 96, 102, 106, 108, 113, 117, 119, 124, 124, 130, 131, 131, 132, 133, 135, 135, 141, 142, 142, 144, 145, 145, 148, 148, 149, 151, 151, 154, 159, 162, 163, 168, 178, 180, 182, 182, 204, 208, 210, 213, 219, 220, 221, 221, 224, 225, 226, 229, 231, 231, 240, 241, 242, 249,
3 - Racionalização dos tempos: rotinas, culto à velocidade e futurização desrespeito aos ritmos próprios	18, 20, 22, 26, 28, 28, 30, 30, 31, 34, 40, 40, 41, 43, 51, 52, 60, 67, 69, 76, 77, 78, 79, 79, 84, 84, 87, 96, 102, 114, 115, 116, 117, 123, 126, 132, 133, 156, 161, 206, 207, 208, 210, 211, 212, 220, 225, 226, 228, 228, 231, 250,
4 - Racionalização dos espaços: lugares apropriados para… (fragmentação, aprisionamento, imobilidade)	8, 26, 28, 30, 31, 34 (verso), 38, 43, 46, 51, 52, 52, 52, 55, 60, 60, 61, 62, 67, 68, 77, 79, 80, 82, 82, 84, 87, 87, 87, 88, 89, 104, 116, 116, 117, 130, 131, 132, 144, 152, 153, 156, 156

	(verso), 159, 159, 174, 181, 185, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 212, 219, 220, 220, 221, 222, 228, 228,
5 - Representações e sentidos dos adultos sobre brincar e se-movimentar	23, 26, 47, 52, 53, 54, 61, 63, 67, 69, 70, 71, 71, 73, 73, 77, 77, 77, 81, 83, 84, 84, 88, 88, 91, 92, 102, 117, 132, 142, 148, 148, 150, 152, 155, 156, 163, 178, 206, 211, 226,
6 - Conceção de movimento humano	36, 50, 53, 54, 65, 67-68, 77, 84, 86, 87, 88, 91, 116, 130, 132, 150, 152, 178, 206, 208, 211, 226,
7 - Conceção de corpo (as dicotomias, as dimensões esquecidas/recortadas da existência da criança: a unidade primordial, as sensações, emoções e intuições, a castração desses sentimentos e emoções, promoção da frustração e exclusão pelas suas dificuldades/erros/perder o jogo)	31, 36, 36, 37, 48, 50, 53, 61, 64, 67, 69, 70, 70, 79, 80, 80, 80, 81, 81, 83, 83, 84, 85, 86, 86, 86, 88, 88,93, 96, 116, 117, 118, 123, 125, 130, 130, 131, 132, 145, 145, 146, 150, 152, 156 (verso), 178, 193, 205, 206, 208, 210, 213, 216, 217, 219, 222, 223, 223, 226, 233, 234, 235, 236, 237, 237, 24,
8 - Punições, castigos, proibições, ameaças injustificadas, chantagens, condição de terminar a tarefa para poder brincar	23, 28, 29, 29, 29, 29, 30, 43, 45, 45, 52, 53, 54, 64, 64, 67, 67, 68, 69, 69, 70, 75, 83, 87,88, 88, 90, 116, 118, 124, 129, 130, 130, 133, 135, 135, 135, 146, 148, 149, 152, 155, 156, 156, 156 (verso), 156 (verso), 158, 160, 163, 163, 164, 165, 166, 168, 170, 174 (verso), 174 (verso), 176, 181, 182, 182 (verso), 185, 186, 186, 186, 187, 189, 189, 191, 193, 195, 195, 202, 203, 205, 206, 207, 207, 208, 210, 212, 215, 223, 227, 228, 236, 237, 237, 237,
9 - A ciência como condutora das ações: habilidades, saberes, performances, exigência do desempenho imediato, expectativa na produção de resultados (habilidades performativas prescritas como **conteúdo** a ser adquirido) e/ou instrumentalização dos saberes, moral	22, 22 (verso), 23, 31, 31, 31, 31, 32, 32, 32, 32, 34, 34, 36, 37, 38, 40, 41, 41, 46, 46, 50, 52, 53, 57, 57, 60, 61, 61, 64, 71, 72, 73, 73, 76, 77, 77, 79, 80, 81, 83, 83, 84, 84, 85, 86, 91, 93, 96, 102, 106, 108, 132, 132, 133, 136, 141, 141, 142, 143, 143, 143 (verso), 145, 148, 148, 148, 148, 149, 149, 149, 149, 150, 151, 152, 154, 155, 159, 160, 162, 165, 168, 174, 175, 178, 179, 180, 182, 182, 189, 189, 189, 198, 200, 202, 202, 203, 204, 206, 208, 209, 209, 210, 211, 213, 213, 215, 215, 215, 216, 216, 219, 219, 224, 225, 225, 226, 226, 228, 229, 231, 233, 233, 234, 235, 237, 241, 243, 246, 250,
10 - Instrumentalização das brincadeiras, movimentos e jogos na aquisição de habilidades corporais (uso do brincar e do jogar como **estratégia metodológica**), demonstração de execução "correta"	23, 26, 26, 30, 31, 32, 32, 33, 37, 38, 38, 40, 41, 42, 60, 64, 70, 71, 71, 72, 77, 79, 80, 84, 84, 85, 86, 91, 106, 107, 132, 137, 143, 148, 148, 155, 174, 178, 182, 202, 208, 219, 224, 233, 237, 241, 241, 243, 246,
11 - A sobrepujança da cultura escolar / saberes e objetivos dos adultos (que pode ser ciência ou senso comum) sobre as linguagens produzidas pelas crianças espontaneamente	22 (verso), 31, 38, 38, 40, 42, 49, 52, 60, 63, 64, 66, 67, 67, 69, 70, 71, 72, 77, 77, 79, 80, 81, 83, 83, 84, 84, 86, 86, 88, 91, 92, 93, 106, 108, 124, 130, 132, 136, 137, 141, 145, 145, 148, 149, 189, 198, 203, 208, 209, 210, 219, 222, 224, 227, 228, 231, 234, 241, 242, 249,

Informações “ditadas” pelos DCs	
12 – Vigilância das crianças nos momentos livres	13, 20, 21, 27, 29, 43, 60, 64, 83, 87, 88, 88, 118, 133, 166, 177, 202, 205, 257,
13 – Educadoras decoram as paredes, arrumam os trabalhos (selecionados)	13, 26, 42, 70, 71, 91, 99, 122, 203 (verso), 232, 246,
14 – Adultos tomam as decisões sem ouvir as crianças, não as escutam em diferentes situações, castram sua participação, não as escutam com atenção, as ignoram	14, 22 (verso), 29, 30, 30, 30, 31, 32, 32, 34, 34, 48, 53, 63, 71, 72, 73, 77, 77, 77, 79, 80, 81, 84, 84, 85, 86, 89, 92, 93, 93, 113, 114, 116, 120, 120, 130, 131, 133, 134, 136, 137, 141, 148, 158, 162, 165, 177, 179, 179, 181, 182, 182 (verso), 197, 198, 198, 204, 203 (verso), 207, 210, 211, 214, 215, 215, 219, 219, 223, 229, 232, 233, 233, 233, 234, 242, 259, 259, 260.
15 – Adultos são amáveis, cuidadosos e respeitosos com as crianças e seus interesses	18, 15, 39, 39, 42, 47, 48, 50, 57, 58, 67, 80, 90, 91, 98, 99, 105, 113, 144, 159, 161, 169, 185, 188,
16a – Regras e disciplinação do corpo, devem ter bom comportamento	28, 39, 40, 48, 56, 57, 64, 70, 70, 71, 81, 82, 84, 84, 86, 86, 87, 93, 94, 104, 117, 118, 120, 125, 130, 131, 135, 136, 141, 142, 145, 151, 156 (verso), 158, 159, 170, 177, 178, 186, 187, 192, 193, 203, 205, 205, 208, 208, 209, 209, 222, 226, 228, 237,
16b – Adultos são desagradáveis com as crianças (agressivos e sem paciência, exigem silêncio e fazem barulho, as crianças não podem conversar e eles sim), as expõem (seus “erros”), gritos, desqualificações, violência física	29, 30, 60, 60, 68, 69, 70, 71, 81, 83, 86, 93, 93, 116, 117, 118, 124, 129, 130, 134, 135, 146, 148, 149, 155, 155, 158, 158, 158, 158, 166, 170, 176, 178, 182, 186, 187, 188, 192, 193, 198, 198, 203, 205, 208, 209, 209, 210, 211, 215, 217, 222, 226, 233, 235, 236, 237, 238, 243,
17- Quantidade insuficiente de aparelhos no parque	20, 29, 29, 30, 30, 168, 174 (verso), 180,
18 – Tema de campanhas nacionais, informações pertinentes, questões sociais, temas tocantes, temas sazonais	37, 40, 57, 76, 77, 106, 108, 109, 122, 125, 141, 173, 174, 176, 189, 209, 228, 234, 241, 242, 246, 249,
19 – Educadoras estimulam a curiosidade e a resolução de problemas, fomentam a imaginação das crianças, reconhecem seus saberes	42, 46, 47, 61, 80, 81, 81, 90, 134, 135, 142, 143, 148, 165, 197, 202, 204, 213, 215, 223, 224, 224, 234,
20 - Exercício da autoridade/obediência incondicional, exigência de silêncio, determinação de cores ao pintar	54, 60, 63, 65, 65, 71, 71, 72, 73, 84, 86, 87, 88, 88, 116, 117, 125, 130, 133, 145, 145, 182 (verso), 207,
21 – Quantidade (insuficiente) de funcionárias	69, 87, 118,
22 – Adultos reconhecem seus erros, admitem seus equívocos junto às crianças, pedem desculpas	82,
23 – Permitem a participação e escolhas das crianças e aceitam suas ideias (mediante autorização), as deixam livres pra sentar-se como querem	85, 85, 87, 136, 141, 145, 168, 174, 189, 196, 208, 221, 224, 226,
24 - Adultos reconhecem o excesso de trabalho exigido das crianças	106, 106, 107, 144, 205, 242,

Indicadores das informações extraídas dos DCs: análise preliminar

CRIANÇAS: aparição do conteúdo "pré determinado" em conexão com os Objetivos e Hipóteses da investigação, bem como do conteúdo "ditado" pelos DCs (constituem os indicadores da pré análise):

Mundo vivido/experienciado	Aparições: páginas dos DCs
Informações "pré determinadas"	
1 - Livre brincar e se movimentar	13, 20, 21, 28, 28, 30 (verso), 32, 32, 34, 34, 35, 40, 43, 43, 44, 44, 45, 45, 46, 50, 51, 53, 54, 55, 55, 55, 56, 58, 58, 60, 64, 65, 65, 66, 67, 69, 70, 70, 71, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 85, 86, 87, 87, 90, 91, 92, 93, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 103, 103, 104, 104, 104, 104, 105, 105, 107, 111, 114, 121, 121, 121, 137, 138, 139, 145, 146, 146, 150, 150, 151, 152, 156, 163, 164, 164, 166, 167, 168, 168, 169, 171, 171, 172, 173, 175, 176, 177, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 185, 189, 189, 190, 191, 194, 196, 197, 199, 200, 209 (verso), 213, 215, 217, 217, 218, 218, 221, 222, 226, 227, 227, 230, 234, 239, 240, 242, 246, 248, 248,
2 – Conversam, riem, interagem muito (as vezes silenciosos, com gestos) harmonicamente, divertem-se e riem enquanto brincam e trabalham, fazem piadas	25, 31, 32, 33, 40, 43, 45, 45, 46, 47, 49, 53, 53, 54, 54, 56, 57, 57, 58, 59, 62, 62, 62, 63, 68, 71, 71, 72, 72, 74, 75, 77, 78, 80, 80, 81, 82, 83, 83, 84, 85, 85, 86, 87, 87, 90, 91, 92, 92, 93, 94, 97, 98, 103, 103, 103, 104, 104, 104, 104, 105, 106, 108, 110, 111, 112, 114, 115, 122, 123, 123, 129, 135, 137, 139, 144, 145, 146, 146, 146, 149, 151, 151, 152, 156, 159, 160, 160, 160, 164, 166, 175, 176, 179, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 190, 196, 197, 198, 199, 205, 209, 211, 211, 222, 227, 236, 239, 246, 246, 248, 248,
3 – Representações, sentidos e significados das crianças sobre livre brincar e se-movimentar	23, 33, 34, 44, 44, 45, 45, 46, 49, 54, 55, 55, 55, 56, 56, 58, 65, 66, 67, 71, 74, 75, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 83, 84, 84, 85, 85, 86, 87, 87, 90, 91, 92, 92, 93, 95, 97, 98, 101, 103, 103, 103, 104, 104, 104, 104, 105, 108, 111, 114, 120, 122, 123, 137, 138, 139, 142, 145, 146, 146, 150, 151, 156, 163, 169, 171, 176, 177, 179, 181, 182, 183, 184, 184, 185, 189, 190, 191, 197, 200, 211, 217, 221, 225, 226, 226, 227, 227, 239, 246, 248,
4 - Espaço-tempo: a atenção total para o momento presente sem esperar por resultados	24, 25, 26, 32, 33, 33, 39, 40, 50, 67, 71, 74, 75, 77, 78, 81, 82, 83, 83, 85, 85, 86, 87, 90, 91, 92, 93, 95, 97, 103, 103, 103, 104, 104, 104, 104, 105, 108, 111, 114, 123, 137, 139, 145, 146, 146, 151, 156, 179, 182, 183, 184, 185, 190, 191, 198, 199, 200, 217, 218, 225, 239, 248,
5 - Universo Onto-fenomenológico: configuração autêntica de ser criança e sua espontaneidade, sensibilidade, fantasia, imaginação, encantamento, faz de conta e	24, 28, 31, 34, 47, 49, 49, 50, 51, 52, 53, 53, 54, 55, 55, 56, 57, 57, 58, 59, 61, 61, 63, 63, 65, 67, 68, 68, 69, 70, 70, 71, 71, 71, 72, 72, 72, 73, 73, 74, 75, 76, 77, 77, 78, 78, 79, 79,

criatividade, imitação, ritmo particular, saberes-, dramatizar, representar, poesia, música, cantar, se movimentar	80, 81, 82, 83, 83, 84, 84, 85, 85, 86, 87, 87, 90, 91, 91,92, 93, 93, 95, 96, 97, 98, 98, 99, 101, 103, 103, 103, 104, 104, 104, 104, 105, 105, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 111, 111, 114, 114, 114, 115, 117, 118, 121, 121, 122, 123, 126, 128, 128, 128, 130, 131, 135, 137, 137, 138, 139, 142, 142, 142, 143, 143, 145, 146, 146, 146, 147, 150, 151, 152, 155, 156, 156, 156 (verso), 162, 163, 163, 163, 164, 164, 164, 164, 169, 169, 169, 169, 170, 170, 171, 172, 173, 173, 175, 175, 176, 176, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 184, 185, 186, 187, 189, 189, 190, 191, 191 (verso), 192, 193, 194, 197, 197, 198, 199, 200, 200, 201, 204, 205, 208, 212, 212, 213, 214, 216, 217, 218, 218, 219, 221, 222, 224, 225, 225, 226, 226, 227, 227, 228, 234, 236, 239, 240, 246, 246, 248, 251,
Informações “ditadas” pelos DCs	
6 – Crianças são capazes de participar das decisões dos adultos, tomar iniciativas, dar opiniões	14, 42, 63, 67, 79, 80, 83, 85, 85, 124, 137, 138, 145, 149, 162, 174, 174, 215, 219, 225, 240,
7 – As crianças adoram desenhar e pintar (desenhar é brincar; pintar é atividade, é trabalhar)	17, 28, 38, 39, 42, 44, 47, 47, 53, 62, 63, 92, 94, 95, 110, 120, 124, 127, 128, 128, 144, 145, 146, 146, 168, 195, 196, 196, 197, 198, 211,
8 – As crianças demonstram ser amorosas, gostam de estar perto dos amigos, compreensivas, solidárias, se preocupam com o outro	18, 21, 28, 32, 47, 49, 64, 68, 69, 70, 72, 80, 82, 87, 92, 92, 99, 100, 105, 106, 109, 114, 130, 131, 131, 131, 147, 164, 164, 169, 171, 201 (verso), 207, 209, 211, 226, 237, 243, 244, 245, 246, 246, 246, 247, 251,
9 – Ficam entediadas, irritadas e cansadas com atividades programadas/rotinas, reclamam de trabalhar	22, 22 (verso), 26, 28, 30, 35, 37, 46, 52, 52, 60, 64, 65, 68, 69, 69, 70, 71, 85, 86, 87, 93, 106, 116, 118, 130, 131, 144 (verso), 156, 156 (verso), 166, 174, 175, 175, 179, 180, 181, 181, 186, 192, 202, 203, 206, 206, 208, 220, 223, 224, 224, 224, 225, 228, 236, 237, 238,
10 – Fazem experiências, empenham-se em construções, desconstroem, são muito curiosas, levantam hipóteses	24, 24, 25, 25, 30 (verso), 32, 33, 33, 38, 39, 39, 42, 42, 44, 44, 45, 46, 49, 50, 51, 53, 57, 58, 59, 60, 74, 75, 77, 78, 81, 82, 83, 83, 86, 87, 93, 94, 95, 95, 95, 97, 98, 108, 110, 111, 112, 123, 123, 127, 135, 137, 138, 138, 139, 145, 165, 165, 192, 194, 200, 204, 212, 214, 215, 215, 216, 218, 221, 223,
11 – Exibem seus feitos, buscam aprovação, reconhecimento, comemoram as conquistas	24, 25, 25, 33, 37, 42, 47, 48, 54, 62, 62, 73, 81, 86, 87, 92, 94, 95, 98, 108, 111, 112, 115, 128, 144, 144, 149, 150, 151, 159, 160, 161, 169, 196, 211, 212, 220, 221, 226, 226, 229, 240,
12 - Deslumbram-se com descobertas, o mistério, o desconhecido, desafios, com resolução de problemas, surpresas	38, 42, 46, 47, 48, 51, 52, 57, 58, 58, 59, 59, 61, 74, 75, 83, 84, 89, 97, 135, 137, 138, 139, 146, 150, 150, 156 (verso), 159, 194, 197, 199, 200, 203, 214, 215, 215, 215, 217, 217, 218, 218, 223, 224, 226, 228, 240,

13 – Crianças comandam brincadeiras, exercem poder, deduram os atos indesejáveis	23, 25, 30, 55, 82, 96, 98, 104, 105, 135, 169, 216, 216, 217, 222, 222, 236,
14 – Crianças são autênticas	25, 36, 37, 38, 51, 53, 55, 59, 61, 61, 65, 65, 68, 69, 69, 72, 72, 77, 79, 79, 80, 85, 86, 87, 87, 89, 92, 93, 93, 104, 110, 113, 125, 137, 138, 145, 149, 149, 150, 152, 156 (verso), 159, 162, 168, 170, 175, 185, 189, 192, 198, 199, 208, 209, 212, 222, 226, 226, 227, 227, 238, 240, 240, 241, 241, 247,
15- Desconstroem a funcionalidade dos jogos, brinquedos e objetos resinificando-os e reinventando-os, burlam as regras e proibições, tem necessidade de se movimentar de diferentes modos quando lhes é exigida imobilidade	28, 28, 29, 29, 29, 29, 33, 34, 52, 54, 55, 59, 65, 65, 65, 71, 74, 75, 77, 81, 82, 83, 85, 86, 87, 87, 88, 92, 97, 104, 105, 114, 117, 118, 119, 122, 130, 133, 135, 139, 140, 151, 152, 156, 156 (verso), 163, 164, 172, 174, 188, 192, 216, 222, 223, 223, 236,
16 – São organizadas e arrumam tudo depois de brincar, são criteriosas ao jogar e montar, pintar	26, 33, 34, 34, 39, 49, 54, 55, 64, 72, 74, 75, 75, 78, 79, 98, 99, 115, 128, 142, 143, 147, 160, 191, 196, 212, 218, 221, 222,
17 – Choram, brigam, ficam tristes, medos, vergonha, timidez, dores, ciúme,	28, 29, 30, 30, 37, 43, 48, 48, 55, 55, 68, 69, 80, 86, 87, 91, 92, 99, 101, 101, 104, 105, 118, 125, 128, 135, 144 (verso), 150, 152, 158, 159, 163, 172, 172, 174 (verso), 174 (verso), 180, 187, 198, 201 (verso), 202, 208, 210, 222, 226, 238, 248,
18 - Protestam, duvidam, questionam, reivindicam, demonstram interesses e saberes por assuntos específicos, tentam, testam	29, 29, 30, 30, 30, 31, 31, 31, 31, 32, 33, 34, 42, 47, 47, 48, 49, 55, 57, 60, 61, 65, 68, 69, 72, 75, 75, 77, 80, 80, 82, 84, 85, 86, 86, 92, 93, 93, 94, 95, 96, 104, 109, 113, 113, 114, 115, 118, 120, 121, 127, 134, 134, 135, 135, 137, 138, 139, 141, 144, 145, 145, 148, 149, 149, 150, 150, 152, 152, 162, 162, 163, 165, 166, 166, 170, 172, 174 (verso), 179, 182, 185, 186, 187, 188, 192, 196, 200, 203, 206, 206, 207, 209, 210, 211, 212, 214, 215, 215, 223,
19 - Gostam de ajudar e receber ajuda, auxílio, de cooperar, adoram trocar ideias enquanto trabalham, construir coletivamente, negociam, elogiam-se, criticam-se	38, 48, 49, 52, 54, 55, 62, 66, 72, 73, 74, 79, 92, 94, 94, 105, 111, 111, 111, 112, 128, 138, 139, 144, 145, 146, 147, 150, 152, 156 (verso), 160, 167, 170, 172, 175, 175, 194, 195, 197, 204, 218, 219, 221, 236,
20 – Internalizaram a importância de trabalhar, gostam de trabalhar, se empenham nos trabalhos, cobram dos colegas	46, 53, 93, 94, 104, 144, 145, 151, 152, 160, 160, 162, 170 (verso), 195, 213, 219, 222,
21 – Natureza (relação com a)	51, 90, 144, 153, 161, 167, 169, 174, 174 (verso), 174 (verso), 180,
22 – Externam a visão futurista	58, 58, 171,
23 – São tímidas quando evocadas mas falam/conversam com os pares quando brincam, com os pais na saída	62, 75, 76, 77, 78,
24 – Dependência, esperam pela ordem da Profª, pela determinação (das cores no desenho) do adulto, não tomam iniciativa sem antes consultar a Profª, submissão a vontade do adulto, medo da vigilância	95, 110, 124, 144, 145, 145, 149, 221,

1 - Quantificação dos indicadores das informações extraídas a partir do contexto dos acontecimentos registrados nas Observações dos ADULTOS

Categorias e sub categorias	UNIDADES DE REGISTO **Dimensão Educativa:** Mundo pensado/racionalizado pelos Adultos	UNIDADE DE CONTEXTO **Sala de aula**	INDICADORES **Unidades de enumeração**
	Informações "pré determinadas"	Frequência de ocorrência	Recorrência
C2A C2B	1 - Atividades programadas, rotinas, atividades obrigatórias	173 aparições	66,5 %
C2B C2A	2 - Racionalização das ações, brincadeiras, jogos e comportamentos em geral, uso exacerbado de técnicas (desenhar é trabalhar, fixar aprendizagens, registrar acontecimentos), histórias tem que ter uma utilidade	96 aparições	36,9 %
C3A C3B	3 - Racionalização dos tempos: rotinas, culto à velocidade e futurização desrespeito aos ritmos próprios	52 aparições	20 %
C4A C4B C2C	4 - Racionalização dos espaços: lugares apropriados para… (fragmentação, aprisionamento, imobilidade)	63 aparições	24,2 %
C1B	5 - Representações e sentidos dos adultos sobre brincar e se-movimentar	41 aparições	15,7 %
C1B	6 - Conceção de movimento humano	23 aparições	8,8 %
C1E	7 - Conceção de corpo (as dicotomias, as dimensões esquecidas/recortadas da existência da criança: a unidade primordial, as sensações, emoções e intuições, a castração desses sentimentos e emoções, promoção da frustração e exclusão pelas suas dificuldades/erros/perder o jogo)	66 aparições	25,3 %
C2C C2B	8 - Punições, castigos, proibições, ameaças injustificadas, chantagens, condição de terminar a tarefa para poder brincar	89 aparições	34,2 %
C2B C1B	9 - A ciência como condutora das ações: habilidades, saberes, performances, exigência do desempenho imediato, expectativa na produção de resultados (habilidades performativas prescritas como conteúdo a ser	129 aparições	49,6 %

	adquirido) e/ou instrumentalização dos saberes, moral		
C1B C1E C2B	10 - Instrumentalização das brincadeiras, movimentos e jogos na aquisição de habilidades corporais (uso do brincar e do jogar como estratégia metodológica), demonstração de execução "correta"	49 aparições	18,8 %
C1B C1D C1E	11 - A sobrepujança da cultura escolar / saberes e objetivos dos adultos (que pode ser ciência ou senso comum) sobre as linguagens produzidas pelas crianças espontaneamente	61 aparições	23,4 %
	Informações "ditadas" pelos DCs		
C2C	12 – Vigilância das crianças nos momentos livres	19 aparições	7,3 %
C1D	13 – Educadoras decoram as paredes, arrumam os trabalhos (selecionados)	11 aparições	4,2 %
C1D	14 – Adultos tomam as decisões sem ouvir as crianças, não as escutam em diferentes situações, castram sua participação, não as escutam com atenção, as ignoram	66 aparições	25, 3 %
C1E C3C	15 – Adultos são amáveis, cuidadosos e respeitosos com as crianças e seus interesses	24 aparições	9,2 %
C1E C2C	16a – Regras e disciplinação do corpo, devem ter bom comportamento	53 aparições	20,3 %
C1E C2C	16b – Adultos são desagradáveis com as crianças (agressivos e sem paciência, exigem silêncio e fazem barulho, as crianças não podem conversar e eles sim), as expõem (seus "erros"), gritos, desqualificações, violência física	59 aparições	22,6 %
C4B C4C	17- Quantidade insuficiente de aparelhos no parque	8 aparições	3 %
C2B	18 – Tema de campanhas nacionais, informações pertinentes, questões sociais, temas tocantes, temas sazonais	22 aparições	8,4 %
C1B C1C C1E	19 – Educadoras estimulam a curiosidade e a resolução de problemas, fomentam a imaginação das crianças, reconhecem seus saberes	23 aparições	8,8 %
C1C C1D C2C	20 - Exercício da autoridade/obediência incondicional, exigência de silêncio, determinação de cores ao pintar	23 aparições	8,8 %

( )	21 – Quantidade (insuficiente) de funcionárias	3 aparições	1,1 %
( )	22 – Adultos reconhecem seus erros, admitem seus equívocos junto às crianças, pedem desculpas	1 aparição	0,38 %
C1D	23 – Permitem a participação e escolhas das crianças e aceitam suas ideias (mediante autorização), as deixam livres pra sentar-se como querem	14 aparições	5,3 %
C2B C2A	24 - Adultos reconhecem o excesso de trabalho exigido das crianças	6 aparições	2,3 %

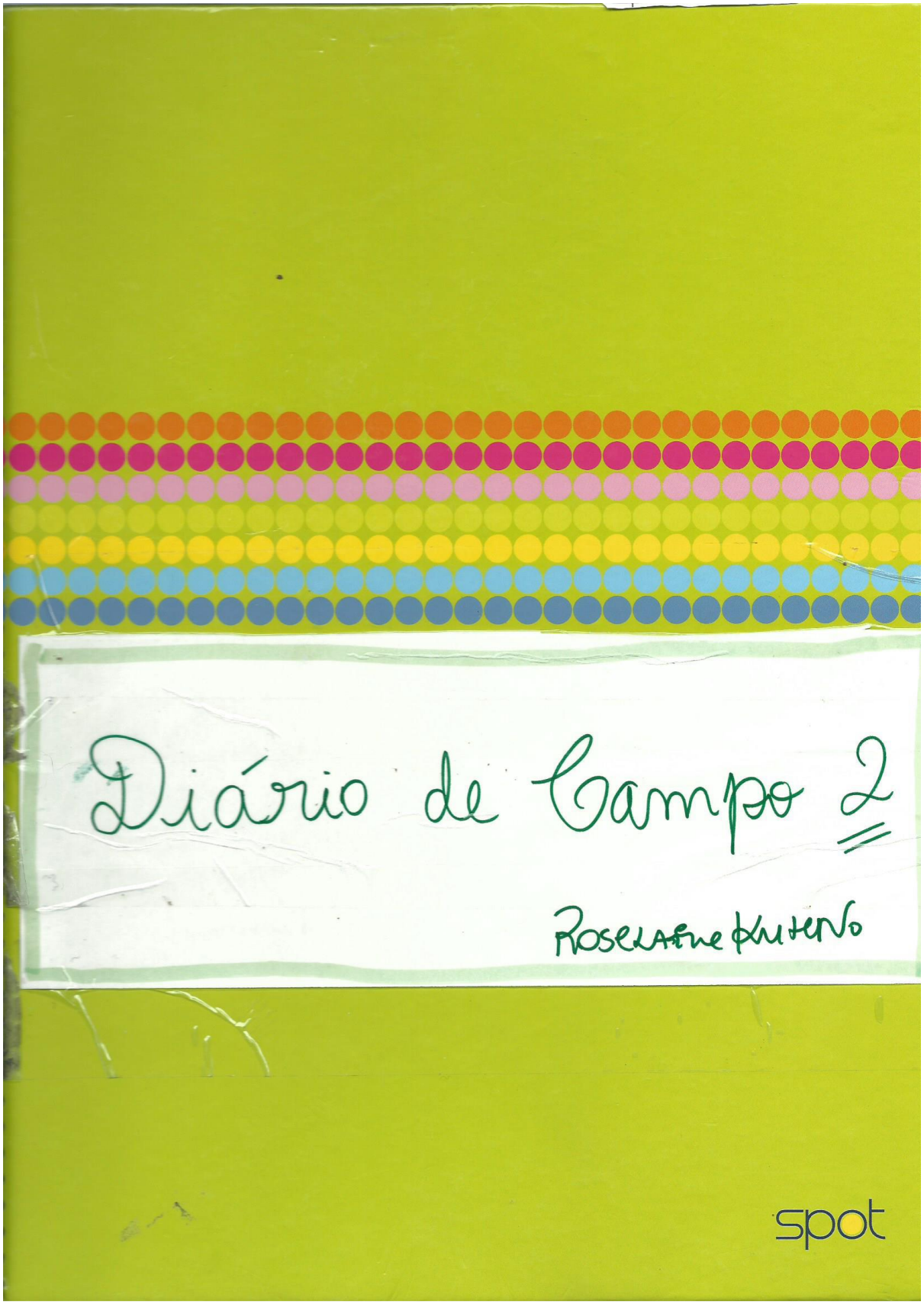
2 - Quantificação dos indicadores das informações extraídas a partir do contexto dos acontecimentos registrados nas Observações das CRIANÇAS

Categorias e sub categorias	UNIDADES DE REGISTRO Dimensão Onto-fenomenológica: Mundo vivido/experienciado pelas crianças	UNIDADE DE CONTEXTO **Recreio e momentos livres**	INDICADORES
	Informações "pré determinadas"	Frequência de ocorrência	Recorrência
C1A C1C C1E	1 - Livre brincar e se movimentar	147 aparições	56,5 %
C1A C1E	2 – Conversam, interagem muito (as vezes silenciosos, com gestos) harmonicamente, divertem-se e riem enquanto brincam e trabalham, fazem piadas	118 aparições	45,3 %
C1A C1C C1E	3 – Representações, sentidos e significados das crianças sobre livre brincar e se movimentar	97 aparições	37,3 %
C3C C1A C1C C3B	4 - Espaço-tempo: a atenção total para o momento presente sem esperar por resultados	63 aparições	24,2 %
C1A C1C C1E C3C	5 - Universo Onto-fenomenológico: configuração autêntica de ser criança e sua espontaneidade, sensibilidade, fantasia, imaginação, encantamento, faz de conta e criatividade, imitação, ritmo particular, saberes-, dramatizar, representar, poesia, música, cantar, se movimentar	206 aparições	79, 2 %
	Informações "ditadas" pelos DCs		

C1D	6 – Crianças são capazes de participar das decisões dos adultos, tomar iniciativas, dar opiniões	21 aparições	8 %
C1A C1C C1E C3C C4A	7 – As crianças adoram desenhar e pintar (desenhar é brincar; pintar é atividade, é trabalhar)	31 aparições	11,9 %
C1A C1E	8 – As crianças demonstram ser amorosas, gostam de estar perto dos amigos, são compreensivas, solidárias, se preocupam com o outro	45 aparições	17,3 %
C2A C2B	9 – Ficam entediadas, irritadas e cansadas com atividades programadas/rotinas, reclamam de trabalhar	55 aparições	21,1 %
C1A C1C C3C	10 – Fazem experiências, empenham-se em construções, desconstroem, são muito curiosas, levantam hipóteses	69 aparições	26, 5 %
C1A C1E	11 – Exibem seus feitos, buscam aprovação, reconhecimento, comemoram as conquistas	42 aparições	16, 1 %
C1A C1C C1E C3C	12 - Deslumbram-se com descobertas, o mistério, o desconhecido, desafios, com resolução de problemas, surpresas	46 aparições	17, 6 %
C1E	13 – Crianças comandam brincadeiras, exercem poder, deduram os atos indesejáveis	17 aparições	6,5 %
C1A C1E	14 – Crianças são autênticas	65 aparições	25 %
C1A C1C	15- Desconstroem a funcionalidade dos jogos, brinquedos e objetos resinificando-os e reinventando-os, burlam as regras e proibições, tem necessidade de se movimentar de diferentes modos quando lhes é exigida imobilidade	56 aparições	21,5 %
C1C C1E	16 – São organizadas e arrumam tudo depois de brincar, são criteriosas ao jogar e montar, pintar	29 aparições	11,1 %
C1E	17 – Choram, brigam, ficam tristes, medos, vergonha, timidez, dores, ciúmes,	47 aparições	18 %
C1E	18 - Protestam, duvidam, questionam, reivindicam, demonstram interesses e saberes por assuntos específicos, tentam, testam	99 aparições	38 %

C1E	19 - Gostam de ajudar e receber ajuda, auxílio, de cooperar, adoram trocar ideias enquanto trabalham, construir coletivamente, negociam, elogiam-se, criticam-se	44 aparições	16,9 %
C2B	20 – Internalizaram a importância de trabalhar, gostam de trabalhar, se empenham nos trabalhos, cobram dos colegas	17 aparições	6,5 %
C4B	21 – Natureza (relação com)	11 aparições	4,2 %
C3B	22 – Externam uma visão futurista	3 aparições	1,1 %
C1E	23 – São tímidas quando evocadas mas falam/conversam com os pares quando brincam, com os pais na saída	5 aparições	1,9 %
C1D C2B	24 – Dependência, esperam pela ordem da Profª, pela determinação (das cores no desenho) do adulto, não tomam iniciativa sem antes consultar a Profª, submissão a vontade do adulto, medo da vigilância	8 aparições	3 %

11 Amostra dos diários de campo


Diário de Campo 2
Roselaine Kuteno
spot

DIÁRIO DE CAMPO nº 1

INVESTIGADORA - ROSELAINE PUHEN
DOUTORAMENTO EM ESTUDOS DA CRIANÇA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO - UMINHO
CIDADE - BRAGA - PORTUGAL
ANO LETIVO - 2015 - 2016

INÍCIO DA COLETA DE DADOS: OUTUBRO 2015
LOCAL - ESCOLA DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

SALA 3
EDUCADORA
AUXILIAR -
HORÁRIO - DAS 9 hs - AS 16 HORAS

TEMA DA TESE: A CRIANÇA E O BRINCAR:
ENTRE O MUNDO PENSADO E O
MUNDO VIVIDO

DC nº 1 - PAGINAÇÃO 001 até 156 pg.

"OBSERVAÇÃO LIVRE"
Instrumento de Colheita de Dados

validado por 5 Doutores através
de Parecer enviador por e-mail

Inicia na página 001
Termina na página 156

Quinta-feira 5

Entrada - 16hs
Saída - 16:30hs

08/10/2015

DIÁRIO DE CAMPO

Hoje foi a primeira visita à escola. Realizei contato anterior com a Educadora ... d ... localizado ...

A mediação (contatos) entre eu e a escola/educadora foi feita por uma professora do Instituto de Educação da Uminho, a profª Maria Fátima Cerqueira Martins Vieira

Chegando na escola fui recebida por 1 educadora assistente que fica com as crianças nos horários de acolhimento e entrega das cças aos pais, bem como no horário do meio-dia (almoço). Aguardei na entrada até a Educadora me receber, pontualmente às 16hs, conforme combinado.

4.10

Me levou até a sala do café, onde conversamos acerca dos acertos burocráticos, quando tirei dúvidas sobre os encaminhamentos das autorizações junto à direção do Agrupamento escolar e como procederia junto aos pais das cças p/ darem o consentimento p/ realizar a pesquisa.

Depois conversamos um pouco sobre em quais dias seria favorável realizar as observações e sobre alguns aspectos da rotina do Jardim.

De imediato a Educadora falou que se eu quizesse observar o brincar das cças seria interessante que eu fosse à escola no horário que é privilegiado para tal, ou seja, entre as 9:30hs e 10:30hs da manhã e explicou que, nesse horário, logo após a chegada e acolhimento das cças, elas ficam livres p/ decidir o que irão fazer - então é nesse horário logo após a chegada que elas escolhem o que querem fazer e vão brincar. Nos demais horários há 1 roti-

1A No refeitório: Matilde balança-se na cadeira, depois de comer; estica as pernas, apóia os pés na mesa até encontrar o encosto da cadeira na parede. [redacted] transforma os bolachos ("Maria") em 2 lentes de óculos. [redacted] pega o saquinho de plástico que envolve o canudinho do leite e fica testando se ele cabe na frestra entre as mesas. [redacted] e [redacted] ameaçam jogar os pratos em vôo de "disco voador" (só ensaiam o mov. sem soltar os pratos). [redacted] vem até mim e diz que "~~sabe~~ eu sei o nome todo de minha mamá e meu papá; meu papá se chama --- e mamá é ---" e diz o nome completo de ambos.

1 2 3 4 5 6 C

Em síntese: eles brincam o tempo todo, até c/a comida

Aviso a [redacted] que seu cadarço está desamarrado e peço p/ colocar seu pé no meu colo p/ amarrá-lo; estou sentada na mesa dos meninos (cadeirinhas baixinhas) e ela coloca o pé e diz "Eu já sei fazer isso!" e ela mesma o amarro c/ o pé apoiado em meu colo.

Depois do lanche: foram todos à manta do hall ver TV - colocaram 1 clip musical de 1 banda infantil e eles começam a cantar junto c/a canção da TV. Mas a maioria ñ consegue acompanhar o ritmo da música que é bem rápida e a [redacted] reclama: "Cantem todos ao mesmo tempo!" Não está nem na metade do clip e a algazarra já está estabelecida: todos conversando alto e ao mesmo tempo. Começa 1 nova música em q os cantores fazem 1 coreografia. Algumas crianças se levantam e imitam a coreografia. [redacted] berra "O porque se levantaram?" - mas eles ignoram e de repente todos estão em pé a imitar a coreografia; alguns a conversar e interagir. ~~Ela percebe~~ Eles ficaram bastante excitados c/a música e a dancinha. Ela até deixou p/ uns instantes, mas em seguida desligou a TV dizendo: "só ligo a TV qdo se sentarem" - apagou a luz e ligou 1 banda desenhada. A barulheira persiste até chegar [redacted] e dizer "1, 2, 3

1A 3A 9C 4,5A 5C 8 9

p. 157

Paginação corresponde à sequência de numeração em relação à última página do DC nº 1 (acaba na p. 156)

DIÁRIO DE CAMPO Nº 2

Roselaine Kuhn - Investigadora
Doutoramento em Estudos da Criança
Instituto de Educação - Universidade do Minho
Braga - Portugal

Data de início: outubro de 2015
Local - Jardim de Infância [redacted]
Sala 3
Educadora - [redacted]
Auxiliar - [redacted]
Horário das observações - 9 às 16 horas

a partir de março/2016

Tese: A criança e o brincar: entre o mundo pensado e o mundo vivido

DIÁRIO DE CAMPO nº 2

Inicia na página 157
Termina " 252

Instrumento de colheita de dados:
OBSERVAÇÃO LIVRE
(validado por cinco Doutores/professores)

27/1/16	Quarta-feira	9hs

1 - Hoje [redacted] completa 6 anos e tb é o chefe: está no quadro colocando os presenças no mapa.

3 - Qdo cheguei [redacted] já estava de castigo. Qdo íamos subir ele apontou p/ carrinho que estava na prateleira acima do TV; eu disse que n podia lhe dar e avisei à [redacted] - ela o pergunta quem colocou o carrinho lá e ele diz que foi a [redacted] e [redacted] disse, colocando o carrinho no bolso, que se a [redacted] o colocou lá é pq [redacted] teria 1 motivo - n dá p/ ele e diz que só o dirá se

17c ele disser à o motivo - ele n diz e começa chorar. Subimos a escada toda e ele chorando. Qdo chegamos a sala a [redacted] já estava c/ [redacted] grudada no [redacted] exigindo que ele contasse à educadora o motivo pq já estava de castigo logo cedo (além de tomar seu carrinho o colocou sentado no canto)

16b Ele n fala, se encolhe c/ as mãos à boca e [redacted] sai puxando ele pelo braço na direção do corredor. A [redacted] prossegue o intróito da manhã - [redacted] volta c/ [redacted]; leva-o p/ [redacted] e pressiona-o a dizer à [redacted] a dizer o motivo do castigo. [redacted] diz: "Ora, diga assim: [redacted] tirou-me o carrinho porque..." p/ que ele completasse a frase. Ele n fala. Então ela diz "Olha, leva-me ele daqui!!!" e [redacted] sai correndo.

16b [redacted] olha p/ mim e diz "Olha, ontem tivemos reunião c/ os pais e aqueles que + precisam, os pais não vem!" A [redacted], o [redacted], os pais desses n vem!!

16b Depois nomeia 1 por 1 a mãe, ou o pai que veio e aqueles que n vieram.

14A - [redacted] repreendo o [redacted] que interrompe a sua fala [redacted] deixe [redacted] e [redacted] falar!

ANÁLISE - ela quer impor regras ao [redacted] (pq a psicóloga do agrupamento escolar mandou) mas n procedido mesmo modo c/ todos - penso q isso deixa o menino confuso. Agora [redacted] levanta o dedo e ela deixa-o falar.

16b [redacted] diz "Eu e o [redacted] temos 2 espadas" e ele diz "Pois tu és surdinho, pois o [redacted] já contou"

-No entanto q do perguntei se em algum momento os próprios CCA haviam sido ouvidos sobre o q eles desejam num projeto arquitetônico a região, ou seja, n há nunca a participação dos CCA num projeto dessa dimensão, ou seja, a eles n é dado o direito de voz nessas questões.

14

FIM DOS REGISTROS