

**CRIANÇAS, o que elas querem e precisam do mundo, do adulto e
delas mesmas?**

por

Andrize Ramires Costa

Dissertação Apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação Física da
Universidade Federal de Santa Catarina
Como Requisito Parcial à Obtenção do Título de Mestre

Março, 2011

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária da

Universidade Federal de Santa Catarina

C837c Costa, Andrize Ramires

Crianças, o que elas querem e precisam do mundo, do adulto e delas mesmas? [dissertação] / Andrize Ramires Costa ; orientador, Elenor Kunz. - Florianópolis, SC, 2011.

109 p.: il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos. Programa de Pós-Graduação em Educação Física.

Inclui referências

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A dissertação **CRIANÇAS, O QUE ELAS QUEREM E PRECISAM DO MUNDO, DO ADULTO E DELAS MESMAS?**

Elaborada por Andrize Ramires Costa

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pelo Curso de Pós-Graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO FÍSICA
Área de concentração: Teoria e Prática Pedagógica
Data: 18 de março de 2011

Prof. Dr. Luiz Guilherme Antonacci Guglielmo
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação Física

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Elenor Kunz – CDS/UFSC
Orientador

Prof^ª. Dr^ª. Iara Regina Damiani – CDS/UFSC

Prof^ª. Dr^ª. Marynelma Camargo Garanhani – UFPR/PR

Dedicatória

Dedico este trabalho aos meus pais Alma Marlene Ramires e João Pinto da Costa Neto, ao meu irmão Mateus Ramires Costa. Minha família. E também ao meu orientador Prof^o Elenor Kunz por nunca desistir de mim e acreditar que esse sonho seria possível.

À vocês, meu Muito Obrigada!

Agradecimentos

As nossas conquistas são fruto de grande esforço pessoal e colaboração de muitas pessoas. O apoio de todos foi fundamental para a realização dessa pesquisa e não é possível encerrá-la sem antes agradecer algumas dessas pessoas.

Agradeço, em primeiro lugar, ao meu orientador, o “profi”, Professor Elenor Kunz, por todos os seus ensinamentos, que vão muito além do trabalho contido nesse documento. Sua seriedade e, ao mesmo tempo, bom humor, criatividade, dedicação e paixão pela pesquisa, e principalmente pelo ensino, em especial das crianças, marcaram minha formação. Acima de tudo lhe agradeço por ter sido meu super amigo, por compreender todas minhas limitações e principalmente por me aturar em todos os Gre-nais. Serei eternamente grata por toda confiança depositada em meu trabalho e todas as oportunidades oferecidas.

À toda minha família pelo amor, carinho, união e apoio incondicional e também por compreender meus momentos de ausência. Em especial meus pais, João Pinto da Costa Neto e Alma Marlene Ramires, e meu irmão Mateus Ramires Costa que me permitiram ter uma infância maravilhosa.

À minha prima, Bárbara de Lima pelo grande apoio inicial.

A todos os amigos do PPGEF, em particular, Talita, Marcelo, Verônica, Kristopher, Júlio, Gilmar, Jorge, Ricardo, Angélica, Rosemeri, Luis Rodrigo, Ricardo, Larisse, André Quaranta, Daniele, Tina, Jaciara, Priscila, Lila, Daniel. Além da amizade, estiveram sempre dispostos a cooperar e contribuir na minha formação.

A minha “super” amiga Soraya, pelos estudos e experiências compartilhadas, pela compreensão e conhecimento construído, nessa linda relação de amizade. E que hoje já não me vê mais como uma “neófito”.

Ao PPGEF da UFSC, pela oportunidade e apoio dado no transcorrer do curso, em especial à pessoa do Professor Luis Guilherme Antonacci Guglielmo, por não medir esforços para auxiliar todos os discentes.

Aos professores e amigos, que foram os verdadeiros “mestres” da minha formação, pelas aulas, discussões, críticas e, principalmente, pelos valores e exemplos de humanidade. Especialmente Juarez, Saray, Alexandre, Maurício, e os demais citados.

Ao professor Juarez Vieira Nascimento, Ênio e Clarisse do CDS/UFSC/ESINDE, pela atenção e confiança depositados em mim e por permitirem que eu não afastasse-me da Ginástica.

À “Ginástica Artística”, por me inserir no meio da Educação Física e de uma forma ou outra contribuir para que chegasse até aqui.

Ao grupo NEPEF, pelas discussões sempre enriquecedoras.

À Clarete, pelo inestimável incentivo e colaboração. Obrigada pelo apoio, carinho e amizade.

À amiga Daniele Detanico, pelos conselhos sensatos na maioria das ocasiões.

Aos meus ex-alunos, as crianças com as quais tive experiências ímpares na minha prática pedagógica enquanto educadora no município de Blumenau. E a todos os professores e funcionários dessas instituições que compartilharam o meu fazer pedagógico.

Aos meus colegas de trabalho e alunos, que muito me apoiaram e incentivaram para atingir o fim dessa jornada.

Aos meus amigos, todos eles, os inúmeros, os reais e os virtuais.

A CAPES/REUNI, cujo auxílio foi fundamental para a realização desse trabalho.

Um agradecimento especial à banca de qualificação e de defesa da dissertação, pela paciência em ler o trabalho.

À Prof^a Dr^a Marynelma Camargo Garanhani, pela valiosa contribuição no exame de qualificação, bem como para o meu crescimento profissional.

À Prof^a Iara Regina Damiani, pelas observações precisas feitas no exame de qualificação. E, principalmente, pelo incentivo à conclusão desse trabalho.

À Prof^a Maria do Carmo Saraiva pela disponibilidade em ajudar sempre que necessário e pelo interesse em nosso trabalho.

Ao Prof. Dr. Fábio Zoboli pela participação na qualificação e pela avaliação criteriosa que contribuiu para a finalização desse trabalho.

À Helô, irmã científica, pelo auxílio na correção.

Ao meu namorado, Luis Gustavo Bombo, que nos momentos mais difíceis sempre me trouxe serenidade, equilíbrio e incentivou-me a chegar até aqui.

Enfim... a todos aqueles que contribuíram para que esse momento fosse possível e que por ventura possam ter sido esquecidos!

*Deste modo ou daquele modo.
Conforme calha ou não calha.
Podendo às vezes dizer o que penso,
E outras vezes dizendo-o mal e com misturas,
Vou escrevendo os meus versos sem querer,
Como se escrever não fosse uma coisa feita de gestos,
Como se escrever fosse uma coisa que me acontecesse
Como dar-me o sol de fora.*

*Procuro dizer o que sinto
Sem pensar em que o sinto.
Procuro encostar as palavras à idéia
E não precisar dum corredor
Do pensamento para as palavras.*

*Nem sempre consigo sentir o que sei que devo sentir.
O meu pensamento só muito devagar atravessa o rio a nado
Porque lhe pesa o fato que os homens o fizeram usar.*

*Procuro despir-me do que aprendi,
Procuro esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram,
E raspar a tinta com que me pintaram os sentidos,
Desencaixotar as minhas emoções verdadeiras,
Desembrulhar-me e ser eu, não Alberto Caieiro,
Mas um animal humano que a Natureza produziu.*

*E assim escrevo, querendo sentir a
Natureza, nem sequer como um homem,
Mas como quem sente a Natureza, e mais nada.
E assim escrevo, ora bem ora mal,
Ora acertando com o que quero dizer ora errando,
Caindo aqui, levantando-me acolá,
Mas indo sempre no meu caminho como um cego teimoso.
Ainda assim, sou alguém.
Sou o Descobridor da Natureza.
Sou o Argonauta das sensações verdadeiras.
Trago ao Universo um novo Universo
Porque trago ao Universo ele-próprio.*

Fernando Pessoa

RESUMO

COSTA, Andrize Ramires. **CRIANÇAS, o que elas querem e precisam do mundo, do adulto e delas mesmas?** 2010. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física – PPGEF da Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, 2011.

Nesse estudo tivemos como objetivo central uma reflexão diferenciada sobre o ser criança, seus desejos e suas necessidades, enfim, nos preocupamos em investigar o que elas realmente querem e precisam para seu desenvolvimento humano. O foco central da pesquisa constituiu-se, assim, num estudo teórico, mas que permitiu um diálogo com a prática, ou seja, a realidade empírica. Dessa forma, diferentes aportes teóricos, como a Filosofia, Sociologia e Psicologia Gestáltica foram utilizados para aprofundar o entendimento e avançar em proposições com relação ao objetivo de pesquisa. Ficou evidente já nos primeiros passos da investigação, um forte Gerenciamento da criança, possível de ser visto também como um culto hegemônico em nossas creches atualmente. Nesse contexto, a criança é sempre a mais prejudicada, pois é obrigada a absorver uma gama de expectativas e esperanças de mudanças, muitas vezes esquecendo-se do que ela é, quer e deseja do mundo. Assim, afirmamos no decorrer dessa pesquisa que ao depositar na criança suas intenções, o adulto rouba a sua condição de ser criança, e de viver o presente sem preocupar-se com o passado e principalmente com o seu futuro. Para tanto, buscamos aprofundar nessa pesquisa não só aspectos históricos relacionados à criança, Educação Infantil e Educação Física, mas também expor como se encontram os estudos referentes a essa problemática, bem como apontar alguns pressupostos para a compreensão desse ser criança. Dentre esses pressupostos, apontamos um novo olhar para a brincadeira, que é entendida como o próprio “Brincar e Se-Movimentar” da criança, ou seja, é através do seu livre “Brincar e Se-Movimentar” que a criança dialoga, interage e percebe o mundo, a si e os outros, e principalmente, se expressa, mostrando-nos quais são seus desejos, medos, prazeres, angústias, necessidades, traumas, enfim seus sentimentos, cabendo a nós auxiliarmos, ou seja, participarmos através de um ativo acompanhamento dessas crianças e descobrirmos com elas o caminho para um desenvolvimento Integral que possa contribuir de forma significativa para uma formação mais emanci-

pada. Nos momentos finais, apontamos como o “Brincar e Se-Movimentar” se apresenta e vem representando as poucas oportunidades, tanto das crianças, quanto dos adultos, de se encontrarem naquilo que fazem e viverem o presente de suas vidas de forma mais intensa e plena. Afinal o “Brincar e Se-Movimentar” além de ser uma necessidade natural, também é o meio que ela precisa para crescer e desenvolver-se à sua maneira. Do ponto de vista da Educação Física, o respeito ao brincar e a consciência no presente do que se faz, parece ser uma maneira de procedermos enquanto professores, no sentido de sermos facilitadores na luta da criança pela sobrevivência. Assim, concluímos essa pesquisa com uma série de preocupações a mais do que quando foi iniciada, ou seja, o aumento do problema, que alguns autores chamam de “Gerenciamento Infantil”, ou seja, controle total sobre a vida da criança pelo adulto e a ausência de poder da Educação e em especial da Educação Física de interferir nesse processo. A falta de autoridade educacional em poder dizer que em lugar de uma Educação Infantil nos moldes formais da escolarização precoce, se promova, realmente e na prática, conforme destacamos nessa pesquisa: um ativo acompanhamento ao processo de desenvolvimento integral da criança via “Brincar e Se-Movimentar”.

Palavras-chave: Criança. Necessidades. “Brincar e Se-Movimentar”. Educação Infantil.

ABSTRACT

COSTA, Andrize Ramires. **CHILDREN, what do they want and need from the world, from adults and from themselves?** 2010.113p. Dissertation (Master in Physical Education). Graduate Program in Physical Education - PPGEF of the Federal University of Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, 2011.

For this study, the main objective we had was to do a differentiated reflection about being a child, a child's desires and needs. Basically, we investigated what the children really want and need for their development as a human being. Therefore, the main focus of the research consisted of a theoretical study, but also with a dialogue with the practical aspect, this is, empirical reality. Thus, different theoretical frameworks, such as Philosophy, Sociology and Psychology of Gestalt, were used to deepen understanding and advance in propositions related to our research goal. In the early stages of the research, it was already clear the existence of a strong management of the child, which can also be seen as a hegemonic culture in our kindergartens nowadays. In this context, the children are always the most jeopardized ones, since they are obliged to absorb a wide range of expectations and hopes for changing, and so forgetting many times who they are, what they want and what do they desire from the world. Thus, we could affirm during this study that when adults transfer their intentions to children, the adults are stealing the children's condition of being a child and living the present without worrying about their past and neither about their future. In order to do that, we tried to get deeper in this research not only into historical aspects related to children, early childhood education and Physical Education, but also into the presentation of some studies related to this issue, as well as some assumptions to understand the matter of being a child. Among these assumptions, we point out a new perspective at the game, which is known as the "Play and move yourself" itself for the children. That is, it is through their own "Playing and moving " that they will dialogue, interact, and understand the world, themselves and the others and, on top of that, it is how they will express their selves showing us what their desires, fears, joys, sorrows, needs, traumas, to sum up, what their feelings are, leaving us the task of helping them, in other words, making us part of an active monitoring of them, discovering with them the way to a full development that can

significantly contribute to a more emancipated maturation. By the end, we explain how the "Play and move yourself" is presented and how has it been representing the few opportunities, both for children and adults to find their selves on what they do and to live the present moment of their lifes in the most intense and full way. After all, the "Play and move yourself", besides being a natural need, is also the mean that the children need to grow and develop on their own way. From the Physical Education's perspective, the respect while playing and the conscious at the present moment while something is being done, seems to be a way to proceed while teachers, in the sense of being a facilitator at the children's fight for survival. So we conclude this research having a bigger list of concerns than we had before starting it, in other words, the problem's increase, that some authors refer to as "Child Management", which means, total control by the adult over the children's life and the absence of the education's power and especially of the Physical Education to interfere on this process. There is a lack of educational authority able to say that instead of a children's education in the formal way of the early education, "an active monitoring of the process of full children's development through "Play and move yourself" should be indeed promoted in practice, as we have highlighted in this research.

Keywords: Children. Needs. "Play and move yourself". Early childhood education.

SUMÁRIO

CAPÍTULO I	1
1.1 Introdução	1
1.2. Objetivos	11
1.3. O início da jornada: os pressupostos teórico-metodológicos fundamentais	12
CAPÍTULO II	16
2.1. História da criança, um pesadelo do qual apenas começamos a despertar.	16
2.2. A importância do brinquedo	23
2.3. Preocupações da Educação Infantil no Brasil.....	27
2.4. O Currículo da Educação Infantil	32
CAPÍTULO III.....	36
3.1 Compreendendo o Ser Criança.....	36
3.2. A necessidade de imaginar e fantasiar	47
3.3. Brincando de brincar	50
3.4. O emocionar e o educar	54
3.5. Reflexões sobre o tempo e o espaço da criança	56
CAPÍTULO IV.....	60
4.1. O que é desenvolvimento humano (infantil)	60
4.2. Uma ativa participação no desenvolvimento da criança.....	67
4.3. O que as crianças precisam mesmo?	78
CAPÍTULO V.....	80
5.1. Elementos teóricos e empíricos para a compreensão do “brincar e se-movimentar” da criança e sua importância no desenvolvimento humano	80
5.1.1 COMPLEXOS.....	81
5.1.2 A PERCEPÇÃO NA CRIANÇA	84
5.2. O brincar como a máxima para um “se-movimentar” da criança	86
5.3. Brincar enquanto “se-movimentar” criativo	90
5.4. Mas e a Educação Física na Educação Infantil?.....	95
CAPÍTULO VI.....	100
6.0. CONSIDERAÇÕES FINAIS: afinal o que as crianças querem e precisam do adulto, do mundo e delas mesmas?	100
REFERÊNCIAS.....	104

CAPÍTULO I

1.1 Introdução

*“A criança eterna acompanha-me sempre.
A direção do meu olhar é seu dedo apontado”*
(Fernando Pessoa)

As crianças foram de certa forma, uma grande preocupação para diferentes áreas do conhecimento em todas as épocas da humanidade, por questões de sobrevivência, de saúde e de educação. Mas é na atualidade que mais se percebe uma preocupação para com o futuro das mesmas. Um futuro claramente profissional é o que se discute. Dessa forma, a criança parece estar cada vez mais “sob a pressão” (Honoré, 2009) do adulto e da futura vida sócio-cultural.

No Brasil, pela última reforma do sistema educacional, como a LDB e as novas diretrizes, também se evidenciou uma nova preocupação com a criança pequena e seu futuro pela educação, quando se alarga o ensino fundamental. A nova LDB 9394/96 em seus artigos 29 e 30 promove a inclusão da Educação Infantil, de 0 a 6 anos¹, como a primeira etapa do ensino fundamental. O Estado assim passa a responsabilidade maior para o atendimento dos primeiros anos de ensino, aos Municípios. Assim, começa a surgir um grande número de Instituições de Educação Infantil públicas, conhecidas como Creches, para atender esta exigência.

Partindo do pressuposto que a criança pequena faz de tudo para que suas necessidades sejam atendidas, sabendo que sozinhas não conseguem alcançar nem sequer as necessidades menores, tampouco as essenciais, é importante a participação do adulto, seja na condição de pais, seja na condição de profissionais, tais como professores das Instituições de Educação Infantil. A criança não pode trabalhar, fazer compras, dirigir um carro, etc., mas por outro lado, o alcance de certas habilidades e competências são aspectos relevantes no desenvolvimento

¹ Paulatinamente, as creches e pré-escolas vem atendendo crianças de até 5 anos de idade, dada a nova Legislação Educacional Brasileira, que regulamenta o Ensino Fundamental de 9 anos – a Lei 11.274/2006.

infantil, porque assim, sentem-se mais poderosas e seguras. Isso é importante porque por longo tempo, para poderem sobreviver, ficam à merce dos adultos, pais ou profissionais, sejam estes especializados ou não. Porém, independente desse atendimento das necessidades básicas e fundamentais que a criança precisa e recebe do adulto em seus primeiros anos de vida, ela precisa, acima de tudo, de amor e reconhecimento. Infelizmente a criança sabe muito pouco sobre como suas necessidades podem ser preenchidas e por isso muitas vezes ela perturba, incomoda os adultos, assim criando problemas para si mesma.

Dessa forma, segundo Oaklander (2009), ela pode desenvolver ao longo do tempo um modo de vida que apenas serve para se proteger mas que, desse modo, não contribui para um desenvolvimento normal de sua personalidade.

Vivemos numa época em que, visivelmente, as crianças sentem mais a pressão dos adultos sobre seus fatores de desenvolvimento. Existe uma verdadeira corrida para a aceleração do desenvolvimento da criança, em especial no que diz respeito à sua inteligência ou habilidades técnicas, não apenas em artes ou esportes, mas em línguas estrangeiras, computação e outros conhecimentos e habilidades que lhes deverão ser úteis no futuro, pela visão dos adultos. As crianças são verdadeiramente assaltadas em seus modos de ser criança para torná-las adultos em miniatura. Honoré (2009, p. 17) alerta que

“a infância é demasiadamente preciosa para ser deixadas às crianças e as crianças são demasiadamente preciosas para serem deixadas sozinhas. Toda essa intromissão está forjando um novo tipo de infância. No passado, a criança trabalhadora labutava nos campos, e depois, nas fábricas da Revolução Industrial. O século XX testemunhou a ascensão da Criança Sem Limites. Agora ingressamos na era da *Criança Gerenciada*”.

Não resta dúvida que a atenção, o carinho e os cuidados para com as crianças pequenas são indispensáveis, seja por parte de pais, responsáveis ou por Instituições devidamente nomeadas para essa finalidade, como são as Creches. Porém, numa sociedade e mundo onde tudo começa a ocorrer de forma mais rápida e tecnologizada, onde en-

contramos um comércio e consumo de forma desenfreada que se desloca também para a infância da mais tenra idade, não é de surpreender que a criança seja mais “rapidamente” formada ou gerenciada para esse meio sócio-cultural. Portanto, as Creches poderão auxiliar e ser uma instância mediadora importante para o consumo de materiais didáticos, instrucionais e tecnológicos para “apressar” a aprendizagem da criança. Dito de outra forma, para “garantir” o futuro dessas crianças cada vez mais precocemente.

A Educação Infantil, quer seja ela familiar ou pedagógico-institucional (como as Creches), que só se preocupa com o futuro, não consegue ver e entender as crianças no presente. Sabe-se que não é fácil contrapor-se ao fluxo de acontecimentos sobre o assunto da criança, sua educação e seu desenvolvimento e com tudo que vem ocorrendo no mundo em relação a isso. Nesse trabalho serão apontadas muitas obras que especialmente questionam o apressamento infantil. Citamos especialmente o livro das autoras Eyer, D. Hirsh-Pasek, K e Golinkoff R. M. com o sugestivo título: “Einstein teve tempo para brincar”.

Por isso, como profissionais da Educação Física, queremos destacar também a fundamental importância do “Brincar e Se-movimentar”².

Percebemos, no entanto, que o profissional da Educação Física, atualmente, parece se confrontar com duas questões: de um lado sua formação profissional não o habilita suficientemente para esta área de intervenção, ou seja, o “Brincar e Se-movimentar” como queremos esclarecer mais adiante; e, por outro lado, a aprendizagem da psicomotricidade, aprendizagem motora e das brincadeiras e jogos lúdicos nas disciplinas de recreação e lazer, quando efetivamente apresentadas nos programas de formação profissional, não apresentam subsídios didáticos e pedagógicos suficientes para uma interação com os demais profissionais da Educação Infantil.

² Luciana Mara Espíndola Santos em sua Dissertação de Mestrado (2008) referencia Kunz (2007) sobre esse conceito do “Brincar e Se-movimentar”. Explica assim, que o conceito é derivado da concepção teórico-filosófica do Movimento Humano que Kunz chama de “Se-movimentar”. O Brincar, em geral, já vem conceituado na literatura sobre infância, mas no entendimento dos autores não abrange todo o envolvimento da criança que brinca de forma livre e espontânea, por isso o uso da expressão “Brincar e Se-movimentar”. Assim sendo, compreendemos que a criança pequena realiza tudo de uma forma brincante, mesmo quando pinta, tenta escrever, ajuda o adulto em alguma tarefa, etc. O “Brincar e Se-movimentar” é o mundo de vida mais essencial da criança.

Assim, inicialmente, é necessário dizer que não pensamos em, com esse trabalho, oferecer sugestões ou modelos de intervenção na Educação Infantil e nem mesmo na Educação Física da Educação Infantil. O que se pretende é aprofundar os estudos sobre:

- A opressão da criança para sua adultificação apressada;
- A necessidade da criança quanto à Educação Infantil ou Ativo a-companhamento no seu desenvolvimento integral;
- O que as crianças querem e precisam;
- O “Brincar e Se-movimentar” como base fundamental para um compreender de crianças sobre o tema: “querer e necessitar”.

Assim sendo, passo agora a descrever um pouco sobre nossas motivações para a escolha da temática, que surgem das vivências pessoais do trabalho junto as crianças, também junto a projetos sociais desenvolvidos pelo poder público com crianças de diferentes idades, como na prática de ministrar aulas na educação formal, onde lecionei por sete anos como professora de Educação Física da Rede Municipal de Blumenau³, com crianças de 0 a 6 anos de idade.

Tudo isso contribuiu para a ampliação das minhas inquietudes profissionais e intelectuais, meus conhecimentos e o olhar curioso sobre a problemática apresentada, buscando, dessa forma, investigar sobre este Ser Criança, entendendo o que elas realmente querem e o que, de fato, precisam para o seu desenvolvimento.

Dessa forma, pretendemos projetar nosso olhar para os fenômenos citados acima, entendendo que eles fazem parte de um sistema ou de uma realidade muito mais abrangente.

Portanto voltamos a destacar que, por sermos profissionais da Educação Física, nossa investigação teórica para esse estudo apresenta uma ênfase maior. Além da crítica, o mundo da opressão e do rendimento que a criança vivencia atualmente, a importância de compreender a criança e seu mundo de vida e de movimento onde o “Brincar e Se-movimentar” constitui sua essência. Por outro lado, é preciso compreender com maior profundidade a corporeidade da criança, ou seja, seu envolvimento corporal com o mundo, com os outros e consigo mesma. Nesse sentido, o “Brincar e Se-movimentar” é uma maneira

³ Cidade situada ao norte do estado de Santa Catarina, a 150 Km da capital Florianópolis.

profunda de engajar-se corporalmente com o mundo, com o outro e consigo mesmo.

A dinâmica corpo-mundo na criança é um pouco diferente do adulto, por isso, Kunz (2002, p. 18) afirma que as crianças ainda querem ver um som e com isso conseguem realizar melhor a sincronicidade entre som e cores. Esse é um fenômeno importante, especialmente para a brincadeira e o “Se-movimentar” da criança.

Todo o conteúdo expresso acima, especialmente no que tange à chamada Educação Infantil, ou às Instituições Educacionais, (como as Creches) que “formam” a criança para o futuro, evidencia uma grande expectativa para um futuro promissor para essas crianças, quando se deveria “esperar um pouco menos e amar um pouco mais estas mesmas crianças” (KUNZ, 2004, p. 22). Enfim, são múltiplas as instâncias, onde a criança é treinada para a vida adulta, perdendo precocemente sua vida do brinquedo e do brincar antes mesmo de se integrar ao mundo do “Brincar e Se-movimentar”, o verdadeiro mundo de vida da Criança. O assalto ao mundo da criança não é recuperável, sendo assim uma perda de vida, uma “extração de vida” (*Lebensentzug*), conforme Kunz (2002).

Quando os adultos sequestram a infância, as crianças perdem noção do que dá textura e significado à vida humana, tal como as pequenas aventuras, os passeios secretos, os reveses e contratempos, a gloriosa anarquia, os momentos de solidão e até mesmo de tédio. A mensagem que fica gravada nos muitos jovens é que o que mais importa não é encontrar seu próprio caminho, mas colocar o troféu correto em cima das estantes de sua casa. Como resultado disso, Honoré (2009) afirma que a infância moderna parece estranhamente agradável, cheia de ação, realização e consumo, mas de alguma forma vazia e falsa.

Quando se pretende libertar a criança da opressão e do rendimento pelo “Brincar e Se-movimentar” é imprescindível que se discuta também a questão dos Espaços e do Tempo da Criança ou do Mundo da Criança, embora para esta pesquisa, o “nosso” tempo e espaço sejam pequenos para essa discussão.

Assim sendo, é necessário reconhecer que os espaços para um mundo de movimento com vida autônoma foram substituídos por máquinas, aparelhos eletrônicos, construções urbanas, automóveis e por locais e brinquedos industrializados.

A criança assim vive num enclausuramento e sob constante controle do adulto e do ambiente. A civilização moderna aspira a um ideal que é o de “progredir”. Com isso, o movimento que vem sendo privilegiado é o movimento para a competição, para a individualidade, para a tecnologia, se distanciando do movimento que a criança quer e precisa realizar não como forma funcional, mas como uma forma de expressividade, com os outros, com o mundo e consigo mesma.

Perdem-se, dessa forma, os fundamentos mais essenciais para atender o que entendemos que a criança quer e precisa: o seu livre “Brincar e Se-movimentar” num mundo onde desaparecem os contatos mais imediatos com a natureza e a liberdade natural para atividades espontâneas.

O interesse governamental para o atendimento público de crianças da idade de 0 a 6 anos não é apenas pelo interesse “educacional formativo” dessas crianças e seu apressamento no mundo do trabalho, mas também porque é cada vez maior o número de pessoas de uma mesma família: pai, mãe, irmão ou irmã mais velhos que se lançam no mundo do trabalho para sobreviver.

As Instituições Educacionais que conhecemos como Creches passam, por outro lado, a ser um local onde as crianças começam a conhecer a verdadeira pressão ao rendimento para a vida adulta. A criança é recebida e atendida por profissionais da Educação, por isto também se denomina esta Instância Social de Educação Infantil. Os profissionais são, na sua grande maioria, pedagogas que assim, em parte, podem garantir uma relação materno-infantil, tão importante nesta fase da vida, pois conforme Maturana e Verden-Zöllner (2004), essa relação materno-infantil deveria ser vivida essencialmente no Brincar.

Para que esse estudo pudesse realmente tocar nos assuntos anteriormente mencionados de forma radical, nos valemos de uma literatura bem abrangente e nem sempre conciliatória, pois temáticas das mais diversas e com enfoques de abrangência psicológica, filosófica, sociológica e pedagógica foram buscadas.

Nas literaturas que, em geral, questionamos, aprendemos com suas preocupações centrais: “o que fazer”? Que atividades devem e podem ser desenvolvidas com as crianças em diferentes contextos? Encontramos, nesse sentido, verdadeiros manuais de instrução para orientar pedagogos e pedagogas no trabalho educacional das Creches. Manuais estes preparados e planejados por adultos, sem ouvir o principal ator

dessa história, a própria criança. Um desses verdadeiros manuais, que adiante, mais uma vez iremos nos referir é organizado por Teresa Lleixa Arribas e colaboradores⁴.

Voltando à questão do espaço, tornamos a insistir na importância de locais adequados para um livre e espontâneo “Brincar e Semovimentar” das crianças, especialmente nas Instituições públicas acima referidas. Instituições de Educação Infantil tem, em sua grande maioria, um formato arquitetônico de Escola. Isso fica visível tanto em sua estrutura externa como interna, ou seja, a abrangência física quanto a prédios e pátios é muito semelhante a uma pequena escola e se verificarmos que internamente apresentam salas de aula, sala de professores, pátio de recreio, o que mais necessitaria uma creche para parecer uma pequena escola para crianças? Na proposta da Educação Infantil da Escola *Réggio Emilio*, a quebra da estrutura escolar em formato de escola é fundamental. As crianças desta idade devem ir para uma casa, se sentir em casa e não numa escola. (MALAGUZZI, 2001)

As Instituições de Educação Infantil preocupam-se, ainda, demasiadamente com a organização do tempo em virtude do currículo; assim a criança fica a mercê do planejamento dos adultos que, na maioria das vezes, é pensado com base no próprio relógio do adulto. Essa questão da organização dos horários e do espaço físico facilita o trabalho do adulto, visto que possibilita um maior controle da situação, ou seja, um maior controle das crianças. Portanto, o tempo tratado é o tempo cronológico, que vai de encontro ao que deve ser considerado pelo adulto, ou seja, o tempo controlado da criança.

Na abordagem de Réggio Emilio (GANDINI; FORMAN, 1999), relatada no livro “As Cem Linguagens da Criança”, o tempo e os espaços são vistos como algo conexo e que são influenciados por três fatores: a experiência da própria abordagem ao longo do tempo, a permanência por um tempo (tempo de cada ciclo) da relação entre pais, professores e crianças, e o tempo em que as crianças ficam na instituição. Sendo assim:

“Precisamos respeitar o tempo de maturação, de desenvolvimento das ferramentas do fazer e do entender, da emergência plena, lenta,

⁴ ARRIBAS, Teresa Lleixa (Org.). **Educação Infantil – Desenvolvimento, Currículo e Organização escolar**. 5ª ed. São Paulo: Artmed, 2004.

extravagante, lúcida e em constante evolução das capacidades das crianças; esta é uma medida do bom-senso cultural e biológico”. (MALAGUZZI, 2001, p. 91).

Dessa forma, o “Brincar e Se-movimentar” da criança é aqui considerado como de fundamental importância para uma educação emancipatória, ou seja, o que as crianças mais precisam e querem, elas alcançam a partir desse conceito do “Brincar e Se-movimentar” como queremos apresentar ao longo do trabalho e que encaminha para o desenvolvimento da autonomia e emancipação da criança.

As questões de tempo e espaço, não somente nas Instituições de Educação Infantil, mas também nos espaços urbanos, precisam ser mais bem pensadas, considerando, primordialmente, a própria criança; para tanto, isso depende da idéia e das concepções que se tem das mesmas. Mas, sem dúvida, a melhor forma de entender as crianças é procurar inserir-se nesse mundo infantil que também já foi nosso e, por isso, não é tão difícil, desde que entendamos que fomos crianças e que muito delas existe dentro de nós.

“Percebi agora que aprendi a trabalhar com crianças com as próprias crianças, inclusive comigo mesma quando criança! Agora isto me parece óbvio, quase elementar demais para ser escrito. 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 tempo e espaço para fazê-lo” (OAKLANDER, 1980, p. 354).

No mundo tecnologizado, padronizado e institucionalizado há uma tendência forte de objetivação de tudo que é relacionado à vida dos sujeitos, inclusive seus sentimentos e emoções. Moramos em lugares cada vez mais apertados, os espaços urbanos são cada vez mais

restritos, obrigando as pessoas a adequarem suas vidas a essa situação. Kunz (2004, p. 33) afirma que as crianças ficam privadas da possibilidade de “desenvolvimento da consciência social, individual e cultural”, elas passam a ser vítimas do controle do adulto e do ambiente em que está inserida. O ambiente escolar precisa proporcionar à criança condições de realizar o seu “Brincar e Se-movimentar” do jeito que ela já sabe, como exposto antes por Oaklander (1980). Neste ambiente estão contidos, de forma conexas, diversos fatores que fazem parte de uma realidade relacional e que contribuem no desenvolvimento da criança. Não que o adulto não possa e nem deva participar do momento do “Brincar e Se-movimentar” da criança, mas o adulto precisa entender que ali está estabelecida uma relação que se constitui de forma natural criança/mundo e mundo/criança. Ali já existe aprendizagem, sentimento, emoção, comunicação, enfim, há uma relação social, onde podemos citar como exemplo fatores como tempo e espaço subjetivos, que aparecem constantemente no “Brincar e Se-movimentar” da criança.

A compartimentação do tempo nas instituições educativas para a infância nas quais o único espaço para brincar é o momento do parque ou a “hora da Educação Física”, é algo que limita drasticamente a capacidade criadora das crianças, restringindo as brincadeiras unicamente às intenções do/a professor/a ou mesmo às determinações advindas da organização administrativa dessas instituições, conforme já mencionado por Sayão (2002, p. 51).

Sayão (2002), mais uma vez nos remete ao tempo da infância, ou seja, ao tempo do lúdico no qual a atividade determina o tempo e não o contrário. Sendo assim, a Educação Física organizada como “a hora de...”, assim como as disciplinas escolares se organizam, não tem sentido para as crianças que pensam, sentem e agem em uma totalidade complexa.

A autora afirma ainda que a Educação Física, quando presente no currículo da Educação Infantil, não pode pautar-se em um modelo “escolarizante”, que objetive antecipar conteúdos visando a preparação das crianças para o ingresso no Ensino Fundamental.

Portanto, para este estudo, ressaltamos mais uma vez, que não pretendemos desenvolver um estudo mais detalhado sobre a importância atual da Educação Infantil ou mesmo da Educação Física para crianças, mas refletir e investigar com maior profundidade e abrangência sobre as possibilidades pedagógicas, educacionais e humanas que se

expressam sobre os fatores do desenvolvimento geral e integral da criança.

Dessa forma, o tema central de nossa investigação é anunciado pela questão: o que as crianças querem e precisam para crescer com autonomia e liberdade e serem felizes ou como prefere Violet Oaklander, sobreviverem? Recorremos assim, a alguns autores brasileiros que já abordaram de certa forma esta temática como, Kunz (2007), Santos (2008) e Gomes (2006).

Quanto ao problema específico do nosso estudo dissertativo podemos afirmar que, segundo Minayo (1992), nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido em primeira instância, um problema da vida prática. Isso quer dizer que a escolha de um tema não emerge espontaneamente, da mesma forma que o conhecimento não é espontâneo.

Este trabalho prioriza, não diretamente um trabalho da Educação Física na Educação Infantil, mas busca elucidar diretamente questões emergentes que acabam envolvendo a Educação Física e a Educação Infantil.

Diante das reflexões supracitadas acerca do problema de investigação, esta pesquisa traz em seu bojo as seguintes “questões de pesquisa”, conforme já anunciadas anteriormente, ou seja, verificar:

- A opressão da criança para sua adultificação apressada;
- A necessidade da criança quanto à Educação Infantil ou Ativo acompanhamento no seu desenvolvimento integral;
- O que as crianças precisam e o que querem;
- O “Brincar e Se-movimentar” como base fundamental para um compreender de crianças sobre o tema: “querer e necessitar”.

Assim, não apenas a Educação Física e a Educação, mas, especialmente, a Medicina e a Psicologia vem se ocupando em aprofundar estudos sobre a intervenção, participação e acompanhamento das crianças pequenas no mundo atual. No entanto tudo ainda parece estar sendo dirigido não fundamentalmente para uma compreensão do SER CRIANÇA, mas à sua preparação para o futuro, para um mundo cada vez mais exigente em capacidades e conhecimentos que então, pensa-se, a criança deve adquirir com o desenvolvimento de uma base corporal, psíquica e mental forte e consistente para garantir sua entrada e saída deste mundo com pleno êxito. Com isso, a pressão ao rendimento, ao

desenvolvimento para um ser adulto precoce, é muito grande. Portanto, o que se pretende com esta pesquisa é aprofundar conhecimentos teórico-práticos sobre as necessidades reais, ou seja, do que querem e precisam as crianças para suas vidas serem mais felizes, emancipadas e enfim, mais saudáveis.

Partimos da idéia/hipótese de que é de extrema importância que a criança tenha um acompanhamento ativo (do adulto e das instituições) sobre todos os fatores do seu desenvolvimento de SER CRIANÇA sem a preocupação de educá-la nos moldes de uma educação formal, como acontece atualmente nas escolas e creches que apenas querem prepará-la precocemente para o ingresso no mundo do adulto.

Portanto, a formulação do problema desta pesquisa pode ser expressa da seguinte forma:

- Como é possível conceber, caracterizar e fundamentar as NECESSIDADES DA CRIANÇA, quanto ao que precisam e querem?
- Ao conseguir fundamentos lógicos consistentes para esta questão teórica, a questão prática se orientará para: É melhor uma Educação Formal ou um ativo acompanhamento ao desenvolvimento integral da criança?

Podemos apontar enfim, que algumas pesquisas de caráter acadêmico já foram produzidas com temáticas semelhantes na UFSC, como: as dissertações de mestrado de Luciana Mara Espíndola Santos (2008), Eliane Gomes (2006), Mariana Lisboa (2006) na Educação Física, e Iracema Munarin (2005) do mestrado da Educação, da UFSC. Embora esta dissertação pareça tratar de uma problemática diferenciada e até mesmo inédita.

1.2. Objetivos

Os objetivos dessa pesquisa já foram, de certa forma, revelados quando na problematização e justificativa do tema anteriormente apresentados. Portanto, acima de tudo, trata-se de investigar teoricamente os fundamentos para uma compreensão mais abrangente e profunda do SER CRIANÇA. Assim sendo, o “Brincar e Se-movimentar” que aqui será estudado, também com maior profundidade, deverá conduzir nosso olhar para essa compreensão.

Não havendo elementos teóricos suficientes para explicitar no objetivo dessa pesquisa, a partir do “Brincar e Se-movimentar”, nos

valemos também de nossas experiências profissionais e de vida, através da atuação como profissional de Educação Física em Centros de Educação Infantil (CEI) de Blumenau, Santa Catarina.

Temos, portanto, como objetivo central desse estudo, o diálogo teórico-empírico para a compreensão do SER CRIANÇA através, especialmente, do seu “Brincar e Se-movimentar”, onde o diálogo teórico se dará com autores previamente selecionados e coerentes com o conceito de criança que queremos e, o diálogo com a empiria, que é nossa experiência pessoal como acima mencionado. Deveremos nos valer de muitas pesquisas empíricas que já se ocuparam com temáticas semelhantes e podem ser utilizadas para o diálogo o qual nos propomos realizar.

Em síntese então, o trabalho de pesquisa deverá passar pelos temas já anteriormente apresentados, ou seja, investigar:

- Os problemas da opressão da criança para sua adultificação a-pressada;
- A principal necessidade da criança: Educação Infantil Formal ou Um ativo acompanhamento ao seu desenvolvimento integral;
- Para a educação e desenvolvimento: O que as crianças querem e precisam indispensavelmente;
- O “Brincar e Se-movimentar” como base fundamental para a compreensão das crianças sobre o tema: “querer e necessitar”.

Por fim é também objetivo do presente trabalho contribuir para explicitar e revelar a importância do profissional da Educação Física na Educação Infantil, ou como aqui pretendemos, na “ativa participação no desenvolvimento integral da criança”.

1.3. O início da jornada: os pressupostos teórico-metodológicos fundamentais

Acerca dos fundamentos teórico-metodológicos, é importante salientar desde o início que ocorreu certa dificuldade baseada nas poucas experiências de vida da pesquisadora e o conjunto de leituras sobre pesquisa de caráter qualitativo aliado, ainda, ao complexo contexto teórico selecionado para esta pesquisa. Porém, nossa curiosidade científica bem como o próprio sentimento sobre a importância do que estava sendo pesquisado não nos desencorajaram para aceitar esse grande desafio.

Antes, portanto, de decidirmos sobre os caminhos teórico-metodológicos a serem seguidos, precisávamos aprofundar muito a lei-

tura da própria temática de investigação. Foi então que ficou decidido que o diálogo com os autores, ou das teorias selecionadas para essa investigação seria com nossa própria experiência profissional;

Assim sendo, o diálogo se inicia a partir das vivências pessoais obtidas em atividades desenvolvidas como professora de Educação Física de creches em Blumenau/SC; foi nesse campo de trabalho profissional (nas chamadas creches) que as primeiras descobertas relevantes sobre o ser criança aconteceram e que se apresenta aqui como fundamento empírico rumo à formação de uma Educação Infantil Crítico-Emancipatória.

Dessa forma, percebo que foi um pouco mais fácil, apoiar esse trabalho nesse campo empírico por todas as experiências já vividas e partir em busca de pressupostos teóricos que possam de fato integrar a Educação Física na Educação Infantil, pois somente com uma pesquisa teórica, penso que poderemos analisar a prática de outra forma.

Assim, partimos para, inicialmente, caracterizar uma pesquisa teórica, pois essa investigação é eminentemente teórica. Percebemos que o primeiro reconhecimento que se pode fazer é que não devemos fazer um levantamento empírico sem o concurso de outros horizontes, aqui subsumidos em teoria, método e prática.

A metodologia é a lógica dos procedimentos científicos em sua gênese e em seu desenvolvimento, não se reduz, portanto, a uma “metrologia” ou tecnologia da medida dos fatos científicos. Para ser fiel a suas promessas, uma metodologia deve abordar as ciências sob o ângulo do produto delas, como resultado em forma de conhecimento científico, mas também como processo, como gênese desse próprio conhecimento (BRUYNE, 1991).

Nesse trabalho falamos de uma visão de Ser humano e de mundo articulada com uma metodologia, de uma teoria articulada a uma prática, uma vez que entendemos que a teoria desvinculada da prática acaba por virar um conhecimento vazio, e prática sem teoria corre o risco de virar um “achismo” ou “receita de bolo”, sem nenhum “para quê” que embase seu uso.

Com base em Minayo (1992), procuramos assegurar um processo que tenha fundamentos teóricos, interpretativos e explicativos sobre o tema de investigação. Nessa perspectiva, nos apoiaremos na metodologia de pesquisa com abordagem interpretativa, de foco qualitativo.

Portanto esta pesquisa é teórica, embora em muitos momentos dialogamos com nossas experiências de vida e de profissão. Visto que todo dado empírico não fala por si, mas pela “boca” de uma teoria, se fosse evidente em si, produziria a mesma análise sempre.

De acordo com Demo (2000) ao lado da preocupação empírica deve haver sempre uma preocupação teórica. “Pesquisa teórica” pode parecer algo estranho, mas analisando o quadro geral, é indispensável como formulação de quadros explicativos de referência, burilamento conceitual, domínio de alternativas explicativas na história da ciência, capacidade de criação discursiva e analítica. É diferente do “teoricismo” que faz teoria pela teoria e vive de mera especulação; teoria faz parte inevitável de qualquer projeto da captação da realidade, a começar pelo desafio de definir o que seja real.

Dessa forma, iniciamos esta pesquisa com a revisão do referencial teórico que servirá como parâmetro principal para o desvelamento, interpretação e compreensão deste fenômeno, que podemos caracterizar aqui como o mundo das crianças. Procurando compreender o que elas querem e precisam e como os professores de Educação Física, Pedagogos e demais membros da comunidade escolar precisam saber para liberar a criança da opressão sócio-cultural que ela vive atualmente, ajudando-a no seu desenvolvimento integral, através da liberdade de “Brincar e Se-movimentar”, em outras palavras, ajudando a criança a sobreviver, como prefere Violet Oaklander (1980).

A pesquisa teórica, conforme Demo (1990) é uma pesquisa que não esquece e não desconsidera, em momento algum, o contexto do mundo da vida, do mundo real, onde as crianças em especial, se situam, histórica e culturalmente, envolvidas num sistema de relações e desenvolvimentos. O autor caracteriza a pesquisa teórica com os seguintes elementos:

- 1) Conhecer a fundo os quadros de referência alternativos, clássicos e modernos, ou os teóricos relevantes;
- 2) Atualizar-se na polêmica, sem modismo, para abastecer-se e desinstalar-se;
- 3) Elaborar precisão conceitual, atribuindo significado estrito aos termos básicos de cada teoria;

- 4) Aceitar o desafio criativo e propor a realidade a fixação teórica, para que a prática não se reduza a “prática teórica” e para que a teoria se mantenha em seu devido lugar, como instrumentação interpretativa e condição de criatividade;
- 5) Investigar na teoria crítica, que se alimenta de alternativas explicativas, do vai e vem entre teoria e prática, dos limites de cada teoria”

Isto tudo implica num domínio teórico que o próprio Demo (2000) classifica como construção via pesquisa, da capacidade de relacionar alternativas explicativas, de conhecer seus vazios e virtudes, sua história, sua consistência, sua potencialidade de cultivar a polêmica dialogal construtiva, bem como de especular chances possíveis de caminhos outros ainda não devassados.

Conforme Minayo (1992), aprofundar o campo teórico para dialogar com uma realidade empírica exige, além de capacidade crítica, uma capacidade linguística e interpretativa, qual seja a de saber dialogar com autores empíricos, a partir de autores teóricos, mesmo na ausência imediata daqueles primeiros.

Para o nosso caso, podemos dizer que a investigação de um fato ou uma realidade humana como o “Brincar e Se-movimentar” de crianças não pode parar no esclarecimento de relações causais alcançados pela observação ou experiência científica, mas, sim, deve a partir destas, buscar compreender mais profundamente o objeto de pesquisa, no caso o que as crianças querem e precisam.

Assim, é na relação dialética com a pesquisa com apoio de um consistente e profundo aporte teórico sobre o tema que haveremos de encontrar elementos teórico-práticos para uma melhor compreensão do que é SER CRIANÇA.

Essa compreensão, além de ser, muito provavelmente, possibilitada pelo conhecimento do “Brincar e Se-movimentar”, também apresentará justificativas convincentes para, ao invés de OPRIMIR a criança por uma Educação Infantil pensada por adultos e para adultos, se possa ressaltar a importância que isso tem na vida da criança e assim poder, como adulto, acompanhá-la ativamente no seu complexo processo de desenvolvimento para a vida adulta.

CAPÍTULO II

2.1. História da criança, um pesadelo do qual apenas começamos a despertar.

“A Humanidade deve à criança o melhor que tem para dar” – Liga das nações, (1924).

Até por volta do Século XII, a arte medieval desconhecia a Infância ou não tentava representá-la. Os homens do século X, XI e XII não se detinham diante da imagem da Infância, esta não era interessante para eles. Isso nos faz pensar que a Infância não era apenas uma transposição de estética, mas um período de transição, logo ultrapassado e cuja lembrança também era logo perdida. Não se separavam as crianças dos adultos, nem através das roupas, nem através dos jogos e brincadeiras.

A família medieval era constituída por um grande número de pessoas, entre familiares, agregados e empregados. Sua função básica era de transmissão de vida, dos bens e dos nomes. Não havia lugar para a exaltação de sentimentos.

Conforme Aguiar (2005) o cuidado e a educação não ficavam sob responsabilidade de uma pessoa específica, mas dava-se na interação com todas as pessoas que constituíam essa família extensa. Não havia uma preocupação especial com as crianças; assim que eram desmamadas e podiam dar seus primeiros passos eram inseridas em todas as atividades desenvolvidas pelos adultos.

Esse sentimento de indiferença com relação às crianças, que eram demasiadas frágeis para a época, tornava a possibilidade de perda muito grande, isso talvez explique a insensibilidade para com as crianças das sociedades romanas e chinesas na época, por exemplo. Entendendo que essa insensibilidade era tida como absolutamente natural para o contexto sócio-histórico e cultural da época.

Era bastante normal a prática de associar crianças às brincadeiras sexuais dos adultos, isso fazia parte do costume da época, o que nos parece surpreendente não chocava o senso comum daquele tempo. É somente no século XVIII que moralistas começaram a isolar as brincadeiras e os gestos, que então passaram a ser considerados indecentes. De

acordo com Honoré (2009), muitas evidências sugerem que os castigos corporais, o abandono e o abuso sexual de crianças eram endêmicos em muitas culturas.

As crianças se vestiam iguais aos adultos e faziam parte desse mesmo mundo, ou seja, a criança participava do mesmo ambiente que os adultos. Alguns aspectos foram se modificando em virtude dos sentimentos que foram surgindo do adulto em relação à criança. Essa modificação foi acontecendo dentro da própria família. O aflorar desses sentimentos pelas crianças fez com que estas passassem a ser vistas pelos adultos de outra forma, como graciosas, mimadas e portadoras de linguagem engraçada.

Dessa forma, as crianças, eram vistas a partir de uma denominação ou identidade própria ou ainda, segundo Ariés (1981), que deixa claro que para a época, a Infância era apenas uma invenção, que não havia lugar para a Infância nesse mundo, enquanto fase de desenvolvimento a ser respeitada, cuidada e assegurada. Ou de outra forma, a criança, nessa época, era entendida como um ser incompleto e de grandes deficiências e somente com grandes esforços conjuntos entre crianças e adultos essa criança poderia, um dia, se transformar num ser adulto e integrado a uma sociedade.

Conforme Ariés (1981), a grande novidade do século XVII foi perceber a criança representada como um ser sozinho e por ela mesma. Dessa forma, passou-se a ver a criança como um ser sagrado ou uma alegoria da alma, não se imaginava a criança como um ser histórico.

Podemos perceber que, no Século XVII, os retratos com crianças foram se tornando comuns, tendendo a família a se organizar em torno da criança que se tornava o centro da composição. Isso fica claro ao observarmos várias obras de arte da época, como por exemplo, nos quadros do famoso pintor holandês Van Dick, que em sua tendência barroca, apoiava-se nas crianças. “As crianças se beijam, se abraçam e animam o grupo dos adultos sérios com as suas brincadeiras e carinhos” (ARIÉS, 1981, p.65).

Entendendo esse processo, Ariés nos coloca o seguinte ponto:

“O diário de Infância de Luís XIII, que Heroard mantinha, mostra a seriedade com que então se começou a tratar o traje da criança, a roupa torna-

va visíveis as etapas do crescimento que transformava a criança em homem” (ARIÈS, 1981, p. 72).

Percebendo, dessa forma, podemos fazer uma análise a partir dos hábitos de vestuário próprios da Infância, onde se preconizava a distinção dos trajes das crianças do traje dos adultos, como sendo uma forma de isolar as crianças, de separá-las através de uma espécie de uniforme.

De acordo com Ariés (1981), é somente no final do Século XVIII que se estabeleceu um compromisso que anunciava a atitude moderna com relação aos jogos, fundamentalmente diferente da atitude antiga. Esse compromisso nos interessa aqui porque é também um testemunho de um novo sentimento de Infância: uma preocupação, antes desconhecida, de preservar a moralidade da criança e também de educá-la, proibindo-lhe os jogos então classificados como maus e recomendando-lhes os jogos classificados como bons.

A revolução real, no entanto, foi a extinção do trabalho infantil, que ganhou ritmo a partir do século XIX. Honoré (2009) indica que, na Inglaterra, entre 1860 e 1900, a frequência escolar quadruplicou, isso se deveu em grande parte à crença romântica de que colocar as crianças para trabalhar e lucrar com seu trabalho era imoral, bem como a crescente necessidade de uma força de trabalho já educada. Na medida em que o poder de rendimento do seu trabalho decaiu, o valor das crianças explodiu de outra maneira. Nesse sentido, o interesse sobre a criança mudou para uma tendência muito grande de acompanhar o desenvolvimento de sua personalidade. O início do interesse econômico sobre a Educação na Europa levou a um interesse também cada vez maior sobre as crianças pequenas. A família burguesa, segundo Ariés (1981), começava assim a se concentrar mais sobre a criança planejando sua vida para a futura entrada na sociedade dos adultos.

Mais adiante então, segundo Aguiar (2005), as transformações político-econômicas da sociedade desencadearam também no desaparecimento dessa estrutura ampla de parentesco como eixo básico e a nova ordem econômica centrada no capital, tona-se eminente na esfera pública, destituindo a família de uma série de funções que antes abarcava. Nesse momento, a família passa a constituir apenas uma unidade de consumo e reprodução na medida em que a produção se desenrola agora em âmbito público.

Paralelamente à isso, a criança adquire um novo valor e importância, percebe-se que ela é potencialmente uma riqueza econômica, ou seja, o trabalhador do futuro. A partir daí, surge a necessidade de se cuidar mais dessa mesma criança e, principalmente, de educá-la. Assim, precisa ser alvo de todo cuidado e atenção na medida em que ela é vista como tesouro das nações em formação.

Ariés (1981) apud Aguiar (2005) aponta esse fenômeno como o surgimento do “sentimento de infância”, que vem ao encontro de uma sociedade capitalista emergente, onde a preocupação com a força de trabalho dos indivíduos é crescente e implica em profundas transformações na forma de se tratar a infância, na configuração da família que se volta para a proteção e cuidado da criança tornando-se “nuclear” e na educação formal e informal dos futuros trabalhadores.

Nessa época, observamos o início da escolarização, caracterizando a aprendizagem pela educação formal, implicando na separação da criança do mundo do adulto para que ela se prepare para o “futuro”. Esse movimento nasce junto com o sentimento da família que, ao centrar-se em torno da criança (percebida agora como fraca, inocente e precisando de cuidados), começa a exercer uma função afetiva e constitutiva.

Com o tempo, a brincadeira libertou-se do simbolismo religioso e perdeu seu caráter comunitário, tornando-se, ao mesmo tempo, individual e profana. Nesse processo, ela foi cada vez mais reservada às crianças, cujo repertório de brincadeiras surge então como o repositório de manifestações coletivas abandonadas pela sociedade dos adultos e des-sacralizadas (ARIÉS, 1981).

Enfim, a brincadeira deve estar na mesma origem de todos os outros hábitos como comer, dormir, vestir-se, lavar-se, que portanto, devem ser inculcados nas crianças desde pequenas. O poder criativo e a grande paixão pela brincadeira da criança foram muito bem representados no excepcional quadro do pintor Holandês, Pieter Brueghel de 1560 denominado justamente “Jogos Infantis”⁵. Como diria Benjamin (1996), é da brincadeira que nasce o hábito e mesmo em sua forma mais rígida o hábito sempre conservará alguns resíduos da brincadeira. Benjamin (1984) traz detalhes nos seus escritos, sobre os brinquedos e o brincar. Ele acompanha a história cultural dos brinquedos, desde épocas

⁵ Imagem pode ser visualizada na página 24.

pré-históricas até os dias atuais, dando destaque a um processo, bastante marcado no Século XIX, que consiste na substituição dos brinquedos fabricados de forma artesanal por brinquedos fabricados industrialmente.

Dando uma maior ênfase a isso, os brinquedos em geral documentam como o adulto se coloca em relação ao mundo da criança. Há brinquedos muito antigos como bola, roda e corda que, provavelmente, derivam de objetos de culto e que, dessacralizados, dão margem para a criança desenvolver a sua fantasia.

Essa fantasia, muitas vezes, é um preconceito que faz as crianças tão diferentes de nós, com uma existência tão imensurável à nossa, que precisamos ser particularmente inventivos se quisermos distraí-las.

Para Ariés (1981), o sentimento de particularidade da infância, de sua diferença em relação ao mundo dos adultos, começou pelo sentimento mais elementar de sua fraqueza, que a rebaixava ao nível das camadas sociais mais inferiores. A partir daí, surge a idéia de que a Infância não era uma idade servil e não merecia ser metodicamente humilhada. Nesse sentido, temos visto que a burguesia educa, reforça e acalenta em sua prole, o herdeiro, o futuro cidadão útil, confiável e consciente de sua casta. Os deserdados, em compensação, veem primordialmente nos seus descendentes os futuros auxiliares, vingadores e liberdades.

Dessa forma, começa a surgir um novo sentimento de infância, em que a criança, por sua ingenuidade e gentileza, se torna uma fonte de distração para o adulto, um sentimento que poderíamos chamar aqui como certa “paparicação”. A maneira de ser das crianças deve ter parecido sempre encantadora, mas esse sentimento antigamente pertencia ao vasto domínio dos sentimentos não expressos. O termo “paparicação” foi utilizado, conforme afirmam Oliveira e Abramowicz (2010) por Ariés (1981) quando analisam essa nova forma de perceber a criança a partir do Século XVIII na Europa. Segundo esse autor, é no final do século XVII e início do século XVIII que começa a surgir essa moderna idéia de infância e o início do sentimento de “paparicação”. Portanto, a criança considerada como um adulto em miniatura é uma idéia que alcança a idade média na Europa.

Esse sentimento era mais forte entre as mulheres, as mães ou amas, pois estas eram as que mais estavam próximas das crianças já que eram elas as responsáveis pelos cuidados com as crianças, na alimenta-

ção, na doença, na educação e ensinando-as a falar. Os costumes do cristianismo foram outros fatores que influenciaram nos cuidados com as crianças.

Em contra partida ao sentimento de “papuricação”, surgiu um sentimento de exacerbação partindo de moralistas e educadores do século XVII, a “papuricação” foi considerada prejudicial, pois tornava as crianças mimadas e mal-educadas. Dessa forma, foi proposta uma educação disciplinadora e moralizadora com a pretensão de torná-las, mais tarde, pessoas honradas e homens racionais, o que passa a merecer a preocupação da consolidação de uma pedagogia da própria criança. Ariés afirma que este sentimento de Infância difundido entre os moralistas e os educadores do século XVII inspirou toda a educação até o Século XX. O autor ainda aponta que as peculiaridades da Infância eram o “interesse psicológico e o desenvolvimento moral da criança baseados na racionalidade dos costumes” (1981, p. 102).

No entanto muita coisa mudou, mesmo que nossos ancestrais não fossem estranhos ao amor paterno ou ao sentimento de Infância, mesmo que sentissem um instinto similar para mimar, controlar e polir os jovens, a maioria deles não era obsessiva com as crianças. “Esse constante cuidado, monitoramento e pressão sobre os jovens é uma característica do mundo moderno” (HONORÉ, 2009, p. 41).

De acordo com Debortolli et al (2008) a infância foi concebida como um fragmento de tempo a ser deixado para trás, esquecido em nome do futuro idealizado, espaço a ser percorrido e vencido em direção ao que se projetou como maduro, racional, moral e científico.

Dessa forma, vimos que entre os Séculos XVI e XVII, a criança já havia conquistado um lugar junto de seus pais. Essa volta da criança ao lar foi um grande acontecimento, a criança tornou-se um elemento importante da vida cotidiana familiar e os adultos passaram então a se preocupar com sua educação, carreira e futuro.

Historicamente, o conhecimento sobre a Infância privilegiou a dominação e o controle. O que acontece a partir desse momento é o processo de institucionalização da Infância, a institucionalização, aliás, se configura em um dos caracteres mais marcantes do homem moderno. Com isso, surgiram lugares destinados aos cuidados das crianças pequenas. A partir de então se pode falar em escolarização da Infância, que passa a existir uma educação pensada para as crianças dentro de Instituições específicas.

Conforme Debortolli et al(2008), o Século XX encarnou uma “reflexividade institucional” que configurou todos os dominantes de interpretação da realidade, condicionando olhares, atitude e práticas dos adultos com relação às crianças. Para compreender a questão das Instituições de Educação Infantil se faz importante entender como o conhecimento institucionalizado passou a contribuir de forma decisiva para a produção da realidade social das crianças.

Diante da realidade da sociedade em que vivemos hoje, temos observado que as famílias cada vez mais se ausentam da educação dos seus filhos, apesar de muitos não considerarem isso uma verdade, pois acreditam que matricular um filho em uma instituição e dar-lhes as condições materiais é participar da educação deles. Os pais procuram hoje ocupar os seus filhos tanto quanto eles estão ocupados e isso não acontece apenas em famílias de classes mais elevadas por possuírem condições de matricular seus filhos em diversas atividades, mas também nas famílias de classe baixa, pois os pais precisam ocupar seus filhos, pelo mesmo motivo de estarem ocupados, ou pior, por simplesmente não possuírem condições de oferecer o suprimento das suas necessidades básicas.

O que ocorre é que, cada vez mais, as famílias deixam de ser responsáveis pela educação de seus filhos, delegando esta responsabilidade às Instituições. Estas, por sua vez, “estão preparadas” para inserir essas crianças em um mundo pensado pelos adultos a partir de seus interesses, já que não podem mais diariamente exercer essa função. Os pais vão, então, em busca de uma educação para seus filhos que corresponda às suas idéias de boa educação. As Instituições por sua vez, procuram se enquadrar nas expectativas da demanda de mercado e a criança, que é o protagonista dessa história é a única que não é pensada.

De acordo com Debortolli et al:

“Vimos assistindo uma Infância fragmentada entre a produção e o consumo, que ao mesmo tempo em que gera uma concepção de sujeito de direitos, anuncia uma imagem de criança cidadão que ganha visibilidade em novos investimentos e relações de Poder” (2008, p. 72).

Percebemos que hoje ainda temos duas tendências, uma de separar o mundo da criança do mundo dos adultos e a outra, ao contrário, anuncia o sentimento moderno de Infância.

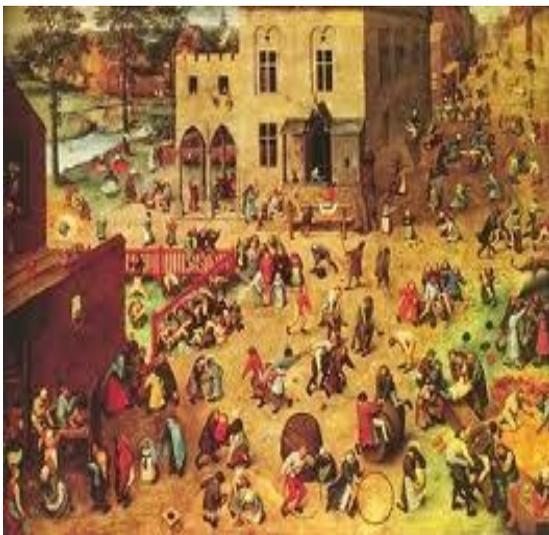
“Isso nos faz perceber que a criança é o pai do homem, a consciência que roda o destino começa a girar muito cedo e num estalo viram as chaves mestras de nossa existência, hábitos, valores, desejos, afetos, etc” (BENJAMIN, 1984, p. 22)

“O mundo autêntico daqueles contos, não é idílico, mas sim belo e cruel”, insiste Benjamin (1984, p. 11). Por esse pensamento, é visto que a culpa e a felicidade se manifestam sempre na vida das crianças; todas essas manifestações no mundo infantil não pretendem outra coisa senão preservar em si os sentimentos essenciais.

2.2. A importância do brinquedo

O resultado das pesquisas sobre a história do desenvolvimento e educação de crianças mostra claramente a importância que foi dada às atividades lúdicas das mesmas.

Como exemplo, trazemos mais uma vez o importante quadro do pintor holandês Peter Brueghel, datado de 1560 onde são mostrados, nada mais e nada menos do que 80 (oitenta) jogos e brincadeiras infantis.



Obra: “Jogos Infantis”.

Sobre a história dos brinquedos infantis o autor alemão Valter Benjamim foi um dos mais importantes pesquisadores. O autor afirma que é através do uso do brinquedo que se pode enveredar para uma mudança ou uma correção da forma de ser criança.

“A criança escolhe os seus brinquedos por conta própria, não raramente entre os objetos que os adultos jogaram fora. As crianças fazem história a partir do lixo da história. Isso é o que as aproxima dos inúteis, dos inadaptados e dos marginalizados”. (BENJAMIN, 1984, p. 14).

É evidente que o mundo dos adultos não se opõe em bloco ao mundo das crianças, há os que sabem e os que não sabem dialogar com elas. Muitos adultos percebem que o brinquedo fala para a criança a linguagem simples da pura materialidade, do puro prazer dos sentidos, isso torna próximo das crianças, entendendo dessa forma, que muitas vezes, é assim que o pedagogo deve interagir com o ser criança.

Bola, arco e corda são brinquedos que, conforme Benjamin:

“Tanto mais verdadeiros os brinquedos, menos dizem aos adultos. Pois quanto mais atraente o brinquedo, no sentido usual, mais se afastam dos instrumentos do brincar, quanto mais eles imitam mais longe estão da brincadeira viva”. (1996, p. 247)

Deste modo, concordamos com Benjamin (1996), quando o mesmo afirma que o brinquedo começa a emancipar-se, quanto mais avança a civilização, mais ele se esquia ao controle da família, tornando-se cada vez mais estranho não só às crianças, como também aos pais.

As crianças, com efeito, tem um particular prazer em visitar oficinas onde se trabalha visivelmente as coisas. Elas se sentem atraídas pelos detritos, onde quer que eles surjam, seja na construção de casas, na jardinagem ou na confecção de roupas. Segundo Benjamin (1996), nesses detritos elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas assume para elas, e só para elas.

Com tais detritos, não imitam o mundo dos adultos, mas colocam os restos e resíduos em uma relação nova e original. Assim as próprias crianças constroem seu mundo de coisas, um microcosmo no macrocosmo, que podemos chamar aqui de conto de fadas. O conto de fadas é uma dessas criações compostas de detritos, talvez a mais poderosa na vida espiritual da humanidade, surgida no processo de produção e decadência da saga.

As crianças não constituem nenhuma comunidade separada, mas são partes de povo e da classe que pertencem. Por isso o brinquedo infantil não atesta a existência de uma vida autônoma e segregada, mas é um diálogo com o mundo, baseado em símbolo, entre a criança e o povo.

Benjamin (1996, pág. 250), afirma que:

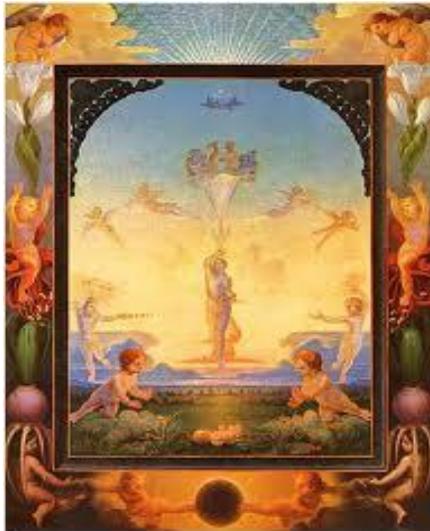
“O mundo perceptivo das crianças está marcado pelos traços da geração anterior e se confronta com eles, o mesmo ocorre com suas brincadeiras. É impossível situá-las num mundo de fantasia”

No fantástico mundo das crianças. Mesmo quando não imita os utensílios dos adultos, o brinquedo é uma confrontação, não tanto da criança para com o adulto, mas do adulto para com a criança.

“Se até hoje o brinquedo tem sido visto demasiadamente como produção para a criança, se não da criança, o principal erro é ver a brincadeira excessivamente na perspectiva do adulto, do ponto de vista da imitação” (BENJAMIN, 1996, p. 252)

Se o homem é, por natureza, bom e sociável, deve ser possível fazer da criança, entre o natural por excelência, um ser supremamente piedoso, bom e sociável. E como em todas as pedagogias teoricamente fundamentadas, a técnica da influência pelos fatos só é descoberta mais tarde e a educação começa com as recriminações problemáticas, assim também o brinquedo, em suas primeiras décadas edificantes e moralistas, constituindo uma simples variante do catecismo.

O autor, enfim, afirma que esse universo lúdico e de magia não tem nada a ver com a romantização do mundo feita pelos adultos em nome dos contos de fadas. Mas sim, porque o romantismo alemão estava fortemente impregnado com a idéia de que, para alcançar a perfeição, teríamos que voltar a ser como criança. No quadro do pintor alemão Philipp Otto Runge, de 1808, que ele chamou de “a pequena manhã” (*Der kleine Morgen*), isso ficou esteticamente muito bem representado.



No entanto, nada é mais ocioso que a tentativa febril de produzir objetos, materiais ilustrativos, brinquedos ou livros, supostamente apropriados para as crianças. Enquanto há outros brinquedos impostos pelos adultos como expressão de uma nostalgia sentimental e de falta de diálogo. Em quaisquer desses casos, as respostas das crianças se dá pela forma de brincar.

2.3. Preocupações da Educação Infantil no Brasil

No Brasil, a partir da década de 1970, a educação de crianças de 0 a 6 anos adquiriu um novo estatuto no campo das políticas e das teorias educacionais. Finalmente, a histórica luta por creches e pré-escolas, engendrada por movimentos sociais, tomou grandes proporções, e os governos, principalmente aqueles que se instalaram após a abertura política, realizaram investimentos para a ampliação do direito à educação das crianças dessa faixa etária.

Conforme Barbosa (2006), vários projetos para a Educação das crianças pequenas foram desenvolvidos, principalmente por meio de ações envolvendo diversos Ministérios e a Legião Brasileira de Assistência (LBA). A Constituição Federal de 1988 representou um avanço no que se refere aos direitos da criança. Ela considera as crianças e jovens como sujeitos de direitos e proclama a necessidade da oferta de atendimento na Educação Infantil.

Nosso intuito é observar o panorama brasileiro, principalmente no que se refere ao referencial teórico, para que possamos construir um olhar mais consistente sobre a realidade da Educação Infantil e perceber a Educação Física nesse contexto.

Podemos dizer que, a partir da promulgação da Constituição de 1988, diversos documentos oficiais e auxiliares acabaram passando a impressão de mudanças na Educação Infantil. Foram adotados mecanismos de proteção à criança e ao adolescente. A criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, conhecido como ECA (BRASIL, 1990) regularizou o direito de toda criança ter acesso à Educação. Outro esforço foi a implementação do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), constituído pelo acordo entre a União, Estados e Municípios. Esse pla-

no tem como meta o aumento do grau de escolaridade da população e a melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis.

Esse documento possibilitou estabelecer objetivos para a Educação Brasileira no prazo de dez anos. Em relação à Educação Infantil, as Instituições de Educação Infantil passam a ser apresentadas como um local de compensação de carências, o que mantém a diferença entre os objetivos da creche e da pré-escola, pois de acordo com Anjos (2009), a creche compreende que as crianças menores de três anos devem estar em ambiente domiciliar.

É sabido que o amparo documental para a Educação Infantil foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394/96, conhecida como LDB (BRASIL, 1996). Essa Legislação estabeleceu a Educação Infantil como Primeira etapa da Educação Básica:

“A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, art. 2).

Barbosa (2006) nos aponta que a inclusão da Educação Infantil na LDB, como seção autônoma, foi uma importante resposta para as novas demandas e dinâmicas da cultura e da sociedade e um passo importante para a valorização da educação desse nível de ensino. É importante lembrar que na nova LDB (Lei nº 9394/96), a Educação Infantil está presente no capítulo da Educação Básica, isto é, juntamente com os Ensinos Fundamental e Médio, o que aponta para a necessidade de articulação e não de subordinação entre eles.

Em 1998, temos a criação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil conhecido como RCNEI (BRASIL, 1998) e em 2006 encontramos os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006), documentos propostos pelo MEC que visam orientar e elaborar propostas pedagógicas. Eles destacam como função da Educação Infantil, o cuidar (preocupações com horários, espaço, materiais e necessidades básicas da criança) e o educar (refere-se a lançar o olhar para o fato de as crianças estarem em processo de formação, num momento em que a interação com pessoas e

coisas do mundo as leva a elaborar significado para aquilo que as rodeia).

Em um primeiro olhar, a legislação parece expressar um avanço quanto à concepção de Infância. Entretanto, devemos atentar para a descontinuidade entre legislação e realidade, além de destacar que situações que demonstrem mudanças podem não garantir, efetivamente, transformações nas práticas sociais. Além disso, é preciso olhar os detalhes que surgem e desaparecem por trás do cenário (COSTA, 2007).

Na esfera da Educação Infantil, o RCNEI documento, que foi organizado em três volumes, tem a proposta de ajudar as orientações pedagógicas da Educação Infantil, tendo como base o respeito, a dignidade e os direitos das crianças. Tal proposta aponta primordialmente para o brincar, o dar acesso aos bens socioculturais, o atendimento aos cuidados principais da criança, bem como a união entre o cuidar e o educar. O documento destaca que essa ligação é considerada como a principal função social dos centros de Educação Infantil na atualidade.

Nesse sentido, Cerisara (2004, p. 38) afirma:

“Se é possível considerar um possível avanço para a área a existência de um documento que se diz voltado especificamente para a Educação Infantil, é preciso verificar até que ponto ele efetivamente garante a especificidade defendida pelos educadores da área para o trabalho a ser realizado com meninos e meninas de 0 a 6 anos em Instituições Educativas como Creches e Pré-Escolas. Além disso, é preciso verificar até que ponto ele contempla o que anuncia”.

Conforme Costa (2007), mesmo que esses referenciais tragam conceitos considerados de grande importância para a Educação Infantil, pelo que observamos, na leitura da trajetória do RCNEI percebe-se o vínculo com o Ensino Fundamental, mostrando então a concepção de escolarização ou preparação para as séries iniciais.

Nos Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2006), encontramos orientação ao ato de educar, onde o mesmo significa proporcionar situações de cuidado e brincadeiras, organi-

zadas em função das características infantis, de forma a favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem.

Isso tem mostrado que vem sendo deixado de lado o que é específico para a criança em sua diversidade cultural. Logicamente que compreendemos que os documentos expostos são apenas norteadores e que têm passado por transformações para se tornar um “currículo nacional”. Embora eles representem um grande avanço para a época e para a história da Educação Infantil, eles são documentos que buscam direcionar os profissionais da Educação Infantil para a forma como eles devem estruturar o seu trabalho nesse nível de ensino.

Sendo assim, torna-se razoável salientarmos que não é importante apenas legislar, se faz necessário colocar a Legislação em prática, e implementar a disponibilização de recursos. O foco dos recursos da Educação para o Ensino Fundamental concentrava-se no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF).

Mais recentemente, desde 2006, a discussão girou em torno da aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), em substituição ao FUNDEF. Em palestras organizadas pelo MEC destacou-se o impacto do FUNDEB na Educação Infantil. Houve debates sobre questões como: ações sistemáticas para toda a Educação Básica, a nova definição do financiamento, o aumento do percentual de impostos destinados a Educação Básica e o auxílio do Governo Federal para complementar o investimento em Educação Municipal (ANJOS, 2009).

Nesse contexto, o FUNDEB faz a previsão de investimentos na Educação Infantil, já que essa é uma das dificuldades que ele sempre demonstrou ter, mas também por estar no mesmo patamar que a creche e a pré-escola. Ele oferece ainda o mesmo valor tanto para a Educação Infantil quanto para os outros níveis de Ensino. Um grande passo desse fundo é o reconhecimento da importância que a Educação Infantil está alcançando no momento.

Para Costa (2007), outro aspecto que tem sido alvo de debate é a recente mudança legal no Ensino Fundamental, que passou de oito para nove anos, de forma que a Educação Infantil agora passa a dar atendimento a crianças com até 5 anos de idade. Lembramos que os Países Europeus se preocupam muito com o resultado da avaliação esco-

lar, como as notas das provas do PISA⁶. Destacamos isso devido à constatação que se teve com o resultado alcançado pelos alunos das Escolas da Finlândia nessa avaliação. Os alunos desse País, segundo Honoré (2009), destacam-se rotineiramente em primeiro ou segundos lugares em todas as categorias: Matemática, Alfabetização e Ciências. O mesmo autor enfatiza que as crianças Finlandesas não entram para a escola formal até completarem sete (7) anos. Essas crianças passam o começo da infância em casa ou em pré-escolas onde o *brincar* é a regra. Quando finalmente chegam à Escola o horário escolar é curto, as férias são longas, há muita música, artes plásticas e jogos.

Considerando ainda que a Educação Infantil, com seu alto grau de importância no desenvolvimento da criança, não está garantida para grande parte das crianças no Brasil, é difícil de acreditar que isso irá melhorar a educação das crianças. O que deverá acontecer é o apressamento e a opressão das mesmas numa idade que deveriam “Brincar e Se-movimentar”.

Além disso, há o receio por nossa parte de que o trabalho pedagógico também sofra com o adiantamento de um ano, mesmo não sendo essa a proposta e que fale ainda menos da realidade e de possibilidades sócio-cognitivas dos alunos. Sobre essa temática, Costa (2007) conclui que realmente é um olhar que está se constituindo. A escola, de fato, deve valorizar outras perspectivas, além, de apenas dar destaque para a aprovação ou reprovação.

Em síntese percebe-se que as preocupações com a Educação Infantil, no Brasil, se concentram numa visão de criança na perspectiva do adulto.

Dessa forma, tanto a escola quanto a creche devem ser um lugar para expor a curiosidade, descobrir, refletir, brincar, enfim, as perspectivas de modificações estão postas no que se mostra real na Educação Infantil do Brasil.

⁶ Programa Internacional de Avaliação de Alunos. O PISA é um programa internacional de avaliação comparada, cuja principal finalidade é produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando o desempenho de alunos na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Esse programa é desenvolvido e coordenado internacionalmente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), havendo em cada país participante uma coordenação nacional. No Brasil, o PISA é coordenado pelo Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”. Vale destacar ainda que atualmente o Brasil ocupa a 52ª colocação, dos 57 países participantes.

2.4. O Currículo da Educação Infantil

A necessidade de se estabelecer um currículo para a Educação Infantil no Brasil surge no final da década de 70, inicialmente para a pré-escola e, posteriormente, para as creches. A partir desse período, surge o debate sobre a função das Instituições de Educação Infantil e se inicia um delineamento de um projeto pedagógico para esse nível de ensino.

É uma resposta à prática assistencialista, fruto das condições sócio-econômicas do País, a qual tem na marginalização da Infância, uma de suas mais sérias consequências, impondo a contingência de se atender ao maior número de crianças possível e determinando uma expansão significativa de creches e pré-escolas públicas em curto período de tempo (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1996). Essa expansão, no entanto, não se fez acompanhar nem da necessária preparação de quadros para atender a especificidade do novo serviço, nem de uma preocupação com a infraestrutura necessária à realização de atividades indispensáveis ao desenvolvimento da criança menor de seis anos.

À medida que a finalidade de diminuir as carências sociais se desvincula de um compromisso com os direitos da criança e de sua família à um atendimento de qualidade, a Educação Infantil, em nosso país, nasce dissociada de uma intencionalidade educativa explicitada num currículo pré-estabelecido, sendo assim, desarticulada da escola. Entretanto, ao construir um espaço institucional próprio, a Educação Infantil, e aqui se fala mais especificamente da pré-escola, acaba por identificar na própria escola, o espaço mais próximo. O processo de “escolarização” que se sucede é consequência natural de tal aproximação.

A Educação Infantil, atualmente, ao buscar uma especificidade em relação aos outros níveis de escolarização que a sucedem devido às características e necessidades de cuidado/educação da pequena infância, procura estruturar o seu conhecimento de forma diferente quando comparada à organização dos conteúdos escolares tradicionais (como a matemática, as ciências, a educação física, entre outras). Essa organização diferenciada constitui um dos desafios da atual Educação Infantil.

Barbosa (2006) nos aponta que para compreender como e por que a Infância e a Educação das crianças pequenas foi rotinizada e institucionalizada durante a modernidade, é necessário conhecer os motivos pelos quais a Infância passou a ser uma etapa da vida humana diferenciada e posteriormente, verificar por que foram fundadas as Instituições de atendimento a essa população.

Contudo essa “escolarização” não se dá sem conflito. A não definição de uma identidade própria é a grande marca da Educação Infantil durante toda a sua curta história. Claro que não podem ser desconsiderados os avanços na busca dessa identidade, sobretudo no campo acadêmico e nos termos da Constituição de 1988. Mas é inegável que existe, nas entrelinhas, o conflito resultante da oposição entre a concepção de Pré-Escola caracterizada como “extensão do lar, da família”, um lugar destinado a garantir o cuidado e a assistência à criança na ausência de sua mãe, e a concepção de Pré-Escola voltada à escolarização como instância preparatória para o Ensino Fundamental, comprometida inclusive, com o esforço de superação do fracasso escolar, registrado nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Na verdade, existe uma identidade móvel, ora voltada para o caminho da escolarização, ora para o do assistencialismo, o que não poderia ser diferente, embora inaceitável em um país com tamanha heterogeneidade sócio-cultural, política e econômica.

Conforme Anjos (2007), tais tendências levaram à uma série de interpretações sobre como desenvolver um trabalho com a criança em idade pré-escolar; por outro lado, permitiram, entre outras coisas, como um expressivo contingente de profissionais, sem formação específica, atuassem num espaço educativo de características peculiares em que pudessem construir no dia a dia, alheios às imposições de regras e modelos, um saber fazer próprio, carregado das experiências e das contradições inerentes às práticas sociais. Essa é, sem dúvida, uma das diversas formas como se expressa a Educação Infantil no Brasil, na década de 1990, a qual possui reflexos no momento atual.

Desde que a Educação Infantil veio ganhando espaço de fato, conseguimos reconhecer três instâncias de construção de um projeto educativo para a área na sociedade brasileira, que podem ser vistas como a das práticas sociais, a das políticas públicas e a da sistematização acadêmica de conhecimentos pertinentes a esse segmento educacional. É no âmbito de cada uma dessas circunstâncias que se manifestam, de forma

diferenciada, tendências que demonstram uma satisfação com o projeto do MEC/SEF/DPEF/COEDI (1996). As práticas sociais vinculam-se com a busca do profissional em relação a uma identidade própria e reconhecimento, por meio de uma formação aprimorada. Sendo assim, compreendemos que as políticas públicas relacionam-se com o estabelecimento de normas, regras e prioridades, de acordo com as novas exigências da área e por último, a academia vincula-se à preocupação com a consistência teórica e as bases científicas de um trabalho voltado a crianças de zero a seis anos.

Diante dessa discussão e considerando a necessidade de avançar na implementação das diretrizes estabelecidas na Política Nacional de Educação Infantil, o Ministério da Educação e do Desporto, na década de 1980, por intermédio da Coordenação Geral de Educação Infantil, definiu como ação prioritária o incentivo à elaboração, implementação e avaliação das propostas pedagógicas e curriculares coerentes com as diretrizes da Educação Infantil. Seria essencial, no entanto, realizar um diagnóstico mais aprofundado a respeito das propostas pedagógico-curriculares em curso nas diversas unidades da Federação, investigando os pressupostos em que se fundamentam as diretrizes e os princípios que estabelecem o processo como foram construídas essas diretrizes e como elas informam a prática no cotidiano dos Estabelecimentos de Educação Infantil. Após essa análise sobre o currículo e seu percurso histórico, vimos que ele tem sido reestruturado, embora haja diversos contextos que ainda possam ser discutidos e eventualmente alterados.

Kramer (2003) destaca que o currículo é apenas um guia das ações escolares. Por ser flexível e sujeito à prática cotidiana, permite a revisão, a negação, o acréscimo e a redução dos aspectos e temas. Afinal, o currículo não substitui o trabalho criativo dos sujeitos que constroem e vivem a escola, uma vez que não se trata de uma listagem pré-concebida de conteúdos e objetivos a serem executados. Dessa forma, o currículo possui grande importância na constituição dos diversos papéis que a Educação Infantil tem assumido na sociedade. A proposta curricular cria uma realidade formada pela junção de vários assuntos que perpassam pelas ações formais e informais que são expressas pela organização do trabalho pedagógico nos vários momentos do cotidiano dos centros de Educação Infantil.

Através da discussão sobre currículo, desde sua história até o presente momento, percebemos que ele não pode ser padronizado. Pre-

cisa estar de acordo com a realidade da Educação Infantil, percebendo as suas necessidades. Os professores devem também valorizar o currículo vivido, o seu formato real, criado no cotidiano escolar. De acordo com Sayão (1996), se há um debate para a implementação de uma proposta curricular de Educação Infantil, ela deve estar centrada na concepção de Infância, em que a criança seja reconhecida como sujeito histórico, produto e também autor da produção cultural.

Dentre esses conflitos expostos encontramos a expressão “Educação Física”, que não está presente nos atuais documentos sobre as orientações curriculares para a Educação Infantil, apesar de haver uma valorização do corpo e movimento (BRASIL, 1998). Essas constatações sugerem estudos sobre a constituição e a organização histórica da Educação Física nos currículos educacionais referentes à pequena infância.

CAPÍTULO III

3.1 Compreendendo o Ser Criança

“O pintar para a criança pode ser considerado como o seu diário de vida” (KUNZ, 2010, p.12).

Conforme Oaklander (1980), faz-se necessário entender que as crianças são resistentes e defensivas por boas razões. Elas fazem o que precisam fazer para sobreviver, para se proteger. Aprenderam com o mundo caótico em que estão envolvidas e com as escolas que tantas vezes se recusam a ver, a tomar cuidados; muitas vezes o que podem fazer é cuidar de si mesmas, para permanecerem protegidas contra invasões. É importante que a criança, aos poucos, vá criando confiança no adulto.

Dessa forma, vemos como uma empreitada de força e sobrevivência o processo de crescimento de uma criança, num mundo o qual muitas vezes lhe parece áspero e injusto.

Aos poucos a criança vai descobrindo que os sons que escutou, e depois produziu, tinham significados, e depois entende que pode se comunicar verbalmente com os outros de modo a tornar conhecidas suas necessidades: inicialmente através de sons, posteriormente palavras e frases, até alcançar o nível de pensamentos e curiosidades. Muitas vezes nos perguntamos como as crianças podem ser tão espontâneas. Facilmente distinguimos quando uma criança está alegre, triste, assustada, calma. Isso tudo se dá devido ao fato de seus sentidos e seu corpo terem alcançado um maior nível de consciência, onde ela não quer ocultá-los, pelo contrário, faz questão de expressar seus sentimentos inteiramente. Durante todo esse período de desenvolvimento da criança, seus sentimentos e percepção corporal vão atingindo níveis cada vez mais elevados. Oaklander explica que:

“O bebê não tem problemas de auto-estima até aqui, ele simplesmente é. Ele é em todos os sentidos um ser existencial [...]. O desenvolvimento sadio, contínuo de seus sentidos de corpo, de sentimentos e do intelecto da criança constitui base

subjacente do senso de eu da criança. Um senso de eu forte contribui para um bom contato com o meio ambiente e com as pessoas desse meio ambiente” (OAKLANDER, 1980, p. 73).

E assim, as crianças vão entendendo que a vida não é perfeita, que vivemos cada vez mais num mundo caótico, um mundo de dicotomia e contradição. Que seus pais, muitas vezes, também tem dificuldades a serem enfrentadas, e assim, as crianças vão aprendendo a enfrentar e compensar, no qual grande maioria se sai razoavelmente bem no viver, no crescer e aprender.

As crianças exigem, dos adultos, explicações claras e inteligentes, elas não querem e não gostam, conforme Benjamin (1996), de explicações simples e divagações. Sendo assim, a criança aceita perfeitamente coisas sérias, mesmo as mais abstratas e pesadas, desde que sejam honestas e espontâneas. Assim, a criança é percebida como um ser total ou global, o que implica considerar uma inevitável vinculação, reciprocidade e retroalimentação entre fatores sociais, emocionais, culturais, históricos e geográficos.

Aguiar (2005) nos reporta a idéia de que a criança tem o poder de transformar seu meio, portanto não se afina com a perspectiva de criança frágil, impotente e a mercê das forças desse que, tal como mencionamos anteriormente parece se encontrar profundamente enraizada em nossa cultura. Porém se observarmos as crianças desde o momento do seu nascimento, verificamos que elas, desde sempre, exercem seu poder, dadas as condições do campo de um lado e seus próprios recursos do momento pelo outro.

Oaklander (1980, p. 55) afirma que nossas cabeças são apenas parte do nosso organismo total, desse organismo que nós possuímos e que precisa ser cuidado, cultivado e usado. “Perca a cabeça e chegue aos sentidos” – precisamos respeitar essas partes de nós mesmos que nos trazem tanto poder e sabedoria.

Muito da compreensão da criança tem relação com os cinco sentidos: tato, olfato, audição, paladar e visão. Muitas vezes, alguma deficiência em algum desses sentidos fazem relação a alguma dificuldade de relacionamento da criança com o adulto, com o meio ou com outras crianças. É através dos sentidos que estabelecemos nosso contato com o mundo. Embora muitos de nós algumas vezes percamos a consci-

ência plena dos nossos sentidos, estes parecem se tornar ofuscados, sendo operacionalizados automaticamente, como se estivessem desligados de nós.

De acordo com Oaklander (1980, p. 101):

“Você sabe que pode ver com seus olhos? É claro que você pode com os olhos, mas os seus dedos lhe contam muitas coisas que os olhos não contam. Os dedos lhe dizem que as coisas são quentes ou frias, duras ou moles, ásperas ou lisas. Todos nós gostamos de tocar as coisas. Isso nos ajuda a descobrir o mundo e como nos sentimos em relação a ele. Podemos descobrir que gostamos de tocar as coisas que outras pessoas não gostam. Isso acontece porque todo mudo é diferente. A sua arte conta o que você sente, vê e sabe. Você pode formar uma figura daquilo que sente.” (pág. 101).

As crianças pequenas não tem medo de olhar. Elas observam, inspecionam, enfim, parecem fixar o olhar atentamente. Esse é um dos modos mais importantes que as crianças tem a seu dispor para aprender e conhecer o mundo. À medida que vamos crescendo, começamos a ver o mundo pelos olhos das outras pessoas e assim vamos incentivando as crianças a abandonarem seus próprios olhos. Certas disfuncionalidades na criança advêm, muitas vezes, de fatores de desenvolvimento que não puderam, por falta de contatos com o mundo, se manifestar plenamente.

Estou convicta, diz Violet Oaklander (2006), de que uma criança saudável tem tudo para utilizar seus sentidos, seu corpo, suas emoções e mesmo seu intelecto, de forma ilimitada. A criança vem ao mundo como um ser sensório: para poder viver ela deve sugar o peito da mãe, e para **criar** de precisa contato. E quando começa a crescer, ela usa, de forma muito ativa, todos seus sentidos. Ela observa muito bem tudo que se lhe apresenta e toca o que estiver ao seu alcance e degusta o que pode levar a boca.

Seu corpo está em constante movimento. De repente, ela começa a andar, começa a deixar cair coisas das mãos, começa a chorar se alguém levantar para ela o que deixou cair; ela não tem interesse em manter para si aquilo que deixou cair, por isso ela deixa sempre cair novamente o objeto até que consiga aprender a dominar essa habilidade,

segurar o objeto. Assim, ela observa as suas mãos até que tem a certeza que pode agarrar algo e ficar com ele (objeto), ou deixar cair. No seu tempo de desenvolvimento, a criança não limita nem um pouco as possibilidades de seu “Se-movimentar”.

As crianças fazem tudo para sobreviver a esse caótico mundo que se instaurou entre nós. De acordo com Oaklander (1980), 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 algumas coisas particular que afetam a sua vida e a todos com ela envolvida. Poderão se tornar exageradamente solícitas ou “boazinhas”. Poderão se apegar de forma irritante aos adultos em suas vidas. Poderão urinar na cama, defecar 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**. Com o passar do tempo esses comportamentos podem ser manifestados de outras formas, como sedução, promiscuidade, uso abusivo de drogas, dentre outras maneiras que serão manifestadas pelas necessidades não satisfeitas que resultam na perda do senso de si próprio.

Para se trabalhar com crianças, há necessidade de saber algo sobre funcionamentos familiares e ter consciência das influências ambientais que agem sobre a criança, como por exemplo, a escola, o lar e outras instituições nas quais a criança pode estar inserida. Tendo sempre bom senso e humor para permitir a manifestação da criança brincalhona existente em nós. As crianças geralmente informam quando algo não é bom pra elas, para tanto, há necessidade de uma boa sintonia com as necessidades das crianças, respeitando as suas defesas, entrando no mundo delas com delicadeza.

Para Oaklander (1980), quanto mais experiências a criança possui, com surpreendente flexibilidade e versatilidade desse meio, maior a sua oportunidade de expressão. De acordo com a mesma autora ainda, os bebês aprendem a falar certo imitando a fala dos adultos que as cercam. Se deixássemos as crianças à vontade e não as assustássemos com regras, elas aprenderiam a escrever da mesma maneira que aprendem a falar.

Assim percebemos que a infância é uma fase de auto-descoberta, percebemos que muitos adultos carregam dentro de si problemas que ficaram intrínsecos desde essa fase, tudo isso porque até

hoje ainda não conseguiram encontrar a si mesmo. Percebemos que, muitos adultos, se entrassem em contato com a sua própria Infância, conseguiriam, de fato, compreender mais sobre si próprios e suas atitudes nos dias atuais.

Pensamos ser importante salientar a visão de Maturana para a questão da linguagem e a de Verden-Zöllner para a compreensão do Ser Criança, no livro *Amar e Brincar*, onde percebemos que, como seres humanos modernos, somos o presente dessa história; e existimos como o resultado atual de um porvir de transformações anatômicas e fisiológicas, que ocorreram em torno da conservação do viver e conversar.

Segundo Maturana:

“Todo linguajar se apóia num suporte emocional que pode mudar com o seu curso. De modo recíproco, o fluir na mudança emocional modifica o linguajar. Na verdade, todo conversar é uma convivência consensual em coordenações de ações e emoções” (2006, p. 10)

Precisamente, porque pensamos dessa maneira, visto que, para compreender o curso de nossa história como ser humano é necessário olhar para a trajetória histórica do emocionar humano. Para revelar tal trajetória, devemos observar as mudanças das conversações que surgem das modificações no emocionar, bem como as circunstâncias que em cada caso, dão origem a novos emocionares e os estabilizam.

Segundo Maturana (2006, p. 12):

“O curso da história humana se desenrola geração após geração. É essa mesma trajetória que segue o emocionar adquirido pelas crianças no crescimento em relação aos seus pais, outros adultos, outras crianças e com o mundo não-humano circundante. Nessas circunstâncias, para compreender as mudanças culturais, devemos compreender as alterações históricas do emocionar humano em sua relação com o crescimento das crianças”.

Assim sendo, não podemos predeterminar que uma criança cresça como um ser que viva em respeito por si mesma e pelo outro,

chegando a ser um adulto socialmente responsável. Não podemos fazer isso especificando alguns aspectos do meio que controlará seu desenvolvimento desde o começo de sua vida e obrigá-la a conduzir-se desse modo. Também não podemos restringir, de uma forma ou de outra, a conduta de uma criança, forçá-la a tornar-se um adulto que viva em auto-respeito e respeito pelo outro. Segundo Maturana (2006) o respeito forçado nega a si próprio.

Dessa forma, Matura afirma que:

“A criança deve viver na dignidade de ser respeitada e respeitar o outro para que chegue a ser um adulto com o mesmo comportamento, vivendo como um ser com responsabilidade social, qualquer que seja o tipo de vida que lhe caiba. Sabendo que, para que isso ocorra, é preciso respeitar a relação materno-infantil, ou então, compreender que as crianças devem crescer na biologia do amor e não na biologia da exigência e da obediência”. (2006, p. 20)

Conforme Maturana (2006), para que isso aconteça, devemos viver à maneira dos homens e mulheres que vivem como colaboradores iguais, por meio de uma co-inspiração na qual homens e mulheres participam da criação de uma convivência mutuamente acolhedora e libertadora, que se prolonga desde a Infância até a vida adulta.

“Um bom contato com o mundo só podemos ter quando a gente consegue usar bem as funções de contato pelo ver, ouvir, tatear, degustar, cheirar, *se-movimentar*⁷, manifestando sentimentos, idéias, pensamentos ou curiosidades” (Idem, 2006, p. 11).

Desde muito cedo, a criança apreende a expressar todas suas emoções, rindo, chorando, gritando. As mães se preocupam: será que tem fome? Tem medo? Precisa trocar de fralda? Tem raiva? Sente solidão? Porém quanto mais ela consegue se expressar fazendo barulho

⁷ Grifos nossos

(chorando, gritando) ou melhorando as expressões faciais, mas, principalmente, quando consegue falar, começa a ficar mais claro quais emoções e sentimentos pretendem expressar. A criança pequena sempre se encontra em sintonia com suas emoções. Violet Oaklander (2006) diz que uma criança de dois anos consegue perfeitamente manifestar medo, tristeza, felicidade ou raiva. Ela não esconde suas emoções, isso ela aprende somente mais tarde na vida.

A mesma coisa acontece com seu intelecto. Fica sempre muito evidente a facilidade que crianças pequenas tem de aprender algo. A linguagem, por exemplo. Elas conseguem pesquisar, são curiosas e fazem inúmeras perguntas. Numa pesquisa divulgada pela revista *Scientific American* Brasil, da pesquisadora Alison Gopnik (2010), sobre o que pensam os bebês, ficou evidenciado que as crianças conseguem pensar em muitas coisas e fazer relações complexas que antes as pessoas duvidavam que fosse possível. Por exemplo, diz a autora que foi comprovado que crianças de 3 ou 4 anos tem idéias básicas sobre biologia e uma compreensão inicial de crescimento, herança e doença. Mas o conhecimento mais importante que crianças pequenas tem é sobre outras pessoas. Foi comprovado nas pesquisas que crianças recém-nascidas já entendem que pessoas são especiais e imitarão suas expressões faciais. Por último, a pesquisadora afirma que, em suas pesquisas, ficou confirmado como crianças pequenas utilizam evidências estatísticas e experimentações para descobrir causas e efeitos e conclui que sua maneira de pensar está longe de ser “pré-causal”. E o segredo parece estar no “Brincar e Se-movimentar”, pois estudos de pesquisadores (apontados pela autora citada) sugerem que, quando crianças brincam voluntariamente (deixando se envolver em tudo), exploram também causas e efeitos e fazem experimentos, sendo estes o modo mais eficaz de descobrir como funciona o mundo. Enfim, crianças raciocinam de maneira complexa e sutil, que não pode ser explicada através de simples regras ou associações.

O organismo humano, que inclui os sentidos, o corpo, o intelecto e a capacidade de expressar emoções, preenche sua função de forma fantástica incluindo todos os elementos necessários para um pleno desenvolvimento. Para as diferentes fases de desenvolvimento da criança, isso é muito importante. Mas acontece algo com toda a criança, para alguns um pouco mais forte, para outros em menor intensidade, que atrapalha o pleno desenvolvimento. Os sentidos se restringem e muitas coisas são silenciadas, as capacidades funcionais do corpo são reduzi-

das, as emoções são bloqueadas e o intelecto não rende o que poderia render. Existem muitos fatores que podem explicar por que isso ocorre. Problemas na família, por exemplo, é um forte fator, porém acontece também de maneira em geral, devido à própria cultura, meio social e educacional onde a criança aprende a se movimentar. Assim, em grande parte, a criança faz isso, ela mesma, por instinto, para se proteger.

Mas, por outro lado, existem na vida das crianças, inúmeros fatores de desenvolvimento e influências sociais que podem ter um poder maior sobre as limitações e bloqueios da expressividade na criança. Para Oaklander (2006) os fatores de perturbação mais fortes e que limitam os fatores de desenvolvimento da criança são: confluência e separação, centralidade no eu ou egocentrismo, exigência de limites, introjeção, o desejo no preenchimento de necessidades, efeitos negativos de muitos sistemas sociais, expectativas culturais específicas e as reações dos pais sobre as manifestações e expressões das crianças, em especial nas manifestações de raiva e incomodação. Enfim, como a criança se comporta em seu mundo e como outros reagem sobre sua conduta, influencia enormemente em toda sua vida.

A *Confluência* é a fase em que a criança, de certo modo, luta por uma independência apesar de ter o sentimento de unidade com seus pais. Essa fase de luta pela independência começa de fato muito cedo na criança e não apenas na adolescência como muitos acreditam. Apresentando inclusive muitas facetas no processo de desenvolvimento da criança, ou seja, de avanços e recuos.

Já o *Egocentrismo* também é normal na criança, ou seja, ela simplesmente não acredita que os outros possam viver o mundo de modo diferente do seu. Desenvolver a percepção de que os outros podem ter outra compreensão e entendimento das coisas é um longo processo de aprendizagem para as crianças. Por outro lado, devido a esse egocentrismo, a criança pode sofrer muito, ou seja, quando problemas acontecem na família ou na Creche, no caso, elas facilmente assumem a culpa. Violet Oaklander (2006) acredita que, por conta disso, as crianças podem sentir-se culpadas inclusive quando sofrem de abuso sexual. Em síntese, por causa desse egocentrismo, a criança acredita que tudo de ruim que acontece é culpa dela e não dos outros.

A *Introjeção* é como um recado ou uma afirmação que nós mesmos nos atribuímos e assumimos, ou que vem de outros e nos introjetamos. Com crianças, é muito fácil que aceitem o que os coleguinhas

dizem sobre ela e assim passem a se comportar conforme essas afirmações ou “etiquetas”. Por isso, crianças incorporam facilmente introjeções negativas e não conseguem se livrar facilmente. Por exemplo, algumas falsas convicções sobre si mesmas pelo fato de não terem ainda a maturidade intelectual para diferenciar suas convicções com a de suas companhias mais próximas.

Para a *busca de satisfazer interesses* é muito importante que se saiba que formar competências nas crianças é ótimo nas diferentes fases de seu desenvolvimento; por que assim, a criança adquire o sentimento de confiança na disposição de poder e controle. Mas isso deve acontecer sempre com um grande grau de liberdade e autonomia da criança; caso contrário, sob pressão (ou seja, à força), a criança, embora possa desenvolver excelentes capacidades e competências, ficam dependentes do adulto, em especial dos pais.

Evidentemente quando se fala em liberdade, espontaneidade e autonomia para a criança, não significa dizer sem limites. É claro que os adultos devem apresentar às crianças certos limites até mesmo para garantir sua segurança. Por exemplo, uma criança aprende muito cedo que é perigoso atravessar uma rua movimentada, ou saltar de um lugar muito alto e tantas outras coisas. Decisivo, no entanto é como nós, adultos, estabelecemos essas limitações com as crianças.

Em relação à questão do corpo da criança, sua corporeidade, é necessário verificar que a criança pequena ainda não especializou seus sentidos e outras funções corporais específicas como os adultos e, portanto, ela é sempre plenamente corporal (MERLEAU-PONTY, 2006). Cada emoção, por exemplo, tem vínculos com o seu corpo todo. Basta observar como reagem corporalmente quando estão com raiva ou alegres. Por outro lado, também quando as crianças apresentam algum tipo de problema, no plano emocional, social, ou outro qualquer, pode-se perceber que elas reagem e apresentam corporalmente a esses problemas, limitando as ações de seus movimentos, ficando mais passiva e encolhida pelos cantos da casa ou da Creche. Com isso as crianças perdem um melhor contato consigo mesma. Nota-se, por exemplo, nas restrições com a respiração quando, por exemplo, a criança sente medo. Violet Oaklander (2006) recomenda, por esse motivo, a importância de atividades do brincar que envolvem o exercício da respiração, pois eles aproximam a criança de si mesma, mantendo o contato corporal próximo (encher balões, por exemplo, ou brincar onde a criança faz barulho

pela boca, ronco de carro, gritos e cantos). Brincar a manutenção da relação com o próprio corpo é muito importante para crianças que apresentam algum tipo de problema psicológico-emocional como, por exemplo, a criança, que mesmo com idade para usar a privada, urina nas calças. Nesse sentido, o teatro, a pantonímia e o brincar imitativo são excelentes para a criança se conhecer melhor corporalmente.

Na sua auto-definição, a criança pequena aprende rapidamente a se conhecer “como ela é” ou “como ela não é”. Uma criança saudável vem para o mundo como um ser sensível: ela precisa contato corporal para se desenvolver e evoluir e ela precisa mamar para se alimentar. Segundo Oaklander,

“Enquanto a criança cresce, ela olha para tudo, ouve tudo, toca em tudo e procura experimentar o gosto de tudo. Seus sentidos estão totalmente ativos. Ele começa ter consciência de suas capacidades corporais e utiliza isso com grande satisfação. Suas emoções são expressas de forma incontrolável. Com a ajuda de seu intelecto e com todas as capacidades corporais já desenvolvidas ela começa a recolher todo o tipo de impressões do mundo e assim ela aprende conhecer e compreender o mundo e a si própria” (Idem, 2006, p. 74).

A criança ainda pequena utiliza todos os aspectos de seu organismo e suas relações com plenas energias. Porém quando ela começa a crescer um pouco mais, certos aspectos do desenvolvimento formam o seu Ser e que, por esse motivo, as diferentes modalidades sensoriais e mentais constituídas pelo seu organismo ficam muitas vezes limitadas ou até mesmo bloqueadas. Por exemplo, uma criança que sofre um trauma qualquer pode perder suas capacidades naturais, de utilizar seu organismo (corpo, sentidos, emoções e intelecto) para se relacionar com o mundo. O trauma pode limitar muito a percepção sensível, (dos sentidos) dessa criança, ou a atividade corporal ou, até mesmo, bloquear emoções e dificultar o uso de sua capacidade intelectual.

A criança que consegue realizar boas relações, tendo contatos com amigos (as), pais, professores e adultos, em geral é a criança que sabe utilizar muito bem os recursos de seu organismo: os sentidos, o corpo, as expressões emocionais e intelectuais. Violet Oaklander (2006)

afirma que são estes aspectos (Sentidos, Corpo, intelecto e emoções) que constituem a totalidade de um organismo humano – o Si próprio.

A autora ainda afirma que é difícil de definir esse SI PRÓPRIO (*Selbs* do alemão). Muitas vezes nos referimos a esse Si Próprio quando falamos de alguém que tem baixa auto-estima ou fraca imagem de si.

Importante para nossas capacidades de interagir com o mundo não é que tenhamos uma boa imagem, ou auto conceito bom de nós mesmos, mas ter consciência plena de nosso Si Próprio e que por seu intermédio nos é colocado à disposição – o que constitui o nosso organismo.

Violet Oaklander (2006) ainda recorre ao Dicionário *Webster's Dictionary* para ajudar na definição desse Si Próprio ou *Selbst*, e ela encontrou:

1. A identidade, o caráter ou as qualidades essenciais de todo ser humano;
2. Identidade, Personalidade e Individualidade de uma determinada pessoa, ou aquilo que diferencia uma pessoa de outra;
3. Um ser humano na melhor de sua constituição;
4. A totalidade (e unidade) dos elementos (corpo, emoções, pensamentos e sentimentos) que constituem a individualidade e identidade de um Ser Humano.

A autora concorda, especialmente, com essa última definição. Ela acredita que a criança nasce com um grande potencial para desenvolver sua auto-imagem, auto- percepção (*Selbstempfinden*).

Existem assim, uma grande quantidade de elementos que contribuem para o desenvolvimento da auto-imagem e auto-percepção na criança. A autora enumera alguns:

Os sentidos, o corpo, o intelecto, as competências, o poder e controle, a utilização de limites, o brincar-imaginar e o humor, a utilização da energia agressiva e o sexto sentido.

Introjeções são imagens e conceitos negativos que fizemos de nós mesmos e é na Infância que as incorporamos. Crianças não conseguem filtrar essas imagens e conceitos vindos dos adultos e do mundo em que vivem. Elas acreditam em tudo que ouvem e que se refere a elas mesmas. Especialmente quando se encontram num estágio de desenvolvimento cognitivo imaturo. Elas ainda não conseguem com segurança avaliar: “é, isso confere comigo ou não; isso não sou eu”.

Crianças desenvolvem assim, desde muito cedo um sistema de convicções e que abrange fortemente sua imagem e conceito de si bem como a forma de operacionalizar, de agir no mundo, e estas convicções acompanham os seres humanos na maioria das vezes para o resto da vida. Essa é a grande importância de influenciar sempre positivamente a auto-imagem e auto-percepção da criança pelos adultos. Especialmente quando as crianças começam a reconhecer, aceitar, respeitar e expressar seus sentimentos é possível potencializar muito sua auto-imagem e percepção de si e assim descobrir suas convicções disfuncionais e ajudá-las a se libertar delas e sobreviver. Lembrando sempre que crianças têm facilidades para se auto-culpar de tudo. Por outro lado, exagerar em afirmações positivas “essa criança é o máximo, um herói” cria confusão na criança e ela passa desconfiar de tais observações e isso então não aproxima a criança de si mesma e não a integra bem com os demais da casa ou da escola (creche).

Enfim, diz a autora com convicção:

“Tudo isso que abordo sobre crianças e que faço com elas eu posso fundamentar teoricamente, mas isso não é o mais importante, o importante é que em meu trabalho me deixo sempre orientar pela intuição, meu coração e meus sentimentos. Por isso mesmo a melhor orientação para o trabalho com crianças é lembrar em si mesmo o tempo em que se foi criança, pois como dito acima, a criança acredita em tudo que sobre ela é falado. O mundo de vida de uma criança vai constituir fortemente sua vida adulta” (OAKLANDER, 2006, p. 197).

3.2. A necessidade de imaginar e fantasiar

É evidente que as crianças têm necessidade de imaginação. Faz-se necessário sempre, por parte do adulto, incentivar a imaginação. Crianças que imaginam têm uma melhora significativa na sua habilidade de enfrentar o mundo e de aprender. Um fato curioso de destacar é que crianças capazes de ser imaginativas possuem um QI mais elevado (OAKLANDER, 1980).

Se, além disso, pensarmos que a criança brinca, podemos falar numa relação antinômica. É fácil de verificar que nada é mais próprio da

criança que combinar imparcialmente em suas construções as substâncias mais heterogêneas (pedras, papel, madeiras). Por outro lado, conforme Benjamin (1996), ninguém é mais sóbrio em relação aos materiais que uma criança. Um simples fragmento de madeira ou uma pedra reúnem na solidez e na simplicidade de sua matéria toda a plenitude das figuras mais diversas. E ao imaginar para as crianças bonecas de palha, berços de vidro, navios de zinco, os adultos estão interpretando a sua moda à sensibilidade infantil.

Para a criança o processo de fantasia é como seu processo de vida; podemos tentar desvendar o que ela mantém oculto ou o que evita, ou também descobrir o que se passa na vida da criança partindo de uma perspectiva dela mesma. Gostamos de lembrar até hoje das estórias inventadas por nós mesmos, de como pulávamos as linhas das calçadas imaginando que fossem enormes pontes e que entre as linhas tinham um enorme oceano com baleias e peixes famintos que esperavam a queda de alguma linha.

Tudo isso contado acima parece engraçado, mas muitas vezes nos questionamos; o que é fantasia e o que é mentira? Temos que entender que as crianças não são capazes de enfrentar o mundo real, e geralmente recorrem a um comportamento defensivo, agindo de forma oposta aquilo que realmente sentem. Portanto nessa fase a mentira sempre aparecerá como uma forma de auto-preservação.

A fantasia das crianças é algo muito sério, tendo em vista que é a forma como as mesmas expressam seus sentimentos. Portanto muitas vezes é um meio de como ela expressa coisas que tem dificuldade em admitir como realidade. Os sentimentos das crianças são a sua essência, pensando seus sentimentos ela também passará a conhecê-los e aceitá-los.

A criança lida com aspectos do conto de fadas de modo tão soberano e imparcial como com retalhos e tijolos. Constrói seu mundo com esses contos ou pelo menos os utiliza para ligar seus elementos o mesmo ocorre com a canção e as fábulas.

Benjamin conta um fato peculiar a cerca da fantasia: “A fantasia, em seus grandes momentos, pode ser um produto espiritual de grande profundidade, mas só raramente seu valor é percebido pelas crianças” (BENJAMIN, 1996, p. 238).

Existem diversas formas de estimular essa fantasia, citamos aqui algumas, tais como: improvisações dramáticas, contar estórias das

mais variadas formas como escrevendo, desenhando, com bonecos, através de poesia, de olhos abertos ou também de olhos fechados, enfim a imaginação acontece no corpo inteiro.

Assim podemos entender que a imaginação é parte do sentimento e percepção que as crianças pequenas expressam e que muitas vezes, assim como os adultos, elas podem ficar embaraçadas e confusas. Um bom exemplo é citado por Oaklander (1980, p. 58): “quando a criança desenha figuras bem esparsas é porque é assim que se sentem em relação à vida”.

É comum as crianças quererem desenhar ou pintar aquilo que bem entenderem, ou aquilo que não lhes foi solicitado. Isto não prejudica em nada o seu desenvolvimento, a importância está no que reside em primeiro plano para a criança.

O mesmo acontece com o brincar, muitas vezes gostam de brincar de coisas criadas por elas próprias e resistem a uma brincadeira indicada por algum adulto. Crianças pequenas gostam de brincar sem instruções, evidenciando que sem instruções não é sem limite. O adulto precisa entender que a criança já sabe como brincar, como apreender, como crescer, e que isto pode ser considerado como a necessidade de “Brincar e Se-movimentar” como propõe Kunz (2007).

A criança brinca com a realidade e com isso, da outra significação ao cotidiano. Ela cria outros sentidos para os objetos que possuem significados fixados pela cultura dominante, ultrapassando o sentido único atribuído as coisas, apontando-nos e lembrando-nos que a verdade é sempre provisória. Uma caixa de papelão pode ser um carro, um lençol pode ser o mar, uma caverna ou até asas de super-heróis.

A imaginação cria e transforma ativamente seu mundo, subvertendo a ordem estabelecida e pontuando sua diferenciação com relação ao desejo do outro e aos limites situacionais.

Já a fantasia é o canal por onde inúmeras vezes a criança consegue satisfazer suas necessidades, independente da permissão do adulto. Quando ela faz de conta ela expande suas fronteiras para além do ponto em que poderia fazê-lo na “realidade”

Assim, Winnicot (1975) já nos apontava que:

“Tal como a personalidade dos adultos se desenvolve através da sua experiência de vida, assim a das crianças evolue por intermédio de suas pró-

prias brincadeiras e das intervenções de brincadeiras feitas por outras crianças e por adultos [...] A brincadeira é a prova evidente e constante da capacidade criada que quer dizer Vivência” (WINNICOT, 1975, p. 66).

As crianças constituem e querem isso nas coisas que fazem, mexendo, construindo, desconstruindo e refazendo, desta forma, coisas eletrônicas são atrativas por pouco tempo.

Somente assim estaremos contribuindo para a criança tomar consciência de si, do outro e de sua própria existência no mundo. E entender o que se passa dentro dela e no seu mundo.

Segundo Oaklander (1980) manifestações lúdicas espontâneas podem auxiliar as crianças a externar suas imagens fantasiosas, sentimentos e situações traumatizantes.

3.3. Brincando de brincar

“Uma das grandes funções da brincadeira é transformar ativamente o meio da criança para suprir suas necessidades”. (AGUIAR, 2005)

Verificamos que a criança tem um prazer incrível em brincar com elementos naturais como a terra e a água, especialmente por estarem mais à mão, porém o fogo e o ar (que completam os quatro elementos da natureza) não são menos interessantes para as crianças. Quando a criança brinca com a terra o corpo parece se comunicar através dela, podemos citar como exemplo a argila. Já as brincadeiras nas águas são atraentes pelos seus efeitos relaxantes, podemos citar como exemplo brincar de barquinho no banho. Lembro de, quando professora de creches do município de Blumenau, montamos uma piscina na creche, o que acabou por constituir uma experiência muito rica. O mundo das crianças parecia estar expresso naquele momento!

“Um bom contato com o mundo só podemos ter quando a gente consegue usar bem as funções de contato pelo ver, ouvir, tatear, degustar, cheirar, *se-movimentar*, manifestando sentimentos, idéias, pensamentos ou curiosidades” (OAKLANDER, 2006, p. 202).

As crianças geralmente sabem exatamente aquilo que elas querem, muitas não precisam de sugestões, simplesmente brincam pelo prazer que as brincadeiras as proporcionam.

O professor de Educação Física, segundo Oaklander (1980), dispõe de períodos para trabalhar com movimento corporal e expressão corporal (ambos os aspectos importantes da consciência e do sentimento), ele está em posição de ajudar as crianças a expressarem alguns sentimentos que podem estar bloqueados.

Desta forma, o professor de Educação Física pode atuar também em exercícios que focalizem mais a consciência e o movimento do corpo inteiro. Os professores devem auxiliar as crianças a abrirem as portas da autoconsciência e do auto-encontro.

Portanto o “Se-movimentar” proposto por Kunz (2007), é também uma forma de consciência corporal básica para o sentido forte do eu.

Percebemos então o brincar como algo fundamental para o desenvolvimento sadio da criança. Para a criança, brincar é coisa séria, dotada de sentido, através da qual ela se desenvolve intelectualmente, fisicamente e socialmente. Através da brincadeira toda criança pode experimentar suas próprias novas formas de ser. Concordando com Oaklander (1980), a brincadeira desempenha uma função vital para a criança. É muito mais do que apenas uma atividade frívola, leviana e prazerosa como os adultos julgam. Para isso é importante que se criem possibilidades para as crianças através de um prazeroso “Brincar e Se-movimentar” diário.

Conforme Oaklander (1980), o brincar também serve como linguagem para a criança, um simbolismo que substitui as palavras. A criança experiencia na vida muitas coisas que ainda é incapaz de expressar verbalmente e deste modo usa a brincadeira para assimilar e formular aquilo que experiencia.

Porém destacamos que se faz importante perceber que muitas crianças se escondem na brincadeira, isto é, se utilizam do brincar para evitar a expressão de sentimentos e pensamentos.

Embora a criança brinque numa atmosfera de aceitação, não significa que não possam ser estabelecidos limites. É importante ensinar à criança algumas regras, tais como respeito para com o próximo e cui-

dados com alguns equipamentos. As brincadeiras e os jogos auxiliam a criança a se relacionar com os outros na vida.

Sentimentos e mensagens da infância podem permanecer conosco por muito tempo, podendo nos afetar para o resto da vida.

De acordo com Oaklander (1980), embora a criança precise de consistência, de regras, ela precisa ainda com mais urgência de um espaço em sua vida para aprender a lidar com a sua própria vida. Dê a criança responsabilidades, independência e a liberdade de fazer livres escolhas. Envolver-na na resolução de problemas e tomadas de decisões relativas à sua própria vida. Respeite seus sentimentos, necessidades, vontades, sugestões, a sua própria sabedoria.

Segundo Aguiar (2005), a criança precisa de regras: o convívio social exige isso e as regras costumam dar a sensação de desconforto e segurança. Pode ser muito ameaçador para uma criança a responsabilidade de sempre escolher o que é bom para ela, segundo as suas motivações e desejos pessoais. A sociedade é muito complexa e a criança precisa e quer uma mão guia para entrar neste emaranhado de valores que é a cultura. O valor do limite é exatamente dar-lhe uma determinada concepção de mundo, para que depois ela possa questionar e transformar. Isso, no entanto, não pode significar que o adulto seja o único conhecedor e controlador das regras.

A autora Verden-Zöllner (2006) classifica a brincadeira como qualquer atividade vivida no presente de sua realização e desempenhada de modo emocional, sem nenhum propósito que lhe seja exterior.

Portanto falamos de brincadeira cada vez que observamos seres humanos envolvidos no desfrute do que fazem, como se seu fazer não tivesse nenhum objetivo externo, assim é necessário compreender que a brincadeira é um operar no presente.

É fato que hoje as crianças brincam imitando as atitudes dos adultos, como se estivessem em preparação para a vida futura.

Ao nascer a criança é apenas uma possibilidade embrionária de consciência e reflexão sobre si mesma. É só ao longo do período de maturação de sua primeira infância que ela constitui espontaneamente, por meio das brincadeiras naturais com a mãe e outros adultos e crianças, a maneira de viver na linguagem.

Assim o livre brincar conforme Verden-Zöllner (2006) se organiza de modo espontâneo, com base nas formas imediatas de ações, movimentos e percepções que provém da história evolutiva. Ou seja, as

brincadeiras espontâneas de nossas crianças não são arbitrarias: são dinâmicas corporais ligadas a territórios ancestrais de comportamento. São expressões de conexões entre o ser vivo e seu meio, cujas formas atuais são apenas transformações de formas arcaicas. É importante dar liberdade ao movimento dos filhos, para que eles se tornem independentes e autônomos.

Importante ressaltar que vivemos em um mundo que vem se transformando a cada dia, as crianças já não podem mais encontrar as condições necessárias para desenvolver adequadamente suas possibilidades inatas de consciência. Perderam-se as características que satisfazem as necessidades infantis, ou seja, as brincadeiras espontâneas, as brincadeiras entre pais e filhos. Em um mundo assim sem uma relação básica com a natureza, sem liberdade de movimentos e de escolha de companheiros para brincar, não se torna possível desenvolver uma consciência corporal, uma autoconsciência, uma consciência social e uma consciência de mundo, conforme Verden-Zöllner (2006).

Neste mundo que não vem correspondendo às expectativas das crianças, percebemos que elas vêm vivendo no emocional da separação, da falta de proteção e de desamparo. É desta forma que elas crescem como seres manipuláveis e socialmente alienados.

Verden-Zöllner afirma:

“As crianças vem se encontrando cada vez mais desprotegidas, num ambiente que não lhes proporciona confiança e nem aceitação, elas jamais alcançam um desenvolvimento total de suas possibilidades humanas naturais de auto-orientação, auto-respeito, responsabilidade pessoal e social, liberdade e amor.” (VERDEN-ZÖLLNER, 2006, p. 196)

Nesse contexto, viver no brincar é viver sem confundir o fazer com intenções que levem a atenção para além da ação. As crianças capazes de viver no brincar, poderão crescer como seres sociais bem integrados, capazes de ser felizes. Contudo, é importante salientar que isso pode ser mais adicionado ou não as crianças, por profissionais de Educação Física cada vez mais capacitados.

De acordo com Verden-Zöllner, a brincadeira deve ser tratada da seguinte forma:

“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 a atenção voltada para ela própria e não para seus resultados, ou em outros termos, vivida sem propósitos ulteriores e sem outra intenção além de sua própria prática” (VERDEN-ZÖLLER, 2006, p. 231).

3.4. O emocionar e o educar

Muitos pais ensinam seus filhos sem saber como aprendemos com elas na inocência de um coexistir não-refletido, o emocionar de sua cultura e o fazer simplesmente convivendo. Como resultado muitas vezes, é que crescemos como membros de uma dada cultura, tudo nesta cultura nos resulta adequado e evidente, sem que percebamos o fluir de nosso emocionar (de nossos desejos, preferências, aversões, aspirações, intenções e escolhas). Tudo isso guia nossas ações nas circunstâncias mais mutantes de nossa vida, de maneira que todas as ações acabam pertencendo a essa cultura. A autora Verden-Zölller menciona que:

“A criança que não vive sua primeira infância numa relação de total confiança e aceitação, num encontro corporal íntimo com sua mãe, não se desenvolve adequadamente como um ser social bem integrado” (VERDEN-ZÖLLER, 2006, p. 45).

À medida que as exigências do mundo adulto são introduzidas na relação maternal, a atenção tanto daquelas quanto desta se desviam no presente de sua relação. E assim a criança acaba crescendo na desconfiança do amor de sua mãe, pois ela sem se dar conta cede a essas pressões, criando ao redor de seu filho um espaço de negação no qual seu desenvolvimento humano normal no auto-respeito e na consciência social é distorcido.

Essa pressão corrói continuamente os fundamentos maternos do desenvolvimento da criança como um ser humano que cresce no auto-respeito e na consciência social, por meio de uma relação mãe-filho

fundamentada no livre brincar, em total confiança e aceitação mútuas (VERDEN-ZÖLLER, 2006).

Em outras palavras, a rebeldia da adolescência expressa o nojo, a frustração e o asco da criança que tem de aceitar e absorver um modo de vida que vê como mentiroso e hipócrita. Esse é o cenário de nossa vida adulta em nossa cultura atual.

Segundo Verden-Zölller (2006), devemos considerar a criação de nossos filhos oferecendo-lhes relações maternas de total confiança e aceitação, nas quais eles crescem com dignidade, isto é, com respeito por si mesmo e pelos outros.

A maturidade da consciência humana alcançada por um ser humano depende de como ele vive como criança, na criação daquilo que vemos como um âmbito de coordenações de ações com sua mãe. Se a criança cresce numa aceitação corporal total por sua mãe, ao se encontrar continuamente com ela no brincar transforma-se num adulto afetuosso que não teme perder sua identidade individual na aceitação dos outros como ser social. Não precisará reafirma-se na negação dos outros, no curso de uma interminável competição.

Podemos observar que muitas vezes isso não ocorre em crianças que vivem em grandes centros. Verden-Zölller (2006) afirma que as crianças que vivem em grandes cidades não podem obter a partir de um livre brincar, a consciência sensório-motora que constitui e fundamenta a consciência humana; ela não pode realizar plenamente o espaço relacional humano. Se quando isso acontecer ela não estiver de todo distorcida, o que ocorrerá é que permanecerá dependente do controle externo.

A vida emocional da criança pequena é muito forte especialmente porque vive a relação afetiva e amorosa de forma muito intensa, se descobrindo com as pessoas com quem convive e sente como mais próximos a ela, especialmente a mãe. O desenvolvimento biológico sadio de uma criança requer uma vida de amor e aceitação mútua, principalmente sem expectativas sobre o futuro. Ao mesmo tempo, uma criança em crescimento requer uma vida de atividades válidas em si mesmas e que se realizem sem nenhum propósito externo a elas. A atividade da criança deve estar plenamente nas próprias atividades e não nos resultados.

Conforme Verden-Zölller (2006), o brincar como relação interpessoal só pode acontecer no amor, uma relação interpessoal que ocorre

no amor é necessariamente vivida como brincadeira, ressaltando que a relação mãe e filho deve ser um relacionamento no brincar.

O mesmo pode ser dito para os professores que atuam hoje com nossas crianças nas creches responsáveis hoje pela Educação Infantil.

Na visão de Verden-Zöller (2006, p. 237):

“As crianças em geral se desenvolvem normalmente, sem que tenhamos de fazer nada de especial para isso. Basta que gostemos delas, o que ocorre sem esforço na maior parte do tempo”.

3.5. Reflexões sobre o tempo e o espaço da criança

Conforme já alertamos anteriormente, o tema tempo e espaço da criança mereceria um *espaço* muito maior neste trabalho investigativo, porém o *tempo* para esta elaboração não nos possibilita isso. Mas ao tratarmos do tema SER CRIANÇA essa temática é incontornável em pelo menos alguns dos seus aspectos que nos interessa quando tratamos do “Brincar e Se-Movimentar”.

Muitas vezes nas escolas ou creches há uma preocupação demasiada com os planejamentos e conteúdos, sendo constantemente abandonada a parte mais importante a atividade em si.

De acordo com Oaklander (1980), a creche deve ser um lugar prazeroso, um lugar para vivenciar e aprender no sentido mais amplo. Mas o que temos encontrado é um lugar onde parece que temos a necessidade de forçar o desenvolvimento dos alunos, das aptidões as leituras, escrita e aritmética. E acabamos prestando pouca atenção ao fato de que a menos que possamos atender as necessidades psicológicas e emocionais das crianças, estamos ajudando a criar e manter uma sociedade que não valoriza as pessoas.

Assim, a creche deve oportunizar não apenas um espaço físico próprio para o desenvolvimento da criança, um espaço que servirá de receptáculo a tudo que possa vir a ser construído, mas também de tempo pela visão da criança e não do adulto. É necessário que este espaço seja bem iluminado, com cores alegres e brilhantes e recursos que convidem e permitam a criança compartilhar seu mundo com as demais crianças e

também professores, através de todas suas funções de contato. (AGUIAR, 2005).

Já mencionamos anteriormente que para o tema central dessa dissertação, que aposta acima de tudo numa proposta de “auxílio ao ativo desenvolvimento integral da criança” em lugar de uma educação formal como ocorre atualmente na maioria de nossas Creches, é imprescindível também abordar minimamente o tema tempo da criança.

Neste sentido, então, é condenável o ajuste do tempo da criança ao mundo organizado do adulto. Na Educação Infantil é possível verificar que o tempo da criança sofre uma divisão conforme os “horários das atividades previstas”. Assim, a criança apreende rapidamente o que pode e não pode fazer. Mas, especialmente no livre “Brincar e Se – movimentar” as crianças poderiam ter a oportunidade de encontrar o seu ritmo de tempo sem nunca estar sob pressão de terminar uma atividade rotineira estabelecida pela Instituição ou pelos adultos. A chamada “vagarosidade” deve ser admitida no trabalho com crianças, posto que cada criança tem seu ritmo de tempo. E auxiliar a criança no seu desenvolvimento precisa de tempo e um melhor desenvolvimento para o bem estar da criança deve aceitar atividades muito lentas na visão do adulto. Marca de qualidade no trabalho com crianças não é a velocidade com que realizam certas atividades ou o volume de atividades que realizam, mas sim o aproveitamento das ofertas de possibilidades, com um tempo determinado por elas, para construir algo, fazer algo e participar de algo, sempre com alegria e prazer.

Observando crianças em suas atividades livres e espontâneas é possível descobrir algo surpreendente para nós adultos: as crianças encontram tempo para tudo.

Porém, quando o tempo da criança se aproximar do planejamento e organização temporal do adulto, então se corre o risco de acabar com a infância precocemente o que leva conseqüências para o resto da vida. As crianças de hoje são excessivamente influenciadas pelo mundo em seu entorno organizado pelo adulto. Neste sentido constata-se uma “pressão” (HONORÉ, 2009) muito grande na vida das pequenas crianças em cada vez mais tenra idade. Por isso um número cada vez maior de crianças precisa de apoio psicoterapêutico, atividades psicomotoras, tratamento para déficit atencioso, exercícios posturais entre outras atividades que buscam recuperar o “tempo” perdido com as atividades formais de uma Creche ou Escola. A lentidão sendo tratado como doença.

E para que não caiam na lentidão das atividades e “desperdício” de tempo com o “Brincar e Se-movimentar” sem objetivos pré-determinados, muitas crianças são conduzidas pelos adultos (Pais) em múltiplas atividades paralelas à Creche ou Escola, como Balé, música, esportes, estudo de línguas e computação.

Uma pedagogização precoce, bem como as terapias de correção de certas “deficiências”, se ocupa demasiadamente com o futuro da criança, a perdendo no presente, significando em última análise não um auxílio ao seu desenvolvimento, mas o impedimento de um pleno desenvolvimento para uma vida com sentido para a criança e o futuro adulto. As crianças não pensam no futuro, elas vivem o presente e precisam de tempo para isso. Mas é com o tempo dela e não com o tempo do adulto.

CAPÍTULO IV

4.1. O que é desenvolvimento humano (infantil)

Ao longo da nossa investigação sobre o tema desta pesquisa, o que as crianças realmente querem e precisam, nos defrontamos com o tema desenvolvimento e descobrimos que é de fundamental importância que se descubra mais sobre o seu significado tanto nas áreas do conhecimento humano como da própria vivência infantil.

Ao longo da maior parte da história, o desenvolvimento das crianças nunca foi uma preocupação inadiável. O que a pedagogia conhecia por longa data sobre os fatores de desenvolvimento da criança vinha especialmente da perspectiva teórica de Jean Piaget. O autor ficou conhecido entre os pedagogos especialmente por classificar o desenvolvimento de crianças em fases que então poderiam ser importantes para o processo didático da escola. Por isso a própria palavra desenvolvimento significa mudanças, ou seja, mudanças que podem ser observadas e classificadas em graus ou fases. Novos conhecimentos ultimamente, no entanto, mudaram radicalmente esse conhecimento sobre o desenvolvimento infantil de Piaget.

O que fica, sobretudo é o fato de que as crianças se desenvolvem corporal, intelectual e emocionalmente de forma complexa e desordenada, na maioria das vezes.

Esta pesquisa pretende entrar um pouco nos detalhes desse desenvolvimento da criança. O que realmente move esse desenvolvimento? O que o influencia mais frequentemente? E mais importante: o desenvolvimento humano segue regras e padrões rígidos? Todos nos desenvolvemos de igual modo?

Essa pesquisa deve estar aberta e sensibilizada para as diferentes concepções e entendimentos sobre o desenvolvimento da criança.

Pelo pouco que já foi aprofundado, é possível entender que “acompanhar ativamente a totalidade dos fatores de desenvolvimento da criança desde que nasce é mais importante que a preocupação com uma educação formal”, embora, às vezes o termo desenvolvimento, como se lê inclusive nos dicionários, leva a entender apenas as mudanças que ocorrem gradualmente pelo simples fato de que a criança cresce. No desenvolvimento teórico que aqui se pretende abordar, no entanto esse conceito deve ser ampliado.

Existe uma gama muito grande de estudos e de literatura em geral sobre o tema que trata do desenvolvimento da criança. A primeira preocupação certamente foi com a medicina, ao apresentar aos pais orientações “corretas” para acompanhar o desenvolvimento dos bebês. No Brasil a maioria dos pais com, ao menos, um mínimo de nível cultural, certamente conhece o famoso livro do Dr. De Lamare sobre os Cuidados com o Bebê. Este livro surgiu em 1920, tendo sido muitas vezes revisado e ampliado, atualmente encontrando-se na 43ª edição. Apenas esse fato já aponta para duas coisas importantes: primeiro, a preocupação de pais e educadores (no caso de Creches) em acompanhar o desenvolvimento da criança e; segundo, o interesse das ciências médicas e psicológicas em oferecer orientações adequadas para acompanhar esse desenvolvimento.

Assim, inicialmente, os fatores de desenvolvimento a serem acompanhados podem ser classificados em dois enfoques distintos, ou seja, numa observação e acompanhamento das mudanças externas e outra internas das crianças. As mudanças externas ou quantitativas são normalmente fáceis de serem acompanhadas, se trata das medidas antropométricas da criança, especialmente, o constante acompanhamento do crescimento em relação ao peso e à altura. Já as mudanças internas ou qualitativas requerem uma observação mais apurada e provocam as maiores controvérsias entre os especialistas, pois se tratam da complexa evolução da subjetividade infantil. A inteligência, a criatividade e a linguagem da criança pertencem a esses temas polêmicos para os estudos sobre a criança. Em outra oportunidade deste trabalho o tema será aprofundado.

Para o caso de uma preocupação com o desenvolvimento integral, global da criança e numa perspectiva pedagógica, mas acima de tudo humana, conforme abordado por alguns autores utilizados para esta pesquisa julga-se necessário ainda destacar duas diferentes formas de entender o desenvolvimento da criança. Uma perspectiva mais adulto-cêntrica e outra de orientação psicológica e pedagógica.

A primeira forma de se entender o desenvolvimento da criança pode ser derivada das muitas teorias e instruções que de certa forma se autodenominam como: “intervenções para um adequado desenvolvimento da criança”. Embora esta seja a teoria mais estudada e desenvolvida em âmbitos como da Educação Infantil, não se pode ver muita clareza

nestas teorias sobre o que se quer dizer com “adequado desenvolvimento infantil”?

Consta que nos EUA, conforme relata Textor (2000), foi formulada por uma associação (identificada como NAEYC - National Association for the Education of Young Children), diretrizes gerais que um (a) educador (a) infantil precisa saber para trabalhar e atuar de forma adequada no desenvolvimento da criança, Assim, o educador(a) deverá:

1. Conhecer o máximo sobre os fundamentos teóricos que orientam sobre os fatores de desenvolvimento e fatores de aprendizagem da criança. Isso implica em saber as diferenças existentes na caracterização da criança relacionados à sua idade e assim possibilitar atividades, materiais, interações e experiências com as crianças de forma segura, saudável, interessante, desafiadoras e perfeitamente realizáveis para cada idade.
2. Conhecer com profundidade sobre interesses e necessidades de cada criança do grupo com que trabalha. Isso permite atuar sobre as diferenças individuais que sempre irão existir nos grupos de educação infantil.
3. Apresentar conhecimentos aprofundados sobre os níveis sócio-culturais onde as crianças vivem fora da escola e assim poder garantir relevância e significado social grande para as experiências de aprendizagem que realizam não apenas para as próprias crianças, mas para os seus pais (TEXTOR, 2000, p. 3).

Mesmo sem conhecer o restante destas diretrizes já é possível deduzir que o profissional da Educação Infantil, desta forma, precisaria estar munido de um vasto repertório de conhecimentos, tanto da psicologia de desenvolvimento como das teorias de aprendizagem infantil. Pode-se entender também que esse conhecimento deverá se basear num fundamento científico, ou seja, num conhecimento elaborado por pesquisadores com determinado referencial e produzido para conhecer melhor a criança com a finalidade maior de poder interferir no seu desenvolvimento com vistas a sua melhor inserção no contexto sócio-cultural futuro especialmente no mercado de trabalho. Neste contexto ainda crescimento e desenvolvimento se confundem.

Uma das grandes dificuldades neste modo de entender o desenvolvimento da criança, ou seja, apenas pela literatura especializada, é justamente que a realidade do mundo da criança, no seu dia a dia, não confere, na maioria das vezes, com estas interpretações e proposições

teóricas sobre os fatores de desenvolvimento da criança. A criança pequena, na fase de vida de 0 a 6 anos, se diferencia muito da criança da escola e da idade juvenil, não estando, portanto, num contexto social definido pelos adultos, no caso a escola, o entorno social e nem mesmo na família, fica extremamente difícil propor algo à distância (pesquisa, literatura) que seja adequado para intervir nesta fase de vida. Primeiramente porque a criança sempre deve ser vista de forma integral, global. É claro que se pode falar de um desenvolvimento da personalidade, da linguagem, do emocional, social, físico, etc., mas, jamais um se dá independentemente do outro.

Se é possível falar de fase de desenvolvimento da criança, temos que entender que elas se desenvolvem de forma simultânea e integrada. Por não se entender muito bem essa forma de desenvolvimento da criança é que ocorrem as super exigências e o aceleração de funções psicomotoras e sociais. Evidente que se pode falar, também, que existe em cada criança o que se pode chamar de um “relógio biológico”, mas cada criança é única no tempo de seu desenvolvimento. Outra evidência importante no mundo da criança em desenvolvimento é o fato desta ainda fazer a experiência direta, ou seja, tudo que realiza encontra e constitui sentido para ela. A experiência assim se difere da vivência. A experiência, conforme Bondía (2002), é aquilo que nos acontece, que deixa marcas em nós e não apenas passa por nós. Isso inclusive requer uma noção de tempo diferente que nós adultos temos hoje, o tempo da pressa, da opressão ao rendimento, etc.

Segundo Bondía (2002, p. 19), a experiência ainda, ou a possibilidade de que algo nos aconteça, nos toque profundamente, “requer 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, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, [...] enfim, dar se tempo e espaço”. No mundo em que vivemos com excesso de informação, excesso de trabalho, excesso de velocidade em tudo que precisa ser feito, enfim, num mundo que não se tem tempo para nada, somente mesmo as crianças pequenas podem realizar a experiência.

Infelizmente a influência cada vez maior de adultos e Instituições, sobre os fatores de desenvolvimento da criança orientam-se excessivamente em direção a colocá-la cada vez mais precocemente no mundo dos adultos, sem experiência, apenas vivências e muita produtividade

técnica, instrumental sem criatividade. Fato que elimina o humano da criança, ou seja, joga-se a criança num mundo sem sentidos e significados próprios. Esquece-se que para a criança, como diz a poesia de Carlos Drumond de Andrade, “o tempo é outro. E a vida fica com a cara que ela tem de verdade, mas que a gente (adultos) desaprende a ver”.

Retomando as teorias sobre o desenvolvimento humano, em especial, da criança, mais difundidas e amplamente conhecidas notadamente no contexto educacional abordam esse desenvolvimento por fases, as chamadas fases de desenvolvimento humano, destacando-se o crescimento físico e a maturação psicológica, emocional e cognitiva.

Com a oferta cada vez maior de Instituições para cuidar, fomentar e desenvolver adequadamente estas fases de desenvolvimento da criança, como as Creches, começa também a intervenção apressada, sob pressão de adultos, de aspectos considerados mais importantes para serem acelerados nestas chamadas fases de desenvolvimento. O mais importante aspecto a ser desenvolvido mais rapidamente é sempre o cognitivo. Ocorre muitas vezes, inclusive, certa disputa entre pais de criança nas Creches acerca de qual deles possui o filho ou a filha mais inteligente. Muitos pais chegam ao ponto de não achar suficiente o que as Creches ensinam para seus filhos e ainda os colocam em outras atividades, como música, dança, tênis, computador, inglês, etc. Eyer; Hirsh-Pasek; Golinkoff (2006), na sua fantástica obra com o sugestivo título: “Einstein teve tempo para brincar”, tratam esse fato como um processo de “adultificação” prematura da criança. As mesmas autoras ainda denunciam no livro, com base em pesquisas científicas como as da neurociência, que essa forma de apressamento da criança em nada as auxilia no seu desenvolvimento e sim impede um saudável e integral desenvolvimento. Isso acontece principalmente porque se fragmenta o desenvolvimento da criança quando que ao natural ela evolui sempre de forma integral, global.

Comentam as autoras, ainda, que nos EUA existe uma verdadeira “indústria” de educação de crianças pequenas começando pelos bebês. Tudo para que adquiram mais cedo a competência de adultos. No Brasil, com excessiva escolarização precoce das crianças nas Creches ocorre praticamente o mesmo, ou seja, o fomento da criança para serem alunos mais inteligentes, talentosos e criativos no futuro.

Um estudo apresentado pelas autoras acima mencionadas mostrou um importante paralelo entre crianças “escolarizadas” em Creches

sob pressão de adultos entre os quais os próprios pais e outras que participavam em Instituições tradicionais onde a tônica era o brincar e fazer descobertas. O resultado da pesquisa mostrou que não houve nem um tipo de benefício em curto nem em longo prazo do primeiro grupo de criança sobre o segundo.

No entanto, o que mais vem assustando especialistas da Psiquiatria da Criança do EUA, informam as autoras Eyer; Hirsh-Pasek; Golin-koff (2006, p. 10) é o exagerado crescimento dos últimos anos do número de crianças e adolescentes “significativamente deprimidas e que nos Estados Unidos chegam a 5% do total de crianças e adolescentes”

Como já dizia Rousseau (2004, p. 91) em seu livro *Emílio*: “A criança tem seu próprio modo de ver, pensar, e sentir, e nada é mais insensato do eu tentar substituí-lo pelo nosso”.

Para se desenvolverem, as crianças precisam de tempo e espaço para respirar, para ficar à toa e se aborrecer algumas vezes, para relaxar, assumir riscos e cometer erros, sonhar e ter prazer com suas próprias coisas e até mesmo para fracassar. Se quisermos restaurar a alegria não só da Infância, mas também dos pais, chegou a hora dos adultos se retirarem um pouco e permitirem que as crianças sejam elas mesmas.

Conforme Honoré (2009), os pais imaginam que quanto mais estímulos seu bebê receber, e quanto antes mais esperto será. E se falharem em aproveitar o máximo desse desenvolvimento neurológico inicial, a janela das oportunidades se fechará com três anos de idade e a faculdade pode ser esquecida. Sendo assim, encontramos um verdadeiro bombardeio de alto-falantes manuais que enchem o útero de música “neurologicamente enriquecedora” ou um carrinho de bebês com ipod embutido, que permitam a quem nele se deite ouvir músicas ou vocabulários em língua estrangeira enquanto anda, transformando aquele passeio pelo parque em uma experiência multisensorial.

Se esta catarata de estímulos realmente funciona não é tão claro. A neurociência mais atual sugere que todo enriquecimento que a criança humana precisa esta embutida na experiência diária do nosso bebê, e que em vez de ser uma tabula rasa, esperando passivamente para serem preenchidos pelos adultos, os bebês estão programados para procurarem a informação necessária de modo a construir seus cérebros. Por isso a humanidade conseguiu por milhares de anos, com sucesso, diga-se de passagem, criar crianças sem o uso de acessórios eletrônicos ou DVDs de *Baby Einstein*.

Bruer (2002) apud Honoré (2009), um dos maiores neurocientistas do mundo nega diretamente a crença de que mais estímulos criam um cérebro melhor, a idéia de que você pode fornecer mais sinapses estimulando mais a criança não tem base científica, confirma o autor.

Por outro lado o desenvolvimento cognitivo que tanto importa não se forma pela apropriação passiva de conhecimentos e sim pela construção ativa de significados.

O Ministério de Pesquisa da Alemanha formou, em 2007, uma equipe com cientistas, psicólogos, educadores e filósofos, para investigar o fenômeno *Mozart*, e chegaram à seguinte conclusão: mesmo que ouvir *Mozart* aumente o raciocínio espacial e temporal (e nem todos os estudos mostraram isso), os efeitos não duram mais que vinte minutos. E mais, a equipe alemã não encontrou qualquer evidência de que escutar música clássica faça qualquer coisa para aprimorar o cérebro de uma criança (ZUR LIPPE, 1987).

O que nos faz compreender que os bebês precisam de uma conexão humana, transmitida por uma pessoa e não de um estímulo artificial para apreender. As últimas pesquisas publicadas e divulgadas por Honoré (2009) mostram que o cérebro continua se desenvolvendo muito depois dos primeiros anos de vida e que para a maioria dos conhecimentos e qualificações não existe uma janela crítica que se fecha para sempre no terceiro aniversário de uma criança.

Quando os pais ficam ansiosos sobre os marcos do desenvolvimento da criança, quando passam mais tempo cultivando do que confortando seu bebê, a criança pode acabar ficando estressada. Se o cérebro de um bebê é inundado com hormônios do estresse, como a adrenalina e a cortisona, a mudança química pode tornar-se permanente com o decorrer do tempo, dificultando a aprendizagem ou o controle da agressividade mais tarde na vida e aumentando as chances de depressão, afirmam os cientistas.

Por mais que queiramos que a ciência forneça um guia passo a passo para os primeiros anos, nosso conhecimento parcial sobre o desenvolvimento do cérebro torna isso impossível. E mais, cada criança e cada família são diferentes, o que significa que não pode haver uma receita única para educar um bebê.

No entanto existem algumas orientações claras. Uma delas enfatizada por Merleau-Ponty (2006) é que todas as crianças se desenvolvem com a interação interpessoal, por meio de contato visual. Muitos

estudos mostraram que os bebês são fascinados por contrastes e cores fortes, que é o que eles obtêm precisamente da face humana, com sua superfície complexa e mutante de rugas, curvas, fendas e sombras.

Além de ser uma fonte de alegria e maravilha, essa conversa elementar, essa ação amorosa recíproca entre pai ou mãe e criança ajuda a construir o córtex pré-frontal do filho, a parte “social” do cérebro, que governa a empatia, o autocontrole e a capacidade de ler sinais não verbais de outras pessoas. Inclusive, estas são as mesmas habilidades que os professores identificam como as mais importantes a serem desenvolvidas na creche e fora dela. Especialistas concordam que formar um vínculo forte com um ou mais protetores é a pedra angular de todo desenvolvimento da criança e de todo o aprendizado posterior. Isso também pode imunizar as crianças contra o estresse ao longo da vida.

Mas talvez esta mensagem esteja lentamente começando a ser absorvida. Honoré (2009) aconselha em seu livro os pais ansiosos e impacientes, enfatizando que cada bebê evolui numa velocidade diferente; os primeiros anos são importantes, mas não se trata de uma corrida. Passem menos tempo tentando enriquecer seu bebê e mais tempo tentando conhecê-lo.

Por último, ainda, existem diferentes modelos para se entender o desenvolvimento humano, em especial o infantil. Mas a maioria apresenta apenas o que é normal e o que não é normal no desenvolvimento da criança. Destacando ainda que o desenvolvimento não normal ou perturbado deva receber atenção de especialistas. Como professores não somos suficientemente especialistas do desenvolvimento infantil? Sabemos melhor que ninguém que existem muitos caminhos para se fomentar o desenvolvimento pleno e integral de uma criança, no entanto...

Resta então a pergunta final: O que fazer? Como os adultos devem se comportar com as crianças?

4.2. Uma ativa participação no desenvolvimento da criança

Depois de acordar. Mamar. Depois de mamar, sorrir.

Depois de sorrir, cantar. Depois de cantar, comer.

Depois de comer, brincar. Depois de brincar, pular.

Depois de pular, cair. Depois de cair, chorar.

Depois de chorar, falar. Depois de falar, correr.

Depois de correr, parar. Depois de parar, ninar.

Depois de ninar, dormir. Depois de dormir, sonhar.
(Sandra Peres, Paulo Tatit e Edith Deardyk)

Nessa canção citada na epígrafe acima, pode ser vista uma síntese do modo de como as atividades são vistas e trabalhadas na Educação Infantil. Nas escolas de Educação Infantil existe uma sequência fixa de atividades que ocorrem no decorrer de uma jornada. A música nos indica como as atividades vêm sendo impostas às crianças, tais atividades vêm sendo vistas como a “hora de”.

As horas de realizar as atividades são cronometradas, mas, na verdade, não são horas, são minutos, que se justificam em sua rapidez pelo fato das crianças não se concentrarem; em outras chegam a ser turnos, porque a hora exata da próxima atividade ainda não chegou, afirma Barbosa (2006).

É evidente que crianças precisam dos adultos, exigem a participação do adulto no seu desenvolvimento. Até agora estamos fazendo um questionamento sobre excessiva intervenção do adulto, especialmente para apressar o desenvolvimento da criança com a idéia de serem adultos mais preparados e mais competitivos na sociedade de rendimento e de exigências em torno de competências funcionais cada vez maiores. Com isso configurou-se o pensamento pedagógico educacional para a criança. Parece que em todo mundo as crianças estão sendo colocados mais cedo na escola e o seu desenvolvimento para ingresso no mundo do adulto é apressado. Conseqüências já podem ser vistas como mostra a pesquisa da Psiquiatria nos EUA, acima apresentada. Mas conseqüências maiores ainda poderão ser vistas quando crianças assim aceleradas para o mundo dos adultos assumirem cargos profissionais de extrema importância, na política, na ciência ou na própria educação.

Por isso nossa opção como adultos para com a criança é um NÃO à Educação Formal e eliminadora da vida infantil na criança e SIM por um ativo e inteligente acompanhamento a todo seu processo de desenvolvimento. Adiantando desde já que nesse ativo acompanhamento do processo de desenvolvimento da criança se encontra prioritariamente o “Brincar e Se-movimentar”.

Compreendemos assim que a criança não deve ser vista como um ser inacabado, imaturo ou imperfeito, em contraposição a um indivíduo adulto maduro, desenvolvido e acabado, assim como o desenvolvimento não pode ser visto como uma história de fases rumo a um objeti-

vo final, mas como um percurso construído através de momentos singulares sucessivos que são em si completos no aqui e agora de cada criança.

Um dos maiores filósofos que inspirou o movimento romântico e que viria a dominar a Europa a partir do final do século XVIII, Rousseau (2004, p. 88) pediu aos adultos que se afastassem. Ele defendia a Infância “suas brincadeiras, seus prazeres, seu instinto amigável” deveriam ser cuidados, mais do que explorado como meio para um determinado fim. Defendia ainda que as crianças nasciam puras, espontâneas e alegres e portanto deveriam aprender e criar em si seu próprio ritmo.

Muitos pais, no intuito de querer que a Infância seja um só tempo, um ensaio de figurinos para uma idade adulta de grandes realizações e um jardim secreto cheio de alegrias e livre de perigos, dizem às crianças que cresçam e depois se enfurecem quando assim o fazem. Esperam que elas realizem seus sonhos e que ao mesmo tempo permaneçam fiéis a si mesmas.

O fio comum é que através dos tempos, as crianças nunca escolheram sua própria infância. Os adultos sempre deram as ordens. “Nunca são as crianças” salienta (HONORÉ, 2009, p. 57), são sempre os adultos. Hoje em dia a Infância parece mais um assunto de adultos do que nunca.

Podemos compreender que a consciência social e individual da criança surge mediante suas interações corporais com suas mães, numa dinâmica de total aceitação e mútua na intimidade do brincar.

Verden-Zöller (2006) trata o brincar como estar atento para o presente. Uma criança que brinca está envolvida no que faz, enquanto faz.

A autora afirma ainda que as mães modernas com frequência não têm consciência de sua corporeidade. Portanto, não têm plena consciência social e não se dão conta de que instrumentalizam suas relações com seus filhos. Elas os ensinam, educando-os e os guiam para o seu futuro ser social.

Na realidade, a total aceitação corporal mútua na relação materna não pode acontecer quando a mãe vê a criança ou o bebê como um futuro adulto, ou quando vive suas relações com eles como parte de um processo educativo. Desta forma, ser aceito é ser visto no presente de uma interação. Não ser visto no presente de uma interação é ser negado.

É nossa orientação cultural para a produção que vem nos insensibilizando para com o presente. É ela que nos dirige para uma atenção ao passado ou a um futuro que só acontecem no espaço de descrição de nossas expectativas ou queixas, fora do domínio de nossas ações num dado momento.

De acordo com Verden-Zöllner (2006), para que uma mãe esteja no presente com seus filhos, deve voltar sua atenção para o que ocorre nesse instante. Ela pode fazer isso por meio de interações com seus filhos que ocorram no brincar, ou seja, na mútua e total aceitação, sem expectativas que desviem o olhar para longe desse presente.

Brincar não é de maneira nenhuma uma preparação para ações futuras, vive-se o brincar quando ele é vivido no presente. Quando as crianças brincam imitando atividades adultas, não estão se preparando para estas, desta forma neste momento do brincar as crianças passam a ser o que as brincadeiras indicam.

Percebe-se então, mais do que qualquer outra época, que as crianças vêm se tornando uma extensão do ego dos pais, um *minieu* para serem elogiados.

Para o desenvolvimento de uma criança, tanto como ser biológico quanto como ser social, é imprescindível o contato recorrente com a mãe, em total aceitação no presente. Faz-se necessário observar como os pais estão orientados para as consequências futuras de suas interações com as crianças e não para o modo de como elas existem no presente do encontro.

Desta forma, Verden-Zöllner (2006) afirma que a criança não se auto-aprende como um Eu integral no respeito e na aceitação de si mesma; não aprende a si própria como um ser social no respeito.

Em pleno século XXI, nos encontramos no que Honoré (2009) denomina “Período da Criança Gerenciada”, período esse onde a preocupação primordial é como obter o máximo de nossos filhos, já é comum encontrarmos gestantes ouvindo determinadas músicas para estimular o cérebro dos fetos ou das futuras crianças.

Nesta era da criança gerenciada, ela é frequentemente controlada por GPS, telefones celulares, câmeras escondidas, entre outros meios que vêm surgindo no mercado constantemente e que vem entupindo os quartos das crianças.

Muitas crianças têm registrado um alto grau de stress, visto que as atividades das crianças de hoje gira entre: Creches, Escola, Computa-

ção, Tênis, Natação, Ballet, Inglês entre outras, que vêm deixando seus dias lotados, até mesmo para o desenvolvimento do seu livre brincar.

As Nações Unidas alertam que uma em cada cinco crianças já sofre de algum distúrbio psicológico. Tomar remédios para alterar a conduta ou estado de ânimo de crianças é comum em muitos Países. Em 2006 mais de cem cientistas e intelectuais ingleses se lançaram numa campanha para salvar as crianças dos efeitos tóxicos da vida moderna.

De acordo com Kunz (2009), quando os adultos sequestram a infância, as crianças perdem a noção do que dá textura e significado à vida humana.

É urgentemente necessário encontrar uma forma de impedir o apressamento da criança para o mundo moderno, o que acarreta necessariamente repensar o que significa SER CRIANÇA e o que significa Ser Adulto no século XXI.

Honoré (2009) relata em seu livro sobre o dia em que foi buscar seu filho de 6 anos na escola e a professora lhe disse que seu filho tinha um grande *talento* para o desenho, a professora chamava seu filho de pequeno artista, imediatamente o pai (pensando no futuro do seu pequeno artista) matriculou seu filho numa escola especializada formadora de desenhistas. No dia seguinte seu filho lhe disse que não queria mais ir à escola de artes com uma simples justificativa: - Não quero ir para uma sala de aula aonde o professor vai me dizer o que fazer, só quero desenhar. Por que os adultos têm que tomar conta de tudo?

A Infância percebida desta forma é intensamente desqualificada na medida em que pressupõe um tempo de mudanças, instabilidade e fragilidade em contraste com um tempo de estabilidade, força e maturidade da vida adulta.

Sob a forma de introjeções, estão sempre presentes nossas próprias experiências infantis uma determinada perspectiva de infância profundamente enraizada em nossa cultura, como descrito por Ariés (1981). Com um sentimento moderno de infância que encara a criança por um lado como um ser frágil, desprotegido, puro e inocente, a mercê das forças com as quais não se pode lidar. E, por outro lado como um ser imperfeito e incompleto que necessita da educação realizada pelo adulto.

“Embora o sentimento moderno de infância tenha o mérito de sublinhar a diferença entre adultos e

crianças e marcar a especificidade da infância, o que observamos ao longo da história é a consideração dessa diferença a partir de juízos de valor: a infância e a vida adulta não são apenas diferentes, mas estados com diferentes níveis de importância. Tais formas de se perceber a criança não as favorecem. Legitimando toda a sorte de “especialistas”, tanto no sentido de aprimorá-la e “prepará-la” para a vida adulta quanto de vitimá-la diante das circunstâncias em que se encontra” (AGUIAR, 2005, p. 39).

Percebemos hoje que a pressão para extrair o máximo de nossas crianças parece muito radical. Queremos que tenham o melhor de tudo e que sejam melhores em tudo. Queremos que sejam artistas, acadêmicos e atletas e que deslizem pela vida sem privações, dores ou fracassos.

Como já mencionado, é crescente o número de mulheres grávidas que hoje bombardeiam suas barrigas com músicas para estimular o cérebro de seu filho que ainda nem nasceu (HONORÉ, 2009). Hoje já encontramos inclusive programas de “MBA precoce” no intuito de ensinar as crianças o valor da formação de equipes, a virtude da resolução de problemas e a importância de serem assertivos, salientando que este programa é somente para crianças que mal acabaram de deixar as fraldas.

Consideramos esta época também como a era da insegurança. Honoré (2009) relata que quando as pessoas se sentem inseguras sobre seu futuro, depositam mais energia em seus filhos.

Muitas crianças mantêm hoje uma agenda que deixaria qualquer adulto estressado, praticam: Ioga, Inglês, Tênis, Natação, Ballet, Piano, Futebol, dentre diversas outras práticas que encontramos para as crianças. A partir daí podemos entender que muitas vezes as crianças (que possuem seu próprio tempo) precisam aprender a gerenciar o seu tempo, com base no tempo dos adultos.

Ainda percebemos que matricular as crianças em atividades extracurriculares vem sendo o barômetro de desempenho dos pais há pelo menos um século, mas hoje muitas crianças vivem com horários mais apertados do que nunca.

A grande maioria dos pais tem a consciência de que terceirizar a atenção a ser dada às crianças, com o oferecimento de atividades

extracurriculares à ela é uma forma de recuperar o atraso. Honoré (2009) destaca que muitos pais veem as atividades extracurriculares como divertidas e enriquecedoras para as crianças, mas deixam evidente que o principal objetivo deles com este tipo de atividade é de não preocupar-se com as crianças.

Manter as crianças ocupadas também ajuda a conservá-las a salvo, outra obsessão moderna. Surgida no século XVIII a idéia de que os filhos são criaturas frágeis, que precisam de proteção, arraigou-se profundamente em nossa cultura e vem sendo amplificada incansavelmente na câmara de eco da Mídia.

À medida em que o pânico sobre a segurança das crianças cresceu, aumentaram também os esforços para encurralar as crianças e jovens. No começo do século XX, fatalidades do trânsito fizeram com que o hábito de brincar na rua começasse a cair em desuso, com a correlata aparição de parques cercados. Hoje, as crianças são levadas a vastos complexos de diversão para brincar sob o olhar vigilante de pessoal treinado e de câmeras de circuito fechado.

Não podemos negar que hoje estamos criando a geração mais conectada, mimada e monitorada da história. Existem muitas vantagens em se viver no mundo desenvolvido do Século XXI, podemos citar alguns exemplos que demonstram que é menos provável que uma criança sofra com desnutrição, abandono, violência ou até morte prematura. No entanto parece que a maneira moderna de se tratar a criança esta tendo um resultado oposto ao esperado.

No passado as crianças prodígios eram retratadas como um pouco estranhas. Hoje eles são saudados como o padrão doutorado, colocando à prova de que todos aqueles empurrões e polimentos na verdade funcionam, e colocando os pais em uma verdadeira prova de fogo para terem também “super filhos”.

Iniciamos com a questão da saúde; Enjaulados como frangos de granja, fazendo pouco exercício e com uma dieta altamente calórica, as crianças estão ficando perigosamente gordas. Honoré (2009) relata em seu livro que os fabricantes americanos de cadeiras de segurança estão aumentando suas cadeiras para poder acomodar os pequenos “gorduchinhos”, o autor relata ainda que um quarto das crianças norte-americanas estão acima do peso e podemos dizer que o resto do mundo vem seguindo o mesmo exemplo. Já é considerável o número de

crianças com doenças coronarianas, diabetes tipo 2, aterosclerose, dentre outras enfermidades anteriormente restritas aos adultos.

Muitas crianças vem sofrendo também com o Treinamento Esportivo excessivo, conforme Honoré (2009), danos como ruptura de ligamentos, antes observados somente em atletas profissionais, agora são frequentemente encontrados em crianças com faixa etária de 7 a 10 anos.

Mas isso não é tudo, a Organização Mundial da Saúde (OMS) alerta que hoje uma em cada 5 crianças sofre de algum distúrbio psicológico e ainda estima que por volta de 2020 a doença mental será uma das cinco maiores causas de mortes ou incapacidade entre crianças e jovens.

Muito desse mal-estar é causado por uma cultura que deixa todos ansiosos por ter a fama, a fortuna e a beleza física de uma grande celebridade. E essa carga aumenta ainda mais para com as crianças que estão no alto da escala social, onde a pressão por competir é mais intensa, contribuindo assim para o aumento da depressão e ansiedade infantil de forma avassaladora. Honoré (2009) nos traz um dado alarmante um milhão de crianças norte-americanas estão engolindo antidepressivos com o leite que tomam antes de dormir.

A tragédia é que todo este gerenciamento, todos estes mimos, estufas e medicamentos não conseguiram produzir uma nova raça de criança alfa. É crescente o número de professores em todo o mundo que relatam o quanto vem sendo difícil manter as crianças em sala sentadas, quietas e concentradas em suas aulas.

Quando os adultos se apoderam do aspecto exterior da infância, a esfera de ação para a revolta se estreita. A prova histórica sugere que as crianças crescem mais saudavelmente em sociedades que lhes permitem alguns anos para experimentar e até mesmo sair dos trilhos.

Fica visível que as crianças vem tendo uma definição de sucesso que não é a sua, com o fracasso tido na conta de uma não opção, as crianças também podem terminar com horizontes estritos. Numa época em que a economia global clama por pessoas que assumam riscos, estamos ensinando nossas crianças, afirma Honoré (2009) a apostarem sempre no seguro, a seguir sempre a trilha indicada por outros.

Nos causa um imenso sentimento de pena das crianças de hoje, particularmente das que têm famílias mais afluentes. Eles não sofrem de ameaças de morte ou doenças que as gerações antigas enfrentaram e têm

muitas vantagens, mas também são mimados, pressionados e vítimas da superproteção até o ponto de se sufocarem. Ficam sem nenhum sentido de liberdade.

Os manuais de educação dos filhos têm uma longa história, mas assumiram um tom mais prescritivo a partir do Século XIX, com uma nova geração de especialistas dando ordens sobre tempo de alimentação, treinamento das necessidades fisiológicas, técnicas de banho e padrões de sono. Hoje, vimos a crença da educação dos filhos como uma qualificação a ser ensinada, praticada e aperfeiçoada e vem sendo seguida por um exército de eruditos que estabelecem as leis por meio de revistas, livros, cursos, sites da internet. Todos no intuito de saber como educar nossos filhos.

“... a sociedade não apenas impõe seus padrões ao comportamento da criança, mas estende a mão para dentro do seu organismo a fim de regular as funções de seu estômago. O mesmo aplica-se à secreção, ao sono e a outros processos fisiológicos” (EYER; HIRSH-PASEK; GOLINKOFF, 2006, p. 251).

O resultado de tudo isso é a profissionalização da educação das crianças em uma escala nunca antes vista na história, bem como um golpe muito pesado na autoconfiança dos pais. Talvez por isso alguns deles agora contratem consultores para persuadir seus filhos a comer vegetais ou a usar o penico, para ensinar seus filhos de pouca idade a andar de bicicleta.

Portanto, propomos que um ativo e inteligente acompanhamento no desenvolvimento geral e integral da criança seja mais adequado do que o que é ofertado na Educação Infantil atualmente, ou seja, um ensino escolarizado. E a melhor forma de fazer isso é acompanhar a vida da criança, especialmente no seu “Brincar e Se-movimentar”, para compreendê-la e auxiliá-la, quando necessário no seu diálogo e auto-descoberta de mundo.

É importante, portanto, que no mundo da criança, atualmente cada vez mais limitado quanto ao seu tempo e espaço para o brincar, o adulto sirva as crianças como um auxiliar ativo nas suas mais variadas vivências e experiências de vida. Um auxiliar ativo não significa ser um condutor ou orientador das atividades que a criança realiza. Somente

isso leva as crianças a desenvolver condições próprias de compreender melhor sua identidade, o seu meio, bem como a sua própria vida. Compreender melhor significa nesse caso, com uma presença subjetiva significativa, com sentimento e emoção, ou de outro modo com o coração, a cabeça e as mãos. Isso implica ainda em dizer que a criança precisa, com o ativo auxílio do adulto, desenvolver sua sensibilidade corporal, seus sentidos físicos, fomentar o sentir, o ver, o ouvir, o degustar e o cheirar. Isso desenvolve e prepara muito mais a criança para a vida adulta do que os constantes trabalhos cognitivos que são normalmente desenvolvidos nas Creches ou Pré-escolas.

Um trabalho de ativo auxílio ao desenvolvimento integral da criança permite que as mesmas façam experiências significativas e o “aprender” não se dá pelo desenvolvimento de uma certa capacidade cognitiva apenas nos moldes dos “programas ou planos de ensino” como se conhece da escola tradicional. Qualquer tipo de envolvimento da criança em projetos de um fazer prático é sempre mais importante que as atividades cognitivas do aprender a ler e escrever, por exemplo. A criança precisa fazer coisas, se envolver em atividades práticas, experimentar o ar, a luz, o vento e a terra, manusear ferramentas e objetos que emitam sons musicais, ela precisa construir seus próprios objetos do brincar, ela precisa tocar e cheirar plantas e animais, ela precisa desconstruir objetos e brinquedos e reconstruí-los, ela precisa participar e ajudar a fazer alimentos e tantas coisas mais onde possa participar com auxílio do adulto e não com a sua condução e/ou proibição constante.

O aprender acontece assim, pela experiência prática, livre e espontânea e principalmente de uma forma que é vital para a criança, brincando e se-movimentando. Aprender é um envolvimento subjetivo intenso e significativo que não pode ser avaliado pelo adulto porque, como dito acima, o coração, a cabeça, as mãos e os pés estão todos simultaneamente e intensamente presentes em todas as atividades, é uma experiência corporal plena. Experiência já vivida é algo que nos toca e fica, ou deixa marcas futuras e quando a pessoa está plenamente envolvida, como se diz, de corpo e alma, essa experiência pode permanecer para o resto da vida nessa pessoa. Estamos falando de crianças e o que acontece com elas, normalmente pelo ensino formal, são vivências fragmentadas por “regiões significativas do ser”, como o intelecto por exemplo o mais intensamente acionado.

Essas vivências então precisam ser repetidas e repetidas até se fixarem como conhecimento para o “futuro”; então a criança “aprendeu” e vai lentamente se transformando num ser adulto com capacidade de trabalho social e profissional, mas doente psiquicamente. Doente porque não viveu uma vida no emocionar e fantasiar, no “Brincar e Semovimentar”, apenas em atividades “sérias” propostas pelos adultos o que não pode conduzir a uma vida saudável.

Na família ou na Educação Infantil, em geral e por diversos motivos as crianças são educadas com finalidades e objetivos formulados por adultos. Isso se expressa muito bem nos seguintes entendimentos que os adultos apresentam das crianças:

- Crianças precisam aprender regras da instituição família ou Creche e saber o que podem e não podem fazer;
- As crianças precisam aprender a se comportar coletivamente, especialmente de ouvir os adultos e só podem brincar quando é hora de brincar;
- No convívio com outras crianças elas precisam apreender a não brigar, a ceder e principalmente respeitar os adultos quando eles intervêm em algum conflito;
- As crianças ainda precisam aprender a se concentrar nas atividades que realizam por ordem de um adulto e assim descobrir a satisfação do trabalho produtivo.

Como é possível perceber, os verbos utilizados para essas diretrizes infantis são: aprender, obedecer e trabalhar, não necessariamente nessa mesma ordem. É claro que também é do interesse das próprias crianças querer, apreender e produzir coisas, participar de atividades dirigidas por adultos, etc. Mas, como o adulto vai saber onde entra a sua intervenção, com que nível de exigência se dá essa intervenção ou ainda qual o grau de satisfação das crianças na participação individual ou coletiva de atividades a que são colocadas? De outro modo, falamos anteriormente de dois níveis de desenvolvimento infantil o externo e o interno, então aqui poderia se perguntar: Como é possível perceber o processo interno de desenvolvimento da criança? E, por último, como é possível compreender a criança a tal ponto de saber exatamente onde e quando ela quer e precisa de nosso auxílio? Essas são questões que não irão ser respondidas no decorrer desse trabalho acadêmico, mas nos auxiliaram a buscar respostas a pergunta central do trabalho: o que as crianças realmente querem e precisam do mundo, do adulto e delas mesmas?

4.3. O que as crianças precisam mesmo?

Os pais precisam entender que precisam deixar seus filhos viverem no presente, como crianças. Fazendo uma ponte com nossa experiência prática, em especial desta autora, como professora de creches municipais de Blumenau, SC. Se a criança pode começar a ver as coisas por si só com uma perspectiva melhor, ainda que os pais não consigam, ela passa a se sentir mais calma, mais feliz, menos receosa e ansiosa e vive muito melhor a sua vida de criança. Se ela consegue aceitar a si mesma como é agora, a sua forma de se situar no mundo se torna mais centrada e produtiva.

Quanto mais nova a criança, mais capacidade de viver o seu aqui e agora. De acordo com Oaklander (1980), as crianças cujos seus sentimentos não são ouvidos e reconhecidos sentem-se sozinhas. Seus sentimentos são sua própria essência, seu próprio ser e se tais sentimentos são rejeitados, a criança sente-se rejeitada.

Para tanto destacamos uma das coisas que as crianças querem e que muitas vezes parece lhes estar sendo roubada o seu livre “Brincar e Se-movimentar” entendendo este como um diálogo da Criança com o mundo com os outros e consigo mesma. Isto é fundamental para o desenvolvimento geral da criança. Além de dispor do próprio corpo adquirem segurança em tudo que realizam e desenvolvem sua identidade própria. As crianças vivem seu mundo de uma maneira muito especial e própria. Crianças brincam e se-movimentam sempre e precisam disso para viver. E assim elas estão permanentemente corporalmente presentes e atuantes. As crianças agem sempre de forma inteira, global, corporal. Se não for brincando e se-movimentando, as crianças se confrontam com um “Mundo de segunda mão”, conforme Kunz (2009).

Portanto, as crianças querem um ativo acompanhamento no seu desenvolvimento, permitindo-as novas experiências e vivências significativas pelo “Brincar e Se-movimentar”.

Para os adultos isso significa não se preocupar com as exigências culturais dos adultos, mas estar aberto para uma “cultura da criança”.

Percebemos que nas Creches normalmente a Educação Infantil se ocupa em orientar as situações subjetivas de alta significação para a criança, para o que se considera pedagogicamente relevante e correto na

perspectiva do adulto. Negligenciando a expressividade, comunicação e todo um potencial da criança.

É evidente que nesse item de nosso trabalho apenas gostaríamos de destacar e ressaltar a fundamental importância do “Brincar e Se-movimentar” para a constituição de um mundo de vida da criança. Mundo de vida que se constitui por ela para ela e não apenas pela orientação dos adultos. Mas, o que de fato as crianças precisam e querem está na totalidade desse trabalho e, provavelmente, em muito mais que ainda não foi possível apresentar neste curto espaço de trabalho acadêmico.

CAPÍTULO V

5.1. Elementos teóricos e empíricos para a compreensão do “brincar e se-movimentar” da criança e sua importância no desenvolvimento humano

“Em todo homem há uma criança que deseja brincar” (Nietzsche).

Atualmente as crianças da maioria dos centros urbanos estão perdendo suas possibilidades mais importantes, relacionadas ao espaço e tempo para brincar. Os espaços estão sendo reduzidos pela falta de um planejamento urbano e a própria violência urbana. O tempo está sendo reduzido, especialmente pelo trabalho “sério” que as crianças são obrigadas a fazer quando vão para uma Creche e são precocemente alfabetizadas e aprendem outras atividades objetivando facilitar aprendizagens futuras quando iniciam o primeiro ano do ensino fundamental. Nisto se incluem, por incrível que pareça, as próprias brincadeiras com objetivos didáticos. Os próprios brinquedos utilizados nestas brincadeiras são considerados pelos adultos “brinquedos pedagógicos”. Segundo Fantin (2000), esta é a idéia de brincadeira e jogo que permeia a maioria das propostas curriculares da Educação Infantil.

Alguns livros considerados didáticos para a Educação Infantil expressam bem isto, onde o planejamento curricular abrange vários objetivos entre os quais o desenvolvimento da chamada Motricidade da criança para, através de exercícios físicos, da brincadeira e do jogo melhorar a tonicidade muscular, a coordenação motora, as habilidades sensório-motoras entre outras⁸.

Outra grande intervenção na vida das crianças hoje, e que não é possível esquecer, é a influência dos meios eletrônicos especialmente televisão e computador. Lisboa (2007) em sua Dissertação de Mestrado informa que pelos dados publicados pela 4ª Cúpula Mundial de Mídia para Crianças e Adolescentes (2004, p. 48), constatou-se que “crianças brasileiras passam em média três horas por dia em frente à televisão”.

⁸ Para maiores detalhes ver, por exemplo, o Livro **Educação Infantil: Desenvolvimento, Currículo e Organização Escolar** de Teresa Lleixá Arribas e Colaboradores. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Portanto, antes de prosseguir sobre a importância do “Brincar e Se-movimentar”, conforme nossa principal argumentação nesse trabalho é necessário conhecer um pouco mais sobre, quem é a criança que recebe os cuidados de uma Creche?

Muito poucas obras tratam da criança sem aquele olhar de adulto sobre suas capacidades operacionais e funcionais que conduzem a uma aprendizagem mais efetiva e, uma boa aprendizagem aumenta as chances de êxito na vida futura.

Maurice Merleau-Ponty no livro produzido a partir de suas aulas na Sorbonne e intitulado de Psicologia e Pedagogia da Criança (2006), além de questionar vários clássicos estudiosos da Infância, apresenta algumas facetas sobre o estudo da criança que vale a pena ser lembrado.

Apresentamos rapidamente uma análise do entendimento do Complexo e da Percepção da Criança em Merleau-Ponty e sua obra Pedagogia e Psicologia da Criança.

5.1.1 COMPLEXOS

Sem redundância é complexo o estudo dos complexos na infância em Merleau-Ponty. Primeiro porque ele dialoga com vários autores e correntes de pensamento sobre o assunto.

Merleau-Ponty (2006) discute as tendências psicológicas, sociológicas e culturais da análise dos complexos, mas, de certo modo concorda que todos apontam para algo que precisa ser observado na criança e, seja lá o nome que se preferir dar a certas manifestações características da criança. Comportamentos resistentes, atitudes de alienação e revolta, às vezes violência e às vezes extrema passividade são comuns na criança e que certamente são derivados de muitos e complexos fatores, mas alguns certamente têm a ver com o que, especialmente na psicanálise, chamam de complexos. Portanto podemos continuar chamando-os de complexos. Por isto Merleau-Ponty (2006) afirma que o Complexo não pode ser entendido no sentido de uma “formação doentia”, mas como “chave de toda formação normal (não há Ser Humano sem complexos). Claro que um complexo pode se transformar numa situação doentia especialmente nas crianças que embora todo apelo para sobreviver num mundo para elas caótico e difícil ainda não contar com a ajuda do adulto para isto.

Embora tenha sido Freud o introdutor da idéia de complexos, outros estudiosos, mesmo discordando do modelo freudiano de complexo, confirmam sua existência na Infância. Entre estes estudiosos da Psicanálise, Merleau-Ponty (2006) menciona Lacan (1984) que ao contrário de Freud não atribui o complexo a um inconsciente que retém todas as informações e traumas causados pelos complexos, mas, ao “imaginário”, ou Imago na linguagem psicanalítica. Neste caso a informação não fica assim nas profundezas de um inconsciente, mas como um imaginário que projeta na frente da consciência.

Assim, embora sejam três os grandes complexos considerados pela psicanálise em geral e Merleau-Ponty (2006) os analisa com todos os detalhes, são dois deles que interessam especialmente para o caso da Educação Infantil e especialmente para uma compreensão do Ser Criança, como aqui pretendemos. São eles o Complexo do Desmame, que preferimos chamar de Complexo de Rompimento, pois já se inicia no dia do nascimento com o rompimento do cordão umbilical, e o Complexo da Intrusão.

No primeiro complexo é visível que a criança sente este rompimento de forma traumática e se recupera em parte quando, já nas primeiras semanas de vida, no colo da mãe, alcança o seio e volta a ter um sentimento de fusão incontestável entre ela e a mãe. Por outro lado quando da separação do seio, meses mais tarde, pelo desmame é produzido com mais ênfase o processo de rompimento e separação pelo nascimento. Por isto, a psicanálise prefere considerar este complexo, como o complexo do desmame, pelo reforço acentuado que imprime à primeira separação da criança com a mãe. Os estudos confirmam assim que as crianças guardam no seu imaginário lembranças bem profundas de um mal-estar e incomodo deste rompimento, bem como podem fantasiar sobre o período de bem-estar, da segurança e felicidade, antes do rompimento. Sobra no imaginário da criança o contraste do “paraíso perdido” com toda a complexidade de vida que se inicia e por isto busca, como afirma Oaklander (1980), freneticamente sobreviver.

É bom lembrar ainda, sobre o que diz a psicanálise quando confirmam que muitos dos transtornos psicológicos de adolescentes e mesmo adultos são derivados deste complexo, entre os quais citam a Anorexia, que hoje se constitui um grave problema especialmente entre meninas.

O próximo complexo analisado por Merleau-Ponty (2006) é o complexo da Intrusão. Este complexo é entendido como uma espécie de ciúme em família, ou seja, especialmente, o ciúme de um irmão ou irmã mais velho (a) pelo irmão ou irmã mais novo (a), considera-se uma luta pelo amor dos pais. Este ciúme, para Freud (1954), segundo Merleau-Ponty (2006) se dava mais em função de uma libido homossexual. Já para Lacan (1984) anunciado por Merleau-Ponty (2006) se caracteriza mais por uma identificação. A identificação do mais velho com o mais novo dos irmãos, por exemplo, e que se dá pela observação deste no trato dado ao mais novo desde bebê. Como esta atenção sobre o tempo e carinho dedicado ao mais novo, relacionado ao banho e especialmente na amamentação, desperta no mais velho, uma espécie de retorno, necessidades e desejos já superados. Motivo de grandes ciúmes, em graus diferentes este mesmo complexo pode acontecer com diferentes membros da família, provocando uma instabilidade emocional e afetiva na criança.

Psicólogos lembram, também, algo muito interessante sobre o fenômeno dos Complexos na Criança, ou seja, a evidente lembrança ou ressurgimento destes complexos, especialmente na brincadeira ou jogo, bem como no desenho. Nestas atividades a criança revela suas frustrações e seus sentimentos de competição e que tem como consequência a forte rivalidade e provocação ou a abatia e não participação.

Na verdade estes complexos são acentuados ou reduzidos de acordo com as possibilidades que as crianças têm em suas casas e nas creches de expressarem seus sentimentos, suas emoções e sua corporeidade. Um senso de um eu mais seguro é desenvolvido na criança quando ela tiver oportunidade de um desenvolvimento sadio de seus seis sentidos (pois a criança ainda tem a presença de uma forte intuição), do seu corpo e movimentos, de seus sentimentos e emoções, bem como do seu intelecto. Este senso de eu forte contribui para esta busca da sobrevivência, do ir para frente que ela se esforça tanto e faz de tudo para conseguir. Mas, as crianças também aprendem de forma muito rápida que acima de tudo, não apenas elas têm problemas e encontram dificuldades, os adultos, os pais também os têm e são por isto que também aprendem a enfrentar e compensar.

Violet Oaklander (1980) pensa que a maioria das crianças que apresentam algumas necessidades de auxílio em suas vidas possui alguma coisa em comum, ou seja, elas têm “alguma deficiência em suas

funções de contato”. Para ela, os instrumentos de contato são o olhar, falar, tocar, escutar, se movimentar, cheirar e sentir gosto.

“Crianças com problemas são incapazes de fazer bom uso de uma ou mais de suas funções de contato ao se relacionarem com os adultos de suas vidas, com outras crianças ou com o ambiente em geral” (OAKLANDER, 1980, p. 73).

Enfim crianças sabem, sentem e entendem muito do seu desenvolvimento e confrontos no mundo e querem que os adultos as auxiliem para avançar e crescer. Se alguma coisa as impede de avançar podem facilmente agir de modo agressivo, hostil, irado, hiperativo. Poderão se recolher em seu mundo imaginário de sua própria fantasia. Poderão se calar por longo tempo. Poderão sentir muito medo de tudo e de todos, como podem também se tornar muito “boazinhas” com todos ou com as “tias” somente. Poderão ainda ter asma, alergias, tiques, dores de barriga, dores de cabeça, acidentes e tudo mais. Tudo isto vale a pena para elas na tentativa de que suas necessidades sejam atendidas e seus complexos superados. Portanto, aí se mostra a importância de compreender este fenômeno na infância.

5.1.2 A PERCEPÇÃO NA CRIANÇA

O fenômeno da Percepção Humana é um tema recorrente em quase todas as obras de Merleau-Ponty, logo se torna impossível um aprofundamento desta temática neste espaço. Porém, considera-se importante quando ele relaciona seus estudos da Percepção na Criança. Kunz (2001) apresentou um estudo sobre o tema Percepção e Movimento Humano de forma mais completa, sistemática e abrangente⁹.

Para um estudo da percepção na criança, a primeira observação de Merleau-Ponty (2006, p. 107) se refere a uma crítica sobre a concepção clássica da percepção infantil, ou seja, como “uma soma de dados dos sentidos isolados, sem nada de comum entre si.” Ou seja, na fase inicial da criança as percepções e sensações se conformariam na experi-

⁹ Ver Kunz, E. Fundamentos Normativos para as mudanças no pensamento pedagógico em Educação Física no Brasil. In: Caparròz, F.E. (Org). **Educação Física Escolar, Política, Investigação e Intervenção**. Vitória: Proteoria, 2001.

ência, porém de forma isoladas, disjuntas e somente com o avançar das experiências de vida conseguiria estabelecer correspondências. Neste caso as primeiras percepções das crianças se apresentariam em forma de desordem e de multiplicidade. Seria mesmo assim? Pergunta-se o autor.

A experiência da criança com as cores parece provar o contrário. Merleau-Ponty (2006, p. 182), afirma que para a percepção das cores na criança é possível distinguir três estágios, ou seja, “já muito cedo a criança reage à luz; em seguida, reação às cores saturadas; finalmente, aparecimento da diferenciação das cores: quentes de início e frias depois”.

Fenômeno interessante ocorre com as crianças e a definição das cores. O adulto facilmente considera que as crianças ainda não têm capacidade perceptiva para reconhecer as cores, por isto diz Merleau-Ponty (2006, p. 198): “damos à criança o direito de enganar-se quanto ao nome das cores”. Dificilmente admitimos que as crianças apenas apresentem ter diferentes percepções. A percepção de mundo forma nossa consciência, mas nem sempre precisa haver correspondência entre o que há no mundo exterior e o que percebemos. Merleau-Ponty (2006), apoiado em Kofka (*Die Grundlage der psychische Entwicklung*, 1921), argumenta que as crianças não percebem as mesmas cores que os adultos.

“Durante as primeiras semanas de vida só percebe estruturas globais que se articulam e diferenciam progressivamente. A experiência da criança começa com grandes categorias, no interior das quais há pouca diferenciação (por exemplo, objetos coloridos, objetos sem cor)” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 182).

Outra informação importante é que a criança não percebe tanto pelos órgãos dos sentidos e suas especialidades, olhos para ver, ouvidos para ouvir, etc., como os adultos, mas de corpo inteiro. Ou seja, as sensações externas lhes chegam ao corpo inteiro inicialmente e somente depois realiza a síntese. Merleau-Ponty (2006, p. 204) cita Goethe e seu tratado das cores, para dizer que de fato, “a criança usa seu corpo inteiro como uma totalidade, não distingue o que é dado pelo olho, pelo ouvido etc., não há multiplicidade de sensações”. Todas estas percepções na criança ocorrem pela presença da totalidade corporal da criança pelo

envolvimento afetivo maior que se apresenta nas crianças com as sensações externas. As crianças ainda querem ver um som e com isto conseguem realizar melhor a sincronicidade entre som e cores. Isto é um fenômeno importante, especialmente para o “Brincar e Se-movimentar” da criança.

Por último, confirma-se que a percepção na Infância não tem exatamente a mesma estruturação que a do adulto. Observa-se que a percepção da criança é mais sincrética. Por vezes percebe as coisas mais de forma globalizada e às vezes por seus pormenores, por detalhes. A percepção infantil, diz Merleau-Ponty (2006) é ao mesmo tempo global e fragmentária, enquanto que a do adulto é sempre articulada. Nos desenhos da criança isto se mostra de forma mais exemplar. Portanto, a criança percebe conjuntos articulados muito mais facilmente que um adulto. Um exemplo seria a “leitura” do movimento dos quadros de um estroboscópio. Com isto quer se dizer que a criança organiza conjuntos com mais facilidade que adultos. Com a percepção do conjunto de forma mais global, pelas formas mais fortes e menos refinadas que o adulto, os “limiars de um movimento estroboscópico são menos elevados na criança que no adulto” afirma Merleau-Ponty (2006, p. 188). Embora as pesquisas com o estroboscópio mostrem que a criança tenha uma percepção mais sincrética que o adulto, mostra ao mesmo tempo, que a criança pode ter uma percepção extremamente sensível a detalhes.

Enfim a criança se envolve sempre de corpo inteiro na atividade e por isto percebe o mundo ao seu redor de forma também mais global menos definido, talvez mais caótico, mas é a experiência de uma totalidade que vai se estruturando cada vez mais para dar formas definidas e mais detalhadas, como afirma Tamboer (1994). Portanto o “Brincar e Se-movimentar” como forma de um “interpretar/compreender-um-mundo-pelo-agir” passa ser de fundamental importância no seu desenvolvimento.

5.2. O brincar como a máxima para um “se-movimentar” da criança

A criança com saúde tem sempre um enorme prazer em “Se-movimentar”. A base deste seu “Se-movimentar” está na necessidade natural da criança de brincar. Mesmo “correndo a toa” ela está brincan-

do. Consideramos natural porque o ser humano nasce para ser livre e criativo. E o senso desta liberdade e a criatividade são manifestados na brincadeira. Liberdade pelo poder e querer decidir suas realizações e criativo pela possibilidade de constituir sentidos e significados naquilo que realiza.

Para algumas crianças o simples fato de poder brincar em um espaço seguro, permissivo, acolhedor e confirmador com aquilo que ela queira escolher, da forma como ela escolher, 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. (AGUIAR, 2005)

A tendência natural de se-movimentar e brincar da criança, rapidamente se transforma em atividade social e cultural pela própria apropriação de elementos da cultura e do meio que nasce como pela indução, na maioria das vezes, imposição dos adultos a atividades aceitas e reconhecidas por estes. Assim, por exemplo, destacam-se nitidamente duas formas do brincar na criança. O “brincar espontâneo” e o “brincar didático”. Infelizmente é sobre este último que a maior parte da literatura que trata do assunto se refere e fornece elementos de interpretação e aplicação prática.

Todo Ser Humano tem uma inerente necessidade de “Se-movimentar”. A criança sabe muito bem disto e busca incessantemente atender a esta necessidade básica e que realiza de 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 de seu Ser. Deveria ser entendido pelos adultos como algo Sagrado para a Criança. Impedir esta possibilidade é, segundo Kunz (2010), uma “*Lebensentzug*” (com base em Zur Lippe, 1987), extração de vida sem morrer.

Existe em grande parte na literatura para a Educação Física na Educação Infantil que se refere ao brincar da criança uma espécie de “brincar didático”, sob diferentes nomeações: Aprendizagem Motora, Psicomotricidade, motricidade infantil, jogo, etc. Até mesmo na literatura específica que aborda a temática do brincar e do brinquedo infantil existe este olhar “didático”. Nesta análise da brincadeira infantil, é fácil de verificar um interesse para o “futuro da criança”. Pretende-se desenvolver o potencial da criança para se ajustar ao mundo produtivo. O brincar serve de fundamento para um futuro “agir-racional-com-relação-a-fins”.

Enfim, a “didática do brincar” se ocupa mais com o conteúdo e a utilização da brincadeira do que com a criança que brinca. Assim como nas teorias do Movimento Humano na Educação Física onde o privilégio de estudo se concentra nas possibilidades de cópia e imitação de movimentos já criados do que na criança, Ser Humano, que “se-movimenta”.

Muita literatura sobre o tema brincar também apresenta um interesse muito grande em classificar o brincar da criança. Assim se destacam em primeiro lugar as grandes classificações com, afirmações de que o brincar é cultural para alguns, social para outros ou ainda psicológico para um grande grupo de pesquisadores. Somente aqueles que pesquisam e convivem com crianças descobrem que o brincar é individual, cultural, universal, social, natural, corporal, emocional, enfim total.

Por causa destas classificações das formas de brincar, é que, cada vez mais, alguns teóricos são levados a considerar que a criança quando brinca está se preparando para o futuro. São típicas classificações desta natureza; as brincadeiras de imitação que a criança realiza, quando imita, por exemplo, profissões ou atitudes de adulto, como médico, enfermeira, bombeiros, caminhoneiros, etc. As brincadeiras das crianças se desenvolvem pelo seu emocionar nas relações que estabelecem com o mundo, com os outros e consigo mesmas. Por isto é sempre uma atuação do presente sem perspectivas para o futuro e sem intencionalidade a não ser o prazer de brincar. Não são as atividades motoras pura e simplesmente e suas formas e intensidades de realização que são importantes na brincadeira da criança, mas sua vivência subjetiva.

Maturana e Verden-Zöllner (2004, p. 231) consideram que:

“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”.

Certamente que classificar, analisar e interpretar a brincadeira infantil é algo extremamente complexo e seu valor para a compreensão da criança e seu desenvolvimento bastante discutível. Não se pode conceituar o brincar sem levar em consideração que a forma, o tempo e de

que a criança brinca depende em muito do grau de complexidade social, da família, do pertencimento a diferentes classes sociais e de gênero bem como os conceitos e valores na Educação Infantil.

Desta forma torna-se muito complexa uma interpretação do brincar da criança ainda existindo outro fator complexo que é a percepção desta atividade/atitude e seu envolvimento total da criança destituído do olhar e análise do adulto. A criança se expressa brincando, seja para o mundo, para os outros e para si mesmo. Portanto não é tão importante se a criança ao brincar imita, simboliza ou inventa coisas. O que importa é o que ela está dizendo, expressando com seu brincar. E ao expressar ela dá sentido ao que faz. Por isto é um erro estudar o brincar da criança numa perspectiva da realidade do adulto e pior ainda na interpretação dos benefícios com a aprendizagem e/ou seu desenvolvimento psicomotor, ou outra dimensão humana.

Com as condições de mundo tecnologizado e com a falta de espaços a criança consegue se introduzir com grande facilidade no mundo eletrônico e há quem vê nesta apropriação infantil para o brincar também um enorme chance para a evolução da aprendizagem da criança para o mundo do adulto. Consideram isto, na sempre classificação do brincar, uma atividade simbólica onde se desenvolve um tipo de percepção, abstração e internalização de relações especialmente cognitivas e que pode influenciar o relacionamento da criança com o mundo, com o outro e consigo mesma. Sabemos que estas atividades da eletrônica pouco atendem à inerente necessidade da criança de “Se-movimentar”. Assim como é evidente que é com a totalidade do envolvimento corporal, em seu “Se-movimentar”, que ela realmente toma consciência de si e do mundo. Esta consciência por sua vez desenvolve um senso de eu que promove a criatividade autônoma. Esta é o tipo de “sobrevivência” (Oaklander) que a criança procura desesperadamente e quer o auxílio do adulto. E isto não tem nada a ver com aprendizagem para a vida futura. É por isto que Maturana e Verden-Zöllner (2004, p. 234) afirmam que:

“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 freqüentemente 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.”

A grande atenção dada ao brincar da criança como preparação para a vida futura também leva pesquisadores e autores deste assunto a considerar e valorizar a competição na brincadeira já que esta é uma característica mais marcante de nosso modelo social. Aprovam, desta forma, modelos de brincar que fomenta a competição e a violência. Assim, Brougère (1997, p. 79), um dos clássicos do assunto criança e brincar, quando analisa a dificuldade que certas crianças tem de expressar sua agressividade num mundo de total controle, afirma que “a brincadeira de guerra permite exprimir esta agressividade de modo legítimo e, sobretudo aceitável pelo seu meio”. Isso é o mesmo que afirmar que crianças podem e até devem brincar com armas, de brincar evidentemente, pois assim conseguem de forma melhor se ajustar ao mundo que vivem, expressando sua agressividade. Isto só pode ser mais um sinal de que ainda não sabemos o verdadeiro sentido do brincar da criança. A criança vive do brincar e para brincar nele não há maldade e nem por isso expressão de agressividade. Depende do adulto o brincar com que quer que a criança brinque. Já dizemos que a consciência individual e social se desenvolve no brincar e neste processo também ocorre um aprender a amar o que implica em reconhecer e controlar certas expressões agressivas que toda criança certamente apresenta. Porém esta agressividade encobre, na maioria das vezes, apenas uma sensação de medo ou pela excitação na presença de um objeto ou de uma situação que gostaria se apropriar o participar. E quando esta forma de agressividade não for compreendida a criança em geral perde a espontaneidade e a alegria de participar de uma brincadeira criativa.

A criança precisa se encontrar na brincadeira, com outras crianças ou mesmo sozinha, como uma participante ativa, com força e prazer de decidir, de mudar, enfim de inventar e criar. O brincar, em suma, é para ela um “Se-movimentar criativo”.

5.3. Brincar enquanto “se-movimentar” criativo

A necessidade de uma teoria para o Movimento Humano que supere o tradicional conceito de deslocamento no tempo e espaço de um corpo ou partes deste e que tenha no centro de interesse o sujeito, a criança, que se-movimenta já foi diversas vezes abordado e tratado por Kunz (1991, 1994 e 2001) e Trebels (1992). Para este momento dois momentos desta teoria são importantes a serem destacados novamente. Primeiro é o fato de que na concepção de movimento desta teoria, a criança que se-movimenta não é mera apresentadora de movimentos criados e apresentados pelos adultos, mas 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 segundo momento, o “Se-movimentar” passa a ser uma vivência onde o espaço não é o espaço físico, material, mas o espaço vital assim também o tempo não é o tempo do relógio, mas o tempo vital. São as vivências subjetivas e sua expressão prazerosa que importa, como no brincar acima descrito. Por isto a relação destas duas categorias. E a criatividade?

A criatividade, segundo Kunz (2009), tem presença nas atividades em que um livre se movimentar acontece, exemplarmente com as atividades do brincar e jogar, mas, também, com o esporte onde ele ainda ocorre de forma mais livre e espontânea. Isto fomentaria, então, capacidades e possibilidades humanas às vezes desconhecidas pelos próprios praticantes. Levaria a entender a liberdade e expressividade humana como necessárias para atos criativos e com sentimentos de bem sucedidos. Que, por sua vez, melhora a auto-estima e a compreensão de si próprio tão importante no mundo atual onde nossa forma condicionada de pensar e fazer, nos afasta cada vez mais destas possibilidades.

Vivemos no mundo da informação, da velocidade, do “tudo pronto”, basta acessar, comprar e se “vincular”. Não é por acaso que as pessoas passam cada vez mais a procurar ajuda psicológica, espiritual ou religiosa. Não estamos mais a “procura do homem”, estamos cada vez mais freneticamente a procura de nós mesmos. Para Kunz (2009) 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. E isto é de máxima importância, especialmente nas crianças de que aqui tratamos.

Ser criativo é uma capacidade de dar existência a algo, ou então, de estabelecer relações ainda não concebidas, inventar ou descobrir algo novo, ainda não conhecido. Este novo pode também se referir a um novo significado um novo valor a algo já conhecido. Assim, por exemplo, a criança que todo dia aprende algo novo por seus próprios meios e condições está, de certa forma, criando, construindo seu mundo. Ou então, a partir de contextos e situações antigas já conhecidas podem-se criar novas significações e novos valores. Isto é muito frequente no brincar da criança com liberdade. E quanto mais cedo o adulto interferir nesta “criação” por excelência, menos criativo e independente será esta pessoa, quando crescer. Num sentido mais geral e, em especial nas crianças, todas suas atividades têm certo significado criativo e ela necessita disto, é o processo de tornar-se Humano pela própria natureza, antes da intervenção sócio-cultural. Por isto a tamanha importância que tem a brincadeira e o jogo na vida do Ser Humano em crescimento e desenvolvimento.

Pois estas atividades, quando, mais uma vez, realizadas de forma livre e espontânea, se concretizam sempre em relações criativas. No futuro este mesmo entendimento e as mesmas relações criativas podem se estender para a Arte ou para as Ciências.

Percebemos que o tema da Criatividade como Conteúdo Humano de maior transcendência quando gerado a partir da Percepção, Sensibilidade e Intuição Humana, constitui um assunto que ainda foi muito pouco estudado (Kunz, 2009).

Assim, o afã criativo que naturalmente todos temos nasce de uma sensibilidade intuitiva desperta. Pela criatividade pode-se dizer que nos sentimos como que lançados para fora de um contexto rotineiro e conhecido, ou de experiências passadas e para isto acontecer temos que nos sentir livres e abertos para novas experiências e novos contextos. Os problemas humanos, pode-se deduzir, nascem em grande parte da falta de “vazão” aos impulsos criativos. Pois o racional, o lógico funcional da nossa forma de pensar tem um “efeito desumanizador” e banaliza o humano, pois desprezita a inteligência intuitiva. Inteligência ainda presente na Infância quando brinca, quando desenha ou quando simplesmente constrói o seu pote de argila. A inteligência intuitiva que leva

a criação tem sua origem na Imaginação e na Fantasia. Portanto, surge nos momentos e que a pessoa ou está completamente passiva ou as condições do meio permitem um livre e espontâneo expressar como nas brincadeiras e jogos, em geral.

Já entendemos que a criança, quando participa da descoberta de 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 desenharam, 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 “é” ou “não é” importante na vida. Esvazia-se assim, todo impulso criativo, toda inteligência intuitiva, toda sensibilidade transcendental e toda percepção individual e única de mundo e das coisas deste mundo. Para Kunz (2009) a identidade individual dá lugar à 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 prazerosas da brincadeira infantil poderiam servir como um certo desafio que desperta estas qualidades.

A importância dos processos criativos no ser humano é bastante conhecida na música, na arte em geral e nas terapias da psicanálise. Assim por exemplo, Violet Oaklander (1980), da psicanálise Gestáltica, utiliza os jogos dramáticos criativos para resolver problemas e traumas na infância fazendo que as mesmas tenham uma melhor autoconsciência de si próprias. Corpo, imaginação e os sentidos se tornam mais conscientes nas brincadeiras criativas e assim desenvolve-se um senso de eu mais forte e decisivo. Outros autores, da mesma linha de pensamento, também acreditam que com as brincadeiras a criança se descobre melhor e torna-se ainda mais ela mesma.

Para Kunz (2009), o que torna um Ser Humano criativo certamente é sua capacidade de diálogo com o mundo, os outros e consigo mesmo. A forma como este diálogo começa na Infância, sabemos que é com o seu “Brincar e Se-movimentar”. A criança se expressa pelo movimento e o movimento possibilita que ela questione a realidade de vida

e assim, dando liberdade a essa importante expressividade e diálogo da criança que ela se forma como Ser de autonomia e criatividade

A criança que brinca está sempre inteiramente presente nesta atividade. Nas atividades que realiza ela consegue recuperar sentidos e significados, ela consegue se encontrar e ao mesmo tempo se perder nas atividades e acima de tudo ela consegue esquecer o mundo, o tempo e a vida como compromisso. A realização de atividades de movimentos, esportes e jogos, mesmo como tema de aprendizagem na escola deveria alcançar estas dimensões nas crianças e jovens. Pois, desta forma um “Se-movimentar” livre que se encaminha para a imaginação e a fantasia, pelo abandono do mundo ao seu redor, deixando de se levar pela aventura de estar plenamente concentrada numa atividade desafiadora e socialmente referenciada e articulada. A realidade assim se transforma e a vida ganha sentidos que promovem sentimentos de auto-realização, prazer e conhecimentos que transcendem ao objetivamente realizado e coletivamente vivenciado.

Assim, quando as crianças, pelo processo de ensino a que são submetidos, (até mesmo nas Creches) não se permitem mais experiências próprias de movimento, brincadeira e jogos em favor de um movimento “correto”, pré-dado e criado por terceiros, para atender compromissos futuros de desenvolvimento, realizam uma das experiências mais alienantes e castradoras da liberdade e criatividade humana. Na falta de realização de atividades que para crianças e jovens em seu “se-movimentar” nega vivenciar sentidos e valores subjetivamente significativos, promove-se uma verdadeira “extração de vida” destas crianças e jovens. Pois, a vida que pulsa num corpo jovem está em constante busca de vivências e experiências subjetivamente significativas o que quer dizer, *criação*.

É lamentável conhecermos tão pouco do Ser Humano que “se-movimenta”. E damos tanta importância ao Movimento que o Ser Humano, para contextos pré-definidos, realiza, leia-se, é capaz de copiar e imitar. É por isto que, normalmente, profissionais da Educação Física que trabalham na Educação Infantil ficam sem saber o que fazer. As condições, não apenas fisiológico das crianças, mas o seu Ser assim para o Mundo, não permite que sejam condicionados à cópia e imitações. Embora tentativas estejam sendo realizadas e não apenas nas atividades que envolvem o movimento humano, a escolarização precoce atualmente conduz, também, exatamente à isso, ou seja, à “extração de vida” da

infância. Vida esta que seria naturalmente encaminhada para a fantasia, a imaginação e a criatividade com o pleno desenvolvimento dos seis sentidos (incluindo obviamente a intuição que a criança ainda tem) e de infinitas potencialidades.

Para Kunz (2009) das mil linguagens, caminhos e possibilidades que a criança encontra no seu despertar para o mundo a Escola lhes retira novecentos e noventa e nove. E, se assim mesmo elas conseguem se ajustar, reprimir impulsos internos, aceitar as regras do jogo social e se adaptar as suas exigências, ela, ainda assim, pode surpreender e se tornar um profissional, um atleta ou artista altamente qualificado. Porém, a “Vida que lhe foi Extraída” começa se revelar em múltiplas fraquezas, que modernamente são denominadas doenças psíquicas. A psicanálise começa se congestionar de pessoas cada vez mais jovens.

Talvez seja por isto que Theodor Adorno (2003), em seu Livro Educação e Emancipação, disse que se queremos salvar o mundo temos que dar mais atenção à primeira infância.

5.4. Mas e a Educação Física na Educação Infantil?

Após esta longa caminhada podemos dizer que pesquisas/estudos que compreendem a Educação Física dentro da Educação Infantil são poucas. Existe um razoável número de pesquisas acerca dos objetos de estudo da Educação Física, especialmente no que diz respeito aos esportes e suas facetas, porém ao nos aprofundarmos na área pedagógica percebemos uma razoável carência em toda a esfera da Educação Básica e em especial na Educação Infantil.

É comum encontrarmos uma forte tendência para “esportivização” na Educação Infantil, que atribui a essa disciplina escolar a finalidade de somente ensinar habilidades motoras e desenvolver condições físicas necessárias a uma futura *performance* esportiva, como afirma Betti (1991). Nesta tendência a criança é vista como um futuro atleta, que precisa ser treinada precocemente.

Segundo Kunz (2001), alguns autores já demonstraram esforços em criticar e apresentar alternativas para rever essa concepção. Entretanto, estes trabalhos não demonstraram consistência e amplitude crítica, ora apenas questionaram e criticaram o panorama da Educação Física Escolar, sem de fato fornecer elementos para uma mudança prática, ora

apresentaram modelos alternativos sem questionar a sua relevância sócio-política e educacional. Em função disso, o autor também sugere que a Educação Física Escolar deve ir muito além do trabalho produtivo de treinar habilidades técnicas necessárias ao esporte, pois este visa apenas alcançar o princípio da sobrepujança e das comparações objetivas, dos quais as conseqüências maiores são o processo de seleção, da especialização e da instrumentalização.

Torna-se evidente o exposto acima, pois não bastasse as situações descritas anteriormente, continuamos aporéticos à prática dos professores de Educação Física, que ainda resume-se ao ensino de jogos, em geral percebidos pelo seu caráter funcionalista, com o objetivo de melhorar o rendimento escolar e ou esportivo dos alunos/crianças, ou então, como afirma Gomes (2007), impregnados do interesse adultocêntrico em resgatar a cultura infantil. O jogo como forma de expressão, de criação inusitada, de inserção no mundo e como relação original da criança com o mundo é pouco levado em conta, tanto na prática dos professores como pelos estudiosos da área (KUNZ, 2001).

É verdade que a pouco tempo temos visto alguns debates em torno da Educação Física e a Educação Infantil e é correto, também, afirmar que a Educação Física possui ferramentas preciosas para interagir com as crianças e ajudá-las a se desenvolver pelo seu livre “Brincar e Se-Movimentar”, mas muitas vezes o professor de Educação Física parece não conseguir interagir com as crianças simplesmente por não compreender o Ser Criança e também por não procurar dialogar com as demais áreas do conhecimento.

O professor de Educação Física precisa ser capaz de perceber as capacidades e limitações de cada aluno, além de criar condições para que estas sejam percebidas e atualizadas pelos mesmos nos espaços da formação. Para isso ele precisa ter disponibilidade para relacionar-se com os alunos, valorizando-os e aceitando-os da forma como se apresentam em grupo sem tentar “modelá-los” a sua imagem e semelhança. Isto conforme Aguiar (2005), aponta a importância de um professor formador.

Conforme abordamos anteriormente poucos são os estudos que abordam o se-movimentar e brincar no âmbito da Educação Física. Isto fica claro quando comparado com as pesquisas que utilizam outras formas de abordagens. Esses dados podem ser atribuídos a uma fragilidade de identificação e definição da Educação Infantil como pertinente à

Instituição escolar, conseqüentemente, a uma indefinição sobre os elementos que compõem essa fase de escolarização e sobre o modo como se organizam e isto logicamente inclui a Educação Física.

Garanhani (2002, p. 109) afirma:

“Na pequena infância o corpo em movimento constitui a matriz básica da aprendizagem pelo fato de gestar as significações do aprender, ou seja, a criança transforma em símbolo aquilo que pode experimentar corporalmente, e seu pensamento se constrói primeiramente sob a forma de ação”.

Sendo assim, percebemos que a criança pequena a partir de um “Brincar e Se-movimentar” proposto anteriormente tem a capacidade de aperfeiçoar o seu desenvolvimento integral e não apenas físico e motor e ainda propiciar uma relação com os símbolos que constituem as atividades do seu cotidiano; portanto, o brincar oferece à criança condições de se desenvolver e se apropriar de elementos da realidade por meio da compreensão dos seus significados. Essas considerações nos levam a concluir que a escola da pequena infância pode ser um espaço, por excelência, de aprendizagens.

Isso nos faz (re) pensar em uma concepção de Educação Infantil que valorize o “Brincar e Se-Movimentar” da criança não somente como uma necessidade físico-motora do seu desenvolvimento, mas também como uma capacidade expressiva e intencional.

Portanto, pensar em uma Educação Física no âmbito da Educação Infantil é sempre um grande desafio, devido à maneira como essa fase escolar, historicamente se organizou e como vem se organizando nos dias atuais, afirma Garanhani (2002).

Constatamos que a Educação Física em suas propostas pedagógicas, se constituiu e ainda vem se constituindo, na atualidade, das mais variadas formas e sob a influência e orientação de diferentes tendências advindas principalmente da recreação, psicomotricidade e o desenvolvimento/aprendizagem motora. Tal situação nos leva a concluir que essas tendências acabam sendo o reflexo das variadas concepções educativas que estiveram e estão presentes na prática pedagógica da Educação Infantil.

Cerisara (2000) nos reporta a essas concepções em três grandes tendências: a que pretende compensar as carências supostamente existentes nas crianças (concepção assistencialista); a que deseja recrear as crianças para que espontânea e naturalmente aprendam pelo convívio social e lúdico com outras (concepção recreacionista), apresentando ambas o objetivo de guarda e proteção e ainda a de caráter antecipatório, que pretende preparar a criança para o ensino fundamental, com o objetivo instrucional.

A autora menciona, ainda, que foi diante dessas concepções e contra elas que surgiu a defesa da função pedagógica da Educação Infantil, e é nessa direção que estão surgindo, nos dias atuais, orientações e novas propostas curriculares para essa Educação, Educação Infantil e conseqüentemente para a Educação Física.

Ou seja, atualmente encontramos uma Educação Física na Educação Infantil, preocupada muitas vezes apenas em uma educação do físico, e não uma educação que envolva a compreensão da criança pelas suas manifestações e práticas corporais, culturalmente construídas pelo seu meio social, ou seja, por meio do seu livre “Brincar e Semovimentar”.

Desse modo, compreendemos que o movimento corporal da criança não é somente para o seu desenvolvimento físico-motor, mas também um conhecimento que, traduzido em linguagem, contribui para a formação de um sujeito histórico e cultural.

Deparamo-nos muitas vezes com a falta de preparo de muitos professores de Educação Física para atuar na Educação Infantil, afinal “é o modelo de escola que embasa as ações curriculares da Educação Física no âmbito da Educação Infantil” (Sayão, 1996, p. 12). Ou seja, o que acontece frequentemente nas aulas de Educação Física na Educação Infantil são as aulas pautadas no modelo escolar, com horários pré-determinados e objetivos definidos que mascaram uma especialização precoce, ou ainda mais, um preparo para as próximas etapas do ensino, igualmente precoce.

Fica evidente este despreparo do professor de Educação Física que atua na Educação Infantil, visto que estes vêm recebendo uma formação acadêmica fragilizada para o trabalho com as crianças pequenas, uma vez que os currículos universitários ainda estão fortemente amarrados às questões da esportivização e da psicomotricidade, o que nos parece um pouco descontextualizado das atuais condições escolares.

Sabemos da dificuldade, especialmente nos cursos de graduação em Educação Física, para uma formação especificamente voltada para a Educação Infantil. Portanto, encontramos certa urgência em reformular estes cursos de graduação para que possam atender estudos com mais profundidade e seriedade nas questões relacionadas as crianças e a Educação Infantil.

E é neste contexto repleto de dúvidas e incertezas que permeia a Educação Física na Educação Infantil. Faz-se importante conhecer também o papel social da Educação Física e seu objeto de trabalho pedagógico no âmbito da Educação Infantil, atribuindo novos sentidos e valores na sua inclusão neste contexto educacional.

O atual estado da Educação Física na Educação Infantil, enfatizado por Santos (2008) é de busca, tentativa e ruptura aos modelos tradicionais que ainda imperam nos diferentes tipos de ensino. A própria Educação Infantil parece estar em crise, buscando novos olhares, novas pedagogias e novos entendimentos sobre a criança e sobre a educação desta criança.

Para tanto o papel da Educação Física, com pauta na concepção dialógica do movimento humano, deve transcender a preocupação com os aspectos motores, cognitivos e sociais, permitindo uma compreensão de mundo pelo agir, deixando que a criança realize o seu livre “Brincar e Se-movimentar”, das mais variadas formas, através de diversas atividades ou eventos, onde a criança possa vivenciar e experimentar situações, que permitam também seu crescimento e desenvolvimento e por fim que permitam seu conhecimento de si, do outro e do mundo do qual a mesma faz parte.

CAPÍTULO VI

6.0. CONSIDERAÇÕES FINAIS: afinal o que as crianças querem e precisam do adulto, do mundo e delas mesmas?

Na longa jornada desta pesquisa, o que se tornou muito significativo para nós foi o fato de compreender que para se entender as crianças é preciso entender muito do outro, do mundo e também de nós mesmos. Para isso não basta apenas olhar com os olhos, mas sentir com todos os sentidos; é preciso sonhar, imaginar, fantasiar com elas, usar muito da nossa própria intuição.

Foi um árduo processo de pesquisa, muitos questionamentos foram decifrados, mas a cada questionamento decifrado, surge a presença de mais problemas e dúvidas. Aliado à isso um problema ainda maior foi enfrentado com a distância da Universidade, e por consequência, do meu orientador devido ao trabalho, mas isso não tirou nossa pretensão de ver a criança.

Já que a relação com o mundo não se caracteriza pela passividade, mas pela possibilidade de ação e transformação do meio com a finalidade de torná-la mais assimilável, concluímos que a criança não está a mercê do mundo, possuindo um potencial para crescer e mudar.

Vimos a Infância como algo demasiadamente precioso para ser deixada às crianças, e as crianças são demasiadamente preciosas para serem deixadas sozinhas. Toda essa intromissão está forjando um novo tipo de infância. No passado, a criança trabalhadora labutava nos campos, e depois nas Fábricas do período da Revolução Industrial. O Século XX testemunhou a ascensão da criança sem limites, agora ingressamos na era da criança Gerenciada, como cita Honoré (2009).

A partir desta visão de Infância Moderna temos uma sensação de que ela parece agradável, cheia de ação, realização e consumo, mas de alguma forma vazia e falsa. Falta a liberdade das crianças serem elas mesmas.

Estamos criando uma geração inteira de crianças para nos agradar, fazer os pais alegres de alguma maneira, orgulhosos, para serem o que querem que sejam, como resultado disso estamos perdendo nossas crianças.

Neste trabalho estivemos em uma dura linha de frente, a fim de termos crianças felizes, saudáveis e bem-sucedidas, mas procuramos mostrar que a tarefa de criá-los se pareça menos com uma “missão impossível”.

Ousadamente, estamos propondo, no lugar de uma “Educação Infantil” um “ativo acompanhamento ao desenvolvimento integral da criança”, especialmente pelo seu “Brincar e Se-movimentar”.

Um ativo acompanhamento ao desenvolvimento global da criança respeita também os direitos da criança como expresso pela UNESCO. Respeitando principalmente que a criança é autora de seu próprio desenvolvimento. Este ativo acompanhamento ao desenvolvimento da criança é mais importante que a “Educação Infantil” principalmente como forma planejada, organizada e totalmente orientada pelos adultos.

O ativo acompanhamento no desenvolvimento global da criança significa também estar do lado delas para “fortalecê-las” emocionalmente, psiquicamente, mentalmente e corporalmente. É evidente que para isso cada criança precisa da presença constante de adultos, que se preocupam com o processo geral de desenvolvimento da criança, desde sua fase inicial, e a cada degrau até ao máximo potencial que o desenvolvimento pode alcançar na criança para que, a partir disso, a criança possa assumir a sua própria vida.

Aguiar (2005) destaca a importância dos adultos no desenvolvimento humano, principalmente no desenvolvimento durante a Infância, que é o de confirmação do ser humano em sua especificidade, promovendo assim sua diferenciação do outro. Tal tarefa apresenta-se como um grande desafio para todas as famílias, uma vez que também é sua função manter a coesão e a unidade entre seus membros. Dessa forma, a função dos pais é ao mesmo tempo em que acolhe, satisfaz e protege seus membros, permite, também, frustrá-los, aceitá-los em suas diferenças e assim facilitar o desenvolvimento da autonomia.

Afinal, o que realmente queremos é que as crianças recordem de sua infância com alegria, que se lembrem de terem visto o mundo em um grão de areia. Queremos que tenha uma Infância, digna do nome.

A intenção em se realizar um trabalho de Educação Física na Educação Infantil, permeia a vontade de perceber a criança em toda sua potencialidade e possibilidades, onde características como autonomia, criticidade, criatividade, espontaneidade, solidariedade constituem alguns dos pressupostos norteadores, ao mesmo tempo em que formam

um horizonte a ser seguido na busca de uma construção onde prevaleça a liberdade de ser criança, ao invés de um “mini-adulto”.

Portanto, o resultado dessa pesquisa foi um grande avanço. Assim como nas pesquisas empírico-analíticas se faz experiências com dados materiais e posterior a esta manipulação de dados alcança-se um novo produto ou não, aqui também se fez muitas experiências. Experiências complexas e sem dados objetivos. Foram experiências que se fundamentaram no diálogo, diálogo de autores teóricos com autores empíricos que entram na exemplificação ou até mesmo confirmação de autores teóricos.

Foi neste imenso diálogo que compreendemos que para perceber, participar, auxiliar, dialogar, enfim conhecer e ajudar no desenvolvimento do Ser criança é preciso deixá-la livre para o seu “Brincar e Se-movimentar”. Porque é neste “Brincar e Se-movimentar” que ela mesma se percebe, se relaciona, enfim dialoga com o mundo, com os outros e consigo mesma.

Por isso tentamos desenvolver idéias de que os atributos humanos, especialmente, na criança do “Brincar e Se-movimentar”, se configuram realmente numa concepção teórica muito mais ampla. Estes atributos devem ser entendidos não apenas num simples fazer da criança, mas quase como a própria vida da criança. Não é o “Brincar e Se-movimentar” no seu sentido objetivo que nos interessa, mas sim a criança que “Brinca e Se-movimenta” num contexto pessoal e situacional onde a identidade individual e social se equilibra constantemente.

Neste relacionamento da criança com o seu “Brincar e Se-movimentar” constatamos ser ele sempre dialógico porque a base de relacionamento desta conduta dialógica torna-se visível, observável em um mundo objetivo. E é este mundo que a criança procura interpretar e descobrir. Enfim, constitui o motivo do diálogo e em consequência deste diálogo uma constituição de sentidos e significados para a vida.

Temos percebido que, em função das atividades didáticas pré-estabelecidas, as possibilidades de um livre “Brincar e Se-movimentar” vêm sendo reduzidas, a criança perde a possibilidade da descoberta de importantes sentidos e significados para sua vida, este que permite o desenvolvimento de uma consciência social e individual mais emancipada.

Partindo do exposto acima, entendemos que o desenvolvimento destes atributos da criança não pertence exclusivamente ao professor de

Educação Física, mas a todos profissionais atuantes no mundo da Educação Infantil. Incluindo profissionais que poderiam estar mais presente e em geral não estão, como é o caso dos psicólogos e assistentes sociais, além de uma maior participação dos próprios pais.

O “Brincar e Se-movimentar” representa a vida da criança, portanto limitar estas possibilidades é limitar-lhe a própria vida, e isto não significa que para a criança atender plenamente a estes atributos ela teria que estar correndo, se agitando ou movimentando-se corporalmente, pois como mencionamos anteriormente o “Brincar e Se-movimentar” é uma concepção teórica, um compreender o “Ser criança” no mundo, o que a criança é, o que a criança realiza. Portanto mesmo quando desenha pinta ou realiza coisas que não necessariamente exija uma participação corporal mais intensa, ela está num “Brincar e Se-movimentar”, porque estes atributos lhe conferem o que a vida tem de sentido e significado.

Assim, fica-nos evidente que para uma prática pedagógica na Educação Infantil se efetive propriamente é preciso criar situações propícias e experiências, é preciso possibilitar tempo e espaço para a criança “Brincar e Se-movimentar”. Se quisermos ver a criança como criativa e participativa é preciso que o professor seja o interlocutor e não mediador, no sentido que comumente entendemos aquele que medeia entre o aluno e o conhecimento.

Um professor que é um bom interlocutor, atento, aberto, admirador da criança perceberá quando ela expressa a necessidade de cuidados

Finalizando, resta dizer, que este trabalho não foi apenas uma experiência muito significativa de pesquisa, de atividade acadêmica, mas principalmente de vida e de novas relações conosco mesmo. Foi uma experiência de autoconhecimento, proposta por Oaklander (1980), e foi muito interessante conhecer a criança, a partir da criança que existe ainda dentro de nós. Assim entendemos como sendo possível levar para as crianças não apenas uma visão didática e científica do seu ser e fazer, mas principalmente emoções, sentimentos, percepções intuitivas e sensíveis apenas aqueles que reaprenderam a sentir, não somente com os sentidos, mas com o coração e a mente abertos para o incrível mundo da criança.

Enfim, para compreender o Ser Criança e o que elas querem e precisam podemos apenas afirmar: “Esperar delas um pouco menos e amá-las muito mais”.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Editora Terra e Paz, 3ª Ed., 2003.

AGUIAR, L. **Gestalt-terapia com crianças: teoria e prática**. Campinas: Editora Livro Pleno, 2005.

ANJOS, A. A. O – **O percurso da Educação Física na Educação Infantil no Município de Vitória (ES)**. Dissertação de Mestrado. Centro de Educação Física e Desportos/UFES. 2009.

ARIÉS, P. **História Social da Criança e da família**. Rio de Janeiro: Editora Afiliada, 2ª Ed, 1981.

ARRIBAS, Teresa Lleixa (Org.). **Educação Infantil – Desenvolvimento, Currículo e Organização escolar**. 5ª ed. São Paulo: Artmed, 2004.

BARBOSA, M. C. S. **Por Amor e Por Força: Rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2006.

BENJAMIN, W. **Reflexões: a Criança, o Brinquedo, a Educação**. 3ª ed, São Paulo: Summus, 1984.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação. n. 19, Jan - Abr, 2002, pág. 20-28.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Fundamental. **Normas orientadoras: Implantação e Implementação da Educação Física na Educação Pré-Escolar e no Ensino de primeira à quarta séries do primeiro Grau**. Brasília, 1982.

_____. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1990.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

_____. MEC/SEF/DPEF/COEDI. **Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil**: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. v. 1. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Plano Nacional de Educação**. v. 1. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. v. 1 e 2. Brasília, 2006.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

BRUYNE, P., HERMAN, J., SCHOUTHEETE, M. **Dinâmica da pesquisa em Ciências Sociais**: Os pólos da prática metodológica. Rio de Janeiro: F. Alves, 1991

CERISARA, Ana Beatriz. A educação infantil e as implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 35, jul. 2000.

_____. Em busca do ponto de vista das crianças nas pesquisas educacionais: primeiras aproximações. In: SARMENTO, M.P. e CERISARA, A.B. **Crianças e Miúdos**: Perspectivas Sociológicas da Infância e Educação. Porto: ASA Editores, 2004, p. 35-53.

COSTA, Martha Benevides. **Texto televisivo e Educação Infantil: conhecimento, cotidiano e trabalho pedagógico na Educação Física**.

2007. 345 f. (Dissertação) – Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. 2007.

DEBORTOLI, J.A.O., MARTINS, M.F.A., MARTINS, S. **Infâncias na Metr pole**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

DEMO, Pedro. **Introdu o   Metodologia da Ciência**. 2^a ed. São Paulo, 1990.

DEMO, Pedro. **Conhecer e Aprender, sabedoria dos limites e desafios**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

EYER, D., HIRSH-PASEK, K., GOLINKOFF, R.M. **Einstein teve tempo para brincar**. Rio de Janeiro: Editora Guarda Chuva, 2006.

FANTIN, M nica. **No Mundo da Brincadeira: jogo, brinqueado e cultura na Educa o Infantil**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

GARANHANI, M. C. A Educa o Física na escolariza o da pequena Infância. **Revista Pensar   Prática**, Goiânia, n.5, p. 106-122, 2002.

GANDINI, L., FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: abordagem de Reggio Emilia na Educa o da Primeira Infância. Porto Alegre: Editora Artmed, 1999

GOMES, Elaine. **Educa o (Física) Infantil**: Se-movimentar e Significa o. 2007. 131 f. Disserta o (Mestrado em Educa o Física) Programa de Pós-Gradua o em Educa o Física, Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

GOPNIK, A. O cérebro Humano. Scientific American Brasil, São Paulo, n  31, p. 6-15, 2010.

HONORÉ, Carl. **Sob Pressão**: Criança nenhuma merece super pais. Rio de Janeiro: Editora Afiliada, 2009.

KRAMER, S nia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do Esporte**. 4ª ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

_____. Fundamentos Normativos para as mudanças no pensamento pedagógico em Educação Física no Brasil. In: Caparròz, F. E. (Org.). **Educação Física Escolar, Política, Investigação e Intervenção**. Vitória: Editora Proteoria, 2001.

_____. Práticas Didáticas para um “Conhecimento de Si” de crianças e jovens na Educação Física. In: KUNZ, E. (Org.). **Didática da Educação Física**. v. 2, Ijuí, Unijuí, 2002.

_____. **Educação Física: Ensino e Mudanças**. 3ª ed. Ijuí: Unijuí, 2004.

_____. Educação Física: a questão da Educação Infantil. In: GRUNENVALDT, J.T, SCHNEIDER, O., KUHN,R., RIBEIRO, S.D.D. (Org.). **Educação Física, Esporte e Sociedade: Temas Emergentes**. Aracajú: Editora da UFS, 2007, p. 7-22.

_____. Percepção, sensibilidade e intuição para as possibilidades criativas no esporte. In: Stigger, M. P.; Lovisolo, H (Org.) **Esporte de Rendimento e Esporte na Escola**. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. **“BRINCAR E SE-MOVIMENTAR”**: Na busca de elementos teórico-práticos para uma compreensão do SER CRIANÇA. Projeto encaminhado ao DEF/UFSC/CNPq. Florianópolis. 2010.

_____, SANTOS, L. M. E. “Se-movimentar”: uma compreensão fenomenológica do movimento humano. In: HERMIDA, J.F (Org.). **Educação Física: Conhecimento e Saber Escolar**. João Pessoa, Ed. Universitária UFPB, 2009. p. 181-198.

LISBOA, Mariana M. **Representações do Esporte-da-Mídia na Cultura Lúdica de Crianças**. 2007. (Dissertação) – Mestrado em Educação Física. Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

MALAGUZZI, L. **La educación infantil em Reggio Emília**. Barcelo-

na: Octaedro, 2001.

MATURANA, Humberto. **Amar e Brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia.** Humberto Maturana e Gerda Verden-Zöllner. São Paulo: Palas Athenas, 2004.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Psicologia e Pedagogia da Criança.** Curso da Sorbonne 1949-1952/Maurice Merleau-Ponty. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MINAYO, Maria Cecília S. **O Desafio do Conhecimento** — Pesquisa qualitativa em Saúde. São Paulo: Hucitec, 1992.

MUNARIM, Iracema. **Brincando na escola: o imaginário midiático na cultura de movimento das crianças.** 2007. (Dissertação) – Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

OAKLANDER, Violet. **Descobrir Crianças, a abordagem gestáltica com crianças e adolescentes.** São Paulo: Summus editorial, 1980.

OAKLANDER, Violet. *Verborgene Schätze heben: Wege in die innere Welt Von Kindern und Jugendlichen.* Stuttgart: Konzepte der Humanwissenschaften, 2009. (tradução livre pelo Prof^o Elenor Kunz)

OLIVEIRA, F., ABRAMOWICZ, A. Infância, raça e "paparicação". **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 2, v. 26, pág.209-226, 2010.

ROUSSEAU, J.J. **Emílio ou da Educação.** Rio de Janeiro: Editora Martins-Fontes, 3^a ed., 2004

SANTOS, Luciana Mara Espíndola. **Educação Física: Perspectivas teórico-metodológicas para a Educação Emancipatória na Primeira Infância.** (Dissertação) – Mestrado em Educação Física. Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

SAYÃO, Débora T. **Educação Física na pré-escola: da especialização disciplinar a possibilidade de trabalho pedagógico integrado.** 1996.

(Dissertação) – Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 1996.

SAYÃO, D. T., VAZ, A. F., PINTO, F. M., **Educação do corpo e Formação de Professores**: Reflexões sobre a prática de Ensino de Educação Física. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2002.

TAMBOER, J.W.J. *Philosophie der Bewegungswissenschaften*. Hannover: Afra, 1994. (tradução livre pelo Prof^o Elenor Kunz)

TEXTOR, M. R. *Der entwicklungsgemaße Ansatz*. In: Fthenakis, W.E., Textor, M.R. (Hrsg.): *Padagogische Ansätze im Kindergarten* (S. 235-248). Weinheim: Beltz, 2000. (tradução livre pelo Prof^o Elenor Kunz)

TREBELS, A. H. Playdoyer para um diálogo entre Teorias do Movimento Humano e Teorias do Movimento no Esporte. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 13, pág. 338-344, jun. 1992.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VERDEN-ZÖLLER, G. O brincar na relação materno infantil: fundamentos biológicos da consciência de si mesmo e da consciência social. In: MATURANA, Humberto. **Amar e Brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia**. São Paulo: Palas Athenas, 2004.

ZUR LIPPE, S. *Sinnenbewußtsein: Grundlegung einer anthropologischen Ästhetik*. Hamburg: rowohlts enzyklopädie, 1987. (tradução livre pelo Prof^o Elenor Kunz)

WINNICOTT, D. **O Brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.