

Farenzena, R. C. & Pereira, B. O. (2015). Gaiolas douradas e almofadadas não fazem bem a ninguém. In E. R. Souza, J. V. Nascimento, E. S. Azevedo, & B. O. Oliveira (Eds.), *Educação Física, Lazer e Saúde: interfaces ao desenvolvimento humano* (Vol. 6, pp. 179-204). Florianópolis: UDESC.



Antonio Heronaldo de Sousa
Reitor

Marcus Tomasi
Vice-Reitor

Alexandre Amorim dos Reis
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Mayco Morais Nunes
Pró-Reitor de Extensão, Cultura e Comunidade

Amauri Bogo
Coordenador Editora da UDESC

Paulo Henrique Xavier de Souza
Diretor Geral
Centro de Ciências da Saúde e do Esporte

EDISON ROBERTO DE SOUZA
JUAREZ VIEIRA DO NASCIMENTO
EDSON SOUZA DE AZEVEDO
BEATRIZ OLIVEIRA PEREIRA
Organizadores

COLEÇÃO TEMAS EM MOVIMENTO

EDUCAÇÃO FÍSICA, LAZER E SAÚDE:

interfaces ao desenvolvimento humano

Volume 6

Florianópolis
2015

A **Coleção Temas em Movimento** é uma publicação da Editora da UDESC, composta por um conselho editorial interinstitucional, que objetiva divulgar as pesquisas realizadas sob diferentes perspectivas na área de Educação Física e Esportes, para aprofundar aspectos conceituais e metodológicos da profissão, bem como contribuir para a aproximação entre a comunidade científica e à prática pedagógica em diferentes contextos de intervenção.

Conselho Editorial

Adriana Coutinho Azevedo Guimarães - UDESC
Christi Noriko Sonoo - UEM
Flávio Medeiros Pereira - UFPEL
Joice Mara Facco Stefanello - UFPR
Luiz Sérgio Peres - UNIOSTE
Marcos Augusto Rocha - UEL
Viktor Shigunov - UFSC
Zenite Machado - UDESC

Edição revisada segundo o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 16 de dezembro de 1990.

E24 Educação física, lazer e saúde : interfaces ao desenvolvimento humano / Edison Roberto de Souza ... [et al.] organizadores. – Florianópolis : Ed. da UDESC, 2015
560 p.: il. – (Temas em movimento, v.6)

Inclui referências
ISBN: 978-85-8302-049-3

1. Desenvolvimento humano. 2. Bioecologia. 3. Professores de educação física – Formação. 4. Atividade física. 5. Saúde. 6. Lazer. 7. Qualidade de vida. I. Souza, Edison Roberto de.

CDU: 796.015

Catálogo na publicação por: Onélia Silva Guimarães CRB-14/071

Projeto gráfico, diagramação e capa

Rita Motta - Editora Tribo da Ilha

Impressão

Gráfica e Editora Copiart

Apresentação

Os dez anos do Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde (SIEFLAS), comemorados em agosto de 2014 em Florianópolis (SC), representou o coroamento de um movimento de profissionais, pesquisadores e estudantes que discutem a formação e o desenvolvimento humano.

A história do SIEFLAS resulta de um movimento idealizado pela Universidade do Minho, responsável pela realização de suas três primeiras edições (2003, 2005 e 2007) na Cidade de Braga, em Portugal. Em 2008, o evento alçou voos mais altos ao ser internacionalizado e realizado pela primeira vez no Brasil, na cidade de Curitiba (PR) sob a responsabilidade da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. A partir da quarta edição, o evento passou a ser anual, alternando edições entre Portugal e Brasil. No ano de 2009, em Açores, sob a responsabilidade da Universidade de Açores. Em 2010, em Curitiba (PR), sob a organização da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Em 2011, novamente em Braga com o comando da Universidade do Minho. Em 2012, em

- FIALHO, F. A. P. **Introdução ao Estudo da Consciência**. Curitiba (PR): Gênese, 1998.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: o nascimento da prisão. Petrópolis (RJ): Vozes, 1987.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo (SP): Loyola, 1996.
- FOUCAULT, M. **As Palavras e as Coisas**. São Paulo (SP): Livraria Martins Fontes, 1998.
- FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**. Rio de Janeiro (RJ): Scipione, 2002.
- FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. São Paulo (SP): Moraes, 1980.
- HASSENPFUG, W. N. **Educação pelo esporte**: Educação para o Desenvolvimento Humano pelo Esporte. São Paulo (SP): IAS/Saraiva, 2004.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo (SP): Cortez, 2000.
- MORIN, Edgar. **Educação e Complexidade**: Os sete saberes e outros ensaios. São Paulo (SP): Cortez, 2002.
- MORIN, E. **A religião dos saberes**: o desafio do século XXI. Rio de Janeiro (RJ): Bertrand Brasil, 2002.
- SOUZA, A. R. B. **Avaliação Escolar**: micropolíticas da exclusão e do fracasso. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.
- SOUZA, E. R. **Do corpo produtivo ao corpo brincante**: o jogo e suas inserções no desenvolvimento da criança. 2001. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.



Gaiolas douradas e almofadadas não fazem bem a ninguém

Rosana Coronetti Farenzena
Beatriz Oliveira Pereira

Introdução

O avançar dos estudos da criança suscitou olhares interessados ao que é específico da infância, entretanto essa visibilidade não representa, ainda, a garantia ao exercício de uma cidadania ativa. Essa condição explicita-se na vigência plena e não problematizada do paradigma protecionista, associado à ideia da sua incapacidade e dependência para a participação social. O pressuposto de imaturidade ou impossibilidade para falar sobre as vivências que protagoniza, para sugerir, expressar preferências, interagir, decidir e avaliar riscos, feito verdade absoluta rege a administração dos tempos e espaços oferecidos pela cultura adulta.

A leitura de que o que é específico da geração não dominante corresponde a uma

condição estrutural de fragilidade e de baixas competências tem justificado um histórico de intervenções voltadas ao amadurecimento e à preparação para a vida. Em nome do êxito num tempo futuro são validadas estratégias disciplinadoras da subjetividade e da corporeidade infantil.

Para tanto, a cultura adulta instituiu recursos à virtualização e à simulação que secundarizam, ou até mesmo dispensam, o contato com o real e com o mundo da natureza. Nessa perspectiva, ambientes artificiais e destinados exclusivamente às crianças passam a ser o cenário para o desenvolvimento das culturas infantis.

Encenar a realidade ou induzir percepções e emoções através de ambientes artificialmente construídos, nos quais o sintético é a matéria prima e onde gerações vivenciam o dia a dia em separado, pode ser lido como uma tentativa, bem sucedida e disseminada, de insularizar a infância. Também, enquanto manipulação pragmática das interações inter e intrageracionais com o intuito de afirmar continuamente o estado da incapacidade de participação social, política e pessoal das crianças.

Excessivamente protegidas dos desafios reais e aprisionadas aos limites da cultura de pares, na interação com um pequeno conjunto de adultos orientados por objetivos da educação escolar, perdem em todas as dimensões de desenvolvimento humano, alheiam-se das condições e da diversidade do mundo real e constituem-se em desconhecidas de si mesmas, na medida em que características que são próprias da cultura infantil permanecem contidas e reguladas por uma geração que não mais a protagoniza.

Manipular vivências retirando-lhes automaticamente os riscos, a aventura, os desafios e justificar esta intervenção redutora em nome do cuidado e da proteção

é conservar a concepção que legitima o poderio interventivo adulto, tal qual sempre foi exercido, sobre a infância e manter o ciclo de deficiência democrática que marca a sociedade ocidental. Este sim um risco civilizacional de grande magnitude ou gravidade.

As crianças e a vida na escola – qual é mesmo o maior risco?

A vida real não dispensa uma condição de interdependência entre crianças, jovens e adultos. O que pode justificar a separação imposta à infância, replicada com naturalidade pela escola? Esta adota um modelo de organização, até hoje pouco problematizado em nosso contexto, de separação das crianças por idades, desde a educação infantil. Reitera os processos segregacionistas e, em muitos casos, esforça-se para gerir o tempo e o espaço permitido às crianças com vistas a evitar o uso conjunto entre turmas dos espaços de recreio e de alimentação. Em nome da prevenção dos riscos, os pares de mais idade são mantidos a distância. O temor de vitimação dos menores pelos maiores, associado à ideia de imaturidade para o convívio em grupo é invocado sempre que movimentos de instabilidade a essa estrutura são identificados.

Eventuais episódios de danos físicos não intencionais, conflitos e disputas por espaços ou materiais são citados como demonstrações previsíveis de imaturidade geracional. A lógica da cultura com força decisória, neste modelo, concentra toda a negatividade, ou seja, toda a responsabilidade do eventual dano às próprias crianças. É assim que esfolões, machucados, arranhões, cortes, fraturas e todo o tipo de consequências decorrentes de quedas

ou de outras situações durante as brincadeiras são olhadas unilateralmente e atribuídas ao que falta no conjunto de habilidades, conhecimentos e decisões da criança. A incapacidade para prever e gerir o risco é considerada, inequivocamente, a causa de todos os problemas que as ações das crianças possam “causar”.

A naturalidade com que a cultura dos adultos apropria-se das decisões relacionadas à vida das crianças permite excluí-las de processos decisórios relacionadas à arquitetura escolar, à escolha e organização dos espaços, dos brinquedos e a determinação dos tempos e usos dos mesmos, entre tantos outros aspectos diretamente relacionados à sua qualidade de vida e bem estar.

Ao mesmo tempo em que são pressionadas a comprometerem-se com a melhor conservação do patrimônio escolar, são privadas de um envolvimento efetivo, aquele que prove o sentimento de pertença. A invisibilidade do seu direito participativo e o desconhecimento das linguagens próprias da infância faz-se notar na singularidade e na globalidade dos espaços.

Salas de aula com área exígua, que não comportam mais que mesas, cadeiras e um quadro de escrever denotam que o modelo educativo do passado não foi alterado, apesar de todo o conhecimento produzido sobre a criança. A modernidade, quando entra através da instalação de um computador, de um aparelho de ar condicionado, ou de outros recursos o é de forma abrupta, evidenciando uma decisão restrita à esfera adulta, tão restrita na tomada de decisões que chega a surpreender os próprios pares professores.

A gestão concentrada da vida da criança na escola expande-se da sala de aula aos espaços de recreio, na medida em que a voz dos protagonistas dos jogos e brincadeiras não

conta na definição de tempos, horários, espaços permitidos e proibidos; brinquedos que podem ser levados de casa; atividades aceitáveis, etc. Esta lógica leva a contradições como a que proíbe que sejam executados nos recreios movimentos e habilidades aprendidas na própria escola, nas aulas de capoeira ou de ginástica acrobática, por exemplo.

O caráter conservador, não excepcional, das orientações metodológicas é, muito provavelmente, uma das contradições mais evidentes da escola para a educação da infância. Neste aspecto, a realidade, com todos os elementos da natureza e da cultura que contém tende a ser ignorada, quando não artificializada nos currículos. Valorizam-se atividades didatizadas e isoladas, desenvolvidas sob a lógica instrumental em sala de aula – geralmente superficial pela limitação de espaços, materiais e outros recursos – e dispensa-se a multiplicidade de descobertas, experimentações e aprendizados possíveis na relação curiosa, observadora e ativa das crianças com o ambiente próximo. Interagir com os pares – conferir, comparar, questionar, ampliar hipóteses, buscar ajuda, criticar, aprovar... –, uma necessidade manifestada reiteradamente pelas crianças é, via de regra, ação transgressora, limitada através de ameaças punitivas.

Ainda que professe um discurso favorável à articulação com a comunidade que pulsa no seu entorno e que anuncie olhos abertos para o mundo, a escola ilhou-se, não só, acomodou-se sobre o suposto da incompetência infantil e nisto decretou a impossibilidade de garantir oportunidades reais, quotidianas e democráticas de participação real às crianças. Nisto aprofunda suas contradições.

Patrocina uma falácia educativa ao desincumbir-se de organizar os processos e estruturas de participação no seu cotidiano e ao não problematizar as repercussões desse

modelo na ação individual e coletiva das crianças no contexto de envolvimento.

As crianças dedicam mais de uma década à educação básica. Permanecem diariamente entre quatro e doze horas na escola, na modalidade de educação infantil e, entre quatro e dez horas na etapa seguinte, do ensino fundamental. Se nesse contexto não participam dos processos decisórios, vivenciam mais a dependência do que a autonomia e tem baixo envolvimento com o ambiente natural, não é outro, de maneira geral, o padrão de participação social fora desses limites institucionais.

A participação das crianças nos espaços públicos

As zonas urbanas são hostis à participação das crianças. (SOARES; TOMÁS, 2004; TONUCCI, 2009; LANSKY, 2007). Uma espécie de tolerância é estabelecida desde que estejam sob a guarda de um adulto. Constituídas em áreas de risco, devido ao intenso trânsito rodoviário, à criminalidade e a ameaças de todo o tipo, as cidades somam-se às instituições escolares no referendo ao paradigma da incapacidade geracional para a mobilidade autônoma. Declinam ambas da função de formação democrática quando, numa lógica sincrônica, excluem as crianças do planejamento, das decisões e perspectivam-nas como usuárias com alto grau de dependência e de incapacidade para estabelecer ou manifestar juízo crítico. Essa alienação cívica, social, cultural e política desenrola-se em proximidade com uma anomia na particularidade e na totalidade dessas dimensões.

Se na escola é precário o contato com o ambiente natural e com espaços que permitam ampla movimentação e

autonomia, nos tempos e espaços não escolares a situação não é menos restritiva. Esta configuração social para a infância contemporânea faz-nos pensar na necessidade de mudanças do projeto educativo, insuficiente por si só, e do projeto político. Este, perspectivado como projeto que vise mudar a cidade e promover a igualdade entre grupos sociais, geracionais e etários.

Uma cidade saudável é capaz de garantir condições para as crianças moverem-se livremente pelos seus espaços, o que pressupõe planejamento e segurança. Apesar do aporte científico dado por Piaget (1975), Wallon (1989), Winnicott (1975), Brougere (1995), entre outros estudiosos da infância e do avanço jurídico firmado primeiramente com a Declaração dos Direitos da Criança de 1924, na sequência com a Declaração dos Direitos da Criança de 1959 e posteriormente através da Convenção dos Direitos da Criança de 1989, a participação das crianças no governo e na vida da cidade não é efetiva, tampouco há indicadores que possam situá-la como tendência.

Esta ausência na agenda prioritária da cultura dominante indica o continuísmo de uma tradição civilizacional hesitante na adoção e garantia de avanços democráticos. Grupos sociais e geracionais não contam com igualdade de direitos de participação política, exemplo disto é a tardia participação das mulheres, nas diferentes dimensões da vida em sociedade, bem como a inconclusa afirmação da garantia de participação autoral das crianças.

A ideia prevalente na cultura dos adultos, da cidadania enquanto um exercício futuro, impede práticas que reconheçam as crianças como cidadãs desde o seu nascimento. Decorre também disto a retenção em zona utópica do pensar uma condição de mobilidade para sair de casa e

andar pela cidade sem a companhia de adultos – ir à escola, visitar amigos... Na vida real as crianças não saem de casa sem os adultos, caminham cada vez menos, dependem do uso de transportes, no caso brasileiro com uso intenso de veículos rodoviários privados. A comunidade de inserção, bem como os mecanismos sociais de pertença, engajamento e mobilização permanecem como realidade abstrata e distante.

Pelo viés da saúde, o sedentarismo e a obesidade infantil, fenômenos avassaladores, conforme relatórios do IBGE (2012) e do Unicef (2013), relacionam-se à falta de movimento autônomo – as crianças precisam movimentarem-se livremente e, neste sentido os chamados “tempos livres”, dentro e fora da escola, podem não sê-los.

Há aprendizados desperdiçados quando as crianças perdem a autonomia e a liberdade de interagir na cultura de pares porque não prescindem da ação direta, da experimentação e da sua comunicação numa linguagem geracional com propósitos específicos.

O mais exaustivo estudo teórico sobre um esporte nada representa em termos de competências se é impossível praticá-lo. Também, os pilares do convívio social, preconizados pela escola, comumente condensados em regimentos e registrados em cartazes que apresentam um conjunto de “combinados” são aprendizados na primeira pessoa, que não dispensam vivências socializadoras concretas, produzidas na interação com os pares.

Perdem as crianças sem autonomia e perdem as cidades sem as crianças nos seus espaços públicos. O movimento cívico comunitário da região italiana de Reggio Emilia, (MALAGUZZI, 2001) que a partir do final do segundo conflito mundial, transformou escombros e cicatrizes de

guerra no mais interessante e envolvente projeto político educativo ocidental difundiu o princípio da força civilizatória exercida pela participação das crianças nos espaços públicos. Nesta perspectiva as crianças são indicadores ambientais. (TONUCI, 2009). Sua presença, mobilidade e participação na vida das cidades permitem avaliar criticamente e com precisão a saúde social dessas comunidades.

Pelo senso comum, não há que se permitir que crianças saiam às ruas porque essas são perigosas. Entretanto, há sempre a possibilidade de subvertermos essa lógica geminada com o pressuposto da dependência e da incapacidade infantil, e indagarmos se as ruas, avenidas, praças e parques públicos não se tornam perigosos porque neles não há a participação desses protagonistas sociais.

Espaços públicos com crianças condicionam ao cuidado de pais, condutores de veículos, moradores, comerciantes, agentes de segurança pública... Tornam-se espaços cuidados e com intervenções mais frequentes de qualificação. Deixam de ser apetentes para quem pretenda manter uma condição de invisibilidade ou mesmo cometer atos facilitados pelo abandono ou pequena circulação de pessoas. Tornam-se, portanto, espaços mais seguros, com demanda contínua de investimentos, manutenção e de conservação.

Diversos projetos europeus, como o *ConBici*, desenvolvido na Espanha, *Sustrans* na Inglaterra, *Cidade Amiga das Crianças*, em Aveiro, *Scuola* na Itália, *Forest Kindergartens* nos países nórdicos, entre outros americanos como *TimberNook* e *Let's Move* nos Estados Unidos, comprovam ser possível melhorar os índices de mobilidade infantil autônoma, sem descuidar dos aspectos de segurança. Em alguns desses países, projetos de mobilização comunitária, viabilizados a partir de uma decisão

política dos poderes públicos, permitiram atingir índices significativos de crianças que fazem o caminho casa-escola-casa caminhando ou através do uso de bicicletas.

Em relação à mobilidade sustentável e ativa das crianças em seus deslocamentos cotidianos para a escola, há exemplos de políticas públicas com força de alterar paradigmas nas formas de se viver a cidade.

Os dois grandes projetos espanhóis – *ConBici* e *Camí Escolar* –, visam a autonomia e a participação das crianças na vida da cidade, para o que estimulam e estabelecem caminhos seguros. Facilitam a apropriação da escolha autônoma pelas crianças, comprometem as famílias com o entorno do caminho percorrido e pressionam o poder público diante das demandas comunitárias.

O projeto *Con Bici Al Cole* (2007), criado e desenvolvido pela organização espanhola ConBici, consiste na experiência mais robusta, em termos europeus, sendo um exemplo de boas práticas, na medida em que assenta em pressupostos de intervenção educacional precoce (6-11 anos) e conta com propostas metodológicas definidas para os diferentes níveis de escolaridade.

Esse programa piloto de educação para uma mobilidade sustentável e para o fomento do uso da bicicleta como meio de transporte entre escolares de educação primária, atua na esfera curricular, com a qualificação docente e proposição de unidades didáticas de base transversal e interdisciplinar. Também na esfera comunitária, com o envolvimento de voluntários do entorno escolar, oriundos das famílias dos alunos ou das entidades da comunidade e no apoio às experiências de mobilidade, com um guia didático e de planificação do caminho escolar.

Na perspectiva de que os caminhos são ferramentas pedagógicas, o *ConBici* é dinamizado por grupos de trabalhos,

aos quais também compete definir e implementar unidades didáticas que integrem a ação do ir e vir de bicicleta ao projeto escolar e à vida da comunidade. Essa passa a ser pensada como uma cidade educadora, de convívio respeitoso entre pedestres e condutores dos diversos veículos, cujos caminhos qualificam-se à medida em que são espaços seguros, de socialização, de desenvolvimento da autonomia e civismo; de protagonismo das pessoas e de suas interações sobre a circulação do carros. Articula o eixo “bicicleta, infância e mobilidade nas cidades” com vistas a melhorar o entorno e a inserção comunitária da escola:

La bicicleta tiene un valor positivo para la infancia y para la ciudad en su conjunto. Representa una conquista de libertad en los movimientos de niños y niñas según se van haciendo mayores, una oportunidad para el juego, la creatividad y el aprendizaje en su relación con el entorno. La bicicleta es un medio de transporte que permite disminuir los altos niveles de contaminación y estrés en las ciudades. En definitiva, la bicicleta es parte de la solución para atajar los problemas de salud, medioambientales (humos, ruidos) y de movilidad (ocupación de la vía pública, atascos) que acarrea el tráfico motorizado en nuestras ciudades. (CONBICI, 2007, p. 6).

Assim como o projeto anterior o *Camí Escolar* assenta-se na participação ativa da sociedade civil, em plena articulação com órgãos e políticas públicas. Uma vez que uma escola ou comunidade se inscreve no *Camí Escolar*, (CANOSA; RIVAS, 2011; REVILLA, 2005), inicia-se um processo de mobilização pelo qual representantes dos distritos do município entram em contato com a comunidade.

São mapeados os principais caminhos utilizados e todos começam a diagnosticar o que pode facilitar o caminhar autônomo das crianças: em geral, as Ampas (associações de mães e pais de alunos) sistematizam as sugestões das famílias e encaminham para a administração municipal. Os comerciantes que aderem ao projeto são cadastrados, colocam um adesivo com o símbolo do projeto na sua fachada e disponibilizam seu estabelecimento para qualquer necessidade que a criança tiver em seu trajeto para a escola (usar banheiro, telefone, etc). Os familiares assumem um pouco mais a responsabilidade de olhar o espaço público daquela comunidade escolar. No decorrer do ano letivo, as diferentes instâncias do poder público respondem às demandas que cada Ampa encaminha. Exemplo: contêineres para a coleta de materiais recicláveis são reposicionados de forma a não obstruir a visão das crianças e dos motoristas; pontos de taxi e paradas de ônibus são realocadas, semáforos são instalados de forma a melhorar a segurança para cruzar uma rua de grande movimento... Independentemente da pertinência da sugestão encaminhada, nenhuma fica sem resposta: pode ser aceita e implantada e, no caso de negativa, uma explicação é apresentada pelo poder público.

Criar caminhos mais saudáveis, sustentáveis e seguros é algo que não se faz do dia para a noite, exige um programa de envolvimento de crianças, jovens e adultos. Esse novo desenho de convívio urbano, que oportuniza às culturas de infância experimentar, identificar e avaliar riscos, na perspectiva de afirmação da criança cidadã, é uma conquista que não prescinde do compromisso e da mobilização comunitária.

Projetos como esses rompem com o modelo protecionista ou assistencialista e permitem gerir ou controlar os

riscos reais do ambiente, ao tempo em que educam para uma avaliação dos mesmos.

A relação entre o público e o privado evidenciada na afirmação desses projetos que ampliam a participação política da criança na vida da cidade remete aos modelos de socialização que garantimos ou não à mesma, também provoca-nos a rever os modelos interativos intra e intergeracionais que disseminamos.

Reconhecer a cidadania ativa das crianças é ainda renunciar ao controle onisciente e vertical sobre a infância. A virtualização incentivada é um bom exemplo da ocupação invasiva do espaço de decisão infantil. Em nome da proteção e do cuidado, amplificados e transformados em medos, para o que contribuem os meios de comunicação, sofisticados objetos tecnológicos são oferecidos às crianças como se fossem brinquedos. Entre pequenos dedos infantis, tablets de recursos complexos e conectados a redes de comunicação cumprem a função de tranquilizar pais e demais responsáveis. Direta ou indiretamente estes exercem pressão para que as crianças substituam interações presenciais com os pares por recursos como o Skype, Wats App, Facebook, SMS e outros.

A participação corpórea real em atividades esportivas é substituída pelo manuseio de comandos em botões ou de um *joystick* que, se permitem ganhos em precisão manual acrescentam perdas da linguagem corporal e social, privilegio dos protagonistas do jogo quando em interação direta entre si. A perspectiva do jogador com sua máquina altera o modelo de socialização da infância na medida em que as interações intrageracionais são poucas, superficiais e em boa parte desenvolvidas na presença de adultos em espaços como a escola, clubes, serviços de festas e de recreação ou mesmo nos limites da moradia.

Experiências simuladas nas atividades de natureza corpórea têm repercussões individuais e sociais que precisam ser entendidas. O simulacro não é o real, portanto há sempre um prejuízo de percepção e avaliação da realidade na qual se incluem os riscos reais.

Prevenir o risco sem reduzir oportunidades

As injúrias não intencionais, tradicionalmente definidas como “acidentes” são a maior causa de mortalidade infantil e mantêm-se como grave problema de saúde pública. Ainda que variem os índices de acordo com os contextos, mantêm-se altos os prejuízos globais decorrentes de quedas, afogamentos, atropelamentos, queimaduras, obstruções das vias aéreas, entre outros, conforme relatório da World Health Organization, (PEDEN, 2008).

São múltiplos e reais os fatores de riscos para a infância, preveni-los, efetivamente, através de ambientes mais seguros exige uma definição ousada, bem mais ampla e até mesmo contrária aos usuais recursos para reduzir a mobilidade das crianças, artificializar ambientes e simular experiências.

Perdas nas possibilidades de explorar as propriedades dos materiais; as habilidades motoras; as respostas corporais; de interagir com os pares; reinterpretar; tentar de novo; buscar novas alternativas; partilhar percepções, descobertas, medos, curiosidade, hipóteses e linguagens autorais são alterações ou efeitos produzidos a partir da intervenção adulta no que é próprio da cultura infantil. Nesta perspectiva representam dano ao desenvolvimento humano e social, com repercussões civilizacionais.

Práticas de continuidade desse padrão que subestima e superproteje – o desconhecimento da criança impossibilita a ação personalizada – não encontram justificativas além da tradição autoritária e etnocêntrica da cultura adulta. Esta, ao fechar-se aos novos padrões interativos condena-se a suportar a dor de testemunhar e gerir “acidentes” em larga escala. A impossibilidade de olhar crítica, retrospectiva e propositivamente para a ação social exercida é o fator que mantém o ciclo em funcionamento e inibe alterações estruturais.

Permanecem assíncronas as lógicas orientadoras do funcionamento social em relação aos conceitos adotados pela comunidade científica, com vistas a potencializar a prevenção das situações de risco. Se esta última define acidente como “*um acontecimento desastroso por falta de cuidado, atenção ou ignorância*” (NAEMT, 2007. p. 5), é o sentido anterior, nos limites do senso comum, que efetivamente prevalece, “*um evento ocorrido por acaso ou oriundo de causas desconhecidas*” (NAEMT, 2007. p. 5). Neste cenário mantém-se estável a cultura de intervenção conservadora e homogeneizada sobre a vida da criança.

Prevenir e reduzir riscos são metas tão necessárias quanto exequíveis. Exigem decisão da cultura adulta para avaliar a sua coautoria na produção de riscos ou na facilitação de injúrias não intencionais. Um bom início pode estar na revisão do status desqualificado atribuído ao que é “infantil” e da histórica supressão imposta à voz das crianças.

É notável a habilidade estratégica da cultura dos adultos para aplicar a inversão entre causas e efeitos e para fazer de recortes o todo. Culpabilizar a geração mais nova; reduzir seus tempos e espaços de brincadeiras (invocando-se um discurso protetivo); eliminar os tempos livres ou

intervir nas porções mínimas restantes (acentuando-se a imperiosa preparação para um tempo futuro ou uma lógica higienista); afastar para área invisível as evidências que contrariam o suposto estabelecido de incapacidade total das crianças para avaliar e gerir riscos de quaisquer natureza; (reiterando-se a exclusividade geracional do estado de emancipação humana); concentrar investimentos no tratamento dos acidentes e secundarizar a prevenção são exemplos de mecanismos históricos de conservação do poder, contrários a avanços civilizacionais só possíveis pelo exercício democrático no presente.

Essa versão racionalista, disseminada nas diversas instituições socializadoras e de formação cultural, impregna as concepções das próprias crianças que, reinterpretam-na garantindo franjas de transgressão. Nessa movimentação autoral, induzida ao exercício clandestino do que é específico da sua cultura, concentram-se altas probabilidades de eventos traumáticos não intencionais.

O paradigma emergente, do ponto de vista do amadurecimento civilizacional, é o da abertura paradigmática da cultura dos adultos à participação igualitária do grupo social geracional infantil, restituindo-lhe o lugar de direito no que Tonucci (2003) define como a participação no governo das cidades e o que nada mais é do que alargar os sentidos para acolhê-las no exercício legítimo do papel de codecisoras em todos os processos que lhe dizem respeito.

Se isto soar como absurdo e impraticável há que lembrarmos de que também esta arrogância do conhecimento totalizante serviu para frear, por longo tempo, a participação política das mulheres, ainda não compreendida por inteiro como um avanço societal irrevogável.

Portanto, a vulnerabilidade das crianças aos riscos de “acidentes” é sensível à sua maior ou menor participação

na organização dos espaços e da voz ativa que lhe é garantida nas dinâmicas sociais que protagonizam.

A necessidade de romper a tradição: a criança desconhecida e o (des)governo sobre seus tempos, modos e espaços de brincar

Todo o conhecimento produzido a respeito das crianças e, que a partir das contribuições da sociologia da infância e da antropologia passou a ser construído também com elas, não tem, de modo geral, alavancado transformações dos padrões interativos intergeracionais.

Rigidez; espaços estruturados que não permitem alterações pelos sujeitos da ação; enquadramento pragmático do jogo e da brincadeira com prejuízo da sua perspectiva lúdica; brinquedos transformados em moeda de troca e interpretados como artefatos de exibição e afirmação de poderio econômico, demonstram os descaminhos da ação educativa assumida pelos adultos em relação à infância.

Na medida em que os condicionantes do mundo do trabalho não são fonte de estranhamento à cultura dos adultos aproximam-se sem restrições, atravessam barreiras geracionais e instalam-se nas culturas infantis.

É assim que tempos, espaços e brinquedos de recrear são definidos por quem não mais protagoniza a ação lúdica. Oferecidos em concessões homeopáticas seguem uma lógica negocial. As crianças brincam ou ganham brinquedos desde que obtenham boas notas escolares; mantenham-se quietas e silenciosas; não chorem durante algum procedimento de saúde; apresentem determinado comportamento esperado por adultos, etc. Essas são algumas das condições para que o direito de brincar

seja exercido, parcialmente porque a ação intervencionista tende a normatizá-lo. A contínua mobilização desses e de outros mecanismos de controle sobre as culturas infantis produzidas no brincar, evidenciam o poder inquietante exercido sobre as lógicas da cultura dos adultos.

Vivências em espaços abertos e naturais, experienciadas em liberdade são como um grande prêmio de loteria, raros imprevisíveis e usufruídos por uma pequena parcela da infância. O índice crítico de insegurança nos espaços públicos faz com que cenas de crianças brincando nos mesmos, sem a vigilância de um adulto, sejam raras e interpretadas como anômalas. Este é um dentre um amplo conjunto de indicadores que visibilizam o paradigma de exclusão das crianças da vida das cidades ou comunidades.

É prática entrópica o abandono do espaço público enquanto território educador, inclusivo e de convívio civilizado das diferentes categorias sociais geracionais. Um território ocupado, mas não habitado, no sentido de ser conhecido, apreciado, conservado e qualificado pela participação ativa, perde características e funções identitárias instituintes da condição humana. Transforma-se num espaço árido, favorável a todo o tipo de riscos e conflitos sociais, inter e intrageracionais. Em igual intensidade permite a dissociação homem e natureza.

Numa posição que não representa desconsiderar avanços que concorrem para ampliar a segurança física das crianças “brincantes”, há que se observar o imperativo de interrogar os caminhos da normatização aplicada aos playgrounds e demais espaços de lazer e de recreio. Quais são os limites por impregnação das normas de segurança do mundo do trabalho, num mundo que não é o do trabalho, constituído pela oposição às rotinas, metas

de produção, delimitação de horários e de atividades? Há clareza dos marcos éticos distintivos do compromisso com o bem estar das crianças em relação a crenças em bebidas no marketing e nos interesses comerciais? As normativas são consonantes com todo o conhecimento produzido sobre crianças e suas culturas específicas ou respondem às necessidades de uma cultura de terceiros, confusa quanto aos limites da proteção, da autonomia, do próprio papel educador, do que é risco real ou crença inflada pela ação dos meios de comunicação, entre outros formadores de opinião?

Clarificar estas concepções altera o estado de conformidade ou de satisfação com o que está dado e impulsiona para uma observação sensível das culturas produzidas pelas crianças enquanto brincam, interagem com os pares e exploram e transformam espaços.

É esta perspectiva que pode orientar a melhor resposta às normativas de segurança, tais como a escolha acertada dos materiais de amortecimento para pisos. Fazê-lo implica prioritariamente o conhecimento atualizado das culturas produzidas pelas crianças, no que tem de singular e de universal. Não pode ser uma decisão subjugada ao que prescreve um marketing orientado pelo sucesso de vendas.

Igual critério deve sustentar a aplicação das demais normas de segurança, relacionadas às vedações erguidas nos limites dessas áreas, à seleção, procedência, instalação e manutenção dos equipamentos, entre outros itens contemplados na regulação e organização dos parques infantis.

Esforços para aumentar as condições de segurança perdem força e tornam-se restritivos às culturas da infância quando disseminam o conceito de parques infantis enquanto gaiolas almofadadas e artificializadas, nas quais prevalece a ideia da inexistência de riscos.

Questionar o modelo interativo vertical, que concentra poderes é, muito provavelmente, o único caminho para desnudar e apresentar alternativas à falta de coerência, como a dos pais que constroem e pressionam professores com vistas a uma vigilância evitativa dos arranjos mais superficiais e que, entretanto não hesitam na compra intencional de brinquedos falsificados, cuja composição é uma incógnita; descuidam do destino dado às pilhas e baterias contidos nos mesmos e recusam-se a guiar as escolhas de consumo, no caso de brinquedos, por critérios coerentes com o exercício parental voltado ao bem estar e ao melhor desenvolvimento da criança que será, efetivamente, o sujeito da ação lúdica.

Reportamo-nos também aos adultos que espontaneamente deixam brilhar o olhar, tomados pelo deleite de lembranças da infância: banhos de rio; de chuva; brincadeiras nas poças da água; nas ruas; na terra; nos campos; sobre ou sob as árvores; nos pátios da casa de amigos; nas caminhadas feitas em direção à escola e desta para casa; aventuras para construir ou consertar brinquedos; a liberdade para explorar territórios para além do espaço doméstico na companhia de pares... Brilho instantaneamente cessado quando a racionalidade da condição presente é recomposta e, com ela a exigência para que ao final do dia letivo a escola lhes entregue uma criança livre de sujidades e de quaisquer marcas do brincar.

Pertencem ao mesmo conjunto os adultos que apontam criticamente para a falta de habilidades motoras das crianças, sem dar-se conta de que coproduzem esse “analfabetismo motor” (NETO, 2001). O fazem ao incentivar o uso sedentário do tempo escolar e não escolar; ao induzir ao contato massivo com telas; ao punirem por brinquedos

danificados; ao não apresentarem a possibilidade da construção artesanal de brinquedos e ao não educarem em convergência com modelos alternativos ao consumismo, este que estabelece a categoria dos brinquedos para exibir mais do que para brincar.

Os esforços contínuos de governo das gerações mais novas apresentam como particularidade o relaxamento da atenção quando crianças estão silenciosas e com mínima movimentação. Há uma aprovação automática à quietude infantil, conotada como obediência às normas ou como acomodação expectável diante das determinações da geração emancipada.

Associar a inexistência ou minimização do risco ao estar silencioso da criança, no espaço doméstico ou escolar revela desconhecimento da criança real e uma opção por privilegiar funções normatizadoras e disciplinadoras mais que as educativas. Subestimar ou superestimar as competências infantis relaciona-se a condições de fragilidade dialógica, distanciamento intergeracional e de solidão simbólica das crianças.

Fatores de proteção contra o risco não são garantidos através de normas. Revelam-se nos comportamentos, nas interações, nos vínculos, no dar-se a conhecer, na confiança recíproca que se estabelece entre adultos e crianças e entre estas. Os riscos são inerentes à vida e, se tornarão um perigo se não forem assim reconhecidos. Requerem avaliação e respostas adequadas, aprendizado para o qual os adultos exercem papel vital.

Brincadeiras de verdade e não tempo passado em frente a telas são necessárias se o que queremos são crianças suficientemente autodeterminadas para avaliar o risco, reagir de forma a proteger a si própria e aos pares.

Considerações finais

Desafios democráticos incontornáveis apresentam-se à categoria social geracional dominante, assim definida pelo ofício gestor sobre as culturas da infância.

No que diz respeito ao tema deste artigo, há que dispormo-nos ao diálogo intergeracional sem resistências; permitirmo-nos a reconexão com a criança interior; concentrarmos-nos em interações não invasivas com as gerações mais novas (essas requerem abrir mão de um poder desrespeitoso, convenientemente afeiçoado como necessário); garantirmos a escuta da criança e a legitimidade das suas múltiplas linguagens; ainda não confundirmos características específicas com incapacidade.

Compreender o risco e considera-lo ao tomar decisões é um aprendizado suportado pelo investimento afetivo, social, cultural e, portanto, educativo de outro humano, o adulto.

Crianças menores exigem ambientes com riscos diminutos, o que não significa esconder o risco ou torna-lo imperceptível. Armadilhas neste sentido são nocivas e não há o que as justifique. É uma mais valia garantir-se a efetiva segurança do espaço de forma que os ambientes contêm não mais que riscos previsíveis, avaliados e proporcionais à capacidade de respostas da criança.

Um corte superficial, uma pequena contusão, uma fratura são alguns dos episódios que não fogem a “normalidade” da infância, não podem ascender ao status de anomalias não toleradas. A escola, o ambiente doméstico ou público não podem almejar proximidade com uma gaiola dourada e almofadada, esvaziada de riscos e de aprendizados essenciais. Para que as crianças aprendam a viver, de uma forma

segura, faz-se necessário garantir espaços e tempos de bem estar, o que não dispensa elementos de aventura, desafio, interação, descoberta e partilha com os pares.

Neste sentido as normas são instrumentos úteis destinadas a garantir uma atmosfera agradável, segura e a prevenir riscos de grande dimensão. Servem ao propósito de permitir que as crianças explorem o ambiente sem necessitar da interferência do adulto. Deixam de fazer sentido se limitadoras das competências humanas ou se não houver a possibilidade de cumpri-las. (MENEZES, 2004; 2006).

Ambientes são decisivos às experimentações; à qualidade das interações; ao sentimento de pertença que convida a sentir-se parte do todo, ser responsável, preservar, cuidar-se, não agredir ou depredar... Um ambiente acolhedor é favorável à emergência das produções culturais geracionais específicas; à participação; às narrativas da própria jornada; ao bem estar e ao convívio pacífico. É necessário questionarmo-nos sobre o que garantimos ou deixamos de garantir neste sentido.

Quando brincam as crianças não condicionam suas escolhas ao critério da segurança dos espaços e equipamentos. Interessa-lhes as possibilidades de aventura; descoberta; envolvimento com os pares e com o meio; descobrir e testar habilidades; ousar alternativas ainda não pensadas; enfrentar e superar medos; interagir com os pares e buscar o seu apoio; participar ativamente o que envolve a ação de transformar e sentir bem estar.

Na falta dessas vivências, bem como das possibilidades de aprendizado individual e coletivo diante dos riscos subjacentes, é provável que outros desafios sejam buscados pelas crianças, em ambientes e situações de perigo real e acrescido.

A criação de espaços exclusivos reforça a tendência societal de insularização da infância, separa as crianças do convívio intergeracional e restringe sua participação na vida da comunidade. Conhecer e sentir-se parte são elementos estruturantes do compromisso com a conservação do ambiente. Neste sentido a oferta de espaços e equipamentos diversificados e com adequada manutenção; a percepção, por parte dos brincantes, da autoria e da autonomia na ação sobre os mesmos e nas interações com os pares, podem fomentar a vinculação à comunidade de pertença e uma consciência ecológica.

Há por fim que problematizarmos o que nos parece uma concentração da oferta de espaços escolares e públicos, talvez até familiares, para a infância, que não contempla especificidades geracionais da adolescência. Assim, se avança com pouca resistência social a lógica de retirada das crianças de grande parte dos espaços usufruídos por adultos, também produz-se uma outra categoria de excluídos, os adolescentes, não raramente associados à vandalização de espaços escolares e urbanos.

As crianças precisam ser estimuladas a fazer escolhas avaliadas dos riscos. Medos inflacionados de uma categoria geracional que tem se mostrado incapaz de questionar a si própria e de confrontar-se com o real sentido da emancipação auto proclamada – eivada de contradições –, não podem subverter o valor insubstituível do brincar nas diferentes idades do ser humano.

Referências

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

CANOSA, I. S.; RIVAS, M. R. **Camino Escolar, pasos hacia la autonomia infantil**. FEMP, Rede española de ciudades por el clima. Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino y Ministerio de Fomento. 2011. Disponível em http://www.fomento.gob.es/mfom/lang_castellano_/especiales/caminos_escolar

CONBICI. **Con Bici al Cole**: Proyecto pedagógico para primaria. 2007. Disponível em www.conbicialcole.com. Acesso em: 10 nov. 2012.

IBGE. **Pesquisa nacional de saúde do escolar**. 2012. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/pense/2012/pense_2012.pdf. Acesso em: 27 out. 2012.

LANSKY, S. Cultura infantil no espaço livre público. In: **Participação e Paisagem**: práticas no espaço livre público. São Paulo. Grupo: Participação e Poder Público, 2007. p. 1-15

MALAGUZZI, L. **La educación infantil em Reggio Emilia**. Barcelona: Octaedro; Rosa Sensat, 2001.

MENESES, H. **Segurança Infantil**: Crescer em Segurança. Porto, Portugal: Editorial Revista, 2004. p. 209-211.

MENESES, H. **A cidade para o cidadão. O planeamento de pormenor em questão**. Lisboa, Portugal1: Apsi; Ordem dos Arquitetos, 2006. 1-7 Texto 14.

NAEMT (National Association of Emergency Medical Technicians). **Atendimento pré-hospitalar ao traumatizado**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

NETO, C. A. F. **Jogo e Desenvolvimento Motor**. Rio de Janeiro: Ed. Sprint, 2001

PEDEN, M. **World report on child injury prevention**. World Health Organization, Printed in Switzerland, 2008.

PIAGET, J. A. **A construção do símbolo na criança**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

REVILLA, F. **La ciudad de los niños**: um project para cambiar la ciudad mejorando la autonomia infantil. Monografia (Graduação em Mobilidade Sustentável). Valladolid, Espanha, 2005.

SOARES, N.; TOMÁS, C. Da emergência da participação à necessidade de consolidação da cidadania da infância: os intrincados trilhos da ação, da participação e do protagonismo social e políticos da infância. In: SARMENTO, M.; CERISARA, B. (Orgs.). **Crianças e miúdos**: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: ASA, 2004. p. 132-162.

TONUCCI, F. **Cuando los niños dicen basta!** Salamanca, Espanha: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2003.

TONUCCI, Francesco. ¿Se puede enseñar **la participación**? ¿Se puede enseñar **la democracia**? 2009. Disponível em: http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/68/R-68_2.pdf

UNICEF. Committing to Child Survival: A Promise Renewed. Progress Report 2013. Disponível em: http://www.unicef.org/lac/Committing_to_Child_Survival_APR_9_Sept_2013.pdf. Acesso em: 12 nov. 2012.

WALLON, H. **Origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

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

