

Atas do II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância

“Investigação, formação docente e culturas da infância”

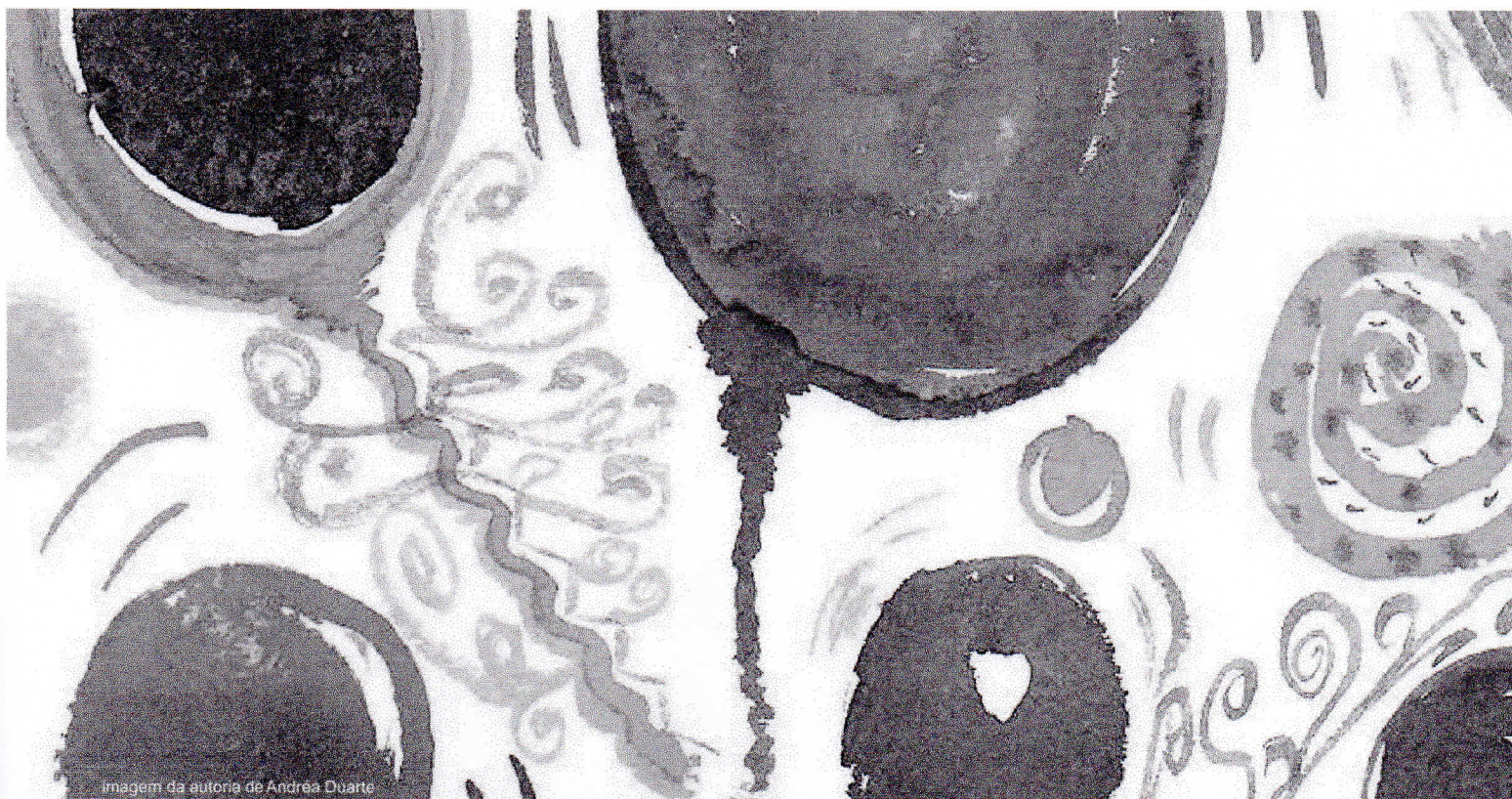
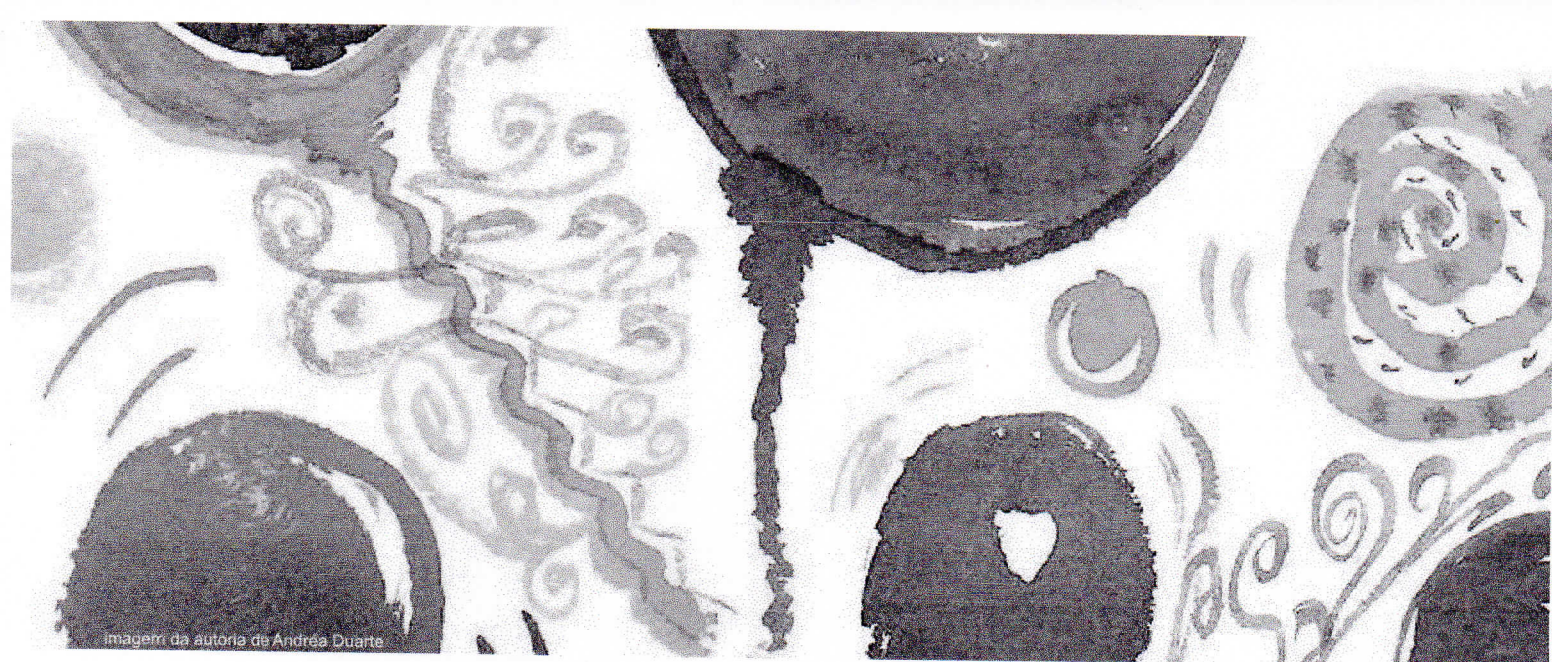


imagem da autoria de Andréa Duarte

**Universidade do Minho - Instituto de Educação
Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC)
Escola Dr Francisco Sanches
Braga, 13, 14 e 15 de julho de 2016**

www.slbei.com



FICHA TÉCNICA

TÍTULO

Atas do II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância
“Investigação, formação docente e culturas da infância”

ORGANIZADORES

Fernando Ilídio Ferreira
Cleriston Izidro dos Anjos
Andréa Avelar Duarte
Eva Fernandes
Nanci Helena Rebouças Franco
Solange Estanislau dos Santos
Teresa Sarmento

ISBN

978-989-8765-46-8;

DATA

Braga, 13-15 de julho de 2016

© Universidade do Minho
Instituto de Educação
Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC)
Escola Dr Francisco Sanches

WHITEBOOKS

Rua de S. Bento, Edifício Cidnay – L 2
4780-546 Santo Tirso – Portugal
geral@whitebooks.pt
www.whitebooks.pt

RESERVADOS TODOS OS DIREITOS.

Esta edição não pode ser reproduzida nem transmitida, no todo ou em parte, sem prévia autorização escrita da editora.

REFLEXÕES: A CRIANÇA, O BRINCAR E A INFÂNCIA... DO “OUTRO LADO DO ESPELHO”

Antônio Camilo Cunha²²³, Roselaine Kuhn²²⁴

Introdução

Quando nos situamos no campo da criança, do brincar e da infância, nos deparamos com inúmeras dimensões que se expressam individualmente e em inter-relação. As ideias de corporeidade, educação, escola, currículo, jogar, competir, razão, fenomenologia, contexto, natureza, imaginação e cultura são algumas dessas dimensões. Por outro lado, ao olharmos para a literatura (da especialidade) constatamos que a racionalidade positiva expressa nas várias ciências tem algo a dizer sobre essas dimensões. Porém, é um dizer que coloca criança, a infância e o brincar em etapas, fórmulas, geometrias e fases. No entanto, há outro mundo que parece muitas vezes esquecido no campo da intervenção pedagógica. Um mundo natural, fenomenológico, de energia iniciática. É esse mundo *do outro lado do espelho* tentaremos mostrar e dizê-lo.

Objetivos

A presente reflexão tem por objetivos:

- Olhar para a criança, para o brincar e para a infância numa perspectiva fenomenológica e hermenêutica;
- Tentar mostrar que a criança, o brincar, a infância fazem parte do campo do fenômeno original e inaugural;
- Contribuir para novos olhares pedagógicos, de pensamento e ação, nas primeiras idades.

Desenvolvimento

Tentar explicar a *criança, a infância e o brincar* é correr o risco de cair na insuficiência. As palavras neste contexto poderão ser imperfeitas e pobres. De qualquer forma (e por mais paradoxal que pareça), não conseguiríamos transmitir a ideia que nos alimenta o espírito

²²³ Instituto de Educação – Universidade do Minho. E-mail: camilo@ie.uminho.pt

²²⁴ Departamento de Educação Física - Universidade Federal de Sergipe. E-mail: roselaineck@yahoo.com.br

de outra maneira, sem as palavras. É neste contexto – o das palavras – que ensaiaremos dizer que *a criança, a infância e o brincar* devem estar presentes na dimensão pedagógica pelo viés do olhar fenomenológico. Para esta reflexão vamo-nos também inspirar na obra: “*A criança e o brincar como Obra de Arte - analogias e sentidos*” de Camilo Cunha e Sara Gonçalves (2015).

A criança, a infância e o brincar na contemporaneidade

A criança, a infância e o brincar na contemporaneidade, ganham um espaço significativo, com os contributos (estudos ou reflexões) da Psicologia e da Pedagogia, somados aos esforços da Sociologia da Infância, da Educação Física, da História e da Filosofia (ontologia, fenomenologia, existencialismo, hermenêutica), entre outros, chegando a ser objeto de pensamento e ação política.

A Sociologia da Infância, por exemplo, vai definir um campo que investiga as crianças como agentes sociais, produtoras de culturas, elevando a ideia das crianças como protagonistas das suas vidas e agentes sociais cuja ação modifica e transforma os mundos sociais nos quais estão inseridas. A criança e a ideia de infância ampliam também de modo significativo a produção de conhecimento sobre as relações sociais estabelecidas entre as próprias crianças (seus pares) e com os adultos (relações intra e inter geracionais). As crianças são, assim, hoje, produto e produtoras de cultura, têm papéis e funções (reais e simbólicas) na dinâmica familiar, na da vida privada e pública, bem como nos novos cenários das relações humanas do mercado, indústria cultural, etc.

Conhecer as crianças na atualidade é condição necessária para revelar a sociedade contemporânea como um todo, suas contradições e complexidades, no sentido da construção de políticas para a infância, capazes de reforçar e garantir os direitos das crianças e sua inserção plena na cidadania ativa (Sarmiento, 2004). A criança contemporânea é, portanto, tributária da visibilidade e do respeito conquistado pelos ideais modernos. É um sujeito de direitos com garantias de proteção, autonomia e identidade.

No entanto este entendimento muitas vezes choca-se com representações (ainda) fortes sobre a ideia de criança e infância, em particular no que toca à dimensão educativa, na qual o movimento (brincar) é expressão extraordinária.

Pelo exposto, e pela já significativa literatura existente, podemos relevar duas grandes dimensões, sobre o a criança e a infância e as implicações que tem sobre o olhar o movimento (brincar) das crianças:

i) *A dimensão ontológica, fenomenológica e existencialista* reconhece a criança contemporânea no seu “ser o que se é”, nas suas particularidades - consigo e em relação

(de alteridade) e nas relações intra e inter geracionais. É, assim, um tempo da infância, um tempo (do) presente, com tempo para tudo, onde o brincar, e se movimentar se apresentam como manifestações de excelência para ser criança na sua inocência luminosa.

ii) *A dimensão racional e progressista* imputa sobre a criança responsabilidades e uma sobrecarga de atividades impostas pelos adultos que as cuidam, educam e assistem. A ideia (consciente/inconsciente) de um adulto em potencial, uma visão “futurista” de ser do “por vir”, do amanhã, de um adulto (agora, em miniatura) que deverá ser preparado o quanto antes para ser um cidadão produtivo dentro da cadeia económica. Este facto conduz a uma representação do viver não “o aqui e agora”, mas, sim, a treinar e a preparar-se constantemente para a vida adulta, para o futuro. Estamos num contexto de uma *aceleração do tempo da infância*, de um puxar a infância para a frente, quando ela é, quando está no seu devido lugar... o seu presente, o seu dentro, o seu fim, a sua unidade e totalidade.

Temos, por conseguinte, nesta dialética: por um lado, o elogio ao campo existencial, ontológico, fenomenológico com a ideia de tempo para ser criança, um tempo presente, um tempo único e insubstituível; por outro lado, temos uma “pressão” (dos adultos, da vida cotidiana) que faz o elogio a “coisas” pretensamente importantes para a vida adulta, alegando a urgência e a relevância de preparar as condições de *ser e ter* no futuro.

O brincar como expressão fenomenológica

Quando nos confrontamos com o *movimento humano* e intentamos equacioná-lo, procuramos, à partida, avançar com uma sistematização que nos pareça sustentada. O movimento humano está materializado e, ao mesmo tempo, espiritualizado no lúdico, no brincar, no jogar²²⁵ e no competir²²⁶ que se estabelecem em várias modalidades desportivas, clássicas e modernas²²⁷. Não desenvolveremos aqui todas estas dimensões do movimento

²²⁵ Se o brincar é o início, o jogar é o *meio*. O jogo só existe porque existe uma palavra mágica que a razão fez nascer e essa palavra chama-se regra. O jogo, é assim, uma forma de organizar o que já existe (brincar). É uma forma de dar ordem, sistematizar, mas também criar o novo - novos movimentos, novos pensamentos. Só o homem joga - pensando na racionalidade humana; mas a natureza também joga - pensando numa racionalidade da natureza. O jogo coloca em marcha aquilo que já aconteceu, dando-lhe ordem, com a regra e pela regra. O homem precisa de ordem.

²²⁶ A competição emerge como mola de impulso para ser mais. Depois de “ultrapassar” a ideia de competir para sobreviver, ter poder, território, alimento, reprodução - os animais fazem isso - a humanidade descobriu na competição/desporto a oportunidade de ser mais real, simbólico e metafórico. É nesta ideia de competição que encontramos palavras (como ação) como: trabalho, superação, treino, esforço, rendimento, ir mais além.

²²⁷ É a Educação Física das atividades em espaços modernos e na natureza (ar, terra, água). Esta Educação Física traduz um certo eterno retorno do homem à natureza. Retorno ao primeiro locus de felicidade, à primeira estética. Mas também a Educação Física do homem na (sua) modernidade: turismo, lazer, saúde, danças, artes, lutas, treino, mercado, mídia, trabalho bem-estar, *fitness*, aventura, risco, recreação, tensão, expressão, cosmético, novas interpretações da linguagem, da comunicação, da experiência. É uma Educação Física que convoca outras formas de intervenção, assim como outras áreas do ser, do saber e fazer humano. Todas estas propriedades têm quadros teóricos, práticos, históricos, sociais, de pesquisa, pedagógicos e

humano. Vamos, no entanto, pegar no *brincar* para dizer que ele *é o início*, que aparece antes do jogar e do competir.

A criança brinca, o adulto brinca, os animais brincam. O cão brinca, o gato brinca, os pássaros brincam e, ao que parece, até a natureza brinca nesse brinde constante dos dias e das estações do ano. O brincar contém a raiz, a potência, a luz inicial. Encerra uma dimensão pré-reflexiva e/ou pré-compreensiva, estruturando-se como fundação, arquétipo, recolhimento. Estamos aqui perante a ideia de anúncio, do *a priori*, do amoroso, do sensível, do sonho acordado e, se quisermos, de uma certa forma de arte e estética. O brincar é da ordem do *movimento quente*, do aconchego, do útero materno, lugar primeiro onde os seres humanos habitam. Esta é a primeira propriedade que é ontológica e fenomenológica, parte do universo da interioridade primeira e profunda.

O brincar é, assim, um ato expressivo e espontâneo da criança, fundamental ao seu autoconhecimento (início de ser pessoa) e ao conhecimento do mundo. Ao expressar-se por meio do brincar, ela dá sentido ao que faz, atribui significado aos seus sentimentos, às suas emoções e à sua corporeidade. Isso faz com que tenhamos de crer na importância de conhecer os sinais emitidos pela criança através do ato de brincar.

O brincar é, portanto, coisa da interioridade primeira e profunda.

Ser criança pelo brincar e (se) movimentar

A aceitação de que a criança é protagonista do processo de produção e construção de saberes e conhecimentos tem-nos também oferecido reflexões importantes sobre a criança no campo do movimento humano, das vivências e das experiências, porque é entendida enquanto corpo-sujeito, corpo relacional, corpo fenomenológico, corpo contextualizado, experienciado no mundo e na cultura e na civilização que cresce numa direção “circular” do movimento da vida. Essas interações específicas e a sua condição existencial reconhecem um corpo-sujeito-em-ação constante, contínua e intensamente, que dialoga com o mundo de modo muito especial: através da linguagem do brincar e se movimentar. Nesse sentido, a criança é sujeito distinto dos adultos, principalmente no tocante à natureza das atividades que lhe são eleitas como próprias a partir da modernidade: brincar e jogar, ações que identificam a criança-corpo-sujeito e ser-no-mundo-em-ação.

A expressão “brincar e se-movimentar”, cunhada por Kunz (2001), refere-se às ações prioritárias das crianças nos primeiros anos de vida. O autor não utiliza apenas o termo brincar por este já estar contaminado por um conceito instrumental e funcional, do

didáticos próprios, mas também canais de fértil comunicação (fluxo) entre elas. Por outro lado, todas elas estão edificadas em dois pilares que funcionam como mola de impulso: a cultura e a axiologia.

ponto de vista teórico. Kunz afirma que tudo que a criança realiza, realiza brincando, como, por exemplo, rabiscar e desenhar. Porém, como na literatura corrente isso não é considerado brincar, vincula a esse conceito o de “se-movimentar”, apreendido da teoria do movimento humano (Trebel, 1992). A expressão se movimentar alude a um sujeito que se movimenta não de modo impessoal, como na gramática da língua portuguesa corrente (movimentar-se), e sugere que é sempre um “sujeito (alguém) que se movimenta”.

Para a teoria do Movimento Humano, o ser humano criativo dialoga com o mundo, com os outros e consigo mesmo e este diálogo começa na infância pelo brincar e se movimentar. A criança expressa-se pelo movimento e o movimento possibilita que ela questione o mundo da vida e a realidade. Em estado de liberdade e intencionalidade fenomenológica, o pequeno ser humano expressa-se estabelecendo um diálogo e constituir-se, ao mesmo tempo, um ser autônomo e criativo.

Esta realidade está, de alguma forma, em contraposição com uma concepção hegemônica do brincar da criança na literatura científica, como um “brincar didático” sob diferentes nomeações: aprendizagem motora, psicomotricidade, motricidade infantil, jogos pedagógicos que abordam a temática do brincar e do brinquedo com um olhar “pedagogizado”, “uniforme”, “obediente”, “que espera resultados”, o que representa o interesse do adulto para com o futuro da criança, no sentido de desenvolver o seu potencial para se ajustar ao mundo produtivo. Assim, o brincar, na concepção dos adultos, serve de fundamento para um futuro agir-racional-com-relação-a-fins, ou seja, como estratégia metodológica, pedagógica, utente e instrumental. É na totalidade do envolvimento corporal, no seu movimentar, que a criança realmente toma consciência de si e do mundo. Esta consciência, por sua vez, desenvolve um senso de eu que promove a criatividade autônoma. Este é o tipo de sobrevivência que a criança procura desesperadamente e para tal deseja apenas o auxílio do adulto, o que não tem nada a ver com aprendizagem para a vida futura (Oaklander, 2009).

Merleau-Ponty (1999, 2006, 2009) refere que é no corpo vivido onde se inscrevem as coisas do mundo, pois o corpo vive a realidade do mundo com os seus anexos existenciais. Sendo a criança totalmente tributária de sua experiência sensível, o brincar, o jogar e se-movimentar traduzem-se na condição imanente de ser criança e o brincar aproxima-se da sua essência.

O brincar e o tempo-espaço das crianças e adultos

Recuperando a dialética mundo pensado/mundo vivido no campo da criança e da infância e introduzindo categoria tempo e espaço (outra variável fundamental para esta

compreensão de uma possível dicotomia entre estes universos), é possível constatar que esse “diálogo” está presente.

De um lado, temos o brincar e o jogar concebidos a partir do universo da racionalidade técnica e científica operado e modelado pelos adultos. Do outro, temos o brincar como fenómeno ontológico e imanente à condição de ser criança. Ambas as representações colocam-se em oposição no mundo da escola, onde se privilegia, por parte dos adultos, um brincar e jogar condicionados pelo tempo e pelo espaço tidos como apropriados para tal.

Para as crianças (pelo contrário), é a expressão pura da experiência e da cultura lúdica que desempenha um papel fundamental no processo de socialização da criança, sofrendo influências do meio em que a criança está inserida. (...) Na realidade, o brincar é uma atitude típica da infância (e do mundo adulto), que acaba por conduzir a criança a um conhecimento melhor de si mesma e do mundo que a rodeia, presumindo-se, com isto, que a atividade lúdica está profundamente ligada ao desenvolvimento infantil... a atividade lúdica pertence a um mundo que é ao mesmo tempo o mundo-paráiso ainda “não” perdido (Silveira & Camilo Cunha, 2014, pp.46-47).

De um lado, encontram-se as exigências da ordem da produtividade escolar - de grande racionalidade (mundo pensado) - que concebem o brincar, jogar e se movimentar em liberdade como perda de tempo ou algo inútil e improdutivo. De outro, afirma-se que somente em liberdade para brincar e se movimentar a criança se desenvolve plenamente, perspectiva que concebe a dimensão lúdica da corporeidade da criança habitada pela fantasia, imaginação e contemplação, aliadas a um encantamento e autonomia equivalentes à alegria e à fruição da arte que humaniza: o homem só se torna plenamente humano quando brinca (Schiller *apud* Santin, 2001, 2003).

Na contramão do que há de mais importante para a corporeidade e para a dimensão lúdica e estética das crianças, ainda que longe estejamos do tempo em que “o tempo livre para brincar estava quase sempre reduzido aos primeiros sete anos” (Martins, 2014, p. 61), as instituições que as educam e cuidam têm privilegiado a escolarização precoce das mesmas (como parece, por exemplo, indiciar a pluralidade de gestos e movimentos de escolarização que começam a dominar a Educação Pré-escolar em Portugal, substantivados, em certos contextos e designadamente na adopção de manuais de fichas),

perspetiva que aponta para um sentido contrário aos interesses e desejos próprios da infância, principalmente o gosto pelo brincar e se movimentar livremente sem a interferência do adulto/professor que condiciona e determina os tempos e espaços para tal, ao sabor do trabalho que supostamente é mais produtivo e mais importante para o rendimento escolar. O trabalho e a produção situam-se na esfera da racionalidade; o brincar, como atitude e essência da criança, situa-se no plano fenomenológico e é inseparável da condição de ser-corpo-sujeito-criança.

Portanto, o tempo cronometrado, medido e quantificado matematicamente e objetivamente, ou seja, pré-determinado para o acontecimento e experiência de brincar não faz nenhum sentido para a criança, para quem o tempo é diluído subjetivamente num sentimento de duração. Além disso, esse tempo é tido como uma percepção que não as permite compreender, por exemplo, porque elas devem parar de brincar simplesmente porque um adulto determina que está na hora de fazer outras coisas. A experiência da criança fala de um tempo intensivo, de um começar sempre de novo, “de um tempo recursivo, continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido” (Sarmiento, 2009).

Aos olhos dos adultos (professores e pais), o brincar ainda é, não raras vezes, concebido como “perda de tempo” e como algo que significa quase nada (Kunz, *et al.*, 2013). Além disso, o constrangimento da liberdade para brincar e se movimentar, fantasiar, imaginar e criar livremente, tem consequências devastadoras na corporeidade da criança. Estas consequências, a que temos dado o nome de “aceleração da infância”, estendem-se negativamente às diferentes dimensões da vida da criança, provocando ansiedade e níveis elevados de *stress* entre crianças pequenas desde a mais tenra idade, transformando-as em “adultos em miniatura”, na medida em que se veem compelidas a viver ao ritmo dos mais velhos.

O tempo e espaço de brincar, quando elevados à reflexão, remetem novamente para a dicotomia do mundo racionalizado e do mundo experienciado. De um lado, o tempo-espaço é concebido pela exterioridade, materializado no calendário escolar, nas rotinas, na objetividade dos relógios e dos números: um tempo situado e representante do mundo pensado (racionalizado). De outro, há o mundo da interioridade, substantivado e espiritualizado na subjetividade, na experiência vivida, na expressão fenomenológica, representante do mundo vivido pela/da criança (experienciado). A razão e os números parecem atrapalhar a busca da verdade, do bem do indivíduo e, do mundo experienciado/fenomenológico.

É nesse contexto que na contemporaneidade emergem as críticas à forma rígida e sumária proposta pelos racionalistas: o “império” das leis da natureza e da lógica, a sobrepujança dos números, a mensurabilidade absoluta dos fenômenos, a generalização por excelência, a tirania do cronossistema, do tempo linearmente quantificado e pré-determinado para a ação de brincar.

O elogio fenomenológico, ou seja, ao ser ontológico, às singularidades, à experiência de cada homem, aos impulsos, às emoções, às vontades e às paixões podem ser as fontes genuínas do conhecimento e da ação. E, assim, o mundo da vida do corpo-sujeito-criança passa a ser entendido como ser-no-mundo-em-ação, mundo-experiência, sensível e subjetivo. O mundo vivido é o primeiro, é contemplativo, fenomenológico, surgido antes da ciência, ainda que tenha sido aprisionado por esta.

Portanto, o brincar não pode sucumbir ao império do espaço que sufoca e aprisiona, nem tão pouco do tempo cronometrado, pois a criança brinca até mesmo com o próprio tempo.

Em jeito de síntese

Os resultados reflexivos mostram que a criança, o brincar, a infância, são, (também) do campo primeiro da existência. Como uma espécie de nódulo emocional, a criança, a infância e o brincar podem ser encarados como fenômenos que se situam muito além das racionalidades, ainda que também se localizem no centro de sucessivas reconfigurações teóricas. E estes são argumentos que poderão contribuir com outras abordagens e olhares pedagógicos levando a criança, para a frente, para diante, enfim, para a vida.

Referências bibliográficas

- CAMILO CUNHA, António & GONÇALVES, Sara (2015). *A criança e o brincar como obra de arte – analogias e sentidos*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- KUNZ, Elenor *et.al* (2013). Sem tempo de ser criança: a pressa no contexto da educação de crianças e implicações nas aulas de Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências dos Esportes*, 35, 01. pp.113-128.
- KUNZ, Elenor (2001). Fundamentos normativos para as mudanças no pensamento pedagógico em Educação Física no Brasil. In F. E. Caparròz (Org.). *Educação Física escolar, política, investigação e intervenção*. Vitória: Editora Proteoria. pp.9-39.
- MARTINS, Maria João (2014). *História da criança em Portugal*. Lisboa: Paqsifal.
- MERLEAU-PONTY, Maurice (1999). *Fenomenologia da percepção*. (2ª ed). São Paulo: Martins Fontes.

- MERLEAU-PONTY, Maurice (2006). *Psicologia e pedagogia da criança*. (1ª ed). São Paulo: Martins Fontes.
- MERLEAU-PONTY, Maurice (1984). *As relações com o outro na criança*. São Paulo: Martins Fontes.
- OAKLANDER, Violet. (2009). *Descobrendo crianças, a abordagem gestáltica com crianças e adolescentes*. São Paulo: Summus Editorial.
- SANTIN, Silvino. (2001). *Educação Física: Da alegria do lúdico à opressão do rendimento*. (3ª ed). Porto Alegre: EST Edições.
- SANTIN, Silvino (2003). *Educação Física: Uma abordagem filosófica da corporeidade*. (2ª ed). Ijuí: Editora Unijuí.
- SARMENTO, Manuel, & GOUVEA, Manuel. (2009). *Estudos da infância: Educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes.
- SARMENTO, Manuel (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade, in Sarmento, M. & Cerisara, A. (Org.), *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas de infância e educação*. Porto: Asa. pp. 9-34.
- SILVEIRA, Luciena, & CAMILO CUNHA, António (2014). *O Jogo e a infância: Entre o mundo pensado e o mundo vivido*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- TREBELS, Andreas (1992). Playdoyer para um diálogo entre teorias do movimento humano e teorias do movimento no esporte. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, n. 13, pp. 338-344.

Agradecimento

CAPES – Brasil (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).