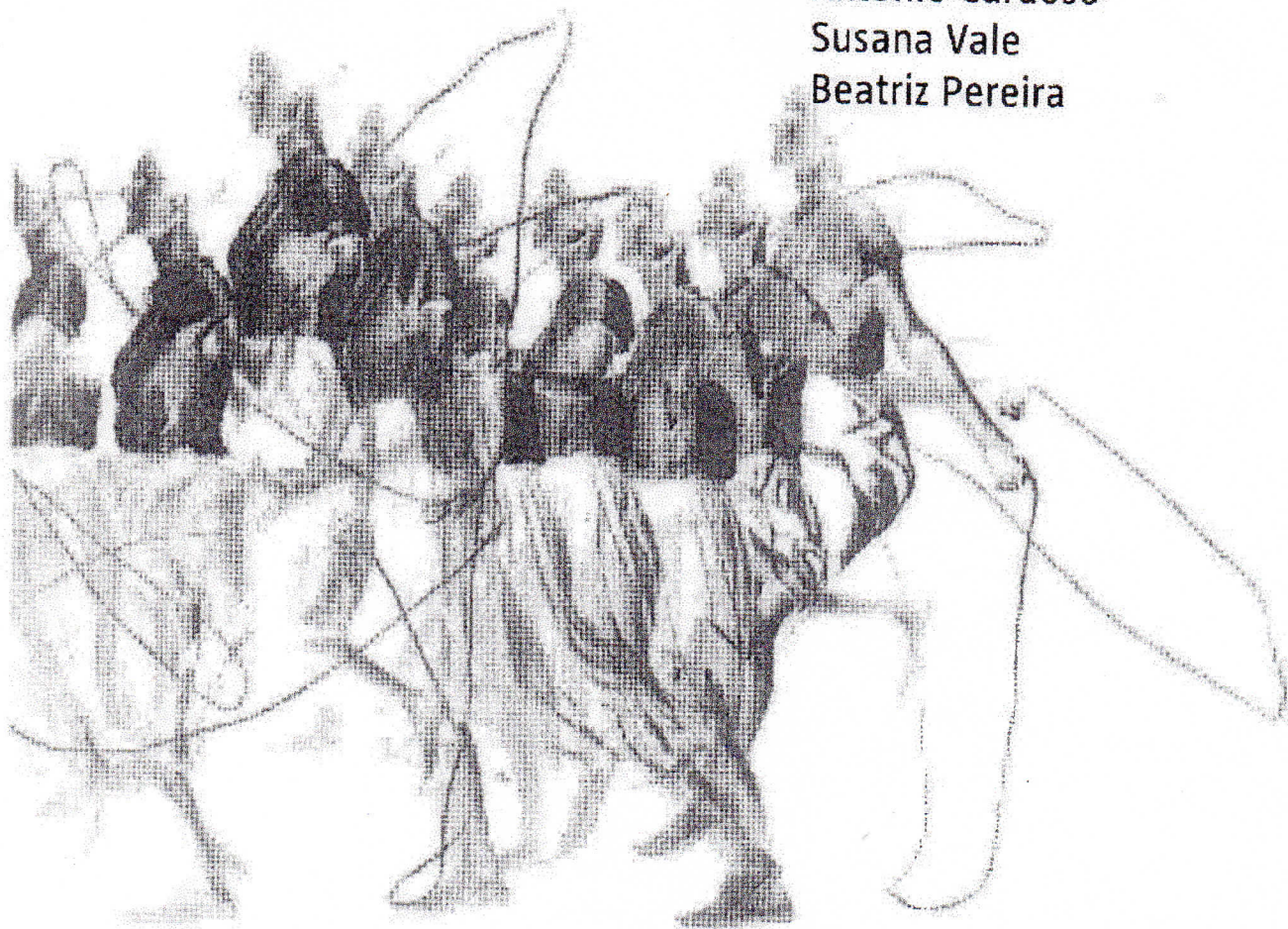


EDUCAÇÃO FÍSICA LAZER & SAÚDE

Perspetivas de desenvolvimento
num mundo globalizado

Coordenação

Paulo Pereira
António Cardoso
Susana Vale
Beatriz Pereira



P.PORTO

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO

FICHA TÉCNICA

Título	Educação Física, Lazer e Saúde Perspetivas de desenvolvimento num mundo globalizado
Coordenação	Paulo Pereira António Cardoso Susana Vale Beatriz Pereira
Edição	Escola Superior de Educação Politécnico do Porto
Capa e Conceção Gráfica	Gabinete de Imagem Escola Superior de Educação Politécnico do Porto
Tiragem	200 exemplares
ISBN	978-972-8969-18-9

LISTA DE AUTORES

Amâncio Carvalho	Emília Gonçalves
Amauri Oliveira	Estela Monteiro
Ana Backes	Fátima Bento
Ana Romano	Felipe Mendes
Ana Matos	Graça Carvalho
Ana Matos	Gumerindo Santos
Ângela Vieira	Helena Bento
António Cunha	Inês Silva
António Cardoso	Isabel Barros
António Rosado	Isabel Barroso
Beatriz Pereira	Isabel Condessa
Beatriz Pereira	Isabel Carvalhal
Carlos Carvalho	João Cordeiro
Carlos Neto	Joaquim Cunha
Catarina Vasques	Jorge Silva
César Sá	José Costa
Christine Martins	José Machado
Conceição Rainho	José Dias
Cristina Antunes	José Rebollo
Diana Leite	Judite Cruz
Edison Souza	Lidiane Alencastro
Eduarda Coelho	Linda Saraiva
Eluana Gomes	Lourival Costa
Elza Lemos	Luís Murta

Marcela Zequinão

Maria Monteiro

Maria Araújo

Marilurdes Farias

Marta Silva

Miguel Nery

Paula Batista

Paula Queirós

Paulo Lourenço

Paulo Pereira

Paulo João

Pedro Bezerra

Pedro Sáenz-López

Rafaela Rosário

Raquel Costa

Raquel Wandscheer

Rodolfo Rosa

Roseleine Kuhn

Rui Corredeira

Rui Pinto

Sandra Abreu

Sandra Fernandes

Sandra Silva

Sara Araújo

Sara Carvalho

Sérgio Souza

Suraya Darido

Susana Vale

Tânia Bastos

Teresa Marinho

Waldemar Neto

Wanderlei Oliveira

ÍNDICE

EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO

Atitudes face à Educação Física: construção e validação de um questionário

A prática de atividade física de crianças e jovens de três freguesias do concelho de Amarante

Algumas perspectivas da aderência no programa desportivo segundo tempo (PST)

O valor de educar: ser-se professor hoje

O valor do desporto na era dos valores de mercado

JOGOS E LAZER

Análise e caracterização do jogador central masculino de voleibol de alto rendimento

Brincar no bairro: descobrir o lazer no tempo livre através da sociabilidade nos espaços de logradouro

Criança e o brincar: entre o mundo pensado e o mundo vivido

CRIANÇA E O BRINCAR: ENTRE O MUNDO PENSADO E O MUNDO VIVIDO¹

RESUMO

Os saberes escolares na educação da infância pautam-se entre duas perspectivas conflitantes: as pedagogias centradas no esforço e nos estímulos controladores e as pedagogias centradas no prazer de aprender e nas pulsões libertadoras. De um lado estão as exigências da ordem da produtividade escolar, de grande racionalidade, forjadas pelo mundo pensado dos adultos que concebem o livre brincar como perda de tempo, algo inútil e improdutivo. Por outro, está a dimensão lúdica da corporeidade da criança habitada pela fantasia, imaginação, contemplação, encantamento, autonomia, alegria e fruição que humanizam, representada pelo mundo vivido da criança e concebida ontologicamente na sua essência pelo livre brincar e se movimentar. Numa perspectiva dialética temos dois universos: o mundo pensado e racionalizado dos adultos e o mundo vivido das crianças como sua expressão autêntica de ser. Diante dessa dicotomia, a investigação de doutoramento em andamento busca compreender quais as representações que as crianças têm sobre brincar e se movimentar em liberdade? Tencionamos conhecer as representações através de informações polifônicas vindas do terreno, contribuindo com uma reflexão crítica e original e transformando essa dicotomia numa dialética, demonstrando diferentes entendimentos do movimento humano, nomeadamente os sentidos ontológico e fenomenológico na educação de crianças. Acreditamos que as manifestações que aparecem no brincar e se movimentar em liberdade das e entre crianças são predominantemente ontológicas e fenomenológicas, enquanto que nos adultos situam-se no campo da racionalidade, demarcando diferenças profundas entre representações de crianças e adultos. A abordagem é qualitativa de orientação etnográfica. Os instrumentos de recolha de dados são entrevistas semi-estruturadas, observação livre e filmagens. Os sujeitos são

crianças de 5 anos de uma escola de Educação Infantil de Braga-Portugal. A interpretação dos dados se dá através da análise de conteúdo.

Palavras-chave: Brincar e se movimentar; Fenomenologia; Ontologia; Mundo da Vida.

Roselaine Kuhn

Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, Brasil

António Cunha

Universidade do Minho, Braga, Portugal

INTRODUÇÃO: CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

O texto corresponde a projeto de investigação de doutoramento em andamento. Parte do princípio de que a infância, tal como a concebemos na atualidade, é uma categoria resultante da visibilidade promovida pela modernidade e pelas inúmeras modificações nas ciências, na política, na educação e nas artes que se acentuam desde o século XVIII. A partir desse período situa-se a criança como sujeito distinto dos adultos, principalmente no tocante a natureza das atividades que lhe são eleitas como próprias: jogar e brincar. Reconhece-se a infância como categoria geracional resultante das modificações ocorridas nas estruturas política, social, educativa e cultural desde a modernidade.

Ariès (1981), abordando o sentimento de infância, a vida escolástica e a família, refere que a história da infância parece revelar a ausência de uma sistematização sobre essa categoria: não existia – da Antiguidade à idade Moderna – este objeto discursivo a que hoje chamamos infância, nem tampouco o sujeito social, cultural e (inter) geracional que denominamos criança. A partir da modernidade vários campos do saber debruçam-se sobre o fenómeno e as ciências e a Pedagogia requerem que a criança seja cuidada, pensada e atendida, ao mesmo tempo em que espaços específicos são destinados para educá-la, a exemplo da escola.

No decorrer dos dois últimos séculos, paulatinamente, os saberes escolares pautam-se em duas perspectivas conflitantes: as pedagogias centradas no esforço e nos estímulos controladores; e as pedagogias centradas no prazer de aprender, pautadas nas pulsões libertadoras (Sarmiento, 2004). De um lado, estão as exigências da ordem da produtividade escolar, de grande racionalidade, forjadas pelo mundo pensado pelos adultos que concebem o brincar e se movimentar em liberdade como perda de tempo, algo inútil ou improdutivo.

Por outro, afirma-se que somente em liberdade para brincar e se movimentar a criança se desenvolve plenamente (Kunz, 1994), perspectiva que concebe a dimensão lúdica da corporeidade da criança habitada pela fantasia, imaginação e contemplação, aliadas a um encantamento e autonomia equivalentes a alegria e a fruição promovida pela arte que humaniza: o homem só se torna plenamente humano quando brinca (Schiller, 1995).

De um lado temos o jogar e o brincar e se movimentar concebidos a partir do universo da racionalidade técnica e científica operado e modelado pelos adultos. De outro temos o brincar e se movimentar como fenómeno ontológico e imanente a condição de ser criança. Ambas representações se colocam em oposição no mundo da escola, onde se privilegia um jogar e brincar condicionados pelo tempo e espaço apropriados para tal e pré determinados pelos adultos, enquanto que para as crianças brincar é a expressão pura da experiência e da cultura lúdica que desempenha um papel fundamental no seu processo de socialização, como atitude típica e frequente na infância e que conduz a criança ao conhecimento de si mesma e do mundo que a rodeia, presumindo-se que a atividade lúdica está profundamente ligada ao desenvolvimento infantil (Silveira e Cunha, 2014, p. 46-47).

No entanto, os profissionais das escolas de Educação de Infância têm ignorado tais questões. Na contramão do que há de mais importante para a dimensão lúdica da corporeidade das crianças, as creches, jardins de infância e políticas públicas têm privilegiado a escolarização precoce das crianças, perspectiva que aponta para um sentido contrário aos interesses e desejos próprios da infância, principalmente o gosto pelo livre brincar e se movimentar sem a interferência do adulto/professor que condiciona e determina os tempos e espaços

¹ Projeto de investigação de Doutoramento em Estudos da Criança em andamento no Instituto de Educação da Universidade do Minho, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES – Brasil).

ao sabor do trabalho, o que supostamente é mais produtivo e mais importante para o rendimento escolar da criança. 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 pela escola para o acontecimento e experiência de brincar não faz sentido para a criança, para quem o tempo é subjetivamente diluído em um sentimento de duração, assim como elas têm uma percepção em relação ao tempo que não as permite compreender, por exemplo, porque devem parar de brincar simplesmente porque um adulto determina que está na hora de fazer outras atividades. A experiência da criança fala de um tempo intensivo, de um começar sempre novo, "de um tempo recursivo, continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido" (Sarmiento, 2011, p. 51 apud Leite, 2014, p. 121).

Há outra questão a ser considerada: a dimensão do desejo. Toda educação supõe o desejo como força propulsora que alimenta todo o processo; mas só há força de propulsão porque há força de atração: o desejo é sempre um "desejo de" e a criança só pode construir-se porque o outro e o mundo são humanos e, portanto, desejáveis. E a educação se torna impossível quando a criança não encontra no mundo o que lhe permite construir-se com autonomia. Nascer, aprender é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem uma teia de sentidos onde se diz quem eu sou, o que é o mundo, quem são os outros (Charlot, 2000, p. 53-54). A tensão gerada pela dicotomia entre as representações do brincar para as crianças e adultos gera o problema da investigação.

O ESTADO DA ARTE

A expressão "brincar e se-movimentar" cunhada por Kunz (2001) se refere às ações prioritárias das crianças de 0 a 6 anos nas quais realmente elas estão envolvidas e consiste nos principais interesses do corpo-sujeito 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 ponto de vista teórico. Kunz afirma que tudo que a criança realiza, ela faz 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" fala de um sujeito que se movimenta não de modo impessoal (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 isto começa na infância pelo brincar e se movimentar. A criança se expressa pelo movimento e o movimento possibilita que ela questione o mundo da vida e a realidade. Em estado de liberdade ela estabelece esse diálogo e se constitui como ser autônomo e criativo.

(...) 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 e assim também o tempo não é o tempo do relógio, mas o tempo vital. São as vivências subjetivas e sua expressão prazerosa que importa (...). Por isto a relação destas duas categorias (Costa, 2011, p. 92).

Portanto, a relevância é dada ao corpo-vivo que se movimenta e não ao movimento propriamente dito e mecanicamente concebido, reproduzido e impessoal, concepção ainda hegemônica nas teorias que fomentam e sustentam alguns estudos na Educação de Infância bem como na Educação Física. A expressão composta "brincar e se movimentar" é uma forma de interpretar e compreender-um-mundo-pelo-agir.

A criança tem um enorme prazer em se movimentar, pois é uma necessidade natural e inerente a ela e sua sobrevivência. Mesmo "correndo a toa" ela está sempre brincando. É natural porque o ser humano nasce para ser livre e criativo, o que se manifesta na brincadeira da criança. É livre pelo poder e querer decidir sobre suas realizações e é criativo pela possibilidade de constituir sentidos e significados naquilo que realiza. A criança sabe disto e busca incessantemente atender a esta necessidade. "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" (Costa, 2011, p. 88).

Brincar e se movimentar deveria ser compreendido pelos adultos como algo sagrado para a criança. Impedir esta possibilidade é o que Kunz denomina ser uma "Lebenszug": uma extração de vida sem morrer (Costa, 2011, p. 88).

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".

No entanto, temos encontrado na literatura da Educação Física e da Educação de Infância a referência hegemônica ao brincar da criança como um "brincar didático" sob diferentes nomenclaturas: aprendizagem motora, psicomotricidade,

motricidade infantil, jogos pedagógicos, jogos instrumentais, etc. Até mesmo na literatura específica que aborda a temática do brincar e da brincadeira existe este olhar "pedagogizado", o que representa o interesse do adulto para com o futuro da criança no sentido de desenvolver 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", quer seja como estratégia metodológica, pedagógica, utente e instrumental. "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 o privilégio de estudo se concentra nas possibilidades de cópia e imitação de movimentos já criados..." ao invés de se preocupar com a criança (Costa, 2011, p. 88-89).

É na totalidade do envolvimento corporal, em seu se movimentar, que a criança realmente toma consciência de si e do mundo. Esta consciência, por sua vez, desenvolve o senso de "eu" que promove a criatividade autônoma. Este é o tipo de sobrevivência que a criança procura desesperadamente e para a qual quer o auxílio do adulto, o que não tem nada a ver com aprendizagem para a vida futura (Oaklander, 2009). Para Maturana e Verden-Zöllner (2004, p. 234):

O brincar não tem nada a ver com o futuro. Brincar não é uma preparação para nada, é fazer o que se faz em total aceitação, sem considerações que neguem sua legitimidade. Nós adultos, em geral não brincamos, e frequentemente não o fazemos quando afirmamos que brincamos com nossos filhos. Para aprender a brincar, devemos entrar numa situação na qual não podemos senão atentar para o presente.

No mundo vivido da criança, a infância é tempo e lugar em que a linguagem permanente do brincar e se movimentar são mediadas pelas "cem linguagens" da dimensão lúdica corporal,

que tecem uma rede de sentidos e significados no âmbito das aprendizagens forjadas pela própria criança (Edwards et al., 1999). Merleau-Ponty (1999) refere que é no corpo onde se inscrevem as coisas do mundo, pois o corpo vive a realidade do mundo com seus anexos existenciais. Sendo a criança totalmente tributária de sua experiência sensível, o brincar e se movimentar traduzem-se na condição imanente de ser criança e aproxima-se de sua essência.

A história complexa da noção de criança e de infância enriquece-se com o fascínio difuso do adulto perante ela. Portanto, compreender a criança e a infância é conhecer também os tempos e espaços profundos da Ontologia e da Fenomenologia, colocando entre parêntesis as representações sociais, culturais, históricas, ideológicas e políticas sobre a criança num esforço de encontrar "as coisas mesmas", as "coisas próprias", a natureza do ser, a intencionalidade fenomenológica, o sentido intuitivo. O brincar e se movimentar em liberdade é concebido como "o início", a raiz, a potência, a luz inicial, contendo uma dimensão pré-reflexiva, estruturando-se como fundação, arquétipo, recolhimento. Encontramos aqui com a ideia de anúncio, de um a priori, do amoroso, do sensível, do sonho acordado e, se desejarmos, de uma certa forma de poesia, de arte, de ética e estética. O brincar é da ordem do "não dito", do "movimento quente", da interioridade primeira e profunda, que tem uma certa ligação como "divino", com o originário e genuíno. Para Huizinga (2000) é o jogo, no sentido mais amplo do termo, que humaniza o homem.

Na contramão do que temos reafirmado, as instituições de Educação da Infância privilegiam a escolarização precoce das crianças, submetendo-as às exigências do trabalho produtivo e suprimindo as possibilidades de brincar livremente, perspectiva que aponta no sentido contrário aos desejos particulares e predominantes entre os 0 e os 6 anos. A tendência à alfabetização das crianças pequenas se justifica

sob o argumento de ocupá-las com atividades supostamente produtivas e mais importantes do que as brincadeiras, e que as prepare para a vida adulta. Em oposição a uma concepção de "objeto originário", original e ontológico, o brincar é tratado nas escolas infantis como algo que pode ser medido, regulado, cronometrado, aprisionado às normas rígidas e estreitas das pedagogias tradicionais. Assim, o brincar é ajustado à eficiência dos conteúdos e estratégias metodológicas e somente ganha significado quando tratado pedagogicamente ou quando aparentemente tem alguma utilidade sendo colocado ao serviço de determinadas aprendizagens "exteriores" do brincar propriamente dito (sentido utente).

O constrangimento da liberdade para brincar e se movimentar, fantasiar, imaginar e criar livremente, tem consequências devastadoras na corporeidade da criança e se estende negativamente à diferentes dimensões da sua vida, provocando ansiedade e níveis elevados de estresse entre crianças pequenas desde a mais tenra idade, transformando-as em "adultos em miniatura" (Hirsh-Pasek et al., 2006), o que tem sido fomentado por uma perspectiva "futurista de criança" que tende a antecipar suas obrigações, impondo a acumulação de inúmeras atividades extra (e intra) curriculares que preenchem todo o seu tempo que deveria ser livre para brincar, imputando-lhe uma condição de apressamento da vida e de "aceleração da infância" (Honoré, 2005).

Portanto, as categorias "tempo e espaço" de brincar, elevadas à reflexão, remetem novamente à dicotomia do mundo racionalizado versus 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. De outro, temos o tempo-espaço da interioridade do corpo, substantivado e espiritualizado na subjetividade, na experiência vivida, na expressão fenomenológica,

representante do mundo vivido da criança. A razão e os números parecem atrapalhar a busca da verdade, do bem do indivíduo e do mundo experienciado/fenomenológico. É neste contexto que emergem 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 as ações da criança. Na contrapartida o elogio ao fenomenológico, ao ser ontológico, às singularidades, à experiência de cada criança, 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 é 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 a criança, tampouco da tirania do tempo cronometrado que oprime a sua liberdade para brincar, pois a criança brinca até mesmo com o próprio tempo.

Os instrumentos de aferição e medição do tempo e esquadramento dos espaços exercem uma coerção que se presta eminentemente para suscitar o desenvolvimento de uma autodisciplina nos indivíduos, sob uma pressão relativamente discreta, comedida, uniforme e, aparentemente, desprovida de violência, mas que nem por isso é menos onipresente (Elias, 1998). E a criança brinca e vive em outro tempo que não se "pré-ocupa" com o início e o final da brincadeira, posto que não é programada pois não é dado objetivo: brincar é subjetivo, é o tempo do onírico e da fruição, não susceptível à objetividade que remete à execução de tarefas pré estabelecidas com fins de obter resultados. Portanto, brincar e se movimentar não pertence à ordem do produtivo, mas sim

do desinteressado, mas nem por isso é menos importante, principalmente para a criança, para quem o brincar e se movimentar é absolutamente sério.

No plano relacional a perspectiva da racionalidade científica faz as crianças perderem oportunidades de se (re)conhecer a si próprias como capazes, competentes, autônomas, criativas e inteligentes. Elas acabam, também, tendo um tempo exíguo ou espremido entre o tempo de trabalho e produção para experimentar outros tipos de relações com os outros, com os objetos, enfim com o mundo, de um modo alegre, crítico e criativo através da descoberta, da dúvida e da participação efetiva no processo de tomada de decisões (Hildebrandt, 1999).

O corpo-sujeito se torna uma estrutura de mediação por meio da relação intercorpórea com o outro (Merleau-Ponty, 1999). O corpo-sujeito ou o corpo relacional é um ser-no-mundo-em-ação (Kunz, 1994) e não apenas um modo de estar silenciado no mundo. O corpo é o corpo fenomenológico, inserido, contextualizado, presente e em diálogo permanente com o mundo. Para Merleau-Ponty o que chamamos de imaginação é uma conduta emocional que se constitui na qualidade das interações que a criança estabelece com o outro, com a cultura e a civilização em que ela faz parte: as "funções de conhecimento - inteligência, percepção, imaginação, etc. - quando se as examina de perto, nos remetem a uma atividade anterior ao conhecimento propriamente dito, a uma função de organização da experiência que impõe, a certos conjuntos, a configuração e o tipo de equilíbrio possíveis nas condições corporais e sociais que são as da criança" (Merleau-Ponty, 1984, p. 13-14). Portanto, na relação que a criança estabelece com o meio em que vive e na qualidade dessas interações, estão a responsabilidade por um desenvolvimento sadio:

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

Nesse sentido Merleau-Ponty atribui ao desenvolvimento da linguagem e da personalidade a âncora nos acontecimentos exteriores ao corpo da criança, não sendo a percepção infantil um simples reflexo ou resultado de uma triagem, mas, antes de tudo "uma operação mais profunda pela qual a criança organizava a experiência exterior, operação que não era portanto uma atividade propriamente lógica ou predicativa" (1984, p. 12). Parafrazeando o autor, afirmamos que as diferentes linguagens corporais que alicerçam a vida da criança fundam-se na experiência onírica e no universo da fantasia quando possibilitadas proporcionalmente ao conjunto das experiências de brincar e se movimentar em liberdade. A elaboração intelectual da experiência do mundo é constantemente dirigida pela elaboração representada das relações inter-humanas e incorporada no campo de forças que constitui as relações da criança com seu ambiente humano, o que depende estreitamente da "posição" que a criança assume a cada momento no campo de forças do meio familiar e humano (Merleau-Ponty, 1984, p. 30).

Impedidos parcial ou totalmente de se expressar e brincar livremente, interrogando o mundo e a vida a seu modo, os corpos-sujeitos-brincantes ficam infelizes, partidos, mutilados, não sabem se comunicar, se divertir, criar, fantasiar, sonhar, inventar e vivenciar prazerosamente esse tempo-espaço chamado creche ou escola de crianças. De

modo contrário, essas vivências e experiências poderiam ser muito mais acolhedoras, alegres, construtivas e saudáveis (Santin, 2001).

Para as crianças que tecem um diálogo permanente e imanente do eu com o mundo, decidir por elas e pré determinar o que devem fazer ou sentir, meramente se adaptando às exigências que lhes são impostas, talvez não seja a melhor maneira de lhes proporcionar experiências significativas e, quiçá, seja a forma mais comum de impedi-las de serem atores e autores de suas próprias vidas, além de colaborar para um absoluto desrespeito à pluralidade corporal de sujeitos que são indiscutivelmente singulares e diferentes e, à revelia disso, são submetidos aos processos de padronização e uniformização da ultrapassada transmissão de saberes (Kuhn et al., 2009).

Numa perspectiva dialética, temos, por um lado, o mundo pensado, racionalizado, modelado; e, por outro, o mundo vivido como expressão autêntica de ser criança. É no interior dessa suposta dicotomia, e ao mesmo tempo tencionando transcendê-la, que percorremos os pressupostos teóricos iniciais no sentido de problematizar o objeto do estudo da tese.

O PROBLEMA DO ESTUDO E O TELOS

À vista das considerações realizadas postulamos o seguinte problema: Quais as representações que crianças têm acerca do brincar e se movimentar em liberdade? Para encontrar as "soluções" a esta interrogação, a investigação tem como objetivos: a) Conhecer as representações das crianças e dos adultos sobre brincar e se movimentar; b) Observar as crianças, as ações, experiências e momentos em que estão brincando e se movimentando livremente; c) Buscar "respostas" que se situam ora no "mundo pensado", ora no "mundo vivido"; d) Contribuir com informações acerca dos sentidos

e significados do livre brincar e se movimentar; e) Contribuir com uma reflexão crítica e original sobre essa dicotomia, tentando transformá-la numa dialética; f) Mostrar que existem cenários de entendimento do movimento humano que podem contribuir com outros olhares educativos e outros sentidos do movimento humano na Educação Infantil.

As hipóteses que conduzem a problematização do estudo correspondem à ideia de que as representações das crianças situam-se no campo da fenomenologia enquanto que as dos adultos situam-se no campo da racionalidade, demarcando diferenças profundas entre ambas e reconhecendo que as manifestações que "aparecem" no brincar e se movimentar em liberdade das e entre as crianças são predominantemente ontológicas e existenciais.

A argumentação nos move na direção de realizar um elogio ao mundo vivido e ao universo fenomenológico, enquanto manifestação do pensamento, da ação e da sensibilidade autênticas do ser humano, fato que reveste-se como contraponto ao mundo racionalizado e científico e que tem emprestado à infância, à criança e ao movimento humano leituras demasiado modelares e de fechamento interpretativo. Fazemos a apologia à liberdade de brincar e se movimentar das crianças entre 0 e 6 anos que frequentam as escolas, creches e instituições de Educação de Infância na tentativa de contribuir para uma tomada de consciência dos educadores sobre a riqueza pedagógica e investigativa que este campo - mundo vivido, experienciado e fenomenológico - contém, e que poderá e deverá ser objeto de atenção devida dos profissionais que cuidam, educam e assistem as crianças pequenas.

Acreditamos que a tirania do tempo cronometrado não pode ser naturalizada na educação das crianças, funcionando como mera determinante sócio simbólica para com a qual a criança deve

obediência incondicional e que, indiferentemente aos seus desejos e interesses, restringe a liberdade, sobretudo porque a criança é "o" sujeito dos saberes na instituição escolar. Para tanto, fomentamos a ideia de que podemos (e devemos) promover o tempo da liberdade e da espontaneidade para que as crianças desenvolvam a sensibilidade e a intuição livremente e, por consequência, a sua humanidade, naturalmente.

Por fim, é imprescindível refletir e agir sobre esse impulso que temos dado na direção quase inconsciente de submergir numa espécie de "culto à velocidade" (Honoré, 2008), materializado na forma de instrumentos de medição do tempo que aceleram nossas vidas e nos convocam ao império da quantidade em detrimento da qualidade. Justamente porque a qualidade é aquela que necessita que o tempo seja o tempo de viver, principalmente quando falamos de crianças pequenas, considerando a forma peculiar como a criança concebe o seu viver: com atenção total ao momento presente de sua vida e sem esperar por resultados (Kunz et al., 2013).

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

INVESTIGAÇÃO COM CRIANÇAS: A ORIENTAÇÃO ETNOGRÁFICA

O movimento corporal constitui-se de perguntas que a criança faz ao mundo e às coisas o tempo todo. A escuta interpretativa é reveladora de sínteses através da inquietude da própria criança, o que sugere, pela natureza da investigação, uma metodologia de abordagem qualitativa de orientação/intenção etnográfica (Willis e Trondmann, 2008).

Os instrumentos de recolha dos dados são a observação livre, registro iconográfico e entrevistas semi estruturadas coletivas, formadas por pequenos grupos de 2 a 3 crianças, conforme recomenda a etnografia polifônica (Clifford, 2005). As observações do livre brincar e se movimentar se dão através da presença in locus da investigadora junto a uma turma de 22 crianças de 5 anos em uma escola de Educação de Infância na cidade de Braga-Portugal. O critério utilizado para a determinação da faixa etária se justifica pela opção por entrevistas e, para tanto, acreditando que as crianças nessa idade são mais "fatantes", podem fornecer uma riqueza na qualidade dos dados. E são coletivas porque possibilitam capacitar as crianças [a falar] nessa situação (Lange e Mierendorff, 2009, p. 85). Conforme orientação da etnometodologia com crianças/infância utilizamos o diário de campo, fotografias e filmagens para efetuar o registro das situações e acontecimentos nas práticas e atividades observadas no terreno durante a colheita de informações.

A ideia é constituir um itinerário que capte os sentidos e significados do brincar das crianças e que, na mesma medida, possamos operar com estes sentidos tecendo e extraindo as representações das crianças e adultos, promovendo uma "costura" dos dados de modo que, ao final, teremos uma polifonia de informações que serão ressignificadas não dicotomicamente, mas reinterpretadas a partir de uma espécie de diaporama de narrativas verbo-visuais (Clifford, 2005). Nesse sentido, a pretensão é dissolver a autoridade do investigador que geralmente monopoliza a orquestração do texto final produzido a partir das análises. Essa perspectiva toma a criança e a coloca no centro do processo investigativo constituindo-a como parte ativa (sujeito-ator-autor) nas diferentes etapas da investigação. A criança é a fonte mas, sobretudo, é sujeito da informação que participa da pesquisa com a sua voz e sua ação de corpo inteiro. As representações são consideradas a

partir das imagens mentais de percepção interior do fenômeno a partir do "olhar" das próprias crianças e da manifestação exterior do corpo e do movimento (Certeau, 1988).

As etnometodologias com crianças/infância tem se debruçado com maior intensidade sobre o paradigma que preconiza a necessidade de se escutar as crianças e dar voz às suas experiências significativas, através de métodos criativos que valorizam a omnisciência do ser-sujeito-criança. Cabe ao adulto conduzir o trabalho de investigação descentralizando a importância que ele próprio atribui às suas interpretações, sendo a criança protagonista de todo processo. A "circularidade" dos dados pode sugerir reinterpretções surpreendentes, posto que as crianças não falam "a mesma língua" que os adultos. Nesse sentido, ouvir a criança pode ser o melhor caminho para se compreender a linguagem própria da infância, pois "as crianças experimentam e interpretam segmentos importantes do seu mundo da vida e seu ambiente" e, sobretudo, porque "devem ter uma voz na tomada de decisão em todos os níveis" da pesquisa (Lange e Mierendorff, 2009, p. 85).

Portanto a postura do investigador se torna absolutamente imprescindível no sentido de dar voz às crianças, compreendendo-as como sujeitos ativos, atores e autores no e do processo de pesquisa e isto se reflete a partir do próprio comportamento da investigadora, o que requer uma auto avaliação permanente a cada ida ao terreno. Esta reflexividade também é necessária porque tem que se ter consciência dos diferentes quadros que as entrevistas podem ativar na mente das crianças, posto que a criança sempre verá o adulto como uma suposta autoridade nos mais diversos assuntos (Lange e Mierendorff, 2009, p. 85).

Além de uma série de indicações técnicas e metodológicas apontadas por novos paradigmas, especialmente nas investigações com crianças na

Sociologia da Infância, que colocam a criança na condição de sujeito falante, pensante e "sentinte" para que elas próprias possam traduzir os sentidos e significados do seu mundo da vida de modo a atenuar a as arbitrariedades do investigador que sobrepuja esses sentidos correndo o risco de distorcer a realidade investigada, parte-se do princípio que concebe de modo inovador a própria criança, situando-a num paradigma de infância que vem sendo difundido na qualidade de categoria (inter)geracional, independente das condições sociais, políticas ou econômicas em que a criança investigada sobrevive. Também respeitamos as questões de ordem ética quanto a sua participação na pesquisa, solicitando o consentimento autorizado das crianças, o assentimento oficial dos pais/responsáveis, bem como a garantia do anonimato e confidencialidade dos dados recolhidos.

As inferências são construídas a partir da extração de categorias através da análise de conteúdo, técnica que permite que se exprima o sentido social das falas dos sujeitos, acionada pelos próprios atores em seus comportamentos e ações, enquanto o

pesquisador os compreende como sujeitos concretos (Guerra, 2006; Bardin, 2009).

Por fim, estimamos contribuir com uma sistematização das representações das crianças e dos adultos acerca do brincar e se movimentar em liberdade a partir da orquestração polifônica dos dados empíricos, de modo a compreender o fenômeno através de uma reflexão crítica e dialética, tecendo novos olhares sobre o brincar e se movimentar do ponto de vista escolar, familiar, social e teórico-metodológico, nomeadamente os sentidos ontológicos e fenomenológicos do brincar, colaborando para o desenvolvimento da educação da infância portuguesa e brasileira.

REFERÊNCIAS

- Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família*. (2ª ed.). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Certeau, M. (1998). *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. (3ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artimed.
- Clifford, J. (2005). Sobre a autoridade Etnográfica. In M.R. Sanches. *Deslocalizar a Europa: Antropologia, Arte, Literatura e História na pós-colonialidade* (pp. 101-141). Lisboa: Livros Cotovia.
- Costa, A.R. (2011). *Crianças, o que elas querem e precisam do mundo, do adulto e delas mesmas?* 2011. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
- Edwards, C., Gandini, L. e Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda.
- Elias, N. (1998). *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Guerra, I.C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso*. Cascais: Principia Editora Ltda.
- Hildebrandt, R. (1999). Experiência: uma categoria central na teoria didática das aulas abertas. In M.C. Valente (Org.). *Pedagogia do movimento: diferentes concepções*. (pp. 17-29). Maceió: EDUFAL.
- Hirsh-Pasek, K., Eyer, D. e Golinkoff, R.M. (2006). *Einstein teve tempo para brincar: como nossos filhos realmente aprendem e por que eles precisam brincar*. Rio de Janeiro: Guarda-chuva.
- Honoré, C. (2005). *Devagar*. (2ª ed.) Rio de Janeiro: Record.
- Honoré, C. (2008). *Sob pressão: criança nenhuma merece superpaís*. Rio de Janeiro: Editora Record.
- Huizinga, J. (2000). *Homo ludens*. (4ª ed.). São Paulo, Brasil: Perspectiva.
- Kuhn, R., Kunz, E. e Santos, V.B. (2009). A liberdade no brincar e se-movimentar como uma perspectiva teórica para a Educação (Física) Infantil. In H.S.D Junior, R. Kuhn e S.D.D. Ribeiro (Orgs.). *Educação Física, esporte e sociedade: temas emergentes* (Vol. 3, pp. 39-54). São Cristóvão: Editora UFS.
- Kunz, E., Staviski, G. e Surdi, A. (2014). 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* (Vol. 35, N. 1, pp. 113-128).
- Kunz, E. (2001). Fundamentos normativos para as mudanças no pensamento pedagógico em Educação Física no Brasil. In F.E. Caparroz (Org.). *Educação Física Escolar, Política, Investigação e Intervenção* (pp. 9-38). Vitória: Editora Proteoria.
- Kunz, E. (1994). O interesse na análise do movimento pelas atividades lúdicas: brinquedo e jogo. In E. Kunz. *Transformação didática do esporte* (pp. 86-102). Ijuí: Editora UNIJUI.

Lange, A. e Mierendorff, J. (2009). Method and methodology in childhood research. In J. Qvortrup, W.A. Corsaro e M-S. Honig. *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp. 78-95). London: Palgrave Macmillan.

Leite, E.S.M. (2014). *A educação ambiental na busca do escutar: o encontro com a infância*. Tese (Doutorado em Educação Ambiental). Instituto de Educação, Universidade Federal de Rio Grande, Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental, Rio Grande, Brasil.

Maturana, H. e Verden-Zöller, G. (2004). *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano - do patriarcado à democracia*. São Paulo: Palas Athena.

Merleau-Ponty, M. (1992). *Fenomenologia da percepção*. (2ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Merleau-Ponty, M. (1984). *As relações com o outro na criança*. Belo Horizonte: SEGCP/Imprensa Oficial.

Oaklander, V. (1980). *Descobrimo crianças, a abordagem gestáltica com crianças e adolescentes*. São Paulo: Summus Editorial.

Santin, S. (2001). *Educação física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento* (3ª ed.). Porto Alegre: EST Edições.

Sarmiento, M.J. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In M.J. Sarmiento e A.B. Cerisara (Orgs.). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas de infância e educação* (pp. 9-34). Porto: Asa.

Schiller, F. (1995). *A educação estética do homem numa série de cartas*. (3ª ed.). São Paulo: Iluminuras.

Silveira, L. e Camilo Cunha, A. (2014). *O Jogo e a infância: entre o mundo pensado e o mundo vivido*. Santo Tirso: De Facto Editores.

Trebels, A.H. (1992). Playdoyer para um diálogo entre Teorias do Movimento Humano e Teorias do Movimento no Esporte. *Revista Brasileira de Ciências da Esporte* (Vol. 13, pp. 338-344).

Willis, P. e Trondmann, M. (2008). Manifesto pela Etnografia. *Revista Educação, Sociedade e Culturas* (Vol. 27, pp. 211-220).