

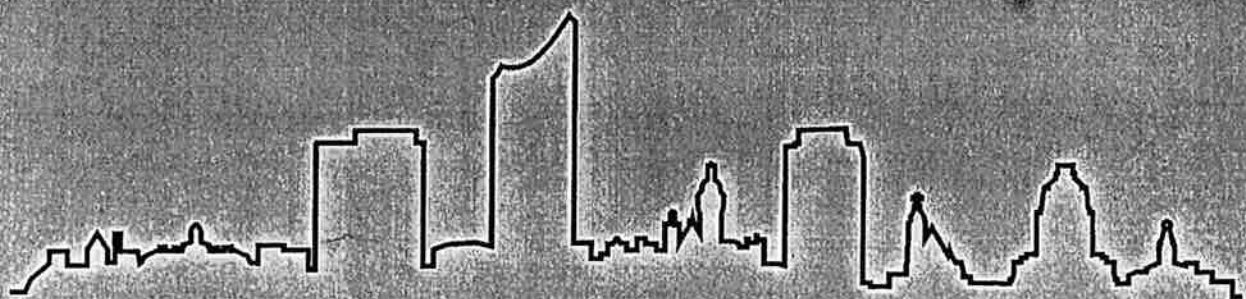
UNIVERSITÄT LEIPZIG

Sports Science Faculty
Department of International Relations

Fulltexts

XII SIEFLAS LEIPZIG 2016

18 - 20 July 2016



INTERNATIONAL SEMINAR OF PHYSICAL EDUCATION, RECREATION AND HEALTH



Imprint

Copyright: 2016
Conference: XII SIEFLAS Leipzig 2016
Title: Book of Abstracts
Authors: Luana Cristina Fereira dos Santos, Daniel Eckert-Lindhammer,
Alexander Hodeck, Astrid Härtenstein
Editor: Alexander Hodeck
Proofreading: Chris Jäschke
Other person: Sonja Riedel
Publishing company: LEGS e.V. - Leipzig Experts in Global Sport e.V.

1st german edition
July 2016, Leipzig, Germany

Das Werk, einschließlich seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlages und des Autors unzulässig. Dies gilt insbesondere für die elektronische oder sonstige Vervielfältigung, Übersetzung, Verbreitung und öffentliche Zugänglichmachung.

This book is available as ebook under ISBN 978-3-00-053685-4



9 783000 536854

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

1	BIOMECHANIK	4
1.1	THE STRENGTH AND FLEXIBILITY PROPORTION OF THE ELITE JAVELIN THROWERS SHOULDER.....	5
2	EDUCATION – CURRICULUM	11
2.1	PERCEBER OS PERCURSOS DE FORMAÇÃO PARA TRANSFORMAR AS PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....	12
3	FIGHTS	20
3.1	SUBMISSION GRAPPLING: SISTEMATIZAÇÃO DE UMA LUTA DE CURTA DISTÂNCIA NO PROGRAMA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA UNIVERSIDADE OLÍMPICA/UFMA.....	21
4	GAME AND DEVELOPMENT OF CHILDREN	26
4.1	BEING AND LEARNING WITH PHYSICAL EDUCATION.....	27
4.2	RELAÇÃO ENTRE A VELOCIDADE E RESISTÊNCIA AERÓBIA E A PRESENÇA DE CARACTERÍSTICAS EMPREENDEDORAS EM ALUNOS DO ENSINO SECUNDÁRIO.....	34
4.3	PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO E DE SAÚDE DAS GRÁVIDAS DE GUIMARÃES: "BARRIGUINHAS DESPORTISTAS".....	48
4.4	A CRIANÇA, A MÍDIA E AS (NOVAS) IDENTIDADES MOTORAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	54
4.5	A CRIANÇA, O BRINCAR E A CULTURA LÚDICA: ALGUMAS REFLEXÕES.....	62
4.6	"BRINCAR E SE-MOVIMENTAR" DA CRIANÇA: A IMPRESCINDÍVEL NECESSIDADE HUMANA EM EXTINÇÃO?.....	67
4.7	DA CRISÁLIDA À BORBOLETA: UMA METÁFORA SOBRE A LIBERDADE DE BRINCAR E SE MOVIMENTAR NO MUNDO DA VIDA DA CRIANÇA.....	73
4.8	GINÁSTICA ARTÍSTICA E O MITO DO CRESCIMENTO.....	83
5	HEALTH PROMOTION AND ENVIRONMENTAL EDUCATION	92
5.1	A BICICLETA COMO MEIO DE TRANSPORTE: UM ESTUDO EM TRÊS ESCOLAS PÚBLICAS.....	93
5.2	HÁBITOS SAUDÁVEIS NA ESCOLA: RESULTADOS DE UM PROJETO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....	100
6	LEISURE, RECREATION AND CHILD SAFETY	109
6.1	JIU-JÍTSU SOCIAL: A METAMORFOSE DO PEQUENO CAMPAEÃO.....	110
6.2	AS INTERAÇÕES NO RECREIO: QUAL O PAPEL DO ADULTO NESTE ESPAÇO?.....	117
6.3	POSSIBILIDADES DE "BRINCAR E SE-MOVIMENTAR" PELO TURNEN.....	130
7	MULTICULTURALISM AND CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS	137
7.1	UNIFIED SPORTS – A CHANCE FOR SOCIAL INCLUSION THROUGH SPORT?.....	138
8	PHYSICAL ACTIVITY AND HEALTH	144
8.1	EFFECTS OF DIFFERENT-IMPACT MULTI-AEROBIC TRAINING PROGRAM ON BONE DENSITY IN YOUNG HEALTHY STUDENTS.....	145
8.2	EFFECT OF ACTIVE TRANSPORT TO SCHOOL ON FINE MOTOR COORDINATION, EXECUTIVE FUNCTION AND PERCEIVED DIFFICULTY AMONG 12-13 YOUNG BOYS.....	154
8.3	HEALTH PERCEPTION IN ADOLESCENTS FROM NORTHERN PORTUGAL: RELATIONSHIP TO FEEDING, PHYSICAL ACTIVITY AND SEDENTARY LEISURE.....	163
8.4	RIDING AND EQUINE ASSISTED ACTIVITIES AND THERAPIES IN THE PORTUGUESE CONTEXT.....	173

8.5	DISTÂNCIAS MENORES... MAIORES COMPORTAMENTOS ATIVOS?- ASSOCIAÇÃO DO FATOR DISTÂNCIA COM OS MODOS DE DESLOCAMENTO DE CRIANÇAS À ESCOLA.....	179
8.6	PREVALÊNCIA DE COMPORTAMENTO SEDENTÁRIO EM ESTUDANTES DE 11 A 16 ANOS DE IDADE, DE CÁCERES – ESPANHA.....	187
8.7	HIPERTENSÃO ARTERIAL, OBESIDADE GERAL E ABDOMINAL EM ESTUDANTES DA ESPANHA.....	192
8.8	PERCEÇÃO DA SAÚDE DE ADOLESCENTES DO NORTE DE PORTUGAL; RELAÇÃO COM A ALIMENTAÇÃO, ATIVIDADE FÍSICA E LAZER SEDENTÁRIO	197
9	MULTICULTURALISM AND CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS	207
9.1	UNIFIED SPORTS – A CHANCE FOR SOCIAL INCLUSION THROUGH SPORT?	208
9.2	PROPOSTA DE SISTEMA MUNICIPAL DE ESPORTES DE CURITIBA (SIMESP)	214
10	SPORTMANAGEMENT	217
10.1	"OLYMPIASTADION MÜNCHEN" AND "ENGENHÃO": 1972 AND 2016 OLYMPIC GAMES' INVESTMENTS AND LEGACY OF OLYMPIC STADIUMS	218
10.2	A COMPARATIVE ANALYSIS OF UNIVERSITIES' SPORTS ASSOCIATIONS IN SOUTH AFRICA AND KENYA.....	224
10.3	O PERFIL MOTIVACIONAL DE PRATICANTES DE TÊNIS E FUTSAL EM UM PROJETO SOCIAL BRASILEIRO.....	229
11	SPORTS PSYCHOLOGY: SPORTS PHYSICAL ACTIVITY AND LEISURE.....	237
11.1	TALKING TO GOD AND TALKING TO SELF AMONG MUSLIM ATHLETES.....	238
11.2	ANTHROPOMETRIC AND PHYSICAL PERFORMANCE CHARACTERISTICS OF PROFESSIONAL HANDBALL PLAYERS: INFLUENCE OF PLAYING POSITION.....	247
11.3	EPISTEMOLOGIAS, HERMENÊUTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES PARA O CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	254
11.4	SOBREDOTAÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR E FAMILIAR: ENTRECruzANDO OLHARES	261
11.5	METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO NOS JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS NA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	270
11.6	POSSIBILITIES AND CHALLENGES FOR THE SCHOOL NOWADAYS: DIGITAL NATIVE STUDENTS	279
11.7	FORMAÇÃO, PROFISSÃO, CONHECIMENTO E DESENVOLVIMENTO VARIÁVEIS DA IDENTIDADE	285
12	TEACHER TRAINING	295
12.1	"EFFECT OF USING BRAINSTORMING METHOD ON DEVELOPING SOME CREATIV ABILITIES FOR HANDBALL PLAYERS IN COMPETITIONS	296
12.2	A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO ESCOLAR – ESPAÇO E TEMPO DE FORMAÇÃO DE UMA CULTURA PARA O TEMPO DO NÃO TRABALHO. REFLEXÓS PRELIMINARES.....	304
12.3	IDENTIFICAR E PREVENIR O BULLYING DESDE O PRÉ-ESCOLAR.....	310
12.4	"ATENDIMENTO PRESTADO À CRIANÇAS E ADOLESCENTES VITIMAS DE VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR SEXUAL SOB A ÓTICA DOS PROFISSIONAIS DO CENTRO DE REFERÊNCIA ESPECIALIZADO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL (CREAS)"	318
12.5	DESENGAJAMENTO MORAL EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	322
12.6	VIOLENCE IN THE INTIMACY OF THE COUNTRYSIDE ADOLESCENTS ACCORDING TO COMPLEXITY	330
13	VIOLENCE AND BULLYING	335
13.1	AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR DAS ESCOLAS DE UM CONCELHO DO NORTE DE PORTUGAL	336
13.2	JOGO EDUCATIVO DE PREVENÇÃO AO USO E ABUSO DE DROGAS PARA ADOLESCENTES "TÓ LIMPO".....	346

13.3	CULTURA DE ESCUTA E COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS: UM ESTUDO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	357
13.4	AS ATITUDES DOS ALUNOS EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO FÍSICA	366
14	FURTHER TOPICS	373
14.1	THE ACTN3 R577X POLYMORPHISM IS ASSOCIATION WITH (LONG – SHORT) DISTANCE FOR SWIMMERS	374
14.2	"ANALYTIC STUDY OF ROCKET SPLIT TECHNIQUE FOR WORLD CLASS SYNCHRONIZED SWIMMING ATHLETE"	380
14.3	TREINAMENTO MENTAL APLICADO A COBRANÇAS DE FALTA NO FUTBOL DE CAMPO	391
14.4	EFEITO LÚCIFER NO FUTEBOL: UM ANÁLISE DA VIOLÊNCIA ENTRE TORCIDAS ORGANIZADAS	404
14.5	BASKETBALL GAMES ANALYSIS OF WORLD CUP FOR YOUTH BASKETBALL U-19: A NEW METHOD	414

4.7 DA CRISÁLIDA À BORBOLETA: UMA METÁFORA SOBRE A LIBERDADE DE BRINCAR E SE MOVIMENTAR NO MUNDO DA VIDA DA CRIANÇA

Roselaine Kuhn & Antônio Camilo Cunha²

¹Doutoranda em Estudos da Criança pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho/Portugal. Professora Adjunta do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe/Brasil. Membro do CIEC/UMinho, Bolsista CAPES/Brasil. E-mail: roselaine.k@yohoo.com.br
²Professor Auxiliar com Agregação no Instituto de Educação da Universidade do Minho/Portugal. Orientador de investigação. Membro do CIEC/UMinho. E-mail: camilo@ie.umho.pt

4.7.1 Resumo

O texto é uma metáfora da infância como crisálida que auto germina a criança-borboleta. Parte do reconhecimento do livre brincar e se movimentar como ações imanentes ao mundo da vida da criança que cresce com autonomia e metamorfoseia-se. As crianças sabem o que precisam e necessitam apenas do auxílio dos adultos para seguir adiante na sua luta pela sobrevivência, pois brincar e se movimentar promovem as condições necessárias para que elas estabeleçam um diálogo profícuo com o mundo realizando experiências significativas. As escolas de educação de infância tem o papel de promover tempos e espaços articulados para ouvi-las e considerar respeitosamente seus desejos e interesses, ao invés de suprimir a liberdade para brincar imputando rotinas estafantes. Assim como a crisálida que morre para dar vida à borboleta, a criança no seu estado de pupa é frustrada em suas ações por adultos que não permitem que façam escolhas, silenciando-as, castrando-as e esgotando-as com atividades, o que Kunz & Simon (2014) chamam de uma Lebensentzug (extração da vida sem morrer). Os adultos planejam a infância por etapas a serem vencidas com demandas pré concebidas como metas a serem atingidas, orientadas predominantemente por abordagens desenvolvimentistas e cognitivistas. Passagens concluídas com êxito são festejadas pelos adultos como o fechamento de um ciclo que abre portas para novas e complexas habilidades a ser adquiridas e as crianças que não se ajustam ao previsto são consideradas problemáticas. A aspiração de uniformidade para que desabrochem todas ao mesmo tempo desrespeita as singularidades corporais e ignora que as crianças não esperam por resultados naquilo que fazem. O excesso de trabalho e a supressão do brincar acaba inflando-as com coisas desnecessárias, interferindo na autopeiose gestada pela crisálida. E esse é o seu sentido: a propriedade de composição e criação que somente os organismos vivos dispõe e, justamente por esta razão, é que as corporeidades não podem ser tratadas como máquinas. A criança é o sujeito de sua própria existência: ser criança supõe ser livre e viver intensamente o momento presente. A criança precisa se constituir como criança para a infância e não para a adultez. O casulo da infância tem vida própria e nele não podemos encerrar a criança como se fosse uma prisão. Ser criança – sujeito da educação – etimologicamente significa alimentar-se! E o jardim-de-infância é o lugar ideal para desabrochar os pequenos pupos em borboletas coloridas. Elas precisam descobrir o mundo por si mesmas de modo livre e criativo, libertas da coerção dos adultos. Que as crianças germinem e respirem por si mesmas para habitar como borboletas esvoaçantes os jardins-de-infância como territórios férteis que cultivam borboletas curiosas que irão fecundar inúmeras flores pelo mundo afora. A alegria das crianças fecunda o mundo com magia e este é o pólen que irá, pelo vento e pelas patas das borboletas, semear e fazer brotar um mundo melhor.

4.7.2 Palavras-chave

Crianças-borboletas; Brincar e se movimentar; Educação de infância; Onto-fenomenologia.

4.7.3 Abstract

The text is a childhood metaphor as chrysalis that self germinates child-butterfly. Part of the recognition of free play and self-moving as immanent actions to the world of the child's life that grows with autonomy and metamorphoses itself. Children know what they need and only demand the help of adults to move forward in their struggle for survival, as play and move themselves promote the necessary conditions for them to establish a fruitful dialogue with the world performing meaningful experiences. Childhood education schools have the role of promoting times and articulated spaces to listen to them and respectfully consider your wishes and interests, rather than suppressing the freedom to play imputing grueling routines. Just as the chrysalis that dies to give life to the butterfly, the child in its state of pupa is frustrated in their actions by adults who do not allow to make choices, silencing them, castrate them and exhausting them with activities, which Kunz & Simon (2014) call a Lebensentzug (extraction of life without dying). Adults plan childhood in stages to be overcome with pre demands designed as goals to be achieved, mainly driven developmental and cognitive approaches. Stages successfully completed are celebrated by adults as the closing of a cycle that

opens doors to new and complex skills to be acquired and children who do not fit the expected are considered problematic. The aspiration of uniformity that will bloom all at once disrespects the body singularities and ignores that children do not wait for results in what they do. Overwork and the suppression of the play just by inflating them with unnecessary things, interfering with autopoiesis gestated by chrysalis. And this is its meaning: the composition of property and creation that only living organisms have and, precisely for this reason, is that corporeality's can't be treated like machines. The child is the subject of his own existence: being a child supposed to be free and live intensely the present moment. The child needs to be as a child for children and not for adulthood. Childhood pod has its own life and it can't end the child as if it were a prison. Being a child - subject of education - etymologically means food is! And the kindergarten is the ideal place to bloom small pupos in colorful butterflies. They need to discover the world for themselves freely and creatively, freed from coercion of adults. Children germinate and breathe for themselves to live like butterflies fluttering the kindergartens as fertile territories that grow curious butterflies that will fertilize many flowers around the world. The joy of children fertilizes the world with magic and this is the pollen that will, by wind and legs of butterflies, sow and bring forth a better world.

4.7.4 Key words

Child-butterflies; Play and self-moving; Childhood education; Ontology-phenomenology

4.7.5 Introdução

O livre brincar e a crisálida - uma analogia

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

O texto faz uma analogia entre a liberdade de brincar e se movimentar e a metáfora da infância enquanto crisálida que auto germina crianças-borboletas. O ponto de partida é o reconhecimento do brincar e se movimentar como ações imanentes ao mundo da vida das crianças que crescem com liberdade e autonomia, metamorfoseando-se.

O poder da metáfora “encontra na linguagem e na natureza a sua maior expressão” pois tem “a capacidade de iluminar de forma única e insubstituível o modo como «as coisas são» (...). A metáfora dá origem à virtude, à liberdade, ao que é casto” pois quem dela lança mão “não se preocupa com o futuro, pois a hora há-de-chegar! (...) O verdadeiro poder está sim nas metáforas primeiras. As metáforas primeiras transportam as ideias, o silêncio, a intimidade, o passar por cima, a humildade, o humor, a escuta. E isto também são «coisas» das brincadeiras.” (Camilo Cunha, 2009, p.89-90).

As metáforas constituem a linguagem imanente à narrativa poética e por essa razão a metáfora da crisálida ilustra os primeiros anos da vida da criança, peripetia de versos, inspiração, magia e fantasia: “Nas brincadeiras encontramos as ideias primeiras, que servem para todos – que todos possam brincar e, assim, experienciar o arquetipo inicial das ideias” (Idem, p.90). Assim como as metáforas o brincar pressupõe imaginação e mistério: elas guardam o silêncio das ideias como o brincar guarda os segredos da intuição infantil.

Nas brincadeiras se inicia e se constrói a verdade existencial: nelas estão “a raiz, o início absoluto, a mola de impulso, o paraíso iniciático” e como as crianças “são aquelas que estão mais próximas das brincadeiras” também “experienciam mais de perto” a verdade existencial: as brincadeiras são como verdades existenciais (Idem, p.85). Nelas encontramos a autenticidade e a congruência como uma coerência pessoal que as tornam autênticas, verdadeiras e integradas com a essência humana:

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

A palavra crisálida vem do latim chrysalis e corresponde ao estado de pupa que metamorfoseia-se em borboleta. O termo é derivado da coloração metálico-dourada das pupas que em grego (chryós) significa ouro. Guarda uma lagarta que, quando totalmente crescida, faz um botão de seda que usa para prender seu corpo em uma folha ou galho. Então, a pele da lagarta sai para o tempo final. Sob esta velha pele há outra chamada crisálida. Mas antes disso acontece uma dura metamorfose em que a transformação e mudança são sinônimos desse processo. Em que implica essa transformação radical? Como uma lagarta se reorganiza em uma borboleta? O que acontece dentro de uma crisálida

ou de um casulo? E o que isso tem a ver com as crianças e o livre brincar?

As crianças são como crisálidas: elas sabem o que precisam, o que fazer e como se alimentar e se transformam em borboletas curiosas. Para Oaklander (1980) elas apenas necessitam do auxílio dos adultos para seguir adiante na luta pela sobrevivência, pois brincar e se movimentar promovem todas as condições necessárias para que elas estabeleçam um diálogo profícuo com o mundo, com o outro e consigo mesmas de modo a crescer e realizar experiências significativas.

Ser criança – sujeito da educação - etimologicamente significa alimentar-se! E os adultos não devem alimentá-las demais: precisam deixá-las viver livremente para auto germinar e respirar por si mesmas.

O movimento corporal “vem de dentro” e se a criança sabe o que precisa é através das brincadeiras que “...começamos com a escuta autêntica do sentido existencial” como uma forma genuína de aceder ao ser do homem e de compreendê-lo em seu projeto antropológico e ontológico (Camilo Cunha, 2009, p.91). Nesse sentido, ponderamos que as escolas de Educação de Infância tem o papel de promover tempos e espaços articulados de modo a escutá-las de corpo inteiro (pois a escuta não se faz somente com os ouvidos) considerando respeitosa seus desejos e interesses. Isso exige observá-las em todas as suas falas, ações, sentimentos, expressões e representações.

Mas, ao contrário, os adultos-educadores tem suprimido a liberdade de brincar imputando-lhes rotinas com trabalhos estafantes. Assim como a crisálida que morre para dar vida à borboleta, as crianças-pupas tem sido frustradas pelos adultos que sufocam sua ação, participação e escolhas, silenciando, castrando e esgotando-as com atividades supostamente mais produtivas que brincar, o que Kunz & Simon (2014) chamam de Lebensentzug ou “uma extração da vida sem morrer”.

A modernidade deu visibilidade à infância e intencionou proteger, cuidar, assistir e educar as crianças. No entanto, seu projeto educativo exacerbadamente centrado na racionalidade científica legou uma espécie de sufocamento às criançasna medida em que os adultos deixaram de permitir que se auto gerissem e se auto alimentassem, tratando-as como dependentes absolutas, frágeis e incapazes de fazer escolhas e tomar decisões responsáveis. E é isso que provoca sua morte em doses homeopáticas, pois castrar e esgotar com atividades e aprendizagens conteudistas é bastante parecido com o movimento da crisálidaque se intensifica nos últimos dias antes de sua morte, com a diferença de que uma vez furtado o brilho da vida das crianças, este não mais renasce.

O projeto da pedagogia e psicologia modernas, orientado hegemonicamente por abordagens desenvolvimentistas e cognitivistas, planeou a infância por etapas a ser vencidas. Findadas, cada uma cumpre um conjunto de demandas pré estabelecidas pelos adultos como metas a ser atingidas pelas crianças. Passagens concluídas com êxito são festejadas como fechamento de um ciclo que, a partir de então, abre portas para aquisição de novas e mais complexas habilidades. Aquelas que não se ajustam às demandas previstas são consideradas problemáticas, o que incorre na aspiração de uniformidade para que todas desabrochem ao mesmo tempo desrespeitando os ritmos, particularidades e singularidades corporais. As passagens também são demarcadas por fortes momentos de perturbações, quer sejam bons ou ruins, mas na maioria são bastante difíceis: a infância não é um “mar de rosas” e pode ser muito dolorida para muitas crianças.

Adultos ignoram que crianças não esperam por resultados futuros naquilo que realizam, pois elas vivem intensamente o momento presente. Na mesma medida a participação das crianças no processo de tomada de decisões cotidianas e no fazer-saber pedagógico também é anulada, pois são eles que decidem absolutamente tudo que acontece no dia-a-dia da escola. Em síntese: o que importa na educação escolar é aprender enquanto sinônimo de trabalhar, o que não condiz com liberdade para brincar e se movimentar. Portanto, ignoramque o pensamento das crianças não é cíclico nem linear, mas sim recursivo, circular e intenso: elas não projetam a finalização de uma tarefa perspetivando ser avaliada como produto final. É a escola que transforma seu “fazer-saber-fazer” em mercadoria (Charlot, 2000). O trabalho escolar é precoce e trata a infância na contramão da metáfora poisconcebe crianças como adultos em miniatura. O jardim-de-infância deixa de ser um local belo e saudável que cultivaria borboletas livres e passa a ser lugar-tempo de trabalho correspondente à uma retirada forçada e prematura do casulo.

Quando interferem e controlam demasiadamente a vida das crianças e substituem a brincadeira livre por exercícios e tarefas, os adultos acabam inflando-as com coisas desnecessárias e estrangulam a auto poiese gestada pela crisálida. Esse é o sentido da crisálida: a propriedade de composição e auto criação que somente os organismos vivos dispõem e é justamente por esta razão que as crianças e

suas corporeidades não podem ser tratadas como máquinas (Maturana & Varela García, 1998; Santin, 2000). As máquinas não tem a possibilidade de se auto produzir continuamente as mesmas. Os corpos animados se constroem a partir daquilo que propriamente criam e compõem na própria vivência: se ferem e curam, se desafiam e reorganizam, se perguntam e respondem, se confundem e resinificam, se cortam e cicatrizam.

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

Para tal, os adultos-educadores precisam se perguntar: Quem são as crianças? O que sentem e pensam? O que querem? Como se expressam e comunicam? O que dizem sobre a vida, a liberdade de brincar, sobre os outros com quem interagem? Se debruçar sobre essas questões cotidianamente nos aproxima da natureza ontológica - ser criança plenamente - permitindo-as ser o que são no seu tempo, desabrochando e se alimentando da energia vital do livre brincar e se movimentar, metamorfoseando-se diariamente em alegres borboletas que alçam voos a partir das asas de sua imaginação. O casulo da infância não é permanente. O mundo da vida da criança forjado por ela mesma transforma-se constantemente e por isso é misterioso e complexo. Até os seis anos de idade a criança necessita auto germinar e a partir dos sete anos está pronta para ser fomentada pela racionalidade dos adultos. Antes disso ela precisa agir autonomamente liberta dos desmandos dos adultos (Schoorel, 2013).

Mesmo quando privilegiam espaços-tempos específicos que favorecem a dimensão lúdica da corporeidade os adultos fragmentam tudo: há o cantinho da leitura para ler/ouvir histórias, a brinquedoteca para os jogos, o quarto escuro para o sono, a hora de comer, a hora para a casa de banho, o recreio para brincar livremente, a hora e espaço apropriados para isso e aquilo. Então todo fazer-saber-fazer da criança fica esquadrihado em momentos, espaços e regras a serem cumpridas com bom comportamento.

Ao contrário, se encarássemos a vida da criança poeticamente como ela própria é capaz de concebê-la nos esforçando para alcançar a fantasia e a beleza do seu pensamento circularmente articulado na esfera onírica, compreenderíamos que a sua própria arte dá um sentido poético à vida: o brincar da criança é uma forma expressa de produzir arte (Camilo Cunha & Gonçalves, 2014).

A criança "é o sujeito" de sua própria existência e isso pressupõe a presentificar. A expressão "vir a ser" dá um estatuto de incompetência e reproduz uma imagem social de ingênua e dependente. Na qualidade plena de seu ser a visibilidade das crianças como sujeitos sociais é promovida numa posição de seres atuantes, participativos, criativos e pensantes e não de excluído social, cultural e politicamente. Elas precisam se constituir como crianças para infância e não para a adultez.

Qvortrup (2014) toma a infância como categoria estruturante da sociedade, um conceito estrutural e permanente que se opõe à ideia psicológica de fase passageira, migrando para uma perspectiva geracional de infância. Em outra perspectiva, a infância como categoria relacional exige reconhecer que a humanização da criança se dá pela sua socialização. "Tomar-se pessoa" não corresponde à uma imposição da sociedade sobre o indivíduo no sentido deste assumir determinados conhecimentos, normas e valores: esta é a visão de uma sociedade perversa que controla as pessoas através de uma colonização das almas. Por sua natureza social o ser humano apenas pela socialização pode sobreviver e tornar-se pessoa. No nível das estruturas estritamente genéticas é dos animais piores preparados para uma vida independente, dependendo dos outros durante mais tempo e de forma mais intensa. Se lhe associamos a capacidade de desempenhar funções variadas e complexas incluindo caminhar, conversar, aprender, pensar, ter consciência de si, tomar decisões racionais, divertir-se, etc., reconhecemos que estas capacidades resultam da interação com o outro durante longos períodos de tempo. Nos mesmos atos e relações tornamo-nos pessoas e fazemos a sociedade (Abrantes, 2011, p.122). Socialização e individualização (ou subjetivação) constituem duas faces da mesma moeda (Elias, 1998).

Quando brinca e se movimenta a criança dialoga com o mundo a sua volta porque naturalmente entra em contato social com os outros: "Essa relação dialógica da criança com o mundo que acontece através do movimento, no que compete à Educação da criança pequena, demanda muito mais do que o ensino - requer cuidado e envolvimento, brincadeira, arte e sentimento" (Kunz & Simon, 2014,

p.376). Educar crianças pequenas exige cumplicidade, não somente autoridade como prática predominante entre os adultos. Por essa razão precisam de liberdade para brincar e se movimentar: é através dessa linguagem que estabelecem interações necessárias e à sua maneira com o outro, com o mundo e consigo mesmas. E Oaklander (1980) complementa: as crianças precisam dos adultos somente para ajudá-las a sobreviver e não para controlar e determinar suas vidas. Elas desejam um auxílio para aprofundar e expandir a experiência pessoal e social trabalhando as dificuldades encontradas no dia-a-dia, sobretudo expressando seus sentimentos. A criança tem em si a imanente propriedade de saber o que deve fazer e do tempo que necessita para tal. Portanto, é preciso perceber que o tempo subjetivo da criança não pode ser apressado nem acelerado, tampouco rigorosamente cronometrado, mas fomentado por uma rede de significações que requer uma socialização com pares e adultos de modo intersubjetivo em alteridade.

Assim, a vida da criança tem e faz sentido e seus saberes e aprendizagens serão incorporados e retroalimentados como faz a crisálida. A criança precisa protagonizar sua própria vida.

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

Brincar para viver: crianças são como crisálidas projetadas para aprender!

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

Para Gopnik (2011) o pensamento das crianças é como o da maioria dos brilhantes cientistas: são curiosas, testam hipóteses e realizam experimentos o tempo todo. Os bebês e as crianças pequenas, a quem a autora chama de borboletas, são comparadas a um departamento de investigação e desenvolvimento da espécie humana, quão sofisticada é a recolha de informações e o processo de decisão enquanto brincam. São capazes de, por exemplo, tentar descobrir o que está se passando na mente de outro bebê quando colocados frente a frente, o que é muito difícil até mesmo para um adulto. Mas às crianças pequenas é possível entender coisas profundas sobre a natureza humana, a exemplo de compreenderem aos dezoito meses que as pessoas tem preferências diferenciadas, o que não sabiam aos quinze meses, ou seja, em apenas três meses as crianças tanto sabem e aprendem muito mais do que imaginávamos há vinte anos atrás.

A questão fundamental para Gopnik é saber porque e como é possível às crianças aprender tanto em um período tão curto como a infância. A resposta está na sua duração: os pequeninos dependem dos adultos para se alimentar e sobreviver durante a infância num curto período, se comparado a estimativa de vida, mas denso e longo se pensarmos na intensidade e quantidade de aprendizagens que adquirem, o que move a autora a concluir: há uma conexão entre a duração da infância e a aquisição do conhecimento e das aprendizagens. A estratégia de aprendizagem das crianças é extremamente poderosa para se manter no mundo: nesse intenso processo que é a infância são vulneráveis e por conta disso a evolução tratou de investir para que tomem decisões rapidamente de modo que saibam o que fazer imediatamente diante de qualquer situação. A forma como a evolução parece ter resolvido esse problema foi como um “tipo de divisão do trabalho” que no início da vida, quando estão completamente protegidas pelos adultos, às crianças não resta fazer mais nada senão aprender brincando! É por isso que são como uma “divisão de pesquisa”: elas são os “cientistas protegidos que irão aprender a ter boas ideias”. Em vez de pensarmos nas crianças como seres imperfeitos, é importante reconhecê-las como humanos que estão em um momento apenas diferente do desenvolvimento e, portanto, vale a comparação: as lagartas são como adultos e as borboletas como crianças. Enquanto belas e coloridas borboletas voam pelo ambiente explorando-o, as lagartas estão tateando o seu pequeno caminho assim como fazem os adultos (Idem).

Projetadas para aprender, as crianças estabelecem hipóteses que acreditam que podem funcionar para começar uma investigação e saem a testá-las contra as evidências que as movem a mudar as hipóteses; então testam novas hipóteses e assim por diante: “O desenvolvimento humano é mais parecido com uma metamorfose, como a da lagarta que se transforma em borboleta, do que com um simples crescimento – embora possa parecer que são as crianças as vibrantes e errantes borboletas que se transformam em lagartas, avançando ao longo do caminho para o crescimento” (Gopnik, 2010, p.19-20). Pois se nos centrarmos nas distintas capacidades para mudanças entre adultos e crianças, especialmente no que tange à imaginação e aprendizagem, então os adultos é que nos parecerão lentos! As crianças parecem ser bem melhor preparadas para a imaginação e a aprendizagem pois

seus cérebros estão interligados de uma forma muito mais elevada: existem mais vias neuronais que estão à sua disposição. "À medida que envelhecemos e que ganhamos mais «experiência», nossos cérebros «cortam» os caminhos mais tênues, menos usados, e fortalecem aqueles que são utilizados com maior frequência." (Idem, p.22).

Assim, imaginar é ato imanente e para tal precisam estar livres: se estiverem oprimidas por obrigações, obedecendo ordens e trabalhando, estarão executando tarefas que requerem uma conclusão em um tempo geralmente pré-determinado e que preconizam êxitos. E a imaginação não funciona assim: ela flui e frui ao ritmo e sabor da dimensão onírica da corporeidade.

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

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

É preciso tornarmos-nos sensíveis para com os desejos e necessidades das crianças reconhecendo seu direito de experimentar o que lhes interessa sem negar suas intencionalidades. Em outras palavras, observar e prestar atenção ao olhar, ao tom de voz, à postura corporal, à expressão facial e corporal, à respiração, ao silêncio nos permite aproximarmos das crianças e enxergá-las em sua realização plena (Oaklander, 1980). E toda realização da criança acontece no brincar-brincando.

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

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

As crianças precisam eclodir de seus pupos cada uma a seu tempo, crescendo a partir de suas intencionalidades e impulsos imanentes para avançar na vida. A fantasia é definitivamente o seu campo de ação e a proteína que a alimenta no casulo da infância. Quando negamos a sua expressão imaginativa, as deixamos confusas e desestabilizadas e então surgem os conflitos e desajustes de comportamento, que as colocam "em oposição direta com seus sentimentos em relação ao presente" (Idem, p.24). Quando sua assombrosa sabedoria é ocultada elas se perdem, porque a única e magistral forma com que sabem dialogar com o mundo é com seu corpo-sujeito-em-ação. Muito embora necessitem dos adultos no que diz respeito às questões básicas de sobrevivências (comer, andar, falar, etc.) todos seus sentidos (incluindo a intuição) estão preparados para enfrentar o mundo através das experiências e acontecimentos e isso se dá num diálogo permanente que estabelecem existencialmente se movimentando. Crianças encorajadas a ser criativas e imaginativas melhoram sua habilidade de enfrentar os desafios de aprender:

"Através da fantasia podemos nos divertir junto com a criança e também descobrir qual é o processo

dela. Geralmente o seu processo de fantasia (a forma como faz as coisas e se move no seu mundo fantasioso) é o mesmo que seu processo de vida. Podemos penetrar nos recantos mais íntimos do ser da criança por meio da fantasia (...) podemos também descobrir o que se passa na vida da criança a partir da perspectiva dela própria." (Idem, p.25).

O universo da fantasia da criança é tecido na dimensão do sonho e constitui expressão de seus sentimentos e "Os sentimentos da criança são a sua própria essência". As crianças constroem um mundo de fantasias porque julgam seu mundo real difícil de viver (Idem, p.26). A criança é em todos os sentidos um ser existencial que explora o mundo pela sua corporeidade. Na medida em que começa a elaborar e expressar suas curiosidades, pensamentos e ideias, os sentidos e sentimentos vão atingindo níveis mais sofisticados de elaboração. Os bebês não tem problemas de auto estima. Mas na medida em que começam a andar e elaborar sentenças mais complexas no plano da linguagem vão aprendendo que a vida não é perfeita e que habitamos um mundo caótico e cheio de dicotomias. O próprio mundo dos adultos se encarrega de apresentar dicotomias paulatinamente incorporadas pelas crianças que, por sua vez, acabam perdendo suas funções de contato e forjando modos difíceis de se expressar e se comunicar. As funções de contato (olhar, falar, tocar, escutar, se movimentar, cheirar, sentir o gosto e intuir) não experimentadas plenamente provocam ruturas e constrangimentos. Algumas crianças chegam a pensar que elas próprias são más. Então, algo do bebê original é esmagado! "As crianças fazem o que podem para ir em frente, para sobreviver. A investida das crianças é em direção ao crescimento." (Idem, p.73-74).

A intuição é uma das formas de auto conhecimento que negamos às crianças. Estabelecer o contato com o eu e a sabedoria interior é uma das formas de empregar o sentido intuitivo pois possibilita conhecer e acessar respostas às perguntas que envolvem a dinâmica da vida que, na criança, são contactadas através da fantasia eminentemente simbólica e promotora do saber e da criatividade. Mas os adultos se encarregam de silenciá-la e assim as crianças vão perdendo a familiaridade que tinham essencialmente com a capacidade de se comunicar e expressar intuitivamente. Seus sentidos são experienciados de modo não fragmentado, mas conjuntamente, interconectados: a criança é capaz ver o som e ouvir as cores.

Quando padronizamos e uniformizamos o sentir e se relacionar com o corpo acabamos por esmagar as formas naturais e originais que dispomos desde que nascemos, o que faculta a perda de uma essência extraordinária. E, na mesma medida que esta castração transforma as crianças em sujeitos apáticos e acríticos, resulta em consequências orgânicas como tensões musculares, dores de cabeça e de barriga, cansaço, irritação, agressividade, tristeza, desânimo, angústia, depressão, causando muito sofrimento físico e emocional: "Tudo que ocorre ao redor da criança se expressa na organização física." (Steiner, 2014).

Na relação com o movimento corporal os bebês fazem pleno uso de seu corpo: exploram-no, examinam as partes, se deleitam com as descobertas de habilidades, chutam, agarram, rolam, levantam, abaixam, divertem-se com a descoberta do controle muscular com total absorvimento. Depois engatinham, põem-se em pé, andam, correm, saltam. "A criança parece ter energia ilimitada, e se lança em cada atividade corporal completamente absorta. Às vezes surgem dificuldades, mas ela não desiste. Ela tenta e tenta outra vez, praticando, praticando, até finalmente gozar o prazer do sucesso. Porém em algum ponto da infância ocorre alguma coisa que começa a bloquear esse processo." (Oaklander, p.150).

O que acontece por de baixo de todas as tentativas de lidar desesperadamente com o mundo a seu modo é que existem sempre necessidades não satisfeitas que acabam resultando na perda do senso de si próprio. E às vezes a criança acaba por funcionar com ideias que não lhe pertencem, acreditando em informações falsas que ouve a seu respeito com frequência, a exemplo de acreditar que é estúpida porque a professora o disse num determinado momento (ou repetidas vezes) ou que é preguiçosa porque alguém lhe disse que é lenta. E ela também capta mensagens subjacentes daquelas emitidas quando se ri, se zomba e se caçoa de algo que fez ou disse. As crianças, amiúde, assumem e incorporam características e descrições que absorvem dos outros como esponjas (Idem, p.74-75).

Toda criança se desenvolve pela experiência, tão ligada a sua consciência que ambas são quase uma só. Tudo que ouve, sente e vivencia é absorvido quase por osmose imediatamente configurando seu senso de eu, fortalecendo ou enfraquecendo suas funções de contato, renovando ou apagando a articulação com os sentidos, o corpo, sentimentos e intelecto, afetando todo o campo de percepção corporal, pois pelo corpo e com o corpo ela se coloca diante do mundo. Com frequência, pelo próprio

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

Para tanto, há algumas condições e fundamentos básicos que as pessoas que trabalham com crianças precisam dominar: gostar de crianças, estabelecer uma relação de mútua confiança, conhecer o modo como se desenvolvem, crescem e aprendem, ser direto sem ser invasor, ser leve e delicado sem ser demasiadamente diretivo, estar familiarizado com as dificuldades que as afetam e com as expectativas culturais depositadas nelas e, sobretudo, deve-se acreditar “firmemente que cada criança é uma pessoa única e digna, com todos os direitos humanos” assegurados. A escuta deve ser reflexiva e a comunicação e resolução de problemas compartilhada. Em geral, as próprias crianças informam quando alguma coisa não é boa para elas. Deve-se estar sintonizado com as suas necessidades, respeitar suas defesas, entrar no seu mundo com delicadeza, prestar atenção às maravilhosas conversas que mantêm durante as brincadeiras livres onde, com frequência, interagem em níveis bastante desconhecidos pelos adultos. As crianças gostam de falar e fazer trocas enquanto brincam e não gostam de ser demasiadamente dirigidas recebendo instruções supérfluas (Oaklander, p.78-79).

As crianças refletem o que vivem como as asas das borboletas refletem a luz.

“A criança não sabe menos, sabe outra coisa!” (Clarice Cohn)

Sobre crianças- borboletas a brincar

“Nessa idade somos todos pagãos e, nessa idade, somos todos poetas.

Depois o mundo se ocupa de apequenar nossa alma.” (Eduardo Galeano)

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

Se queremos que elas se expressem plenamente não podemos censurá-las bloqueando o fluxo criativo e seu ritmo particular. “Se deixássemos as crianças à vontade e não as assustássemos com regras, elas aprenderiam a escrever da mesma maneira que aprendem a falar” pela interação/imitação com os pares e a percepção apurada que tem dos fenômenos a sua volta. Não aprenderão a escrever se não puderem falar e somente escreverão se puderem fazê-lo a respeito das coisas que conhecem e que lhes são importantes e, se não puderem falar dessas coisas livremente, como podemos esperar que escrevam? (Idem, p.116-118).

Crianças não se deixam enganar: sabem que a vida é uma dura e inevitável batalha e que isso constitui parte intrínseca da existência humana. Os adultos é que desonestamente tentam poupá-las engessando-as em uma realidade que pintam de “cor-de-rosa” escamoteando as adversidades ou então culpabilizando-as pelo seu próprio sofrimento. A cultura moderna ocidental forjou uma falsa representação de felicidade que causa uma grande confusão entre as crianças pequenas que aprendem desde cedo que o bem-estar não está dentro de si, mas na capacidade de consumir e produzir bens de consumo. São valores extremamente contraditórios e desconcertantes em relação à natureza e à essência da criança capaz de se maravilhar com qualquer objeto, como um pedaço de madeira que seria descartado e acaba por se tornar um brinquedo encantador e divertido.

Crianças precisam vivências que promovam o centramento, que as tragam de volta a si mesmas na medida que, em algum ponto do caminho, a maioria de nós acaba perdendo a consciência plena ou parcial dos sentidos tornando-os nebulosos, embotados, paralisados ou desligados de nós mesmos,

chegando a funcionar quase como se não existissem. É exatamente o que uma perspectiva exacerbadamente racional de escolarização acaba por fazer com as crianças pequenas por tratá-las como se não fossem nada mais além de cabeças descoladas de seus corpos que precisam pensar, julgar e analisar sem a influência dos sentimentos e emoções pois se crê que estes atrapalham o bom funcionamento da razão. Mas a cabeça é parte de uma totalidade corporal indivisível, impossível de desconectar pois agimos, sentimos, pensamos e existimos através do fenômeno da percepção da corporeidade que é poderoso, determinante, unísono e unívoco (Merleau-Ponty, 1999). As diferentes habilidades corporais que a criança adquire ao longo de sua existência se dão eminentemente pela linguagem do brincar e se movimentar numa teia de comunicação significativa enredada pelas experiências sensoriais. Na medida em que a criança abandona seus sentidos, deixa de habitar a sua essência e passa a perambular pelo mundo das aparências. Como consequência vem o vazio, a falta de sentido na vida e todos os demais problemas já conhecidos.

Os adultos policiam a criança fazendo com que perceba somente o que desejam, impedindo que seu olhar seja pulverizado pela sua própria imaginação. E isso pode ter consequências sérias, o que é bastante comum no processo de aceleração da infância (Honoré, 2005). Quando as crianças não têm tempo para digerir com deleite e prazer as coisas que se apresentam aos seus olhos, quando são impulsionadas a fazer e pensar aligeiramente dando conta de um tempo determinado para as tarefas ou quando são impedidas de vivenciar intensamente o que fazem no presente, deixando-as preocupadas com o que virá em seguida e sob a pressão de concluírem com sucesso o que lhes foi imposto para, em seguida, iniciar e concluir uma nova atividade, povoa-se tensamente seu ser com o medo do fracasso. Isso acaba impedindo-as de sentir a beleza do momento e as impulsiona a fazer inúmeras coisas ao mesmo tempo sem poder degustar apropriadamente cada uma, forçando-as a agarrar todos os detalhes antes que o sol desapareça no horizonte, sobrecarregando e entupindo-as com informações desnecessárias que se esvaem em seguida, pois não há tempo sequer para que façam sentido. Na escola, os horários parecem ser mais importantes que as necessidades das crianças.

Quando brincam livremente experimentam diferentes modos de ser, como sujeitos multifacetados que naturalmente em estado de liberdade são capazes de ser, mostrando-se quem são de fato. Elas precisam ser aceitas onde estão e como são. Ao exigir que façam exatamente aquilo a que são instruídas, acabamos por impedir seu crescimento, criatividade, expressão e a própria aprendizagem (Oaklander, 1980, p.203-208).

As crianças nos contam o que precisamos saber.

“Perca a cabeça e chegue aos sentidos.” (Violet Oaklander)

Considerações finais: por um jardim-de-infância habitado por borboletas esvoaçantes!

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

A escola de Educação de Infância não pode ser encarada como uma fase preparatória ou transitória comprometida com a entrada da criança na educação básica. O jardim-de-infância deve cultivar a curiosidade, a experimentação, vivências significativas, as experiências dos sentidos, a imaginação, a descoberta e respeitar a vivência plena do mundo da vida de fato como ele é: com liberdade, prazer, autonomia e responsabilidade, sem o massacre da inserção na ótica do trabalho produtivo, do domínio de conteúdos e da alfabetização precoce.

A escola pode ser um lugar prazenteiro onde não somente se engolem números e letras e digere-se leitura e escrita, mas um lugar que privilegia a educação emocional das crianças ajudando-as a estabelecer contato consigo mesmas e com o mundo. Um lugar onde se sentem seguras e confortáveis, tratadas como seres humanos dignos porque valem muito e, sobretudo, onde possam genuinamente se expressar a partir das referências do seu eu. Escola não é lugar de sofrimento mas lugar de realização, descobertas e interação com pessoas que realmente se importam com a autorrealização e o reconhecimento de que crianças pensam, sentem, admiram-se, enxergam, compreendem, interpretam, agem e vivem literalmente como borboletas festeiras que dão asas à imaginação.

Portanto, defendemos que as crianças germinem, respirem por si mesmas e habitem legítimos jardins-de-infância enquanto territórios férteis que cultivam borboletas esvoaçantes e curiosas que

irão fecundar a vida humana através da distribuição do pólen em incontáveis flores pelo mundo afora. A alegria das crianças fecunda o mundo com magia: este é o pólen que irá, pelo vento e suas patas, semear e fazer brotar um mundo melhor. É a partir dessa metáfora que pensamos na imanência e caráter Ontológico do brincar e se movimentar da criança em estado pleno e absoluto de liberdade e autonomia em relação ao mundo da vida.

“Não haverá borboletas se a vida não passar por longas e silenciosas metamorfoses.”(Rubem Alves)

4.7.6 Bibliografia

- Abrantes, P. (2011). Para uma teoria da socialização. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, XXI, 121-139.
- Aguiar, L. (2014). *Gestalt-terapia com crianças: teoria e prática*. São Paulo: Summus.
- Camilo Cunha, A. (2009). As brincadeiras ou a verdade existencial. I.C. Condessa (Org). (Re)aprender a brincar: da especialidade à diversidade. Ponta Delgada: Nova Gráfica, Lda, 85-91.
- Camilo Cunha, A., & Gonçalves, S.T. (2015). *A criança e o brincar como obra de arte: analogias e sentidos*. Santo Tirso: Whitebooks.
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artimed.
- Elias, N. (1998). *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Gopnik, A. (2011, Julho). TED Global. O que pensam os bebês?(I. Brandling, Trad) https://www.ted.com/talks/alison_gopnik_what_do_babies_think?language=pt#t-12279
- Gopnik, A. (2010). *O bebê filósofo: o que as mentes das crianças nos dizem sobre a verdade, o amor e o sentido da vida*. (1ª Ed) (P. Vidal, Trad). Lisboa: Temas e debates/Círculo de Leitores.
- Honoré, C. (2005). *Devagar*. (2ª Ed) (C. Marques, Trad) Rio de Janeiro: Record.
- Kunz, E., Staviski, G., & Surdi, A. (2013). Sem tempo de ser criança: a pressa no contexto da educação de crianças e implicações nas aulas de educação física. *Revista Brasileira Ciências do Esporte, Florianópolis*, 35, 1, 113-128.
- Kunz, E., & Simon, H.S. (2014). O brincar como diálogo/pergunta e não como resposta à prática pedagógica. *Revista Movimento, Porto Alegre*, 20, 01, 375-394.
- Maturana Romesín, H., & Varela García, F.J. (1998). *De máquinas y seres vivos - autopoiesis: la organización de lo vivo*. (5ª Ed) Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Maturana, H., & Verden-Zölller, G. (2004). *Amar e brincar: Fundamentos esquecidos do humano - do patriarcado à democracia*. São Paulo: Palas Athena.
- Merleau-Ponty, M. (1999). *Fenomenologia da percepção*. (2ª Ed) São Paulo, Brasil: Martins Fontes.
- Oaklander, V. (1980). *Descobrimos crianças: abordagem gestáltica com crianças e adolescentes*. (4ª Ed) São Paulo: Summus.
- Qvortrup, J. (2014). *Visibilidades das crianças e da infância*. (B. Breda, Trad). Linhas Críticas, Brasília-DF, 20, 41, 23-42.
- Santin, S. (2000). *A biomecânica entre a vida e a máquina: um acesso filosófico*. (2ª Ed) Ijuí: UNIJUÍ.
- Schoorel, E. (2013). *Os primeiros sete anos – Fisiologia da Infância*. (2ª Ed) Santo Amaro: Editora Antroposófica.
- Steiner, R. (2014). *Andar, falar, pensar – A atividade lúdica*. (9ª Ed) Santo Amaro: Editora Antroposófica.
- "... Mas não sou mais tão criança a ponto de saber tudo."(Renato Russo)

