

Título: **Estudos da Criança. Diversidade de olhares**

Organização: Fernando Azevedo, Helena Vieira, Natália Fernandes e Beatriz Pereira

Edição: Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação,
Universidade do Minho
Braga (Portugal)
<http://www.ciec-uminho.org/>

Coleção: Estudos da Criança, 1

ISBN: 978-972-8952-52-5

Data: 2018

Todos os direitos reservados.

Kuhn, R. & Cunha, A. C. (2018). Da crisálida à borboleta: uma metáfora sobre a liberdade de brincar e se movimentar como ação imanente ao mundo da vida da criança. In F. Azevedo, H. Vieira, N. Fernandes & B. Pereira (Org.), *Estudos da Criança: Diversidade de olhares* (pp. 151-176). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança / Universidade do Minho.

Da crisálida à borboleta: uma metáfora sobre a liberdade de brincar e se movimentar no mundo da vida da criança¹

Roselaine Kuhn²

António Camilo Cunha³

Resumo

O texto apresenta uma metáfora sobre a infância como crisálida que auto germina crianças-borboletas. Reconhece o brincar e se movimentar como ação imanente ao mundo da vida da criança a crescer com liberdade e autonomia e promovendo as condições necessárias para que estabeleçam um diálogo profícuo com o mundo realizando experiências significativas, metamorfoseando-se constantemente. As crianças sabem o que precisam e apenas necessitam do auxílio dos adultos para seguir adiante na sua luta pela sobrevivência. 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, castrando-as e esgotando-as com atividades obrigatórias. A aspiração de uniformidade para que apresentem resultados satisfatórios, 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 interfere na *autopoiese* gestada pela infância-crisálida. 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 supõe viver intensamente o momento presente e etimologicamente – como sujeito da educação - significa alimentar-se. Portanto os jardins-de-infância são os lugares ideais para desabrochar as borboletas coloridas de modo que descubram o mundo por si mesmas criativamente, libertas da coerção dos adultos. Aspiramos que as crianças respirem por si mesmas para habitar os jardins-de-infância como territórios férteis que cultivam borboletas curiosas e esvoaçantes que irão fecundar inúmeras flores pelo mundo afora. A alegria das crianças contagia 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.

¹ Texto extraído de capítulo de revisão de literatura de tese de doutoramento em andamento.

² Doutoranda 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: roselainek@yahoo.com.br

³ Professor Auxiliar com Agregação no Instituto de Educação da Universidade do Minho-Portugal. Orientador da investigação em andamento. Membro do CIEC-UMinho. E-mail: camilo@ie.uminho.pt

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

**From chrysalis to butterfly: a metaphor for the freedom to play and move self
around in the world of the child's life**

Abstract

The text presents a metaphor about childhood as a chrysalis that self-germinates children-butterflies. It recognizes playing and moving as an immanent action in the world of the child's life to grow with freedom and autonomy and promoting the necessary conditions to establish a fruitful dialogue with the world realizing meaningful experiences, constantly morphing. Children know what they need and only need the help of adults to move forward in their struggle for survival. The schools of childhood education have the role of promoting articulated times and spaces to listen to them and respectfully consider their desires and interests rather than suppress the freedom to play, imputing staphants routines, castrating and exhausting them with compulsory activities. The aspiration of uniformity for them to present satisfactory results, all at the same time, disrespects the bodily singularities and ignores that the children do not wait for results in what they do. Overwork and suppression of play interfere with the *autopoiesis* of chrysalis. The child must become a child for childhood and not for adulthood. The childhood cocoon has a life of its own and we can not shut the child up as if it were a prison. Being-child supposes to live intensely the present moment and etymologically - as subject of education - means to feed itself. Therefore kindergartens are the ideal places to blossom colorful butterflies so that they discover the world by themselves creatively, freed from the coercion of adults. We aspire for children to breathe by themselves to inhabit kindergartens as fertile territories that grow curious and fluttering butterflies that will fecundate countless flowers around the world. The joy of the children infects the world with magic and this is the pollen that will, by the wind and the paws of the butterflies, sow and sprout a better world.

Keywords: Children-butterflies; Play and move self; Childhood education; Onto-phenomenology.

Da crisálida à borboleta: uma metáfora sobre a liberdade de brincar e se movimentar no mundo da vida da criança

1 Introdução: por uma analogia entre a crisálida e o livre brincar e se movimentar da criança

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

O texto propõe uma analogia poética entre o *brincar e se movimentar*⁴ em liberdade e a crisálida como metáfora da infância que auto germina crianças-borboletas. O ponto de partida é o reconhecimento do brincar e se movimentar como ação imanente ao mundo da vida das crianças que, com liberdade e autonomia, crescem e desenvolvem-se num processo semelhante a metamorfose, isto é, em constante mudança e transformação.

Os primeiros anos da vida da criança são recheados de poesia, magia, imaginação e fantasia quando brincar é sinônimo de experienciar o arquétipo inicial das ideias concebidas poeticamente pela dimensão lúdica da corporeidade. Toda narrativa poética, assim como a brincadeira, pressupõe imaginação. As metáforas guardam o silêncio das ideias e assim como toda metáfora, as brincadeiras das crianças guardam os segredos da intuição.

A *autopoiese*⁵ é um desses segredos que alguns seres vivos guardam. Trata-se da propriedade de composição e auto criação, condição do ser vivo produzir-se continuamente a si próprio. Esse é o sentido da crisálida: a transformação radical e a mudança que são sinônimos do fenômeno denominado metamorfose.

⁴ Expressão (palavra composta) cunhada por Elenor Kunz (1991) em seus estudos sobre a Teoria do Movimento Humano. Segundo Kunz, no *Dicionário Crítico da Educação Física* (2008, pp. 383-385), o vocábulo corresponde aos estudos da Teoria do Movimento Humano que estão interessados no ser humano que *se-movimenta*, julgando importante que, numa perspectiva pedagógica, não se considere hegemonicamente as análises funcionais e mecânicas do movimento humano, investigadas, unilateralmente, pela perspectiva empírico analítica. Nesse sentido, a expressão *movimentar-se* carrega um efeito absolutamente impessoal e atribui ao movimento em si um *status* despersonalizado. Na expressão forjada na língua portuguesa por Kunz, *se movimentar* significa que “há alguém, crianças no caso, ocupadas com algo, que se-movimentam e neste *se-movimentar* exercem um efeito sobre si e o mundo que as cerca” (p. 384). O corpo-sujeito é sempre “*ator*, o sujeito das ações do movimento” (p. 384). Deste modo, “o movimento humano, nesta perspectiva do «se-movimentar», é entendido como uma conduta de atores numa referência sempre pessoal-situacional. Isso, portanto, só pode ser um acontecimento relacional, dialógico” (p. 385) [grifos do autor].

⁵ 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 Universitária.

O que acontece dentro de uma crisálida? E o que isso tem a ver com crianças a brincar? 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 promove 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. É justamente por esta razão que as crianças e suas corporeidades não podem ser tratadas como máquinas (Maturana & Varela García, 1998; Santin, 2000).

Apontamos na direção de um jardim-de-infância que reflita sobre o processo de desenvolvimento da criança de modo a forjar harmoniosamente tempos e espaços articulados para desabrochar borboletas alegres e curiosas e belas flores.

2 A infância à luz da metáfora

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

A metáfora da crisálida ilustra os primeiros anos da vida da criança, momento recheado pela poesia, pela magia, pela imaginação e pela fantasia. “Nas brincadeiras encontramos as ideias primeiras, que servem para todos – que todos possam brincar e, assim, experienciar o arquétipo inicial das ideias” (Camilo Cunha, 2009, p. 90).

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...” (Idem, pp. 89-90).

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 são elas que “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 nos move a reconhecê-las como 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 aspetos. 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*.” [grifos do autor] (Idem, p. 86).

A palavra crisálida vem do latim *chrysalis* e corresponde ao estágio de pupa, estado que a borboleta passa por metamorfoses. O termo é derivado da coloração metálico-dourada encontrada nas pupas (*chryós*), que em grego significa ouro. Guarda uma lagarta que, quando está 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 uma pele dura chamada crisálida. Mas antes disso acontece uma dura metamorfose, onde a transformação e a 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 a liberdade para brincar?

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. Por isso elas precisam descobrir o mundo por si mesmas de modo livre e criativo, libertas da coerção dos adultos e da instrumentalização pedagógica dos saberes, principalmente dos jogos e brincadeiras.

É preciso reconhecer que o casulo da infância não é insignificante. O mundo da vida da criança, forjado por ela mesma, metamorfoseia-se constantemente e, por isso, é misterioso e complexo. Se adotássemos uma perspectiva linear, essa metáfora nos diria que até os seis anos de idade a criança necessita auto germinar e depois, sim, a partir dos sete anos, ela estaria pronta para ser fomentada pela racionalidade dos adultos. Mas, antes disso, a criança precisa desse tempo para agir autonomamente, livre dos desmandos dos adultos.

O trabalho escolar concebe a infância na contramão da metáfora da crisálida, porque força as crianças a agir como *adultos em miniatura* e, precocemente, acaba transformando o fazer-saber-fazer em mercadoria. O jardim-de-infância deixa de ser um local belo e saudável onde se cultivam borboletas livres para se tornar local de trabalho, o que é correspondente à uma retirada forçada e prematura do casulo.

Mesmo quando privilegiam tempos e espaços específicos onde supostamente fomenta-se a liberdade para brincar e se movimentar, os adultos fragmentam tudo: há o cantinho da leitura para ler e ouvir histórias, a ludoteca para os jogos, o quarto escuro para o sono, a hora de comer, a hora para a casa de banho, a hora e espaço apropriados para brincar, etc. Então todo

fazer-saber da criança fica esquadrihado em momentos, etapas, fases e regras a serem cumpridas e vencidas com êxito e, sobretudo, bom comportamento.

Ao contrário, se encarássemos a vida da criança poeticamente como ela própria é capaz de concebê-la nos esforçando para alcançar suas fantasias e a beleza do seu pensamento, circularmente concebido a partir da 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, 2015).

E, para as crianças, brincar é como respirar!

3 Crianças são como crisálidas-borboletas

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

As crianças são como as crisálidas, pois 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. Eles precisam deixá-las viver livremente e plenamente para auto germinar e respirar por si mesmas.

A expressão e o movimento corporais vem “de dentro” e, se a criança sabe o que precisa e o que quer, é através das suas 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 respeitosamente seus desejos e interesses. Isso exige observá-las em todas as suas falas, ações, gestos, sentimentos, expressões e representações.

Ao contrário, os adultos-educadores tem suprimido a liberdade para brincar imputando-lhes rotinas com trabalhos estafantes. Assim como a crisálida, que morre para dar vida à borboleta, no seu estado de pupa as crianças tem sido frustradas pelos adultos que sufocam suas ações, sua participação e suas escolhas no processo de tomada de decisões, silenciando-as,

castrando-as 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 projetou proteger, cuidar, assistir e educar as crianças. No entanto, o projeto educativo moderno, exacerbadamente centrado na racionalidade científica dos adultos, legou uma espécie de sufocamento à autonomia das crianças. Na 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, acabam por provocar sua morte em *doses homeopáticas*, pois castrá-las e esgotá-las com atividades e aprendizagens conteudistas é bastante parecido com o movimento da crisálida, o que se intensifica nos últimos dias antes de sua morte-renascimento, com a diferença de que as crianças que têm o brilho da vida furtado, nunca mais o recuperam.

O projeto da pedagogia e psicologia modernas planeou a infância por etapas a serem vencidas em que, findadas, cada uma destas cumpre um conjunto de demandas pré-concebidas por adultos como metas a serem atingidas pelas crianças, orientadas hegemonicamente a partir de abordagens desenvolvimentistas e cognitivistas. As passagens concluídas com êxito são festejadas como o fechamento de um ciclo que, a partir de então, abre portas para aquisição de novas e complexas habilidades. As crianças que não se ajustam às demandas previstas em cada fase são consideradas problemáticas. Isso incorre em uma aspiração de uniformidade para que todas desenvolvam-se ao mesmo tempo, desrespeitando os ritmos, particularidades e singularidades corporais.

Os adultos ignoram que as 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 do fazer-saber pedagógico são anulados, pois que são os adultos que decidem absolutamente tudo que acontece no dia-a-dia da escola. Em síntese, o que importa na educação escolar moderna é aprender enquanto sinônimo de trabalhar, o que não condiz com a liberdade para brincar e se movimentar.

Planeadas pelos adultos, as passagens na vida das crianças são demarcadas por fortes e intensos momentos de perturbações, quer sejam boas ou ruins, e a maioria são bastante difíceis. A infância, portanto, não é um *mar de rosas* e acaba sendo dolorida para a criança. Os adultos ignoram que o mundo da vida das crianças não é cíclico nem linear, mas, sim, recursivo, circular e intenso e, portanto, elas não projetam a finalização de uma tarefa que venha eventualmente a ser avaliada como produtiva.

Quando interferem, controlam e regulam 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 *autopoiese* gestada pela crisálida. E 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 dispõem dessa possibilidade, o que é possível somente aos corpos animados que se constroem a partir daquilo que propriamente orquestram e recompõem na sua própria vivência: os corpos-sujeitos se ferem e se curam, se desafiam e se reorganizam, se perguntam e respondem, se confundem e resinificam, se cortam e se cicatrizam.

Para tal, os adultos-educadores precisam se perguntar: Quem são as crianças? O que sentem? O que pensam? O que querem? Como se expressam e se comunicam? O que dizem elas sobre a vida, sobre a liberdade de brincar, sobre as outras pessoas com quem convivem? Nos debruçarmos sobre essas perguntas cotidianamente, nos aproxima da natureza ontológica de *ser* plenamente criança, permitindo-as ser o que são no seu tempo, desabrochando e se alimentando pela energia vital que o livre brincar e se movimentar promove, transformando-se diariamente em alegres borboletas que alçam voo a partir das asas da sua própria imaginação.

A criança é o sujeito de sua própria existência. Ser criança supõe ser livre e viver intensamente o presente. A expressão que caracteriza o ser-criança como um *vir a ser*, atribui um estatuto de incompetência e reproduz uma imagem social da criança como ingênua e naturalmente dependente do adulto. Ao contrário, 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 excluídas socialmente, culturalmente e politicamente. O interessante é a criança se constitua como criança para infância e não para a adultez.

Numa perspectiva relacional, exige reconhecer que a humanização da criança se dá pela sua socialização. *Tornar-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, o que faz pouco sentido. Pela sua natureza social, o ser humano apenas pela socialização pode sobreviver, desenvolver-se e tornar-se pessoa. No nível das estruturas estritamente genéticas, é dos animais piores preparados para uma vida independente pois depende 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 mesmo, tomar decisões racionais, divertir-se, etc., devemos reconhecer que estas capacidades resultam da interação com outros humanos 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 a criança brinca e se movimenta ela se relaciona e 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). Portanto, educar crianças pequenas exige cumplicidade, e não somente a autoridade como prática predominante entre os adultos. Por essa razão elas precisam da liberdade para brincar e se movimentar, porque é através do diálogo corpo-mundo, tecido pela linguagem da dimensão lúdica da corporeidade, que elas estabelecem as interações necessárias com o outro, com o mundo e consigo mesmas.

Oaklander (1980) complementa afirmando que as crianças não precisam dos adultos para controlar e determinar suas vidas. Para a autora, elas desejam auxílio para aprofundar e expandir a experiência pessoal e social trabalhando através das dificuldades encontradas no dia-a-dia, de modo que os adultos ouçam a expressão dos seus sentimentos. A criança tem em si a imanente propriedade de saber o que deve fazer e do tempo que necessita para tal. Para que isso aconteça, 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.

Somente assim a vida da criança tem sentido e seus saberes e aprendizagens a serem incorporados serão retroalimentados, assim como faz a crisálida. A criança precisa, portanto, protagonizar sua própria vida assim como faz a crisálida, compondo-a e orquestrando-a auto poeticamente.

4 Brincar para viver: crianças são borboletas *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 dos bebês e das crianças pequenas é como o da maioria dos brilhantes cientistas. Elas são curiosas, testam hipóteses e realizam experimentos o tempo todo. Os bebês e as crianças pequenas, a quem a autora denomina de borboletas, são

comparadas a um departamento de investigação e desenvolvimento da espécie humana, quão sofisticadas são 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. As crianças pequenas são capazes de entender coisas profundas sobre as outras pessoas e sobre a natureza humana, a exemplo da capacidade de compreender, 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 mais e aprendem muito mais do que imaginávamos há vinte anos atrás.

A questão fundamental para Gopnik (2010; 2011) é saber porque e como é possível para as crianças aprender tanto em um período tão curto como a infância. E a resposta está na duração da infância. Os pequeninos dependem dos adultos para se alimentar e sobreviver durante a infância num período curto, se comparado a estimativa de vida mas, ao mesmo tempo, denso e longo se pensarmos na intensidade e quantidade de aprendizagens que adquirem, o que move a autora a concluir que 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 as crianças são vulneráveis e, por conta disto, a evolução tratou de investir para que tomem decisões rapidamente, principalmente em situações de *perigo*, de modo que saibam o que fazer imediatamente diante de qualquer situação. A forma como a evolução parece ter resolvido este 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*, pois elas são os cientistas protegidos que irão aprender a ter boas ideias (Gopnik, 2010). E a autora defende que em vez de pensarmos nas crianças como seres imperfeitos, é importante reconhecê-las como humanos que estão em um momento apenas diferente do desenvolvimento. Portanto, vale a comparação: as lagartas são como adultos e as borboletas como as crianças. Enquanto as belas e coloridas borboletas voam pelo ambiente explorando-o, as lagartas estão tateando o seu pequeno caminho, assim como fazem os adultos.

Projetadas para aprender, as crianças estabelecem hipóteses em que acreditam que podem funcionar para começar uma investigação, e saem a testá-las contra as evidências que as movem a mudar as hipóteses; e, 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, pp. 19-20).

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, em virtude de seus cérebros estarem interligados de uma forma muito mais elevada, pois 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).

Portanto, as crianças precisam de oportunidade para imaginar e, para tal, necessitam estar livres. Se estiverem oprimidas por obrigações, obedecendo ordens ou a trabalhar, demandas que operam com a expectativa de resultados, apenas estarão executando tarefas que requerem a conclusão em um tempo geralmente pré-determinado e que preconiza um produto final. E a imaginação não funciona assim, pois ela flui ao ritmo e ao sabor da dimensão onírica da corporeidade.

Quando as crianças tem liberdade para brincar e se movimentar elas desbrocham como belas borboletas, num abrir-se em flor que nunca se esgota. Para tal, aspiram que lhes ajudem nessa jornada confusa e estranha apresentada pelo mundo dos adultos. Elas necessitam de equilíbrio e ajuda - não de algemas e lemes. Necessitam de ambientes harmoniosos e de adultos que as ouçam e que lhes dêem 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).

Dessa forma é preciso tornar-se sensível para com os desejos e necessidades das crianças, reconhecendo o direito de vivenciar e experimentar o que lhes interessa, sem negar suas intencionalidades. Em outras palavras, observar e prestar atenção ao olhar, ao tom da voz, à postura corporal, à expressão facial e corporal, à respiração e ao seu silêncio, o que permite nos aproximarmos das crianças e enxergá-las como elas são no presente, 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. Porém, na percepção dos adultos 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 do brincar e se-movimentar humano de Kunz (1991; 2000; 2004; 2007), é possível afirmar que não são novos conteúdos que subsidiarão adultos-educadores a viver no 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 na educação das crianças pequenas. Os educadores de educação de infância precisam 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, 1980, p. 8).

As crianças precisam eclodir de seus pupos cada uma no seu tempo, crescendo a partir das suas intencionalidades e do impulso imanente para avançar na vida. A fantasia da criança 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 é a única e magistral forma com que sabem dialogar com o mundo da vida, através do corpo-mundo e do se movimentar. Muito embora as crianças necessitem dos adultos no que diz respeito às questões básicas de sobrevivências (comer, andar, falar, etc.), todos seus sentidos, aos quais Oaklander (1980) adiciona a intuição, estão preparados para enfrentar o mundo através de experiências e acontecimentos, e isto se dá no diálogo permanente que elas estabelecem corporalmente com a vida e com a existência. Crianças que são 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. (Oaklander, 1980, p. 25).

O universo da fantasia da criança é tecido na dimensão do sonho e é expresso nos 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 e vive 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 essas dicotomias paulatinamente incorporadas pelas crianças que, por sua vez, acabam perdendo suas funções de contato e forjando as dificuldades de se expressar e se comunicar. Na medida em que as funções de contato (olhar, falar, tocar, escutar, se movimentar, cheirar, saborear e intuir) são impedidas de serem experimentadas plenamente, provocam ruturas e constrangimentos às crianças. Algumas 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, pp. 73-74).

A intuição é uma das formas de autoconhecimento 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 aceder às respostas que envolvem as perguntas promovidas dinâmica da vida que, na criança, pode ser contactado através da fantasia, eminentemente simbólica e promotora da sabedoria, da imaginação e da criatividade. No entanto, os adultos silenciam a intuição e, assim, as crianças vão perdendo a familiaridade que têm com a capacidade de comunicarem-se e expressarem-se intuitivamente. Seus sentidos são experienciados não de modo fragmentado, mas conjuntamente e conectados através da relação com o corpo e este, por sua vez, também reflete o que sentem. Quando padronizamos e uniformizamos as formas de sentir e se relacionar com o corpo, acabamos por esmagar as formas naturais e originais que as crianças dispõem desde que nascem, o que faculta a perda da sua essência autêntica e extraordinária. Na mesma medida em que esta castração transforma as crianças em sujeitos apáticos e acrícos, pode resultar em consequências orgânicas desastrosas, como tensões musculares, dores de cabeça e de barriga, cansaço, irritação, agressividade, tristeza, desânimo, angústia, depressão, causando muito sofrimento físico e emocional.

Na relação com o movimento corporal os bebês fazem pleno *uso* do seu corpo. Eles exploram-no, examinam as partes, deleitam-se 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. (Idem, p. 150).

O que acontece por de baixo de todas as tentativas de lidarem desesperadamente com o mundo a seu modo, é que existem sempre necessidades não satisfeitas que acabam resultando numa perda do senso de si próprias. E às vezes as crianças acabam por funcionar com ideias que não lhe pertencem, acreditando em informações falsas que ouvem a seu respeito com frequência, como por exemplo, acreditar que são estúpidas porque a professora o disse num determinado momento (ou repetidas vezes), ou que são preguiçosas porque lhe dizem que são lentas. Elas também captam mensagens subjacentes daquelas emitidas quando se ri, se zomba e se caçoa de algo que fazem ou dizem. As crianças, amiúde, assumem e incorporam características e descrições que absorvem dos outros como esponjas (Idem, pp. 74-75).

Toda criança se desenvolve pela sua experiência, pois sua consciência está tão ligada ao experienciar que ambas são quase uma só coisa. Tudo que ouve, sente e vivencia é absorvido quase por osmose e suas experiências, imediatamente, configuram seu senso de eu, fortalecendo ou enfraquecendo suas funções de contato, renovando ou apagando o contato com seus sentidos, seu corpo, sentimentos e intelecto, afetando todo o campo de *percepção*⁶ corporal, pois é pelo corpo e com o corpo que ela se coloca diante do mundo. Parafraseando Merleau-Ponty, não posso dizer *eu tenho um corpo* porque *eu sou meu próprio corpo*.

Portanto, é com frequência que pelo próprio corpo a criança mostra o que precisa. 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” (Oaklander, 1980, p. 77). Brincando a criança representa as condições para lidar com as adversidades que encontra no diálogo do corpo-mundo, vivenciando um prazer oriundo da sensação de controle que a brincadeira lhe proporciona, quando na realidade isto não lhe é possível. Na brincadeira ela assume um papel ativo que lhe possibilita a expressão e elaboração das frustrações e conflitos, transformando ativamente seu meio para suprir suas necessidades, sobretudo as emocionais (Aguiar, 2014, pp. 19-20).

⁶ Relativo ao fenómeno discutido por Maurice Merleau-Ponty, na monumental obra *Fenomenologia da percepção* (2ª ed), editada pela Martins Fontes em 1999, no Brasil. No texto, mantemos a palavra na forma como foi composta pelo autor, a fim de corresponder fidedignamente ao sentido filosófico atribuído. Ao suprimir a letra “p” (percepção) na língua portuguesa (de Portugal), perde-se o sentido que apropriamos e desejamos exteriorizar.

Há algumas condições e fundamentos básicos que qualquer pessoa que trabalha com crianças precisa dominar, a saber, gostar de crianças, estabelecer uma relação de mútua confiança, conhecer o modo como se desenvolvem, crescem e aprendem, estar familiarizada com os tipos de dificuldades que as afetam, ser direta sem ser invasora, ser leve e delicada sem ser demasiadamente diretiva, estar familiarizada 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 deve ser compartilhada. Em geral, as próprias crianças informam quando alguma coisa não é boa para elas. Devemos estar sintonizados com as suas necessidades, respeitar suas defesas e entrar no seu mundo com delicadeza (Oaklander, 1980, pp. 78-79). Também deve-se prestar atenção às maravilhosas conversas que elas mantém durante as brincadeiras livres onde, com frequência, interação em níveis bastante desconhecidos pelos adultos. As crianças gostam de falar e fazer trocas enquanto brincam, e não gostam de ser demasiadamente dirigidas, tampouco infladas com instruções em demasia.

As crianças refletem o que vivem, assim como as asas das borboletas refletem a luz do sol.

5 Sobre crianças-borboletas a brincar e se movimentar

*Nessa idade somos todos pagãos e, nessa idade, somos todos poetas.
Depois o mundo se ocupa de apequenar nossa alma.
(Eduardo Galeano)*

Falando sobre o “medo de viver”, o escritor uruguaio Eduardo Galeano (2014) alerta sobre as constantes ameaças que povoam o imaginário humano, 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 do mundo e da vida. Mas, 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 dessa forma 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 seu mundo (Oaklander, 1980, p. 112).

Se queremos que as crianças se expressem plenamente não podemos censurá-las bloqueando o fluxo criativo e o 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”, ou seja, pela interação e imitação dos pares e pela percepção apurada que tem dos

fenômenos à 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, pp. 116-118).

Elas não se deixam enganar: sabem que a vida é uma dura e inevitável batalha contra as dificuldades 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 culpabilizando-as pelo seu próprio sofrimento e suposto fracasso.

A cultura moderna ocidental forjou uma falsa representação de felicidade que causa uma grande confusão entre as crianças pequenas, pois aprendem desde cedo que o bem-estar não está dentro de si, mas, sim, na capacidade de consumirem e produzirem bens de consumo. São valores extremamente contraditórios e desconcertantes em relação à natureza e à essência da criança, capaz de se contentar com qualquer objeto, por exemplo, um pedaço de madeira que seria descartado acaba por tornar-se um brinquedo interessante e divertido.

As crianças precisam vivenciar experiências que lhes promovam um centramento, que lhes tragam de volta a si mesmas na medida em 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 se espera numa perspectiva exacerbadamente racional de escolarização precoce, que acaba por fazer com as crianças pequenas, por tratá-las como se não fossem nada mais além de cabeças que precisam pensar, julgar e analisar, estejam desligadas de seus corpos, sem a influência dos sentimentos e emoções, pois os adultos julgam que estes atrapalham o bom funcionamento da razão. Mas a cabeça é parte de uma totalidade corporal que, principalmente nas crianças, é impossível de desconectar pois elas agem, sentem e pensam de corpo inteiro através do fenômeno da percepção que é poderoso, determinante, uníssono e unívoco (Merleau-Ponty, 1999).

Portanto, as diferentes habilidades corporais que a criança adquire ao longo de sua existência se dão eminentemente na corporeidade pela linguagem do brincar e se movimentar em liberdade no *primeiro setênio* (Steiner, 2013) tecendo uma rede de comunicação significativa e promovendo experiências sensorialmente profundas. Na medida em que a criança abandona os seus sentidos, ela 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 elas percebam somente o que eles desejam, impedindo que o olhar seja pulverizado pela sua própria imaginação. E isso pode ter consequências sérias, o que é bastante comum no processo da *aceleração da infância* (Honoré, 2005). Quando as crianças não tem tempo para digerir com deleite e prazer as coisas que se apresentam aos seus olhos, quando são impulsionadas a fazer e a pensar aligeiramente, dando conta de um tempo determinado para concluir as tarefas, ou, ainda, quando são impedidas de vivenciar intensamente o que fazem no presente, deixando-as preocupadas com o que poderá vir 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 o ser-criança com o medo do fracasso. Isso acaba impedindo-as de sentir a beleza do momento e impulsiona-as a fazer inúmeras coisas ao mesmo tempo, sem degustar apropriadamente cada uma delas, 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 fazem sentido algum. E na escola os horários parecem ser mais importantes que as necessidades das crianças.

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

As crianças nos contam o que precisamos saber: perca a cabeça e chegue aos sentidos (Idem).

6 Por um jardim-de-infância habitado por borboletas esvoaçantes

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

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, as vivências significativas, as experiências do corpo-mundo, dos sentidos, da imaginação, das descobertas e respeitar a vivência plena do mundo da vida de fato como ele é: com liberdade e prazer, com autonomia e responsabilidade,

sem o massacre da inserção na ótica do trabalho produtivo, do domínio de conteúdos e da alfabetização precoce.

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

Defendemos, portanto, que as crianças germinem e respirem por si mesmas habitando como borboletas esvoaçantes legítimos jardins-de-infância, como territórios férteis que cultivam crisálidas-crianças-borboletas que irão fecundar a vida humana através da distribuição do pólen em incontáveis flores pelo mundo afora. A alegria das crianças contagia o mundo com sua magia e este é o pólen que irá, pelo *vento* (Sartre, 2007) e pelas patas das borboletas, semear e fazer brotar um mundo melhor.

É a partir dessa metáfora que pensamos na imanência e no caráter ontológico do brincar e se movimentar da criança em estado pleno e absoluto de liberdade e autonomia em relação ao seu mundo da vida.

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

7 Referências Bibliográficas

- 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. In I.C. Condessa (Org). *(Re)aprender a brincar: da especialidade à diversidade* (pp. 85-91). Ponta Delgada: Nova Gráfica, Lda.

- Camilo Cunha, A., Gonçalves, S. T. (2015). *A criança e o brincar como obra de arte: analogias e sentidos*. Santo Tirso: Whitebooks.
- Elias, N. (1998). *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Fensterseifer, P. E. & González, F. J. (Orgs.). (2008). *Dicionário crítico de Educação Física*. (2ª ed). Ijuí: Editora Unijuí.
- Galeano, E. (2014). *Vivir sin miedo*. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rygqfWagvhQ>. Acedido em: 27/03/2015.
- Gopnik, A. (2010). *O bebé 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.
- Gopnik, A. (2011, julho,18:29h). 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. Acedido: 21/01/2014.
- 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*, 35, 1, 113-128.
- Kunz, E., Simon, H.S. (2014). O brincar como diálogo/pergunta e não como resposta à prática pedagógica. *Revista Movimento*, 20, 01, 375-394.
- Kunz, E. (1991). *Educação Física: ensino & mudanças*. Ijuí: UNIJUÍ Ed.
- 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 Universitária.
- Maturana, H., Verden-Zöllner, 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: Martins Fontes.
- Oaklander, V. (1980). *Descobrimos crianças: abordagem gestáltica com crianças e adolescentes*. (4ª ed). São Paulo: Summus.
- Santin, S. (2000). *A biomecânica entre a vida e a máquina: um acesso filosófico*. (2ª ed). Ijuí: UNIJUÍ Ed.
- Sartre, J-P. (2007). *O ser e o nada – Ensaio de ontologia fenomenológica*. (15ª ed). (P. Perdigão, Trad.) Petrópolis: Vozes.
- Steiner, R. (2013). *Os primeiros anos da infância: material de estudos dos jardins de infância Waldorf*. (2ª ed). São Paulo: Editora Antroposófica.