

GILMAR STAVISKI

**SEM TEMPO DE SER CRIANÇA: REFLEXÕES SOBRE O
TEMPO NO BRINCAR E SE- MOVIMENTAR DE CRIANÇAS**

FLORIANÓPOLIS – SC
2010

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

GILMAR STAVISKI

**SEM TEMPO DE SER CRIANÇA: REFLEXÕES SOBRE O
TEMPO NO BRINCAR E SE- MOVIMENTAR DE CRIANÇAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação - Mestrado em Educação Física - do Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Educação Física na Área de Concentração Teoria e Prática Pedagógica em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Elenor Kunz.

Florianópolis – SC
2010

GILMAR STAVISKI

**SEM TEMPO DE SER CRIANÇA: REFLEXÕES SOBRE O
TEMPO NO BRINCAR E SE- MOVIMENTAR DE CRIANÇAS**

Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção do Título de Mestre em Educação Física, na área de concentração: Teoria e Prática Pedagógica, linha de pesquisa: Teorias sobre o Corpo e o Movimento Humano na Sociedade, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 10 de Março de 2010.

Prof. Dr. Luiz Guilherme Antonacci Guglielmo
Coordenador do Mestrado

BANCA EXAMINADORA:

Orientador: _____

Prof. Dr. Elenor Kunz
Universidade Federal de Santa Catarina – CDS / UFSC

Membro: _____

Profa. Dra. Marynelma Camargo Garanhani
Membro Externo - Setor de Educação – UFPR

Membro: _____

Profa. Dra. Maria do Carmo Saraiva
Membro Interno – CDS / UFSC

Membro: _____

Prof. Maurício Roberto da Silva – CDS/UFSC

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
a) Reflexões Iniciais	15
b) Caminhos Teóricos Metodológicos da Investigação	27
CAPÍTULO I	34
1.1 O TEMPO COMO CATEGORIA CENTRAL: ENTRE O TEMPO DO MUNDO E O TEMPO DA VIDA	34
1.1.1 O que é o Tempo	34
1.2 Do controle ao apressamento do tempo: as repercussões em nossas vidas	45
1.3 Entre o passado e o futuro: uma temporalidade insensível com o presente	57
CAPITULO II	67
2.1 O TEMPO E A CRIANÇA	67
2.1.1 Notas introdutórias sobre o processo natural de crescimento e desenvolvimento da criança.....	67
2.2 A falta de sensibilidade para o presente na vida da criança	73
2.3 A cultura da otimização do tempo e a pressão pelo rendimento 77	
2.4 Aprendendo o Tempo todo: Aprende-se sem o Olhar do Adulto?	84
2.5 Sobre o Brincar: Brinquedos e Brincadeiras	88
2.6 O Brincar na vida da criança como uma maneira de Viver o Tempo Presente	95
CAPITULO III	101

3.1 O TEMPO A CRIANÇA E O MOVIMENTO HUMANO: A CRIANÇA EM MOVIMENTO NO SEU TEMPO DE SER CRIANÇA.....	101
3.1.2 O Movimento Humano	101
3.2 O Se-Movimentar Humano	107
3.3 O Diálogo do Se-Movimentar da Criança com o Professor de Educação Física.....	110
3.4 O Tempo a Criança e a Educação Física	116
3.5 Pensar o Tempo no Trabalho com Crianças: Indicações Didáticas	127
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	139

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais Maria Dolores Staviski e João Staviski, e aos meus irmãos: Jean Carlos Staviski, Jeane Staviski e João Dalciano Staviski. Minha família.

A vocês, meu muito obrigado

AGRADECIMENTOS

Qualquer forma de agradecimento seria aqui insuficiente ou no mínimo limitada, entretanto, insuficiência e limitação maior seriam se não agradecesse aos que, pelo percurso deste estudo, me ajudaram de alguma maneira.

Assim, agradeço primeiramente aos meus pais, João e Maria, que para além de personagens de uma historinha infantil, guiados pela referencia do amor e do respeito, me ensinaram na espontaneidade do viver, a ser o Gilmar dos dias de hoje. Considerando que sou o presente de toda uma história de vivências e experiências, se ao longo destes 27 anos de vida apresento em público questões tão fundamentais do ser humano, é porque talvez, o respeito e a aceitação mútua, acontecendo de forma natural no seio da família, são os indícios de uma natureza humana saudável.

Mas, como uma vida não se faz apenas em torna da família, tanto que se afirma que os filhos são criados para o mundo, neste, não posso deixar de agradecer aos amigos que passaram pela minha vida ou por àqueles que ainda passam. Agradeço ao amigo Anderson, que tem uma participação especial no fato de estar completando mais esta etapa da minha vida, assim como ao amigo Ricardo e Bruno pelas conversas e inspirações. Da mesma forma, agradeço aos amigos: Maick, Juliano, Juliana, Guilherme, Cristina, Jaciara, Andrize, Soraya, Vitor, Pablo, Cristiano e Marcelo.

Uma das coisas que mais claras vem se tornando para mim ao longo destes últimos anos, é a percepção dialógica existente na relação de culpa e culpado, oprimido e opressor. Aqui é importante destacar que aprendemos com os professores, sem os professores e, apesar dos professores. Com isto, não quero destacar as falhas de ninguém, pelo contrário, pretendo enfatizar que estamos em processo de aperfeiçoamento e que podemos agir em algumas circunstâncias de maneira equivocada e em outras surpreendentemente magníficas. Com tal concepção, não somos culpados quando consideramos que podemos aprender com os erros, independente da fonte que os originam, enfraquecendo a possibilidade de nos colocarmos em uma posição de oprimido. Agradeço aos professores Feliciano, João, Hercidez, Alexandre, Taís, Juarez, Saray, Maurício, Sidney, Maria e Falcão.

Agradeço de forma especial ao Professor Maurício, por aceitar a ser banca desta pesquisa e por colaborar na construção da mesma, além de suscitar algumas reflexões que transcendem o simples papel.

Agradeço da mesma forma a Professora Maria do Carmo por aceitar o convite de ser banca desta pesquisa e pela sempre disposição em ajudar sem olhar ou esperar algo.

Agradeço à Professora Marynelma Camargo Garanhani, por, mesmo longe, contribuir de maneira significativa no resultado final deste estudo e pelo fato de também ser banca desta pesquisa.

Agradeço ao amigo e professor Whyllerton, pelas colaborações em torno de discussões e reflexões que envolvem grandezas da matéria e do espírito, as quais, com certeza, se encontram dissolvidas nas páginas deste trabalho.

Agradeço à professora Angélica, por ter contribuído no tempo do mestrado a suscitar o que de mais belo se encontra no ser humano, a espontaneidade e ingenuidade, valores que são raros no contexto acadêmico.

Não posso deixar de agradecer ao meu orientador, ou melhor, o facilitador deste tempo de aprofundamento teórico, o professor Elenor Kunz; e o faço com a mais profunda sinceridade. Agradeço a cada palavra e gesto, transformado em ensinamento, consciente ou inconsciente. Aos que entendem de intuição e genialidade, darão sentido a estas palavras. Agradeço também a oportunidade e confiança a mim atribuída, pois só com tempo e liberdade, o novo em forma de inspiração pode brotar. Destaco a sua sensibilidade e o sentido apurado para conhecer e sugerir bons livros.

Quero encerrar estes agradecimentos, referenciando minha namorada, Sabrina, que não me cansa de surpreender, revelando que as coisas podem ser reinventadas, destruídas e construídas novamente. Agradeço a Deus por tê-la posto em minha vida e por ser parte dela a mais pura beleza e ingenuidade, certa doçura que ainda sobrevive em um mundo de certa opressão; mostrando-me que tenho que cultivá-la. A tudo e a todos, muito obrigado!

Talvez os sábios não são apenas aqueles que fazem os grandes se sentirem pequenos, mas sim, e, principalmente, aqueles que fazem os pequenos se sentirem grandes!

(adaptado – autor desconhecido)

Gosto dos Professores que dão alguma coisa para você levar para casa e pensar sobre ela, além do dever de casa!

(Lily Tomlin)

RESUMO

STAVISKI, Gilmar. **Sem Tempo de Ser Criança: reflexões sobre o tempo no brincar e Se-movimentar de Crianças.** 2010. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física – PPGEF da Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC – Santa Catarina, 2010.

A forma como temos percebido o tempo está relacionado com as mudanças mais radicais e menos perceptíveis da nossa modernidade. O foco central da presente pesquisa se estrutura no intuito de entender como o tempo pode influenciar as nossas vidas e especialmente, as relações entre adultos e crianças que ocorrem dentro e fora do ambiente educacional. Este trabalho tem características de um estudo bibliográfico, que conjuga diferentes aportes teóricos, como a Filosofia, Sociologia, Fenomenologia e Psicologia Gestáltica, no sentido de entender o que se deseja, faz e se pensa em relação à educação das crianças, considerando o forte controle do tempo e um culto a velocidade. Partindo de questões gerais, chega-se até o ambiente específico da educação infantil, no qual a educação física está inserida e que constitui parte da denominada rotina, ou seja, o conjunto de atividades diárias que envolvem tanto os adultos como as crianças. Neste trajeto, revela-se que o conceito do tempo surgiu na necessidade de regular as nossas atividades de vida diária, se tornando nos dias de hoje, muito difícil viver sem o auxílio de um referencial cronológico. O controle que desenvolvemos sobre o tempo do relógio parece imperar sobre o tempo subjetivo - o nosso tempo natural – nos distanciando cada vez mais da nossa essência e referencia pessoal. No campo da educação, o culto à velocidade compromete o processo de ensinar e aprender, tornado os acontecimentos passageiros e superficiais. A criança parece ser a mais prejudicada neste contexto, onde absorve toda uma gama de expectativas e esperança de mudanças, muitas vezes se esquecendo do que ela é, quer e deseja. Ao depositar na criança e na sua infância estas intenções, o adulto rouba dela a sua condição de criança e de viver o presente sem preocupar-se com o passado ou com o futuro. O estudo revela como achados, que o brincar e se-movimentar representam as poucas oportunidades, tanto das crianças como dos adultos, nos dias de hoje, de se encontrarem naquilo que fazem e viverem o presente de suas vidas. Em relação às crianças, o brincar, além de ser uma necessidade

natural, também é o meio que ela precisa para crescer e se desenvolver a sua maneira e em seu tempo. Do ponto de vista da Educação Física, o respeito ao brincar e a consciência no presente do que se faz, parece ser uma maneira de proceder enquanto professores, no sentido de sermos facilitadores na luta da criança pela sua sobrevivência.

Palavras-Chave: tempo; criança; educação; brincar; movimento.

ABSTRACT

STAVISKI, Gilmar. **Sem Tempo de Ser Criança: reflexões sobre o tempo no brincar e Se-movimentar de Crianças.** 2010. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física – PPGEF da Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC – Santa Catarina, 2010.

The way we perceive time is related to the most radical and least noticeable changes of our modernity. The central focus of the current research is structured in order to understand how the time can influence our lives and particularly, the links between adults and children that occur inside and outside the educational environment. This work has the characteristics of a theoretical study, which combines different theoretical contributions, such as Philosophy, Sociology, Phenomenology and Gestalt Psychology, in the sense of understanding what you want, do and think about the education of children, taking as relevant the strong time control and a cult of everything that is considered fast. Based on general questions, we arrive until the specific environment of early childhood education, in which Physical Education is part of, that constitute what we call routine, the set of activities related to adults and children. In this way, it is perceived that the concept of time emerges of the need in regulate our daily activities, becoming nowadays almost impossible to live without their help. The control we have developed over the clock time seems to govern the subjective time - our natural or biological time – holding us off our true essence and personal references. In education, the cult of speed affects the process of learning and teaching, making everything becoming passenger and superficial. The child is the most prejudice in this context, where it is assigned a range of expectations and hope for change, often forgetting what the child is, wants and desires. By depositing the adult's intentions in the child and in his/her infancy, the adult takes her/his child's condition away and the feeling of living a life without worrying about the past or the future. The play and the “self-movement” represent the few opportunities of both children and adults have to find themselves in what they do and live in their present lives. In relation to children, playing, besides being a natural necessity, is also the way the child needs to grow up and develop in her way and time. From the standpoint of Physical Education, the respect for playing and awareness in what is

happening in the present seems like a way to proceed, while teachers, as facilitators in the child's struggle for survival.

Keywords: time; child; education; play; movement.

INTRODUÇÃO

“A melhor maneira que a gente tem de fazer possível amanhã alguma coisa que não é possível de ser feita hoje, é fazer hoje aquilo que hoje pode ser feito. Mas se eu não fizer hoje o que hoje pode ser feito e tentar fazer hoje o que hoje não pode ser feito, dificilmente eu faço amanhã o que hoje também não pude fazer”.

(Paulo Freire).

a) Reflexões Iniciais

O tempo eletrônico¹ é uma convenção humana e por essência está subordinado ao tempo subjetivo de nossas vidas. A vida do ser humano acontece no tempo, um tempo que se diferencia entre o agora, o que já foi e o que vai ser. É difícil caracterizar o tempo no seu presente, no entanto, se é possível imaginá-lo, se situa entre o passado e o futuro.

Talvez fosse o tempo presente o mais importante dos três, pois é dele que o passado é feito e que o futuro é planejado. No entanto, dadas as circunstâncias atuais da nossa maneira de viver, com sentimentos pautados na produção, no lucro, na apropriação e no controle de tudo e de todos (MATURANA, 2004, p. 37), o tempo presente é desconsiderado e despercebido no contexto das obrigações e das tarefas diárias. Se não fosse pelo fato do tempo presente anteceder o tempo futuro, poderíamos pensar em um buraco no fluxo do tempo, ou seja, do passado direto para o futuro.

¹ A palavra Tempo pode assumir diversos sentidos e significados. Os ponteiros dos relógios em nossa sociedade são os melhores exemplos da ideia de tempo eletrônico, que serve entre outras coisas, como ferramenta para auxiliar o ser humano a se referenciar ou coordenar as suas funções. Tempo este que é externo ao indivíduo ou o mesmo que tempo cronológico; o tempo “Cronos” grego (GARCIA, 2007).

É a nossa orientação cultural para a produção que nos insensibiliza a cada momento para o tempo presente (VERDEN-ZOLLER, p. 140, 2004). Vivemos nossas vidas pensando no futuro e no passado, ou seja, naquilo que desejamos acontecer e naquilo que foram nossas expectativas, sejam elas boas ou más. Deste modo, o tempo presente, como o tempo no qual o agora acontece, perde-se na falta de sensibilidade para o que estamos fazendo. É como se vivêssemos em algo que não existisse, pois tanto o passado como futuro, como afirma Verden-Zoller (2004, p.140) são meras percepções que só podem acontecer no espaço da descrição de nossas expectativas ou queixas, fora do domínio de nossas ações em um dado momento.

Iniciamos este estudo com estas observações, para enfatizar a categoria “Tempo”, nas principais faces e percepções, como um dos principais eixos por onde as tramas sociais são tecidas. Ainda mais, quando a percepção deste Tempo parece ser cada vez mais veloz e tender para um “apressamento”, uma espécie de antecipação dos acontecimentos; um viver pensando nas conseqüências e resultados dos nossos atos e naquilo que ainda está por vir. Em conseqüência, não vivemos nosso presente como seres humanos, já que sempre olhamos para além dele, com o objetivo de encontrar nossa identidade nos produtos da atividade intencional (VERDEN-ZOLLER, 2004, p.127).

Esta maneira de proceder nos distancia do tempo presente e gera um quadro no qual o que fazemos no agora não mais é vivido em sua essência e consumido no próprio ato da atividade. Em um de seus estudos Kunz (2004, pg. 23), alerta para a alta velocidade com que as nossas atividades ocorrem e para o volume de afazeres e informações que temos que processar diariamente, constituindo um novo modo de viver em sociedade. Certamente, este novo modo de vida moderna vem influenciando o sentimento das pessoas, o que entrelaçado com a falta de tempo para refletir sobre os seus atos, têm gerado uma dificuldade para o conhecimento de si próprio² e uma percepção de naturalidade diante da pressão que o tempo tem imposto no ritmo da vida, como se viver com a atenção voltada exclusivamente para o que ainda deve ser feito e para os seus resultados fosse natural e espontâneo.

² Segundo Kunz (2004) o conhecer a si próprio ou autoconhecimento inclui conhecer os próprios limites, as capacidades, os gostos e desejos. No âmbito da educação de crianças, a imposição de atividades pelos adultos e a pressa nos afazeres dificulta o desenvolvimento da autonomia e o conhecer a si próprio.

Outros poderiam pensar que o desenvolvimento da técnica e da especialização desenfreados e do apressamento em tudo o que fazemos e desejamos, inclusive daquilo que ainda não veio³, é natural e faz parte da condição humana. Neste sentido, e se assim for considerado, nada poderíamos questionar quanto ao fato de não termos mais tempo para descansar ou que trabalhar todos os dias preenchendo grande parte dos segundos das nossas 24 horas, como máquinas produtivas⁴ (SANTIM, 1996, p. 06), se constituísse, de fato, o sentido das nossas vidas.

O fato, é que o apressamento do tempo e o olhar para além do presente nas nossas atividades passaram a serem percebidos como certa naturalização e a influenciar diretamente várias instâncias e setores da nossa organização social. O caráter de apressamento do tempo, também observado no desejo de sobrepor atividades, anular períodos ou mesmo antecipar algo que está por vir, influencia de forma crescente o próprio processo de crescimento e desenvolvimento humano, inclusive na mais tenra idade (a criança), que fica a mercê de atitudes adultas não refletidas, sob a justificação racional de um progresso a qualquer custo, como se este conotasse um valor em si.

Neste sentido, a criança, sujeito que representa um novo ser neste mundo e que desde o seu nascimento carrega em sua epigênese⁵ o que se pensa, o que se faz e o que se deseja para ela, para os outros e para o mundo, vem se constituindo, aos olhos do adulto, sinônimo de preparação e de momento mais propício para potencializar as capacidades e habilidades físicas ou cognitivas inerentes ao processo de aprendizagem. Com isto, esquecendo-se ou secundarizando-se o que de fato elas são, desejam e, principalmente precisam.

³ A expressão anteriormente utilizada “o apressamento inclusive daquilo que ainda não veio”, faz referência ao desejo manifestado pelas pessoas em querer antecipar os acontecimentos, ou seja, encurtar o tempo, o que em princípio existe apenas em forma de intenção e potencialmente possível de ser realizado.

⁴ Santin (1996) ao refletir sobre a sensibilidade do homem que é enfraquecida pela lógica e pela ciência, afirma que o organismo vivo sob esta lógica não passa de uma máquina viva que deve reproduzir. Esta máquina viva não é admirada a partir da vida, mas a partir dos produtos de seu trabalho. Assim, viver acaba sendo sinônimo de ter, de produzir, de trabalhar, de construir coisas exteriores.

⁵ Para Verden-Zoller (2004, p. 132), em um processo epigênico, o curso das mudanças estruturais que um sistema vivo segue em sua realização como sistema vivo específico surge, momento a momento, em sua história individual de interações; assim, para o ser humano não é indiferente que tipo de história de interações vive. Em outras palavras, devido a epigênese, o modo como uma criança vive sua corporeidade nos primeiros anos de vida, não é indiferente para o seu desenvolvimento.

Assim, não é novidade a ideia em que vivemos em um mundo excessivamente racionalizado, que caminha cada vez mais para a fragmentação e especialização do conhecimento e que a alta velocidade dos acontecimentos paralela a grande demanda de tarefas diárias, nos induz a não refletir sobre os fenômenos e suas implicações (KUNZ, 2004; 2007), sejam elas em âmbito específico ou em circunstâncias globais (MORIN, 2005).

O desejo por ser bem sucedido profissionalmente, o que aumentam as chances de uma tranquilidade financeira, assume cada vez mais cedo as preocupações dos pais que usam a infância dos seus filhos como um período ideal para lançar as “sementes do sucesso”, que são traduzidas em forma de aulas extras de reforço, aprendizagem de outros idiomas, aulas de violão ou outro instrumento musical, escolinha de algum esporte, aulas de informática, entre outras atividades julgadas por eles importantes. Nesta luta do buscar “ser o melhor e mais preparado”, o que aumenta a probabilidade de vencer futuramente, pouco importa ou pouco é pensado em relação ao número de concorrentes, as condições que os demais competem, as conseqüências destas ações e se os atores principais deste contexto - as crianças - também querem e desejam um emocionante que as direcionam para a apropriação⁶ de tudo e de todos e para a competição.

Este pensamento competitivo, de certa forma, passa a moldar e orientar as ações dos pais, a tal ponto de, muitas vezes, negar uma infância livre e prazerosa aos seus filhos. A escola, neste sentido, passa a ser o local no qual a maioria destas intenções se materializa e, a criança, sem voz e direito, resta apenas consentir e aguardar de maneira submissa aos interesses dos pais e à vontade dos professores, negando de fato o que gostariam de expressar e viver. Não o bastante, a substituição do brincar natural da criança por uma rotina de conteúdos cada vez mais escolarizados ocorre, sobre tudo, imposta pela vontade e maneira de pensar do adulto (OLIVEIRA, 2005; SANTOS, 2008).

Observa-se neste sentido, que a educação formal que se pretende oferecer ou se está oferecendo, não somente nos dias de hoje, mas em todo o seu processo histórico, pode estar comprometendo o desenvolvimento saudável da criança, por negá-la ao não escutar os seus

⁶ Segundo Maturana (2004, p. 20) impedir o acesso normal de outro ser a algo que lhe é naturalmente legítimo, constitui o desejo de apropriação. Segundo o mesmo autor, vivemos na apropriação e este desejo nega ao outro os meios naturais de subsistência, que em princípio são direitos de todos.

desejos e necessidades manifestados⁷. É provável que esta dificuldade em reconhecer e aceitar os desejos expressos pelas crianças pode ocorrer não apenas por uma sociedade baseada em valores de apropriação e controle, mas também, pelo próprio fato de não se saber ou não se estar claro didaticamente, quais são os reais objetivos que se pretende com a educação e aos seus contornos (BRACHT, 2000) e, principalmente, do que as crianças são e conseqüentemente precisam (KUNZ, 2007).

Em termos teórico-práticos, Charlot (1983) afirma que a infância não está para a educação formal, assim como a educação formal está para infância; neste sentido, a noção de infância não está fundamentalmente relacionada à educação, porém, dificilmente uma teoria da educação é concebida sem nenhuma referência à infância, o que em parte, pode explicar o atual tratamento que as crianças recebem em algumas creches ou escola, uma educação muitas vezes despreocupada com as suas dificuldades em aceitar mudanças bruscas e repentinas em sua vida, relacionadas às exigências e assimilações do mundo escolar.

Em um mundo no qual a pressão do tempo passa a influenciar diretamente o que pode e o que não pode ser feito, inclusive a maneira ou nível de qualidade de como devem ser conduzidas as atividades e escolhas, a lógica de acelerar a infância pode fazer muito sentido e suas implicações passarem despercebidas. Por trás deste movimento de tentar apressar os processos relacionados ao crescimento e desenvolvimento da criança⁸, escondem-se sérios problemas que podem ser desencadeados na vida adulta, justamente, devido a uma infância fragilizada, na qual a criança não teve tempo de ser criança, brincar livre e descomprometidamente, sem preocupar-se com os resultados do seu agir (OAKLANDER, 1980).

⁷ Para não pecar na generalização, esta afirmação se refere principalmente às instituições públicas e que representam a grande maioria no nosso país. É importante destacar que há instituições que orientam seus trabalhos na educação de crianças de forma diferenciada e avançam no sentido de respeitar as vontades e desejos destas. Destaco aqui, apenas a título de ilustração, as Instituições Waldorf, que possuem sua própria pedagogia – Pedagogia Waldorf. Para maiores informações, ver Steiner (1978; 1994).

⁸ Para clarear o entendimento do leitor sobre a essência da discussão que pretendemos imprimir, os conceitos de crescimento e desenvolvimento são obtidos a partir de Maturana e Veden-Zoller. Para estes autores, crescimento e desenvolvimento estão relacionados às transformações que a criança passa até se tornar um ser humano completo, nos quais são considerados os seus componentes biológicos, genéticos, psíquicos, sociais e afetivos (MATURANA e VERDEN-ZOLLER, 2004, pg. 177).

O tempo, entendido como o transcorrer das nossas vidas Elias (1998) é percebido como veloz e com uma capacidade de pressionar a vida das pessoas como nunca antes. A criança, por sua própria natureza, envolvida em seu espaço e tempo, não percebe o mundo igual ao adulto, com pressões, atenção nos resultados das ações e no controle de tudo e de todos. O tempo da criança não é igual ao tempo do adulto, cabe dizer como afirma Santos (2008, p. 52), que a criança brinca com o tempo, e por brincar com ele, é ela quem verdadeiramente entende do tempo.

Desta forma, considerando a forma peculiar como a criança se percebe e percebe o mundo, um dos assuntos que necessita ser refletido no âmbito do ensino, principalmente no que diz respeito às crianças pequenas, quando vemos um desejo de pais e professores cada vez maior em potencializar as capacidades e habilidades das crianças para que estas possam ser futuramente um adulto bem sucedido no mercado de trabalho, é justamente o Tempo. Querer tornar a criança um adulto de maneira cada vez mais precoce, é diminuir o seu tempo de ser criança.

Assim, embora dentro da história daquilo que entendemos como infância a criança já tenha passado por diferentes compreensões - tanto de negação como de valorização - e denúncias dessas formas tenham sido feitas, mais do que nunca nos últimos tempos, o livre brincar espontâneo e prazeroso da criança vem sendo ameaçado e desvalorizado por uma lógica de utilitarista que é imposta pelo adulto (HIRSCH-PASEK, 2006; KUNZ, 2007; SANTOS, 2008; HONORÉ, 2009); uma maneira de viver orientada para os resultados das ações, para a busca da especialização precoce e para as preocupações que se encontram exclusivamente no futuro. Desta forma, esquecendo-se do presente e não aceitando a criança como ela se encontra no agora, e sim, na expectativa do que ela poderá vir a ser.

Considerando que nos primeiros anos de vida é principalmente pelo movimento que a criança se conhece, conhece os outros e descobre o mundo (WALLON, 1975; FREIRE, 1997; GARANHANI, 2002; VERDEN-ZOLLER, 2004; KUNZ, 2004) pode também ser pelo movimento e principalmente pela brincadeira, que os professores terão as melhores chances para trabalhar as propostas de um ensino, em especial uma didática crítica e humana, tendo como referência um agir orientado e comprometido com o agora e com as necessidades e desejos da criança.

A Educação Física na educação infantil, quando se pretende despertar a consciência de si da criança e a formação de uma

consciência corporal e social (KUNZ, 2007, p. 11), torna-se uma área de conhecimento privilegiada por ter como objeto de estudo a cultura de movimento humano⁹ e a possibilidade potencializada, na educação infantil, de alcançar a gênese desta intenção de educação/formação de cidadãos, por considerar, segundo Freire (2003) e Maturana (2004), que a criança, neste momento de vida, encontra-se menos contaminada por falhas socialmente construídas e herdadas pelo passar das gerações.

Temos hoje na área de Educação Física, iniciativas de pensar o ensino que representam um avanço na nossa área Sayão (2001, 2002, 2004), ou seja, concepções que visam contribuir para o desenvolvimento de determinadas competências que não se resumem apenas à competência objetiva do “saber fazer”, mas incluem a competência social, a lingüística e a criativa, sempre tematizada de forma crítica e esclarecedora (KUNZ, 2004), permitindo respeitar o tempo presente e o agir característico dos alunos/crianças na sua espontaneidade e no reconhecimento de seus desejos e necessidades.

No entanto, embora com reflexões e produções teóricas que possam ser consideradas um avanço na área, pouca, ou, além de grande parte deste conhecimento não chegar até àqueles que mais precisam - os professores atuantes em escolas e seus alunos - não se tem de fato, uma proposta com estas características de abordagem e concepção de forma mais aplicada, clara e efetiva na educação de crianças, que transcenda com uma formação assistencialista, instrumental e técnica, e, principalmente que leve em consideração o tempo e as influências que ele pode desencadear neste processo.

Assim, devido ao fato de em seu processo de desenvolvimento a criança frequentar uma instituição para a sua educação, diferente do que ela estava acostumada em sua casa no convívio de pais e familiares, e nesta instituição o movimento ser o principal veículo de sua manifestação e formação, é que precisa ser refletido quando crianças em pleno tempo de brincar, de descobrir o mundo, os outros e a si próprio de maneira amorosa, alegre e descomprometida com o tempo, passem a recriar as angústias e os medos que advêm do mundo dos adultos, sobretudo, de uma maneira cada vez mais precoce, em consequência do que nós adultos pensamos, fazemos e desejamos para ela.

⁹ Embora não exista um consenso quanto à terminologia correta dentro da área da Educação Física, a cultura de movimento humano, ou seja, o movimento realizado pelo ser humano é o seu objeto de estudo. Diferentes perspectivas tratam do mesmo fenômeno com conceitos diferentes e abordagens diferentes.

Neste sentido, os estudos que de alguma forma se relacionam à criança, muitas vezes se tornam limitados, por primeiramente não considerarem a criança como ponto de partida de suas investigações e, por seguinte, as demais estruturas escolares e elementos organizacionais fazerem sentido a elas. Compreender primeiramente o que é uma criança é fundamental para posteriormente pensar no que ela precisa (CORSINO, 2007).

Estas reflexões se configuram como importantes eixos para se pensar o papel da educação infantil em nossa atualidade e a partir daí o da disciplina de Educação Física. Não se pode deixar de pensar no papel pedagógico formativo que a educação tem, mas tão pouco se esquecer das circunstâncias sociais atuais que a nossa sociedade apresenta e das diferentes influências que as crianças podem receber de todo este processo; pois o tempo influencia a nossa vida e por não ser percebido de forma consciente pelos nossos sentidos, a identificação das suas consequências se torna mais difícil; desta forma, corremos o risco de não perceber o que o tempo providencia no âmbito educacional, assim como, não refletir sobre o movimento e o brincar das crianças no espaço escolar, acabando por reproduzir modelos insensíveis aos valores humanos.

Deste modo, ao relacionar estas quatro categorias até aqui brevemente discutidas - a criança, o movimento, o tempo e a Educação – a pergunta síntese desta pesquisa, considerando o contexto atual da Educação Física, é formulada da seguinte maneira: quais os tratos teóricos para os conceitos de Tempo na Infância e suas relações com Tempo do Se-movimentar e do brincar das crianças na educação infantil?

Neste sentido, o objetivo geral desta pesquisa é investigar na produção do conhecimento de caráter multidisciplinar as possíveis relações entre os conceitos de Tempo na Infância e suas interfaces com o Se-movimentar e brincar de crianças. No caso específico da educação infantil, momento que antecede a fase de escolarização, como indício de resposta à pergunta síntese anteriormente formulada e ao objetivo geral desta pesquisa, deve se pensar em uma ação crítica e humana, que não comprometa o desenvolvimento da criança, o que está diretamente relacionado ao que se pensa, ao que se faz e ao que se pretende com as atividades direcionadas a elas.

Estas articulações pretendem avançar em direção a respostas frente a um modo de viver acelerado, que satisfaça as inquietações em

torno de como é possível adequar o tempo produtivo do adulto ao tempo vivido na educação das crianças.

QUESTÕES NORTEADORAS DA PESQUISA

As crianças no ensino infantil recebem uma educação que é prejudicada/deformada, seja de forma implícita ou explícita, por uma tendência de acelerar o tempo por parte dos professores/adultos?

As atividades/conteúdos propostos pelos adultos para às crianças no ensino infantil são em sua grande maioria direcionados para os resultados das ações que se encontram em um tempo futuro?

* * *

O desejo por investigar este assunto surgiu da vivência como professor em escolas públicas e privadas, lecionando a “disciplina” de Educação Física em creches e em escolas nas primeiras séries do ensino fundamental. O contato com as crianças foi sempre permeado como mágico e envolvente, uma espécie de mistério, pois, se embora estivesse no papel de professor, ainda guardava e mantinha presente uma parte criança.

O convívio com elas e, de certa maneira, me colocando no lugar delas, me fez perceber como as crianças vivem suas vidas vigiadas pelos adultos e sendo preparadas a todo o momento, como se aprender a todo o instante e de maneira consciente se constituísse o objetivo do existir. Esta constatação, ainda que incipiente, foi por mim compreendida da seguinte maneira: ser criança é bom, mas existe um mundo que está por vir¹⁰ que pressiona e que além de cruel, chega de maneira surpreendente,

¹⁰ Este trabalho tem como um de seus principais pilares a defesa e o reconhecimento das ações no seu tempo presente, deste modo, ao afirmar que a existe um mundo que está por vir na vida da criança, não se pretende direcionar a atenção para o futuro e negar o presente, pelo contrário, apenas apresentar que a vida do adulto por suas pressões, competições e cobranças, aos poucos ou em alguns casos de forma mais perversa, vai apagando o pensar e o viver sem preocupação com o futuro, que é característico da criança. Em uma passagem no seu livro “Amar e Brincar: fundamentos esquecidos do humano”, Maturana (2004, p. 107) defende que esta transição de um mundo ao outro pela criança gera um conflito fundamental e que este próprio conflito é fruto das próprias características do viver nestes dois mundos que se negam um ao outro em quase todos os aspectos do seu emocionar. Com base neste autor, é possível

dividindo a vida em dois momentos: um onde é permitido ser criança e outro onde não é mais permitido ser. Este mundo é o mundo do adulto, repleto de medos, culpas e pressões; no qual o agir inocente característico da criança, aos poucos vai desaparecendo e cedendo lugar ao pensamento consciente e racional.

Este mundo que está por vir causa medos e conflitos, alguns deles não percebidos de imediato, mas que podem manifestar-se posteriormente em vários momentos da nossa vida. O sentimento de não se perceber mais criança e não saber como este processo aconteceu é um deles. Talvez este conflito fosse por mim percebido, quando me vi professor, tendo a responsabilidade de educar crianças e o desenvolvimento destas, agora, estarem sob meu controle. É como se na qualidade de adulto, ainda carregasse em mim uma parte criança - nostalgia que confunde e faz pensar.

A pressão por resultados - característica do mundo dos adultos - é também responsável pela constante vigília destes em relação às crianças. Embora sendo criança, não lhe é permitido sê-la o tempo todo, por isso, a alegria quando é possível fugir aos olhares dos adultos e de fato ser livre, viver a espontaneidade. A criança sabe quando de fato pode ser criança, e se busca cada vez mais sê-la, é porque talvez isto lhe esteja faltando.

Ao iniciar as disciplinas como aluno especial no Programa de Pós-graduação em Educação Física na UFSC, comecei a perceber de outra maneira a Educação Física na escola e na vida da criança. Posteriormente, já na condição de aluno regular e com base em estudos e leituras de algumas obras sugeridas pelo meu orientador, também passei a perceber, não só a Educação Física na escola e na vida da criança de forma diferente, mas também, a própria criança de maneira diferente. E que é a partir dela, ou seja, do que ela é e precisa, que os demais elementos devem ser organizados e fazer sentido.

Com este pensar, muitas ações dentro de creches e escolas precisam ser revistas, não somente dentro destas instituições de ensino,

pensar o primeiro mundo como a forma Matrística de viver nossa infância, na qual nos formamos como seres sociais absorvidos na dinâmica relacional da biologia do amor. A outra forma é a maneira patriarcal adulta de viver; esta nos submerge de modo recorrente na negação da biologia do amor, por meio de uma dinâmica de relações mútuas baseada na fascinação da manipulação da natureza e da vida. O viver patriarcal restringe intrinsecamente a coexistência mediante as noções de hierarquia, dominação, verdade e obediência, que exigem a autonegação e a negação do outro.

mas a própria relação entre crianças e adultos como um todo. Neste sentido, uma educação não comprometida com o agir crítico, autônomo e humano de seus alunos-crianças, apenas reproduz um sistema e perpetua um modo de vida que fortalece as desigualdades entre homens e mulheres, entre ricos e pobres e entre as etnias (SARAIVA-KUNZ, 1993; LE BRETON, 2006), (KUNZ, 2004; MATURANA, 2004; MORIM, 2005).

Dentro desta perspectiva, a ciência, quando idealizada em programas de ensino, na maioria de seus objetivos e didáticas, não abre mão de contribuir para transformar a criança em adulta e pronta para ser futuramente bem sucedida no mercado de trabalho, em detrimento do que for necessário para alcançar as metas deste propósito. Podemos assim dizer, que a ciência continua progredindo sem saber qual a direção que está seguindo, porém, pior que não saber para onde está caminhando, é não se preocupar com isto, ou seja, refletir sobre as consequências de suas atitudes (ARANHA, 1986, p. 116).

Em um primeiro momento, muitas das questões que aqui se pretende discutir podem se configurar como demasiadamente filosóficas ou distantes de ações práticas concretas imediatas. No entanto, estas reflexões são de fundamental importância para o contexto mais objetivo do cotidiano escolar, uma vez que pretendem justamente tencionar como a criança sofre as influências de um ensino e de um pensar do adulto que é pressionado cada vez mais pelo tempo e pela busca dos melhores resultados; o que encurta o tempo de ser criança.

Refletir sobre estes assuntos neste momento é o mínimo que a universidade pode fazer para que ações que ameaçam a própria vida em termos de liberdade, como é o caso das especializações precoces, não continuem a se reproduzir e serem entendidas como naturais, e desta forma, se perpetuar dentro das famílias e escolas, como prática trivial em nossa sociedade.

Ciente que a relevância de uma pesquisa fundamenta-se no que ela poderá trazer de novo, em termos de novos conhecimentos para o mundo em determinado assunto, este estudo, unindo os conhecimentos construídos no âmbito Educação Física - dentro de uma perspectiva crítica, humana e emancipada - com os conhecimentos atuais do ensino infantil e da criança, sem esquecer o local no qual todo este fenômeno acontece, pretende gerar novos conhecimentos e reflexões que subsidiem intervenções e ajudem a responder qual a melhor maneira de

desenvolver uma didática da Educação Física na Educação Infantil, considerando as características do mundo atual.

As pessoas mudaram, o mundo mudou, porém, a educação em determinadas circunstâncias e instâncias continua estagnada. Vive-se o momento de romper com este paradigma e acreditar em ações que transcendam a visão fragmentada do conhecimento e acompanhem as permanentes mudanças. A pedagogia, num sentido amplo, necessita inovar e evoluir para poder acompanhar o desenvolvimento da sociedade com todos os seus avanços como na área da linguagem e da comunicação.

Contudo, não se tem clareza da forma como se materializa esta intenção, realizar um ensino que acompanhe a evolução da sociedade sem correr o risco de ser encarado como ultrapassado quando, se pretende ser o “freio” mediador neste mundo acelerado.

Ao refletir sobre a percepção de aceleração do tempo, sobre o que se pensa e faz em relação à educação e ao desenvolvimento das crianças, considerando que é pelo movimento que basicamente todo este processo ocorre, pretende-se, gerar elementos mais concretos que possam orientar a ação dos professores que se dedicam a educar as crianças nos seus primeiros anos de vida, ao aprofundar nos conhecimentos da filosofia, da psicanálise, das teorias do movimento humano, na percepção do tempo e na maneira de como agir com todas estas questões no dia a dia da escola,

A percepção do apressamento do tempo tem nos induzido a refletir sobre a importância do momento presente nas ações enquanto são realizadas, pois, como alguém certa vez disse: “este dia, esta hora, este momento, não voltam mais, foram para sempre”. A percepção aparentemente óbvia desta circunstância revela a possibilidade única que se esconde em cada instante.

A cada segundo, novas crianças nascem e seu crescimento e desenvolvimento irão depender de como nós adultos, temos formado a nossa consciência em torno do que elas são e precisam para viver, inclusive dentro das escolas, creches e pré-escolas.

b) Caminhos Teóricos Metodológicos da Investigação

“Eu sustento que a única finalidade da ciência está em aliviar a miséria da existência humana”.

(B. Brecht)

Um dos principais motivos que me levaram a estudar e continuar a minha formação acadêmica foi acreditar na educação e que é possível, por meio dela, mudar as pessoas e quem sabe a partir daí o mundo. Não qualquer educação, mas uma educação crítica e humana.

Por isso, ao iniciar esta pesquisa, que primeiramente pretende conhecer a criança para posteriormente pensar em uma educação física que faça sentido a ela, tenho como principal intuito ajudar a aliviar a miséria humana. Não sei ao certo qual é o real significado que Brecht pretendia com o termo “miséria humana”, também não sei se com os objetivos desta pesquisa estou de fato colaborando para tal. No entanto, ao buscar saber profundamente o que é uma criança e como nós professores ou pais estamos pensando e de que forma poderemos pensar uma educação que as respeitem e ao mesmo tempo as formem na atual sociedade, acredito que se não estiver ajudando a aliviar a miséria humana, no mínimo, eu estarei colaborando com o ser humano para que este possa viver melhor.

Esta preocupação é aqui apresentada, por acreditar que muitos pesquisadores, ou melhor, a ciência como um todo, precisa rever qual a direção está seguindo e quais as consequências dos achados de suas pesquisas. Pois “mesmo as discussões científicas tendo se tornado mais complexas, a ciência e a tecnologia progredido e, em todas estas dimensões tenhamos recebido algum tipo de esclarecimento, este esclarecimento não fez os homens mais livres e não diminuiu a barbárie do mundo” (KUNZ, 1999, p. 36).

O pesquisador tem responsabilidade por aquilo que faz, ele está presente em sua pesquisa por mais indiferente que ele deseja parecer.

Assim, em relação ao envolvimento entre a pesquisa e seu pesquisador, é interessante entender que:

As opções metodológicas, teóricas e epistemológicas, muitas vezes adaptadas inconscientemente pelo pesquisador, levam implicações éticas importantes. Essas implicações se relacionam com os pressupostos filosóficos (gnosiológicos e ontológicos) que, em última análise, expressam a visão de mundo impressa pelo pesquisador no processo de construção de conhecimento no exercício do fazer científico (GAMBOA, 2007, p. 167).

Deste modo, além das intenções dos pesquisadores estarem presentes nas pesquisas que realizam - intenções explícitas e implícitas - a própria pesquisa não existe sem um método. Dentre as diversas maneiras de se fazer ciência, é possível afirmar que, por mais problemática que possa parecer, não há pesquisa sem método; pois esta foi concebida de uma maneira. Há métodos que seguem uma lógica definida e embasada e métodos que falham em seguir as características que delimitam uma concepção de se fazer pesquisa; no entanto não deixam de constituir um método, pois conforme Marques (2003, p. 114) “os caminhos se fazem andando, também o método não é senão um discurso dos passos andados”.

Há os que entendem muito de pesquisa e pouco de método e aqueles que sabem muito de método, mas pouco de pesquisa. É claro que existem aqueles que não sabem ou sabem pouco, tanto de método quanto de pesquisa. Logo, é difícil encontrar os que sabem muito dos dois, geralmente quem fala muito do método é por que sabe pouco da relevância da pesquisa e o contrário também é verdadeiro.

O método é a pesquisa, ao mesmo tempo em que também é parte da dela. Eu construo uma pesquisa de determinada maneira e depois explico as características do seu processo. Enquanto estou construindo é pesquisa, quando explico como foi concebida é método.

Além disso, há também a discussão que envolve a classificação das pesquisas em quantitativas ou qualitativas. O dado numérico sem contextualização contra a contextualização sem dado numérico, o subjetivo versus o concreto. Não o bastante, em algumas das pesquisas que se dizem qualitativas, não há o reconhecimento da intenção do sujeito que é investigado. As compreensões polarizadas que reduzem os fenômenos em uma forma e não de outra, dificultam as chances de se avançar no conhecimento ao se prenderem em classificações estanques,

neste mesmo princípio se inserem as distinções entre pesquisas teóricas e empíricas.

Pesquisa teórica pode ser caracterizada por:

- a) conhecer a fundo quadros de referência alternativos, clássicos e modernos ou teóricos relevantes;
- b) atualizar-se na polêmica, sem modismos, para abster-se e desinstalar-se;
- c) elaborar precisão conceitual, atribuindo significado estrito aos termos básicos de cada teoria;
- d) aceitar o desafio criativo de propor à fixação teórica, para que a prática não se reduza à prática teórica, e para que a teoria se mantenha em seu devido lugar, como instrumentação interpretativa e condição de criatividade (DEMO, 1996, p. 23).

Este trabalho além de qualitativo pode ser compreendido como teórico, entre outros fatores, por montar e desvendar quadros teóricos de referência (DEMO, 1987, p. 23), seja alternativos, clássicos, modernos ou teóricos relevantes sobre as relações entre as faces do tempo, o desenvolvimento da criança e a sua formação no ambiente de ensino.

Mas, neste sentido, pergunta-se: É possível uma pesquisa ser totalmente teórica?

“A experiência é um testemunho mudo”, afirma Manoel Sérgio (SERGIO, 2009, p. 153). Mudo neste caso quer dizer oculto, escondido; no entanto, que existe, é vivo. Ao refletir se as pesquisas teóricas em sua essência são totalmente teóricas¹¹, é questionar sobre o próprio humano nas pesquisas. Uma pesquisa é feita por pessoas, e desta forma, com sentimentos, inclinações e preferências.

Pesquisa teórica é entendida, de forma simplória, como aquela que não coleta dados, que não vai a campo. Mas ela mesma é permeada por dados e testemunhos mudos. Ser teórica, não quer dizer distante da

¹¹ Para Demo (1987, p. 23) não existe pesquisa puramente teórica, porque já seria mera especulação. Mera especulação é a reflexão aérea subjetiva, à revelia da realidade, algo que um colega cientista não poderia refazer ou controlar. (...) não combatemos a especulação, porque a divulgação teórica pode ter faces criativas e constituir-se em exercício de reflexão válido. Combatemos somente a especulação pela especulação, que é viver no mundo da lua, como se a realidade fosse um jogo de idéias.

prática, mas tão próximo do real e do palpável quanto às análises biomecânicas, as medidas antropométricas, os níveis de lactato ou os testes estatísticos característicos das pesquisas empíricas em nossa área.

Nas justificativas pessoais diluídas na parte introdutória deste trabalho, ao afirmar que sou professor de Educação Física e que estou envolvido com crianças, os dados da minha pesquisa já estavam sendo coletados e de certa forma analisados. Os testemunhos mudos de longo tempo e lugar estão dissolvidos nas palavras e nas afirmações de cada página deste trabalho.

Entretanto, para estruturar e embasar a presente pesquisa, além das experiências profissionais, das assistências às bancas de dissertação e teses de doutorado e das conversas com professores e alunos do mestrado, realizei uma busca em livros¹² (atuais e clássicos) e artigos procurando outras informações e diferentes pontos de vista sobre a criança, o movimento humano e a percepção do tempo e sua influências sobre todo este contexto. Destacam-se as obras apoiadas na filosofia, psicanálise, fenomenologia, psicologia gestáltica e sociologia.

Declaro aqui, como uma das fontes mais interessantes de informação as assistências às bancas de defesa de mestrado e doutorado. Este momento é rico e único; reunir pessoas com notável conhecimento sobre determinado assunto que se preparam e se propõem a discutir sobre tal, em um tempo e lugar organizado exclusivamente para isso, constituindo-se algo da mais valiosa aprendizagem. Caso as arguições dos componentes das bancas fossem gravadas e transcritas, ótimas referências de conhecimento poderiam ser perpetuadas e levadas ao alcance do público interessado pelo assunto.

De maneira geral, tudo o que em suma apresento, relacionado à forma como construí esta pesquisa, se encontra referenciado nos manuais metodológicos e nos livros que se pretendem discutir a ciência de forma mais crítica¹³ (DEMO,1996; MINAYO, 2006; GAMBOA,

¹² Destaca-se a utilização de livros como importantes fontes de conhecimento e recursos utilizados na construção desta pesquisa. Tal afirmação é feita, no sentido de enfatizar como a pressão do tempo está presente no contexto da ciência e do ensino superior, onde a velocidade compromete a qualidade e força um quadro onde são valorizadas as produções científicas em forma de artigos, tanto como fonte de referência das pesquisas, quanto o objetivo final da tarefa de investigar. Este é um dos principais perigos do nosso tempo no meio acadêmico, o produto da ação de pesquisar ser seu fim.

¹³ Bons livros de metodologia da pesquisa, que garantem um olhar crítico que transcende o manual técnico podem ser consultados e se encontram referenciados no final desta dissertação. Optei por não fazer uma referencia tradicional ao conceito de pesquisa teórica, tão comumente

2007), tanto no que diz respeito às reflexões epistemológicas/metodológicas, quanto às características mais pontuais sobre a construção de uma pesquisa.

Com o respaldo das afirmações de Howard Becker (1994) citado por Barbosa (2006) um importante pesquisador na área das ciências humanas, que faz referencia a um modelo artesanal de ciência, “no qual cada trabalhador produz teorias e os métodos necessários para o trabalho que está sendo feito, onde o importante é o pesquisador recompor, recriar ou até inventar métodos capazes de resolver os problemas das pesquisas, fazendo a costura de diversos tipos de pesquisa e materiais disponíveis e públicos”, apresento a seguir a estrutura do presente trabalho.

Esta dissertação é formada por três capítulos além da parte dos elementos introdutórios e o das considerações finais. O primeiro capítulo discute o tempo, desde uma compreensão de aceleração até a forma como as pessoas o compreendem em passado, presente e futuro, preocupando-se em apresentar como as faces deste tempo influenciam no modo de viver. Um esforço é feito no sentido de contextualizar como a ideia de controlar o tempo por meio dos relógios surgiu e como se tornou uma obsessão à velocidade nos dias de hoje. O estudo do tempo pela consciência permite compreender a temporalidade humana do tempo e como desviamos a nossa atenção para um passado ou um futuro, mesmo que apenas um tempo presente exista.

As influências do tempo diretamente na vida das crianças, desde um sentimento de apressamento em tudo que se faz até uma falta de sensibilidade para o presente das realizações, constitui o segundo capítulo. Na lógica de otimização do tempo e da intelectualização precoce da criança, os brinquedos e as brincadeiras também são influenciadas e suas utilidades acabam por fazer mais sentido para o adulto do que para a própria criança. Aqui o brincar assume o centro da aprendizagem e do desenvolvimento da criança.

O último capítulo discute o movimento humano, dentro de uma perspectiva que valoriza o sujeito e suas intenções. Esta maneira de pensar o movimento humano aproxima-se de uma intenção que orienta o agir didático-pedagógico da Educação Física dentro de escolas e

presente nas dissertações, por constatar que esta prática se apresenta de tal forma repetitiva e reprodutivista, que sua leitura já está se tornando cansativa para os leitores e enfraquecendo a sua verdadeira essência. No entanto, uma descrição metodológica é feita, mesmo que de forma diferente.

creches, por não considerar o movimento apenas na sua forma pronta ou acabada ou como meio de rendimento esportivo, mas como uma possibilidade de todos os alunos poderem manifestar suas individualidades e vivenciarem diferentes experiências motoras bem sucedidas e que conduzem para o conhecimento de si.

O tempo também é pensado na constituição das rotinas no ensino infantil e como ele pode estar implícito padronizando e limitando os fluxos criativos nas atividades realizadas, uma vez que existe uma obediência irrefletida no controle do tempo em forma de organização escolar.

De maneira geral, em todos os capítulos a especialização precoce será discutida, não apenas a especialização esportiva, mas toda a forma de potencializar as habilidades das crianças com propósitos que se justificam apenas para os adultos. Algumas formas de especialização se encontram mascaradas e presentes inclusive dentro das creches e escolas, seja na forma das atividades ou mesmo em diferentes tipos de brinquedos e jogos. Nas considerações finais uma atenção especial é elaborada no sentido de pensar as crianças que apresentam uma capacidade destacada em alguma habilidade e que desta forma as diferenciam das demais. Esta breve reflexão sobre estas crianças orienta o pensar em duas questões: as características das crianças em nossa sociedade atual; e a forma como a escola pode se mostrar ultrapassada para educá-las.

Todos os capítulos deste estudo são construídos pensando em trazer novos elementos para o debate da Educação Física para crianças. Com exceção do primeiro capítulo que versa de forma específica sobre a compreensão do tempo, todos os demais foram construídos pensando diretamente em compreender o que é uma criança e como os professores de educação física poderão se apropriar destas reflexões para orientar os seus trabalhos dentro de escolas, creches ou instituições equivalentes com crianças, pois conforme Gamboa (2007, p. 99) a teoria pedagógica deve mudar com a prática, e a prática poderá se transformar com a reflexão.

CAPÍTULO I

“O tempo é o enigma essencial da filosofia (...) A vantagem é que nunca terminaremos de resolvê-lo. Se soubéssemos o que é o tempo, saberíamos de tudo. Somos feitos de tempo, e o sentimos imediatamente, como os sabores e as cores. Se tentarmos defini-lo, ficará diluído em outras palavras”.

(Jorge Luis Borges, 1991)¹⁴.

1.1 O TEMPO COMO CATEGORIA CENTRAL: ENTRE O TEMPO DO MUNDO E O TEMPO DA VIDA

1.1.1 O que é o Tempo

O tempo pode ser percebido como um pano de fundo aonde a vida acontece e ao mesmo tempo não ser nada, inclusive em tempos atuais aonde ele vem se constituindo como uma exigência da qual ninguém parece conseguir ficar livre. Refletir sobre o tempo é um esforço enorme, um desafio. Conhecer mais sobre o tempo é também conhecer mais sobre nós mesmos.

Ao refletir sobre o tempo, é possível observar que em nenhum outro momento da história, o ser humano conseguiu realizar tamanha quantidade de atividades como o faz nos dias atuais. Não apenas faz mais coisas como também as faz em menos tempo; aliás, pode-se pensar que o ser humano só faz mais coisas, justamente porque consegue realizá-las em menos tempo.

Ao longo de todo este trabalho o tempo é um conceito que constantemente será recorrido, levando em consideração as suas diferentes faces ou perspectivas. Este capítulo tem o propósito de discutir a categoria tempo, apresentando as diferentes compreensões que

¹⁴ Autor que toma o “tempo” como um dos elementos do seu pensamento. Palavras proferidas na palestra dos dias 13 e 14 de agosto de 1984, na cidade de São Paulo, presente no livro “O Tempo Mágico em Jorge Luis Borges”.

se construíram ao seu contorno e as influências que podem surgir destas compreensões em nossas vidas.

Em um primeiro momento, este capítulo discutirá o tempo em si - como o homem avançou na sua compreensão - para depois estabelecer relações mais próximas com nossas vidas e com o seu caráter de apressamento. Este esclarecimento inicial se faz necessário, uma vez que ele subsidiará refletir posteriormente sobre os diversos sentidos do tempo e suas implicações na educação dentro de instituições de ensino infantil, bem como na relação adulto-criança e criança-adulto e, especialmente, na Educação Física para crianças.

Para isto, utilizaremos como principais interlocutores nesta discussão inicial sobre a natureza do tempo, os autores Norbert Elias (1998) que realiza suas análises com base nos fundamentos da sociologia do conhecimento e Comte-Sponville (2000) que estuda o tempo dentro de uma perspectiva filosófica, que fornece a possibilidade de pensar o tempo a partir da consciência humana, revelando uma temporalidade, ou seja, passado, presente e futuro.

Neste sentido, um dos primeiros elementos que precisa ser esclarecido neste estudo é quanto ao uso lingüístico da palavra tempo, que adquiriu ao longo dos anos diversos significados. Ao tempo associamos o relógio, o passar dos anos, o nosso próprio existir e até mesmo as condições climáticas. Todas estas compreensões serão consideradas nas reflexões posteriores, exceto as estritamente relacionadas às circunstâncias climáticas, uma vez que entendemos que estas fogem da essência da discussão que aqui se pretende. Tal decisão não significa dizer que excluímos qualquer influência destes fatores nas questões da educação formal e do controle do tempo, pelo contrário, reconhecemos a existência de relações próximas entre o mundo acelerado e a destruição cada vez maior da natureza e que a nossa própria necessidade atual em controlar as nossas vidas por meio de relógios e calendários tem sua origem no costume que os ancestrais desviavam no controle das condições climáticas, como a ocorrência de precipitação de chuvas e incidência do sol no cultivo das suas plantações.

Deste modo, para iniciar de fato uma discussão sobre o tempo na perspectiva que aqui se pretende, a seguir um fato bastante recorrente do nosso cotidiano é apresentado com o objetivo de ilustrar como o tempo é ambíguo e constantemente presente em nossas atividades:

“Quando você olha no espelho pela manhã, para fazer a barba ou a maquiagem, sente que o tempo está passando. Uma pequena ruga que não estava lá, um fio branco que se insinua entre os cabelos. Você pode pensar um pouco no assunto olhando para a sua própria imagem, mas logo outros pensamentos vão distrair sua atenção. O mundo lá fora te chama, o despertador toca. Acabou o tempo. Você deve sair logo, caso contrário, vai chegar atrasado” (EDITORES - SCIENTIFIC AMERICAN BRASIL, 2002).

Com base neste relato comum para a maioria das pessoas adultas em nossa sociedade moderna, é oportuno se perguntar: Será que a idéia de tempo que associamos quando olhamos os relógios é da mesma natureza da idéia de tempo quando nos olhamos no espelho e percebemos que há muito tempo deixamos de ser criança e desejamos pelo tempo em que o tempo não nos pressionava? E que, por sentir saudades do tempo de criança e desejar por um tempo que não nos pressiona, o tempo presente, ou melhor, o agora não é vivido em sua plenitude? Será que o tempo, pelo próprio passar do tempo, ou o devir, não se transforma constantemente e dele surgem novas compreensões? Para Elias (1998, p. 34) a experiência humana do que chamamos de tempo modificou-se ao longo do passado e continua a se modificar em nossos dias atuais.

O tempo é um enigma dentro da filosofia e para todos nós; dele pouco sabemos. Se tentássemos defini-lo, seu sentido se perderia nas palavras (BORGES, 1984 apud POMMER, 1991). Foi Santo Agostinho (COMTE-SPONVILLE, 2000, p.17) um dos primeiros a falar algo sobre o tempo de maneira admirável: “se não me perguntam o que é o tempo eu sei, no entanto, se me perguntam e tento responder já não sei mais”. O tempo parece fugir da nossa compreensão, não o vemos com os olhos, não o tocamos com o nosso corpo e também não o ouvimos. O tempo não pode ser percebido pelos nossos sentidos afirma (ELIAS 1998), parece não existir, mas é justamente quando pensamos que ele nos falta, que mais forte ele se torna e se faz presente. O tempo parece indefinível, inapreensível, como se só existisse em sua fuga, como se só aparecesse com a condição de sempre desaparecer, tanto mais obscuro como conceito, quanto mais claro como experiência (COMTE-SPONVILLE, 2000p. 17).

O tempo já foi amplamente discutido e tomado como principal objeto de estudo de destacados pensadores que se situavam de acordo com sua época. Problemas sobre o tempo que dizem respeito à sociologia e em termos gerais às ciências humanas, que as teorias dominantes não permitiam apreender, tornam-se agora acessíveis. Os físicos dizem medir o tempo, servem-se de fórmulas matemáticas nas quais o tempo desempenha o papel de um quantum específico, mas o tempo não se permite medir, podem afirmar medir o tempo, mas na verdade estão medindo qualquer outra coisa, menos o tempo (ELIAS, 1998).

O tempo é relativo, ou seja, não é único ou absoluto e varia de acordo com um ponto de referência; esta afirmação foi uma das contribuições de Einstein sobre a compreensão do tempo, quando publicou em 1916 sua principal obra – Teoria da Relatividade Generalizada – que completou com sucesso a sua primeira – Teoria da Relatividade Restrita – lançada em 1905 (GAROZZO, 2004, p. 09). Por aproximadamente 300 anos até a chegada da Teoria da Relatividade Geral de Einstein, o mundo acreditava em um tempo universal e absoluto defendida pelas leis de Newton (GAROZZO, 2004). A revisão dos conceitos de Newton proporcionou a Einstein outras descobertas; depois de suas equações, apareceu aos homens um mundo diferente, um mundo onde o tempo podia encolher-se ou expandir-se, onde as distâncias eram relativas ao estado de movimento de um observador (HAWKING, 2005).

É por ser relativo, que o tempo que dura quando fazemos algo que não gostamos parece demorar bem mais do que aquele percebido quando estamos envolvidos em algo que gostamos muito; o tempo é diferente de um indivíduo para outro, por isso, também é qualitativo. É por estas características do tempo que Comte-sponville (2000) afirma que o seu desenrolar no fluxo constante do devir também leva em consideração as intenções humanas.

Assim, por muito tempo a compreensão do tempo esteve situada em duas esferas: de um lado visto como um dado objetivo e por outro como uma estrutura a priori do espírito:

“No centro da longa polêmica sobre a natureza do tempo encontravam-se – e talvez ainda se encontrem duas posições diametralmente opostas. Alguns sustentavam que o tempo constitui um

dado objetivo do mundo criado, e que se distingue, por seu modo de ser, dos demais objetos da natureza, exceto, justamente, por não ser perceptível. Newton, sem dúvida, foi o representante mais eminente dessas concepções objetivas, que começaram a declinar a partir do início da era moderna. Outros afirmavam que o tempo é uma maneira de captar em conjunto os acontecimentos que se assentam numa particularidade da consciência humana, ou, conforme o caso, da razão ou do espírito humanos, e que, como tal, precede qualquer experiência humana. Descartes já se inclinava para esta opinião. Ela encontrou sua expressão mais autorizada em Kant, que considerava o espaço e o tempo como representando uma síntese a priori. Sob uma forma menos sistemática, essa concepção parece haver prevalecido largamente sobre a teoria oposta. Numa linguagem mais simples, ela se limita a dizer que o tempo é como uma forma inata de experiência e, portanto, um dado não modificável da natureza humana” (ELIAS, 1998, p. 9).

Para Elias (1998), estas duas concepções, embora possam divergir em muitos aspectos, apresentam elementos em comum. Ambas consideram o tempo como um dado natural, porém, em um dos casos, trata-se de um dado objetivo, independente da realidade humana, e no outro, de uma simples representação subjetiva, enraizada na natureza. O fato de o tempo ser uma forma da nossa subjetividade, o que ninguém contesta, não impede, segundo Comte-Sponville (2000, p. 41) que também seja uma dimensão objetiva do ser.

Estas duas concepções e suas divergências refletem como o tempo é algo de difícil compreensão e definição. Entretanto, é importante destacar como está firme em todos nós a idéia do tempo como um elemento de natureza controlável e palpável, talvez pela própria tendência que temos em confundir o tempo com o que os relógios possibilitam medir.

Os físicos e a população de uma forma geral acreditam que é possível medir o tempo. As ciências naturais e o avanço da tecnologia muito ajudaram para conotar ao tempo este caráter de objetivo e

palpável. Elias (1998) questiona esta relação entre tempo e dado objetivo com a seguinte questão: como medir uma coisa que não se pode perceber pelos sentidos? Uma hora é algo de invisível.

Vemos desta forma, que no centro desta discussão que compreende o tempo como algo possível de ser medido e capturado encontra-se os relógios e os calendários, ambos criados pelo homem ao longo do processo de tentar dominar a natureza e controlar as suas próprias funções de maneira um pouco mais apurada. Elaborados com a finalidade de substituir os eventos naturais¹⁵, que serviam de orientação cronológica, os relógios fazem parte das nossas vidas de tal forma, que já não mais imaginamos poder viver sem o seu auxílio. Embora inicialmente criado para facilitar a orientação e coordenação das atividades humanas, nos dias de hoje, o relógio assumiu um valor maior do que aquilo que inicialmente se propunha. Da sua criação surge algo instigante:

“Como, da coexistência dos homens provém algo que eles não compreendem, que lhes parece enigmático e misterioso?” (...) Que os relógios sejam instrumentos construídos pelo homem e utilizados para facilitar a orientação e coordenação das atividades, em função das exigências construídas ao longo dos tempos, é fácil de compreender. Mas que o tempo tenha igualmente um caráter instrumental é algo que não se entende com facilidade (ELIAS, 1998, p. 9).

Assim, o mistério do tempo, que os homens já intuam de longa data, tornou-se mais denso. Os relógios não medem o tempo, afirma Elias (1998, pg. 7), se eles permitem medir alguma coisa, não é o tempo invisível, mas algo perfeitamente passível de ser captado, como a duração de um dia de trabalho ou de um eclipse lunar ou ainda a velocidade de um corredor na prova dos cem metros. Os relógios são processos físicos que a sociedade padronizou, decompondo-os em sequências modelo de referência regular, como as horas e os minutos;

¹⁵ Entre os primeiros relatos da atividade humana, o homem em algum momento da sua vida, sentiu a necessidade de controlar e coordenar as suas atividades. Fenômenos cíclicos como as marés, os batimentos cardíacos, as fases da lua (entre outros), ocupavam o lugar de eventos de orientação cronológica, a mesma função que os relógios em tempos modernos desempenham.

podendo ser estas referências iguais em toda a extensão de um país ou semelhantes em vários outros. Bérgeon citado por Comte-sponville (2000), afirma que os relógios não são o tempo; são espaços, e não encontramos nele nenhuma sucessão; como cada posição dos ponteiros existe sozinha, ela não poderia suceder às posições precedentes, a não ser para um espírito que se lembre dela. Sem memória haveria apenas um presente sem passado: cada posição dos ponteiros seria como a primeira, por ser única (COMTE-SPONVILLE, 2000, p. 67). Os relógios, sem sombra de dúvidas, são mecanismos físicos construídos pelos homens, a disposição dos seus ponteiros, que tem por função indicar aos seres humanos a posição que eles e outros ocupam atualmente no vasto fluxo do devir, ou então, de quanto tempo precisam para ir de um lugar a outro. Assim, embora pretendam mostrar o tempo, mas não sendo isto que mostram, os relógios, na sua funcionalidade e estrutura, revelam uma relação bem próxima com tempo.

Os relógios são instrumentos que carregam funções simbólicas. Por intermédio deles, mensagens são enviadas a cada um dos membros individuais de uma sociedade. O mecanismo do relógio é organizado para que ele transmita mensagens, e com isso, permita regular os comportamentos de um grupo. O que um relógio comunica, por intermédio dos símbolos inscritos em seu mostrador passa a constituir aquilo a que chamamos de tempo. Ao olhar para o relógio, sei quantas horas são, não apenas para mim, mas para o conjunto da sociedade a qual pertença (ELIAS, 1998, p. 16).

Os relógios, juntamente com outros instrumentos e recursos da nossa era moderna, como o avião, os calendários e a Internet, somam para transformar a nossa maneira de viver e tornar o mundo uma extensão mais controlável e semelhante para o homem. A experiência do tempo como um fluxo uniforme e contínuo só se tornou possível através do desenvolvimento social da medição do tempo, pelo estabelecimento progressivo de uma grade relativamente bem integrada de reguladores temporais como os relógios de movimento contínuo, a sucessão contínua dos calendários anuais e as eras que encadeiam os séculos. É por intermédio deles que hoje sabemos que vivemos no vigésimo primeiro século depois do nascimento de Cristo. Quando faltam estes instrumentos, essa experiência do tempo também fica ausente (ELIAS, 1998, p. 36).

Da criação dos relógios como meio de orientação e da sua disseminação por quase todo o território terrestre, surge outra questão,

que analisada com base no estilo de vida das pessoas em nossa sociedade ocidental se torna cada vez mais atual e eminente: o tempo está tão enraizado na nossa consciência, que parece materializar-se a ponto de ser possível tocá-lo. Temos a impressão que o tempo passa, quando na verdade o que acontece é o transcórre das nossas vidas. O tempo não existe em si, afirma (Elias, 1998), mas, é um símbolo social, resultado de um longo processo de aprendizagem.

Ao longo da história, assim como os relógios, os calendários foram recursos que a humanidade criou para auxiliar no controle, não apenas das suas atividades diretas, mas também no controle mais preciso sobre aquilo que já ocorreu e sobre aquilo que ainda está por vir, ou seja, sobre o fluxo constante do tempo. Para Garcia (2007) podemos não perceber, mas a forma como organizamos a nossa vida apresenta uma relação bem próxima com a atenção que desviamos aos calendários. Do ponto de vista da sociologia do saber, é possível observar que nas sociedades mais desenvolvidas, parece uma evidência que um indivíduo deva saber a sua idade, no entanto, em sociedades menos desenvolvidas é possível que indivíduos não saibam dizer com precisão a idade que possuem. Segundo Elias (1998, p. 10) na medida em que o patrimônio de saber compartilhado por um grupo não inclui o calendário, é difícil, com efeito, determinar o número de anos que se viveu. Assim, a sucessão irreversível dos anos representa, à maneira simbólica, a sequência irreversível dos acontecimentos, tanto naturais quanto sociais; e numerados os meses e dias do calendário, estes passam a representar estruturas recorrentes no interior de um devir que não se repete.

Neste sentido, em sociedades menos desenvolvidas, a consciência que os indivíduos têm de si como pessoas únicas e incomparáveis, desvinculada da cadeia de gerações, não é tão clara quanto nas sociedades altamente diferenciadas. O calendário permite que eventos ocorridos em momentos diferentes sejam imaginados e comparados, sobrevivendo desta maneira ao passar das gerações pelo próprio fato, de não depender da contemporaneidade dos homens, pois ao ser datado com precisão pelos meios de referencia, pode ser concebido na memória das pessoas em diferentes épocas. Em sua qualidade de símbolos reguladores e cognitivos, essas unidades de referencia adquirem a significação de unidades de tempo e são facilmente concebidos de forma equivocada como o próprio tempo. (ELIAS, 1998, p. 13).

Em adição, quando os símbolos atingem um grau sumamente alto de adequação à realidade, torna-se difícil, num primeiro momento,

distinguí-los dessa mesma realidade (ELIAS, 1998, p. 22). É o que acontece hoje em dia com símbolos cronológicos como os calendários, que, embora sejam suscetíveis de aperfeiçoamento, atingiram um grau sem precedentes de adequação à realidade do viver do homem. Assim, muitos não conseguem impedir-se de ter a impressão de que é o próprio tempo que passa, quando na realidade, este sentimento de passagem refere-se ao curso de sua própria vida e também, possivelmente, às transformações da natureza e da sociedade.

Assim, vimos até aqui, como a humanidade formou a consciência de tempo e como esta, em parte, está associada à criação dos instrumentos de controle e regulação das suas funções humanas, onde os relógios e calendários são os exemplos máximos. Estes instrumentos, justamente pela perfeição que chegaram na adequação da realidade, facilmente são confundidos com o próprio tempo e; dadas as suas características, conotam ao tempo um sentido de objetivo, embora não o seja. Na evolução desta história se apresenta uma concepção de tempo que é materialista, pois se embasa na ideia de que o tempo é assimilado pelo homem como resultado de um longo processo de aprendizagem. Entretanto, por outro lado, fica implícito que pouco espaço sobra para as relações de uma concepção de tempo que leva em consideração a consciência humana, e desta forma, a possibilidade de uma temporalidade, que permita estabelecer um tempo em passado, presente e futuro; tão importante de ser refletida, quando se pretende entender a criança, e a sua capacidade de viver o tempo de maneira diferente do adulto, exclusivamente no presente.

Desta forma, colaborando com a discussão sobre a natureza do tempo, encontra-se o francês Comte-Sponville, professor de filosofia na Sorbonne – Universidade de Paris, que estudou o tempo dentro da perspectiva que ele chama de “o tempo da consciência” e que assim permite compreendê-lo como a sucessão do passado, do presente e do futuro (COMTE-SPONVILLE, 2000, p. 18). Desta compreensão do tempo - o tempo da consciência - surge o caráter metafísico do tempo, pois se o passado não existe, uma vez que já aconteceu; nem o futuro, uma vez que ainda não existe, só resta então o tempo presente que é o único tempo real e possível de ser vivido.

O tempo para a consciência é primeiramente a sucessão do passado, do presente e do futuro. Ora, se o passado não existe, uma vez que já se foi, nem o futuro, já que ainda não é, quanto ao presente, ou ele se divide num passado e num futuro, que não existem, ou não passa de

um ponto de tempo sem nenhuma extensão de duração (COMTE-SPONVILLE, p. 18, 2000).

O que chamamos de tempo (o fato de haver presente, passado e futuro) parece, pois, existir somente na alma, a única capaz de fazer existir junto, numa mesma presença em si, um antes e um depois, a única que pode proporcionar o ser, ou pelo menos uma aparência de existência, ao que já não existe (o passado) ou ao que ainda não existe (o futuro). A consciência/alma, por se lembrar, por prever, por esperar ou temer – é o que faz que uma coisa distinta do presente exista. Ora, uma coisa distinta do presente só pode ser o passado e o futuro: só pode ser o tempo (COMTE-SPONVILLE, p. 29, 2000).

A compreensão do tempo a partir da consciência humana permite imaginar uma temporalidade, que conota ao próprio tempo uma fragmentação, ou melhor, uma sucessão de tempos. Maturana e Verden-Zoller (2004, p. 173) afirmam que assim como a distância no espaço, os períodos de tempo não têm correspondência direta com o que, na qualidade de observador, vemos como tangível. O tempo e a distância são produtos de processos que chamamos de mentais ou da mente interior. E desse modo, existem apenas como aspectos de um domínio humano de existência que se constitui quando a mente humana surge com o espaço relacional humano imaginário.

Neste sentido, Comte-sponville (2000, p. 38) cita Sartre quando diz que devemos concluir que o tempo não é, ou que só é por nós, para nós, enfim, que ele só vem ao mundo, se aí estivermos. Do mesmo modo, Comte-sponville (2000, pg. 43) cita Husserl, quando afirma que o tempo é vivido como uma unidade originária do passado imediato (retenção) e do futuro imediato (protenção) num presente vivo, que, portanto, só é temporal para e pelo fluxo absoluto da consciência, constitutivo do tempo, o que também Husserl chama de subjetividade absoluta. Portanto, o tempo não seria, a rigor, nada mais que o somatório impossível desses três nadas: é por isso que ele não é nada ou só é pela consciência que o “desenrola” ou constitui, como afirma Merleau-Ponty (1971 p. 474).

O tempo só virá a ser por nosso intermédio. Husserl citado por Comte-sponville (2000, p. 44) reconhece que toda consciência é temporal, ou melhor, temporalizante. É o que podemos chamar de formas da temporalidade, pelas quais, como diria Merleau-Ponty (1971), “a consciência desenrola ou constitui o tempo” como a rede das intencionalidades que ligam nosso presente ao futuro e ao passado, de

tal sorte que a consciência “cessa enfim de ser encerrada no presente” e que a temporalidade se temporaliza como futuro-que-vai-ao-passado-vindo-ao-presente.

O tempo ao passo que escapa de uma compreensão é também o que contém tudo o que existe. Ele contém tudo, envolve tudo, carrega tudo: tudo o que acontece, acontece no tempo, e nada, sem ele, poderia ser nem devir. Ele é, exatamente, a condição do real (COMTE-SPONVILLE, p. 22, 2000). “O tempo é como um rio feito de acontecimentos”. São os próprios acontecimentos em seu curso, em seu devir, que constituem o tempo. O tempo não é aquilo em que tudo acontece, mas o que acontece, o que não para de acontecer, sempre novo, sempre presente, sempre mutável (COMTE-SPONVILLE, 2000, p. 98).

Frequentemente pensamos o tempo apenas como uma variável independente, que está aí, que pauta e regula nossas atividades, como uma regularidade objetiva que se impõe aos indivíduos. Mas o tempo se constrói na diferença, na diferença entre o puro suceder e o conhecimento apropriador, entre a medida do tempo e sua experiência, entre o tempo do mundo (Weltzeit) e o tempo da vida – Lebenszeit (GARCIA, 2007). Em suma, ao desejar apresentar uma compreensão da natureza do tempo, podemos observar que ainda existe uma divisão que tende para uma compreensão mais objetiva do tempo, como um dado absoluto e independente da realidade humana, como algo exterior ao homem; e uma outra que a compreende como uma estrutura a priori do espírito. Dito isto, não é nosso interesse solucionar o problema do tempo, seria muita pretensão, mas sim, apresentar como se constitui na ciência a sua compreensão. Deste modo, em forma de síntese e com base em Elias (1998) podemos entender que o tempo pode ser entendido como o transcorrer das nossas vidas ou ainda, conforme Comtesponville (2000) como a sucessão contínua do passado, do presente e do futuro.

Assim, unindo estas duas concepções, é no transcorrer de nossas vidas que a consciência humana ao apreendê-lo, possibilita imaginar um futuro e recordar um passado. É somente pela nossa consciência, que uma suceder constante do passado, do presente e do futuro são possíveis. O transcorrer de nossas vidas se encontra acelerado e com uma atenção desviada do momento presente, seja por estar presa a um passado ou exaustivamente desviada para o futuro, consequência de uma maneira de viver preocupada com os resultados das ações. Deste modo,

é sobre uma temporalidade e uma atenção desviada do tempo presente manifestado pelas pessoas em nossa sociedade que futuramente iremos abordar, antes, no entanto, apresentaremos como o tempo passou a ser alvo deste constante controle, chegando, nos dias de hoje, a exercer coerção, principalmente, pelo seu caráter de veloz e apressado.

1.2 Do controle ao apressamento do tempo: as repercussões em nossas vidas

O Tempo assume uma posição central no cenário mundial, notadamente, um cenário que se destaca pela crise dos valores humanos em função de uma característica de velocidade do tempo que faz sucumbir a qualidade em função da quantidade.

Se pararmos para pensar na quantidade e na qualidade das metáforas que usamos quando nos referimos ao tempo - falamos sobre o desperdício de tempo, sobre passar o tempo, tempo é dinheiro, otimizar o tempo, estar sem tempo, ter tempo suficiente, correr contra o tempo - perceberemos como ele está presente em nossas vidas e na maioria das vezes, perfazendo grande parte das nossas preocupações. Não o bastante, como já vimos no tópico anterior, ao controlar o tempo estamos também controlando a nossa própria vida.

Em nossa sociedade ocidental moderna o apego ao tempo tem início desde já os primeiros segundos do dia e segue pelo restante das horas, revelando que em nossa atualidade, o viver depende cada vez mais de referenciais externos ao indivíduo, como pode ser observado na descrição a seguir:

Qual a primeira coisa que você faz ao acordar de manhã? Abrir as cortinas? Saltar da cama para fazer flexões e bombear o sangue? Olhar o dia lá fora e apreciar o fato de estar vivo? Não, a primeira coisa que você faz, a primeira coisa que todo mundo faz, é olhar a hora. Do alto da mesinha de cabeceira, o relógio nos dá as nossas coordenadas, dizendo-nos não só qual a nossa posição em relação ao resto do dia, mas também como agir. Se ainda é cedo, fecho os olhos e tento voltar a dormir. Se, é tarde, pulo da cama e vou direto para o banheiro. Desde este primeiro momento do despertar, é o relógio que dá as

ordens. E assim será ao longo do dia, enquanto vamos vencendo compromissos, prazos, um após o outro. Cada momento está integrado a uma tabela de horário, e para onde quer viremos nosso olhar – a mesinha-de-cabeceira, a lanchonete do escritório, o cantinho da tela do computador, nosso próprio pulso – o relógio segue com seu tique-taque, acompanhando nosso progresso, cuidando para que não fiquemos para trás (HONORÉ, 2007, p. 31).

Observando este relato que descreve parte do nosso cotidiano, é interessante atentar quando Elias (1998, p. 22) afirma que em numerosas sociedades da era moderna, surgiu no indivíduo, ligado ao impulso coletivo para uma diferenciação e uma integração crescentes, um fenômeno complexo de auto regulação e de sensibilização em relação ao tempo. Nessas sociedades, o tempo exerce de fora para dentro sob a forma de relógios, calendários e outras tabelas de horários, uma coerção que se presta eminentemente para suscitar o desenvolvimento de uma autodisciplina nos indivíduos. Ela exerce uma pressão relativamente discreta, comedida, uniforme e desprovida de violência, mas que nem por isso se faz menos onipresente, e à qual é quase impossível escapar.

O quadro de controle e coerção do tempo tal como o vemos nos dias atuais não é um acidente do acaso, ele vem sendo construído e é resultado das ações humanas ao longo da sua história, pautado nos diferentes interesses e desejos do homem.

Com os avanços da urbanização e a expansão do comércio, fez-se sentir com intensidade cada vez maior a necessidade de sincronizar o número crescente das atividades humanas, e de dispor de uma rede de referências temporais cuja extensão regular pudesse servir de quadro de referência. Construir esta rede e fazê-la funcionar era uma das tarefas da autoridade central. Dela dependiam o pagamento regular e periódico dos impostos, dos juros e dos salários, bem como a execução de inúmeros contratos e diversos compromissos; o mesmo acontecia com os numerosos feriados em que as pessoas repousavam de seu trabalho (ELIAS, 1998, p. 46). O tempo imposto pela nova lógica do trabalho adentra, deste modo, na vida dos sujeitos, criando novas relações e novos processos sociais (BATISTA, 1998, p. 32).

Por outro lado, a determinação passiva do tempo, ou melhor, quando o sujeito tem autonomia e respeita seu próprio tempo, mais

comum no estilo de viver dos nossos ancestrais, veio sofrendo alterações a ponto de em alguns espaços e culturas quase desaparecer. Uma leitura na antiga relação que estes estabeleciam com o tempo, permite observar que a determinação temporal das atividades pautava-se mais ou menos no ritmo das pulsões biológicas. Assim, comiam quando sentiam fome e deitavam para dormir quando se sentiam cansados. Iniciavam uma caça quando isto se mostrava necessário e paravam o esforço quando estavam saciados. Diferentes deles, em nossas sociedades atuais, segundo Elias (1998, p. 42) os ritmos biológicos são regulados e estruturados em função de uma organização social diferenciada, que obrigam todos a se autodisciplinar, até certo ponto, pautando seu relógio fisiológico num relógio social. Esta submissão acontece de forma tão constante e normal nos dias de hoje, que não obedecer aos sinais que o nosso organismo manifesta, moldado-os ou anulando-os, vem se tornando uma prática trivial e irrefletida, a ponto de em alguns casos se questionar a sua existência, uma vez que já temos dificuldade para reconhecê-los.

Ao verificar a relação que nossos ancestrais mantinham com o tempo, é possível observar que ao dormir quando tinham sono e parar um esforço quando assim decidiam proceder, era o respeito e a escuta a suas necessidades orgânicas que imperava, sem uma preocupação ou necessidade de ajustar as suas atividades com as dos demais. É por este motivo, que se encontravam em condições de se exprimir em termos de sono e não de noite, de fome e não de horário. Segundo Batista (1998, p. 31) não era o tempo a priori que determinava a atividade, mas o contrário, era a atividade que determinava o tempo. Assim, em sociedades menos desenvolvidas, submeter o relógio biológico ao controle do social é menos frequente ou em alguns casos até inexistente, pois a regulação e a estruturação do relógio fisiológico, dependem mais diretamente das possibilidades oferecidas ou negadas pela natureza externa e não a de um tempo fornecido por um relógio (ELIAS, 1998, p. 42). O processo de como a criança cresce e aprende a se expressa inicialmente apenas por referenciais internos ao seu corpo, seguindo os seus desejos e vontades e, aos poucos, conforme vai se socializando, vai adquirindo a noção de tempo eletrônico, é um exemplo de como vamos perdendo ou nos distanciando de uma referência que é nossa, ou seja, natural ou própria do indivíduo.

Nas sociedades mais complexas, o conhecimento dos calendários tão como a dos relógios, é uma evidência que já não suscita interrogações. O constante controle a eles nos suscita questionar como

puderam, em épocas anteriores, os homens viverem sem estes recursos, uma vez que esses meios se tornaram quase indispensáveis a qualquer forma de vida social (ELIAS, 1998). É em razão disto, que podemos observar que paralela à função de meio de orientação exercida pelo tempo, vem juntar-se uma outra, a de instrumento de regulação da conduta e da sensibilidade humana. Assim, a mensagem emitida pelos relógios não se limita apenas em revelar que horas está sendo marcado, ao olhar para o relógio, além de saber que horas são tanto para mim como para o restante da comunidade a qual pertença, ele também simboliza como devo agir; ora, se é necessário mover-se mais rapidamente e precipitadamente, ou, conforme o caso, a se preparar para adotar uma outra postura, como a de espera; o que em ambas as ocasiões existe o envolvimento da qualidade das emoções.

Segundo Elias (1998, p. 85), o “fetichismo do tempo” é reforçado ainda mais na percepção humana pelo fato de que sua padronização social, sua institucionalização, inscreve-se na consciência individual tão mais sólida e profundamente quanto mais a sociedade se torna complexa e diferenciada, levando todos a se perguntarem cada vez mais, incessantemente, “Que horas são ou que dia é hoje?” Não seria difícil traçar as etapas da progressão que, partindo das clepsidras, dos quadrantes solares e de outras ampulhetas, e passando pelos relógios das igrejas, levou, no decorrer dos séculos, aos relógios de pulso individuais, pautando o comportamento e a sensibilidade dos indivíduos com maior precisão e naturalidade, no tempo social institucionalizado.

No mesmo sentido, antigamente as exigências sociais eram atendidas por um pregoeiro público ou por campanários que, de manhã, ao meio-dia e à tardinha, convocavam para a oração. Em um estágio posterior, os relógios públicos é que passaram a indicar a hora, e depois acabaram indicando os minutos e até os segundos (ELIAS, 1998). No estágio presente do desenvolvimento, este controle acontece de forma individual sob a ação dos relógios de pulso, que sincronizados com os relógios dos demais, criam uma extensa rede que fazem todos ter uma sensação de uniformidade e que induz a uma necessidade de se ajustar ao tempo coletivo.

Assim, podemos pensar que a pressão dos relógios acontece semelhante a um idioma, que só pode exercer sua função enquanto é língua comum de todo um grupo humano, e viria a perdê-la, se cada indivíduo fabricasse para si a sua própria linguagem (ELIAS, 1998). Os relógios, só podem exercer sua função quando as configurações

cambiantes formadas por seus ponteiros móveis – portanto, numa palavra, as horas indicadas por eles – são comuns à totalidade de um grupo humano. Eles perderiam seu papel de instrumentos de medida do tempo se cada indivíduo confeccionasse para si seu próprio comportamento no tempo. Essa é uma das fontes do poder coercitivo que o tempo exerce sobre o indivíduo. Este é sempre obrigado a pautar seu próprio comportamento no tempo instituído pelo grupo a que pertence e, quanto mais se alongam e se diferenciam as cadeias de interdependência funcional que ligam os homens entre si, mais severa torna-se a ditadura dos relógios e conseqüentemente da atenção ao tempo.

A norma do tempo se encontra de tal forma enraizada na consciência das pessoas, que dificilmente conceberiam um mundo sem o ritmo pautado e controlado pelo tempo. Neste sentido, a história dos nossos ancestrais, na primitiva maneira de conceber o tempo, com poucas palavras que possuíam para representá-lo, mostra como nos dias de hoje, com indivíduos mergulhados em estruturas sociais altamente desenvolvidas, já não conseguem imaginar um mundo sem os relógios. No desenrolar desta história, considerando que ao passo que as sociedades se tornam mais desenvolvidas, também mais exigente se torna o controle do tempo, é possível predizer, caso a sociedade continue a manter ou avançar nesta direção, que este controle do tempo pode vir a constituir o gene, em um futuro não muito distante, de uma civilização doentia em relação ao mesmo.

Assim, do simples transcorrer das nossas vidas o tempo passa a ser percebido como uma força misteriosa que exerce coerção a todos nós (ELIAS, 1998). A maneira de viver em nossa sociedade moderna tem nos induzido a perceber que o tempo está acelerado e nos pressionando. Uma série de atividades necessárias a fazer nos força a acreditar que o tempo que temos para cumpri-las não é mais suficiente. Quando temos uma quantidade de atividades e um tempo desproporcional para o seu cumprimento, o tempo parece ser insuficiente e nos pressionar. A percepção de que o tempo pressiona, tem nos dias de hoje, uma relação muito próxima com o tempo quantidade.

Para uma grande parcela de pessoas em nossa sociedade ocidental levados pelo ritmo acelerado de suas vidas, o tempo que possuem se mostra frequentemente insuficiente. Neste sentido, se o tempo é o transcorrer das nossas vidas como afirma Elias (1998) e se temos a impressão de que ele já não é mais suficiente, embora as horas dos dias

e os segundos dos minutos continuam os mesmos, ou seja, não foram acrescidos e nem retirados os segundos, tampouco modificada a estrutura e organização dos calendários, o que pode então ter mudado foi o nosso comportamento, ou seja, a nossa maneira de viver em sociedade e controlar as nossas atividades.

Segundo Honoré (2007, p. 13), vivemos em uma sociedade mergulhada em uma cultura do culto a velocidade que tenta tornar tudo produtivo, encaixando coisas e mais coisas em cada hora do dia; não o bastante, é exatamente o culto à velocidade, materializado na exploração e otimização do tempo, que tem movimentando o mundo. O discurso da otimização do tempo tem proporcionado uma das mudanças mais significativas entre os afazeres dos dias de hoje e de um passado não muito distante, qual seja, o desejo crescente pela eficiência. Assim, o tempo necessário para a realização de uma tarefa vem se tornando com o passar dos anos cada vez menor, basta verificar como hoje, para escrever uma dissertação ou qualquer trabalho impresso, podemos utilizar os computadores que possibilitam facilmente reparar um erro de escrita sem prejudicar todo o restante já produzido, o que há tempo atrás, um erro de digitação colocaria fora todo o esforço até então feito ou demandaria um tempo extra para a sua correção. No mesmo sentido, só que em uma dimensão mais ampla, temos o exemplo da velocidade com que o Brasil, de características agrárias, se tornou um país dentro dos quadros de um viver urbano¹⁶ (SEABRA, 2008, p. 131).

Não muito distante, para nos comunicarmos com uma pessoa de outra cidade ou país, o tempo que o correio necessitava para fazer chegar ao destinatário uma mensagem não se compara ao tempo que hoje é utilizado pelo sedex e tão pouco ao que as tecnologias de mensagens eletrônicas necessitam. A Internet revolucionou as novas vidas a ponto de abalar algumas leis da física ao permitir que o tempo prevaleça sobre o espaço. Por meio da Internet, uma mensagem pode estar presente em qualquer lugar do planeta e ser vista por diferentes pessoas em diferentes continentes ao mesmo tempo. A tecnologia virtual providência diariamente um bombardeio informações, que ao serem coletadas exclusivamente pelo sentido da visão, torna esta, segundo Kunz (2004) superinflacionada.

¹⁶ Ao analisar como as mudanças ocorrem de maneira veloz, tomemos o exemplo do próprio processo de urbanização que passou o Brasil. Segundo SEABRA (2008) até a década de 50 o Brasil era um país agrário e no intervalo de duas gerações já vivia dentro de um quadro de urbanização.

Vemos a cada dia e com mais intensidade a quantidade inflacionar a qualidade. São tantas as demandas diárias, que surge como um fenômeno da sociedade moderna a necessidade de decidir sobre as prioridades, ou melhor, o que teremos que descartar e o que teremos que levar a diante, uma vez que no conjunto de afazeres cotidianos, o tempo que preenche um dia, ou melhor, o intervalo de 24 horas, não mais parece ser suficiente para a realização de todos os nossos afazeres (GARCIA, 2007). O tempo triunfou sobre o espaço e é com base nele que o homem vem decidindo sobre o que é possível e o que não é possível de ser feito, inclusive a qualidade e a maneira como devem ser conduzidas as atividades. Dificilmente algo ou alguém consegue ficar livre desta pressão, e aí estão incluídas as atividades domésticas, as atividades informais, o próprio convívio social, a ciência, as escolas e a própria educação.

Um exemplo disto pode ser observado claramente no âmbito acadêmico, onde a quantidade, delineada em forma de artigos ou papers, parece prevalecer sobre o conhecimento que os livros carregam. Calvino (1993, p. 14) quando discorre sobre a importância de ler e reler os bons livros questiona sobre a dificuldade de encontrar tempo e comodidade da mente para ler os livros clássicos, uma vez que somos esmagados pela avalanche de papel impresso da atualidade, como os artigos que carregam exclusivamente informações; limitando a possibilidade de adquirir experiência. Segundo Bondia (2002) a carência de experiência tem nos dias de hoje uma relação muito próxima com a falta de tempo, pois tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa, fazendo que nada nos toque e possa virar experiência. Mesmo assim, a prioridade neste espaço, o acadêmico, é o da escolha pela avalanche, ou seja, os artigos ao invés dos livros e clássicos. Ainda, Calvino (1993) afirma que ler os clássicos parece estar em contradição com o nosso ritmo de vida, que não conhece os tempos longos e o respiro do otium humanista, mesmo que nada que fala de outro livro diga mais sobre o livro em questão.

Saviani (2002) ao tecer alguns comentários a respeito da pressa dentro da universidade, afirma que aí não deveria ser o lugar da velocidade, ela pode ser o lugar do bulício, *do tumulto temporário* (grifo meu), sucedido pela calma, mas nunca o lugar da pressa. A cada dia nos pedem que sejamos produtivos e que entreguemos relatórios em prazos cada vez menores. Assim, Santos (1997) questiona: Como fazer avançar o conhecimento em um mundo que avança em tamanha pressa? No

mesmo sentido, como encontrar o novo, diante de um tempo que a tudo pressiona? Ao tencionar as políticas científicas da CAPES e CNPQ Chauí (1999) e Silva (2007, p. 25) criticam as produções acadêmicas, afirmando que na intensa relação de rapidez que estabelecemos com o tempo, aliada a uma perspectiva de produção, estas são em sua grande maioria, sem grande relevância social e grande relevância meramente acadêmicas e em séries, os papers ou artigos.

Por assim se encontrar o comportamento humano em relação ao tempo, Honoré (2007, p. 14) afirma que tudo se tornou uma corrida contra o relógio. Desde os primeiros anos do século XXI, tudo e todo mundo estão sempre sob pressão, uma pressão que exige ir mais depressa. Mas por que andamos com tanta pressa? Por que da lógica do maior vencer o menor, estamos passando para um mundo onde o mais rápido vence o mais lento? O psicólogo americano Claxton, citado por Honoré (2007, p. 13), considera que hoje a aceleração é para nós uma segunda natureza; desenvolvemos uma psicologia íntima da velocidade, da economia de tempo e da maximização da eficiência, que se torna mais forte a cada dia que passa.

Antes de prosseguir com as influências de um viver superacelerado em nossas vidas, é importante deixar bem claro que não pretendemos com este trabalho, simplesmente criticar negativamente a velocidade, pelo contrário, em algumas circunstâncias ela é extremamente útil e necessária. A velocidade tem uma relação muito próxima com o avanço da tecnologia e podemos dizer que se ela (a velocidade) hoje é assunto de reflexão dentro do âmbito acadêmico pedagógico, muito se deve em função da própria tecnologia. A velocidade também contribuiu para mudar o nosso mundo de maneira incrivelmente libertadora. Quem pensaria em viver sem as vantagens da Internet ou o avião a jato? O grande problema é que o nosso amor à velocidade, nossa obsessão em estar sempre fazendo cada vez mais em tempo cada vez menor foi longe demais, transformou-se num vício, ou como prefere chamar Honoré (2007, p. 15) uma espécie de idolatria.

Seja no trabalho ou em casa, a busca sempre pelo mais rápido é o que impera, vejamos algumas situações e suas estratégias de fazer tudo mais rápido: Está ficando para trás no trabalho? Encontre um link mais rápido. Está sem tempo para ler um romance que ganhou no natal? Aprenda a leitura dinâmica. Sem tempo de cozinhar? Compre um microondas. Entretanto, quando aceleramos coisas que não devem ser

aceleradas, quando esquecemos como é possível moderar o ritmo, sempre pagamos um preço.

Os argumentos contra a velocidade começam na economia. Segundo Honoré (2007, p. 15) o capitalismo moderno é extraordinariamente capaz de criar riquezas, mas ao custo de devorar os recursos naturais com mais rapidez do que a mãe terra é capaz de produzir, ameaça à vida no planeta. Todo ano são destruídos milhares de metros quadrados de floresta tropical na região amazônica e os abusos contra a fauna e flora acabam pondo em extinção centenas de espécies. O capitalismo está se apressando demais até mesmo para o seu próprio bem, afirma Honoré (2007), pois com a pressa de acabar primeiro não deixa tempo suficiente para controlar a qualidade; veja-se o exemplo das indústrias de informática, que lançaram seus programas de computação antes mesmo de serem testados, resultando numa verdadeira epidemia de erros, defeitos e disfunções que anualmente custam bilhões de dólares às empresas.

O próprio ser humano não sabe se suporta e suportará tamanha loucura pela produção regada à velocidade, pois o excesso de horas trabalhadas acaba os tornando improdutivos, sujeitos a erros, infelizes e doentes. Veja os consultórios médicos, cheio de pessoas acometidas de problemas causados pelo estresse: insônia, enxaqueca, hipertensão arterial, asma e distúrbios gastrointestinais. Não o bastante, Honoré (2007, p. 16) acrescenta que o esgotamento físico era um problema que costumava acometer, sobretudo, pessoas acima de 40 anos, o que atualmente, homens e mulheres na casa dos 30 ou menos já se encontram completamente exauridos.

A loucura pelo lucro e produtividade, refletida na otimização do tempo, tem levado os trabalhadores a preferirem rejeitar o período de férias, gerando a chamada síndrome das férias (HONORÉ, 2007), uma espécie de aversão ao tempo de descanso. Nem mesmo a doença é capaz de manter o empregado moderno longe dos escritórios ou desvencilhar-se das preocupações com seus empregos, demonstrando, muitas vezes, que o desejo pelo progresso a qualquer custo, fala mais alto do que os sinais de cansaço que o corpo já começa a manifestar. Segundo Hirsh-Pasek (2006) os adultos são impelidos a trabalhar mais horas e mais produtivamente do que os rivais de seus empregadores. Uma ideia do tipo de situação desalentadora a que podemos chegar pode se ter na palavra Japonesa “karoshi”, que significa morte por excesso de trabalho,

e que no Japão em 2001, foi a responsável pela morte de 143 pessoas, que só tende a aumentar (HONORÉ, 2007, p. 17).

Contudo, para se manter o ritmo e acompanhar a velocidade, muita gente já não considera o café um estimulante suficiente e começa a buscar fontes mais poderosas para manter atenção. Não é sem razão, que o consumo de drogas como cocaínas, heroínas e anfetaminas crescem assustadoramente, principalmente nos ambientes de trabalho, com destaque aos chamados “colarinhos brancos” (HONORÉ, 2007), onde não há espaço nem tempo para a preguiça, cansaço ou simplesmente tempo que não seja produtivo; o problema aumenta, quando após os picos de euforia, pode-se instalar quadros de depressão, agitação e comportamentos violentos. O próprio sono, necessidade prioritária da saúde do nosso corpo, já não é respeitado e perde lugar na luta pela produtividade e otimização do tempo. Um dos motivos pelos quais precisamos de estimulantes é que muitos de nós não dormimos o suficiente, criando um ciclo de sobrecarga que pode acabar comprometendo nossa saúde e causando fadiga. Segundo Honoré (2007) em função da necessidade de otimizar o tempo, os americanos passam em média 90 minutos a menos dedicados ao sono do que há um século atrás, o que não deve ser diferente entre outros países que seguem esta lógica da produtividade, incluindo o Brasil.

O excesso de velocidade e a pressão do tempo têm influenciado o limiar de tolerância das pessoas, que se mostram mais susceptíveis a perder o controle frente a uma situação de estresse. Qualquer coisa ou pessoa que se interponha em nosso caminho, que nos force a moderar o ritmo, que nos impeça de conseguir exatamente o que queremos no momento em que queremos passa a ser um inimigo. De tal modo, que a menor contrariedade, o mais leve atraso ou uma simples suspeita de lentidão, nos dias de hoje, já deixam roxas de fúria pessoas que de outra forma poderiam ser consideradas perfeitamente calmas. Se continuarmos nesse ritmo, o culto da velocidade só pode piorar. Quando todo mundo opta pela alternativa mais rápida, a vantagem de andar depressa desaparece, obrigando todos a ir mais depressa ainda (HONORÉ, 2007, p. 22).

No âmbito dos esportes temos os exemplos dos jovens que iniciam cada vez mais cedo a rotinas de treinamentos e jogos, bastando apenas uma participação destacada em uma temporada ou competição para sair do anonimato se tornarem celebridades mundiais em dias ou mesmo horas. Em função de não estarem preparados para suportar as

mudanças bruscas e repentinas em suas vidas, tanto culturais quando sociais, tão rápido se tornam famosos e adultos, mais rápido conhecem a decepção e o fracasso. Em outras circunstâncias, o desejo pelo aumento rápido da performance, sem esperar e respeitar as respostas naturais do organismo ao estresse provocado pelo exercício, induzem os atletas a fazerem uso de substâncias ilegais, os chamados dopings; que atualmente, segundo Kunz (2003, p. 56) não apenas é realidade dentro do mundo do esporte de rendimento ou profissional, mas se estende para fora dele, ou seja, tem sido usado como auxiliar no desenvolvimento da estética corporal, especialmente em academias de musculação. É a ansiedade provocada pelo desejo de ter os resultados mais rápidos que obrigam as pessoas a adotarem o uso destas substâncias, revelando que não mais sabemos esperar ou respeitar o ritmo natural do nosso corpo.

É inevitável que uma vida de correrias acabe se tornando superficial. A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre os acontecimentos. Segundo Kunz (2004, p. 24) as informações a serem produzidas e divulgadas nos próximos dois anos devem superar as informações elaboradas e divulgadas nos últimos dez mil anos. Com tanta informação, a memória se torna sobrecarregada já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio, consequência do excesso de informação.

Assim, o sujeito moderno não só está mais informado e opinava, mas também é um consumidor voraz e insaciável de notícias, de novidades, um curioso impenitente, eternamente insatisfeito. Quer estar permanentemente excitado e já se tornou incapaz de silêncio. Ao sujeito do estímulo e da vivência pontual, afirma Bondia (2002, p. 23) tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece. O excesso de informação e o desejo incansável por elas, transformam o homem moderno num sujeito que não pode parar. A velocidade em tudo o que faz conota o homem moderno em um ser eternamente insatisfeito e carente, pois ao passo que tudo lhe passa rápido, tudo também lhe torna descartável. Por cativar a velocidade, nada consegue reter ou tornar-se significativo.

Quando práticas começam a serem reproduzidas sem a atenção que merecem é um sinal de que precisamos parar e refletir. A obsessão pelo aproveitamento de cada migalha de tempo tem nos induzido a refletir que na esteira das relações humanas, nem tudo pode ocorrer

nesta lógica do apressamento. Têm certas coisas que não podem nem devem ser apressadas, elas levam tempo, precisam de lentidão. É por estas e outras razões que é preciso questionar sobre a obsessão de querer sempre fazer tudo o mais depressa possível (HONORÉ, 2007, p. 13). É preciso refletir, quando a comunicação entre os membros de uma família esteja ocorrendo por meio de bilhetes deixados na porta da geladeira ou quando as “histórias para fazer dormir em um minuto”,¹⁷ se tornam naturais dentro dos lares e acabam por desestruturar as relações entre pais e filhos. É preciso refletir quando os comportamentos de uma forma geral, na ânsia pela velocidade, acabam por tratar o ser humano como coisa, principalmente, quando estes se direcionam às crianças, uma vez que possivelmente são elas, as principais vítimas desta orgia pela aceleração, pela pressa e pela otimização do tempo. (HONORÉ, 2007, p. 21).

Segundo Hirsh-Pasek (2006) os adultos recebem a mensagem de que fazer mais e mais rápido é melhor e forçam este ritmo nos seus filhos. Estes como têm em seus pais o modelo de conduta e referência, obedecem de maneira submissa a toda vontade adulta de expectativas de um futuro melhor, mesmo que estas não sejam suas reais vontades e interesses. Entretanto, quando estes fatos se tornam freqüentes, quando a pressa passa a ditar como deve ser o convívio dentro das famílias e ambientes educacionais, é um sinal de que uma doença do tempo pode ter se instalado, ou melhor, uma doença da alma.

Para Verden-Zoller (2004, p.195) o viver em nossa sociedade ocidental se tornou sufocante. Ela afirma que uma das principais razões para explicar este quadro de angústia em relação ao tempo ao qual estamos passando, está relacionado à nossa falta de sensibilidade para o momento presente das realizações, ou seja, a que tudo espera um resultado. Uma das principais características do viver sendo pressionado pelo tempo, além da atenção voltada para aquilo que ainda temos que fazer é o constante estado de atenção; este sentimento pode ser entendido, em parte, pelo tempo da consciência, que permite que um passado e um tempo futuro possam ser imaginados.

Com base no estudo do tempo da consciência, o tempo continua sendo o transcorrer das nossas vidas conforme define Elias (1998), mas,

¹⁷ Pensando em ajudar os pais a enfrentar os filhos que consomem tempo demais na hora de dormir, vários autores condensaram contos de fadas clássicos em versões de 60 segundos. Esta prática é um exemplo de como o desejo pela velocidade influencia nossa vida e altera as relações humanas, inclusive com as crianças.

no entanto, é somente pela nossa consciência que este transcorrer pode ser imaginado e fragmentado em um passado, um presente e um futuro. Se não fosse pela nossa consciência, o transcorrer das nossas vidas se constituiria em um eterno presente. No entanto, em função das características de um mundo competitivo, pautado nos valores de controle e apropriação (MATURANA, 2004), a nossa atenção se encontra de tal forma direcionada para o futuro, que o tempo presente acaba sendo ofuscado e com ele a importância de saber vivê-lo.

1.3 Entre o passado e o futuro: uma temporalidade insensível com o presente

Antes de tudo, é importante esclarecer que ao realizar um estudo que envolve uma reflexão sobre uma temporalidade da consciência, corremos o risco de encontrar pessoas que podem considerar uma reflexão deste caráter desnecessária e irrelevante, como se dela não surgisse nenhum tipo de resultado concreto ou útil em nosso fazer diário, e isto é em parte compreensível, quando sabemos dos efeitos da velocidade do tempo nas pessoas e que o próprio emocionar em nossa sociedade ocidental se encontra orientado para a competição, para o lucro e para o controle de tudo e de todos, como afirma Maturana (2004, p, 95). Entretanto, como os nossos valores e interesses são modificados ao longo das gerações (MAFFESOLI, 2005), mudanças positivas podem ser alcançadas, justamente quando se tencionam criticamente aquilo que ainda permanece obscuro, neste caso, uma consciência insensível para o tempo presente.

Refletir sobre estes princípios se torna de grande importância, uma vez que observamos com frequência cada vez maior as relações humanas sendo comprometidas e o tempo de ser criança ameaçado. Ameaçado, porque nunca se desejou com tantos recursos e impetuosidade inserir a criança em um mundo de competição e cobrança, como é feito nos dias de hoje. As experiências são únicas, afirma Bondia (2002), e é por esta razão que ao tentar compreender o ser humano e as suas relações com o mundo e o tempo, é em direção ao tempo da consciência, que permite imaginar uma temporalidade – passado, presente e futuro - que também devemos desviar nossa atenção.

Segundo Comte-sponville (2000) existe um saber que não é saber, mas que precede todos os saberes, e o qual damos o nome de consciência. É por meio dela, que podemos intuir que o futuro se faz

esperar, que o presente nos escapa e que o passado, às vezes, não passa. A consciência é inteiramente temporal afirma Comte-sponville (2000), seu tempo próprio não tem nem a regularidade nem a homogeneidade do tempo do mundo ou dos relógios. Nosso tempo – o tempo vivido, o da consciência ou do coração – é múltiplo, heterogêneo, desigual. É por isso que há um tempo para a espera e outro para a saudade, um tempo para a angústia e outro para a nostalgia, um tempo para o sofrimento e outro para o prazer. Um tempo que se faz único e particular e que se temporaliza de acordo com a consciência e intencionalidade de cada um.

Segundo Elias (1998, p. 66) os conceitos temporais de passado, presente e futuro, que estruturam a experiência do devir, são característicos de uma quinta dimensão do universo. Segundo este autor

“Com o surgimento da realidade humana, uma quinta dimensão – que poderíamos chamar de dimensão da experiência vivida ou da consciência – vem somar-se às quatro dimensões do espaço e do tempo. Tudo o que se produz ao alcance do homem, tornando-se acessível à experiência e à simbolização humanas, já não se deixa determinar com a ajuda de quatro coordenadas, porém de cinco. A própria síntese evolutiva que deu origem à atual concepção do tempo é característica dessa dimensão, no que ela tem de específico. A preocupação científica com o rigor impede-nos de deixar na obscuridade tanto a sua origem natural quanto sua especificidade irreduzível. Todavia, o estatuto epistemológico desses conceitos ligados à experiência, tais como passado, presente e futuro, que representam a quinta dimensão especificamente humana, ainda hoje continua incerto. A discussão deles, com frequência, passa pela especulação metafísica, não suscetível de verificação objetiva e entregue à fantasia de cada um” (ELIAS, 1998, p. 67).

A noção de presente caracteriza a maneira como o tempo é determinado por um grupo humano vivo e suficientemente desenvolvido para relacionar qualquer sequência de acontecimentos, seja de ordem física, social ou pessoal, com o devir a que este mesmo grupo está submetido (ELIAS, 1998). Em função deste devir, tal grupo, ou cada um

de seus membros, pode por a chancela do presente sobre o que realiza, sobre o que vive e sente diretamente, com isso o distinguindo tanto do que está para trás, e que subsiste tão-somente na lembrança, quando do que um dia talvez possa experimentar ou sofrer, isto é, tanto do passado quando do futuro. O que há de particular nesses conceitos temporais, ligados ao devir de um homem vivo em determinado momento, é que nenhum deles se reveste de uma significação clara, a menos que todos estejam conjuntamente presentes na consciência humana (ELIAS, 1998, p. 64).

O presente é aquilo que pode ser imediatamente experimentado, o passado é aquilo que pode ser diretamente rememorado, e o futuro, é a incógnita. Os conceitos do tipo presente, passado e futuro não se aplicam ao nível físico, ou melhor, àquilo que chamamos de natureza, onde a causalidade mecânica passa, com ou sem razão, pelo modo representativo de ligação (ELIAS, 1998, p. 65). É por tal razão que a sequência de um passado, presente e futuro não existem para uma bola que rola em direção a um gol ou para as águas que correm e constitui o leito de um rio, sem uma consciência que permite apreendê-las, a divisão das sequências contínuas de eventos do mundo natural em sequências passadas, presentes e futuras são desprovidas de qualquer significação.

Em relação ao passado, presente e futuro, ou seja, uma temporalidade, a tese principal defendida por Comte-sponville (2000) é que somente o presente existe; e se há três tempos é unicamente por uma espécie de difração, na alma, desse presente. Com base em Santo Agostinho (COMTE-SPONVILLE, 2000, p. 31) não se usam termos adequados quando diz que existem três tempos, o passado, o presente e o futuro. Talvez fosse mais correto dizer que existem três tempos no presente: o presente do passado, o presente do presente e o presente do futuro; porque estes três tipos de tempos existem em nosso espírito, e não fora dele. O presente do passado é a memória; o presente do presente é a intuição direta e o presente do futuro é a espera.

Santo Agostinho, afirma que se o presente, sempre fosse presente, se não fosse juntar-se ao passado, não seria tempo, seria a eternidade. Logo, se o presente, para ser tempo, deve juntar-se ao passado, como podemos declarar que ele existe, se ele só pode existir deixando de ser? O presente se junta ao passado para se transformar em tempo. Ele é a passagem perpétua de um ao outro, e, se assim podemos dizer, a confirmação recíproca de ambos (COMTE-SPONVILLE, p. 20, 2000).

Sobre o passado, é porque ele não existe mais que temos de nos lembrar dele, porque ele só vem a nós para ainda habitar, como passado, estando no presente (COMTE-SPONVILLE, 2000, p. 121). Quanto ao futuro, podemos proceder da mesma maneira. Não se trata de esquecê-lo, nem de adorá-lo, como fazem os supersticiosos, mas de compreender as duas coisas: de um lado, que ele só existe atualmente para nós, por nós, e de outro lado que só existirá mais tarde, se existir, no presente. O que constitui o passado funde-se sem ruptura com o presente, assim como este funde-se com o futuro. Podemos ver isso com clareza quando o futuro, transformando-se em presente, transforma-se, por sua vez, em passado. As mudanças sucessivas destes tempos conotam uma espécie de linha demarcatória, o que segundo Elias (1998) e Comte-Sponville (2000) é somente na experiência humana que se encontram essas grandes linhas demarcatórias entre o hoje, o ontem e o amanhã.

O tempo precisa da alma (ou consciência) não para ser o que ele é (o tempo presente), mas para ser o que já não é ou ainda não é (a soma de um passado e de um futuro), em outras palavras, para ser o que nós chamamos de tempo (COMTE-SPONVILLE, 2000, p. 30). O fato de um mesmo acontecimento poder ser no futuro, no passado, e no presente para três observadores diferentes não altera em nada o fato de que, para cada um desses três observadores, como para o próprio acontecimento, ele exista tão-só no presente. Nada em nossa história, e em todo ponto do universo, nunca aconteceu que não fosse no presente: nada nunca aconteceu, salvo o próprio presente e é aí que encontramos a eternidade. Desde o início do tempo, se início houve, até o fim do tempo, se houver um, nem houve nem haverá mais que o presente, não houve nem haverá mais que um longuíssimo e insistentíssimo agora (COMTE-SPONVILLE, 2000, p. 88).

Quando observamos que os desejos que orientam o modo de viver em nossa sociedade ocidental se constituem em desejos de competição, controle e apropriação, também podemos observar que é em função deles que as nossas intenções se encontram com considerável frequência orientada para um futuro; pois é lá o tempo das expectativas.

Comte-sponville (2000) ao refletir sobre a ideia de tempo como flecha, ou seja, orientado para o futuro, fornece algumas elementos interessantes que subsidiam pensar a formação das crianças e a relação dos adultos e professores com estas.

Se reconhecermos que o tempo é flechado, é porque ele é orientado para um futuro que será diferente dele e, portanto, que é fadado a desaparecer tal como é. A não ser que se diga que a semente de uma planta e planta sejam a mesma coisa, o mesmo presente. Que a estrela e o buraco negro que ela se tornou sejam a mesma coisa, o mesmo presente. A semente e a planta não são, pois, o mesmo presente. No entanto, elas nunca existiram senão no presente, em dois presentes diferentes, e é por isso, aliás, que elas não poderiam existir juntas. Da mesma forma, uma semente não é uma planta por vir (nada prova que ela vai germinar). Uma planta não é uma semente passada (já que ela é atualmente planta e que a semente já não é). Os jardineiros sabem disto muito bem, pois dispensam a uma e à outra, e sempre no presente, os diferentes cuidados que requerem. Mesma coisa compreende-se no caso da estrela e do buraco negro: não é o mesmo presente, são dois presentes. Uma estrela passada não é uma estrela: é um buraco negro. Um buraco negro por vir não é um buraco negro: é uma estrela (COMTE-SPONVILLE, 2000, p. 71).

No mesmo sentido, uma criança não é um adulto e um adulto não é uma criança, uma criança e um adulto não podem nunca existir juntos e simultaneamente, no entanto, criança e adulto sempre existem no presente; e é a única maneira de existir, por tal, a criança tem que ser respeitada e educada como criança, porque este é seu presente, sua realidade (COMTE-SPONVILLE, 2000, p. 72). Conceber o tempo como orientando para o futuro contribui para dissimular uma concepção de pensar a criança como um vir a ser, ou seja, um adulto em potência, o que muito explica porque ela é tratada como um adulto em miniatura e sua infância, muitas vezes, vista como uma fase preparatória para a vida adulta. Entretanto, falar em flecha do tempo é considerar que o passado produziu o presente, assim como o presente está produzindo o futuro. Este é o ponto de vista da consciência ativa ou científica como preferem os físicos, ou antes, é o ponto de vista, no qual a consciência pode tentar se colocar, do devir, do encadeamento das causas e dos atos, do curso real dos acontecimentos: o tempo parece aqui fluir do passado, de onde

tudo vem, para o futuro, para onde tudo vai. Embora a ciência defenda este ponto de vista, Comte-sponville afirma que:

“Na verdade eles são ambos imaginários, o tempo, na realidade, não vai nem do futuro ao passado nem do passado ao futuro, já que permanece inteiro no presente que ele é. E acrescenta: Quem já viveu um dia que não tenha sido um hoje? Quem já viveu duas vezes o mesmo dia? Se o tempo é flechado, como afirmam os físicos, não é porque o presente seria orientado para um futuro que será diferente dele, o que não me parece pensável sem finalismo, mas ao contrário, porque é intrinsecamente orientado para o presente que ele é vindo a sê-lo, em outras palavras, porque ele não cessa de (se) mudar tornando-se, a cada instante, um outro presente” (COMTE-SPONVILLE, 2000, p. 49).

Esta concepção ajuda pensar a criança no presente e valorizar o que ela constitui no agora, ou seja, o seu ser. É por isso que Comte-Sponville (2000, p. 49) afirma que é do meu corpo presente que tenho consciência, e só dele, e desde o início. Como seria eu o que não é mais ou ainda não é? Sou o que sou, não o que era ou serei: sou meu corpo atual, meu corpo em ato, e essa materialidade de minha existência não é senão minha presença no mundo – minha presença no presente. Ser é ser presente no espaço e no tempo; é, portanto ser fisicamente e atualmente presente. Como então seríamos outra coisa senão o que fazemos?

Com base no que até aqui foi apresentado, podemos observar que no transcorrer das nossas vidas também podemos imaginar uma temporalidade, ou seja, um passado, um presente e um futuro que na sua sucessão constante também constitui o tempo, mas para a consciência. O passado, por ser o que já aconteceu não existe, da mesma maneira o futuro, que por ser uma expectativa, ainda não existe. Por apenas o tempo presente existir e nesse presente ser possível imaginar uma temporalidade, instância na qual a nossa consciência se direciona conforme as nossas emoções e desejos para um passado ou para um futuro, as características atuais do viver em nosso mundo devem ser pensadas com atenção, pois deste fenômeno resulta o nosso agir.

Assim, uma das questões que o estudo do tempo suscita diante de um mundo acelerado e marcado pelo controle de tudo o que fazemos é a dificuldade em viver o momento presente. É a nossa atenção para longe do agora e para os resultados das nossas ações, em demasia, que não mais nos permite viver o presente.

Viver o presente é degustar aquilo que se faz, no momento que se faz, sem um objetivo desviado para longe deste lugar e momento ou na expectativa das suas conseqüências. Esperar apenas pelos resultados das nossas ações não nos permite viver o que é feito em sua plenitude; não nos possibilita um envolvimento espontâneo e completo, no qual o que se faz é consumido no próprio ato da atividade. Viver com nossa atenção para o que já foi ou para o que ainda está por vir não nos tira do tempo presente, mas afasta a nossa consciência do agora nos tornando, de certa forma, insensíveis com o presente.

Quando nossa consciência se encontra desviada do presente, seja para o futuro ou para o passado, costumeiramente dizemos que perdemos a noção do tempo, tentando elaborar uma explicação ou um sentido que represente que o tempo passou sem a nossa atenção; por isso, em um mundo veloz, onde tudo precisa acontecer rápido, muitas coisas acontecem, mas quase nada nos acontece. Segundo Bondia (2002, p. 21) a experiência é o que nos passa, o que nos toca, o que nos acontece, não o que se passa, não o que acontece ou que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. O mesmo autor cita Walter Benjamin, quando este já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara.

No mesmo sentido, Oaklander (1980) apresenta algumas considerações importantes em relação ao sentido da visão e o que imaginamos sobre aquilo que vemos, suscitando algumas relações interessantes que envolvem a falta de sensibilidade para o presente do que fazemos. Destas considerações, é possível observar como podemos projetar nossos pensamentos para longe do agora, ou seja, do presente da realização:

“Muitas coisas se colocam no caminho da visão além do imaginar o que as pessoas sentem e pensam. Uma delas é saltar para o futuro em vez

de ficar no presente. Com frequência estragamos visões e experiências agradáveis com a nossa preocupação sobre o que poderá vir em seguida. Podemos olhar para um lindo pôr-do-sol, esforçando-nos para agarrar todos os detalhes antes que o sol desapareça no horizonte. Esse esforço, uma espécie de tentativa de apegar-se ao momento, já atrapalha o prazer de ver a beleza desse momento” (OAKLANDER, 1980, p.134).

O mesmo acontece com a tentativa de registrar um momento por meio das sofisticadas máquinas fotográficas. Este apego se mostra universal; muitas vezes o desejo de capturar uma bela cena atrapalha o prazer de sentir em plenitude o que o momento pode proporcionar; atrapalha, porque desvia a atenção do presente. Ao tentar immortalizar uma cena ou guardar uma bela paisagem, podemos de fato registrá-la pela tecnologia do aparelho, mas o desejo é tanto em tentar registrar o que estamos vendo, que acabamos por viver a ação de registrar a foto e não o próprio momento.

Fazendo menção ao título deste tópico: O que está situado entre o passado e o futuro? Temos como resposta o presente; tempo único onde a nossa vida acontece. Se a nossa vida acontece no momento que chamamos de presente, não é no passado e tão pouco no futuro que devemos exclusivamente direcionar a nossa atenção. Por isso, é interessante observar como, ao longo da história na nossa civilização, apreendemos a orientar a nossa atenção para outro lugar que não o presente; e que nos dias atuais, este desvio para longe do agora parece ter se tornado uma rotina.

Vivemos uma cultura que continuamente nos exige que prestemos atenção a algo diferente do que estamos fazendo num dado momento. Isso acontece, por exemplo, quando faço o que faço com minha atenção posta no que vou obter, não no que estou fazendo. Quando minha atenção está voltada para o resultado de meu fazer e não para o próprio fazer, nos tornamos insensíveis para o presente.

Alguns professores e os pais, por não saberem da importância de viver o presente na relação com seus filhos, dizem a estes que devem estudar porque quando crescerem irão precisar do que estão aprendendo. E falam se fizerem isto, vão obter isso ou aquilo como recompensa. Contudo, se não voltarmos a nossa atenção para o que estamos fazendo,

não o fazemos; fazemos outra coisa (MATURANA E VERDEN-ZOLLER, 2004).

Ao afirmar que apenas o presente existe e que o passado ou o futuro só existem no espaço das descrições de nossas elaborações mentais (VERDEN-ZOLLER, 2004), não se pretende negar o passado ou ser inconseqüente com o futuro. São as preocupações excessivas com o rendimento de todas as ordens que precisam ser questionadas, ainda mais, quando se trata de educação de crianças. As preocupações com rendimento se encontram no futuro, ao encontrar-se no futuro, ou seja, ao direcionar a atenção a elas, nos tornamos insensíveis para o que estamos fazendo, ou seja, para o presente. Ao mesmo tempo em que ocorre este desvio de atenção, a velocidade, ou melhor, o excesso de velocidade que estamos habituados nos nossos afazeres diários não mais nos permite parar e descansar. Nesta pausa ocorreria a reflexão; é a própria velocidade do tempo que também não permite o tempo de reflexão e que torna tudo descartável.

Segundo Bondia (2002) somos sujeitos ultra-informados, transbordantes de opiniões e superestimulados, mas também sujeitos cheios de vontade e hiperativos. E complementa:

“Por isso sempre estamos querendo o que não é, porque estamos sempre em atividade, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E, por não podermos parar, nada nos acontece. A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço” (BONDIA, 2002, p. 14).

Viver no presente não é, portanto, renunciar a toda e qualquer relação com o futuro. Como criar nossos filhos sem preparar o futuro deles? Como agir sem prever, sem imaginar, sem antecipar? Não se trata de negar qualquer relação com o futuro; trata-se de compreender que essa relação permanece por inteiro no interior do presente. É por isso que a imaginação, a antecipação, a prudência e a vontade são a tal ponto necessárias: para fazer aqui e agora, que o futuro – quando for presente fazer – não fique demasiado distante do que desejamos (COMTE-SPONVILLE, 2000, pg. 122). Em suma, o futuro nunca existe senão como presente, e nunca é desejado ou preparado senão no presente. Porque se preocupar com o futuro? Porque é normal que o presente se preocupe com a sua continuação. Viver no presente não é viver no instante: é viver no princípio que dura, e permitir-lhe, tanto quanto depender de nós, durar o melhor possível (COMTE-SPONVILLE, 2000, pg. 123).

O fato de somente o presente existir não é um motivo para ser infiel ao passado, tampouco é um motivo para se desinteressar do futuro. Viver no presente não é viver no instante, pois segundo Comte-Sponville (2000, p. 14) o presente dura.

CAPITULO II

“As crianças são importantes e sem importância; espera-se delas que se comportem como crianças, mas são criticadas nas suas infantilidades; é suposto que brinquem absorvidamente quando se lhes diz para brincar, mas não se compreende porque não pensam em parar de brincar quando se lhes diz para parar; espera-se que sejam dependentes quando os adultos preferem a dependência, mas deseja-se que tenham um comportamento autônomo; deseja-se que pensem por si próprias, mas são criticadas pelas suas soluções originais para os problemas”.

(POLLARD, 1985, apud SARMENTO e PINTO, 1997).

2.1 O TEMPO E A CRIANÇA

2.1.1 Notas introdutórias sobre o processo natural de crescimento e desenvolvimento da criança

Este capítulo tem o intuito de discutir o tempo na vida da criança, partindo do relacionamento com sua mãe e familiares até os contornos das atividades pensadas a elas e das atividades vividas por elas. Para isto, o tempo aqui assume várias perspectivas, desde o transcorrer das nossas vidas, caracterizado pelo excesso de velocidade, onde o relógio possibilita o enquadramento dos nossos afazeres e uma submissão ao tempo eletrônico, até uma temporalidade, no qual nossa consciência permite elaborar um passado, um presente e um futuro; instância onde podemos nos afastar do presente naquilo que fazemos. Para que o estudo do tempo possa ajudar a compreender melhor a criança e o seu processo de crescimento e desenvolvimento, este não pode ser pensando apenas pela perspectiva do adulto, mas também a partir da criança; mesmo que

para tal, conforme Oaklander (1980) nos ocupemos apenas da imaginação, uma vez que não podemos ver, tocar e nem medir o que elas pensam e sentem.

Como vimos em trechos anteriores, o controle do tempo surgiu da necessidade de organizar as nossas vidas; num primeiro momento utilizando apenas recursos naturais sem muita precisão e posteriormente se pautando em recursos construídos pelo próprio homem com a finalidade específica de uma precisão mais apurada, que de certa forma foi a gênese dos meios artificiais de controle do tempo atual. O ser humano ao desviar a atenção aos instrumentos de referencia cronológicos criou um apego e certa dependência a eles, que já não consegue mais viver sem seu auxílio e enxergar os sinais que o próprio corpo manifesta, sobretudo, nas sociedades mais desenvolvidas ou com elevado grau de civilização. Segundo Elias (1998) quanto mais os relógios e calendários se ajustam às nossas necessidades, mais suas influencias se tornam naturais e de difícil identificação.

Um dos exemplos de como o controle rígido do tempo associado a uma preocupação constante com o futuro vem se constituindo como padrão de vida e alterando a nossa percepção em relação a muitos processos pelos quais passamos ou estamos envolvidos, é a desconfiança sobre tudo aquilo que ocorre sem o nosso saber consciente, em outras palavras, a desconfiança sobre os processos que ocorrem de maneira natural. Ao analisar esta questão, Verden-Zoller faz a seguinte afirmação:

Nossa falta de confiança nos processos naturais é em especial evidente na atitude em relação ao desenvolvimento da criança, tanto em suas dimensões sociais quanto nas individuais. Devido a essa falta de confiança e da separação cultural entre corpo e espírito, não percebemos a participação natural das interações corporais da criança em crescimento na constituição de sua consciência individual e social (VERDEN-ZOLLER, 2004, p. 129). (...) Devido à separação de corpo e espírito em nossa cultura e a frequente instrumentalização das relações interpessoais, muitas das nossas crianças crescem sem visão social e de si mesmas, por não aprender a viver a aceitação mútua e plena como algo

natural e espontâneo. (...) O crescimento normal de uma criança requer a biologia da mútua aceitação em interações corporais íntimas com as mães. E a maioria de nossas doenças e sofrimentos surge de alguma interferência em nosso operar na biologia do amor (VERDEN-ZOLLER, 2004, p. 135).

Estamos tão habituados ao desenvolvimento normal das crianças, que não vemos o domínio de relações humanas em que ele ocorre como um processo natural. No entanto, quando algo ocorre mal ou quando fracassa, ficamos sem saber o que falhou nem sabemos o que fazer, então recorremos ao controle deste processo. Quando pretendemos corrigir uma falta básica nas relações humanas com uma criança e recorremos ao controle, o que em geral obtemos é um fracasso maior, porque em nossa insensibilidade sobre o presente, gerada pela manutenção da atenção no futuro, negamos a criança. O controle existente no envolvimento do adulto em relação à criança conota uma espécie de “artificialização”, ou seja, uma instrumentalização do que seria natural. Quando a mãe ou o adulto recorre ao controle do que deve ou não ser feito, cria-se uma relação que é programada e não natural. Do ponto de vista de uma relação que flui, este controle surge como algo que limita esta fluidez.

A necessidade que a relação entre mãe e filho, desde os primeiros anos de vida, ocorra sem pensamentos frequentes desviados para o futuro ou de maneira apressada, é defendida por Verden-Zoller (2004, p. 142) que ainda afirma que o desenvolvimento de uma criança – tanto como ser biológico quanto ser social – necessita do contato recorrente com a mãe¹⁸ em total aceitação no presente. A autora acrescenta que uma mãe não pode encontrar seus filhos nessa espécie de contato se ela, em virtude de uma atitude produtiva, está orientada para as consequências de suas interações com as crianças, e não para o modo como elas existem no presente do encontro.

Assim, para que uma criança possa crescer e se desenvolver de maneira saudável, construindo sua consciência de si, ela precisa das condições propícias para que isto ocorra de maneira natural, ou seja, um

¹⁸ É importante ressaltar que mãe, nas palavras da autora, pode ser qualquer adulto que esteja em contato íntimo e respeito com a criança. Uma explicação mais detalhada sobre esta questão é realizada na página 70.

estreito e íntimo encontro corporal, em confiança e total aceitação com sua mãe, bem como de todas as crianças e adultos com os quais convive. No entanto, segundo Maturana e Verden-Zoller (2005, p. 171) o que temos visto é que estas condições nem sempre ocorrem facilmente com as crianças de nossos dias, porque em nossa atual cultura ocidental, damos-lhes cada vez menos tempo e espaço para o livre e estreito contato corporal na total confiança recíproca com a mãe, na qual surge a consciência humana.

Não é difícil identificar as ações ou comportamentos que denunciam como o adulto se posiciona em relação à infância da criança, relacionando-a como uma fase preparatória para a vida adulta. Um exemplo clássico desta relação hierárquica entre adulto e criança e que revela este sentimento de preparação e expectativa, é a pergunta sobre o que a criança vai ser quando crescer. O que você vai ser quando crescer é uma pergunta tão inocente formulada pelos adultos para as crianças, mas que busca como resposta, invariavelmente, uma opção profissional. Conforme analisa Alves (2005) ao se colocar o que a criança vai ser no futuro, afirma-se que, no presente, ela nada é. A criança como vir-a-ser supõe a sua preparação para o futuro. Essa preparação, na sociedade moderna, é voltada para a produtividade, considerada como critério de utilidade social; busca da eficiência, da transformação do corpo infantil ao corpo adulto produtor (SILVA, 2007). Não é sem razão, conforme Marcelino (1996, p. 81) que o brinquedo e o brincar deixam de ter um fim em si mesmo e são instrumentalizados em nome de uma produtividade que ocorre num processo cada vez mais intenso.

Falar do processo de crescimento e desenvolvimento da criança como um processo natural é falar que ele ocorre de forma espontânea na simples convivência da criança com a mãe ou com os adultos que o aceitam e estão ao seu contorno. Estes contatos iniciais por serem realizados em total aceitação e entrega entre os envolvidos pode ser caracterizada como um brincar, pois segundo Verden-Zoller (2004, 203) brinca-se quando se está atento ao que se faz no momento em que se faz. É por tal motivo, que a criança descobre a brincadeira logo na primeira amamentação. Fordham (1994) citado por Santos (2008, p. 59) considera o brincar, se não a primeira, a segunda atividade inicial da criança, pois assim que o seio se torna um objeto e o levar à boca se torna um prazer além do simples sugar, começa o ato de brincar. Da mesma forma podem ser vistos os primeiros banhos; quando a criança começa a sentir prazer ao tocar a água que responde aos seus

movimentos, imediatamente qualquer objeto que se encontre na água vira brinquedo e este diálogo puro e espontâneo entre criança e banho torna-se um brincar. Entretanto, quando esta relação começa a ser vivida como um ato preparatório para o futuro, imediatamente deixa de ser brincadeira. No entanto, é sobre este brincar no qual a mãe encontra seu filho, dialogo tão natural e importante, que a nossa cultura ocidental agora nos nega. Nos nega porque segundo Verden-Zoller (2004) a nossa cultura nos pressiona a continuamente orientar a nossa atenção para as consequências do que fazemos. Além disso, a figura da mãe, em nossa cultura, é constantemente pressionada para que esteja fora de sua casa e desta forma longe da família e do contato com seus filhos.

Ao passo que as mulheres lutaram por seus direitos de trabalho e igualdade de direitos semelhante aos homens, a figura da mulher-mãe dentro da casa e da estrutura familiar também começou a ser abalada. Segundo Hirsh-Pasek (2006) uma mudança enorme que ocorreu na vida familiar das gerações recentes foi o aumento no número de famílias em que ambos os pais têm uma carreira profissional. Embora Maturana e Verden-Zoller (2005) compreendam que mãe, não necessariamente é uma figura feminina, mas qualquer adulto que esteja em constante cuidado e atenção envolvida em total aceitação com a criança, é com a mãe-mulher, que a criança vai formular as primeiras noções da existência de um outro diferente dele e de um mundo exterior. Vai ser na brincadeira do amamentar que a criança vai estabelecer relações íntimas e fundamentais para o seu crescimento e desenvolvimento e que somente a mãe-mulher pode gerar.

Quando a mãe-mulher não se faz mais presente dentro do eixo familiar, quando a mãe por estiver fora de casa e desta forma não dentro, quando a mãe por estiver envolvida em outras atividades e sem tempo para um constante e necessário relacionamento com seus filhos, este processo pode ser prejudicado. Entretanto, notemos como é forte a pressão que o mundo exerce neste processo, no sentido de desestruturar um ambiente onde a criança possa ser aceita e construir sua consciência de si na biologia do amor. Desde o seu nascimento, quando não antes, a criança já está mergulhada em um mundo que tende a não lhe enxergar enquanto ser, mas que desde então já espera muito dela. Ao passo que cresce inserida em uma cultura que prioriza a apropriação e o controle de tudo e de todos, a criança vai deixando cada vez mais de ser vista enquanto é, para ser reconhecida cada vez mais pelo que tem.

Não o bastante, a falta de tempo tão frequentemente exclamada nos tempos atuais, exige do ser humano, dentro de seus julgamentos, que estabeleça uma hierarquia de afazeres e os cumpra de acordo com uma ordem de prioridade; deste modo, é inevitável que alguns afazeres se tornem mais importantes do que outros. O que mais preocupa uma formação humana de cidadãos em nossa sociedade, não é simplesmente que tenhamos atingido este ponto de se produzir a vida, onde temos que decidir sobre uma prioridade, como é relatado por Garcia (2007), mas sim, e principalmente, que com o passar dos anos algumas coisas venham se tornando cada vez mais menos importantes; e algumas destas essenciais à vida.

Isto fica claro, quando observamos que por intermédio do desenvolvimento e aprimoramento da técnica, realizamos cada vez mais coisas em um espaço de tempo cada vez mais curto, o que logicamente deveria oportunizar mais tempo para outras atividades ou simplesmente, apenas restar mais tempo. No entanto, mesmo fazendo coisas mais rápido ainda não nos tem sobrado tempo. Talvez estejamos simplesmente fazendo mais coisas em menos tempo. Contudo, voltando à questão da escolha das prioridades regada pela falta de tempo, uma questão emergente é posta da seguinte maneira: o que, na relação entre pais e filhos, tem se tornado mais importante do que o brincar livre e prazeroso dos pais com os filhos? Ou melhor, porque brincar livremente ainda é sinônimo de perda de tempo entre os pais e professores quando pensamos isto em relação às crianças? Ou ainda, Por que as relações de aceitação mútua no seio da família tendem a ficar atrás daquelas preocupações de ordem produtivas?

Em alguma altura da nossa história perdemos o rumo que conduz de forma harmoniosa o desejo pelo progresso e o respeito à natureza do ser humano. É por tal razão que ainda hoje nos perguntamos se as crianças também aprendem mesmo sem aulas de reforço de toda espécie ou brinquedos sofisticados, como se somente assim fosse possível aprender. Uma grande questão que contorna a tentativa de resgatar o valor da brincadeira diante da tentativa de preparar a criança para viver em um mundo excessivamente competitivo, reside na analogia de saber soltar a corda e permitir à criança aventurar-se, mas não soltar a tal ponto de permitir que ela se enforque (HONORÉ, 2009); ou como prefere Barbosa (2006) ao se referir ao contexto geral da educação infantil: “educar para a repressão ou para a liberdade”. De modo que uma criança necessariamente chegará a ser, em seu desenvolvimento, o

ser humano que sua história de interações com sua mãe e os outros seres que a rodeiam permitir, dependendo de como sua corporeidade se transforme nessas interações. O ser humano que um humano chega a ser vai se constituindo ao longo da vida humana que ele vive (VERDEN-ZOLLER, 2004, p. 125). No entanto, para que cresça com autonomia, segurança de si e respeito ao próximo, a criança precisa ser aceita e reconhecida como é no presente do seu viver, se isto não ocorre como prática frequente ela pode estar sendo negada.

2.2 A falta de sensibilidade para o presente na vida da criança

Ao refletir sobre a importância da brincadeira no processo natural de crescimento, aprendizagem e desenvolvimento da criança, percebe-se que o brincar, atividade caracterizada por ser válida em si mesma, é um dos poucos momentos nos quais as crianças e os adultos podem se encontrar naquilo que estão fazendo e de fato, viver o presente da realização.

Em nossa sociedade ocidental, a nossa atenção está tão orientada para os resultados do que estamos fazendo, que raramente vivemos o nosso fazer como um ato consumido no presente, como algo válido em si mesmo e por si mesmo. Maturana e Verden-Zoller (2004, p. 140) defendem que é a nossa orientação cultural para a produção que nos insensibiliza, a cada momento, para o presente. É ela que dirige continuamente nossa atenção para um passado ou um futuro, que só acontecem no espaço da descrição de nossas expectativas ou queixas, fora do domínio de nossas ações num dado momento.

Ao realizar algo pensando apenas nas consequências do que estamos fazendo, desviamos nossa atenção do presente e o direcionamos para o futuro, onde se encontram as nossas expectativas. Ao realizar algo com o pensamento em nossas frustrações, desviamos a nossa atenção do presente e a orientamos para o passado. Isto, contudo, não quer dizer que o presente desapareça ou deixe de existir, mas que a nossa atenção não se encontra daquilo que está sendo feito, seja por estar direcionada ao passado, quando vêm à tona as frustrações, ou ao futuro, quando desejamos pelos resultados das nossas ações.

Em nossa cultura, aprendemos a nos orientar para a produção em tudo o que fazemos como se isso fosse algo natural. Verden-Zoller (2004, p. 143) alerta que exclusivamente em nossa cultura ocidental, não fazemos apenas o que fazemos, trabalhamos para alcançar um fim. Não

descansamos simplesmente, nós o fazemos com o propósito de recuperar energia, não comemos simplesmente, ingerimos alimentos nutritivos, não brincamos simplesmente com nossas crianças, nós as preparamos para o futuro. O resultado é que em geral, enquanto interagimos com outros seres humanos a nossa atenção está tão voltada para além da interação, isto é, para as consequências, que não mais sabemos viver o momento em si; estamos perdendo a nossa sensibilidade para o presente de nossas vidas, de forma que este comportamento vem se constituindo como uma prática normal com o passar das gerações. Com base em Verden-Zoller (2004) podemos entender porque agimos desta maneira: devemos ganhar a vida, estamos cansados, precisamos prestar atenção a nossa saúde, devemos educar nossos filhos.

No seio da família, quando a mãe ou qualquer outro adulto está atenta ao futuro dos seus filhos enquanto interage com eles, na realidade não os encontra na interação. Isso acontece porque sua emoção e paixão não estão no encontro, mas sim, em algo diferente. Quando uma mãe ou o adulto que faz algo com seus filhos está atenta aos resultados do que está sendo feito, na verdade não os vê, não está com eles no presente da intimidade corporal de seu fazer comum. O fato de que uma mãe esteja insensibilizada em relação a seus filhos, e não os veja no fluxo de suas interações enquanto estas acontecem, é irrelevante se ocorre de modo ocasional. Entretanto, quando essa situação persiste no cotidiano de suas relações com seus filhos, estes se tornam sistematicamente invisíveis para ela. As crianças não vivem seus corpos como válidos na relação, e não têm modos de aprender sua corporeidade como constitutiva de sua identidade no que fazem. Em consequência, não tem possibilidade de crescer em autoconsciência nem de desenvolver respeito por si mesmas (VERDEN-ZOLLER, 2004, p. 137).

Além disso, um sentimento de produtividade nos pressiona e nos faz acreditar que tudo o que fazemos deve ser útil¹⁹ e gerador de

¹⁹ É interessante refletir que o que torna algo útil ou não é o valor que atribuímos a ele. Neste sentido, as mudanças de valores em nossa sociedade também refletem o que deve ou não ser considerado útil e perseguido em cada época. Com base em Maffesoli (2005) é possível pensar que o interesse culinário, o jogo das aparências, os pequenos momentos festivos, as perambulações diárias e o lazer não podem ser mais vistos como elementos sem importância ou frívolos da vida social. Por que então buscamos tanto estes momentos se eles são sem importância no conjunto do que é considerado importante? O brincar que refletimos em específico neste trabalho, também segue esta lógica. A brincadeira sempre foi desprestigiada entre os adultos por ser percebida como algo sem importância e somente tolerada entre as

resultados imediatos, colhidos imediatamente após o término das nossas atividades com vistas sempre para um vir a ser melhor dentro dos nossos objetivos pré-estabelecidos. Somos pressionados a acreditar que a todos os momentos as nossas ações devem ser produtivas e que constantemente devemos estar aprendendo; e aprendendo de maneira consciente. Os nossos desejos estão orientados de tal forma para as consequências das ações, que grande parte do que fazemos não mais vale por si só, mas sim, percebidos como meios dirigidos a conseguir algo.

Em geral, exigimos um propósito para a maioria de nossas interações e relações, seja com nós mesmos, com os outros seres humanos ou qualquer coisa que concebamos como parte do mundo que nos rodeia. Esta exigência é evidente quando nos encontramos com alguém e perguntamos: o que é que você quer? O que eu posso fazer por você? Embora estas perguntas e justificativas sejam legítimas sob certas circunstâncias, elas nos alienam a respeito de nós mesmos e em relação aos outros, quando se transformam ou se torna uma maneira de viver. E assim é porque elas nos limitam em relação a nossas emoções e não permitem que aceitemos a nós mesmos e aos outros na simples legitimidade do mero ser. Em geral, não vivemos a vida no presente e sim no futuro, em relação ao que queremos, ou no passado, em relação ao que perdemos (VERDEN-ZOLLER, 2004, p. 130).

Este modo de viver pensando exclusivamente nos resultados das atividades é um modo de existir que só faz sentido para o adulto e que acaba desviando a atenção para longe do presente. As crianças não brincam pensando nos efeitos positivos ou negativos do seu brincar, não chutam uma bola ou pulam amarelinha pensando nos ganhos motores e cognitivos destas atividades, elas simplesmente brincam; porque esta é a sua maneira espontânea de viver e existir.

Perdemos nossa sensibilidade emocional e amorosa com nossos filhos ou crianças se a nossa preocupação com eles se orienta apenas na comparação ao padrão social e culturalmente preestabelecido, não se deixando ver ou perceber os reais desejos e vontades manifestados pelos pequenos (KUNZ, 2004, p. 23). A perda da sensibilidade emocional é consequência de uma excessiva concentração na razão guiada pelo

crianças, o que também ajuda a entender o porquê da criança ou da sua infância serem compreendidas como um momento de preparação para a vida adulta, esta sim, importante e valorizada.

cálculo e pela comparação, valores que são construídos e fortalecidos em nossa sociedade pela aceleração do tempo e por um desejo de progresso a qualquer custo. Ao perdemos a nossa sensibilidade no viver o presente, as nossas ações também se tornam mais instrumentalizadas.

A instrumentalização das relações humanas é fruto da submissão diante da atitude produtiva exigida por nossa cultura, que exige a rapidez e a quantidade em detrimento do calmo e da qualidade. As relações, desta forma, tornam-se obrigações e passam a configurar relações frias, preocupadas exclusivamente com os resultados. No caso específico das crianças, quando consideramos a interação do adulto para com estas, a falta de sensibilidade no valor para o presente, a instrumentalização nas relações e a velocidade ou apressamento das ações, vemos que se têm criado um quadro no qual a criança é freqüentemente negada, justamente, no período que ela mais necessitada ser aceita.

Os estudos de Verden-Zoller (2004) revelam que na relação materna- infantil de respeito e aceitação mútua, a mãe, ao brincar com seu filho, se encontra realmente com ele. Sua atenção não se separa da criança mesmo quando, em seu olhar sistêmico, tenha presente todo o entorno doméstico. E assim se mantém, se expectativas e pressões do mundo competitivo não abalarem a espontaneidade desta relação.

No entanto, a nossa cultura ocidental atual rompe com a espontaneidade da relação materno-infantil. Nossa ignorância dessas relações resultou em práticas cotidianas que, sob as condições de empilhamento em que se vive nas cidades modernas, submetem as mães à contínua exigência de afastar sua atenção de seus filhos quando estão com eles. O resultado é que não é fácil para estes ter um desenvolvimento adequado de sua consciência individual e social. (VERDEM-ZOLLER, p. 244).

No caso específico do crescimento e do desenvolvimento da criança, a falta de sensibilidade para o presente das ações cria um quadro onde esta não estrutura uma consciência de si própria saudável e por consequencia nem a do outro e do mundo. Em outros termos, segundo Verden-Zoller (2004, p. 143) a criança não se auto-aprende enquanto um Eu integral no respeito e na aceitação de si mesma; não aprende a si própria como um ser social no respeito ao outro e, assim, não desenvolve a consciência social.

Encontrar uma criança como pessoa real é encontrá-la como uma entidade biológica completa, cuja existência é válida e legítima em si

mesma e por si mesma e não em referência a outra coisa. Quando isto acontece, a criança vive sua própria presença como uma totalidade legítima que ela pode aceitar de modo pleno, no contexto de sua existência social (VERDEN-ZOLLER, 2004, p. 144).

Deste modo e em suma, vimos até aqui, principalmente pelas referências de Verden-Zoller, como a criança precisa nascer e crescer mergulhada em uma biologia que a aceite e a reconheça enquanto um ser no presente, recebendo a atenção e os cuidados de que precisa para desenvolver a sua consciência individual e social de maneira saudável. Vimos também, que o modo de viver em nossa sociedade ocidental cada vez mais interfere neste contexto e neste processo; enfraquecendo os laços de convívio e dificultando a aproximação entre todos. O excesso de velocidade caracterizado pela pressa nos afazeres é o chão onde tudo acontece e base para compreender como a criança, em seu crescimento, é a maior prejudicada enquanto a lógica dominante continua a ser exclusivamente a do adulto. A cultura da otimização do tempo é cruel com o tempo que a criança precisa para crescer e se desenvolver, negando o próprio tempo de ser criança. Assim, os desejos e necessidades que partem delas entram em conflitos com os interesses e desejos do adulto, que é pressionado a fazer valer cada segundo de suas vidas. A busca precoce pelo desenvolvimento do intelecto da criança se insere neste contexto é o produto de maior fetiche nos dias de hoje, fetiche do adulto para com as crianças.

Ao mesmo tempo em que é o principal desejo de pais e professores, a intelectualização precoce também é a forma que mais ameaça o tempo de ser criança da criança. De forma explícita ou implícita, o desejo pelo desenvolvimento da inteligência e acúmulo de conhecimento, encontra-se dissolvido nas atividades e nas relações dentro dos lares e escolas, abrangendo também a educação infantil. No entanto, pouco é pensado ou refletido se esta lógica também agrada a figura principal deste contexto, a própria criança. No mesmo sentido, pouco é refletido no sentido de questionar se realmente é necessário todo este investimento técnico e científico para o desenvolvimento da criança, como se só assim fosse possível aprender.

2.3 A cultura da otimização do tempo e a pressão pelo rendimento

Não é exagero afirmar que educar as crianças em um mundo regido por uma admiração a tudo que é rápido se constitui um dos

maiores desafios para pais e educadores na modernidade. Os manuais e receitas que tentam a todo instante ensinar como proceder para que as crianças e os filhos sejam adultos vencedores, proliferam na mesma medida que aumentam as dúvidas, o cansaço e o estresse; não apenas entre os adultos, mas também nas próprias crianças.

As crianças estão sob pressão, afirma Kunz (2007, p. 12) de um lado a descoberta de mais um consumidor e de uma promessa para a continuidade do progresso social e cultural no futuro e de outro lado, a esperança; esperança de que com elas o futuro poderá ser melhor. Esta preocupação direcionada à criança pode ser observada nas diferentes áreas que abraçam o conhecimento. Segundo Hirsh-Pasek (2006) as últimas quatro décadas testemunham uma explosão de estudos científicos sobre bebês e crianças como nunca antes. A avalanche de informações parece não apenas afetar os pais ou adultos que convivem com os pequenos, mas é a própria criança, em alguns espaços, que também já dá indícios de querer tudo mais rápido e desejar por um desempenho melhor.

A pressa é tanta, que mesmo antes de nascer o mundo já espera da criança e deposita sobre sua infância toda uma gama de intenções. Como a ordem que impera nos tempos atuais é a velocidade (HONORÉ, 2009) não seria diferente quanto à expectativa direcionada ao processo de crescimento e desenvolvimento da criança. Mesmo no útero, a mãe já pode adquirir os produtos que prometem despertar a genialidade dos filhos por meio da chamada “educação do feto”; são os exercícios na gravidez com objetivos de desenvolver a inteligência do bebê, os CDs em línguas estrangeiras para que o feto ouça e possa aprender um outro idioma antes mesmo de aprender a falar, como também as músicas dos grandes compositores – Mozart, Bach – entre outros, que prometem estimular as células cerebrais. Os estímulos são tantos e de várias formas que já é permitido à mãe poder escolher em qual área ela prefere que o seu filho venha desenvolver um talento especial e por seguinte ser reconhecido. O corpo da criança, assim, é visto por estes especialistas, como objeto de fácil manipulação e planejamento, tanto que se referem a ele segundo Hirsh-Pasek (2006) como arquitetos do cérebro. Esta nomenclatura compreende o corpo como uma máquina ou computador que pode ser ajustada ou programada facilmente, reforçando uma visão dualista de ser humano e mostrando o quanto a serviço da mente o corpo está (KUNZ, 2004), principalmente quando a questão se concentra no desenvolvimento das capacidades do intelecto.

Após o nascimento a corrida continua, ou melhor, se intensifica. Agora a corrida é para transformar as crianças nos alunos mais talentosos de suas turmas. Hirsh-Pasek (2006) que realizou um estudo que corre na contra-mão do pensamento de transformar a criança o mais rápido possível num adulto competente no mercado de trabalho, relata que as crianças são estimuladas a desenvolverem habilidades de leitura mais rapidamente, de cálculo mais precocemente e a aprenderem a executar tarefas obscuras, ou melhor, são forçadas a identificar os rostos de compositores musicais mortos há anos, entre outros jogos e testes que se valem da memorização e que se revelam sem interesse e sentido para elas. À medida que crescem, recebem oportunidades de aprendizagens mais amplas e mais caras, que incluem aulas de violino, aulas de equitação, escolas e professores particulares. No entanto, embora a agenda da criança esteja repleta, o que conota que todos os seus minutos do dia estão programados produtivamente, quando não a infância toda, pouco tempo sobra ou é destinado ao convívio harmonioso com os pais, que passam mais tempo juntos com os filhos levando de uma atividade a outra do que propriamente juntos em uma atividade.

A falta de tempo influencia a organização da família que se altera de uma forma que poucos podem prever. À medida que a estrutura e organização da família se modificam é provável que a maneira de pensar de todos os membros familiares também se altere. Ao passo que os pais sentem que têm cada vez menos tempo em contato com seus filhos, mais eles desejam transformar estes poucos momentos em momentos produtivos, pois é desta maneira que acreditam estar semeando a garantia de um futuro melhor para os mesmos. As famílias parecem estar tão ocupadas estimulando o desenvolvimento dos seus filhos, que, cada vez mais, têm pouco tempo para aproveitar a companhia um do outro.

A própria criança em função do excesso de atividades que lhe são convidadas e impostas a fazer, já vive a necessidade de aprender a gerenciar o próprio tempo. Há até casos de pais que compram agendas eletrônicas a seus filhos no sentido de auxiliá-los administrativamente na rotina severa que são submetidos (HONORÉ, 2009). Em países mais desenvolvidos o controle sobre o tempo e a rotina da criança é tão rígido, que os pais estão comprando aparelhos GPS e os colocando nos casacos e nas mochilas escolares para rastrear e saber onde seus filhos andam, tendo assim, a segurança que estão nos lugares que devem estar e cumprindo com suas agendas de preparação para o mundo adulto

(HONORÉ, 2009, p. 19). As câmeras em algumas instituições já fazem parte do ambiente das salas e permitem que os pais em suas próprias casas assistam o que seus filhos estão fazendo e como estão se saindo. O controle é tanto, que segundo Honoré (2009) estamos próximos de providenciar a primeira geração a estrelar sua própria versão do filme *Show de Truman*; show que começa com as imagens da criança no útero da mãe e depois segue com as imagens capturadas pelas câmeras nas creches, escolas e clubes. Embora estas atitudes sejam justificadas, em parte, pelo desejo de segurança dos pais, o fato é que tiram a liberdade de expressão da criança e a necessidade de viver sem a percepção de estarem sendo vigiadas, pois alguns destes recursos, como já afirmado, também se justificam pelo interesse dos pais em controlarem o que os filhos estão aprendendo e como estão se saindo, em outras palavras, seu rendimento e desempenho.

Outra questão se insere nesta tentativa de apressar a criança diz respeito aos testes de QI. Estes ganham popularidade na medida em que anunciam poder medir a inteligência de alguém. Assim, os pais procuram os profissionais que se dizem aptos a medir a inteligência e submetem seus filhos a constantes exames. Esta procura aumenta, não porque os pais pretendem verificar se existe alguma coisa irregular com seus filhos, mas porque querem testificar a inteligência dos mesmos. Segundo Hirsh-Pasek (2006, p. 9) a questão da inteligência tornou-se nos dias de hoje um fator de tamanha pressão, que se iguala paralelamente ao desejo de ter o carro mais moderno, os melhores eletrodomésticos ou mesmo a possibilidade de respirar um “ar de superioridade”. Na competição com os outros, a ideia de poder traduzir a inteligência de alguém em números se materializa no corre-corre do cotidiano e ganha tom de verdade no imaginário popular. “Ser mais inteligente” é ter um QI mais elevado. O fetiche do QI mais elevado colabora neste sentido, em desviar a atenção dos pais ou professores do presente que a criança é, para o futuro daquilo que ela poderá não ser.

A insatisfação que os pais manifestam em termos de habilidade ou capacidade intelectual apresentada pelas crianças é um fato que assume destaque especial para compreender os desejos de potencializar as crianças. Uma insatisfação reconhecida no suceder dos dias também pelo nome de ambição, pois nada parece ser suficientemente bom (HONORÉ, 2009). Não basta que a criança goste de desenhar e faça desenhos interessantes, logo os pais ou professores tomados pela ansiedade já vislumbrarão um gênio no futuro e tentarão tornar um

simples desenho em uma obra de arte, uma criança em um talento e uma Infância em uma expectativa ou preparação para a vida adulta.

Segundo Honoré (2009) esta ambição que os pais e professores demonstram em levar as crianças às melhores posições de status social, tem relação com a noção de território, pois segundo este autor:

Há 2 mil anos, um professor chamado Lucius Orbilius Pupillus identificou pais ansiosos como um risco ocupacional nas salas de aula da antiga Roma. Quando o jovem Mozart ajudou a colocar na moda as crianças prodígios no século XVIII, muitos europeus puseram seus próprios filhos na estufa com a esperança de criar uma Wunderkind, uma criança prodígio. Hoje, no entanto, a pressão para extrair o máximo de nossas crianças parece mais radical. Queremos que tenham o melhor de tudo e que sejam as melhores em tudo. Queremos que sejam artistas, acadêmicos e atletas – e que deslizem pela vida sem privações, dores ou fracassos (HONORÉ, 2009, p. 16).

Analisando esta afirmação de Honoré, percebemos que ao desejar potencializar as crianças entramos sem querer em contradição, pois desejamos o melhor para elas por meio de uma intelectualização antecipada, mas não percebemos que com estas atitudes, podemos estar produzindo o contrário.

Na corrida do desenvolvimento da inteligência, não se sabe ao certo se o que ocorre são ganhos cognitivos ou a antecipação da vida adulta. Pois de acordo com Elkind (2004) pioneiro nos estudos sobre o apressamento da infância, ao perdemos a noção do que é adequado à idade, esperando ou impondo demais muito cedo, obrigamos nossas crianças a crescerem prematuramente.

Desta forma, se, por um lado o desejo de desenvolver a criança de forma mais capacitada que os demais cresce sem precedentes, pautando-se na busca da intelectualização precoce, por outro, há indícios de que os resultados obtidos com esta rotina severa que é imposta à criança podem ser na realidade mais especulação do que verdade por não atingirem os resultados esperados. Para Elkind (2004) as pressões que as crianças sofrem nos primeiros anos de vida são responsáveis por sérios problemas que podem se manifestar já na própria infância ou

posteriormente na adolescência, como a insegurança, a gravidez precoce ou os altos índices de suicídio. Lievegoed (1984, p. 37) complementa afirmando que o crescimento prematuro é também o alicerce de crianças com problemas de isolamento, frustradas quanto às suas capacidades e dificuldades no estabelecimento de relações com o próximo. Além disso, ao investigar como se comportam as pesquisas que defendem os ganhos positivos advindos do apressamento do desenvolvimento da criança, Hirsh-Pasek (2006, p. 8) afirma que as montanhas de pesquisas que demonstravam habilidades infantis e que revelavam novas habilidades descobertas em crianças pré-escolares estavam sendo mal-interpretadas e aplicadas de forma errada. Pesquisas que se destinavam a revelar o funcionamento da mente humana para investigações científicas estavam sendo usadas para a comercialização de linhas de produtos que prometiam transformar um bebê em um superbebê e tão logo as crianças em prodígios.

Hirsch-Pasek (2006, p. 22) complementa afirmando que dois mitos sobre o desenvolvimento cerebral podem de fato estar interferindo na criação dos filhos. O primeiro mito é a crença de que os pais são escultores de cérebros, responsáveis por moldar a inteligência e as habilidades de seus filhos. O segundo diz respeito às afirmações de algumas pesquisas, ou melhor, que as investigações científicas nos fornecem um manual sobre como construir cérebros melhores. Em relação ao primeiro mito, o autor esclarece que os pais não têm o poder exclusivo de alterar o funcionamento do cérebro, pois este também é o presente ou o resultado de milhões de anos da evolução da nossa espécie. Quanto ao segundo ou a crença nos manuais que as investigações científicas fornecem, afirma que esta se relaciona com a nossa cultura fascinada pela ciência que utiliza algumas evidências sobre o funcionamento do cérebro e já deseja extrapolar para outras relações, generalizando algumas constatações como explicação adequada para um enorme número de traços do comportamento humano.

Em função destas informações e intencionalidades, professores e pais se sentem confusos e não sabem de que forma proceder. Os pais que viram as costas para as oportunidades e atividades que visam acelerar o desenvolvimento de seus filhos frequentemente se sentem ansiosos e receosos neste novo clima que permeia a educação. À medida que a educação dos filhos por si só torna-se mais competitiva, muitas mães e pais temem que seus filhos ficarão para trás se não aproveitarem todas as oportunidades assim como os demais. É por isso, afirma Hirsh-

Pasek (2006, p. 8), que algumas crianças têm professores particulares após o horário escolar, não para ajudá-los a alcançar o nível de sua classe, ou simplesmente corrigir alguma limitação, mas sim, para garantir que estejam mais adiantados.

Desta forma, no mundo atual, a principal mensagem que é veiculada é que não é mais suficiente que os bebês e crianças aprendam independentemente como ocorreu algum tempo atrás (HIRSH-PASEK, 2006). É necessário mais e cada vez mais veloz e o quanto antes melhor. O que fica implícito nesta corrida da estimulação, ou melhor, o que quase ninguém se questiona, é se ela, a criança, deseja esta vida que o adulto lhe prepara, negando o que de fato gostariam de viver e expressar. Assim, o brincar livre e descomprometido perde espaço diante das exigências do competitivo mundo moderno, e perde espaço, mesmo o adulto sabendo da necessidade da brincadeira na vida da criança. Perde, porque ainda está forte na consciência das pessoas a ideia de que não se aprende brincando.

Antes de prosseguir para o próximo tópico que versa sobre a importância da brincadeira na vida da criança, é interessante esclarecer aqui, sob pena de realizar um estudo excludente (ao privilegiar apenas as crianças de uma classe social) que ao apresentar estas informações e considerando a qualidade das mesmas, nem todas as crianças são criadas iguais e nas mesmas condições. Não encontramos muitas crianças submetidas a um controle do que fazem nos campos de refugiados do Sudão ou nas favelas brasileiras ou em qualquer outra da América Latina. Mesmo no mundo desenvolvido, milhões de crianças, especialmente nas famílias mais pobres, têm mais probabilidade de padecer da falta do que do excesso de cuidado dos pais.

Assim, segundo Honoré (2009) a maioria das crianças que recebe este controle mais rígido sob suas atividades é de famílias com poder econômico alto. No entanto, com exceção destes casos de pobreza extrema, é difícil a criança que não esteja submetida à pressão dos adultos, às vezes mais, outras menos, e com a educação orientada para o futuro. Mesmo nos casos de pobreza, onde muitas vezes a educação recebe um caráter compensatório, há a negação do que a criança sente e deseja e a orientação do seu agir também para as expectativas futuras, justamente, na tentativa de que no futuro, possa se amenizar uma diferença que se faz existir no presente. Basta observar que o sonho de ser um jogador de futebol milionário no futuro torna-se cada vez mais o presente de centenas de crianças pobres.

A nossa orientação para o futuro quando direcionamos a nossa atenção para as crianças, tem muita relação com a ideia de que elas um dia serão adultas. Mas, uma criança não é um adulto. A criança é perfeitamente o que é: perfeitamente humana, perfeitamente criança, perfeitamente atual. Não existe ser em potência; só existe a potência do ser, que outra coisa não é senão seu ato, em outras palavras, o que ele é e faz.

É com base nestas reflexões, que a compreensão do tempo possibilita avançar no sentido de fortalecer a necessidade de aceitar a criança na sua condição de criança e não na expectativa de um ser em potência. Como afirma Comte-sponville (2000, p. 124): não se trata de negar qualquer relação com o futuro, mas se o futuro da criança é ser um adulto, isto é indiferente ao tratamento que deve receber hoje, pois são dois presentes e, por tal, precisam ser ambos entendidos e respeitados.

2.4 Aprendendo o Tempo todo: Aprende-se sem o Olhar do Adulto?

Onde quer que se olhe hoje em dia a mensagem é a mesma: a infância é demasiadamente preciosa para ser deixada às crianças, e as crianças são demasiado preciosas para serem deixadas sozinhas. Segundo Honoré (2009, p. 17) toda a intromissão do adulto na vida da criança está forjando um novo tipo de infância, uma infância que é extremamente gerenciada pelos adultos. Na corrida pela otimização do tempo, pouco é lembrado em relação à essência do que é ser criança e do que elas são e precisam para crescer e se desenvolverem felizes. De modo que, apenas aquilo que é planejado e comprovado pela ciência é aceito e trás em seus modelos racionais a garantia de transformar a criança no que os pais desejam e sonham – as melhores em tudo.

Professor e pesquisador americano Holt (2006) defende que aprendemos o tempo todo, e com as crianças não é diferente, aliás, principalmente quando estas não desejam o aprendizado de forma consciente. Diante da imposição de um estilo de vida controlado à criança, Holt (2006) afirma que na escola e mesmo em casa, é comum que estas sejam vistas como incapazes de aprender qualquer coisa sem que um adulto as ensine, ou melhor, sem que eles não tenham planejado ou estruturado a atividade. Em alguma altura prazer/satisfação/naturalidade e aprendizagem seguiram caminhos contrários, a ponto de ser muito difícil nos dias de hoje aceitar uma aprendizagem que não ocorra de forma consciente, ou seja, temos a

ideia de que é preciso um conhecimento consciente da aprendizagem para que esta possa ocorrer.

Santos (2008) que em seu estudo de mestrado também refletiu sobre a questão da brincadeira e da aprendizagem na vida da criança, como também sobre os brinquedos pedagógicos, esclarece que o problema não está na criança aprender com estes brinquedos, porque sempre se aprende e as crianças têm uma capacidade muito grande de aprender e compreender as coisas, gente e fenômenos, mas o fato de aprender por si só, num diálogo com o mundo, é que não é bem aceito pelos adultos, que têm em particular uma forma própria de conceber como as crianças devem aprender e compreender o mundo.

As crianças pensam diferentes dos adultos e aprendem de forma diferente também. Se aquilo que está sendo oferecido ou ensinado à criança não faz sentido para ela, ela acaba se desinteressando. É com base nesta evidência, que é pertinente refletir sobre o que temos feito, enquanto adultos, com o tempo de ser criança da criança, pois dificilmente respeitamos as suas vontades. Além disso, todo o discurso e preocupação que os pais e professores desviam no sentido de preparar a criança para o futuro levando em consideração apenas os seus interesses de adulto, como já afirmado, pode não ter os resultados esperados. Segundo Holt (2006, p. 11) a principal conclusão que obteve a este respeito, após estudar a maneira como as crianças se comportavam diante das atividades e brincadeiras impostas pelos adultos, é que forçar as crianças a aprender torna-as artificialmente preocupadas com sua própria aprendizagem e acaba por desviar-lhes o foco dos objetivos a serem aprendidos. Elas passam então a se ocupar principalmente em agradar os professores, a escola ou os pais, dirigindo suas energias para a produção das respostas pelas quais serão recompensadas. Embora possam decidir pela direção de agradar seus responsáveis, as crianças podem adotar outras estratégias para tentar sobreviver na luta pela vida quando se sentem ameaçadas.

Kunz (2007) afirma que as crianças têm muita consciência do que sentem e quando se sentem ameaçadas pelos adultos ou alguma coisa as impede de avançar e crescer podem facilmente agir de modo agressivo, hostil, irado ou hiperativo. Oaklander (1980) que possui grande experiência atendendo crianças com supostos problemas, apoiando-se no método de pensar da psicologia gestáltica, complementa dizendo que além destas manifestações elas poderão se calar por um longo tempo, sentir muito medo de tudo e de todos ou se tornarem muito boazinhas

apenas com as pessoas que desejam. Em casos mais extremos, segundo a autora, podem até desenvolver problemas de saúde como alergias, febres, tiques, dores de cabeça, entre outros sintomas.

Não podemos esquecer que as crianças quando decidem por estes comportamentos, muitas vezes o fazem, porque se sentiram ameaçadas por algo ou por alguém; no entanto, mesmo alguns destes comportamentos podendo ter sua origem nos complexos pelos quais passam ²⁰, é a constante insatisfação, cobrança, pressão e expectativa com o futuro da criança que o adulto mantém, que muito contribui para manter e reforçar este quadro.

Conforme Santos (2008) parece existir uma inversão na lógica quando se pensa a criança. Primeiro se estuda o que ela precisa para se ajustar ao modo de vida correto pensado pelo adulto e só depois se estuda quais são os reais desejos e necessidades manifestados pelas crianças. Ao se inverter esta lógica, ou seja, quando primeiro se tenta estudar a criança para adaptá-la aos interesses do mundo do adulto e depois se tenta conhecer a essência do que é ser criança, muitas coisas perdem o sentido para elas e podem adquirir um significado de imposição. Segundo Merleau-Ponty (2006, p. 179) ao analisar o ponto de vista que o adulto se coloca em relação à criança, afirma que este não procura compreender as concepções das crianças, mas sim traduzi-las para o seu sistema de adulto. O autor complementa dizendo que é preciso abster-se de fazer uso dos conceitos e significados exclusivos do mundo do adulto, até mesmo do vocabulário especializado, para não falsear o pensamento infantil. Caso não procedamos desta maneira, estaremos impondo nosso modo ver o mundo, pois estamos partindo da premissa de que temos a percepção correta de toda a realidade. A visão adultocêntrica se insere neste contexto, pois ao conceber a sua realidade e condição como a melhor e mais correta (de adulto), excluiu as demais ou as colocam em uma posição secundária.

Por outro lado, embora as contribuições de Holt (2006) fossem inicialmente pensadas no âmbito da alfabetização, as essências que carregam são susceptíveis de serem refletidas em outras áreas ou mesmo

²⁰ Kunz (2007) apoiado na obra de Merleau-Ponty – Psicologia e Pedagogia da Criança – analisa os complexos pelos quais as crianças passam e discorre sobre dois deles que são especialmente interessantes de serem pensados no âmbito da Educação Infantil. São eles: o Complexo do Desmame ou como também preferem chamar de Complexo de Rompimento e o Complexo da Intrusão. Para detalhes sobre o assunto ver Kunz (2007, p. 14) ou então Merleau-Ponty (2006) que se encontra referenciada no final deste estudo.

generalizadas como princípios do comportamento infantil. Segundo o autor, uma das principais características que a criança possui é a curiosidade desinteressada; é por meio dela que a criança encontra energia para seguir sua jornada de tentar compreender o mundo a sua volta. Esta curiosidade desinteressada pode ser compreendida como um viver ativo no presente, pois nada espera, confundindo-se com o próprio brincar. A aprendizagem desinteressada também está presente e estrutura a aprendizagem inicial, o que segundo Holt (2006, p. 15) é aquela aprendizagem que ocorre na vida cotidiana da criança antes mesmo de seu ingresso à escola. Esta aprendizagem aqui referenciada não necessariamente está vinculada à obtenção de conhecimento ou conteúdo escolar, mas sim, à capacidade de se conhecer e compreender o mundo a sua volta.

Ao analisar o contexto da educação e a forma como o adulto tem pensado a educação, pergunta-se: E possível aprender antes mesmo de entrar na escola ou sem o adulto para orientar? A resposta para esta questão é também uma demonstração de que as crianças – sem que sejam coagidas, manipuladas, obrigadas a estarem em ambientes exóticos e especialmente preparados para a aprendizagem, e sem que tenham seu pensamento planejado e ordenado por outras pessoas – podem, desejam e efetivamente se apropriam de importantes informações sobre o mundo a sua volta, os quais, segundo, Holt (2006) formam o repertório que costumamos chamar de “conhecimentos básicos” e que se confundem com boa parte dos conteúdos das séries iniciais do ensino fundamental.

Assim, vimos que ainda existe certa resistência em aceitar que possam ocorrer conhecimentos e aprendizagem nas crianças sem que sejam conscientemente planejados e orientados pelos adultos. Mas o fato é que as crianças também aprendem e aprendem sem a supervisão do adulto, porque aprendem da sua forma e em seu tempo. Aprendem porque brincam de se conhecer e conhecer o outro e o mundo, segundo Hirsch-Pasek (2006) as brincadeiras são, na realidade, oportunidades de aprendizagens disfarçadas.

Como visto anteriormente, o brincar é fundamental para estabelecer um ambiente de carinho e aceitação, onde a criança desde os primeiros anos de vida cresce em aceitação mútua com os adultos a sua volta e na intimidade do amor, conforme defendido por Maturana e Verden-Zoller (2004), no entanto, o seu desenvolvimento, pelos anos

que segue do seu crescimento, também está intrinsecamente relacionado com o brincar, e é sobre ele que nos ocuparemos a seguir.

2.5 Sobre o Brincar: Brinquedos e Brincadeiras

Antes de refletir sobre o brincar como principal maneira de permitir a criança ser criança no tempo de ser criança e do adulto respeitar o momento presente nas relações que estabelece com elas, uma breve contextualização sobre os brinquedos e as brincadeiras se faz necessário, uma vez que a brincadeira, segundo (BROUGÉRE, 1997) se não for a única razão de ser do brinquedo, trata-se da situação em que este é mais utilizado.

Nós adultos não sabermos mais brincar como crianças e por isso, compramos brinquedos para os nossos filhos com o intuito destes os ocuparem e fazerem em parte o que nos caberia, tanto em questões de ensino quanto de tempo de convívio. Muitos nem sabem realmente porque compram e quais as possíveis influências que podem gerar, decidindo apenas por seguir o fluxo da potente e avançada indústria do comércio. Cabe aqui refletir, sobre as características destes brinquedos e quais outras funções queremos que ele exerça. Contudo, antes de prosseguir deve estar claro que realizar este tipo de análise não faz sentido algum para as crianças, apenas para o adulto, uma vez que as crianças, ao contrário, vivem a brincadeira.

Brougère (1997) que realizou uma interessante análise sobre o estudo dos brinquedos, afirma que estes podem ser compreendidos por duas perspectivas:

Na primeira, o brinquedo é aquilo que é utilizado como suporte numa brincadeira; pode ser um objeto manufaturado, um objeto fabricado por aquele que brinca, uma sucata efêmera, que só tenha valor para o tempo da brincadeira, um objeto adaptado. Com estas características, tudo pode se tornar um brinquedo e o sentido de objeto lúdico só lhe é dado por aquele que brinca enquanto a brincadeira perdura. No segundo caso, o brinquedo é um objeto industrial ou artesanal, reconhecido como tal pelo consumidor em potência, em função de traços intrínsecos (aspectos, função) e do lugar que lhe é destinado

no sistema social de distribuição dos objetos. Quer seja ou não utilizado numa situação de brincadeira, ele conserva seu caráter de brinquedo pela mesma razão é destinado à criança. (BROUGÉRE, 1997, p. 63).

O interesse pelos brinquedos como a materialização da atividade em si, teve sua origem na Alemanha, em lugares não especializados, como as oficinas de entalhadores de madeiras ou de fundidores de estanho (BENJAMIN, 1984, p. 67). Foi somente a partir de meados do século XVIII que os brinquedos passaram a aflorar no competitivo mercado de fabricantes especializados e adquirir o status de mercadoria. As crianças, ao fazer dos restos de madeiras e outras sobras que se faziam presentes nestas antigas oficinas os seus objetos de brincadeira, revelaram um enorme prazer pelo inacabado, por aquilo que suscita uma forma e pode ser facilmente adaptável. É por tal razão, que Benjamim afirma que as crianças fazem história com o lixo da história (BENJAMIM, 1984, p. 14).

De acordo com Almeida (2006) na paulatina passagem de um modelo artesanal de produção para um modelo industrial, o brinquedo deixou de ser um produto de “restos”, cuja pluralidade de formas e materiais dava vazão ao subjetivo conteúdo imaginário da criança, para adquirir, então, um status de fabricação especializada, cuja representação poderia vir a predefinir ou sugerir a natureza da brincadeira. Neste processo, o brinquedo, inicialmente em tamanho menor, paralelamente ao avanço das indústrias e tecnologia, adquiriu tamanhos maiores e recursos que de certa forma os emancipavam em relação à criança. Se antes as crianças precisavam criar os brinquedos com restos de madeiras e por meio da fantasia dar vida aos mesmos, hoje, os brinquedos dotados de recursos, já andam, cantam, choram, atiram sem que a criança precise imaginar. É por tal razão, que Benjamim (1984, p. 70) afirma que quanto mais atraentes (no sentido corrente) forem os brinquedos, mais distantes estarão de seu valor como instrumento de brincar, quanto ilimitadamente à imitação anuncia-se neles, tanto mais se desviam da brincadeira viva.

Aqui, reside um dos grandes paradigmas sobre os brinquedos e as brincadeiras, questão que se agrava em função de uma sociedade altamente tecnologicizada e apressada, na qual a oferta de opções corre na mesma velocidade com que entram e saem os modismos. Paradigma

este que surge da dúvida entre as formas dos brinquedos e suas influências, entre o limitar a criatividade da criança e antecipar uma racionalização precoce ou simplesmente permitir a ela dar voz a sua intuição seguindo o que a sociedade oferece. Benjamim (1984) era contrário a ideia de que um suposto preestabelecido conteúdo imaginário do brinquedo vem a determinar a brincadeira da criança. Para ele, a relação dá-se na direção contrária, no momento em que é na brincadeira que a criança busca incluir o seu “brinquedo” ou “objeto de brincar”: pois, “a criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se ladrão ou guarda”. É interessante esclarecer que Benjamim (1984) ao preocupar-se com os brinquedos e brincadeiras, está mais decidido por realizar uma análise da história dos brinquedos e brincadeiras e sua influência no imaginário infantil, do que tecer qualquer afirmação em relação ao seu caráter de bom ou mal.

Segundo Brougère (1997) o brinquedo não condiciona a ação da criança, ele lhe oferece um suporte determinado, mas que ganhará novos significados na brincadeira. A criança é que dispõe de um acervo de significados e confere sentido ao brinquedo durante a brincadeira. A brincadeira deriva de um brinquedo de domínio muito mais simbólico do que funcional, sendo que o símbolo é a própria função do objeto. O brinquedo deve ser capaz de na brincadeira, traduzir situações tanto do universo real, quanto do imaginário da criança. É por isso que no brinquedo o valor simbólico é a função. Conceber e produzir um brinquedo é transformar em objeto uma representação, um mundo imaginário ou relativamente real. A função aparece como o verdadeiro estímulo da brincadeira, permitindo dar um sentido às ações, e até construir ações (magia) em relação ao universo de referência.

Com efeito, a “diluição” da criança no brinquedo possibilita-nos inferir que a natureza da relação entre o brinquedo e o brincar é quase simbiótica (ALMEIDA, 2006). O brinquedo, na qualidade de “estimulante material para fazer fluir o imaginário infantil”, concretiza-se no “lúdico em ação”, ou seja, na brincadeira em si (KISHIMOTO, 1999, p. 26). No momento em que a criança se mimetiza com o objeto, em absoluto, tal objeto determina e delimita a sua infinita máscara imaginária infantil. Constitui-se, efetivamente, em um objeto híbrido e dialógico, o qual assume papéis dos mais diversos tipos, conforme a curiosidade e o interesse da criança. Assume, portanto, conforme

Benjamim (1984, p. 70) seu maior valor simbólico como “instrumento de brincar”.

Longe de pretender dar uma resposta definitiva e suficiente a esta questão, até porque não é este o nosso objetivo, o fato é que o brinquedo, nos dias de hoje, e mais do que nunca, é pensado pelo adulto ou influenciado por este, e desta forma, carrega as suas intenções. Raros são os momentos como outrora, onde as crianças podiam usar restos de madeira, tecido, tintas, etc., e deles imaginar as suas brincadeiras; até porque, nos dias de hoje, as características de mundo e organização social são outras. Assim, nesta nova organização, é interessante refletir sobre os brinquedos e as intenções que os adultos lhes desviam e, conseqüentemente, nas brincadeiras também.

Santos (2008) afirma que o brincar da criança se apresenta cada vez mais instrumentalizado. A quantidade crescente de materiais e brinquedos chamados pedagógicos - assim denominados porque conforme seus anúncios além de dar prazer à criança também ensinam - são as provas desta instrumentalização. Segundo Cortella (2007) as crianças das gerações atuais, envolvidas em um mundo da velocidade e da pressa, têm poucas chances de saber como ocorrem os processos históricos de construção das coisas, sua evolução, as transformações, muitas delas lentas, pois tudo lhe é dado pronto. Por nascerem em um mundo da acessibilidade, onde as tecnologias já se encontram muito desenvolvidas, não é de se questionar a existência de uma relação entre os brinquedos/brincadeiras e o fato das crianças estarem crescendo tão depressa, ou melhor, se tornando adultas tão rapidamente. Segundo Honoré (2007, p. 281), hoje em dia as crianças de todas as idades estão crescendo mais rápido; já é possível observar meninos de seis anos de idade que organizam sua vida social pelo celular ou mesmo adolescentes que montam seus negócios sem sair da sua casa ou mesmo do seu quarto. Começa cada vez mais cedo a ansiedade em relação à modelagem do corpo, ao sexo, às marcas de consumo e à carreira profissional. A própria infância parece estar sendo reduzida, ao passo que aumenta o número de meninas que chegam à puberdade cada vez mais cedo, antes mesmo de atingir os anos da adolescência. As crianças de hoje certamente estão mais ocupadas e mais programadas do que aquelas das gerações anteriores.

Celulares e computadores, antes máquinas utilizadas somente na séria vida dos adultos e para cumprir funções relacionadas estritamente ao trabalho, agora são opções de brinquedos. Inicialmente apenas cópias

dos produtos originais sem funcionamento tecnológico eram utilizadas nas brincadeiras, hoje, a própria brincadeira é brincar com laptops e celulares em seu funcionamento original, imitando integralmente a vida do adulto. Não é difícil encontrar crianças muito pequenas que já possuem seus próprios celulares e laptops que imitam e aceleram o modelo de vida adulto. As próprias crianças começam a exigir de si próprias, como nunca antes, e a desejar acelerar a sua infância, no sentido de chegar a idade adulta o quanto antes, momento onde poderão fazer tudo o que querem e ter seus interesses respeitados. Vemos assim, que não apenas o adulto, nos dias de hoje, tem admiração pela velocidade e prefere tudo da forma mais rápida, mas é também a própria criança, que segundo Kunz (2004) “tem enorme facilidade em aprender e se envolver com o mundo digital, tecnológico e virtual”, que também já está obcecada pela velocidade e deseja a produtividade. Ao refletir sobre esta tendência de apressamento manifestada pelas crianças dos dias de hoje, Honoré (2006, p. 282) afirma que as crianças não nascem assim, não é de sua natureza, nós adultos é que as moldamos desta maneira.

De fato, os brinquedos se tornaram uma indústria da imagem especialmente sob a pressão da televisão, que é hoje o principal meio de se dirigir diretamente à criança. A televisão transformou a vida e a cultura da criança e as referências de que ela dispõe. Pela ficção ou pelas diversas imagens que mostra, a televisão fornece às crianças conteúdos para as suas brincadeiras. Seria muito difícil negar que a brincadeira da criança não se alimentasse da televisão e de seus efeitos. Elas se transformam, através das brincadeiras, em personagens vistos na televisão. Na verdade a televisão influencia as brincadeiras na medida em que as crianças podem se apoderar dos temas propostos no quadro de estruturas das brincadeiras usuais (BROUGÈRE, 1999). Tão rápido mudam os heróis e os desenhos de animação, também muda o interesse da criança e a forma das suas brincadeiras. Mas a televisão só vai exercer uma influência maior nas brincadeiras, fornecendo tanto o desejo pelo brinquedo como a forma da própria brincadeira, na medida em que todos têm acesso ou quase todos compartilham dos mesmos programas e anúncios televisivos. Pois, ao mesmo tempo em que não faz distinção de classes, possibilitando que as crianças, tanto ricas quanto pobres, tenham acesso ao mesmo produto, a televisão também suscita desejos e interesses que passam a serem coletivos, ou seja, interesses e desejos que são comuns. No entanto, além de comum a todos os membros de uma comunidade e independente de classe social, a

televisão também não faz distinção quanto à idade; e este é um fator que interessa no estudo e na compreensão da criança.

Segundo Postman (1999) a informação eletrônica, sobretudo a que tem como fonte a televisão - que só requer aptidões naturais e o entendimento da fala, adquirido pela criança a partir do primeiro ano de vida - está desmoronando com as fronteiras que separam as idades na medida em que todos têm acesso ao mesmo estímulo. Por tal razão, já habitamos um tempo de crianças adultas e de adultos infantis, e estamos, segundo o autor, no limiar de outro, no qual a idade das pessoas só estabelecerá diferenças marcantes em dois extremos - a primeira infância e a senectude. Os indícios que sustentam este fim das diferenças marcantes entre as idades podem ser observados nas roupas, nos hábitos alimentares, no padrão linguístico, na profissionalização prematura dos esportistas, no fim das velhas brincadeiras infantis, em atitudes mentais e emocionais. Cada vez mais é possível ver adultos que temem em não envelhecer e se comportar como jovens e crianças pensando e se preocupando como adultos, inclusive tendo as mesmas decepções que o estilo e as pressões adultas providenciam.

Paralelamente a influencia que a televisão exerce na forma das brincadeiras, esta também estabelece uma concorrência acirrada com os outros tempos na vida da criança. Nos últimos anos, as famílias têm sido cada vez mais solicitadas a testemunhar a difícil tarefa de conciliar ou harmonizar os tempos dos pais com os tempos dos filhos, seja no que diz respeito ao tempo que estes ficam na frente da televisão, ou à rotina do trabalho dos pais, da frequência à escola e dos compromissos sociais e do lazer de ambos.

Nas cidades mais desenvolvidas ou nos grandes centros urbanos, o uso do tempo livre pela criança também é afetado pelo espaço, ou melhor, pela falta de espaço, consequência da valorização e especulação do solo urbano. Além disso, conforme Marcelino (1996, p. 83) procurando afastá-las dos perigos das ruas, os pais limitam as crianças ao espaço da casa ou apartamento, no qual passam a formar um público cativo da televisão, onde então ficam a mercê das prerrogativas anteriormente afirmada em relação às influências da mídia. Falta tempo, espaço, motivação e orientação para brincadeiras grupais e práticas criativas.

Quando não se tem mais tempo para brincar, junto com a ausência de tempo, perde-se a essência do que é ser criança, pois na ação de brincar, criança e brincadeira se entrelaçam mutuamente.

Semelhante com o que acontece com a diminuição dos espaços nas ruas ou nas próprias instituições de ensino (SANTOS, 2008), o tempo também parece diminuir e tornar-se escasso, um produto de constante controle.

Impera-se a velocidade no tempo, tudo deve ser feito na mais alta velocidade para que na sua otimização, este possa ser percebido como suficiente. Contudo, mesmo com um “apressamento” em tudo o que se faz, ou seja, tudo sendo feito em um ritmo muito rápido, o tempo ainda continua a faltar. Neste sentido, se já não existe mais os espaços nas ruas para as crianças brincarem – seja de bola, de taco, de esconde-esconde, pipa, bolinha, pega-pega, entre outros - em função das transformações no trânsito e nas estruturas arquitetônicas, também já não existe mais o tempo para que estas vivências possam se concretizar. Tempo e espaço parecem desaparecer. Em uma lógica que supervaloriza o desenvolvimento cognitivo, aspectos como o brincar e a diversão já não são mais importantes no conjunto de afazeres que tornam a criança um futuro adulto no mercado de trabalho, sobretudo, nas famílias com melhor condição financeira, nas quais a pressão pela manutenção do status social é ainda maior, pois além da pressão proveniente da própria competição para que se tornem indivíduos mais qualificados, também recebem uma pressão extra por carregarem o peso de serem os futuros herdeiros do patrimônio familiar.

Por outro lado, mas não escapando deste sentido, a ausência das brincadeiras nas ruas, como constatado nos estudos de Marcelino (1996) e Santos (2008) não é consequência apenas da falta de tempo proporcionada por uma agenda repleta que a criança deve possuir e cumprir, como também, não apenas pela falta de tempo dos pais em poder brincar com os filhos, mas é o fenômeno crescente da violência que impera como um fantasma nas ruas, que também não mais permite que as crianças brinquem livremente em seus bairros junto com seus amigos, e que exerçam a sua natureza de brincar sem preocupação.

A este conjunto de fatores que acabam interferindo e impedindo que a criança possa brincar em segurança além dos espaços delimitados pela sua casa, ou seja, no espaço das ruas e praças, e que limitam tanto em relação ao tempo da brincadeira, quanto ao espaço, Elkind (2004, p. 60) denomina de perigos externos. Deste modo, também é o medo provocado pela violência que muitas vezes obriga os pais ou responsáveis a controlarem e vigiarem a brincadeira dos seus filhos, impedindo muitas vezes que ela aconteça. Em nossa sociedade, em um

intervalo de tempo muito curto, as transformações pelas quais as cidades passaram, projetaram outro tom a organização dos espaços e tempos, obrigando a brincadeira e, conseqüentemente, a criança, a ter um tempo e um espaço específico para brincar. Cada vez mais o brincar é ameaçado e precisa sobreviver a um controle rígido, seja do tempo ou do espaço.

Assim, se o adulto não tem mais tempo para brincar com seus filhos e estes são proibidos de brincarem sozinhos em função da falta de segurança, o tempo de brincar na rua já não existe e o que se faz presente nelas é a ausência da brincadeira e conseqüentemente da inocência e da fantasia.

2.6 O Brincar na vida da criança como uma maneira de Viver o Tempo Presente

Antes de qualquer classificação ou definição rígida é interessante esclarecer que o brincar pode ser pensado a partir de duas perspectivas: uma que acontece pela visão do adulto, que procura situar as consequências dos jogos e brincadeiras na vida da criança e uma outra pela ótica da própria criança, que se refere à ação de brincar. A diferença entre estas duas perspectivas consiste basicamente que as análises do brincar cabem ao adulto e o viver o brincar é próprio da natureza da criança. Trataremos brevemente aqui do brincar enquanto atividade vivida pela criança no tempo presente da realização, ou melhor, da criança enquanto brinca.

Brinquedos e brincadeiras, de uma maneira geral, sempre foram lembrados quando se pensou em discutir o desenvolvimento da criança, mesmo que na maioria destas discussões o que dominou foi o aspecto funcionalista (desenvolvimento motor, cognitivo, socialização, afetividade) envolvidos no ato de brincar. Não que estes elementos não estejam presentes ou não sejam importantes, mas a brincadeira não pode ser compreendida apenas como uma atividade com um fim anteriormente estabelecido e planejado.

Muitos psicólogos, educadores e pais, pelo fato das crianças brincarem de imitar atitudes dos adultos, compreendem a brincadeira como uma excelente ferramenta para preparar para a vida adulta, como se esta fosse o seu propósito biológico. Uma visão que entende a brincadeira somente pela ótica do adulto e que se preocupa exclusivamente com os supostos benefícios gerados por ela, ou seja, os

aspectos funcionalistas, não reconhecem os desejos e subjetividades presentes no sujeito principal desta relação enquanto brinca - a criança.

Ao discutir sobre a infância, Benjamim (1984) afirmava que, de uma maneira geral, os brinquedos documentam como os adultos se colocam em relação ao mundo da criança. Concordando-se com Benjamim, e se analisados ao longo do tempo, os brinquedos e as brincadeiras podem ajudar a compreender a história de como os adultos pensaram e o que desejaram em relação às crianças, inclusive o que se pensa e deseja em tempos atuais. Assim, se hoje vemos cada vez mais brinquedos industrializados e brincadeiras impostas com objetivos claros de potencializar as capacidades das crianças, percebemos que o adulto, na busca de prepará-la para o futuro, não apenas a nega, quando não a encontra e a aceita no agora, mas também não a reconhece enquanto sujeito, quando não considera seus desejos, vontades e interesses.

A maneira de pensar e viver da criança se difere em demasia da maneira de pensar e viver do adulto, principalmente, porque o adulto, na sua rotina, está mergulhado em um mundo de cobranças, pressões e significados prontos e acabados, o que de certa forma, dificulta qualquer tentativa de poder transcender com a realidade que se apresenta moldada e definida. Assim, o tempo em que a criança vive é diferente do tempo em que o adulto vive. Enquanto o adulto vive sob o controle do relógio eletrônico e controlando o tempo social, a criança vive o seu aqui e agora, sem se preocupar com o tempo do mundo ou que precisa se ajustar a um tempo; pode-se dizer que ela apenas vive no tempo, sendo assim autêntica com sua natureza. Estas características são fundamentais para entender porque às crianças é tão fácil brincar e ao adulto não mais, pois segundo Verden-Zoller (2004) o brincar é uma atitude fundamentalmente e facilmente perdível, pois requer total inocência. Por tal, conforme avança a idade da criança, mais ela vai deixando de poder fantasiar e de ter o brincar como núcleo e cede que sustenta o seu desenvolvimento.

No ponto de vista do tempo da consciência, a criança, basicamente pela capacidade de brincar, na brincadeira vive o presente no que faz. Sua consciência não se dirige para outro lugar que não seja aquilo que está fazendo, como para o futuro, na espera de resultados ou consequências, ou no passado, na frustração ou culpa. O presente da criança é muito diferente do presente do adulto, embora ambos vivam no presente, são presentes diferentes. É por tal, que a criança não deve ser

considerada um adulto em potência como esclarecido por Comte-Sponville (2000), mas sim, respeitada pelo que é e pelo o que ela expressa e manifesta no agora, na potencia do seu ser. A capacidade que a criança tem de brincar e de fantasiar traz uma relação muito próxima com o fato de viver no presente. O faz de conta e a fantasia são conceitos típicos na vida da criança e também revelam o que ela é e sente no presente da sua existência (OAKLANDER, 1980). O livre brincar da criança, por ser compreendido como um agir espontâneo e prazeroso, sem preocupação com os resultados do que faz, é uma atividade essencialmente realizada no presente. Mais do que isto, o brincar da criança é uma atividade realizada como plenamente válida em si mesma e consumida em sua própria realização.

Embora muitos sejam os autores que estudaram ou que estudam o brincar, aprofundando suas análises em um dos seus aspectos - elaborando a partir do seu campo de investigação as suas definições - optamos por uma compreensão do brincar apresentada por Verden-Zoller (2004), pois a sua compreensão, além de considerar uma temporalidade, é a que mais se aproxima da brincadeira como a capacidade que a criança tem de se movimentar livremente e, desta forma, coerente de ser utilizada no campo pedagógico da Educação Física escolar, principalmente no âmbito do ensino infantil. Desta forma, segundo Verden-Zoller (2004, p. 144) no cotidiano, distinguimos como brincadeira, qualquer atividade vivida no presente de sua realização e desempenhada de modo emocional, sem nenhum propósito que lhe seja exterior. A brincadeira na vida diária é aquela atividade realizada sem objetivos, mesmo que por outro lado, tenha propósitos. Frequentemente brincamos de modo espontâneo, tanto na infância quanto na vida adulta, quando fazemos o que fazemos atendendo em nosso emocionar ao fazer, e não às suas consequências.

Brincar é qualquer atividade realizada no presente e com a atenção voltada para ela própria e não para os seus resultados (VERDEN-ZOLLER, 2004). Pela ideia da autora, pode-se entender que qualquer atividade que alguém realiza e que seja desfrutada na sua própria realização, ou seja, quando a atenção de quem vive este momento de realização não vai além dela própria, é um brincar (SANTOS 2008).

Neste sentido, brincar não é de maneira alguma uma preparação para ações futuras: vive-se o brincar quando ele é vivido no presente. Quando as crianças brincam imitando atividades adultas, não estão se

preparando para o difícil mundo adulto que as espera; no momento de brincar, as crianças (e também os adultos, quando brincam) são o que a brincadeira indica, ser humano e brincadeira tornam-se um único ser. No entanto, não deve ser negligenciado o fato de que algumas brincadeiras ou brinquedos eletrônicos e estímulos provenientes da mídia, podem antecipar um modo racional de viver, como apontado por Oliveira (2006), pois estes estímulos ao mexerem com as categorias de realidade e fantasia sem os cuidados que exigem, fazem com que a criança aprenda a diferenciar a fantasia da realidade de maneira mais precoce, tornando-as adultas de forma mais rápida e responsável.

Corroborando com a compreensão de Verden-Zoller, o pesquisador e professor Brougère (1997, p. 61) identifica como brincadeira um comportamento que não se origina de nenhuma obrigação senão daquela que é livremente consentida, não parecendo buscar nenhum resultado além do prazer que a atividade proporciona. A criança brinca quando a ação que realiza não é imposta pelo adulto ou pressionada a fazer por outrem, assim como não vive a expectativa de obter seus resultados. Brincar é algo que flui no sentido de dentro para fora do ser e não no sentido contrário, de fora para dentro (IGNÁCIO, 1995).

Benjamim (1994) comenta que a criança quando brinca, coloca na brincadeira o seu significado, e que, diferentemente de como os adultos pensam, o momento da brincadeira é algo sério. É na brincadeira que a criança cria, recria e coloca em prática a lei da repetição. Essa repetição é para a criança diferente de como nós adultos concebemos, ou podemos conceber, pois nada dá tanto prazer à criança do que “brincar outra vez”.

A essência da representação, como da brincadeira, não é “fazer como se”, mas “fazer sempre de novo, desde seu início”, é a transformação em hábito de uma experiência devastadora. (...) Não se trata apenas de assenhorear-se de experiências terríveis e primordiais pelo amortecimento gradual, pela invocação maliciosa, pela paródia; trata-se também de saborear repetidamente, do modo mais intenso, as mesmas vitórias e triunfos (BENJAMIM, 1994, p. 253).

Como podemos perceber a partir de Benjamim, a repetição no momento de brincar para a criança não é o mesmo que os adultos concebem como apenas repetir ou imitar algo, mais que isso, a brincadeira da criança possui vida, repleta de comportamentos miméticos, que não se limitam de modo algum à imitação de pessoas ou a coisas, ela repete ou imita o brincar anterior para desfrutar do prazer de sentir e viver aquele momento novamente, que acaba sendo único. A criança não apenas repete uma brincadeira, ela ressignifica, vive novamente em sua plenitude, com um novo sentimento. É por ser sempre novo, sempre um novo momento presente, que as repetições que a criança realiza em forma de brincadeira dificilmente se tornam rotinas.

Diferente de como nós adultos pensamos e concebemos o viver, a criança participa ativamente em tudo o que faz, fantasiando um mundo em que só ela o reconhece e o faz de corpo inteiro. Para Benjamim, na brincadeira as crianças captam o que nós, adultos, não conseguimos mais fazer. Pela sua capacidade de imaginação, ela consegue ir além da coisa “real”, enquanto o adulto só agrega um sentido, a criança agrega outros (BENJAMIM, 1984). É pelo brincar que a criança vai se descobrir, conhecer o outro e compreender o mundo (OAKLANDER, 1980).

Ao estudar o fenômeno da brincadeira Heinkel (2003) afirmou que o brincar se constitui em uma das mais sérias linguagens que a criança utiliza. É através do brincar que ela, na sua individualidade e subjetividade, faz a releitura da realidade externa, assim como, também vai se constituindo num ser de desejo, de corpo, de inteligência num processo que não envolve só prazer, mas também de momentos onde existe a dor, como quando lhe é negado a possibilidade de viver na brincadeira (SILVA, 2007).

Desta forma, o que é uma evidencia nos dias de hoje, sendo facilmente observável, é que capacidade que a criança tem de fantasiar, na autenticidade da sua natureza, está cedendo lugar ao pensamento racionalizado de um tempo homogêneo e isto ocorre em um processo cada vez mais rápido, ou seja, cada vez mais em idade menor. Para Verden-Zoller (2004, p. 195) a nossa cultura ocidental moderna desdenhou o brincar como uma característica fundamental generativa na vida humana integral. Talvez ela faça ainda mais, afirma a autora, talvez negue o brincar como aspecto central da vida humana, mediante sua ênfase na competição, no sucesso e na instrumentalização de todos os atos e relações.

Esta ênfase na importância do brincar aqui realizada ocorre devido à crença que este é o movimento natural das crianças e o meio pelo qual elas espontaneamente têm para crescer, desenvolver-se e aprender. No entanto, não se pode negar que a criança tenha que participar da escola e que lá receba os conhecimentos disciplinares, por isso, mais do que nunca, em um tempo onde o que impera é pressa, refletir sobre o tempo e o tempo em que a criança vive e pensa se faz necessário, pois o tempo de ser criança acontece exclusivamente pelo brincar e, salvo grande erro, deve ser por ele que uma educação que almeja a emancipação do ser humano deve se pautar, principalmente no ensino infantil.

CAPITULO III

Não se trata de formar pessoas que se conheçam melhor, apenas, mas de formar gente consciente de que jamais conhecerá tudo de si, pois isso consiste em conhecer a humanidade e o mundo. É imprescindível que a educação desencadeie um processo de conhecimento de si através dos valores humanos encontrados em cada indivíduo, possibilitando condições para que cada aluno e aluna, encontrem por suas referências internas e não apenas do mundo exterior e dos outros, o que ele ou ela de fato são em relação ao mundo, aos outros e a si próprio.

(Elenor Kunz)

3.1 O TEMPO A CRIANÇA E O MOVIMENTO HUMANO: A CRIANÇA EM MOVIMENTO NO SEU TEMPO DE SER CRIANÇA

3.1.2 O Movimento Humano

Este capítulo pretende discutir o movimento que é realizado pelo ser humano, ou melhor, o ser humano enquanto se movimenta, pois as análises sobre o movimento que se seguem levam em consideração primeira, quem é o autor do movimento. Inicialmente será descrita uma reflexão sobre o movimento humano de forma geral e na sua relação com nossas atividades diárias de movimento, para posteriormente, aprofundarmos em uma teoria ou um pensar o movimento humano que pode ser usado especificamente dentro da escola - o Se-movimentar Humano - chegando até a questão das rotinas de atividades dentro das instituições de ensino infantil, considerando o campo da Educação Física.

Se, nos dois primeiros capítulos apresentamos as bases para compreender o controle e o apego ao tempo, assim como as influências

do culto à velocidade e da pressa nas atividades dirigidas às crianças, bem como de uma intelectualização precoce, agora a gama de construtos informativos construídos até então, passam a serem orientados, junto com as reflexões sobre o movimento humano, para pensar a educação das crianças dentro das instituições para este fim.

Pensar o movimento das pessoas e neste caso o das crianças pequenas, em uma lógica que respeita o tempo do indivíduo no sentido de dentro para fora, ou seja, movimento não imposto, é uma maneira de se posicionar criticamente diante da velocidade e do culto a tudo que é apressado quando diz respeito aos processos que são essencialmente humanos e que demandam o tempo que for necessário para a sua duração. O peso da importância humana deve ser superior ao peso das exigências burocráticas e organizacionais, principalmente na mais tenra idade, momento da formação da consciência individual e social (OAKLANDER, 1980) ou conhecimento de si (KUNZ, 2004, 2006, 2007); caso contrário, o tempo externo ao indivíduo, como aquele que o controle ao relógio conota, passa a ser a referência no agir, e com isto, o processo de instrumentalização das ações humanas intensificado e o conhecimento de si prejudicado, pois são criados desejos, necessidades e interesses que são falsos, como uma segunda natureza.

Segundo Postman (1999) não há soluções fáceis e prontas para a questão do apressamento da infância. A família e a escola, além de naturalmente as próprias crianças, são as grandes forças de resistência a esse desfecho do século XX. A Educação Física, como ciência-disciplina-conhecimento-diálogo inserida nas instituições de ensino infantil e participando ativamente do processo de educação de crianças, assume aqui este papel e responsabilidade.

Assim, ao direcionar a nossa atenção para a área da Educação Física, enquanto ciência que se propõe a estudar a cultura de movimento humano, observamos que um dos grandes ganhos que podemos apontar nesta área, em termos de reflexão teórico-prática, seguramente nos últimos 40 anos, é o fortalecimento do reconhecimento da subjetividade do ser humano enquanto se movimenta. Algo evidente, mas que por muito tempo permaneceu e ainda permanece apagado nas construções teóricas da nossa área; talvez consequência da subordinação da compreensão dos fenômenos humanos em relação às diretrizes das ciências da natureza. Muito deste avanço obtido pode ser considerado

fruto de estudos apoiados no paradigma fenomenológico²¹, que e entre outros elementos, defende um pensamento ou compreensão do ser humano de forma integral e dialógica com o mundo, considerando aspectos como consciência, intencionalidade, intuição, percepção, sentido e significado.

Percebemos a nós mesmos, o outro e o mundo por meio dos nossos sentidos. Formamos a nossa consciência por meio da percepção de mundo, mesmo que não necessariamente necessite haver correspondência entre o que há no mundo exterior e o que percebemos (MERLEAU-PONTY, 2006 e KUNZ, 2007)²². Ver e imaginar, muitas vezes se entrelaçam, podemos ver apenas o que é observável, não podemos ver os processos internos da mente e do coração de ninguém; podemos apenas imaginar o que uma pessoa está pensando e sentindo (OAKLANDER, 1980, p. 134). Por isso, um acontecimento pode ser comum a várias pessoas, mas a experiência é para cada qual única. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna (BONDIA, 2002, p. 27), pois é só este, em seu tempo e espaço, que possibilita transcender a vida e as vivências, chegando a constituir experiência (KUNZ, 2004)²³. Considerar que no se-movimentar das crianças e alunos existem bem mais coisas que a ciência analítica causal pode medir e avaliar e a nossa consciência supor, é o primeiro passo para compreender como o movimento acabado, ou

²¹ É importante reconhecer aqui, que os estudos dentro da área da Educação Física que mais colaboraram para entender o ser humano que se movimenta, reconhecendo as intenções de quem realiza este movimento, são os trabalhos construídos e apoiados no paradigma fenomenológico; onde tem grande importância, na região sul do Brasil, o Professor Elenor Kunz. Destacam-se os trabalhos intitulados: Ensino e Mudanças e Transformação Didático-Pedagógico do Esporte, ambos estruturando a concepção de Ensino intitula Crítico-Emancipatória (KUNZ, 1991, 1994).

²² Segundo Merleau-Ponty (2006) a nossa consciência se forma com base nas experiências que vivenciamos no mundo externo, no entanto, não necessariamente precisa existir correspondência entre o que percebemos e o que há no mundo externo. Isto revela a possibilidade de termos uma idéia ou percepção alterada em relação a algo, ou que nossos sentidos biológicos podem algumas vezes nos enganar, no sentido do que percebemos não ser de fato o que existe na realidade.

²³ Segundo Kunz (2004, p. 20) apoiado em Zuur Lippe (1987), a vida se refere mais às funções biológicas do ser humano, a vivência corresponde às elaborações e expressões emocionais, e as experiências seriam os processamentos que ocorrem na consciência humana. Na história de vida de cada ser humano acontece o inter-relacionamento destas situações, da vida para as vivências e das vivências para as experiências.

seja, o movimento em si²⁴, aquele que podemos ver, é apenas parte de um fenômeno maior e complexo.

Assim, o avanço na compreensão do movimento que aqui se quer destacar constitui-se um pensar o movimento humano que se preocupa não somente com o movimento pronto, mas principalmente com o momento ou o tempo em que se realiza o movimento, que envolve o que se passa na consciência do autor que o realiza, como as suas intenções. É por tal, que para saber mais sobre o movimento humano é necessário, sem sombras de dúvidas, antes de tudo, saber mais sobre o ser humano que se movimenta.

Um ponto de vista interessante sobre o movimento humano e que vem ao encontro de uma compreensão do movimento mais humana e não fragmentada, é sobre o fato de reconhecer o movimento como um sentido humano, assim como a visão, a audição ou o tato. Lipmann citado por Oaklander (1980, p. 150) classifica o movimento como um dos nossos sentidos: “mover-se ou percepção cinestésica é um tipo de sensação do tato internalizada. É o que sentimos quando os nossos músculos, tendões e articulações trabalham”. Esta sensação e consciência corporal, juntamente com a intenção ou intencionalidade/significado que existe e se faz presente cada vez que o indivíduo se movimenta com autonomia, é que deve ser valorizado e desviado esforços na sua compreensão, pois é desse reconhecimento/conhecimento que uma prática pedagógica da educação física precisa se apoiar, principalmente quando se trata de crianças pequenas.

O ser humano - criança, jovem, adulto ou idoso - possui a capacidade natural de movimento. Já é unânime que o movimento está presente no desenvolvimento da criança, para não dizer que ela se desenvolve pelo e com o movimento (WALLON, 1975; LE BOULCH, 1987; GARANHANI, 1998; KUNZ, 2002; FREIRE, 2003; MATURANA e VERDEN-ZOLLER, 2004; SILVA, 2008). O conhecimento que as últimas décadas de estudos trouxeram à Educação Física, conhecimentos estes provenientes de áreas como biologia,

²⁴ Kunz (2003, pg. 78) esclarece que não existe ou não se pode analisar o movimento em si. Ninguém pode isolar o movimento dos objetos ou do ser que se-movimenta. Sempre são objetos, coisas, pessoas ou animais que se movimentam. Desta forma, ao grafarmos “movimento em si” pretende-se justamente criticar as análises que capturam o movimento e o analisam como se este não tivesse origem em um ser, como que se para ele existir não precisasse de um ser que lhe fornecesse à existência.

anatomia, fisiologia, aprendizagem motora e biomecânica, permitiram fragmentar o corpo humano e o movimento que este produz de tal forma, que já podemos analisá-lo sob diferentes ângulos e aspectos, ousando predizer formas de movimentos ideais. Dentro destes quesitos, o movimento ideal é aquele que permite ao ser humano ser mais forte, ir mais longe, consumir menos energia e gastar menos tempo, ou seja, ser mais eficiente. Em outras palavras, o estudo do movimento, de forma hegemônica, está orientado para dois fins, um voltado ao rendimento esportivo, onde impera as regras da sobrepujança e das comparações objetivas, tendo como consequências maiores os processos de seleção, especialização e instrumentalização (KUNZ, 2000; KUNZ e SANTOS, 2009)²⁵ e outro com objetivos claros de estética corporal, desejo que ocorre atrelado a forte influencia da mídia em propagar um modelo de corpo belo, inserido aos interesses de qualidade de vida e saúde. Neste contexto, a evolução tecnológica e científica muito contribuiu para transformar o movimento humano em padrões cada vez mais estereotipado e de efetivação prática, no qual prevalece o sentido funcional do mesmo.

Desta maneira, não é de se estranhar como dentro das escolas e mesmo nas intuições de ensino infantil, a Educação Física, em virtude da formação essencialmente técnica de seus profissionais, ainda permanece enfatizando aspectos competitivos, quando não, a busca de movimentos especializados, o que, além de gerar uma limitação de outras possibilidades de vivenciar os movimentos é a razão pela quais inúmeras crianças são excluídas por seus colegas de atividades e do próprio convívio harmonioso e começam a gerar sentimentos de impotência e rejeição em relação às aulas de Educação Física e, muito possivelmente, posteriormente, da prática de esportes na vida adulta, principalmente os coletivos. É interessante destacar que a criança nos primeiros anos de sua vida consegue, a seu modo, entender e já saber o que lhe dá prazer como também o que lhe causa sofrimento, uma espécie de conhecimento natural. O fato de a criança possuir uma

²⁵ Segundo Kunz (2000) a partir destas regras derivam-se medidas para atender a otimização de rendimentos e a maximização de resultados, como a especialização, na contemplação de apenas uma modalidade ou disciplina esportiva; o selecionamento, pela eliminação dos que não conseguem se ajustar aos princípios e regras e a instrumentalização, pelos ajustes corporais que ocorre, especialmente, a partir de condicionamentos específicos e, também, pelo próprio vestuário.

inteligência que é espontânea, implica que nas creches, pré-escolas ou séries iniciais do ensino fundamental, devido a chamada “fase de ouro” da vida da criança – tempo que se caracteriza por uma enorme predisposição para tudo e uma grande vontade de fazer e conhecer o que lhes é apresentado (KUNZ, 2004, p. 24) - as vivências e experiências devem ser conduzidas de tal forma, que a criança não tenha frustrações que possam ter como consequência, problemas relacionados à saúde, como também, e na maioria dos casos, de ordem psíquica, como alguns já abordados nos capítulos anteriores e que podem manifestar-se na forma de medos, isolamento, insegurança e silêncio.

Considerando o movimento como um diálogo com o mundo, Buytendijk conforme Trebels (1992) citado por Kunz (2000) apresenta uma análise interessante sobre o movimento, segundo ele, deve ser observada sempre a seguinte base referencial: o sujeito que se movimenta, a situação ou o contexto em que o movimento é realizado e o significado ou o sentido relacionado ao movimento. Embora Kunz (2000) tenha utilizado este esquema para realizar análises referentes a uma transformação pedagógica do esporte, para que este possa ser usado como conteúdo não excludente dentro das escolas, tal esquema se refere ao estudo do movimento humano de forma geral, o que suscita extrapolá-lo para outros âmbitos, como o do ensino infantil. É por meio dele, que podemos observar como a criança que realiza um movimento encontra-se em diálogo com o mundo e seu agir é fruto das suas intencionalidades, sentidos e significados. Seu brincar também ocorre em um contexto que influencia reciprocamente o seu agir e quando brinca a sua atenção se orienta exclusivamente para o presente do viver, ou seja, naquilo que está fazendo. Desta forma, o agir da criança deve ser livre, pois a prática de exercícios repetitivos retira os significados individuais que existem nas relações humanas. Segundo Merleau-Ponty citado por Kunz (2000) para a criança, o significado das vivências subjetivas pelo movimento é de extrema importância, pois tudo que a criança vive ou não vive, sofre ou não sofre, sente ou não sente, ou seja, o menor detalhe de sua história individual tem significação própria. A relação do se-movimentar com a subjetividade humana é fundamentalmente uma relação de sensibilidade. De tal forma, que não há sentimento sem importância no processo de crescimento pessoal.

3.2 O Se-Movimentar Humano

Como vimos, a ciência positivista só permite avaliar os dados observados objetivamente; a intuição, a intencionalidade, a percepção, entre outros domínios da natureza humana, por serem processos eminentemente internos, não podem ser estudados pelo método científico convencional. A ideia do se-movimentar humano, justamente, considera que o movimento não é apenas um ato mecânico, observável, classificado e estereotipado, mas também um produto interno do ser humano, e desta forma não totalmente observável.

É na reflexão crítica das circunstâncias que estruturam e circundam a educação que uma análise do controle e apressamento do tempo na formação de crianças se insere, pois concorda-se com Kunz (2004, p. 26) que a aceleração de todas as atividades, funções e manifestações sociais e culturais do mundo, que tem as informações eletrônica como referência - a qual a geração jovem de hoje se introduz com extrema facilidade neste mundo e, com isso, há uma possibilidade maior de alienação total e submissão aos acontecimentos que geram essa aceleração e a imposição a partir de fatores apenas econômicos – poderá produzir, se persistir este quadro, uma doença social e dessencibilização emocional-afetiva humana a tal ponto que nenhum sistema educacional ou de saúde pública poderá equacionar.

A dificuldade de ser diferente nos dias de hoje, por influências de fatores externos ao indivíduo, que incluem tanto a mídia como a própria escola, repercute na padronização dos movimentos e enrijecimento do potencial criativo do ser, de tal forma, que uma tomada aos valores essencialmente humanos precisa ser propagada, sob pena do ser humano se limitar a reproduzir apenas o que é transferido pelas instituições ideologizantes como ideal e útil dentro dos interesses e desejos do mundo competitivo moderno. Assim, o movimento acaba recebendo predominante função utilitária, restringindo cada vez mais a possibilidade do indivíduo de vivenciar e experimentar o seu movimento de outras formas, como pelo simples prazer que ele pode proporcionar. É pelo fato de o ser humano se orientar cada vez mais pela tecnologia e se afastar cada vez mais do conhecimento de si próprio, que Kunz (1999) afirma que pelas ciências positivas o homem procurou o domínio da natureza e conseguiu com isto a dominação do próprio homem. O homem passa a ser cada vez mais um objeto à disposição do conhecimento científico super-especializado, da mídia, da propaganda,

da educação e de todas as instituições que colaboram na formação de interesses e desejos que o mesmo deve assumir.

Obviamente, não é um movimento rotulado e estereotipado que deve fazer parte da cultura de movimento das crianças nas instituições de ensino infantil. Para além de ser reprimida, a criança precisa de espaço, tempo e liberdade para exercitar o prazer que sente quando se-movimenta, que tem como base a necessidade natural de brincar. Segundo Garanhani (1998) quando um destes aspectos se encontra em desordem, as crianças terão as possibilidades de movimentação limitadas e o conhecimento do próprio corpo prejudicado.

O conceito do Se-movimentar Humano utilizado nos trabalhos de Kunz, tem influência a partir dos referenciais teóricos de Habermas (1981), quando analisa as ideias de sistema e de mundo vivido (KUNZ, 2003), assim como, pelos trabalhos dos holandeses Gordyn, Buytendyk, Tamboer (SILVA, 2007b) e principalmente pelos trabalhos do alemão Trebels (1992), que para fazer uma distinção entre diferentes situações que podem existir na realização dos movimentos, utiliza o conceito de se-movimentar. Assim, segundo Trebels (1992) movimento se refere a um conceito geral com interesse no resultado ou na produção de movimentos eficazes no cumprimento de determinadas tarefas (sistema) e o se-movimentar²⁶ enquanto uma instância onde a unidade primordial de Homem e Mundo (mundo vivido) se manifesta.

Esta concepção em relação ao movimento humano pode ser melhor elucidada no trecho abaixo:

“Em princípio, o indivíduo em seu se-movimentar e o mundo dos movimentos experimentados se envolvem de tal forma, que o Mundo e os Objetos se tornam um “para fazer algo”: para um correr, saltar, nadar, etc., ao mesmo tempo em que o indivíduo realiza a experiência do ‘eu posso’ (ou de acordo com a idade do não poder mais). “Nisto, o mundo, em função da relacionalidade intencional do indivíduo, em seu se-movimentar, passa a ser um mundo do correr, saltar ou do nadar”. (TREBELS, 1992, p. 339)

²⁶ O “se” de se-movimentar, como Kunz escolheu traduzir a expressão alemã: “sich-bewegen”, refere-se à “próprio”, ou seja, o sujeito do movimento.

A melhor maneira para se compreender o que se pretende dizer quando se fala em Se-movimentar humano e não movimentar-se do ser humano, está relacionado ao sujeito que realiza o movimento e isso só pode acontecer, em primeiro lugar, pela compreensão do movimento próprio e o significado existencial deste agir (SANTOS, 2008). Chegamos assim à relação sujeito-mundo e das relações de seres humanos nas dimensões espaços-temporais. Porém, numa perspectiva fenomenológica, não é possível fragmentar homem-mundo, tempo-espaço, mas encontrar esta unidade primordial de ser-estar-no-mundo (KUNZ, 2003).

Assim, o se-movimentar ganha sentido na infância e inclui todo o viver e expressar da criança, fugindo da racionalização e complexificação objetiva do mundo que se relaciona especialmente aos interesses do sucesso no trabalho. Segundo Hildebrandt-Stramann (2003) o se-movimentar deve levar em consideração o indivíduo, suas particularidades e o modo como cada pessoa age em uma situação que tende ao movimento. Em relação ao ensino, Dietrich/Landau (1990), citado por Kunz (2003) afirma que somente nas situações em que o se-movimentar se configura como relação de experiência sociocultural com o meio circundante, de forma relevante e enriquecedora para o desenvolvimento do ser humano, é que se podem considerar atendidos os critérios para uma realidade pedagógica do movimento.

É na necessidade de transcender uma formação instrumental e técnica para a criança, que Kunz (2004) acredita na Educação Física e deposita grande confiança:

“(...) quero crer que aí entra a nossa área. Talvez seja uma crença exagerada por pertencer a ela e acreditar muito no futuro da profissão de Educação Física. No entanto, já sabemos que o primeiro e mais importante diálogo com o mundo, quando do nosso nascimento, se realiza por intermédio dos movimentos e que, na sequência de nosso desenvolvimento, ainda é com movimentos e gestos que melhor conseguimos nos situar e entender o mundo e os outros ao nosso redor. Percebo, assim, que esse movimentar-se de forma livre e autônoma foi e continua sendo nosso veículo de libertação das excessivas referências externas que nos são colocadas sem a nossa

autorização. Por tanto, não havendo mais essa possibilidade, a chance de sermos submissos, meros objetos de manipulação dos agentes e instâncias externas, que se coloca como referência a ser seguida, é quase que total” (KUNZ, 2004, p. 28).

No ensino infantil o se-movimentar da criança também compreende o seu brincar, e é justamente este que conota as próprias crianças, como a principal possibilidade de reversão de um quadro de opressão, pois brincar requer ingenuidade, o mais puro sinal de que os desejos, interesses e necessidades não foram contaminados pelo mundo social do adulto. Sem direcionar a atenção ao futuro no que fazem, são as elas, as crianças, pela sua natureza, que revelam ao adulto a possibilidade do novo, do sempre novo; do poder desconstruir, no sentido de fazer de novo o já construído. E é isto que o se-movimentar favorece, que a possibilidade de imaginar de uma outra maneira, além daquela dada, permaneça.

3.3 O Diálogo do Se-Movimentar da Criança com o Professor de Educação Física

O que chamamos de uma concepção do movimento humano de forma não limitada e excludente, o se-movimentar, não se trata de um pensamento exclusivamente pedagógico, até porque ele surge de traços filosóficos, mas de um pensar que é para a pedagogia, ou seja, para ser utilizada dentro das circunstâncias da educação, portanto, uma espécie de teoria pedagógica do movimento humano.

O ser humano possui conhecimentos que são anteriores a tomada de consciência filosófica do mundo Kunz (2000); quando nos direcionamos às crianças, a sua intuição é o seu brincar, é o conhecimento que ela possui sobre a vida e é anterior a qualquer aprendizagem consciente. Em qualquer lugar do planeta, a criança leva consigo esta capacidade de se desenvolver pelo brincar e pelo se-movimentar. Ao direcionar a atenção para a importância e para a necessidade das crianças desenvolverem a consciência de si, Kunz (2004, p. 20) afirma que a sensibilidade, as percepções e intuição humana, desenvolvem-se de forma mais aberta e intensa quanto maior for o grau e as oportunidades de vida, vivência e experiência com

atividades constituídas por um se-movimentar espontâneo, autônomo e livre.

Como vimos, o movimento humano ao mesmo tempo em que é expressão, também é o ser humano, por isso, antes de tudo no seu estudo, deve ser considerado aquele que produz o movimento e assim, desta compreensão, um universo misterioso de sentimentos e intenções se configuram na sua realização. Conhecer o movimento humano sem conhecer aquele que o faz e quais as intenções que o levaram a fazer, é como desmembrar algo e pegar apenas uma parte; é como escutar um choro de criança e não saber por que ela chora.

Por outro lado, a velocidade e a pressa, prejudicam a tomada de consciência da própria velocidade e pressa, tornando muitas atitudes, pela reprodução irrefletida, atitudes normais. Quando observamos crianças muito pequenas desejando aprimorar suas capacidades intelectuais, assim como pais e escolas utilizando a infância como momento exclusivamente preparatório para o mercado de trabalho, instrumentalizando ou negando o brincar, é necessário recorrer à essência do que a fenomenologia defende, precisamos voltar as coisas mesmas; precisamos re-descobrir a criança e sua infância (KUNZ, 2000). O brincar não pode ser intelectualizado, pois sob a mínima pretensão, a criança vai se distanciando da sua essência e o brincar deixando de ser brincadeira. Segundo Fantin (2000) a partir do momento em que o brinquedo perde sua função de proporcionar prazer passando a atuar em serviço da aprendizagem, torna-se uma ferramenta de trabalho do professor, brinquedo já não é mais brinquedo, mas sim material pedagógico.

Nesse sentido, concorda-se com Steiner (1978) quando afirma que a educação não deve ser vista como ciência e sim como arte. Sabendo que a imitação e o exemplo são os motivos básicos de todo comportamento infantil, o educador tem em suas mãos a “chave de ouro” para realizar o seu papel. Não é, pois, por meio de exortações, de preceitos morais, de conscientização de toda espécie que se educa uma criança em idade pré-escolar, mas pelo exemplo e pelo ambiente (STEINER, 1978, p. 36). No entanto, o imitar da criança aqui não deve ser entendido de forma restrita como simples cópia de modelos de forma passiva, mas como manifestação natural de toda criança, pois se no se-movimentar se pretende dar ênfase ao sujeito que realiza o movimento de maneira autônoma, espontânea e livre, o agir da criança não pode ser

simples cópia imposta, mas fazer parte do mundo de sentido, significado e intencionalidade ativa (KUNZ, 2003).

Permitir que a criança se-movimente e brinque é permitir também que ela sonhe, mas um sonho acordado, e totalmente possível quando se trata de crianças. O sonhar e brincar no tempo de sonhar e brincar é a segurança, em termos de garantia, de uma personalidade saudável para toda a vida. Pois os sonhos também são combustíveis do brincar e emana a natureza do que é ser criança. Dallarie e Korczak (1986) reforçam a necessidade do brincar e se-movimentar na vida da criança, pois segundo eles:

“a criança que não tiver o direito de sonhar ainda não começou a viver ou já está condenada a uma vida cinzenta, mais sobrevivência do que vida. A criança sem sonhos e brincadeiras está limitada ao mundo da razão, a executar rotinas com maior ou menor dificuldade, a resolver os problemas do dia-a-dia de olhos no chão. Essa criança poderá conseguir usar a razão com toda a falta de graça que são capazes os extremamente racionais ou poderá ser limitada também como racional, mas nunca terá o encanto, o mistério, a emoção e a ousadia dos sonhadores. A criança sem sonhos é uma águia nascida sem asas” (DALLARI e KORCZAK, 1986, p. 61).

O sonhar da criança nas suas brincadeiras também pode ser entendido como a capacidade que ela tem de fantasiar. É na fantasia livre que a criança cria e recria o mundo a sua volta e a sua vontade, dando o sentido que a sua intuição preferir. Permitir o sonho, a fantasia, o brincar, enfim, o se-movimentar, principalmente em um mundo cada vez mais cruel com nossos instintos, desejos e interesses é uma maneira de proceder com uma educação que não apenas reproduz e segue lógicas que se afastam dos valores que são humanos, mas também, que permite à criança se descobrir e ir ao encontro de si mesma.

Ao direcionar a nossa atenção para o contexto das creches e instituições afins, e considerando o sentido do que o se-movimentar simboliza, concorda-se com Santos (2008) quando observa que dentro destes ambientes a criança realiza atividades tanto sugeridas pelo professor quanto por iniciativa própria e, mesmo quando sugerida pelo professor, se o realizar acontece sem intenções desviada para os

resultados e de forma prazerosa, a criança, de fato, brinca. No entanto, nem tudo que a criança faz dentro das instituições de ensino infantil pode ser didaticamente denominado brincadeira, como quando esta escapa aos olhos de cuidado do professor e realiza dezenas de atividades que são livres e espontâneos diálogos com o mundo a sua volta, portanto, distinguindo este agir de outros como pinturas, modelagens, desenhos, brinquedos cantados, exercícios físicos, entre outros, que perfazem a sua rotina. Desta forma, em função das brincadeiras e das atividades que não podem ser denominadas de brincadeiras, devido às circunstâncias e a forma como são realizadas, concorda-se com Santos (2008) em utilizar a expressão brincar e se-movimentar também para se referir ao conjunto de movimentos expressivos e livres das crianças, que se constitui como principal referência de ação e realização de ser e estar no mundo.

Voltando ao referencial estabelecido por Buytendijk citado por Trebels (1992) sobre o movimento humano, onde na sua análise devemos observar sempre três aspectos - o sujeito que se movimenta, a situação ou o contexto em que o movimento é realizado e o significado ou o sentido relacionado ao movimento - quando a criança brinca e se-movimenta, uma das principais figuras participantes neste contexto do brincar e se-movimentar é o professor. É na relação dialógica com o mundo que o professor assume um papel de destaque, pois é um dos principais responsáveis por permitir e promover que a criança, pelo seu brincar e se-movimentar, tenha garantido o direito de se expressar e manifestar, a seu modo e tempo, as suas fantasias, a sua imaginação, os seus medos e angústias, enfim, seu mundo.

Assim, são nas intenções do professor que também residem os fatores que culminam na efetivação do brincar e se-movimentar como sede e núcleo do desenvolvimento da criança. Se por um lado o brincar é uma expressão intuitiva da criança, as intenções do professor figuram como parte do contexto na qual a criança está envolta e desta forma, também constituinte do se-movimentar delas. A mudança de concepção do adulto em relação ao brincar, como também em relação à própria criança, uma concepção que respeita o tempo presente e reconhece que os processos humanos não podem ser regidos apenas por referências externas e seguir lógicas que aceleram o desenvolvimento, surgem como um interesse a ser perseguido, ao mesmo tempo em que também formam a base para que o brincar e se-movimentar possa existir e fazer parte do mundo da criança.

É por meio do respeito a este binômio – brincar e se-movimentar - que os professores ou adultos poderão ajudar a criança a sobreviver com autonomia e consciência de si. Brincar e se-movimentar de forma livre e espontânea, como é natural nas crianças, não tem nada a ver com o futuro. Brincar e se-movimentar não devem ser vistos de forma alguma como uma preparação para algo, para o desenvolvimento de tais e tais dimensões humanas (VERDEN-ZOLLER, 2004), é simplesmente um fazer, mas de grande importância para a criança (SANTOS 2008, p. 54).

Quando o brincar e o se-movimentar passam a ser respeitados e valorizados pelos adultos e professores enquanto manifestação natural e necessária para o desenvolvimento das crianças, principalmente dentro das instituições de ensino infantil, este reconhecimento traz consigo a necessidade de conhecer melhor a criança, pois brincar e se-movimentar são expressões que trazem consigo valiosas informações sobre quem realmente são as crianças. Violet (1980) firma que o brincar e se-movimentar livre e espontâneo da criança tem ajudado aos que estão a sua volta a compreender o ser criança e a sua luta pela sobrevivência. Ao mesmo tempo em que o brincar e se-movimentar fornece informações sobre a criança, é necessário saber interpretá-las, ou melhor, o que as expressões da criança significam ou representam e revelam do seu mundo de sentimentos.

Para Merleau-Ponty (2006) a criança está sempre presente de corpo inteiro em tudo que realiza e por isso, também percebe o mundo ao seu redor de forma mais global e menos definido, talvez mais caótico, mas é a experiência de uma totalidade que vai se estruturando cada vez mais para dar formas definidas e mais detalhadas com seu desenvolvimento para a vida adulta. Assim, a criança não tem apenas olhos para ver ou ouvidos para ouvir, por se apresentar de corpo inteiro em tudo que experiência nos primeiros anos de sua vida, a ela é permitido sentir cores, ouvir sensações e brincar com os seus sentidos.

Devido a criança colocar a sua ordem na ordem do adulto - o que frequentemente acaba sendo entendido como desordem, quando uma criança apresenta um comportamento que se distancia do que a grande maioria realiza, é com facilidade que interpretamos este agir como um desvio de normalidade, quando não, logo como algum tipo de problema ou doença. E, agimos desta maneira, porque desconhecemos o que é ser criança ou conhecemos pouco sobre elas, pois a excessiva fantasia, a mentira e mesmo a violência que as crianças muitas vezes expressam,

são na verdade, uma percepção de mundo diferente e apenas diferente que a criança possui para seguir seu caminho e tentar contornar tudo e a todos que se interpõe a sua frente na luta pela sobrevivência. Portanto, a compreensão da percepção da criança passa a ser um tema de fundamental importância aos professores para compreender melhor o brincar e se-movimentar como meio pelo qual a criança tem para crescer e se desenvolver no ensino infantil. Quando consideramos toda esta gama de informações e características que contornam a criança em movimento, não apenas nos preocupamos com o movimento ou a sua execução acabada, mas sim e principalmente, com o ser que está se movendo, tentando transcender a uma fragmentação do movimento humano.

Desta forma, ao apresentarmos até aqui um pensar a criança ou uma concepção de criança e do movimento, concorda-se com Santos (2008, p. 65) quando questiona: O que fazemos como profissionais de Educação Física é realmente importante e significativo para as nossas crianças? Se ao passarmos uma série de exercícios ou determinarmos um jeito de chutar a bola ou direcionarmos uma mesma brincadeira para 30 crianças, sem dar a elas a possibilidade de escolher e cobrarmos isso até a exaustão, ou no último caso, usarmos isso como um instrumento para facilitar o controle das crianças mesmo elas não sentindo prazer, estamos proporcionando que elas se movimentem, ou que se movimentem de uma maneira que seja significativo para elas?

Neste sentido, concorda-se com Garanhani (2002), quando afirma que pensar sobre a Educação Física no âmbito da educação infantil é sempre um desafio devido à maneira como essa fase da educação escolar, historicamente, se organizou e se organiza nos dias de hoje. A educação infantil, atualmente, ao buscar uma especificidade em relação aos outros níveis de escolarização que a sucedem – devido às características e necessidades de cuidado/educação da pequena infância – procura estruturar o seu conhecimento de forma diferente quando comparada à organização dos conteúdos escolares tradicionais (como a matemática, as ciências, a educação física etc). Essa organização diferenciada constitui um dos mais difíceis desafios da atual educação infantil.

Porém, ao compreendermos que a criança precisa de tempo para ser criança e que seu tempo é diferente do tempo do adulto, porque na sua autenticidade não espera nada no que faz, vivendo exclusivamente no presente, percebe-se que ela, muitas vezes, não é o ponto de partida

para pensar a sua educação por parte dos adultos. Aí, se multiplicam as dificuldades em torno de questões burocráticas e de cobrança social, que na realidade mais se distanciam das necessidades das crianças do que efetivamente procuram se aproximar delas.

Estes questionamentos são essenciais para pensar o papel da Educação Física e do professor de Educação Física na educação infantil, na popularmente denominada rotina diária de crianças e adultos nas creches ou instituições afins. Temos uma concepção de movimento que respeita o brincar e se-movimentar da criança, e por tal, esta deve ser materializada no dia-a-dia da criança, no entanto, o brincar e se-movimentar precisa estar articulado com toda a conjuntura educacional, para que assim exista e continue a existir e seja vivido em sua essência, possibilitando desta maneira, que a criança não seja silenciada e negada no presente da sua existência, mas aceita e conhecida pelo que é, um ser que tem interesses, desejos, necessidades e que precisa da ajuda do adulto para viver com autonomia enquanto segue seu caminho ao longo da história do viver em sociedade; e o adulto assim o fará, se o brincar for aceito, reconhecido e estiver no centro do agir das crianças.

3.4 O Tempo a Criança e a Educação Física

Este tópico pretende discutir de forma mais específica o tempo na sua face de apressamento e sua relação com o que acontece no interior das instituições de ensino infantil e como o controle do tempo conotado pelo relógio pode influenciar na formação e no desenvolvimento das crianças e estruturar as chamadas rotinas. Para isto, novamente o tempo não é apenas refletido sob o olhar do adulto, um esforço também é despendido no sentido de formar uma compreensão do tempo sob a perspectiva da criança.

Vimos até aqui, como existe uma tendência que se mantém atual de instrumentalizar a brincadeira, o que acaba repercutindo na qualidade e no tempo que a criança tem para de fato ser criança, pois conforme avança e se intensifica uma instrumentalização e racionalização no brincar, por outro lado, a ingenuidade e a fantasia tendem a se enfraquecer. Pensar o movimento da criança de forma espontânea e autônoma como a concepção do se-movimentar humano defende, fornece indícios de como proceder com as crianças e também de como pensar o papel da educação física para elas. Nesta lógica, o tempo é um elemento que merece destaque, pois para que o princípio do se-

movimentar da criança possa de fato se efetivar, ele necessita ou requer liberdade e espontaneidade no seu agir, o que acaba sendo cada vez mais difícil em um mundo quase que totalmente construído pelos adultos e para os adultos.

Além disso, como bem já apresentado nos capítulos anteriores, o tempo pressiona, apressa, acelera e limita o agir espontâneo, sem muitas vezes nos darmos conta, pois é a própria velocidade e a pressa na qual estamos submetidos, que muito contribui para que os efeitos do tempo, em uma primeira instância, se mantenham ocultos. Desta forma, concorda-se com Trebels (2003), apoiado na fenomenologia de Merleau-Ponty, quando afirma que não é apenas o homem que se-movimenta que possui intenção, mas o mundo também é rodeado de intencionalidade, pois na relação de diálogo do homem com o mundo há possibilidade de uma mútua intencionalidade, tanto do homem em direção ao mundo quanto do mundo em direção ao homem; sem esquecer que este é parte e constituinte daquele.

Antes de entrar em questões mais específicas que envolvem a rotina das creches e pré-escolas, é interessante esclarecer que muito dos problemas educacionais que ainda se mantêm ocultos, em um primeiro momento, e outros que persistem sem solução, ocorrem também pela influencia da própria velocidade que pressiona e sucumbe qualquer tentativa de fugir de um padrão. Há a necessidade de voltar a afirmar que pela pressa, cada vez mais se tornar difícil construir algo que seja significativo e que deixe marcas. O culto pela velocidade parece ter suas raízes fora do ambiente educacional, onde professores pressionados pela necessidade de não ficarem para trás no modelo competitivo ditado pelo capitalismo, adotam, consciente ou inconscientemente a postura da otimização do tempo e acabam transferindo para dentro de seus ambientes de trabalhos a lógica da produção e da pressa. É neste sentido que Bondia (2002) defende que nessa lógica de destruição generalizada da experiência, os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça. E que isto ocorre não somente pelo funcionamento perverso e generalizado do par informação/ opinião, mas também e principalmente, pela velocidade.

Cada vez estamos mais tempo na escola (e a universidade e os cursos de formação do professorado são parte da escola), mas cada vez

temos menos tempo. Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo. E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece (BONDIA, 2002, p. 23).

Assim, o tempo encontra-se explícito e implícito dentro das instituições de ensino, tem-se o tempo na lógica do adulto e o tempo vivido na perspectiva do mundo da criança. Geralmente o tempo do adulto é ameaçador para a criança, pois ela o compreende de forma diferente. O tempo do adulto é compartimentalizado, controlado e nos últimos anos com um apego crescente a tudo que é rápido, enquanto que o da criança é solto, livre e maleável, se moldando facilmente aos interesses do brincar e se-movimentar. E quanto a uma temporalidade? A criança aprende brincando, mas dizem que esquece facilmente. Se ela esquece é porque ao viver no aqui e agora de forma lúdica e não produtiva não deseja armazenar informações, se desejasse armazenar informação estaria fazendo outra coisa e não brincando. Desejar aprender de maneira consciente é direcionar a atenção aos resultados do que se faz, uma espécie de expectativa que só existe em um tempo futuro, em forma de preocupação com a aprendizagem e com o rendimento, bastante comum entre os adultos; o ser criança é essencialmente um ser presente. Além do mais, muitas vezes o que o adulto deseja que a criança aprenda só faz sentido para ele e não para ela; é a visão adultocêntrica de quem sabe o que é melhor para as crianças (BARBOSA, 2006).

A criança é muito mais do que aquilo que podemos ver, segundo Freire (1997) ela dialoga com o mundo externo de corpo inteiro, não há divisões funcionais no seu contato com as vivências e experiências como as diferentes ciências pretendem fazer ao capturar o seu brincar e

se-movimentar. A criança vive quase sempre no seu aqui e agora sem uma projeção para o futuro, portanto, não é e não quer ser controlada pelos relógios e pelos adultos, principalmente quando brinca e se-movimenta livremente. Nestes momentos, tempo, brincadeira e a criança se misturam e se confunde em um só existir.

Santos (2008, p. 59) afirma que para pensarmos a criança na forma como ela vive o presente sem o pensamento voltado para o futuro, é preciso romper com uma cultura voltada apenas para o rendimento, para o progresso ou para um fim brevemente estabelecido, é preciso se re-sensibilizar para o presente que esta concepção cultural nos roubou.

Em algumas perspectivas, tempo e espaço caminham lado a lado e se complementam, sendo as suas análises imprescindíveis na formação da criança e nas relações com o seu se-movimentar. Para Harvey (1992, p. 187) o espaço e o tempo são categorias básicas da existência humana, no entanto, raramente são discutidos os seus sentidos, por consequência, tendemos a tê-los por certos e lhes damos atribuições do senso comum ou de auto-evidência. Santos (2008) que em seus estudos faz referência à questão dos espaços dentro e fora das creches para as crianças brincarem e se-movimentarem, critica a disponibilidade dos espaços, ao constatar que em muitas instituições de ensino infantil o espaço que por lei é orientado para o movimentar-se da criança não é cumprido; todavia, quando parece ser cumprido, este já se constitui em sua prescrição insuficiente para proporcionar à criança um agir que não limite seus movimentos e suas experiências de descoberta.

Á medida que a criança consegue por forças próprias se deslocar de uma direção a outra, ela tem as suas experiências de descoberta intensificada e uma necessidade maior de espaço. Segundo Garanhani (2002) conforme o desenvolvimento da criança avança, sua relação com o meio facilita a discriminação das formas de se comunicar, sendo que o andar e a linguagem desencadeiam um salto qualitativo no desenvolvimento, possibilitando uma maior autonomia e independência na investigação do espaço e dos objetos que nele se encontram. No entanto, é importante deixar claro que o aprimoramento do andar e da linguagem, proporcionando autonomia no agir e explorar o mundo por parte da criança, não necessariamente trata-se de uma autonomia em relação aos desejos e interesses próprios, pois a autonomia enquanto capacidade de explorar os espaços e coisas pode se apresentar desvinculada de uma consciência de si enquanto sujeito autônomo e livre.

Deste modo, ao direcionar a atenção ao diálogo que a criança estabelece com o mundo, observamos que a relação de complementaridade entre tempo e espaço se faz muito pertinente e atual. Dentro das creches ou instituições equivalentes esta relação de complementaridade de tempo e espaço se torna mais evidente, no entanto, o que podemos observar no contexto específico das rotinas, é que além do espaço não ser suficiente para cada criança poder se desenvolver plenamente, o tempo também é um elemento que falta e que precisa ser repensado, desde o tempo enquanto sinônimo de relógio, que determina quando uma atividade deve começar e conseqüentemente terminar, até a possibilidade cada vez menor de tempo que as crianças estão tendo para de fato serem crianças.

* * * *

Muito se tem falado na necessidade de mudar ou criticar o tempo dentro das creches e pré-escolas. Uma vez que as crianças passam considerável parte dos seus dias nestes ambientes, parece lógico que todas as pessoas que trabalham com crianças deveriam entender melhor sobre o tempo e procurar compreender mais claramente como ele está presente em todas as atividades e a todos os instantes.

De acordo com Barbosa (2006, p. 139), a regularidade dos ritmos, o ordenamento da vida e a temporalidade da modernidade fazem-se presente a partir de um artefato central, o relógio. Ninguém pode negar o lugar de privilégio a esse objeto, que faz parte da vida cotidiana, marcando o ritmo da ação, medindo os rituais e ordenando os ciclos de existência. É por tal, que o relógio, segundo Elias (1998) é um símbolo social e cultural e também um mecanismo de controle social da duração do tempo. O relógio, ao ser incorporado ao edifício das creches, pré-escolas e escolas, representa a introdução das crianças ao mundo externo, ou melhor, ao mundo quase que exclusivamente do adulto.

No caso específico da educação infantil, o tempo pode ser comparado com o que normalmente chamamos de rotina, pois se o tempo é o transcorrer das nossas vidas conforme defende Elias (1998), para as crianças que passam grande parte do dia nas creches e pré-escolas, os seus tempos acabem sendo suas rotinas. Barbosa (2006, p. 14) que estudou o dia-a-dia na educação infantil, compreende a rotina

como “um instrumento de controle do tempo, do espaço, das atividades e dos materiais, regulamentando e padronizando os adultos e as crianças”. Embora esta compreensão já tenha um tom de crítica em função das investigações que realizou compreendendo as creches, ela parte da rotina enquanto uma categoria pedagógica, na qual os responsáveis pela educação infantil a estruturam, para a partir desta estrutura, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil. A interpretação da autora segue esta direção de crítica, pois constatou que raramente uma sugestão de rotina é acompanhada de uma possível explicação sobre a seleção ou escolha de atividades ou materiais, ou mesmo de justificativas que indiquem os motivos pelos quais a manhã em uma creche ou pré-escola se inicia com um determinado tipo de atividade e é finalizada com um outro.

Ao relacionar a rotina como um instrumento de controle do tempo, é interessante esclarecer, para evitar qualquer confusão ou paradoxo, que o controle do tempo anunciado pela autora se refere ao controle das horas dos relógios que conotam uma ideia de tempo e simbolizam significados que são coletivos. De outra forma geraria confusão, pois como poderia o tempo (a partir da ideia de rotina) controlar o próprio tempo? Para Harvey (1992, p. 189) nem ao tempo nem ao espaço podem ser atribuídos significados objetivos e estanques, sem levar em conta os processos materiais e circunstâncias envolvidos, e que somente pela investigação destes podemos fundamentar de maneira adequada os nossos conceitos daqueles.

Contudo, notemos como o termo rotina está fortemente relacionado aos conceitos de regulamentação e padronização de corpos, o que remete a uma falta de liberdade e autonomia no agir, tanto para criança como para o próprio adulto. Rosa Batista (1998, p. 168) ao estudar em sua pesquisa de dissertação a rotina do ensino infantil, procura não culpabilizar apenas os profissionais pelo tipo de rotina que realizam, pois os adultos também estão presos a essa rede de rotinas rotineiras. A autora faz uma crítica aguda ao caráter repetitivo das rotinas, a sua homogeneização e à tentativa de adaptar os vários ritmos individuais - tempos subjetivos - a um ritmo da turma (tempos objetivos). Para ela, a rotina, da forma como está estabelecida na grande maioria das instituições de ensino infantil, acaba sendo um fator gerador de tensões, pois a criança, pela grande necessidade e capacidade que tem se movimentar, muitas vezes corrompe com a ordem que a rotina estabelece. Silva (2007) embasado em Sayão (2004) chama de

linguagens/conteúdos o que outros chamam de atividades ou sequencia de ações e que compõe as rotinas. Os autores também compreendem as rotinas como mecanismos onde os sujeitos são treinados, moldados e marcados pelo disciplinamento dos corpos em tempos e espaços lineares, contínuos e unidimensionais.

A maioria das pesquisas e afirmações defendidas por autores que se preocupam em compreender a rotina, suscitam a observar que o quadro em que esta categoria pedagógica se encontra no ensino infantil, gera submissão e opressão a todos os envolvidos, mas principalmente entre as crianças. Desta forma, é necessário se questionar, uma vez que a Educação Física faz parte desta rotina, se: É possível educar sem rotina? Ou do âmbito específico da educação física: Como transcender esta concepção de rotina no ensino infantil para que ela não seja um limitante para o brincar e se-movimentar das crianças?

Barbosa (2006) fala que existem fatores que são fundamentais na elaboração das rotinas, que incluem o modo de funcionamento da instituição, o horário de entrada e saída das crianças, o horário de alimentação e o turno dos funcionários. Estes fatores são condicionantes, porque são básicos para pensar as questões legais e administrativas, mas é importante esclarecer que condicionar não quer dizer determinar.

Hoje, com base em abordagens mais humanas e críticas de investigação, temos uma dimensão mais clara sobre os efeitos que a organização do trabalho pedagógico e da organização da escola podem exercer sobre as crianças e suas aprendizagens e experiências sociais, sejam estas cognitivas ou não. Também está claro, segundo Freitas (2004, p. 9), que não se aprende somente um conteúdo, quase sempre com ênfase em português e matemática, mas que se aprende com a própria organização dos tempos e espaços da escola, assim, as crianças são formadas ou deformadas do ponto de vista das relações que mantêm com as coisas e com as pessoas e não apenas instruídas. Segundo o mesmo autor, o espaço e o tempo escolar não são aspectos neutros, ou seja, que não tenham intencionalidade nos processos de formação e desenvolvimento da criança; e, contudo, se devidamente pesquisados, revelam ainda as construções teóricas que estão subjacentes às práticas de educação e de ensino escolar. De Certau (1994) afirma que o modo como experimentamos o espaço e o tempo é extremamente importante para a nossa constituição como sujeitos sociais e para a maneira como nos relacionamos com os demais.

Neste sentido, as crianças, como já observado anteriormente, compreendem e vivem de maneira diferente o tempo em relação ao viver o tempo do adulto. No caso específico das creches ou instituições equivalentes, há de se mencionar o sério problema da compartimentalização do tempo, onde as crianças, às vezes, são encaminhadas apressadamente de uma atividade a outra. Trata-se da famosa organização e planejamento pedagógico para atender um grande número de atividades com significado pedagógico (SANTOS, 2008). Isto resulta na quebra da sensibilidade para o presente e para a vivência subjetiva prazerosa e criativa que a criança expressa em seu brincar e se-movimentar. É o sentido da atividade presa e submissa ao enquadramento organizacional técnico da aula e ao cumprimento da idéia de tempo que os relógios conotam. A relação hierárquica entre tempo e atividade no ensino infantil deve ser pensada de tal maneira, que a qualidade prevaleça sobre a quantidade, favorecendo o sentido daquilo que está sendo feito, pois se concorda com Sayão (2004) quando afirma que é a atividade que deve determinar o tempo e não o contrário.

O tempo de grande parte das instituições educacionais continua, em sua maioria, segundo Barbosa (2006) sendo o tempo do início da modernidade, o tempo rígido, mecânico, absoluto. Para Melucci (1994), citado por Barbosa (2006, p. 141) cada vez mais se pensa que o que conta, de fato, é o resultado final, a meta atingida; assim o percurso é somente um lugar e um tempo de passagem, secundário ao seu resultado. Contudo, o tempo humano é diverso daquele do capital – é o tempo interior, tempo biológico, do desejo, do sonho, enfim, o tempo da emoção (SILVA, 2007).

Nossas próprias experiências escolares, se não estiverem esquecidas, podem ter sido muito semelhantes com a realidade que encontramos nos mesmos ambientes nos dias de hoje. Poderemos lembrar dos nossos tempos de escola e verificar como, gradativamente, a nossa ideia de tempo foi sendo construída e a obediência aos relógios sendo cristalizada. Como exemplo, ao escutarmos o “bater do sinal”, devia ser interrompido automaticamente o que estávamos fazendo, denotando que na escola, tudo deveria ter um tempo para começar e terminar, independente do nível de comprometimento e do nosso envolvimento na atividade. Assim, não era e não é difícil observar aqueles que se alegram quando o “sinal toca”, informando que um período de tempo se findou, principalmente se estão dentro da sala de aula e poderão sair, ou então aqueles que demonstram tristeza - onde o

sinal significa um momento de ruptura - quando se encontram nos intervalos das aulas realizando seus lanches ao mesmo tempo em que brincam ou envolvidos em atividades alegres e prazerosas, como o que acontece com as crianças que gostam muito das práticas de Educação Física e são obrigadas a parar e voltar para a sala. Estes exemplos reforçam como este modo de agir dificulta o fluxo criativo dos envolvidos, principalmente o das crianças.

Para estas, não é o tempo que dita o que pode e o que não pode ser feito ou o nível de envolvimento em uma experiência. Para as crianças o tempo não é uma ameaça, pois ao viver o tempo e não querer controlá-lo, é o tempo que se submete à qualidade do movimento e que se adequa ao envolvimento da criança no brincar. Neste sentido, o agir da escola ou das instituições de ensino infantil se encontra de certa forma mecanizado e operando em uma lógica de “correr contra o tempo”. Por isso, aos adultos, o olhar para o relógio, não mais para ver qual é a hora, mas para verificar quanto tempo ainda falta, tem se tornado uma rotina e um marco em nossa época histórica. A expressão “correr contra o relógio”, resultado do tempo superacelerado, tem nos limitado, enquanto professores, e até mesmo enquanto pais, a escutar e a identificar as emoções que as crianças manifestam. Em essência, o correr contra o tempo e desejar precocemente tornar a criança naquilo que ela ainda não é, tem nos impedido de conhecer realmente quem são elas e do que precisam; pois conforme Oaklander (1980, p. 71) os sentimentos e expressões mais sutis da criança, fornecidos em seu brincar, revelam muitas coisas, inclusive quem elas são e quais as suas maiores necessidades. A mesma autora afirma que observar e prestar atenção ao tom de voz da criança, na sua postura corporal, na sua expressão facial e corporal, na sua respiração ou mesmo no seu silêncio, são indícios que nos permitem aproximarmos do mundo delas. No entanto, levados pelo excesso de velocidade que valoriza a quantidade em detrimento da qualidade e pela atenção desviada para longe do momento presente, são exatamente estas manifestações, que diariamente acontecem nas aulas com nossos alunos e crianças, que se tornam ocultas e ao invés de abrirem caminhos para nos aproximarmos delas, enquanto educadores, tem, pelo contrário, nos distanciados cada vez mais.

Os relógios, aparelhos que representam a supremacia do desenvolvimento da técnica pelas suas características de precisão, têm somado para instrumentalizar o agir pedagógico docente e tornar

elementos de essencial importância no desenvolvimento da criança invisíveis aos olhos dos professores. Invisíveis, porque no presente da sua realização, a atenção dos professores não mais se encontra com as vivências prazerosas das crianças, mas sim, direcionadas a outras instâncias.

Seja com objetivos de compensar as defasagens econômicas e sociais (SCHEIBE; KREUTZ; NORONHA, 1986, p. 57)²⁷ ou estimular atividades que atuam no desenvolvimento específico de certas habilidades da criança, a atenção dos professores, orientada em demasia ao desempenho intelectual cognitivo, tem forçado um quadro que, analisado frente às faces do tempo, apresenta-se desviada do presente, quando com frequência nega a criança ao não aceitá-la no agora; e superacelerado, ao querer apressar algo que ainda não deve vir, como desejar tornar a criança aquilo que ainda não é. Enquanto os professores estiverem exclusivamente preocupados com o futuro jogador de futebol que seu aluno poderá vir a ser, com o atleta olímpico de ginástica artística que seu aluno poderá ser no futuro ou com futuro sucesso profissional que seu aluno poderá conquistar - se estudar ou se dedicar extremamente aos treinamentos desde os seus primeiros anos de vida - estes professores não encontraram seus alunos e estes serão negados no que são no agora. Não bastante, em consequência de serem negadas no presente de suas vidas, estas crianças perderão algo que jamais poderão conquistar e vivenciar em tempos futuros, que é viver o seu tempo de ser criança e se permitir descobrir e aprender por vontade própria.

Finalizando este tópico, antes de iniciar um texto com objetivos mais didáticos para auxiliar no pensamento do professor que atua no dia-a-dia das creches e escolas, ao falar das relações entre o tempo e as instituições de ensino, não poderia deixar de mencionar que a creche/pré-escola/escola deve ser percebida pela criança como um ambiente agradável e prazeroso, uma vez que passam considerável tempo de suas vidas envolvidas em atividades dentro de seus contornos. No entanto, o que também julgo importante neste momento, é enfatizar

²⁷ O conceito de Educação Compensatória é aqui utilizado dentro do que Leda Scheibe, Lúcio Kreutz e Olinda Maria Noronha, (1986) apresentam no livro “Escola Nova, Tecnicismo e Educação Compensatória”. Neste sentido, a educação compensatória foi assim denominada, porque tinha como principal função, compensar as deficiências provenientes das defasagens sociais e preparar, através do desenvolvimento do intelecto, as crianças para as séries seguintes. No entanto, segundo os autores, esta estratégia não resolvia o problema da educação, apenas desviava o foco da questão central, que era a qualidade da educação no ensino básico.

que para muitas crianças, a creche/pré-escola/escola não vem ocupando esta posição de bem quista e ambiente agradável e prazeroso como o idealizado e que isto também passa pela crítica ao tempo que aqui é proposto. Oaklander (1980) já afirmava preocupar-se com o número muito grande de crianças que declaram não gostar de estar na escola. Elas podem ter um ou outro professor de que gostem, e podem ter prazer em estar com os amigos, mas de modo geral, as crianças parecem encarar a pré-escola/escola como uma espécie de prisão.

A atitude negativa manifestadas pelas crianças em relação a estarem neste ambientes é algo de alarmante, pois fornece indícios que aspectos pertencentes à educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental precisam mudar. Quer um lugar onde as crianças precisam passar grande tempo, deveria ser um lugar prazeroso, um lugar para experienciar e aprender no sentido mais amplo, venha se tornando algo de desagradável. Para Oaklander (1980, p. 228) parece que temos necessidade de forçar o desenvolvimento das aptidões de leitura, escrita e aritmética, mas prestamos pouca atenção ao fato de que, a menos que passemos a atender as necessidades psicológicas e emocionais das crianças, estamos ajudando a criar e manter uma sociedade que não valoriza as pessoas.

Não valorizar as pessoas neste caso, tem o sentido de uma educação que distancia o ser humano dos valores que os tornam humanos. Uma educação que se preocupa demasiadamente com o produto das atividades e com futuro, ou seja, com o que poderá vir a ser, é uma educação que não enxerga os medos, anseios e desejos manifestados pelas crianças no agora e nem reconhece que esta é, a cada instante, o presente de todo o conjunto de suas vivências e experiências. Neste sentido, uma educação que não valoriza as pessoas é um agir descomprometido pedagogicamente, que enfraquece e dessensibiliza o emocional-afetivo e que está seriamente sujeito a formar cidadãos que apresentam dificuldades para conhecer os outros, o mundo e, principalmente, a si próprio.

Vemos desta forma, que o tempo se encontra acelerado e presente dentro do sistema educacional, não para minimizar os seus problemas, mas para dar maior velocidade a tudo que lá existe. Ao refletir sobre algumas características do mundo superacelerado na educação infantil, Kunz (2004, p. 25) critica algumas instituições de ensino que atendem crianças de 0 a 5 anos, pela forma como oferecem aulas de computação, inglês e esportes. Segundo o mesmo autor,

qualquer uma destas opções apresentada às crianças em forma sistematizada, como aula, já se constitui um exagero e um roubo da coisa mais valiosa que a criança desta idade pode ter: sua liberdade de descobrir o mundo, os outros e a si própria por seus próprios recursos e condições.

3.5 Pensar o Tempo no Trabalho com Crianças: Indicações Didáticas

Refletir sobre o tempo e a partir dele apresentar elementos para uma didática dentro da escola, e sobre tudo, nas aulas de Educação Física para crianças pequenas, não é uma tarefa simples. No entanto, reservei este momento para tecer, em forma de auxílio aos professores, indícios mais pontuais de como poder pensar/proceder com o tempo no decurso de suas práticas, considerando todo o conjunto de informações até aqui destacadas e que envolvem a percepção do tempo e a formação de crianças.

Como já visto, crianças e adultos pensam e se expressam de formas diferentes. O professor, enquanto adulto, já mergulhado em um mundo de múltiplas pressões, constrói sua consciência a partir da realidade externa que lhe chega por meio dos seus sentidos. No seu agir pedagógico, este é construído com base nas suas experiências de vida e trabalho e, principalmente, apoiado nos objetivos e orientações que recebeu durante o curso de formação inicial. Já a criança, simplesmente vive o seu tempo no presente, no qual, a diversidade de medos, pressões e conflitos do mundo social do adulto ainda não estabelecem significados. Por isso, dadas estas diferenças, aos adultos é e continua sendo difícil o esforço para se desvincular de uma percepção funcionalista e utilitária da brincadeira e do tempo, enquanto que para a criança o mundo basicamente acontece no presente.

Ao refletir sobre a natureza do tempo e ao entendê-lo como o transcorrer das nossas vidas, ou melhor, como a sucessão do presente, passado e futuro, se, na educação infantil, for desejado a valorização do momento presente nas atividades que a criança realiza, isto dependerá, em grande medida, da concepção de tempo que o professor tiver construído, uma vez que são eles, os professores, que mediam as relações das crianças com os elementos da natureza e da cultura ao disponibilizar materiais, ao proverem situações que abram caminhos, provoquem trocas e descobertas, incluam cuidados e afetos e favoreçam

a expressão por meio de diferentes linguagens (CORSINO, 2007). O tempo, no modo presente como estamos tentando destacar neste texto, se relaciona diretamente com as intenções das atividades que o professor estabelece e da forma como as orienta no seu dia-a-dia. Neste sentido, intenção e tempo se mostram intimamente relacionados.

Se os professores desejarem garantir que as suas crianças tenham tempo para serem crianças e que sejam aceitas como se encontram no momento presente de suas vidas, o brincar livre e espontâneo deve ser um conteúdo a ser seguido e valorizado em suas práticas. Brincar livremente não pode mais ser visto apenas como desperdício de tempo e tão pouco destituído de conseqüências, sobretudo, quando se refere ao mundo das crianças. O brincar assume aqui o centro de um pensar a pedagogia para as crianças, pois se brinca quando se vive o presente, e a educação física se destaca neste contexto, com certo privilégio, por preocupar-se com o maior desejo expressivo da criança, o seu movimento; um movimento que também é prazeroso, pois, não é sem razão, que quando uma criança se-movimenta também sorri. Assim, o brincar se materializa no se-movimentar da criança, na sua corrida para pegar uma bola, no salto para pular um obstáculo, nos passos desconfiados de quem escapa de um outro colega que se transforma em um “gato que pega um rato” ou de um “policial que persegue um ladrão.” O brincar reúne em uma única ação o tempo na sua condição de presente, o prazer, o reconhecimento do outro por aquilo que ele é no agora e as exigências naturais de que a criança precisa para crescer e se desenvolver.

Há uma pedagogia latente (BONDIOLI, 2004b, p. 22), implícita, que precisa ser reconhecida e que ocorre paralelamente ao desenvolvimento das chamadas atividades conscientes no ambiente de ensino e que influenciam o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Assim, no mais simples silêncio ou posição estática que uma criança aparentemente possa adotar, uma infinidade de sentimentos e sensações estão envolvidas e que jamais poderão ser identificadas em suas totalidades. Deste modo, o brincar espontâneo, da mesma forma que o tempo e sua utilização, geram influencias no processo de formação das crianças e não podem ser negligenciados e considerados aspectos neutros dentro deste contexto.

Considerando as características do tempo e a sua conseqüente influencia na forma e organização do ambiente de trabalho, nos dias de hoje, um dos grandes desafios que os professores enfrentam, é saber se

entregar por inteiro ao que fazem, ou melhor, conseguir se desprender das excessivas preocupações com caráter desenvolvimentista e cognitivista, no sentido de não permitir que o fluxo criativo das atividades seja comprometido pelo tempo, ou melhor, que a atenção dos professores e das crianças não seja desviada para longe daquilo que estão fazendo e daquilo que somente pode ser feito no agora.

Desta forma, tornar-se sensível para os desejos das crianças e reconhecer as suas necessidades, sem privá-las do direito de vivenciar o que querem e precisam, é uma maneira do professor não negar a criança e valorizar o presente. Em outras palavras, observar e prestar atenção ao olhar, ao tom de voz, à postura corporal, à expressão facial e corporal, à respiração ou mesmo no seu silêncio, são indícios que nos permitem aproximarmos das crianças (OAKLANDER, 1980) e enxergá-las como são no presente da realização.

Existe um conjunto de afazeres que são essenciais dentro do ensino infantil, que analisados isoladamente constituem a chamada “rotina” dentro da própria rotina da creche ou da pré-escola. Estas atividades precisam e devem existir no dia-a-dia das crianças, mas que sob a percepção do adulto não podem ser caracterizadas como brincadeiras como apresentado anteriormente. No entanto, se considerarmos que é o desejo ou a intenção que define o movimento e não apenas a sua expressão acabada ou pronta (KUNZ 2003; TREBELS, 1992; MATURANA; VERDEN-ZOLLER 2004), estas atividades podem ser transformadas em brincadeiras. Serão brincadeiras, quando realizadas sem uma preocupação orientada exclusivamente para as consequências do que se faz. Neste sentido, o estudo do tempo da consciência remete que as atividades relacionadas à higiene, à alimentação ou qualquer outra atividade podem se transformar em brincadeira, não apenas na perspectiva da criança, mas do adulto também.

Não são novos conteúdos que subsidiarão viver o presente e reencontrar as crianças em nossas práticas, mas sim, a forma como isto precisa acontecer. Neste sentido, as preocupações de ordem cognitivista, as atividades com forte orientação no desempenho de habilidades, os exercícios físicos sistematizados, as atitudes que negam vivências baseadas em estereótipos de todas as formas, como tentar prever que este aluno não será um atleta vencedor ou aquela criança não tem genética para tal esporte, ou mesmo tentar “garimpar” talentos, não devem ser eixos que orientem os professores no ensino de crianças e isto

só poderá ocorrer, se os professores aprenderem a viver o tempo presente de suas vidas, semelhante com o que acontece no brincar, no qual a atenção dos envolvidos não se encontra em outro lugar, que não no que fazem.

Viver no presente não significa não se preocupar com o futuro e tão pouco viver de maneira inconsequente. De fato, o tempo da consciência não se encontra no momento presente se estivermos preocupados com o futuro ou com a atenção no passado, por isso, as preocupações exageradas que não deixam viver e encontrar o outro no agora é que devem ser evitadas, sobretudo, o preocupar exclusivamente com o desempenho visando o mercado de trabalho. No caso específico da nossa área, não enxergar em cada criança uma tentativa de garimpar talentos, fenômenos esportivos, mas sim, de permitir que cada uma encontre ao seu tempo e gosto o seu potencial e as suas vontades é uma maneira de proceder respeitando a criança e auxiliando na sua formação no presente das atividades e no desenvolvimento da consciência de si.

Por outro lado, o professor de Educação Física ocupa uma posição de especialista dentro do ensino infantil, ou seja, que se difere dos demais professores pelo conhecimento específico que possui sobre o movimento humano e, que por tal, trabalha separadamente e em momentos diferentes dentro do tempo da creche. Suas aulas estão organizadas de tal forma, que se diferenciam para poder se encaixar na rotina das atividades das crianças, tendo uma hora determinada pra começar e conseqüentemente para terminar. Uma das principais questões que a compreensão do tempo suscita, diz respeito à quebra da intenção das atividades, mais precisamente, na continuidade e ruptura de um fluxo criativo. Em outras palavras, o sentido e o envolvimento das crianças não devem subordinar-se ao enquadramento das atividades e tão pouco ao cumprimento do tempo do relógio; toda via, sabemos que estas intenções podem significar mudanças significativas em toda a estrutura de organização e funcionamento de uma instituição de ensino.

A aula ou prática de Educação Física, embora tenha o movimento humano como principal objeto de estudo, não necessariamente precisa começar por ele, ou seja, partir dele; mas pode chegar-se até ele, como defende Silva (2007b, p. 15). Isto vale dizer, que o professor/a pode ter grandes resultados em suas aulas, se conseguir envolver os alunos e alunas e trazê-los até a intenção de vivência desejada. Para isto, o engessamento que o cumprimento irrefletido ao tempo do relógio proporciona e as organizações rígidas das atividades em algumas

instituições de ensino infantil precisam ser repensadas. Pois, se é desejo do professor/a construir e preparar o clima para envolver seus alunos e alunas e, desta forma, os conduzir até a intenção de vivência, como premissa para se efetivar este trabalho, o professor/a não pode limitar-se ao enquadramento do tempo, ou melhor, as práticas não podem ficar submissas ao tempo.

As crianças não têm uma hora para aprender e um momento certo para deixar de aprender, tampouco, sabem congelar um processo de aprendizagem para posterior continuidade. Não se pode imaginar o que se passa na consciência de cada criança para saber o momento correto de interromper uma atividade ou findar uma vivência, no entanto, já está certo que a obediência aos relógios e ao modelo de organização de atividades em disciplinas, contrapõem-se aos princípios de uma pedagogia na educação infantil. Já há muito, se defende uma atuação de professores totalmente diferente do agir da escola para as crianças pequenas. Neste sentido, vale destacar as contribuições de Sayão (2001, p. 154) quando apresentou uma iniciativa positiva com professoras da Rede de Ensino de Florianópolis no ensino infantil, onde estas abandonaram a ideia de aula de Educação Física com tempo previsto em 40 ou 45 minutos e desenvolveram experiências em que a atividade acontece no tempo necessário para as crianças. Assim, a Educação Física pode durar 30 minutos, 1 hora e meia ou, às vezes, uma manhã inteira. Ela pode começar com o professor/a de Educação Física e sua continuidade acontecer com a professora regente, mostrando que o processo pode ser reinventado.

No entanto, para que estas intenções possam se concretizar, uma vez que já foi afirmado que trazem em sua realização mudanças em toda a organização e planejamento de uma instituição, vale ressaltar novamente as palavras de Sayão (2001 p. 149): “É preciso superar a concepção disciplinar de Educação Física fortemente enraizada na formação docente e partir para a ideia de complementaridade de ações pedagógicas que englobam diferentes profissionais”. Nesta concepção de complementaridade de ações pedagógicas, na qual a Educação Física está inserida, abrem-se novas formas de pensar o ensino e o tempo, nos quais, ao congrega diferentes olhares sob um mesmo ponto, a criança passa a ser verdadeiramente o foco de estudo e o sentido da ação pedagógica.

Na verdade, todos ficamos confusos com esta discussão do que pode e do que não pode, do que é melhor e do que deve ser evitado na

educação das crianças. Por um lado há áreas que defendem a necessidade de um esforço cada vez maior e mais precoce para a criança, preocupados com o futuro delas no mercado do trabalho, e de outro lado, as idéias que defendem uma educação mais livre e que respeite a criança na sua vontade de simplesmente viver o tempo presente, no entanto, em ambas as linhas estes processos não ocorrem livres de aprendizagens.

Na escola e creches, os professores orientam as suas atividades no sentido de cumprir metas que são articuladas entre si para serem desenvolvidas em determinado período de tempo. Assim, a criança tem um tempo para andar, um tempo para falar, um tempo para aprender uma coisa e se algo não acontece dentro deste tempo, um pré-julgamento já ocorre em torno do desenvolvimento da criança. Semelhante, é o que acontece nos processos de ensino, quando os conteúdos são ensinados em blocos, que para prosseguir a uma etapa seguinte, a criança necessita ter aprendido a etapa anterior. No entanto, estas etapas respeitam o calendário da escola e não o tempo da criança, gerando crianças com problemas de alfabetização e frustradas. Se o tempo obedece a lógica dos cronogramas, os conteúdos perdem os seus sentidos, porque é a criança que dá sentido aos mesmos.

Refletir sobre o tempo na educação de crianças é confirmar que a pressa é inimiga da perfeição. O modismo deste jargão não pode, neste momento, ofuscar o que a essência desta afirmação revela. Os processos que são por essência humanos, não podem seguir a lógica do culto à velocidade. Existem coisas que demandam tempo e este tempo precisa ser respeitado, não podemos apressar o desenvolvimento das crianças, sob pena de formar adultos fragilizados. O desenvolvimento da consciência de si, paralelo ao brincar e se-movimentar, são os indícios de como respeitar a criança e auxiliá-la no seu desenvolvimento. São nas pequenas atividades e ações que formam e subsistem no contexto das instituições de ensino infantil, que se encontram as possibilidades de permitir que a criança possa se expressar como tal e que não seja anulada em suas vontades e desejos, pois cada criança tem seu tempo e tentar não submeter o tempo subjetivo a um tempo homogêneo é uma maneira de encontrar a criança na sua luta pela sobrevivência e caminhar no sentido de ser um facilitador para que esta tenha o seu tempo de ser criança respeitado.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi concebido para ser lido como um todo e não em partes, sob pena da leitura se apresentar descontextualizada e sua essência enfraquecida. Os capítulos foram pensados e construídos dentro desta lógica, de tal modo, que a sua sequência prepara uma compreensão de mundo ao leitor, até chegar ao âmbito específico da Educação Física na educação infantil.

Um dos eixos que aparecem ora implícitos ora explícitos em toda a sua estrutura é a tentativa de percorrer um caminho que pretende revelar o escondido, ou melhor, o que está por trás das aparências. Lembrado que tanto a aparência como o que está por trás dela também são partes e constituem o fenômeno. Considerar apenas uma destas dimensões é compreender o fenômeno de maneira limitada.

Dentro da nossa ciência atual, muitas vezes não seguir um modelo metodológico perpetuado como correto pode significar infração, quando não, a compreensão de equivocado ou irregular. No entanto, muitos destes modelos se tornam verdadeiros e inquestionáveis, por efeito da própria repetição da prática irrefletida. O que deveria denotar a um trabalho o sentido de correto e verdadeiro é o seu conjunto de constructos justificativos, ou melhor, o poder dos seus argumentos, e não a sua obediência a uma sequência de ações. Assim, considerando as características deste trabalho e da preocupação em situá-lo dentro de um contexto mais amplo, a título de considerações finais, segue-se o que vem a seguir:

Aceitando a hipótese de que há aproximadamente 40.000 anos somos *Homo sapiens sapiens*²⁸, nos últimos 39.950 anos da nossa história, nunca em outro momento o desenvolvimento da ciência e da tecnologia foi tão intenso como está sendo nos últimos 50 anos. A tecnologia encontra-se tão avançada, que já não se fala mais em novas criações, apenas em aperfeiçoamento daquilo que já existe, ou seja, não se inventam mais carros, apenas os aperfeiçoam, não se criam mais televisores ou celulares, apenas os aperfeiçoam. O que existe é o aperfeiçoamento das tecnologias. Os homens não precisam mais do auxílio dos cavalos para locomover-se de uma região a outra, as mulheres não precisam mais se deslocar aos rios e aguardar toda uma manhã para completar o processo de lavagem das suas roupas; na

²⁸ Dado retirado de Cortella (2007, p. 15).

preparação dos alimentos, estes não precisam passar pelas fogueiras ou fogões à lenha, são processados nos rápidos e eficientes fogões elétricos ou fornos microondas; sem falar dos computadores, que com seus complexos programas fazem o complicado trabalho de dezenas de pessoas quase sem erro. O conjunto destas informações nos revela que nas 5 décadas mais recentes da nossa evolução, acumulamos mais estruturas de conhecimento e intervenção no mundo do que em todo o resto da nossa história. Contudo, embora com toda a ciência e tecnologia que nossa geração conseguiu disponibilizar e com toda a agilidade e menor tempo que passou a necessitar nos seus processos, nunca, em outro momento destes últimos 40.000 mil anos de história, alguma geração reclamou de tanta falta de tempo como nós o fazemos nos dias de hoje.

Talvez as maiores mudanças, ou mudanças mais radicais e menos perceptíveis que a humanidade já conseguiu realizar, se devam sobre as modificações do tempo. E, embora, também de difícil percepção consciente, são estas mudanças relacionadas ao tempo que mais fortemente influenciam e condicionam o nosso modo de pensar, sentir e agir no dia-a-dia (KUNZ, 2004, p. 23). Como já afirmado anteriormente, o tempo parece não existir ao fugir da nossa percepção, mas é exatamente quando ele falta, que mais presente se torna.

Em nossa sociedade, por organizarmos o nosso viver com desejos pautados em sentimentos de controle e apropriação de tudo e todos, a melhor maneira que encontramos para decidir sobre a distribuição das regalias, ou seja, o produto do trabalho, foi a competição. Deste modo, na conseqüente competição tecnológica mundial, percebe-se que na corrida do avanço científico-tecnológico, vencerá quem tiver maior capacidade intelectual. Isto leva, a que se pense nos indicadores de poder a nível mundial e que toda a conjuntura necessária para que esta trama se desenvolva, passa e passará amplamente pelo sistema educacional, inclusive das crianças na educação infantil.

Deste modo, é sobre estas influencias de um tempo superacelerado em nossa maneira de viver e conseqüentemente na educação, sobretudo de crianças pequenas, que tentei ao longo deste trabalho discutir, pois, conforme Kunz (2004), o tempo sendo eletrônico e superacelerado, as informações recebidas também o são. E é justamente na tentativa de não tornar as relações mais frias e instrumentalizadas, que um exame atento sobre o tempo e suas faces

necessita ser realizado, sob pena de reproduzir uma educação que distancia as pessoas dos valores que as tornam humanas.

É importante deixar aqui claro, que os construtos elaborados com as categorias de tempo, criança, educação e movimento, foram pensados e articulados com a Concepção Crítico-Emancipatória da Educação Física (KUNZ, 2000), devido ao caráter crítico e humano que embasa tal concepção. Em um primeiro momento, pensar a autonomia e o esclarecimento na Educação Infantil parece contraditório, pois se conflitam com os argumentos de respeito à liberdade e movimento espontâneos propostos para as crianças, no entanto, é basicamente por ele, pelo esclarecimento, em específico na Educação Infantil, quando direcionado predominantemente ao professor, que este permitirá, por meio de sua ação, que a criança tenha autonomia, liberdade, respeito e desenvolva a sua consciência de si, pois como já apresentado, as intenções do professor ao fazerem parte do contexto que se encontra a criança, compõe o diálogo desta com o mundo.

As amarras teóricas realizadas nesta pesquisa dão a ela um tom de filosófica, por tal, é esperado que gere reflexão. No entanto, além das reflexões e discussões, espera-se que possa subsidiar novas pesquisas, como também, mudanças nas ações concretas dos profissionais que atuam nas creches ou escolas e que tem a educação de crianças o propósito do seu trabalho.

Segundo Barbosa (2006), o momento histórico e científico em que vivemos causa muitos embaraços aos professores, intelectuais e pesquisadores que têm na educação não apenas um campo de estudos e investigação, mas também um compromisso com a melhoria da realidade social e educacional. Muitas certezas que tínhamos até poucos anos atrás estão sendo revistas, e ainda estamos procurando, por meio da crítica, da autocrítica e da busca de novos aportes, construir novos sentidos e caminhos para a nossa prática política e profissional e para a construção de novos modos de fazer pesquisa e ciência.

Com o objetivo de contribuir com este avanço em novos modos de pensar e fazer pesquisa e ciência, também se insere o presente estudo, pois acreditamos que só poderemos avançar em uma melhoria da realidade social e educacional no ensino infantil, á medida que prestarmos mais atenção ao sujeito principal deste fenômeno, a criança e, desta forma, as demais organizações e estratégias pedagógicas fazerem sentido. Também concordamos que muitas certezas que tínhamos há pouco tempo atrás estão sendo revistas, assim como novos

olhares e novos conhecimentos aceitos; alguns deles com um histórico de constante rejeição.

Aqui gostaríamos de mencionar, a título de breve reflexão, um assunto que cresce e se faz presente nas discussões sobre criança, educação e sobre o momento atual de mundo pelo qual passamos: as crianças índigo²⁹. São crianças que se diferenciam das demais por apresentarem algum tipo de habilidade que foge daquelas apresentadas pela grande maioria. Estas crianças são denominadas prodígios, cristais, crianças azuis ou superdotadas e, esta diversidade de denominações segue uma lógica do lugar de onde elas são estudadas, ou seja, as diferentes ciências que as analisam. Independente da linha que abarca o estudo destas crianças e do nome que recebem, o fato é que elas existem e estão a toda parte e em maior número. Elas abalam qualquer padrão de desenvolvimento dentro dos modelos apresentados pela psicologia do desenvolvimento, assim como, com os de desenvolvimento cognitivo referenciados pelas teorias construtivistas. Elas na maioria das vezes não se encaixam nas rotinas ou organizações escolar, vão mal nas atividades que objetivam avaliar a inteligência, mas, no entanto, apresentam um conhecimento muito superior, às vezes, a dos próprios professores. O que estas crianças suscitam, e é por isso que decidi realizar esta pequena discussão, é a necessidade de revermos, enquanto pais, adultos e principalmente professores, a função que devemos desenvolver com elas, ou melhor, o que precisamos fazer para auxiliar no desenvolvimento de todas as crianças - não apenas estas chamadas índigo - para não prejudicá-las, sendo facilitadores; pois elas nos revelam nas suas atitudes e maneira de se expressar, que sabemos pouco sobre crianças e menos ainda sobre o mundo.

Finalizando, observando por um lado, parece que identificar estes fatos e suas influencias e desejar transcendê-los, torna-se uma espécie de correr contra o movimento de progresso. Não somos contrários à ciência e à tecnologia, pelo contrário, ela é útil e necessária, no entanto, dada a sua constante mudança e impacto, um olhar crítico sobre os caminhos que percorre e seus efeitos precisa ser frequentemente lançado. Não se pode permitir que a aceleração do mundo e o controle do tempo acabem por interferir negativamente na qualidade das interações, seja entre adultos e crianças, entre crianças e crianças ou entre estas e o mundo.

²⁹ Para mais informações ver Atwater (2008) e Carroll (2005).

Deste modo, as experiências, sugestões e demais reflexões aqui apresentadas, configuram-se como formas de transcender as características aceleradas do tempo e as suas influências que notoriamente venham afetar os professores, as crianças e a educação. Não se pode simplesmente parar e aceitar de maneira submissa o que tudo adentra à escola ou ao ensino infantil e deixar de refletir de maneira mais crítica sobre o que o mundo acelerado da nossa atualidade pode desencadear na nossa maneira de pensar e conseqüentemente de agir; sobretudo, principalmente, relacionado às crianças. Desta maneira, mesmo que difícil, temos que encontrar tempo para parar e refletir, sobretudo, em relação ao próprio tempo, para que simplesmente não tenhamos, com tanta frequência, a impressão de que o tempo passa de pressa e nos escapa, e com ele, as oportunidades de mudança.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, D. B. L. Sobre Brinquedos e Infância: aspectos da experiência e da cultura do brincar. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 95, p. 541-551, Maio/Agosto, 2006. Disponível em: <HTTP://www.cedes.unicamp.br>.

ARANHA, M. L. A. **Filosofando: introdução à filosofia**. / Maria Lúcia de Arruda Aranha, Maria Helena Pires Martins. São Paulo: Moderna, 1986.

ATWATER, P. M. H. **Além das Crianças Índigo: a consciência da nova geração**. São Paulo: Prolíbera Editora, 2008.

BARBOSA, M. C. S. **Por Amor e por Força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BATISTA, R. **A Rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido**. 1998. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.

BENJAMIM, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. Walter Benjamim. São Paulo: Summus, 1984.

BONDIA, J. L. Notas sobre a Experiência e o saber de Experiência. **Revista Brasileira de Educação**. N.19, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002, p. 20-28.

BONDIOLÍ, A. A Observação do Contexto Educativo: uma perspectiva de pesquisa sobre os tempos do cotidiano. In: BONDIOLI, Anna. **O Tempo no Cotidiano Infantil: perspectivas de pesquisa e estudo de casos**. (Org). São Paulo: Cortez, 2004b.

BONDIOLÍ, A. **O Tempo no Cotidiano Infantil: perspectivas de pesquisa e estudo de casos**. Anna Bondioli (Org). São Paulo: Cortez, 2004.

BRACHT, V. Educação Física e Ciência: cenas de um casamento (in) feliz. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. v. 22, n. 1, p. 53-63, set, 2000.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

CALVINO, I. **Por Que Ler os Clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CARDAZZO, S. T. D; VIEIRA, M. L. A Brincadeira e suas Implicações nos Processos de Aprendizagem e de Desenvolvimento. **Estudos e Pesquisas em Psicologia** (Online), Rio de Janeiro, v. 7, p. 89-101, jan./jun., 2007.

CARROLL, L. **Crianças Índigo**. São Paulo: Butterfly Editora, 2005.

CHARLOT, B. **A Mistificação Pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

CHAUÍ, M. Ideologia Neoliberal e Universidade. In: OLIVEIRA, F e PAOLI, C. (org). **Os Sentidos da Democracia: Políticas do dissenso e hegemonia global**. Petrópolis, RJ: Vozes: Brasília: NEDDIC, 1999.

COMTE-SPOMVILLE, A. **O Ser-Tempo: algumas reflexões sobre o tempo da consciência**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

CORSINO, P. **As Crianças de 6 anos e as Áreas do Conhecimento. Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade** / Org. Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Andréia Ribeiro do Nascimento, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2007.

CORTELLA, M. S. **A Escola e o Conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. Mário Sérgio Cortella. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CORTELLA, M. S. **Não nascemos Prontos!: provocações filosóficas**. Mário Sérgio Cortella. 5. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

DALLARI, D. A.; KORCZAK, J. **O Direito da Criança ao respeito**. São Paulo, Summus, 1986.

DEMO, P. **Introdução à Metodologia da Ciência** / Pedro Demo. 2ª Ed. São Paulo, 1987.

DEMO, P. **Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

EDITORES SCIENTIFIC AMERICAN BRASIL. **Scientific American Brasil**. Ediouro, Segmento-Duetto Editorial. São Paulo. Ano 1 – nº 5. Outubro de 2002.

ELIAS, N. **Sobre o Tempo**. Editado por Michael Schroter; Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

ELKIND, D. **Sem Tempo de Ser Criança: a infância estressada**. David Elkind. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FANTIM, M. **No Mundo da Brincadeira: jogo, brinquedo e cultura na educação infantil**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

FREIRE, J. B. **Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 1997.

FREIRE, J. B; SCAGLIA, A. J. **Educação como Prática Corporal**. São Paulo. Scipione, 2003.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. / Paulo Freire, 3. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

FREITAS, L. C. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

FREITAS, L. C. Prefácio. **O Tempo no Cotidiano Infantil: perspectivas de pesquisas e estudos de casos**. Anna Bondioli (Org). São Paulo: Cortez, 2004.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Silvio Sanches Gamboa. Chapecó: Argos, 2007.

GAROZZO, F. **Albert Einstein. (Os homens que Mudaram a Humanidade)** 2. ed. São Paulo: Editora Três: Brasil 21, 2004.

GARANHANI, M. C. A Educação Física na Escolarização da Pequena Infância. **Pensar a Prática**. Goiás, v. (5), 2002. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/viewArticle/49/2700>. Acessado em 05/10/2009.

GARANHANI, M. C. **Educação Motora no Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Curitiba**. 1998. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1998.

GUARCIA, G. V. **Entre Cronos Y Kairós: Las formas Del tiempo sociohistórico**. Guadalupe Valencia Garcia. Anthropos Editorial; México: UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias em Ciências y Humanidades, 2007.

DE CERTAU, M. A **Invenção do Cotidiano**. Artes do Fazer. Petrópolis: Vozes, 1994

HAWKING, S. W. **Uma nova História do Tempo**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

HEINKEL, D. **O Brincar e a aprendizagem na Infância**. Ijuí, Unijuí, 2003.

HILDEBRANDT-STRAMANN, R. **Textos Pedagógicos sobre Ensino da Educação Física**. 2. ed. Ijuí, Unijuí, 2003.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1992.

HIRSCH-PASEK, K. **Einsten Teve Tempo para Brincar: como nossos filhos realmente aprendem e por que eles precisam brincar**. Kathy Hirsch-Pasek e Roberta Michnick golinkoff, com Diane eyer. Rio de janeiro: Guarda-chuva, 2006.

HOLT, J. **Aprendendo o Tempo todo: como as crianças aprendem sem ser ensinadas**. Campinas, SP: Verus Editora, 2006.

HONORÉ, C. **Devagar**. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

HONORÉ, C. **Sob Pressão**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

IGNÁCIO, R. K. **Criança Querida: o dia-a-dia das creches e jardim-de-infância**. Associação Comunitária Monte azul. Antroposofia: São Paulo, 1995).

KISHIMOTO, T. M.; BOMTEMPO, E. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 3ª ed. São Paulo, Cortez, 1999.

KRAMER, S. **A Política do Pré-Escolar no Brasil: a arte e o disfarce**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KUNZ, E. Educação Física: a questão da educação infantil. In: GRUNENVALDT, J. T. (org). **Educação Física, Esporte e Sociedade: temas emergentes**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, Departamento de Educação Física, 2007.

KUNZ, E. Educação Física: ensino e mudanças. Elenor Kunz. Ijuí: Ed. Unijuí, 1991.

KUNZ, E. Esclarecimento e Emancipação: pressupostos de uma teoria educacional crítica para a Educação Física. **Revista Movimento**. Vol 5, n. 10, 1999. disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/viewArticle/2456>. Acessado em 18/01/2010.

KUNZ, E. Esporte: uma abordagem com a fenomenologia. **Movimento**. Ano VI, n. 12, 2000. disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2503/1147>. Acessado em 28/08/2009.

KUNZ, E. Práticas Didáticas para um conhecimento de Si de Crianças e Jovens na Educação Física. In: KUNZ, E. (org). **Didática da Educação Física 2**. Elenor Kunz, 2 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004, p. 15-52.

KUNZ, E. **Transformação Didático-pedagógica do Esporte** / Elenor Kunz. 5ª ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

KUNZ, E; SANTOS, L. M. E. “Se-movimentar”: uma concepção fenomenológica do movimento humano. In: HERMIDA, J. F. (org). **Educação Física: conhecimento e saber escolar**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

LASCH, C. **A Cultura do Narcisismo: a vida americana numa era de esperanças em declínio** / Christopher Lasch. Rio de Janeiro: Imago, 1983.

LE BOULCH, J. **Educação Psicomotora: a psicomotricidade na idade escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LE BRETON, D. **A Sociologia do Corpo** / David Le Breton; tradução de Sonia M.S. Fuhrmann – Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

LELOUPE, J. **O Corpo e seus Símbolos: uma antropologia essencial** / Jean-Yves Leloupe; organização Lise Mary Alves de Lima. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LIEVEGOED, B. **Desvendando o Crescimento: as faces evolutivas da infância e da adolescência**. São Paulo: Antroposofia, 1994.

MAFFESOLI, M. **A Conquista do Presente**. Michel Maffesóli. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

MAFFESOLI, M. **O Mistério da Conjunção: ensaios sobre comunicação, corpo e sociedade**. Michel Maffesóli. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MARCELINO, N. C. Elementos para o Entendimento do uso do Tempo na Infância, nas suas Relações com o Lazer. **Motrivivência**. Florianópolis, n. 9, p. 78-88, Dezembro de 1996.

MARQUES, M. O. **Escrever é Preciso: o princípio da pesquisa**. 4. Ed. Ijuí, Unijuí, 2003.

MATURANA, H. **Amar e Brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado á democracia**. Humberto Matura e Gerda Verden-Zoller. São Paulo: Palas Atheena, 2004.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. Trad. De Reginaldo de Pietro. São Paulo: Freitas Bastos, 1971.

MERLEAU-PONTY, M. **Psicologia e Pedagogia da Criança. Curso da Sobornne 1949-1952 / Maurice Meleau-Ponty**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

MORIN, E. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro / Edgar Morin; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho – 10ª ed**, São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2005.

OAKLANDER, V. **Descobrimdo crianças: a abordagem gestáltica com crianças e adolescentes**. Violet Oaklander. 5. Ed. São Paulo: Summus, 1980.

OLIVEIRA, N. R. C. Concepção de Infância na Educação Física Brasileira: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v.26, n. 3, p. 95 – 109, Maio de 2005.

PINTO, M; e SARMENTO, M. J. (coordenação). **As crianças – contextos e identidades. Universidade do Minho**. Centro de estudos da criança, 1997.

POMMER, M. E. **O Tempo Mágico em Jorge Luís Borges**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1991.

POSTMAN, N. **O Desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

SANTIM, S. **Educação Física: Da alegria do lúdico à opressão do rendimento**. Porto Alegre, Edições, EST, 3ª Ed, 1996.

SANTOS, I. M. E. **Educação Física: Perspectivas teórico- Metodológicas para a Educação Emancipatória na Primeira Infância**. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SANTOS, M. **O Intelectual e a Universidade Estagnada**. Revista ADUSP. Outubro, 1997. Disponível em: <http://www.adusp.org.br/revista/11/r11a03.pdf>. Acessado em 15/11/2009.

SARAIVA-KUNZ, M. C. **Quando a Diferença é Mito: uma análise da socialização específica para os sexos sob o ponto de vista do esporte e da Educação Física**. – Dissertação de Mestrado em Educação - CED / UFSC, 1993.

SARAIVA-KUNZ. M. C.; FIAMONCINI, L.; Dança na Escola a Criação e a Co-Educação em Pauta. **Didática da Educação Física 1**. (Org). Elenor Kunz. 4ª ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As Crianças e a Infância: definindo conceitos delimitando o campo. In: SARMENTO, M. J e PINTO, M. (coord). **As Crianças: contextos e Identidades**. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997, p.9-30.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 14ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SAYÃO, D. T. Corpo e Movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 23, n. 2, p. 43-54, Janeiro de 2002.

SAYÃO, D. T. Grupo de Estudos em Educação Física na Educação Infantil: alguns aspectos do trabalho pedagógico. **Motrivivência**. Florianópolis, n. 17, p. 147-155, Setembro de 2001.

SAYÃO, D. T. O Fazer Pedagógico do Professor de Educação Física no Ensino Infantil. In: **Formação em Serviço: Partilhando Saberes, vislumbrando novas perspectivas**, Florianópolis: SME, 2004, p. 29-33.

SEABRA, O. C. L. Futebol: do ócio ao negócio. In: DEBORTOLI, J. A. (org). **Infâncias na Metrópolis**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

SÉRGIO, M. O Problema Epistemológico da Educação Física. In: HERMIDA, J. F. (Org.) **Educação Física: conhecimento e saber escolar**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

SHEIBE, L; KREUTZ, L; NORONHA, O. M. Educação Compensatória ou Compensação Educativa. In: MELLO, G. N (org). **Escola Nova, Tecnicismo e Educação Compensatória**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1986. p. 53-64.

SILVA, E. J. S. A Educação Física como Componente Curricular na Educação Infantil: elementos para uma proposta de ensino. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**. Campinas, v. 26, n. 3, p. 127-142. Maio de 2005.

SILVA, E. G. **Educação (Física) Infantil: Se-Movimentar e Significação**. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007b.

SILVA, M. R. “Exercício de Ser Criança”: corpo em movimento e a cultura lúdica nos tempos-espacos na educação infantil da Rede Municipal de Florianópolis ou “Por que toda criança precisa brincar (muito)?” **Revista Motrivivência**. Florianópolis, n. 29, p. 141-196, Dezembro de 2007.

STEINER, R. **A Arte da Educação baseada na Compreensão do ser Humano**. São Paulo: Associação Pedagógica Rudolf Steiner, 1978.

STEINER, R. **Andar, Falar, Pensar**. São Paulo: Antroposofia, 1994.

THOMÉ, S. C. **Subjetividade e Tempo na Fenomenologia Husserliana**. Dissertação de Mestrado. (Mestrado em Filosofia).

Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal do Paraná. 2008.

TREBELS, A. H. Playdoyer para um diálogo entre Teorias do Movimento Humano e Teorias do Movimento no Esporte. **Revista Brasileira de Ciências do esporte**, v. 13, n. p. 338-344, junh. 1992.

VERDEN-ZOLLER, G. O Brincar na Relação Materno-Infantil: fundamentos biológicos da consciência de si mesmo e da consciência social. In: MATURANA, H. **Amar e Brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado á democracia**. São Paulo: Palas, 2004. p. 117-216.

WALLON, H. **Psicologia e Educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975.