

“EXERCÍCIOS DE SER CRIANÇA”¹: Corpo em movimento e a cultura lúdica nos tempos-espacos na Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis² ou “Por que toda criança precisa brincar (muito)?”³

“Exercises of being children”: Body in motion and the playing culture in the space-time in Children Education at the network education of Florianópolis or “Why does every child need to play (so much)?”

Maurício Roberto da Silva

RESUMO ABSTRACT

Este texto tem como objetivo central “subsidiar o debate junto ao

This text has as a central point “to subsidize the discussion with the In-

1 Título do livro de Manoel de Barros (1999). O poeta Manoel de Barros, no seu melhor estilo, extraindo poesia daquilo que é supostamente vazio: comendo os seus *milagres estéticos* com o carinho de quem pinta uma obra de arte; bordando a palavra com a mesma devoção que a família Diniz Dumont elabora imagens do livro. Através de duas histórias – *O menino que carregava água na peneira* e *A menina avoadá*-, eles mergulham no imaginário infantil e nos revelam toda a poesia e lirismo que estão por trás daquilo que os adultos costumam chamar de ingenuidade (Orelha do livro).

2 Agradecimentos I: Agradeço a todos e todas componentes do “Grupo de Estudos Independentes de Educação Física na Educação Infantil”, cujos debates, durante o Projeto de Extensão com o Centro de Desportos, muito contribuíram para que eu me debruçasse nas questões relativas ao corpo em movimento na educação infantil.

Agradecimentos II – Agradeço às colegas Luciana Maria Espíndola dos Santos, Gisele Day, Carol Costa que, com suas presenças e produções científicas, durante o Curso de Formação Continuada da Rede Municipal de Educação “Corpo e Movimento na Educação Infantil”, contribuíram e elevaram o nível dos debates, trazendo relevantes ensinamentos através de suas dissertações de Mestrado, suas experiências de vida e presenças humanas.

3 Título do poema escrito por Gilka Girardello, cujas estrofes abrem o texto e serão paulatinamente apresentadas no início de cada item do texto, culminando com a metáfora do título do poema “Por que as crianças devem brincar (muito)”.

Grupo de Estudos Independente de Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Florianópolis, a partir dos “temas/ problemas” da vida cotidiana dos ambientes educativos das creches, tais como: corpo, movimento, tempo, espaço, conteúdos/conhecimentos/ linguagens e outros. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, na qual as questões supracitadas são provisoriamente problematizadas, tendo como eixo teórico-metodológico o método dialético.

Palavras Chave: Educação Infantil; Educação Física; movimento; cultura corporal; lúdico; tempo e espaço.

dependent Group Physical Education in the Children Education at the network education of Florianópolis, beginning from the “subjects/ problems” of daily life in nursery’s education environments, such as: body , motion, time, space, content / knowledge / language and others. It is a literature search, in which the subjects above are provisionally problematised, and has as main theoretical and methodological axis the dialectical method.

Key-words: Physical Education; Children Education; Movement; Body Culture; Playing Culture, Time; Space.

1. O corpo das crianças entra em movimento nas creches...

“Por que toda criança precisa brincar (muito)”?
Brincando, elas aprendem a escolher: uni-duni-tê.
aprendem a imaginar: esta poça d’água vai ser o mar.
aprendem a perseverar: caiu o castelo, vou fazer de novo.
aprendem a imitar: eu era o motorista -brrrrrrum.
aprendem a criar: dou um nó aqui, outro aqui e tá pronto o circo.
aprendem a descobrir: misturei amarelo e azul, olha o que deu.
aprendem a confiar em si: olha o que eu consegui fazer.

aprendem novos conhecimentos: 28, 29, 30, lá vou eu!
aprendem a fantasiar: daí a gente voava.
aprendem novas habilidades: vou fazer o cabelo da minha fada cacheado.
aprendem a partilhar: tira, bota, deixa ficar.
aprendem a inventar: essa tampinha de garrafa vai ser o pratinho deles.
aprendem a pensar logicamente: joga a bola pra ele!

Este texto traz em suas entrelinhas as reflexões contidas durante a Conferência de Abertura do Curso de Formação Continuada “Corpo e Movimento na Educação Infantil da Rede Municipal de Flo-

rianópolis". As ideias nele contidas são, por um lado, frutos da minha inquietação como pesquisador que lida com a problemática "infância, trabalho e educação", especificamente, acerca da idiossincrasia do sistema capitalista: a destruição das forças produtivas, principalmente, a perversão da exploração do trabalho infantil³; por outro lado são representam os problemas e questões da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Florianópolis.

Assim, a imersão no universo das crianças oriundas da classe trabalhadora empobrecida, de cujo processo investigativo emergiram as categorias empírico-teóricas "corpo produtivo" e "corpo brincante"(SILVA, 2003) e o cotidiano da Educação Física na Educação Infantil, desafiaram-me a refletir sobre as questões que dizem respeito ao "corpo em movimento" nos tempos e espaços "lúdicos"⁴ da Educação Infantil; ambientes nos quais, salvo raras exceções, o corpo, por meio das "rotinas", da regulamentação do tempo, espaço e dos movimentos da vida cotidiana, são treinados, moldados e marcados pelo disciplinamento

dos corpos das crianças. (SAYÃO, 2004 p.129-130). Quanto a esse respeito, saliento que este processo, provavelmente, não está dissociado da dimensão do "tempo histórico", enquanto "irreversibilidade dos acontecimentos sociais" da vida cotidiana (HELLER, 1992), no qual o "corpo social", incluindo o corpo dos adultos trabalhadores (as) está em movimento e "desenvolve historicamente a humanidade". Isto significa dizer que o corpo em movimento das crianças nas creches, possui, objetivamente, uma relação entre humanidade e os indivíduos, tornando possível a instituição e a atualização de valores muito além do "horizonte imediato restritivo dos próprios indivíduos particulares" (MÉSZAROS, 2007 p.34-35).

Além desse meu envolvimento investigativo com as crianças da cana-de-açúcar, também menciono as memórias da minha experiência como professor de Educação Física na Educação, cuja prática pedagógica, há trinta anos, incluía, ainda que sem embasamento teórico, a preocupação com o corpo em movimento de crianças pequenas do "pré-escolar" e do

3 Refiro-me a minha experiência de pesquisa nos "eventos-campos" com a problemática do "tempo livre" das crianças para usufruto da "cultura lúdica" das crianças da Zona da Mata Canavieira pernambucana.

4 Coloco aspas no lúdico, inspirando-me no texto de Leila Mirtes de Magalhães (1992), intitulado "A Recreação/lazer no "jogo" da Educação Física e dos Esportes". A autora se refere ao "jogo" lúdico e o "jogo" de manobras.

maternal. Naquele tempo, ocupava-me com os conteúdos e linguagens simbólicas de caráter sonoro-musical (brincadeiras de roda), cênico (jogos dramáticos⁵ e simbólicos⁶, como, por exemplo, as chamadas “contação/narração de histórias”⁷, entre outras.

Destaco, portanto, a minha inserção na Educação Infantil, através da Educação Física, enquanto educador sempre atento às questões que dizem respeito ao corpo e ao movimento das crianças em espaços e tempos formais e informais. Assim, estes argumentos pretendem justificar as minhas inquietações e dilemas ontológicos e epistemológicos, acerca das problemáticas que envolvem o “corpo em movimento” das crianças pequenas,

os quais estão presentes numa gama de investigadores e investigadoras que lidam com as questões político-pedagógicas da Educação infantil. Também saliente que essas reflexões introdutórias sobre o corpo em movimento na Educação Infantil, estão diretamente articuladas aos temas/problemas⁸ pungentes, relevantes e perenes (SAYÃO, 2004), subjacentes aos projetos político-pedagógicos das diversas unidades⁹ de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Florianópolis. Nesta linha de pensamento, quando se trata dos temas/problemas específicos das “rotinas” do cotidiano das creches, convém lembrar que, para além dessas questões mais específicas, há outras de caráter mais amplo, complexo e universais, que

5 Ver Spolim (2000) e Boal (1996).

6 Ver Sarmiento 2006.

7 Quanto a esse respeito ver o Projeto de Qualificação de Mestrado em andamento de Caroline Machado Costa (2008) “Relações entre narração de histórias, infância e criança em parcela da pesquisa educacional”, Centro de Ciências da Educação/UFSC, 2008, mimeo.

8 Esses “temas”, convertidos em “problemas” (GAMBOA, 2007 p. 103-105), podem ser vistos nos textos publicados na primeira parte desta revista, publicados pelo GRUPO DE ESTUDOS INDEPENDENTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO e serão posteriormente publicados em livro. Os temas/problemas são foram construídos a partir da seguinte “Pergunta-Síntese”(GAMBOA, 2007 p. 104): “Quais os temas/problemas que estão subjacentes no cotidiano das práticas pedagógicas e na produção do conhecimento acerca da problemática da Educação Física no âmbito da Educação Infantil, (que precisam ser investigados, concretamente, em seus “limites” e “possibilidades”)?”

9 O projeto político-pedagógico pressupõe a relação dialética entre política e pedagogia. Neste sentido, (...) todo o projeto educacional precisa atuar contra a desigualdade, reconhecendo as diferenças. Assim, no âmbito da educação Infantil, torna-se imprescindível, considerar a dimensão política do projeto pedagógico na medida em que (...) todo o projeto de educação infantil deve afirmar a igualdade, entendendo que as crianças – também de zero a seis anos – são cidadãos de direitos, têm diferenças que precisam ser reconhecidas e pertencem a “diversas classes sociais, vivendo na maioria das vezes uma situação de desigualdade que precisa ser superada”(grifo meus). (KRAMER, p.54-55).

envolvem a “dimensão pedagógica do projeto político pedagógico”, sobretudo, na escola pública, tais como: alfabetização, educar e cuidar¹⁰, organização do trabalho pedagógico e coletivo da escola em sua totalidade, concepções de educação, homem e sociedade, tratos teórico-metodológicos para com o currículo, organização das disciplinas, tempos, espaços e conteúdos-linguagens (KRAMER, 2006, VEIGA, 2001).

Diante de tais inquietações, o texto tem como objetivo central “problematizar”, trazer algumas possíveis reflexões sobre o “Corpo em movimento nas “rotinas” da Educação Infantil”, buscando, na medida do possível, uma aproximação com os problemas concretos do “educar e cuidar” do corpo em

movimento no ambiente educativo das creches. Estas reflexões procuram levar em conta a “produção cultural das crianças” (PERROTTI, 1995), as “crianças como construtoras de cultura” (SARMENTO, 2007 p. 159), enfim, as “culturas infantis”(FERNANDES, 1961). Neste sentido, o conceito de “culturas infantis”¹¹ é pensado a partir da pesquisa de Florestan Fernandes¹² (“As trocinhas do Bom Retiro”), na qual o autor afirma que os grupos infantis criam cultura própria, viva, transmitida boca a boca e que mesmo que muitas vezes busque seus elementos na outra cultura mais genérica do mundo dos adultos, embora re-elaborem, de acordo com suas necessidades, especificidades e imaginários, ressignificando, assim, as culturas infantis e emprestando a

10 Cuidado e Educação deve ser compreendido a partir da consideração da criança como ponto de partida para a formulação das propostas pedagógicas para as políticas públicas (KUHLMANN JR., 2003). Assim, os nexos dessas funções: “Cuidar e educar” na educação infantil, deve levar em conta a especificidade das crianças de 0 a 6 anos, suas demandas, necessidades, produção cultural etc, a partir da mediação pedagógica, cultural e social dos adultos (educadores, família, professores (as) e outros).

11 Segundo Sarmento (2007 p. 159) (...) A pluralização do conceito significa que as formas e conteúdos das culturas infantis são produzidas numa relação de interdependência com culturas societais atravessadas por “reações de classe, gênero e de proveniência étnica” (grifos meus) que impedem definitivamente a fixação de um sistema coerente e único dos modos de significação e ação infantil. Não obstante, a “marca” da geração torna-se patente em todas as culturas infantis como denominador comum, traço distintivo que se inscreve nos elementos simbólicos e materiais para além de toda heterogeneidade, assinalando o lugar da infância na produção cultural.

12 Florestan Fernandes (1961), um dos precursores a construção do debate sobre a cultura da infância no Brasil, publicou, na década de 40, pesquisa intitulada “As ‘trocinhas’ do Bom Retiro”, na qual ele registrou os elementos constitutivos da cultura infantil local (Bairro do Bom Retiro). A pesquisa foi construída a partir de uma etnografia, realizada nos grupos de crianças de um bairro de operários em São Paulo. O autor, clássico da Sociologia Brasileira, conseguiu captar o processo de socialização das crianças, o modo como estas constroem seus espaços de sociabilidade e quais as características do que chamou de “culturas infantis”.

estas um caráter próprio e diferente da cultura dos adultos que serviram como referência e inspiração (Perrotti, 1995 p. 22-23; SILVA, 2000). Portanto, Florestan Fernandes reconhece a cultura infantil como uma cultura constituída de elementos culturais específicos das crianças e caracterizados por sua natureza lúdica, fato este que reafirma a ideia da criança como “criadora de cultura” e não ser culturalmente passivo.

Deste modo, criança cria cultura, ainda que seu trabalho não seja reconhecido pelos adultos, uma vez que, na sociedade capitalista, somente os que “produzem” e “reproduzem” o sistema econômico são passíveis de reconhecimento, de identificação (PERROTTI, 1995 p. 22-23). Neste sentido, os desafios éticos daqueles/daquelas que educam e cuidam das crianças pequenas, devem resistir aos rumos impostos pelo capital, visando a construção de uma educação numa sociedade para além da barbárie, e, eu diria, “para além do capital” (MÉSZÁROS, 2005; SILVA, 2003, KRAMER, 1999). Estes desafios utópicos implicam uma ética, na qual esteja implícita a ideia de uma formação cultural e humana que assegure às crianças uma dimensão da experiência crítica e criativa (PINTO, 2000/2001; SILVA, 2003).

De fato, as crianças com sua cultura, ou seja, seus jogos, gestualidades e linguagens, mediadas

pela cultura dos adultos e, muitas vezes, para além desta, nos deixam importantes legados sócio-culturais, éticos e estéticos, sinalizando com elementos ontológicos simbólico-reais para a construção de outro modelo de sociedade.

Diante disso, a Educação Infantil deve aproximar-se das “especificidades” das crianças, garantindo, assim, a participação das crianças, criatividade e autonomia, cujo desafio de alteridade poderá ser a compreensão da cultura infantil como forma de ser, agir, sentir etc. Portanto, significa dizer que, a criança constrói/gera cultura nas formas “específicas” com que explora o meio ambiente, estabelece relações afetivas com outras crianças e com os adultos, comunica e compreende sentimentos, valores, atitudes, ressignifica objetos entre outros; expressando-se através de diferentes conteúdos/linguagens culturais, tais como: palavras, gestos, olhares, choro, riso, silêncio, imitação (PINTO, 2000/2001 p. 140). Em síntese, as crianças realizam processos de significação e estabelecem modos específicos e genuínos de monitoração de suas ações para além do senso-comum e da expressão vulgar dos adultos sobre a cultura infantil, que a entende apenas como um “mundo da fantasia” e não como modos de construção de significados pelas crianças (Sarmiento, 2007 p. 115).

Ao abordar o corpo na Educação Física e na Educação Infantil em geral, tendo em vista minhas preocupações de caráter ontológico e teórico-metodológico, lanço mão do conceito de “cultura corporal” elaborada pelo Coletivo de Autores (1992) e suas possíveis articulações e relações dialéticas às reflexões acerca das diversas dimensões do tempo, espaço, conteúdos/linguagens, “lúdico”, enfim, do corpo em movimento no cotidiano das práticas pedagógicas da Educação Infantil. Esta relação da cultura corporal com essas dimensões da vida cotidiana das crianças pequenas, são de suma relevância, considerando que, no âmbito da sociedade capitalista (pós-moderna)¹³, há uma grande tendência a uma “fetichização” e “mercadorização” do corpo, das práticas pedagógicas (conteúdos/linguagens), dos tempos, espaços e do lúdico em diversas instâncias da educação formal e informal, pensadas na perspectiva do neoliberalismo (SILVA, 2001; SILVA, 2003). Nesta linha de reflexão, cumpre lembrar que “o culto ao corpo já não se

encontra em contradição com a alma: sucede-lhe e herda sua função ideológica (BAUDRILLARD apud GUIRALDELLI, 1996). Ou seja, há um duplo movimento que se traduz da seguinte forma o sujeito se reduz ao corpo e a consumidor, e o próprio corpo se transforma em objeto de consumo e consome coisas “próprias do corpo de criança” (brinquedos, aparatos, roupas etc.) de maneiras que, no limite, o sujeito se torna objeto, se torna corpo mercador e corpo mercadoria. O sujeito é, então, este estranho elemento: corpo-que-consome-corpo (GHIRALDELLI, 1996). Todavia, todo este imbróglio, não se dá de forma tão monolítica assim, pois há, também, em contrapartida, os sinais de ressignificação, transgressão e resistência, anunciados nas produções culturais das crianças, através das possíveis mediações críticas dos adultos e de seus imaginários e das possíveis “críticas sociais” contidas nos “sonhos de criança”, com base nos “sonhos desejados”¹⁴ (SILVA, 2003).

13 Segundo Duarte (2004 p. 219-221) o pensamento pós-moderno fetichiza a individualidade ao transformar em condição humana o ceticismo, a fragmentação, o solipsismo, o subjetivismo e a irracionalidade. Nestes temos, o pós-modernismo é a expressão teórica das profundas formas de alienação às quais estão submetidos os indivíduos na sociedade capitalista contemporânea. Assim, o pós-modernismo não se constitui numa crítica ao “fetichismo da individualidade”, mas sim a radicalização do fetichismo.

14 Para construir a ideia de sonho-desejado, levei em consideração a afirmação de Martins (1996), que afirma: “o imaginário da criança não é um mero acervo de fantasias, mas a realidade pelo avesso”. Isto significa dizer que “quando a ficção possui nuances reais e a concretude matizes fictícias, então, privilegia-se concomitantemente a “crítica social”(grifos meus) que os sonhos contêm e a realidade social que os contém”.

Neste sentido, os sonhos das crianças devem ser pensados no limiar da exigência política e da ética que implica juntar, conseqüentemente, a energia suficiente para confrontar o sonho, a vigília e o agir sobre o real, a partir da força da imaginação individual e coletiva. (BENJAMIN apud GAGNEBIN, 1994 p.90), Estou me referindo, fundamentalmente, ao imaginário infantil, principalmente, aos jogos de papéis ou ‘faz-de-conta’ (polícia, e ladrão, médico, vendinha etc.); brincadeiras essas que são características das crianças que já sabem falar e que já são capazes de representar simbolicamente e de se envolver numa situação imaginária, de cujo processo poderão emergir elementos ontológicos e teórico-metodológicos, de natureza ético-estética, os quais poderão contribuir para repensar o modelo de sociedade no qual estamos inseridos (REGO, 1995; SILVA, 2003).

Neste texto, privilegio a expressão “cultura corporal”¹⁵, cujos elementos epistemológicos e ontológicos estão fundamentados no materialismo histórico-dialético e abarca o vasto campo de expressões corporais e de significativas formas de movimento humano. Abarca, portanto, “o amplo e riquíssimo campo da cultura que abrange a produção de práticas expressivo-comunicativas, essencialmente, subjetivas que, como tal, externalizam-se pela expressão corporal” (ESCOBAR, 1995). Neste sentido, apesar da opção por este conceito, convém destacar a existência nas pesquisas da Educação Física o de “cultura de movimento” que emerge da teoria do “se-movimentar humano”¹⁶ proposta por Kunz (1994), com base na fenomenologia, bem como do “brincar e se-movimentar” defendida por Santos (2007). Além destes, o conceitos de “educação do corpo” proposto por Vaz e Richter (2005), com base na Escola de Frankfurt.¹⁷

15 Utilizo este conceito, apesar das críticas de Kunz (1994 p. 19), que alega que os autores utilizam-se deste conceito para definir uma “área de conhecimentos específicos da Educação Física”, fato este que culmina por significar que estes autores estariam reforçando o velho dualismo entre corpo e mente e a redução do termo a uma “cultura” eminente “corporal”.

16 Esta teoria procura dar ênfase especial ao “ser-sujeito que se-movimenta”, enfim o “homem que se-movimenta” na perspectiva de prática educacional “crítico-emancipatória”, que tem como um dos pontos centrais a “reflexão do movimento enquanto “diálogo entre Homem e Mundo”. Deste modo, deve-se ampliar a concepção do “se-movimentar” enquanto acontecimento fenomenológico relacional, ou seja, como uma relação intencional de cores significativas (KUNZ, 1994 p.74).

17 De acordo com esta teoria “os temas da “infância”, do “corpo” e da “educação” cruzam-se em um mosaico paradoxal, cuja tensão, aponta para a reflexão de a infância e o corpo são observados como “outros da razão”, ou melhor, “como experiências que, em sua integridade, podem resistir aos imperativos da razão instrumental porque são lugares e tempos que afrontam o logocentrismo e o fonocentrismo” (RICHTER e VAZ, 2005 p. 81).

Esses conceitos trazem suas contribuições epistemológicas e ontológicas para refletir acerca das diversas dimensões do corpo em movimento das crianças pequenas nas práticas pedagógicas da Educação Física inserida na Educação Infantil.

Quando se trata da relação entre o corpo em movimento e o jogo, há uma imbricada relação entre imaginação, movimento e o papel do brinquedo no desenvolvimento infantil, conforme nos lembra Vygotsky (1994): “a criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança, pelo contrário, é a manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais.” Neste sentido, tanto a metáfora “exercício de ser criança” do poeta Manoel de Barros e a bela epígrafe de Gilka Girardello “Por que toda criança precisa brincar (muito)”, pretendem emprestar ao texto a ideia da “poesia como método”, pressuposto defendido por Roger Bastide (1983), ou seja, a poética como mais uma possibilidade de reflexão e análise sociológica crítica.

2. Sobre o corpo em Movimento na Educação Infantil: a cultura corporal e os conteúdos/linguagens

Por que toda criança precisa brincar (muito)?

*aprendem a pensar
narrativamente: vou te contar.
aprendem a interagir: posso
brincar com vocês?
aprendem a cooperar: dá a
mão que eu te ajudo.
aprendem a questionar: será
que é assim mesmo?
aprendem a memorizar: vamos
ver quem pula corda até cem?
aprendem a conhecer suas forças:
deixa que eu defendo.
aprendem a conhecer seus
limites: tô com medo.
aprendem a encorajar:
vem que eu te seguro.
aprendem a fazer julgamentos:
assim não vale.
aprendem a analisar: os grandes
aqui, os pequenos ali.
aprendem a devanear: hã?*

2.1 O corpo em movimento na Educação Infantil

As preocupações sobre o corpo vêm se tornando de forma cada vez mais crescente e se caracterizando, na atualidade, como uma importante problemática multidisciplinar e objeto de investigação nas Ciências Sociais e Humanas (sociologia, pedagogia, antropologia e outras) (CRESPO, 1980; LE BRETON, 2007, SILVA, 2003; SILVA, 2001), cujas diversas abordagens o vêem como um fio condutor para a com-

preensão do corpo social. Assim é que as epistemologias sobre os horizontes teóricos do corpo visam, primordialmente, compreender o seu significado filosófico, social, cultural, biológico, econômico, político e histórico, frente aos seus múltiplos modelos de condutas e expressão do corpo em movimento, tais como: gestos, hábitos, ritos, enfim, práticas corporais (SILVA, 2001; SILVA, 2003; SANT'ANNA, 1995). Esta multidimensionalidade dos “estudos sobre o corpo” soma-se aos chamados “estudos da criança” que, devido à complexidade dos conceitos de infância e criança, possuem diferentes enfoques paradigmáticos advindos de diversas abordagens científicas, tais como: filosofia, sociologia, antropologia, psicologia, pedagogia e outras.

Na atualidade, há uma grande ênfase nos cuidados e estudos sobre o corpo, provavelmente, pela emergência de um projeto de libertação deste, principalmente, considerando-se a sua utilização como instrumento privilegiado de controle, opressão e censura das condutas humanas, como por exemplo, no mundo do trabalho, educação, lazer, saúde e em outras instâncias da vida cotidiana. Há, simultânea e contraditoriamente, a idéia do corpo como portador de re-

pressões sociais e da mais profunda servidão e exploração humana engendrados pelo capitalismo, como por exemplo, o “corpo produtivo”, que opera através da mediação entre o social e o biológico sob a égide do trabalho socialmente necessário (trabalho produtivo) (MARX, 1980), cujo fim único é trabalhar para manter-se e satisfazer as necessidades básicas e, conseqüentemente, produzir/trabalhar para tornar mais rentável o capital. Nestes meandros, o corpo se transforma em mercadoria para atender às exigências do desenvolvimento da ciência e das tecnologias, à expansão do mercado de produtos e serviços para o corpo, à substituição da higiene pelo prazer, à identificação da personalidade com a aparência. O corpo, desta maneira, “adquire um novo valor e constitui, juntamente com a ciência e o mercado, um novo arquétipo de felicidade” (SILVA, 2001). Mediante estes argumentos, o desafio dos educadores (as) e pesquisadores(as), que atuam nos ambientes educativos das creches, é pensar o corpo em movimento das crianças e da sociedade em geral, detendo-se sobre o corpo, “elaborando uma crítica contundente aos modos com os quais ele vem sendo concebido e tratado, devolvendo-o à história, para que, neste movimento, seja

possível ajudar a pensar não só a espécie humana, mas a sobrevivência do planeta. ” (SILVA, 2001). Em contrapartida, é esse mesmo corpo social que, contraditoriamente, se insurge como emissário de expressão, utopia, liberdade, luta e resistência: o “corpo brincante”¹⁸ (SILVA, 2003). Dito de outra forma e parafraseando a canção popular “o mesmo pé que dança o samba – vai a luta...”

Muitos estudos sobre o corpo e, particularmente, a sociologia aplicada ao corpo, dedicam-se ao inventário e à compreensão das lógicas sociais, culturais, políticas e econômicas que envolvem o corpo do homem em movimento (LE BRETON, 2007; SILVA, 2001; SILVA, 2003), tornando os estudos sobre o corpo uma tarefa crítica e de caráter multi e interdisciplinar. Em vista disso, pensar o corpo e,

particularmente, o corpo das crianças pequenas, requer que, para compreender as contradições que envolvem o fenômeno da “condição corporal” ou os “usos sociais do corpo”, ampliemos nosso olhar para as políticas do corpo, de forma macro e micro-social e num dado tempo-espaco histórico. Neste sentido, pode ser vislumbrada a chamada “sociologia implícita do corpo”, na qual o pensamento sociológico dedica-se, principalmente, aos estudos “críticos” acerca da “degenerescência” das populações empobrecidas oriundas da condição operária, de acordo com os estudos de Marx e Engels, como, por exemplo, “A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra”.¹⁹

O corpo contém contornos multidimensionais pertencentes a uma determinada sociedade, quer seja na história do trabalho huma-

18 De acordo com Silva (2003) O “corpo brincante” é o corpo da festividade, da celebração dos rituais do tambor que batem no coração, da criatividade, da ginga, do jogo, do carnaval, da infração dos códigos sociais monótonos contidos no cotidiano, da fantasia social que contém mistério e que produz política e utopia, em suma, é aquele que se manifesta enquanto construtor de signos sociais subversivos e resistentes à ordem alienante do capital. Trata-se, por conseguinte, do corpo portador de outras subjetividades e que é produtor de outros tipos de riqueza da condição humana: a estética, os afetos, os desejos, os jogos, as danças, a contemplação, enfim, a cultura (COX, 1974:25-31). O corpo brincante é o corpo lúdico, ou seja, aquele que pensa, sonha, cria mundos e é capaz de assumir todas as responsabilidades de viver com liberdade: (...) o corpo lúdico nunca será reduzido a objeto lúdico. Isso acontece na sociedade do trabalho produtivo. Corpo lúdico é o da criança que “faz coisas não-produtivas” (SANTIN, 1994: 89).

19 Ver ainda os estudos de Villermé, G.Simmel, M.Mauss, M.Halbwachs, G.Friedmann e outros (LE BRETON, 2007).

no, das gestualidades carregadas de sofrimento, dor, desprazer, sacrifício, tortura, dominação e exploração ou ainda, nas expressões corporais ligadas ao prazer, ao estético, ao sensível, ao gozo, à festa, à cultura. Dito de outro modo, ele é uma superfície na qual estão inscritos, tanto os desígnios da dominação e da mais degradante servidão humana, o sacrifício, os estigmas do passado, os conflitos, as repressões, a dor, a alienação; quanto os desejos, os afetos, a alegria, os sonhos, o prazer, a luta, a transgressão, a resistência. O corpo é um suporte de signos sociais (RODRIGUES, 1980: 62-64) e nele está inscrita a “cosmologia da própria sociedade” (grifos meus), estão marcadas todas as regras e normas, os valores e a cultura de uma determinada sociedade. Com efeito, o corpo em movimento das crianças pequenas, produz conteúdos/linguagens durante o processo de desenvolvimento infantil, os quais não estão dissociados das possíveis mediações com as políticas do corpo dos adultos, da família, da mídia e da sociedade como um todo. Aliás, quanto à mídia, há uma estreita relação entre este fenômeno e o corpo das crianças em ambientes educativos. Neste sentido, Wiggers (2008) traz relevantes contribuições em seu texto “Infância e Mídia: crianças desenham novas corporeidades?”. A autora discorre sobre as noções de corpo que emergem da cultura midiática

contemporânea, a partir dos desenhos realizados pelas crianças na “Escola Parque de Brasília”; questiona os modelos de “corpos em evidência” e a forma como a mídia e a escola veem a corporeidade infantil, discutindo as representações construídas pelas crianças e sugerindo que o espaço da arte possibilite “desenhar outras corporeidades”.

Diante dessa questão, penso que, no corpo das crianças, nas creches ou fora delas, no âmbito das diferentes classes sociais, de algum modo, está reverberada a ‘cosmologia’, os valores, as marcas, as práticas sociais, enfim, o ethos da sociedade na qual vivemos. Há inúmeros exemplos acerca da ideia de que, na infância, as marcas sociais ficam impressas e estampadas, independentemente, da classe social, nas subjetividades dos corpos dos seres sociais na sociedade capitalista. Posso exemplificar aqui, usando as metáforas já referenciadas de Eduardo Galeano (1996), ao dizer que: “as crianças pobres são tratadas como lixo, as da classe média atadas às patas da televisão e as ricas como se fossem dinheiro”. Nesta linha de raciocínio, refiro-me aos dilemas e “múltiplos constrangimentos” (SILVA, 2003) a que são submetidas as crianças empobrecidas, exploradas pelo trabalho infantil e pela prostituição infantil; as chamadas “crianças-agenda” das classes médias

e, por fim, as ricas que vivem “apriionadas” nas ilhas de opulência e ostentação: os condomínios fechados. Em todas essas classes, estão impressas as marcas da educação implacável do corpo engendradas pelo capitalismo. Contudo, em meio a esta barbárie social, as tatuagens históricas que mais se destacam são as marcas do “envelhecimento precoce” no corpo das crianças trabalhadoras, cunhadas a ferro e brasa pela exploração capitalista. Diante dessas evidências, pergunto, a título de indagação, às leitoras e aos leitores que atuam na Educação Infantil e aos educadores em geral: O que tem a ver todas essas questões com o corpo em movimento das crianças nas rotinas das creches da rede Municipal de Educação de Florianópolis?

Feitas essas considerações iniciais acerca da relação corpo e sociedade, faz-se necessário voltarmos o olhar para as “especificidades” do corpo das crianças pequenas nas “rotinas” que envolvem o corpo e o movimento em ambientes de creche (SAYÃO, 2004)”. Porém, antes mesmo de adentrar nesse ambiente educativo, urge não esquecer os diversos fenômenos sociais, culturais, políticos, culturais e econômicos

que engendram, retratam e, acima de tudo, maltratam, cotidianamente, as crianças de diferentes classes sociais, além de raça/etnia, cultura, gênero etc., principalmente, as oriundas da classe trabalhadora empobrecida que estão, sobretudo, nas creches públicas. Refiro-me à exploração do trabalho infantil, meninos e meninas “na” rua e “em situação de rua”, prostituição infantil, violência generalizada contra crianças, pedofilia, maus-tratos físicos e psicológicos, tráfico de bebês, as chamadas “crianças de agenda”, as crianças-alunos (as) do ensino fundamental, as crianças modelos e artistas mirins do circo e da televisão (MELRO, 2007), as crianças imersas no mundo da esportivização precoce (CHAVES, 2005), das crianças pequenas da ginástica artística e de outros esportes, enfim, em tantas outras manifestações artístico-culturais em geral.

2.2 O corpo em movimento, a cultura corporal e os “conteúdos/conhecimentos/linguagens”²⁰ na Educação infantil.

A cultura corporal pode ser compreendida como o objeto de estudo que abarca o acervo de

20 Faço esta junção entre “conteúdo”, “conhecimento” e “linguagem” por entender que a expressão “conteúdos” com base na cultura corporal, representa a materialização dos conhecimentos e experiências culturais e sociais ligadas ao corpo em movimento. Produzidos ao longo da história pela humanidade

formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, constituindo-se em um vasto campo de expressões corporais e de significativas formas de movimento humano, exteriorizadas pela expressão corporal, que se manifestam através dos jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esportes, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros que podem ser identificados como formas de representação simbólicas de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e cultural e socialmente desenvolvidas (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 38). A cultura corporal se constitui em um amplo e rico campo da cultura que abrange a produção de práticas expressivo-comunicativas, essencialmente, subjetivas que, como tal, externaliza-se pela expressão corporal (ESCOBAR, 1995). Esta expressão corporal se manifesta através do movimento criativo e crítico, constituindo-se num elemento primordial que contribui para o pensamento da criança, “contrapondo-se ao movimento considerado apenas como manifestação mecânica e neurológica” (WALLON, 1968). Para este autor:

O corpo e o movimento, ou seja, o corpo em movimento, é de natureza social, cultural, biológica, e histórica, pois é por intermédio desta simbiose dialé-

tica que é construído o desenvolvimento das crianças pequenas, que se dá, portanto, na dimensão espaço-temporal e histórico social. O desenvolvimento ocorre num processo contínuo e descontínuo, provocando e detonando a complexa maturação do sistema nervoso da criança, tendo em vista o seu acabamento e formação individual, tendo como função um misto das relações e correlações entre ação e a sua representação. Neste limiar, o movimento que é a abstração pensada e o pensamento é o resultado das relações entre o biológico e o social (GALVÃO, 1995).

Na Educação Infantil, a cultura corporal, com base na “concepção dialética do desenvolvimento infantil defendida por Wallon (1968), há uma intrínseca relação entre o corpo-sujeito-criança, o jogo, a imaginação e a “motricidade expressiva”. Na perspectiva das “dimensões do movimento” walloniana, o ato motor, o mundo físico ou “motricidade de realização” e o mundo do movimento têm um papel fundamental na afetividade e também na cognição. Nesta perspectiva teórica, há uma ênfase na “motricidade expressiva”, ou “expressão corporal” (COLETIVO DE AUTORES, 1992) que se verifica na dimensão afetiva do movimento. De acordo com Wallon (1968), as diversas dimensões do movimento

da criança possuem uma enorme diversidade de significados, levando em conta o corpo em movimento ou o “deslocamento do corpo (de segmentos ou do todo) no espaço, cuja dinâmica se dá através das seguintes funções; a) a “função cinética”, que regula o estiramento e encurtamento das fibras musculares que, por sua vez, é responsável pelo movimento propriamente dito; b) a “função postural ou tônica” que tem como atribuição regular a variação do grau de tensão (tônus) da musculatura (WALLON, 1968; GALVÃO, 1995). Este processo acontece da seguinte maneira: antes de agir diretamente sobre o meio físico, sobre o espaço, o movimento atua sobre o meio humano, mobilizando as crianças nos primeiros anos de vida, por meio da imaginação e da expressão, isto é, da dimensão afetivo-córporea (WALLON, 1968; GALVÃO, 1995). Porém, aproximadamente, no final do primeiro ano de vida, com o desenvolvimento das “praxias” (gestos de pegar, empurrar, abrir ou fechar), é que se intensificam as possibilidades do movimento como “instrumento de exploração” (grifos meus) do mundo físico, voltando à ação da criança para a adaptação à realidade obje-

tiva. Nesta perspectiva, o corpo da criança pequena, em movimento, vai, dialeticamente, articulando as dimensões corpórea, afetiva, expressiva, emocional e cognitiva.

Este processo vai se realizando, paulatinamente, através do “controle do movimento”, no qual há uma redução da motricidade exterior e o ajustamento progressivo do movimento ao mundo físico. Deste modo, iniciam-se as situações e possibilidades de “controle voluntário do ato motor”²¹. Neste contexto, a “ação sobre o mundo físico” não acontece de forma etapista, mas cíclica e a partir da dimensão tempo-espaço. Neste sentido, o desenvolvimento da dimensão cognitiva do movimento sem, necessariamente, separar-se das outras dimensões, vai tornando a criança mais autônoma para agir sobre a realidade exterior, diminuindo, assim, a dependência do adulto que antes “intermediava” (grifos meus) a ação da criança pequena sobre o mundo físico (WALLON, 1968; GALVÃO, 1995).

Falar do corpo em movimento das crianças nas creches e em seus diversos conteúdos/linguagens implica levar em consideração alguns princípios político-

21 Wallon denomina esse aspecto de “disciplinas mentais” ou “capacidade de controle do sujeito sobre as suas próprias ações” (GALVÃO, 1995 p.75).

pedagógicos que, a meu ver, estão na dimensão ético-estética, principalmente, quando se trata de uma educação de natureza histórico-cultural. Quanto a esse respeito, Rocha (2008), conforme texto publicado neste livro²², traz para o debate a questão “princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, do lúdico e da diversidade de manifestações artísticas e culturais” no âmbito dos conteúdos de ação pedagógica. De acordo com a autora, antes de tudo, é preciso reafirmar “o reconhecimento da especificidade da educação infantil como primeira etapa da educação básica, cuja função sustenta-se no respeito aos direitos fundamentais das crianças e na garantia de uma formação integral orientada para as diferentes dimensões humanas (lingüística, intelectual, expressiva, emocional, corporal, social e cultural)”.

Isto posto, o esforço da Educação Infantil seria, então, realizar ações educacionais intencionais, orientadas de maneira a contemplar cada uma destas dimensões como núcleos da ação pedagógica ou

campos de experiência educativa, para além dos chamados “conteúdos” estanques e pensando em “conteúdos de ação”²³. A partir de uma definição dos “núcleos de ação pedagógica”, os conteúdos de ação, (Linguagem: gestual, corporal, oral, sonoro-musical²⁴, plástica, escrita e, eu acrescentaria, cênica²⁵) devem, portanto, orientar os objetivos gerais de cada âmbito e suas consequências para a prática docente (ROCHA, 2008). Neste sentido, os conteúdos de ação, para além de uma “pedagogia da infância anti-escolar”, também podem ser compreendidos como produção humana, que articula, dialeticamente, conteúdo, conhecimento e linguagem, reafirmando, assim, a necessidade de valorizar o ensino, sobretudo, no âmbito das instituições públicas de Educação Infantil, nas quais conteúdos, conhecimentos e linguagens devem ser democratizados a partir da intervenção/mediação crítica e criativa do professor ou da professora.

Em outra perspectiva teórico-metodológica, Ódena (1995), em seu livro “Infancia y Escuela de 0 a 3

22 Refiro-me ao texto “Diretrizes Educacionais – Pedagogia para a Educação Infantil” (2008).

23 “Conteúdo da ação” definido aqui com o objetivo de detalhar os âmbitos de experiência envolvidos na ação pedagógica, diferente do conteúdo do currículo da escola elementar, por não constituir-se num programa por disciplinas, com base em processos transmissivos com fins de terminalidade única e conclusiva.

24 Sugiro a obra musical de Paulo Tati “A palavra cantada” entre outras.

25 Refiro-me à “Contação de Histórias”; ver o livro Stela F. Battaglia “Metamorfoses em histórias infantis: A magia da palavra e do corpo em Movimento” e aos jogos dramáticos nos livros de Viola Spolim (2000) e Augusto Boal(1996).

años”, referindo-se às “atividades” e não às “linguagens”, adverte-nos que é muito difícil responder à pergunta “qué actividades para niños pequeños? Para ela, isto se dá, considerando-se que se trata de uma questão complexa e vasta, uma vez que {...} las actividades y juegos posibles en estas edades son muchos y variados, como son las variaciones introduce el talante y la experiencia de cada maestra, el entorno “cultural y social” (grifos meus)²⁶ de los niños y las circunstancias en que realizan (1995). Apesar de não ser possível enquadrar os conteúdos/linguagens num rol de experiências corporais e de movimento, tendo em vista a sua diversidade e os diversos contextos sociais, culturais, políticos e pedagógicos das creches, onde estão inseridas as crianças, apresento, a seguir, algumas experiências ou “atividades que envolvem o corpo na Educação Infantil”, com vistas a reflexão e ressignificação destas práticas pedagógicas cotidiana das creches da Rede Municipal de Educação de Florianópolis, a partir das ideias da autora supracitada:

a) Actividades de “movimiento”, todas las que implican la

acción integral del cuerpo (individualmente o em grupo, con desplazamiento o salto, columpiándose o bailando...);

b) b) “actividades de conocimiento y de observación de la realidad”, que implican básicamente un trabajo del pensamiento (la naturaleza y sus fenómenos, las ciencias y su aplicación concreta em la vida del niño...);

c) “actividades de lenguaje”, como adquisición de la palabra y como enriquecimiento progresivo de su uso: como instrumento de conocimiento de la realidad y de comunicación con los otros (cuentos, canciones, imágenes, etc.);

d) “Juegos de manipulación”, todos aquellos en los que se utilizan básicamente las manos (construcciones, plástica, juegos sensoriales, juegos didácticos, etc.);

e) “Juegos de tema” o reproducción de la realidad por imitación o simbolización;

f) “Actividades de expresión corporal y dramatización”;

g) “Salidas al exterior”:

26 Os grifos são para chamar atenção para os fatores que podem influenciar a cultura corporal infantil e as linguagens corporais e de movimento das crianças. Penso que, para além dos aspectos sociais e culturais, quando se fala das creches da Rede Municipal de Florianópolis, é necessário não omitir o caráter de classe das crianças e suas famílias. Dito isto, há também aspectos políticos e econômicos – articulados com os sociais e os culturais, os quais poderão resultar numa dimensão ético-estética sobre a cultura corporal das crianças.

- h) “Fiestas populares;
- i) “Actividades que educan los hábitos de autonomia e convivencia.

Esses conteúdos/conhecimentos/linguagens têm um papel central nos núcleos de desenvolvimento de ação, considerando que representa a base para o estabelecimento das relações culturais no âmbito das relações dialéticas sociais e dialéticas de alteridade a partir da mediação entre adulto-criança, criança-criança e criança-entorno social (comunidade). Cumpre, entretanto, também lembrar professoras e professores tanto de “sala de aula” quanto de Educação Física e outras matérias de ensino, que não se trata de uma “prescrição” de “atividades”- mas eixos que possam pensar o corpo em movimento das crianças pequenas (cultura corporal), sem se constituir num receituário estanque de atividades e conteúdos meramente “didáticos”, normalmente, propostos sem nenhuma contextualização com as condições objetivas das crianças, professores e professoras, família, enfim, do próprio projeto político pedagógico das creches.

Os conteúdos/conhecimentos/linguagens expressivo-motriz: cênicas (jogos dramáticos

e simbólicos), gestuais, corporais, oral, sonoro-musical²⁷, plástica e escrita, envolvem comunicação, imaginação, processos de criação e o domínio dos sistemas simbólicos já organizados na cultura, enfim, nas culturas infantis. A diversificação desses conteúdos/conhecimentos/linguagens objetiva: a) a expressão e as manifestações das culturas infantis em relação com o universo cultural que lhe envolve; b) o domínio de signos, símbolos e materiais; c) a apreciação e a experiência literária e estética com a música (na escuta e produção de sons, ritmos e melodias), com as artes plásticas e visuais (na observação, exploração e criação, no desenho, na escultura, na pintura, e outras formas visuais como a fotografia, o cinema, etc.); d) com a linguagem escrita, no sentido de uma gradual apropriação desta representação (no momento, com ênfase na compreensão de sua função social e suas estruturas convencionais em situações reais) em que se privilegie a narrativa, as histórias, a conversação, apoiadas na diversificação do acesso a um repertório literário e poético (ROCHA, 2008).

Quando advogo a ideia de cultura corporal e suas articulações com o que chamei anteriormente de “conteúdos/conhecimentos/-

27 Quanto aos conteúdos/linguagens sonoro-musicais sugiro o livro/CD “Operêtnimal: de autoria de Guerra Filho (2007).

linguagens”²⁸, estou me referindo aos diversos conhecimentos repletos de conteúdos e linguagens corporais, tais como: dança²⁹, luta, esportes, jogos, artes plásticas, cênicas, circences e outras formas de “conteúdos culturais”, isto é, manifestação das expressões corporais e de produção da vida material e imaterial. Assim, considerando esses argumentos, penso que conteúdo e linguagem se amalgamam para dar sentido à vida dos seres sociais. Os “conteúdos culturais”³⁰, constituem-se num patrimônio de conhecimentos, políticas do corpo, arte e estética produzidos ao longo da história pela humanidade. Portanto, esses conteúdos não existem de forma abstrata, fora da realidade da vida cotidiana. Neste sentido, há uma mútua relação de determinação, ou seja: a mesma realidade social que determina a apropriação

ou mesmo a criação de conteúdos culturais é por eles também determinada. Os conteúdos culturais e suas diversas linguagens sócio-culturais e políticas, podem, de um lado, reproduzir as relações de controle, dominação e disciplina existentes na sociedade; de outro lado, a depender dos significados e sentidos que estão subjacentes a estes conteúdos, podem constituir-se em manifestações de resistência e ruptura à essas relações. Sendo assim, pode-se concluir que, a realidade social produz “conteúdos culturais”, constituindo-se em construções históricas e que, por serem históricas, são, simultaneamente, passíveis de mudanças: sociais, culturais, políticas e econômicas (VAGO, 1995 p. 27-29³¹; SILVA, 2003).

Os conteúdos culturais, no meu entender, devem ser pensados a partir do encontro do comportamen-

28 Também chamados de “conteúdos/saberes” na perspectiva da Educação Infantil de 0 a 6 anos, que não são concebidos, divididos em disciplinas pré-fixadas por um currículo nacional, conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil de 1998.

29 Ver a esse respeito a Dissertação de Mestrado, produzida por Elaine Cristina Pereira Lima, intitulada “Que dança faz dançar a criança? Investigando as possibilidades da improvisação na Educação Física”, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Março/2009.

30 Essa expressão encontra-se nas pesquisas e publicações do grande teórico da Sociologia do Lazer, Joffre Dumazedier, como por exemplo o livro “Valores e Conteúdos culturais do lazer”. De acordo com esse autor os conteúdos culturais abarcam os chamados “interesses do lazer” (físicos, artísticos, intelectuais, práticos e sociais) (DUMAZEDIER, 1980 p. 111-175) Contudo, essa ideia, no âmbito do usufruto desses interesses do lazer, é criticada por Marcellino (2001 p.122), uma vez que, segundo ele “os interesses compõem um todo interligado e não formado por partes estanques”.

31 Considero pertinente as ideias deste autor, sobretudo, na sua defesa do ambiente escolar e, neste caso, também da Educação Infantil, enquanto espaço-tempo das experiências dos valores e conteúdos culturais do lazer, principalmente, se for de forma crítica e criativa aos valores mercantis da chamada “Sociedade do espetáculo”(DEBORD, 19970

to “práticos-morais, éticos,³² estéticos e políticos (ex: valores ético-políticos do corpo) e de uma idéia de relações sociais de alteridade do ponto de vista de classe, geração, gênero, raça/etnia e cultura, os quais devem possibilitar que adultos e crianças, através das diferentes formas de experiência humana ou formas de comportamento humano, possam apropriar-se da produção material e espiritual, dos conhecimentos científicos e artísticos e básicos da cultura corporal. E isso só é possível quando se leva em conta a noção de uma alteridade ampliada em diálogo com a ética, que se baseia na diversidade de relações dos homens entre si: econômicas, políticas, jurídicas, morais etc. (VÁSQUEZ, 2008 p. 88). Assim, todas essas formas de produção material e imaterial, de acordo com o tipo de “atos humanos”(arte, religião, política, moral) nesta ou naquela sociedade ou numa época determinada, estão intimamente relacionadas.

Quanto à estética, sou da opinião que, quando está em debate o corpo em movimento e a cultura corporal das crianças das creches pú-

blicas, quando se trata de formação humana de educadores (as) que mediam as práticas pedagógicas nos ambientes das creches, necessário se faz um outro entendimento sobre os fenômenos estéticos, articulados com as dimensões éticas e axiológicas (valores) da condição humana. Neste caso, penso que o objeto da estética, compreendida em suas dimensões objetivas e subjetivas, gerais e particulares, deve ser articulado com os conceitos críticos de infância e criança, assim como com a materialidade dos problemas perenes da Educação Infantil (rotinas, tempo, espaço, formação humana e lúdico) já mencionados por Sayão (2004). Nestes meandros, destaca-se: a divisão social dos produtos estéticos, como por exemplo, a arte popular e arte erudita, o objeto da estética, baseando-se na análise da arte e dos conteúdos culturais (conteúdos/linguagens: dança, música, jogos etc.), enquanto fenômenos e construções histórico-culturais. Neste sentido, a educação estética pode ser compreendida como uma forma de interpretação da arte e da busca de sua essência durante o processo

32 Segundo Vasquez (2008) a ética é um campo de estudo que é constituído por “um tipo de ‘atos humanos’(grifos meus): os atos conscientes e voluntários dos indivíduos que afetam outros indivíduos, determinados grupos sociais ou a sociedade no seu conjunto”. Para o autor, o problema prático-moral refere-se ao que fazer em cada situação concreta. Em contrapartida, “definir o que é bom não é um problema moral cuja solução caiba ao indivíduo em cada caso particular, mas um problema geral de caráter teórico, de competência do investigador da moral, ou seja, do ético”.

de formação do “sujeito estético” (NETTO e FERNANDES, 1992 p. 191), ou seja, do sujeito-ético-político-estético-criança produtor de cultura e história. Este argumento traz consigo a ideia da relação recíproca entre arte e sociedade, arte e humanidade, cujos pressupostos ontológicos e epistemológicos podem ser pensados a partir “da especificidade da relação estética do homem com a realidade”, ou seja, a comunicação do homem com os objetos estéticos, obras de arte, produtos do “design”, as outras pessoas e a natureza, bem como, a especificidade da atividade estética humana orientada para a transformação da natureza, do homem e da sociedade.

Em suma, a estética materialista histórico-dialética, procura abarcar as características e as leis mais gerais do “desenvolvimento da relação estética do homem com a realidade” (grifos meus), isto é, as diversas formas de comunicação e da atividade estética.(OVSIÁNNIKOV, 1978 p8). Sob esta ótica, pode-se concluir que, a estética capitalista deve ser superada para além do valor estético mercantil, que expressa aspirações individuais e liberais de

prestígio de seus proprietários e que confirmam o seu “status” social”. Isto significa, construir uma experiência estética, verdadeiramente científica, que ponha em destaque a natureza dos fenômenos estéticos, incluindo a arte e sua imbricada articulação com a vida social e as necessidades, demandas e interesses dos diversos grupos sociais e a “educação estética” dos trabalhadores(OVSIÁNNIKOV, 1978 p8), como por exemplo, o teatro popular de Berthold Brecht e o “teatro do oprimido” de Augusto Boal.

Pensando desta maneira, a cultura corporal poderá possibilitar ao sujeito-criança, ao mesmo tempo, aprender com a história, com os livros, com o cinema, com a música, com a dança, com o teatro, enfim, com as diferentes linguagens da arte, com a cultura local e universal construída pela humanidade.³³ Significa dizer que, na escola básica, essas experiências e produções se constituem num vetor de formação e produção cultural humana – imprescindíveis para enfrentar os desafios impostos pela lógica reificada, nos tempos e espaços, nos quais as crianças teimam em fazer “exercícios de ser criança” (BARROS, 1999) à

33 Este desafio implica, se levarmos em consideração a multidimensionalidade dos chamados “Estudos da Criança”, realização do entrecruzamento de diferentes áreas, tais como: educação, psicologia, antropologia, sociologia, história, saúde, serviço social, educação física, lingüística, arquitetura, artes e letras; visando abordar a criança em sua totalidade, na qual a brincadeira, as interações e as diferentes linguagens são o eixo do trabalho pedagógico da Educação Infantil.(SOUZA NETO e HUNGER, 2006 p.276).

revelia da lógica engendrada pelo sistema capitalista (KRAMER, 1998; PERROTTI, 1990; SIVA, 2003).

Nestes termos, os desafios e o papel da escola básica são promover a formação cultural, ético-estética e política, a partir dos valores ético-estético-políticos do corpo, não só das crianças pequenas, mas dos jovens, adultos e velhos trabalhadores que constroem a escola pública, em particular, as creches públicas. O desafio é articular as políticas do corpo em movimento e a arte como resistência às mercadorias da indústria do entretenimento e da “sociedade do espetáculo” (DEBORD, 1997), tendo como eixo crítico e criativo as políticas culturais e educacionais, tais como: a literatura, o teatro, o cinema, a poesia, a música, enfim, as conquistas da mídia e da informática, enquanto instrumentos de emancipação e resistência à barbárie social, cultural, econômica e política. Esta luta civilizatória visa construir como seres humanos críticos, criativos e políticos – uma outra ética e estética – capazes de, nesse movimento de subversão, superar as “desigualdades sociais” (diferenças de classe) e as “diferenças” (diferenças de gênero, geração, raça/etnia e cultura)³⁴ que, de algum modo, se

reverberam nas creches, nas escolas em geral, nas universidades, na família, na mídia e na sociedade em geral (KRAMER, 1998; SILVA, 2003). Aliás, quanto a esse respeito, penso ser imprescindível, saber separar o joio do trigo, pois a “desigualdade social” têm como pressuposto ontológico e ideológico a categoria classe social, enquanto que a “diferença”, diz respeito às diversas dimensões da condição humana, a saber: raça/etnia, cultura, geração, gênero e outras, podendo, entretanto, articular-se com classe social. Sendo assim, quando se pensa nas crianças, a alteridade, na esfera societal do capitalismo neoliberal, assume caminhos ontológicos multidimensionais para além do pensamento “politicamente correto” que fetichiza a “celebração da diferença” e da “inclusão social” (SILVA, 2003) e, ainda, da alteridade, compreendida, enquanto, meramente, geracional e intergeracional, posto que “a dificuldade, dentro da ótica neoliberal, é trabalhar a dimensão da alteridade. Alteridade é ser capaz de apreender o outro na plenitude da sua dignidade, dos seus direitos e, sobretudo, da sua diferença. Quanto menos alteridade existe nas relações pessoais e sociais, mais conflitos existem” (FREI BETTO, 2000).

34 Estas questões estão, parcialmente, presentes em Freitas (2006).

3. Cultura corporal e o tempo do lúdico na Educação infantil

Por que toda criança precisa brincar (muito)?

- aprendem a fazer analogias:
aquela nuvem não parece
um cavalo?*
- aprendem a organizar: ó que legal
a minha fila de
carrinhos.*
- aprendem a fazer cultura:
vamos brincar de
inventar piada?*
- aprendem a compartilhar: pega
essa boneca que eu
pego aquela.*
- aprendem a perdoar:
tudo bem, já passou.*
- aprendem a desbravar: vamos ver
o que tem lá?*
- aprendem a construir: era uma
vez uma cidade assim.*
- aprendem a destruir: vamos
desmanchar pra
fazer outro.*
- aprendem a sentir: fiquei com o
olho cheio d'água.*
- aprendem a rir: ra-ra-rá, lembra
aquela hora?*

Antes de iniciar as reflexões em torno da relação entre o tempo do lúdico das crianças, considero ser essencial fazer alguns

lembretes sobre o uso da palavra lúdico de forma indiscriminada na educação. Quanto a esse respeito, Nelson Carvalho Marcellino, no livro organizado por ele “Lúdico, Educação e Educação Física” (1999), chama a atenção pelos usos e abusos da palavra lúdico. O autor chama a atenção ao fato de que grande parte da literatura que traz em seu bojo o verbete “lúdico”, o faz a partir de jogos de palavras e, sobretudo, a partir da restrição da natureza do lúdico ligada à esfera de uma atividade determinada. Ele destaca algumas considerações que terminam por caracterizar o lúdico como jogo, brincadeira e brinquedo ou, ainda, como uma palavra eivada de subjetividade e às vezes de pouca problematização sobre os seus sentidos e significados: fato este que culmina pela compreensão do lúdico, enquanto uma entidade abstrata e auto-explicativa. Uma das considerações reside no fato do lúdico trazer consigo uma forte carga subjetiva com base em abordagens idealistas, essencialistas, funcionalistas e utilitaristas. Por fim, Marcellino (1999) desconstrói essas abordagens do lúdico “em si mesmo” ou, de forma isolada, nessa ou naquela atividade (brinquedo, festa, jogo, brincadeira, etc.), optando pela concepção do lúdico “enquanto um componente da cultura (entendida em sentido amplo)

historicamente situada". Em outro livro seu, Marcellino (1990) forja a ideia de "furto do lúdico", criticando a restrição do tempo e espaço para a criança, cuja consequência é a redução da cultura infantil, basicamente, ao consumo de bens culturais, não produzidos "por ela", mas "para ela". Essa produção da cultura lúdica é pensada segundo o critério dos adultos, fato este que contribui para a transformação do brinqueado em mercadoria e para o comprometimento da "evasão do real", que possibilita a imaginação de novas realidades.

Feitas essas considerações, vamos ao "tempo do lúdico". O tempo do lúdico, aqui compreendido, traz consigo uma concepção de infância a partir e para além de horizontes emancipatórios geracionais, considerando-se que, brincar não é só inerente às crianças – mas também aos adultos; afinal, "brincar é uma maneira de ser do homem" (SCHILLER, apud MARCUSE, 1969). Neste contexto ontológico, o lúdico deve levar em conta os direitos das crianças e de seus pares (os adultos) a partir da produção cultural que elaboram, ensejando intervir ativamente no processo sócio-cultural e político de construção crítica e criativa da cidadania. Essa reflexão é de tamanha importância, principalmente, pelo fato de estarem inseridas numa sociedade, cuja lógica societal

opera através da cultura da acumulação, do lucro a qualquer custo, da velocidade, da competição e não da lentidão, do acuramento dos sentidos e da qualidade das ações sócio-culturais. Pensando deste modo, o lúdico passa a ter uma dimensão de subversão aos valores mercantis e não na perspectiva da diversão ou entretenimento estéril e utilitarista, valores estes ainda muito impregnados na Educação das crianças. Em outras palavras:

(...) O tempo de produção, associado com o tempo de circulação da troca, forma o conceito de tempo de giro do capital. Este também é de uma magnitude de importância extrema. Quanto mais rápida a recuperação do capital posto em circulação, tanto maior o lucro obtido. As definições de organização espacial eficiente e de tempo de giro socialmente necessário são formas fundamentais que servem de medida à busca do lucro – e ambas sujeitas à mudança (Harvey, 1998: 209).

Como se pode observar nas diversas instâncias da vida cotidiana (econômica, cultural, política e social), a racionalidade capitalista interessa-se apenas pelo tempo de produção, o tempo descartável, fragmentado, mercan-

tilizável/mercantilizado, como por exemplo, o tempo do “produtivismo neoliberal” na chamada “universidade operacional” (CHAUÍ, 2000), cujos pressupostos ideológicos e econômicos são reproduzidos pelas universidades brasileiras, através das políticas científicas da CAPES e do CNPq. Tempo este que, aliado à perspectiva do espaço, passou a se constituir, salvo exceções, como instâncias departamentalizadas e herméticas de produção do conhecimento em série (“papers”), sem grande relevância social e grande relevância meramente “acadêmica” e em série (“papers”). Toda esta dinâmica perversa se verifica a luz do controle dos tempos e movimentos que se mescla ou é sobreposta na tentativa de apropriação da subjetividade do trabalhador (professores, servidores-técnico-administrativos, estudantes) pela lógica empresarial do capital sob a égide de uma infame competitividade e da “meritocracia”, com o fim único de perpetuar o capital (LINHART, 2007; SILVA, 2006; CHAUÍ, 2000). Estas reflexões críticas, de caráter “radical”, visam, essencialmente, não cindir a formação “profissional” e supostamente “humana” engendrada pela universidade, com o processo de “formação continuada” de professores e professoras que atuam nos ambientes da Educação Infantil, uma vez que, pelo que mostram as aparências e

evidências empíricas, há reproduções e semelhanças com a lógica neoliberal das universidades.

Como se pode intuir, a racionalidade capitalista, impregnada nas instâncias e práticas educativas das instituições, despreza por completo o tempo dos homens; o tempo social, qualitativo; tempo subjetivo e agente de criação, história e cultura; tempo total, integral, simultâneo, passado, presente-futuro fundidos em instantes de plenitude; tempo de repetição criativa dos jogos infantis, tempo de lentidão, da contemplação; tempo do lúdico; tempo da “formação humana” e não um tempo para adaptação passiva dos indivíduos às exigências do capital e na sua conseqüente perpetuação, oriunda das políticas educacionais centradas no treinamento de indivíduos a serviço da organização do mercado (MARTINS, 2007 p. 53-55); tempo do “corpo brincante”, lento, preguiçoso, não alienado pelo “prazer fetichizado” – mas o corpo construtor do prazer qualitativo, enquanto resistência à lógica “produtiva”; corpo que subverte o fetiche do dinheiro e da mercadoria; enfim, o tempo “kairós”. A desumanização da racionalidade capitalista despreza completamente o sangue que palpita nas veias do homem que trabalha seus desejos, seus sonhos, substituindo-os pelos tempos burocratizados, agendados

e institucionalizados; pela relação tempo-volume, pela quantidade, pela velocidade do tempo amalgamada em dinheiro, em lucro; tempo de “formação profissional”, tempo do “trabalho produtivo”, tempo do corpo produtivo, tempo “chronos” (PERROTTI, 1990; GARCIA, 2007; SILVA, 2003). Essas reflexões sobre o tempo social como dimensão construtiva histórico-social, baseia-se na “bi-dimensionalidade do tempo” como o melhor recurso teórico-metodológico para conceber o tempo social e suas formas no limiar do “espaço social”. Todo esse trajeto pretende decifrar o tempo na sua dimensão social e histórica, sempre duplicado em pares dialéticos, que informam: a escala e a repetição, a transformação e a permanência, o instante e a duração, o kronos e o kairós, articulando-se dialeticamente (GARCIA, 2007).

Perante o exposto, o que se pode concluir é que, a racionalidade produtiva inviabiliza o “tempo do lúdico” cuja lógica não é regulável, mensurável, objetivável, lucrativa. Assim é que ao tentar subordiná-lo e atrelá-lo

ao tempo de produção ocorre sua descaracterização, sua mutilação, sua morte (PERROTTI, 1990: 20). E o que acontece com o “lazer”, não é isso? Não é a deformação do lúdico, banalizado, fetichizado, morto, massificado, sem criatividade, sem liberdade, sem sentido, uma vez que está atrelado aos esquemas do tempo-mercadoria gerador de valor de troca. Neste sentido, há uma íntima relação entre o lazer capitalista e o “lúdico”. Este último é, normalmente, compreendido pelo senso-comum como abstração que se amalgama apenas na relação entre lazer e atividade, entre lazer e recreação e muito pouco na relação imbricada e inseparável entre trabalho e capital, trabalho produtivo e “tempo livre”, entre trabalho escolar e o tempo efetivamente livre das crianças. Assim sendo, percebe-se nas propostas educativas ditas “lúdicas”, uma forte tendência ideológica liberal em transferir a responsabilidade para os sujeitos,³⁵ numa espécie de “fetichismo da individualidade”, que surge em nome da “liberdade individual”, como é o caso das correntes pedagógicas

35 Cf. GIROUX, Henri. **Escola Crítica e Política Cultural**. São Paulo: Cotez/Autores Associados, 1987. O autor discorre a respeito do “discurso liberal e a prática educacional”, sobretudo, o sub-ítem que da “teoria liberal e a pedagogia centrada na criança”. Nesta perspectiva o discurso educacional liberal, traduz-se na experiência e na cultura do aluno ou “aprendizagem autodirigida” difundida por Carl Rogers, que tem como foco de análise “a criança como um sujeito único”, a qual, a partir das práticas pedagógicas enfatizadas e estruturadas, deve ser encorajada à expressão “saúdavel” e às “relações harmoniosas”(p. 73-74).

que advogam que a educação deve submeter-se ao desenvolvimento espontâneo de cada pessoa, resultando na negação da liberdade (DUARTE, 2004 p. 11-12). Assim, quando está em jogo o tempo para o usufruto do lúdico dos adultos, o que se percebe é uma tendência liberal de “culpabilização da vítima”, que se caracteriza pela incompetência em não saber “administrar” o tempo “livre”, conseqüentemente, não “apostar no lúdico”³⁶ (SILVA, 2003). Dito isto, penso que o papel e desafio da creche é, de um lado, desconstruir a banalização do lúdico e dos tempos e espaços para a construção deste nas rotinas; de outro lado; não perder de vista a metáfora lançada no título do poema de Gilka Girardello “por que as crianças tem que brincar (muito)”.

Como já vimos, o lúdico não está associado, unicamente, ao “prazer” e ao “lazer” mitificados na dimensão da “felicidade imaginada”³⁷, mitificada e abstrata. Ele é construído nas contradições cotidianas, na luta individual e coletiva que os sujeitos forjam no interior da sociedade capitalista na tensão permanente entre capital e trabalho. O lúdico pode ser

síntese de opressão e alienação, como por exemplo, no mundo do “consumismo” e do “caráter fetichista das mercadorias” que provém do “caráter social do trabalho que produz mercadorias”, cujo processo resulta numa relação social definida, estabelecida entre os homens, assumindo uma forma fantasmagórica de uma relação entre coisas (MARX, 1988 p. 71-81). Por outro lado, ele pode significar emancipação, devido ao seu caráter contraditório de resistência à ordem do capital. Nesta perspectiva, ele é cada vez mais banido da lógica “produtivista” e, portanto, discriminado nas searas discriminadas dos “improdutivos”, dos criativos, dos lentos, dos transgressores, dos revolucionários, enfim, dos que não se entregaram à ideologia pós-moderna que advoga o suposto “fim da história”. Na seara da lógica da “produtividade”, o lúdico, contraditoriamente, se constitui a negação desta e a prova incontestada de sua incompatibilidade com o sistema produtor de mercadorias. Assim é que, ao invés do lúdico, coloca-se em seu lugar o simulacro de criação, sentimento, “entretenimento” e festa; coloca-se em seu lugar o lazer reificado e fetichizado,

36 Cf. Folha de São Paulo, Caderno Folha equilíbrio, 31 de agosto de 2000.

37 De acordo com Cunha (1987), a “Felicidade Imaginada” é uma utopia, que diz respeito a relação dialética entre lazer e trabalho, na qual o lazer não seria uma mera negação do trabalho, mas a busca permanente do prazer (lazer) no mundo do trabalho.

o não-trabalho, que na verdade é completamente diverso do lúdico, pois este se identifica com o jogo, com a brincadeira, com a “preguiça como uma virtude e não como um pecado capital”, com a criação contínua, ininterrupta, intrínseca à produção (LAFARGUE, 1980, PERROTI, 1990: 18-27).

Essas reflexões são, no meu entender, essenciais para superar o “fetiche do lúdico” (VIELA, 2007) centrado exclusivamente no prazer imaginado e idílico como único fim das relações sociais, sobretudo, quando se trata da Educação Infantil. Neste sentido, é preciso compreender o lúdico ou a “recreação”³⁸ para além da dimensão utilitarista e funcionalista, pensando-o enquanto um jogo social – ligado a diversas dimensões da vida cotidiana infantil, a saber: ética, estética, cultural, econômica e política. Em síntese, o lúdico (jogo ou brinquedo) não é uma entidade divina na qual o sujeito criança entrega-se para compensar ou gastar energias ou para sempre alcançar o Nirvana, o Eldorado – enfim, o paraíso idílico, conforme já mencionei

no parágrafo anterior.

Apesar do que já foi dito, o lúdico não é sempre festa, prazer, alegria, relaxamento, criatividade e liberdade, considerando que estes aspectos nunca são vividos plenamente na sociedade capitalista. Por isso, apoio-me em Vygotsky (1994 p. 121), para o qual a associação do brinquedo, lúdico ou jogo com a categoria do “prazer” é incorreto por duas razões: em primeiro lugar, porque muitas atividades dão ‘à criança experiências de prazer muito mais intensas do que o brinquedo ou o lúdico (exemplo: chupar chupeta). Em segundo lugar, porque existem jogos nos quais a própria atividade não gera prazer, não é agradável. Exemplos disso são os jogos no fim da idade pré-escolar, ou seja, jogos que só dão prazer à criança se ela considera o resultado interessante. Além desses jogos, existem os jogos esportivos (não apenas os jogos atléticos) e aqueles jogos que podem ser ganhos ou perdidos, os quais, em regra geral, são acompanhados de “desprazer”³⁹ – quando o resultado vai de encontro aos interesses das crianças. Nesta mes-

38 Refiro-me a uma vertente da recreação, aquela derivada da “escola nova”, cuja característica é o “espontaneísmo”, que advoga a brincadeira livre, onde a criança decide o que fazer, sem que haja a mediação sistematizada do educador (SILVA, 1994/1995; HUPPERTZ, 1991).

39 De acordo com Vázquez (2008 p. 161)O desprazer é diferente do chamado “hedonismo ético” (de “hedoné: em grego, prazer). O desprazer é o oposto do prazer, portanto, um “mal prazer” que se diferencia do “bom prazer”, ou seja, a ideia de que “todo prazer ou gozo é intrinsecamente

ma trilha teórica Wallon(1968, p. 77), também salienta que, no jogo, assim como em outras atividades da vida humana, há dificuldades, esforço e desprazer. O jogo teria uma “finalidade sem fim”, isto é, uma realização que não tende a realizar nada para além de si mesma. Assim sendo, se a atividade se torna utilitária e se subordina como meio a um fim, perde o atrativo e o caráter do jogo (WALLON, 1968, p. 77).. Aqui não se trata de negar o jogo na Educação Infantil – o que está mesmo em “jogo” é a compreensão do caráter “pedagógico” e suas relações dialéticas com o jogo “livre”. Mais ainda, trata-se de, talvez, amenizar as críticas ao caráter instrumental do jogo pedagógico, dito de “repasso dos conteúdos”⁴⁰, Aliado a isso, talvez seja essencial, admitir o caráter “feticista” do chamado jogo lúdico.

O lúdico, aqui compreendido como produção simbólico-real da vida cotidiana, pode ser percebido como um processo dialético, como um “exercício de ser criança”, uma aprendizagem social, cultural

e política – exercício esse que é construído pelas contradições que a própria vida cotidiana engendra e que, apesar de ser próprio da infância, extrapola os limites geracionais e etários; constituindo-se, também, numa linguagem humana dos jovens, adultos e velhos, mediados pelo tempo-espaço social do trabalho, tempo de lazer (“tempo livre”), a educação, a cultura e a economia.- constituindo-se num continuum na vida cotidiana. Neste sentido – a vida cotidiana não é feita de episódios e experiências monolíticas – pelo contrário, se seguirmos as trilhas de Lefebvre (1958), poderemos intuir que a vida cotidiana não é constituída apenas de alegrias, encontros, sorrisos, prazer, relaxamento, divertimento, fantasia, transgressões, resistências, emancipação, aproximação, encantamento etc.; mas é feita, também, do movimento que engendra o contraditório do desprazer, tristezas, decepções, desencontros, alienações, tensões, lágrimas, estresse, conformismos, opressões, desencantamento, estranhamento etc. Seguindo a idéia de

bom”. Tal tese está fundamentada no fato psicológico de que os homens desejam o prazer como fim. Todavia, de acordo com uma crítica do subjetivismo axiológico, “uma coisa não pode ser boa somente porque é desejada. Inclusive, embora se aceite que o prazer é intrinsecamente bom, por ser desejável ou preferível à dor, a bondade moral de um ato agradável não pode ser isolada das suas consequências. Neste sentido, podemos mencionar “o prazer da vingança”, pois, quem leva a efeito uma calculada e pérfida vingança pode experimentar um “prazer total”, no entanto, impregnado moralmente das consequências e da natureza negativa do ato.

40 De acordo com Futami (2001), muitas vezes o jogo é “instrumentalizado” com com o fim único de “repassar conteúdos”, afastando-se cada vez mais da “esfera lúdica” (grifos meus).

Lefebvre (1991), a vida cotidiana é construída a partir da “pobreza” e “riqueza” do cotidiano. Essa idéia nos leva a pensar, em síntese, que o lúdico só é legítimo se operar a partir de pares dialéticos,, tais como: quantidade e qualidade, essência e aparência, objetividade e subjetividade, repetição e criatividade; monotonia e motivação, conformismo e resistência, consenso e conflito, teoria e prática, alegria e tristeza, processo e produto, aproximação e estranhamento, tensão e relaxamento e outros jogos de opostos

O jogo ou “lúdico” se caracteriza por conter em seu ritual um movimento dialético interno de regras, táticas e técnicas, que se manifestam através da alegria e tristeza, sacrifício, dor e prazer, tensão e relaxamento. Esta relação entre tensão e relaxamento, contudo, não se constitui, necessariamente, uma forma de repouso, uma vez que exige dos jogadores, dependendo das circunstâncias, uma boa dose de esforço. Isto posto, urge considerar que a sensação de descanso no jogo flui, justamente, da combinação entre tensão, sacrifício, fantasia, criatividade e relaxamento e finalmente, o “desprazer”. A atividade lúdica permanece sendo uma forma de

descontração e alívio do cansaço, ao mesmo tempo, de esforço necessário para o equilíbrio emocional e social das crianças e jovens. Por isso, assim como o jogo, o descanso proporcionado pelo sono deve ser respeitado, evitando que crianças fiquem presas, como dizem Leif e Brunelle (1978), num “pelourinho de tensões diárias”, como é o caso dos espaços e tempos que grande parte das instituições de Educação Infantil oferecem enquanto “rotinas”, enfim, enquanto possibilidade de “cuidado” e “educação” (SAYÃO, 2004).

Recentemente, Maria dos Anjos Lopes Viela (2008), defendeu uma tese de doutorado, na qual ela chama atenção para o fetichismo do lúdico na pedagogia infantil. E para o discurso educacional da chamada “pedagogia do gostoso” ou “propostas pedagógicas adocicadas” ou “pedagogia anti-escolar”⁴¹ que estão centrados, sem questionamento, no pleno usufruto do lúdico como princípio e eixo central da prática educativa (ARCE, 2004), criando-se, assim, a ilusão no discurso pedagógico de um mundo de fantasia para a criança, repleto de prazer e imbuído da “crença no lúdico” bem diferente do mundo real em

41 Quanto a esse respeito ver Saviani (2008, p. 31), onde o autor trata das “Bases didático-pedagógicas: O “aprender a aprender” e sua dispersão pelos diferentes espaços sociais (neo-escolanovismo).

que vivem, tornando-se impossível arrancar a criança desse mundo idealizado, em que se pasteuriza e se escamoteia às diferenças de classe e, aí, pode se dizer que:

A brincadeira passa a ser o escudo contra a falta de prazer que traz a escolarização e um antídoto ao assassinato da “espontaneidade” causada por esta. Evita-se, assim, a monotonia do exagero de atividades acadêmicas estéreis de criatividade e liberdade. Lúdico passa a figurar como sinônimo de prazer. Os programas de educação infantil devem sempre respeitar o caráter lúdico e prazeroso das atividades para que possam realizar um amplo atendimento às necessidades de ações espontâneas das crianças (ARCE, 2007 p. 159). Esta posição traz em suas entrelinhas o discurso ideológico do “aprender a aprender”, cujas bases didático-pedagógicas são oriundas das idéias pedagógicas escolanovistas. Isto faz com que se desloque o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade. Sendo assim, configura-se uma teoria/prática pedagógica, cuja idéia, atualmente difundida, em que o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, ou seja, assimilar determinados conhecimentos. Neste

sentido, o importante é “aprender a aprender”, quer dizer, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. Deste modo, o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina, ou seja, daquele que medeia, de forma crítica e criativa, o processo ensino-aprendizagem: passando a assumir o papel daquele que apenas “auxilia” o aluno em seu próprio processo de aprendizagem (SAVIANI, 2008 p. 431). Nesta linha de raciocínio, as práticas pedagógicas, supostamente, lúdicas e que entendem a relação entre jogo e educação, calcada na ideia do jogo meramente “livre”, advogando o lema “deixar as crianças brincarem em paz”(HORTÉLIO, 1987: HORTÉLIO, 1982)), inculcando, assim, a ideia de um lúdico abstrato, romântico e do “aprender a aprender” no próprio jogo “livre”.

De fato, nunca o papel da mediação político-pedagógica dos professores e professoras que atuam no ensino fundamental, foi tão importante, em tempos de idéias “neo-escolanovistas”. Tais idéias, assentam-se no pressuposto ontológico e ideológico do “aprender a aprender”(SAVIANI, 2008), sobretudo, se levarmos em conta as demandas das crianças e jovens oriundas da classe trabalhadora empobrecida. Neste sentido, -me sinto impelido a trazer para este debate a seguinte reflexão de Arroyo (2004, p. 124):

{...} Tem sido e continuará sendo responsabilidade profissional, ao menos tem sido muito cômodo “deixar por conta dos próprios alunos, crianças e jovens, aprenderem as difíceis artes de lidar com os corpos, entender seu desenvolvimento, interpretar suas surpresas, construir identidades de gênero, raça, classe e idade em convívios sociais escolares carregados de preconceitos ara com os corpos.

Com efeito, compreender a brincadeira, o jogo ou brinquedo apenas como sinônimo de prazer, constitui-se em um reducionismo e num processo de naturalização, pois se o significado da brincadeira na formação da criança está centrada, unicamente, na questão do prazer, o próprio significado social e histórico da brincadeira é secundarizado, tornando-se desnecessário explicar de forma científica em que a brincadeira consiste e qual é a sua especificidade como atividade humana e porque ela é necessária ao desenvolvimento infantil (ARCE, 2007 p. 159).

As críticas ao fetiche do lúdico e na crença deste como único princípio e eixo da prática pedagógica de 0 a 6 anos são pertinentes, em face das contradições já acentuadas anteriormente no texto. Contudo, não se deve esquecer que em qualquer prática social, pelo menos numa lógica dialética do concreto (KOSIK, 1976), os fenômenos sociais

e humanos não podem ser visto sem que se faça uma ruptura com a ruptura das “aparências, ou seja, com o mundo da “pseudoconcretidade”. Posta esta posição epistemológica, penso que o lúdico deve ser visto em sua positividade e negatividade, isto é, a consideração de que, se de um lado existe essa crença no lúdico que culmina por idealizar a ideia de criança, infância e de Educação Infantil, de outro lado, o lúdico, aqui considerado como os jogos, as brincadeiras e os diversos conteúdos/linguagens da cultura corporal infantil, não pode ser negligenciado na Educação de crianças pequenas, uma vez que, como já mencionei anteriormente, a cultura lúdica se constitui num contributo que as crianças produzem ao longo da história da humanidade na dimensão, a partir de uma alteridade com base na relação dialética entre indivíduo e sociedade, que exige uma constante mediação da cultura infantil com a cultura e o mundo dos educadores e adultos em geral.

Feitas estas considerações acerca da positividade-negatividade do lúdico, saliento que o tempo do lúdico das crianças pode ser pensado a partir da “repetição”, conforme Walter Benjamin. Para ele, os jogos das crianças são “experiências” significativas que estão centrados numa espécie de “repetição criativa” em busca da perfeição: “tudo correria como perfeição, se se pu-

desse fazer duas vezes as coisas: a criança age segundo este pequeno verso de Goethe. Para ela, porém, não basta duas vezes, mas sim “sempre de novo” (grifos meus), centenas e milhares de vezes. Nestes, temos a dimensão lúdica do tempo do lúdico que pode ser assim traduzida (...) A essência do brincar não é um “fazer como se”, mas um “fazer sempre de novo”, transformação da experiência mais comumente em hábito (BENJAMIN, 1984 p. 75). Esta visão benjaminiana do brincar da criança parte, primordialmente, da relação imbricada entre tempo, experiência e da lei fundamental que, antes de todas as regras e leis particulares, rege a totalidade do mundo do brinquedo: “a lei da repetição”. Para a criança, a repetição é “alma do jogo” e nada a alegra mais do que o “mais uma vez” (BENJAMIN, 1984 p. 74).

4. Sobre o corpo em movimento no tempo-espaço das “rotinas” em ambientes de creche⁴²

Por que toda criança precisa brincar (muito)?

*aprendem a fazer analogias:
aquela nuvem não parece*

*um cavalo?
aprendem a organizar:
ó que legal a minha fila
de carrinhos.
aprendem a fazer cultura: vamos
brincar de inventar piada?
aprendem a compartilhar: pega essa
boneca que eu
pego aquela.
aprendem a perdoar:
tudo bem, já passou.
aprendem a desbravar: vamos
ver o que tem lá?
aprendem a construir: era uma vez
uma cidade assim.
aprendem a destruir:
vamos desmanchar
pra fazer outro.
aprendem a sentir: fiquei
com o olho cheio d’água.
aprendem a rir: ra-ra-rá, lembra
àquela hora?*

Grosso modo, pode-se dizer que, quando se trata de uma perspectiva dialética, em torno do debate acerca das dinâmicas espaço e tempo (espaço-temporal), está subentendida a articulação e nexos entre essas duas categorias filosóficas e multidisciplinares, que podem ser compreendidas a partir das transformações recíprocas. Neste meandro, tempo e espaço se misturam, sendo, às vezes, di-

⁴² Procurei me basear nos dados empírico-teóricos do texto escrito por Deborah Sayão “Rotinas” que envolvem o Corpo e o Movimento em Ambientes de Creche (2004).

fácil encontrar regras para definir e diferenciá-los, pois “a dignidade dos espaços resulta de uma espécie de criação ritmada, a aptidão em fazer coexistir que subentende, por assim dizer, toda extensão, sendo função de uma aptidão a perdurar “o espaço não se concebe independentemente do tempo” (GRANET apud REYNAUD, 1986 p. 8-9). Essa lógica também pode ser transposta, quando está em jogo o corpo das crianças em movimento no tempo e espaço das creches.

Em grande parte das creches da Rede Municipal de Florianópolis, conforme já mencionado no início deste texto, o corpo em movimento da cultura das crianças, salvo raras exceções, é concebido como meras “atividades” e não como conteúdos/linguagens. As “atividades”, ou melhor, os conteúdos/linguagens são, salvo raras exceções, compreendidos como “rotinas”, visando cumprir, possivelmente, o que reza a “organização do espaço e do tempo”, contidas no PPP-Projeto Político Pedagógico no que tange à regulamentação do tempo, espaço e dos movimentos da vida cotidiana infantil. Deste modo, os sujeitos são treinados, moldados e marcados pelo disciplinamento dos corpos das crianças em tempos e espaços lineares, contínuos e unidimensionais (SAYÃO, 2004 p.129-130; SILVA, 2003). Em con-

trapartida, os espaços para a expressão das experiências corporais e de movimento poderiam se constituir, como já acontece em algumas poucas iniciativas, em espaços coletivos, onde crianças possam socializar-se com outras crianças e adultos, possibilitando a ampliação de seus conhecimentos e linguagens em inúmeras dimensões, tais como: ética, estética, corporal, sensível, oral, escrita, artística, rítmica, entre outras, que se expressam nos momentos em que as crianças brincam e se-movimentam sozinhas ou em grupos (VAZ, SAYÃO e PINTO, 2002, p. 50-51; SAYÃO, 2004).

A “organização do espaço e do tempo” nas creches termina por formatar os lugares e os tempos, impedindo que as crianças possam descobrir novas possibilidades de experimentar o mundo, as formas e as direções, embotando, assim, a imaginação e a experiência criativa. Em contrapartida, o “espaço-lugar” ocupado pela dimensão lúdica do movimento poderia ampliar a ideia de espaço-lugar onde o “jogo” “permite tudo”. Nesta perspectiva, os objetos têm vida própria e podem ser re-significados enquanto espaços de conhecimento, aventura e imaginação, sendo, assim, permanentemente construídos e reconstruídos sem que haja formas fixas de sua ocupação e usufruto, nem exigências imperiosas de espa-

ços estandarizados (PINTO, 1992; SILVA, 2003). Em relação à relação tempo-espaço na infância, percebe-se ainda que quando se trata do chamado “tempo do lúdico”, é a atividade que determina o tempo e não o contrário (SAYÃO, 2004), como já foi mencionado a partir do princípio da “repetição criativa” em Benjamin no que tange aos jogos das crianças.

De fato, o tempo para o lúdico está, dialeticamente, conectado com o “espaço para o lúdico”. Quanto a esse respeito, se observarmos os espaços das creches em geral, parece que, assim como o tempo, os espaços são delimitados em termos de uso, como se fossem um “lugar sagrado, como por exemplo: o templo, a arena, o palco, a tela, o campo de tênis, a mesa de jogo, o círculo mágico (HUIZINGA, 1980 p. 13)”. Tudo conspira para que os espaços da Educação Infantil sejam concebidos como “lugares proibidos” (HUIZINGA, 1980 p. 13) de fruição e de uma ética e estética da imaginação e da criação; tudo parece conspirar para que os

lugares e, conseqüentemente, os tempos, sejam compreendidos, respectivamente, não como “espaços de utopia” (HARVEY, 2004 p. 181; LEFEBVRE, 1999)⁴³ e “tempo de lúdico” (PERROTI, 1995, 20). A idéia de “espaços de utopia” proposta por Harvey (2004), no âmbito dos espaços urbanos, poderia servir de inspiração para as políticas públicas responsáveis pelos projetos arquitetônicos das nossas creches. Entretanto, a questão dos espaços não está restrita ao caráter meramente “espacial”, mas ao modo como os seres sociais vivem, moram, trabalham, amam, se divertem, se alimentam, dormem etc. Nos “espaços de utopias”, não haveria lugar para a exploração do homem/mulher, nem para a mercadorização do trabalho, tempo livre, ciência, educação, saúde, sexualidade, arte e outras formas de sociabilidade etc.

Nestes espaços, as crianças poderiam junto com as outras crianças, jovens, adultos e velhos, mesmo considerando as diferenças intra-geracionais, confabularem e construir a cidade para além do

43 O autor trata do conceito de “espaços de utopia” em seu livro “Espaços de Esperança”, no qual propõe uma “Geografia da Esperança” ao fazer uma crítica ao ambiente urbano das grandes cidades americanas e do mundo. Assim, alimenta o argumento de que devemos usar a força da imaginação utópica “contra todos que alegam não existir alternativa de mudança. Destaca, ainda, um novo tipo de pensamento utópico chamado de “utopismo dialético”, chamando a nossa atenção para outros e possíveis cenários para que o mundo do trabalho (desemprego e trabalho precário) e das relações com a natureza seja mais equitativo para além do que Lefebvre chamou de “A cidade do capital”(1999).

fetice do dinheiro, do lucro e da mercadoria (LEFEBVRE, 1999); para além da divisão abissal e desigual de classes sociais. Seria um lugar onde as crianças e jovens pudessem contribuir com seu imaginário para com a política, a ética e a estética, tanto na dimensão espaço temporal das creches, quanto na cidade, enquanto também espaço impregnado pela cultura infantil, imaginário, especificidades, demandas e representações “das” crianças, conforme investigou através dos desenhos infantis a arquiteta Mayumi Sousa Lima (1989). Nesta mesma direção, as creches também poderiam se constituir em “espaços de utopia”, se a Educação em geral e, particularmente, o “cuidado” de crianças pequenas não fosse desvalorizado e tão mal remunerado; se os espaços e tempos das creches e das escolas como um todo não fossem concebidos como um templo de disciplinamento do corpo em movimento e da lógica e racionalidade capitalista. Seria um tempo-espaço onde sem contradizer os conceitos freudianos “a cultura estética, sensual, na qual a razão e a sensualidade se dão as mãos”, conforme nos disse Marcuse citando Schiller no seu livro “A respeito da “Educação Estética do homem”⁴⁴.

Não obstante, os tempos e espaços ainda são tidos como

instâncias reificadas e reificantes, que engendram nas instituições a racionalidade e a lógica do tempo produtivo, da educação implacável do corpo produtivo. Assim, temos que repensar os tempos nas creches como possibilidade qualitativa de negação ao tempo cronológico e produtivista do capitalismo. Nesta mesma direção, os espaços não podem ser “proibidos de...”, isolados, fechados, fragmentados, enfim, sagrados para fins e “rituais” específicos (HUIZINGA, 1980 p. 13). Na educação infantil, tal concepção espaço-temporal tem consequências drásticas sobre o processo de desenvolvimento e formação humana das crianças.

Como se pode perceber, há uma lógica inculcada pelas instituições, professores e professoras das diversas disciplinas escolares, que culmina por instituir os tempos fixos em “hora de...” e os espaços como “locais de ou para...” (exemplos: dormir, comer, brincar, contar histórias, fazer tarefas escolares etc.). Esta forma utilitária de percepção e usufruto do tempo e do espaço nas creches traz sérias limitações para o desenvolvimento das crianças, considerando seus jogos e movimentos nestes espaços/tempos educativos, “não tem sentido para as crianças pequenas que pensam,

44 “Über de Ästhetische des Menschens”.

agem e sentem em uma totalidade complexa" (VAZ, SAYÃO e PINTO, 2002, p. 50-51; SAYÃO, 2004). Alguns exemplos do cotidiano das creches e suas "rotinas" impeditivas da "expressão corporal" e controladoras dos corpos infantis podem ser encontrados nas pesquisas de Sayão (2004 p. 134-135) que, por sua vez, anuncia, concomitantemente, os momentos de "transgressão" e "resistência" das crianças nas diversas situações a seguir:

a) Sobre a "hora de comer": (...) Em alguns casos, exige-se das crianças posturas corporais excessivamente rígidas no ato de comer. {...} É preciso sentar em silêncio, meninos e meninas com a coluna bem postada sobre a cadeira. Em silêncio as crianças esperam ser servidas pelos adultos presentes. Em contrapartida, as crianças, em algumas situações, reagem à obrigatoriedade de comer determinados alimentos. Por isso, em face ao caráter proibitivo e impositivo do ato de comer que, provavelmente, pode trazer consequências para a educação das crianças, elas "assumem posturas de resistência no momento em que passam aquilo que não gostam para o prato de colega tentando enganar os

adultos". {...} Ou então, ficam remexendo no prato e, quando podem, retiram-no de sua frente.

b) Sobre a "hora de dormir" e o "brincar": (...) As inúmeras tentativas de contenção dos corpos se caracterizam tanto por ordens verbais como por sinais que eram captados pelas crianças, prontamente, como uma linguagem característica daquele espaço. Por exemplo, ao menor sinal de movimento no colchão, os adultos levam o dedo indicador na boca: silêncio! Vemos também outros sinais, como a mão do adulto espalmada e balançando em tom de ameaça, anunciando: fique quieto! Também em relação à "hora de dormir", as crianças indicam algumas pistas quanto à provável incongruência do tempo delas e os tempos da instituição. Quanto a esta questão, Sayão (2004 p. 134-135), diz que: "Observamos algumas resistências dos meninos e meninas que, na obrigação de deitarem, ficavam disfarçadamente tocando com o pé no colega do lado, querendo acordá-lo. Vimos também crianças que escondiam embaixo da camiseta um brinquedinho trazido de

casa – o que é permitido na creche, exceto nos dias nos quais não há permissão para tal – e colocavam-no debaixo do lençol para poderem brincar enquanto a professora não via.

c) Sobre o usufruto dos espaços para brincar livremente: o pátio e outros espaços:

(...) De uma primeira observação das crianças, foi possível depreender que a necessidade de se movimentar constantemente contrastava com as normas e regras que procuravam manter os corpos inertes por longos espaços de tempo. Aos pequenininhos/as do berçário, por exemplo, e que tanto precisavam da convivência em espaços amplos, era vedado o direito de frequentarem o pátio. Pois, como levar 16 crianças para lá, já que muitas não caminham sozinhas e as que já andam precisam de proteção, e só havia dois adultos para atendê-las? No que se refere ao “direito de se movimentar e brincar” livremente nos espaços institucionais, as crianças também apresentam estratégias de resistência através dos seguintes sinais: “Nos grupos de crianças um pouco maiores, o contraste entre as necessidades de movimento de meninos e meninas e as ordens de contenção dos corpos era burlado por eles/elas de várias maneiras. As sucessivas idas ao banheiro, a

disponibilidade para ajudar a levar as sobras do almoço para a cozinha, as fugidinhas até o parque, parecem ser subterfúgios que as crianças utilizam para se movimentar quando todos dizem para elas pararem quietas (SAYÃO, 2004 p. 137).

Diante dessas evidências empíricas, a autora, na sua pesquisa de campo, buscando um espaço para o corpo em movimento na “rotina rotineira”, anuncia uma experiência organizada de pintura, para que diferentes grupos de crianças pudessem interagir uns/as com os/as outros/as no pátio, pintando os espaços das paredes e do piso, sem se importar com o efeito estético ou o resultado das pinturas. Diante disso, a autora chegou às seguintes reflexões conclusivas e propositivas:

(...) O interessante desta proposta é que apesar de termos espaço restrito do pátio para o número de crianças envolvidas, não havia necessidade de burlar a carência de condições espaciais para o movimento, porque era permitido pintar de várias maneiras, em diferentes lugares e havia ainda a disponibilidade de correr para aqueles/as que se desinteressassem pela situação. “Nosso registro em vídeo demonstra, no entanto, que todas as crianças participaram ativamente e não precisavam fugir de vez em quando” (grifos meus).

(...) Partindo de uma rotina fechada e baseada na perspectiva dos adultos, olhando as manifestações das crianças e tendo-as como sujeitos de direitos, foi possível negociar mudanças que, num primeiro momento, eram simplesmente “alterações de rotina” (grifos meus). No entanto, uma análise mais profunda do projeto desenvolvido, evidencia que, na verdade, o que estava em questão era uma “concepção de criança e Educação Infantil” (grifos meus) que tentava “cuidar” ou preservar o espaço do corpo e do movimento, encarando-os como constitutivos dos seres humanos e como constitutivos da cultura (SAYÃO, 2004, 138).

Perante o que foi dito e observado em torno da organização extremamente rígida dos tempos e espaços pedagógicos nas creches, o que fica para reflexão é o fato de que, apesar da ingerência dos adultos no controle dos corpos infantis, estes não conseguem controlar as crianças, pois elas criam espaços de “transgressão” e “resistência” que raramente são percebidos pelos adultos em sua volta e, além disso, inventam esconderijos para esconderem-se do olhar do adulto como, por exemplo, um canto debaixo da escrivaninha da

professora onde é possível brincar sem ser chateado. Há ainda, como exemplo, as brincadeiras na hora do almoço com os talheres transformados em seres imaginários mesmo quando solicitado pelas professoras que as crianças fiquem em silêncio esperando o alimento... (ROSA BATISTA apud SAYÃO, 2004 p. 132). Outra pesquisadora (DE PAULA, 2007) observou em suas conclusões que as relações entre adultos e crianças são hierárquicas e marcadas por imposições, ao passo que, as relações entre os pares (crianças), revelaram um certo grau de cumplicidade, sobretudo, na formulação de estratégias de transgressão para “burlar” algumas regras a elas impostas pelo poder dos adultos e o PPP da instituição.

“As “rotinas” que envolvem o corpo em movimento em ambientes de creche” podem ser pensadas também à luz da pesquisa de Mestrado defendida, recentemente, por Gisele Day, intitulada “A produção de desenhos na proposta pedagógica para a Educação infantil: Que lugar ocupam as crianças”⁴⁵. Nesta pesquisa, a autora, com base em Bakhtin e outros autores, traz a reflexão sobre o desenho enquanto linguagem

45 Pesquisa defendida em Maio/2008 sob a orientação do professor Doutor Josué da Silva Filho/ NUPEIN/CED/UFSC.

simbólica das crianças, buscando compreender “quando”(tempo) e “onde”(espaços) e “como” (participação), as crianças produzem seus desenhos numa determinada creche de Florianópolis⁴⁶. Ela também percebeu na sua pesquisa de campo, algumas práticas significativas do desenho e outras ainda evidadas de uma compreensão utilitarista do desenho. O desenho, enquanto linguagem simbólica da Educação infantil, além da ‘brincadeira no parque”, projeto político pedagógico, projeto arquitetônico, reuniões pedagógicas, interações entre adultos e crianças, entre os pares, construções, desconstruções, parecem ser ainda problemas perenes marcados por tensões, dúvidas, limites e possibilidades (DAY, 2008).

No que concerne, especificamente, ao desenho nos espaços e tempos das creches, há muitas vezes idéias e práticas pedagógicas interessantes e criativas construídas pelas professoras, o que já é um avanço – se formos considerar a

forma como o desenho é percebido e praticado na maioria das creches em Florianópolis e talvez, pelo Brasil afora. Pelo que se pode concluir do trabalho acadêmico de Gisele Day, realizado numa creche privada, é que os saberes na educação infantil estão organizados dentro de um espaço-tempo e podem adquirir a flexibilidade que o professor proporcionar, mas seu aspecto basal é decidido pela estrutura hierárquica e normativa que regula o funcionamento das instituições. Grosso modo, o que se percebe é uma tendência a não problematizar a rotina, cuja função do professor resulta em cumprir “listagens” e “horários” para as “atividades”. Em vez disso, poderia em vez de apenas observar o seu grupo de crianças e, a partir dessas observações, organizar o cotidiano de acordo também com o planejamento que vise os interesses, necessidades e especificidades das crianças (DAY, 2008). De acordo com a autora, se por um lado o desenho nas creches ainda está longe da visão “qualitati-

46 Do ponto de vista dos resultados encontrados, a pesquisa trouxe à discussão a importância do adulto no processo de organização do ato de desenhar e alguns questionamentos foram realizados quanto à utilização do desenho como “prestação de contas” do processo de ensino-aprendizagem aos pais; a importância vista pelas professoras na aquisição da forma no grafismo da criança; a importância de propor desenhos num coletivo que garanta a interação entre as crianças, no sentido de troca de experiências e repertórios, ampliando possibilidades. Outro fator decisivo para compreender a importância pedagógica da proposta de desenho foi a pouca participação efetiva das crianças nas entrelinhas das propostas, o que acaba definindo-as mais como “executoras” do que como “criadoras”, remetendo a certa compreensão restritiva de criança e de Educação Infantil por parte das professoras.

va” de tempo social ou “kairós” dos gregos; por outro lado, nem tudo está perdido, pois, pelo menos na creche investigada, há pequenos sinais de avanço, no que se refere à dimensão qualitativa da linguagem do desenho na problemática do corpo em movimento nos tempos e espaços da creche. Um exemplo disso pôde ser percebido na hora do lanche, quando a professora aproveitava o ato de passar o mel no pão, simulando possíveis imagens, figuras e desenhos proporcionados pelo mel, incentivando, assim, o imaginário das crianças.

Atuar no tempo e no espaço com base nos pressupostos ontológicos do Kairós, significa “perceber o movimento existente em cada situação, buscar o momento certo em relação ao processo, dando ênfase ao evento único que se faz presente na existência”. Isto implica dizer que, a compreensão do tempo Kairós no cotidiano da Educação Infantil, deve ser visualizada a partir de uma rotina que leve em conta o tempo qualitativo experienciado pelas crianças. Esse tempo que deve levar em conta o poder da imaginação das crianças e mais baseado nos interesses e envolvimento das crianças do que os ponteiros da rotina cronológica do tempo “chronos”, considerando que o poder da imaginação reside no fato de nutrir de imagens novas,

e para a criança o mundo está cheio dessas imagens que são apresentadas por outrem. O tempo do kairós deve superar a cronologia do tempo linear e em seu lugar poderia brotar não uma nova cronologia, mas um “tempo histórico” e social, uma “mudança qualitativa” ou uma “revolução qualitativa” do tempo – uma “cairologia” (AMGABEM, 2005, p.127-128).

Desta maneira, quando se fala de desenho enquanto linguagem simbólica e outras linguagens, em que o corpo das crianças está em movimento, necessário se faz compreender que, para o desenvolvimento das crianças fantasiar e imaginar faz parte do processo de materialização e constituição/construção do desenho, dos diversos conteúdos/linguagens em geral (DAY, 2008; WIGERS, 2008), como por exemplo, a “contação de histórias “das” e “para as crianças” (COSTA, 2008).

Para que as rotinas sejam “desrotinizadas” (SAYÃO, 2004), transformando-se num “cotidiano” mais rico em experiências espaço-temporais (DAY, 2008) de fato, é preciso que a concepção de criança seja compreendida como sujeito de direitos e a infância como uma construção social, não tão somente, mas também cultural, política e econômica, cujo pano de fundo ontológico se dá na perspectiva

das categorias de classe, raça/etnia, geração, cultura, gênero e outras. A criança, sobretudo, a criança pequena, para além de ser um “ator social” – é, fundamentalmente, um sujeito de direitos, que constrói história e cultura na mediação criativa e crítica com o mundo dos adultos (PERROTTI, 1990; SILVA, 2003) com suas demandas, vicissitudes, necessidades e, acima de tudo, “especificidades”. No entanto, essas especificidades têm diretamente a ver com a categoria de classe social em articulação com as outras supramencionadas. Deste modo, pode-se dizer que as especificidades (micro-sociais) das crianças, enquanto dimensão particular da vida cotidiana delas – tem diretamente a ver com as questões mais amplas de natureza universal, ou seja, questões políticas de caráter macro-social, econômico e conjuntural (políticas públicas).

O desafio é, de um lado, dar voz às crianças e, na Educação Infantil, buscar possibilidades de alteridade das crianças nas relações sociais com os adultos (professores, professoras e equipe técnica das creches) e das crianças entre si. De outro lado, a meu ver, deve-se não mitificar e nem fetichizar a infância em si ou a criança em si (VIELA, 2008), buscando valorizar, de forma

crítica, a mediação dos adultos no processo educativo. Esta mediação tem a ver diretamente com um conceito de educação que abarque em sua relação de prática pedagógica que concebe o ato de educar, sobretudo, na infância, como um tempo-espço privilegiado para aprendizagens sociais dos valores relativos à transformação social e a emancipação humana; tempo-espço em que as crianças crescem, para além da idéia de um “organismo em formação”; para além dos “tempos da vida” e das visões etapistas e evolucionistas que fragmentam o ser social em categorias de idade (infância, juventude e velhice) (ARROYO, 2004 p.274-279); para além da fragmentação da criança em áreas e setores de desenvolvimento quais sejam: cognitivo, afetivo, social, motor, linguístico...Portanto, para além dessas concepções de desenvolvimento infantil, infância e criança – urge compreender a criança como sujeito “na” e “da” história (JOBIM e SOUZA, 1996 p. 44); como sujeito, cujo crescimento e produção cultural se dá em relação constante com o ambiente sócio-cultural (PERROTTI, 1986; PERROTTI, 1990) e eu diria, sócio-cultural, político e econômico⁴⁷. Diante dessas ideias, pode-se dizer

47 Segundo Perrotti (1990: 26): (...) a produção cultural para crianças, enquanto substituição ajusta-se a uma necessidade: à necessidade do sistema econômico em se reproduzir, ainda que seja à custa

que a infância não é apenas uma questão cronológica – mas sim uma condição de experiência (KOHAN, 2007 p. 86).

O que se pode abstrair de tudo isso, é que as noções de tempo e espaço nos ambientes das creches podem estar impregnadas de conceitos universalizantes e abordagens teleológicas, que culminam por demarcar a natureza e o lugar social dos sujeitos, de acordo com os “estágios ou etapas unidimensionais de desenvolvimento” ou segundo a idade cronológica. Sendo assim, a concepção de tempo linear, cumulativo, homogêneo e vazio indica sempre para o desenvolvimento inexorável no futuro, parecendo se constituir no alicerce ideológico mais importantes para as concepções baseadas nos princípios ditos ontogenéticos. Nesta forma de entendimento, “a infância pressupõe um tempo de mudanças e de instabilidade em contraste com um tempo de estabilidade e maturidade, além de um mero estado de passagem, precário e efêmero, que caminha, gradativamente, para a sua resolução posterior na idade adulta, por meio da acumulação de experiências e conhecimento”. Esta visão de “linearidade” do tempo

cronológico culmina por inculcar uma concepção que lhe atribui uma “qualidade de menoridade” e, consecutivamente, sua relativa desqualificação como estado transitório, inacabado e imperfeito (JOBIM e SOUZA, 1996 p. 44). Refletindo noutra direção, a infância é uma condição do ser criança, a partir do “exercício de ser criança”, numa sociedade onde grande parte dos adultos procura inculcar e impor os valores da lógica e da racionalidade do sistema capitalista, mesmo que no plano ético-estético e político, as crianças tenham sua contribuição para repensar a lógica do lucro, da exploração e do individualismo.

Pensando desta forma e recuperando a idéia de “espaços de utopia”, tanto nos espaços urbanos destinados às crianças pequenas, quanto nas “rotinas” do cotidiano das creches, poder-se-ia pensar em tempos lúdicos, nos quais a arte pudesse ser compreendida como “fruição lúdica”⁴⁸, cujo processo ético-estético amalgama-se em “espaços estéticos” ou “espaços lúdicos” (ALMEIDA, 1987). Esses espaços lúdicos seriam alternativos à arte comemorativa e contemplativa, destinada normalmente às classes sociais que podem frequentar

da morte do lúdico, do prazer, da criação. Ainda que seja à custa da morte da aventura, do sonho, do encontro. E isso, continuará acontecendo enquanto os valores de troca regularem a vida das pessoas.
48 Cf. Augusto Boal (1996 p.33).

museus e galerias. Neste sentido, seriam espaços onde a arte é pública! Significa dizer que as políticas públicas nos níveis formal, informal e não-formal, em espaços fechados e abertos, deveriam priorizar os lugares onde os grupos diversos de crianças e jovens que, tradicionalmente, não têm acesso ao lazer e à formação artístico-cultural, {...} pudessem exercitar o corpo criativamente, com alegria e imaginação, estabelecendo um diálogo entre si através do mundo das artes visuais (ALMEIDA, 1987). Tal maneira de conceber o espaço e o lúdico se justifica, tendo em vista que, a brincadeira e o jogo, enquanto “expressão lúdica”, sempre estiveram presentes em todos os tempos, na poesia na dança, no culto e no próprio cotidiano. A expressão lúdica, sobretudo, “para” e “com” as crianças, pode ser compreendida como um “ato de movimento” e fruição transformadores e não simplesmente uma “atividade física” ou de puro “entretenimento” (ALMEIDA, 1987).

5. Concluindo para continuar com o corpo em movimento nas creches...

Por que toda criança precisa brincar (muito)?

aprendem a olhar: acho que aquela graminha ali é um

*gafanhoto.
aprendem a ver: você tá triste?
Entre outras razões,
porque brincar.
é o principal jeito de
as crianças aprenderem.
Mais que um jeito de aprender,
brincar é o jeito de
as crianças serem. Não é uma
coisa que possa
ser substituída, reembolsada
amanhã, ou uma
preparação para o futuro..*

De tudo o que foi dito neste texto, ficam algumas tentativas de sínteses e reflexões provisórias, algumas debatidas durante o Curso de Formação Continuada “Corpo e Movimento” e outras que se traduzem em problemas “perenes” da Educação Infantil, conforme afirmaram as professoras e professores do curso e as pesquisas de Sayão (2004). Quando se pensa nas “rotinas que envolvem o corpo em movimento em ambientes de creche” e, simultaneamente, no processo de formação continuada de professoras e professoras que atuam na Rede Municipal de Educação de Florianópolis, se faz necessário, primeiramente, considerar os limites institucionais que, muitas vezes, obstaculizam as mudanças de caráter político-pedagógico subjacentes às políticas públicas. Este entrave, entretanto, não deve obs-

tacular o enfrentamento para com as questões perenes da Educação Infantil, entre elas, a mudança de concepção de educação, pedagogia, criança e infância, concepções essas que, salvo exceções, permanecem eivadas de senso-comum e de fetiche. Nesta mesma direção, penso que, para além da problematização e mudança desses conceitos e, conseqüentemente, das práticas pedagógicas concretas, é preciso também um enfrentamento, por parte dos professores e professoras que atuam nas creches e das equipes pedagógicas, em termos de um posicionamento mais crítico e efetivo sobre o PPP-Projeto Político Pedagógico, as condições materiais para o funcionamento das unidades (tempo pedagógico, espaços arquitetônicos, equipamentos e materiais); além de um debate permanente sobre as condições objetivas dos professores e professoras, tais como: valorização do trabalho pedagógico com crianças pequenas, outra política de “formação continuada”, jornadas de trabalho, campanha salarial, saúde, organização política (sindical), defesa do ensino público (em todos os níveis, mas, sobretudo, no ensino fundamental). Em segundo lugar e, articulado com as questões mencionadas, acredito ser importante, ao problematizar o corpo em movimento das crianças nas creches, considerar também, o

corpo produtivo em movimento dos professores e professoras no cotidiano dos ambientes educativos das creches.. Corpos estes que expressam, sobretudo, os das professoras, as marcas dos preconceitos contra aquelas/aqueles que atuam com crianças pequenas e a desvalorização deste ofício, as longas jornadas de trabalho e até duplas jornadas de trabalho (trabalho na creche e o trabalho doméstico), as doenças do mundo do trabalho (estresse, síndrome do pânico, depressão e outras), os salários pífios, além de outros constrangimentos

No que concerne aos problemas perenes da Educação Infantil, urge destacar que não basta implementar concepções mais críticas e criativas em relação ao corpo, movimento, lúdico, tempo e espaço para o “exercício de ser criança” no processo ensino-aprendizagem dos conteúdos/ linguagens: corporais, gestuais, cênicas, escritas, imagéticas, sonoro-musicais, plásticas e outras. Além do mais, penso ser imprescindível pensar a infância não só como uma construção social e histórica, mas também política e econômica, não linear e cronológica, cujo conceito e práticas sociais (pedagógicas) estão intimamente ligados ao modo como as classes sociais produzem a vida. Neste sentido, há distintos entendimentos sobre os conceitos de infância,

criança e corpo, que traduzem os constantes “movimento” das mudanças que se verificam no campo social, político, cultural, econômico da sociedade. Aliado a estes fatores, pode-se inferir que a história das crianças e da infância revela as marcas, as ideias, as práticas sociais, as políticas públicas que cada sociedade produz no sentido de “cuidar” e “educar” suas crianças. Por este motivo, penso ser imprescindível, em primeiro lugar, tentar olhar às crianças “com olhos de crianças” (SAYÃO, 2004), compreendendo o modo como elas constroem história e cultura no presente (PERROTTI, 1990); olhá-las, essencialmente, como “preparação para o futuro” como indica um verso da epígrafe de Gilka Girardello neste texto, mas fazendo o “saudável exercício de olhar para trás” (DEL PRIORE, 1999), ou seja, para a história do passado mais recente e longínquo.

Antes mesmo de terminar, trago para a reflexão a questão da

“transgressão” e da “resistência”⁴⁹ das crianças, levando-se em conta a problemática do corpo em movimento nas rotinas e no tempo-espço e do lúdico nos ambientes das creches. Senão vejamos: nas leituras que tenho feito sobre o jogo (brinquedo ou brincadeiras), tenho percebido um grande número de pesquisadores que destacam a “transgressão” ou “resistência” das crianças no limiar da produção cultural (lúdica) das crianças através de seus jogos, brinquedo, conteúdos/linguagens, gestualidades e movimentos em tempos e espaços formais (escola) e informais⁵⁰. Tais reflexões, muitas vezes, são carregadas de um otimismo exagerado quase fetichizado sobre o modo como as crianças forjam as suas “artes de fazer” com “táticas de resistência” no processo de “invenção do cotidiano” (DE CERTEAU, 1994). Talvez isto se deva ao fato de que, incontestavelmente, a cultura corporal e lúdica

49 Os termos transgressão tem sido frequentemente utilizados como sinônimos. No entanto, a meu ver, “transgressão assemelha-se a uma espécie de “metamorfose “(questão da forma), enquanto que “resistência” (forma e conteúdo das lutas políticas mais amplas), possui um caráter mais profundo, político e sócio-cultural. Ver a esse respeito as críticas de McLaren (2007) ao chamado “Pós-modernismo lúdico e de resistência”

50 Refiro-me às pesquisas realizadas por SILVA, 2003 (sobre o lúdico como resistência na exploração do trabalho infantil); FANTIN, 2000 (sobre a resistência das crianças nos jogos e brincadeiras); PERROTTI, 1995 (sobre a resistência da produção cultural das crianças); GRACIANI, 1999 (a resistência dos meninos e meninas de rua através de suas táticas de jogo e brincadeira como forma de sobrevivência nas ruas); SAYÃO, 2004 (nos espaços e tempos das creches: na hora de... comer, dormir...etc) nas creches); DAY, 2007 (resistências nos tempos e espaços para o desenho no desenho infantil numa creche privada); DE PAULA, 2007 (transgressão das crianças à disciplina dos adultos e outros).

das crianças(movimentos, jogos, brinquedos e brincadeiras), dotada de riquíssimo imaginário que, possivelmente, poderá se constituir num dos caminhos para as possíveis mudanças sociais, a partir da mediação com os adultos no processo ensino-aprendizagem das creches. Trata-se de compreender as crianças como seres sociais que produzem com suas sociabilidades, imaginários e representações, os contributos essenciais para dar “movimento” e significados à história, cultura, ética, estética e, porque não dizer, à política. Contudo, penso que deveríamos tentar evitar a mitificação e fetiche da “transgressão” e da “resistência” “em si”, apenas durante os jogos e brincadeiras, reduzindo-as “apenas” aos contextos sócio-culturais crianças. Dito isto, sou da opinião que se deva valorizar os limites e possibilidades da participação das crianças no processo de construção da cidadania, não de forma isolada, mas articulada às diversas instâncias simbólicas e reais, das produções materiais e imateriais da vida cotidiana.

Com efeito, penso que poderíamos compreender de forma mais amíuade, ampla e crítica, as

idéias de transgressão e resistência, construídas a partir das culturas infantis e, assim, extrapolar às dimensões apenas sócio-culturais. Nestes termos, a expressão “transgredir” pode ser compreendida como um “ato ou efeito de transgredir, desobedecer, infringir ou violar; ao passo que “resistir”⁵¹ pode ser vista, como uma “oposição ou reação a uma força opressora ou ainda como uma força que se opõe a um movimento de um sistema”. Com base nisso, encerro este texto, concordando com a maioria dos autores que defendem os direitos das crianças e os contextos sócio-culturais nos quais elas produzem transgressões e resistência. Neste sentido, deixo algumas metáforas que poderão servir para repensar as práticas pedagógicas e as condições objetivas (tempo, espaço e lúdico), que dizem respeito aos tratos para com as políticas do corpo em movimento e seus/conteúdos/linguagens nos ambientes das creches:

- “Tudo o que vejo dá para brincar...⁵²”
- “Tudo o que não invento é falso” (Manoel de Barros)
- “Brincar é uma maneira de ser do homem” (Schiller)

51 Cf. O Aurélio (1999).

52 Frase proferida por um artista circense nas aulas da disciplina Recreação e Lazer no Centro de Desportos sob a minha coordenação (2002).

- O trabalho como brincadeira ou jogo, e este como principal contexto da vida, deverá ser festejado e determinado como o modo mais digno e, portanto, o expoente de uma existência humana (Platão citado por Marcuse em seu livro " O Fim da Utopia"(1969).
- Por que toda criança tem que brincar (muito)?

*As crianças precisam
Brincar hoje e todos os dias de
sua infância. Todas
as crianças, no mundo inteiro,
têm o direito
de aprender essas coisas e de ser
plenamente
assim. Se não brincarem – muito
– quando crianças,
não conseguirão aprender
(nem ser) direito
depois. E todos os adultos do
mundo precisam
aprender melhor o que as
crianças, mesmo
sem perceber, têm pra nos ensinar
(Gilka Girardello).*

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giogio. **Infância e História: Destruição da experiência e origem da história.** Belo Horizonte: editora da UFMG, 2005.
- ALMEIDA, Elvira. **Arte lúdica.** São Paulo: EDUSP/FAPESP, 1997.
- ARCE, Alessandra. **Pedagogia da infância ou Fetichismo da Infância.** In: DUARTE, Newton. **Crítica ao Fetichismo da Individualidade** (Org.). Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- ARROYO, Miguel. **Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2004.
- BARROS, Manoel. **Exercícios de ser criança.** Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.
- BARROS, Manoel. **Memórias Inventadas para crianças.** São Paulo: Editora Planeta Jovem, 2006.
- BARROS, Manoel. **Memórias inventadas para crianças.** São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2006.
- BASTIDE, Roger. **A propósito da poesia como método de investigação.** In: Queiroz, Maria Isaura P. (Org.). **Roger Bastide: Sociologia.** São Paulo: Ática, 1983.
- KRAMER, Sonia. **Direitos da criança e projeto político pedagógico de**

- educação infantil.** In: BAZÍLIO, Luiz Cavaliere KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos.** São Paulo: Cortez, 2006.
- BOAL, Augusto. **O arco-íris do desejo; método Boal de teatro e terapia.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- BORBA, Angela M. **O folclore e suas relações com as ciências sociais, a educação e a socialização da infância em Florestan Fernandes.** In: FÁVERO, O. **Democracia e Educação em Florestan Fernandes.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação.** São Paulo: Summus Editorial, 1984.
- BORBA, Ângela M. **O folclore e suas relações com as ciências sociais, a educação e a socialização da infância em Florestan Fernandes.** In: FÁVERO, Osmar (Org.). **Democracia e educação em Florestan Fernandes.** Campinas, SP: Autores Associados; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense, (EdUFF), 2005.
- CERTEAU, Michel. **Artes de fazer: A invenção do cotidiano.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- CHAUÍ, Marilena. **Ideologia Neoliberal e Universidade.** In: OLIVEIRA, Francisco e PAOLI, Célia (Orgs.). **Os sentidos da democracia: Políticas do dissenso e hegemonia global.** Petrópolis, RJ: Vozes: Brasília: NEDIC, 1999.
- CHAVES, Renata B. **Ação “descoberta do Talento Esportivo”; O que há por trás de tudo isso?** Monografia de Conclusão de Curso, apresentada ao Centro de Desportos/UFSC, 2005.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.
- CRESPO, Jorge. **História do corpo.** Lisboa: Difel, 1990.
- COSTA, Caroline. **As relações entre narração de histórias, infância e criança em parcela da pesquisa educacional.** Projeto de Qualificação do Mestrado em Educação. Florianópolis: Centro de Ciências da Educação, UFSC, 2007.

- COX, Harvey. **A festa dos foliões: um ensaio teológico sobre festividade e fantasia.** Petrópolis: Vozes, 1974.
- CUNHA, Newton. **A felicidade imaginada: a negação do trabalho e do lazer.** São Paulo: Brasiliense, 1987.
- DAY, Gisele. **A produção de desenhos na proposta pedagógica para a Educação infantil: Que lugar ocupam as crianças?** Dissertação de Mestrado: centro de educação/ Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.
- DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo.** Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 1999.
- DE PAULA, Elaine. **“Deu, já brincamos demais!” As vozes das crianças diante da lógica dos adultos na creche: transgressão ou disciplina?** Dissertação de Mestrado: Centro de Educação/ UFSC, 2008.
- DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao Fetiche da Individualidade.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- ESCOBAR, Micheli Ortega. **Cultura corporal na escola: tarefas da Educação Física.** Revista Motrivivência, Ano XI, no. 13, Nov./1999 .
- FANTIN, Mônica. **No Mundo da Brincadeira: Jogo, Brinquedo e Cultura na Educação Infantil.** Florianópolis, Cidade Futura, 2000.
- FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo.** Petrópolis: Vozes, 1979.
- FREI BETTO. **Como deixar-se moldar pelo sistema.** Revista Caros Amigos, Setembro de 2000.
- FREITAS, Marcos Cezar. **Desigualdade Social e diversidade cultural na infância e na juventude.** São Paulo: cortez, 2006.
- FUTAMI, Cleide Maria de O. **Os jogos da infância: Do jogo “lúdico” ao jogo pedagógico da aula.** Florianópolis; Curso de Especialização em Educação Física Escolar: Centro de Desportos/Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.
- GAGNEBIN, Jeanne M. **História e Narração em W. Benjamin.** Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1994.

- GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- GAMBOA, Silvio S. **Pesquisa em Educação: Métodos e Epistemologias.** Chapecó, SC: Argos, 2007.
- GARCIA, Guadalupe Valencia. **Entre Cronos e Kairós: Las formas del tiempo sociohistorico.** México: ANTHROPOS, 2007.
- GUERRA FILHO, Raulito Ramos. **Opererêtanimal (livro/CD).** São José dos Campos, SP: ASSEART, Editora gráfica Ltda., 2007.
- GIROUX, Henry. **Escola Crítica e Política Cultural.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.
- GHIRALDELLI JR., Paulo (Org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo.** São Paulo: Cortez, 1996.
- GIRARDELLO, Gilka. **A imaginação no contexto da recepção.** Revista Interamericana de Comunicação Midiática, s/d.
- GRACIANI, Stela S. **Pedagogia Social de rua.** São Paulo: Cortez, 1999.
- HARVEY, David. **Espaços de Esperança.** São Paulo: edições Loyola, 2004.
- HELLER, Agnes. **Cotidiano e História.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 1992.
- HORTÉLIO, Lúdia. **História de uma manhã.** Salvador, Massao Ohno Editor, 1987.
- HORTÉLIO, Lúdia. **Uma experiência em Educação.** Salvador,: Prefeitura Municipal de Salvador, 1982.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura.** São Paulo, Perspectiva, 2005.
- HUPPERTZ, Luciane Martins. **Conteúdos da Educação Física Escolar. Dissertação de Mestrado** Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 1991.
- KOHAN, Walter. **A infância da educação: o conceito devir-criança.** In: KOHAN, Walter. **Infância, Estrangeiridade e Ignorância: Ensaios de Filosofia e Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- KOSIK, K. **A dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KRAMER, Sonia e LEITE, Maria Isabel. **Infância e produção Cultural.** Campinas, SP: Papirus, 1998.

- KRAMER, Sonia. **O que é básico na escola básica? Contribuição para o debate sobre o papel da escola na vida social e na cultura.** In: KRAMER, Sonia e LEITE, Maria Izabel F. Pereira. **Infância e produção Cultural.** Campinas, São Paulo: Papyrus, 1998.
- KRAMER, Sonia. **Infância e Educação: O necessário caminho de trabalhar contra a barbárie.** In: **Infância e Educação Infantil.** Campinas, SP: Papyrus, 1999.
- KULMANN JR. Moysés. **Educação infantil e currículo.** In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB: Rumos e desafios.** 4º Ed. (PP. 51-56) Campinas: Autores Associados, São Paulo:UFSCar, Florianópolis: Editora da UFSC, 2003 – (Coleção Polêmicas do nosso Tempo).
- KUNZ, Elenor. **Transformação Didático-Pedagógica.** Ijuí: Unijuí, 1994.
- KUNZ, Elenor. **A imprescindível necessidade pedagógica do professor; o método de ensino.** Revista Motrivivência, Ano XI, no. 13, Novembro/1999.
- LAFARGUE, Paul. **O Direito à Preguiça.** São Paulo : Kairós, 1980.
- LE BRETON, David. **A sociologia do corpo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- LEFEBVRE, Henri. **Critique de La Vie Quotidienne.** Paris: L'Archer, 1958.
- LEFEBVRE, Henri. **O cotidiano e o mundo moderno.** São paulo: Ática, 1991.
- LEFEBVRE, Henri. **A cidade do capital.** Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- LEIF, J. e BRUNELLE, L. **O jogo pelo jogo: A atividade Lúdica na Educação de Crianças e Adolescentes.** Rio de janeiro: Zahar, 1978.
- LINHART, Daniele. **A desmedida do capital.** São Paulo: Boitempo, 2007.
- LIMA, Mayumi Sousa. **A criança e a cidade.** São Paulo: Nobel, 1989.
- LIMA, Elaine Cristina P. **Que dança faz dançar a criança: Investigando as possibilidades da Improvisação na Educação Física.** Dissertação de Mestrado: Florianópolis: Pós- Graduação em Educação Física/Centro de Desportos/UFSC, 2009.
- MCLAREN, Peter. **Pedagogia Crítica Contra o Império.** Portugal: Edições Pedagogo, 2007.

- MARCELLINO, Nelson C. **Estudos do Lazer: Uma Introdução.** Campinas:Autores Associados, 2002.
- MARCELLINO, Nelson C. **Pedagogia da Animação.** Campinas, SP: Papyrus, 1990.
- MARCUSE, Herbert. **O fim da utopia.** Rio de Janeiro; Morais Editores, 1969.
- MARTINS, Lígia M. **Da formação Humana em Marx à Crítica da pedagogia das competências.** In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica do fetichismo da mercadoria.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.
- MARTINS, José de S. **Desfigurações: a vida cotidiana no imaginário onírico da metrópole.** São Paulo: HUCITEC, 1996.
- MARX, Karl. **O Capital.** São Paulo: Nova cultural, Coleção Os economistas, 1988.
- MARX, Karl. e ENGELSF. **Asituação da classe trabalhadora na Inglaterra.** São Paulo: Global, 1985.
- MELRO, Ana. **Actividades das crianças e jovens no espetáculo artístico e desportivo: a infância na Indústria do entretenimento.** Dissertação de Mestrado. Braga, IEC/UMINHO, 2007.
- MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.
- MÉSZÁROS, I. **O desafio do tempo histórico: o socialismo no século XXI.** São Paulo: Boitempo, 2007.
- NETTO, José Paulo e FERNANDES, Florestan. **LUKÁCS.** São Paulo: Editora Ática, 1992.
- NUNES, Clarice. **O passado sempre presente.** São Paulo: Cortez, 1992.
- ÒDNA. Pepa. **Temas de infância: educar de 0 a 6 anos.** Barcelona, Espanha: Centro de Publicaciones del MEC y A.M. Rosa Sensor, 1995.
- OVSÍANNIKOV, M. F. **Fundamentos da estética marxista-leninista.** Moscovo: Edições Progresso, 1982.
- PERROTTI, Edmir. **A criança e a produção cultural.** In: ZILBERMAN, Regina. **A produção cultural e a criança.** Porto Alegre: mercado Aberto, 1990.
- PERROTTI, Edmir. **Confinamento cultural, infância e leitura.** São Paulo: Summus, 1990.
- PINTO, Rubia-Mar N. **A Formação de Professores para a Educação**

- Infantil: desafios para a universidade (Resenha).** Revista Pensar a Prática, Julho/Junho de 2000/2001.
- RICHTER, Ana Cristina. **Corpos, saberes e infância: um inventário para os estudos sobre a educação do corpo em ambientes educacionais de 0 a 6 anos.** Campinas: Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 26, n. 3, maio 2005.
- REYNAUD, Alain. **A noção de espaço na geografia.** In: REYNAUD, Alain e SANTOS, Milton (Coordenadores). **O espaço interdisciplinar.** São Paulo: Nobel, 1986.
- REGO, Teresa Cristina. **Vygosty: uma perspectiva histórico-cultural da Educação.** Petrópolis: Vozes, 1995.
- ROCHA, Eloísa A. C. **Diretrizes Educacionais-Pedagógicas para a educação infantil.** Rede Municipal de Ensino, 2008, mimeo.
- RODRIGUES, José Carlos. **O corpo liberado.** In; **Corpo e Alma.** STROZEMBERG, L. (Org.) Rio de Janeiro: Comunicação Contemporânea, 1986.
- SANTIN, Silvino. **Educação Física: Da opressão do rendimento à alegria do lúdico.** Porto Alegre: Edições EST, 1994.
- SARMENTO, Manuel. **Relatório da Disciplina Sociologia da Infância.** Universidade do Minho, 2006.
- SAYÃO, Débora. **O fazer pedagógico do/a professor/a de educação física na educação infantil.** In: Caderno de Formação / Divisão Infantil. Florianópolis: PRELO, 2004. P. 29- 34.
- SAYÃO, Débora. **Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física.** In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, jan. 2002. V.23, n.2 p. 55-57,
- SAYÃO, Débora T. & LERINA, Gilberto L. **Corpo e movimento, adultos e crianças: experiências e desafios.** In: Caderno de Formação / Divisão Infantil. Florianópolis: PRELO, 2004. P.75- 80.
- SANTOS, Luciana Mara E. **Educação Física: perspectivas Teórico-metodológicas para a Educação emancipatória na primeira infância.** Dissertação de Mestrado, Centro de Desportos/

- Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.
- SANT'ANNA, Denise B. **Corpo e História**. São Paulo: Cadernos de subjetividade, v. 3, no. 3, Set./Fev., 1995.
- SAVIANI, Dermeval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. . Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- SILVA, Ana Márcia. **Corpo, Ciência e mercado: reflexões acerca da gestão de um novo arquétipo de felicidade**. Campinas, SP: Autores Associados: Florianópolis: Editora da UFSC, 2001.
- SILVA, Maurício Roberto. **Trama Doce-Amarga: Exploração do trabalho infantil e cultura lúdica**. São Paulo: HUCITEC; IJUÍ: Unijuí Editora, 2003.
- SILVA, Maurício R. **Achadouros de Infância (Prefácio)**. In: MARTINS FILHO, Altino (Org.). **Infância Plural: crianças do nosso tempo**. Porto Alegre: editora Mediação, 2006.
- SILVA, Ana Márcia. **A Educação Física na Educação Infantil**. Florianópolis: CDS/UFSC, 1994/1995, mimeo.
- SILVA, Cecília da. **"O que você vai ser quando crescer?: A infância e a criança no curso de licenciatura em Educação Física/CDS/UFSC**. Monografia de Conclusão de Curso . Florianópolis: CDS/UFSC, 2005.
- SOUZA, Solange Jobim. **Re-significando a psicologia do desenvolvimento: Uma contribuição crítica à pesquisa da infância**. In: KRAMER, Sonia e LEITE, Isabel. **Fios e desafios da pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.
- SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo, SP; Perspectiva, 2000.
- VAGO, Tarcísio M. **A essência da vivência lúdica dos conteúdos culturais**. In: **O lúdico e as políticas públicas: Realidades e Perspectivas**. Belo Horizonte: PBH/SIMES, 1995.
- VAZ, Alexandre. F. **Aspectos, contradições e mal entendidos da educação do corpo e da infância**. Motrivivência, Florianópolis, v. XIII, n. 19, p. 7.
- VEIGA, I.P.A (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

- VIELA, Maria dos Anjos L. **Fetichismo da infância e do trabalho nos mapas do trabalho infantil.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação/UFSC, 2007.
- VIGARELLO, G. **Para uma história das técnicas e práticas de endireitamento do corpo.** Lisboa: Fragmentos, 1978.
- WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Edições 70, 1968.
- WIIGERS, Ingrid D. **Infância e Mídia: crianças desenham novas corporeidades?** In: FANTIN, Mônica e GIRARDELLO, Gilka. Campinas, SP: Papirus, 2008.