

O CONTROLE DA SUBJETIVIDADE E DAS EXPERIÊNCIAS CORPORAIS SENSÍVEIS: implicações para o brincar e se-movimentar da criança

Felipe Barroso de Castro¹
Elenor Kunz²

RESUMO

Nesse estudo, abordamos a formação e o controle da subjetividade da criança como uma maneira de, implícita ou indiretamente, entre outras consequências, privá-la de realizar experiências corporais sensíveis. A relação desses dois temas traz implicações para o mundo de movimentos da criança, em especial sobre o seu “brincar e se-movimentar”. Chamamos a atenção para uma visão “adultocêntrica” da infância, a qual, muitas vezes, desconsidera os verdadeiros interesses dos pequenos, privilegiando uma preparação para a vida futura. Consideramos que a valorização do brincar livre e espontâneo pode levar a criança a um encontro com as experiências corporais sensíveis. É pela experiência que a criança é autora e criadora, atribuindo sentidos e significados pelo brincar criativo. Aos adultos (pais e professores) cabe o papel de configurar espaços de abertura para esses momentos, possibilitando à criança conhecer pela experiência.

Palavras-chave: Controle da Subjetividade; Experiências Corporais; Criança; Brincar

-
- 1 Mestre em Educação Física. Membro do Grupo de estudo e pesquisa em Brincar e Se-Movimentar (GEPBrins). UFSM, Santa Maria/Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: felipecastro99@yahoo.com.br
 - 2 Doutor em Ciências do Esporte. Docente da UFSM, Santa Maria/Rio Grande do Sul. E-mail: elenkunz@terra.com.br

INTRODUÇÃO

A vida da criança, na atualidade, tem recebido uma “superatenção” dos adultos nos seus mais variados aspectos. Temas como desenvolvimento psíquico, desenvolvimento motor, desenvolvimento cognitivo, entre outros desenvolvimentos; denunciam uma preocupação demasiada com a criança e a possibilidade de um futuro promissor. Essas considerações estão presentes no pensamento de Honoré (2009) ao afirmar que a criança vive, continuamente, “sob pressão”.

Trata-se de uma visão “adultocêntrica” de toda a infância, o que inclui a criação de expectativas sobre a criança (HONORÉ, 2009). Os ambientes sociais em que ela está inserida, como por exemplo a escola, apresentam poucas possibilidades de abertura para atividades mais livres e espontâneas. Isso se deve, em grande medida, a uma lógica educacional (não só da educação escolar, mas de uma formação cultural mais ampla) caracterizada pela instrumentalização e pela funcionalidade do que se aprende e de como se aprende.

As finalidades que a educação escolar apresenta nas séries iniciais, ou seja, na busca por aquilo que se acredita ser o melhor para a criança e para sua formação futura, pode dificultar as possibilidades de uma apreensão sensível que transcenda a polaridade do aprender certo ou errado. Todo esse “cuidado” com a criança perpassa uma formação que nem sempre aparece

explícita a nossa interpretação: uma formação controladora da subjetividade.

Isso não parece estranho em uma sociedade que busca homogeneizar subjetividades. E esse processo começa com a educação da criança. Não significa dizer, no entanto, que a escola é a única instituição que influencia essa formação e esse controle. Ela é uma importante instituição, assim como são as instituições religiosas, a mídia, entre outros. Como afirma Colling (2014, p. 625), uma noção de subjetividade tomada a partir de uma perspectiva histórica e sociológica “diz menos à identidade e mais a singularidade, dialógica, descentrada e inscrita na superfície do corpo. Em suas concepções, atualmente uma criança tem como vetor de subjetivação tanto a família como a televisão”.

Ao longo do texto³, abordamos o tema do controle da subjetividade da criança como uma maneira de, implícita ou indiretamente, privá-la de realizar experiências corporais sensíveis. A relação desses dois temas traz implicações para o mundo de movimentos da criança, em especial sobre o seu “brincar e se-movimentar”⁴. A valorização do brincar livre e espontâneo da criança pode leva-la a um encontro com as experiências corporais sensíveis, uma vez que os interesses e desejos da criança são respeitados (CASTRO; KUNZ, 2015).

Como descreve Kunz (2012a), a vida humana necessita cada vez mais de experiências sensíveis, tão raras na atualidade. Em nossas vidas, passamos pela experiência

3 Declaramos que não há conflitos de interesse referentes a esse estudo.

4 A expressão “brincar e se-movimentar” nos remete a pensar na “Teoria do Se-Movimentar Humano” cunhada e pensada para a realidade brasileira por Kunz (2006, 2012b) ao se basear nos estudos de alguns autores holandeses e alemães da área, como os professores C. Gordijn, F. Buytendijk, J. Tamboer e A. Trebels. Estes consideram o movimento em sua interpretação dialógica, como expressão da relação que estabelecemos com os outros e com o mundo através do nosso corpo pelo se-movimentar.

ou ela nos passa em maior ou menor grau de significação. Com a criança, ainda não totalmente inserida no ritmo de vida do adulto, as possibilidades de experiência são múltiplas e a vontade de conhecer o novo abre caminhos, inclusive, para o conhecimento de si.

A compreensão da criança que brinca a parir do se-movimentar é de fundamental importância quando estamos interessados, justamente, nesse ser humano que se movimenta, ou seja, na criança. Não se trata de estipular formas de brincar ou brincadeiras pré-estabelecidas, próprias de um “brincar didático” (KUNZ; COSTA, 2015), mas de proporcionar espaços de abertura para a criança brincar. É pelo se-movimentar que ela estabelece relações consigo mesma, com os outros e com o mundo e, por isso, constitui continuamente uma compreensão do mundo pela ação (KUNZ, 2012b).

O controle da subjetividade da criança: do espaço escolar para a vida e para as experiências

Segundo Colling (2014), geralmente quando ouvimos falar de subjetividade percebemos noções que a compreendem como aquilo que pertence unicamente ao sujeito, ou melhor, que é exclusivamente produzida pelo sujeito e por suas próprias vontades. Assim, a subjetividade aparece como aquilo que é pessoal, individual, particular e que manifesta ideias ou preferências individuais.

Essa noção reducionista de subjetividade e supervalorizadora de um “eu isolado” foi criticada por estudiosos como Guatari e Foucault que agregaram para a discussão o estudo de um “eu construído”. Na perspectiva desses estudiosos, Colling

(2014) destaca que precisamos compreender que a subjetividade é, inevitavelmente, socialmente construída, já que sofre o efeito da cultura sobre a formação dos sujeitos.

Essa construção surge, na visão de Kunz (2006), da inevitável relação que mantemos com nosso contexto social concreto, situando-se, assim, entre o “ser social” e o “ser individual”. Quando percebemos que estamos inclusos e somos influenciados por uma complexidade de mecanismos hegemônicos (mídia, instituições religiosas, educação escolar, etc.), notamos que estes contribuem para a formação dessa subjetividade, tornando-a, muitas vezes, submissa e objetificada (KUNZ, 2006).

Isso porque, na visão de Colling (2014), essas mesmas instituições buscam neutralizar a diferença e a heterogeneidade, ao passo que zelam pela uniformidade e a homogeneidade. Essas características gerais denunciam o que se espera encontrar em pessoas adultas que possam ser consideradas sérias e maduras. E essa busca começa pelo controle da criança na educação escolar. Nas palavras de Kunz (2006, p. 110):

Tudo deve, de certa forma, ser controlado nas pessoas adultas e sérias, em especial aquilo que toca os sentidos, que desperta a sensibilidade, o que fascina, ou que repulsa, o que assusta, ou o que causa arrepios, etc. Tudo isso é totalmente desconsiderado na formação de subjetividades, por meio da educação escolar. Assim como a descontextualização, o desconhecimento da ideia de história, a ênfase no individualismo e na competitividade, a ausência de emoção, o autoritarismo, a desmoralização do ego e a supressão de contradições das instâncias formadoras de subjetividade, culminam para uma formação estereotipada de ser humano.

Importante destacar que essa formação e esse controle, como acreditamos *já ter explicitado*, não mais se limita as instituições formais ou tradicionais dentro de suas estruturas físicas (escola e igreja, por exemplo). O que queremos dizer é que há uma expansão para outros espaços, outras estruturas, mas que também traduzem interesses e ideologias de dominação. É o caso de uma série de mecanismos como as redes sociais virtuais, a mídia televisiva e impressa, entre outros exemplos.

Nessa perspectiva, como destaca Colling (2014, p. 626), há então uma nova produção de subjetividade emergente, sendo que “segundo Michel Foucault, é possível questionar as formas de ser que têm sido inventadas para nós, inventando novas possibilidades de vida e novas subjetividades”. Questionar essas formas implica considerar que elas podem ser alteradas ou transformadas. Significa, ainda, analisar o funcionamento e a influência desses mecanismos hegemônicos para entender a maneira como essa formação e esse controle da subjetividade acontecem.

Conforme diagnosticou Landau (2006), o controle da subjetividade também perpassa o mundo de movimentos da criança, assim como podemos inferir sobre o brincar. Uma breve análise sobre o contexto espacial no qual as crianças estão inseridas pode nos ajudar a entender melhor esse controle e suas relações com a privação das experiências corporais sensíveis. Baseando-se em estudiosos como Baacke e Zeiher, Landau (2006) caracteriza os espaços de vida da criança como “centros” habitados por ela que, ao longo do tempo no contexto urbano, foram deixando de estabelecer relações de proximidade entre si.

O primeiro centro seria o “centro ecológico”, ou seja, o espaço da casa, da moradia da criança, na qual ela convive com as pessoas de referência (pais, irmãos e outros familiares). Em seguida, há o “centro ecológico de proximidade”, entendido como o espaço ao redor do centro ecológico, como a vizinhança da rua, do bairro, etc. Os espaços denominados como “recortes ecológicos” já compreendem os primeiros lugares formais que começam a moldar o brincar e a subjetividade da criança, quais sejam os jardins de infância, praças esportivas e escolas. Por fim, os espaços da “periferia ecológica” seriam aqueles procurados esporadicamente pelos pais, mas que não são comuns a todas as crianças, o que não significa que possam ser desconsiderados. É o caso das colônias de férias, excursões, etc.

O interessante para a compreensão desses espaços é que eles, atualmente, constituem a “formação de ilhas”. Isso porque, “em lugar de uma aproximação sem limites com os espaços ao seu redor, a criança experimenta um mundo de múltiplas e diferentes localizações” (LANDAU, 2006, p. 150), baseado em experiências em forma de unidades fragmentadas e separadas umas das outras.

A escola apresenta-se como uma das instituições mais significativas que contribuem para a formação e controle da subjetividade, já que preenche um tempo considerável na vida da criança. Atentamos para a importância dessa presença, já que podemos considerar a escola, segundo Kunz (2006), como um espaço que se situa entre a criança e a realidade de forma artificial, incentivando a aceitação e a preservação de sentidos em vez da construção e constituição de sentidos.

Ela aparece como um espaço de formação de hábitos, muitas vezes ligados a processos de automatismos. Nas aulas de Educação Física, por exemplo, o ensino do esporte normativo, de destrezas motoras e o culto a técnica dos movimentos expressa, em partes, esse interesse da educação escolar. Como descreve Kunz (2006), fantasias e desejos devem dar lugar à retenção de informações; diferenças e singularidades são abolidas pela estratégia técnico-instrumental. Assim, a educação escolar vai retirando, gradualmente, significados individuais nas realizações humanas que as crianças estabelecem.

Quando Larrosa (2002) disserta sobre a dimensão da experiência e o quanto a mesma é rara na atualidade, entre uma série de fatores, situa também o modelo de educação escolar como mais um dispositivo que colabora para a inviabilidade da experiência. Isso porque, segundo o autor, independente da disciplina escolar, o processo educativo está orientado pela chamada “aprendizagem significativa”.

Este modelo de aprendizagem, segundo o autor, surge exatamente como fruto da relação informação/opinião, na qual, durante os processos educativos formais, as crianças estão expostas, ou seja, primeiro elas são informadas para em seguida opinar. Na explicação de Larrosa (2002, p. 23):

A opinião seria como a dimensão ‘significativa’ da assim chamada ‘aprendizagem significativa’. A informação seria o objetivo, a opinião seria o subjetivo, ela seria nossa reação subjetiva ao objetivo. Além disso, como reação subjetiva, é uma reação que se tornou para nós automática, quase reflexa: informados sobre qualquer coisa, nós opinamos.

Nas aulas de Educação Física não é diferente, uma vez que as informações depositadas nos alunos acontecem também de outra forma: pelo movimento. No entanto, um movimento que também é controlado, que é demonstrado e transmitido. O ensino de destrezas técnicas no esporte normativo, como já citamos, é o exemplo mais comum que elucida a preocupação com formas de se movimentar. Isso porque ensinar as formas de movimento parece ser mais importante do que refletir sobre as intenções do movimento (KUNZ, 2006).

Nessa perspectiva, conforme destacam Castro e Kunz (2015, p. 117), o que, principalmente, os professores ensinam “está pautado em uma lógica de aprendizagem fechada, pois em relação ao movimento se enfatiza muito mais a sua reprodução já previamente conhecida e dominada do que o estímulo a criação de novos movimentos ou de novas formas de se movimentar”. Isso significa que a criança é incentivada a copiar movimentos que chegam a ela prontos, sem qualquer questionamento.

O controle da subjetividade pela educação escolar acaba também limitando o mundo de experiências da criança, em especial na visão de Landau (2006), aquelas consideradas elementares em meio a natureza, como cavar na areia, brincar na água, balançar-se em galhos de árvore, etc. E essa privação se dá pelo receio que os adultos têm frente a experiências imprevisíveis, ou seja, que podem levar a criança a se sujar ou se machucar quando brinca.

Essa privação, quando presente no mundo de movimentos da criança, pode incentivá-la a conformar-se com as “realidades fictícias através desses mundos que substituem o mundo mais natural, como o

que ocorre com a ajuda da mídia (televisão, computador, videogame)” (LANDAU, 2006, p. 152). O uso desenfreado dessas mídias, ao passo que alarga os sentidos da criança ao simular realidades, também contribui para afastá-las das experiências corporais sensíveis, ou seja, prejudicam o seu chamado “vínculo sensível-ativo” com aquilo que pode ser experimentado (MARAUN, 2006).

No entendimento de Kunz (2006), a privação dessas experiências no espaço escolar é ainda mais evidente. No entanto, ressalta (p. 113):

Realizar experiências de movimentos de valor subjetivo individual e coletivo nascido das vivências daquele momento em que estão sendo realizadas, só é possível, na escola, no momento do recreio e em turmas das séries iniciais que ainda não foram ‘disciplinadas’ para o controle de suas subjetividades, ou seja, não entraram ainda na rigidez do processo civilizatório escolar.

O que percebemos na atualidade é uma preocupação demasiada com a criança, somando a isso uma imposição de obrigações precoces (KUNZ; COSTA, 2015). Essas obrigações incluem uma série de atividades que, muitas vezes, não são frutos das vontades da criança. Dessas constatações surge a expressão usada por Honoré (2009, p. 31): “criança gerenciada”, ou seja, uma criança que vive uma vida organizada e gerida pelos adultos. *É o caso de crianças que têm agendas cheias com atividades como aulas de música, balé, língua estrangeira, informática, etc. Inseridas em uma rotina adulta, “as crianças são as vítimas e acabam por envelhecer prematuramente, perdendo sua espontaneidade, sua capacidade de brincar e seu impulso criativo”* (KUNZ; COSTA, 2015).

Isso implica considerar que, inclusive crianças pequenas das séries iniciais escolares - dentro ou fora do espaço escolar- já vêm sendo “disciplinadas” cada vez mais cedo. O fato é que nos minutos em que há uma espécie de flexibilização desse disciplinamento (recreio) é que a criança “aparece”. E com isso surgem as corridas, os sorrisos, os gritos, os tombos, os machucados; entre outras expressões e adversidades. O que queremos dizer é que cada vez mais precocemente se busca ter o controle da criança; das suas ações e de suas vontades. Isso irá incluir uma série de cuidados e pré-determinações das mais variadas naturezas, desde o que comer, o que vestir e o que fazer.

Como nos dão a entender Kunz e Costa (2015), o problema começa quando os adultos classificam e avaliam todas as ações da criança. Inicialmente, é a própria criança que dá forma e significado aos momentos e situações que vive, até que a escola, a família e as demais instituições formadoras da subjetividade entram em cena e lhes apresentam de maneira impositiva o que se deve ou não conhecer, e que pode ou não pode ser feito ou o que é ou não é importante para a vida (KUNZ; COSTA, 2015).

As constantes restrições que a criança se depara funcionam para ela como processos de inibição, pois para Kunz (2006, p. 112)

[...] tudo o que a criança vive ou não vive, sofre ou não sofre, sente ou não sente, ou seja, o menor detalhe de sua história individual tem significação própria que ela manifestará quando, tendo primeiro pensado e vivido conforme julgava acertado fazê-lo, e percebido segundo o imaginário de sua cultura,

acaba invertendo a relação introduzindo nas suas significações as significações culturais.

Dessa discussão podemos inferir que se há um cuidado e um controle demasiado sobre o que fazer, também há um mesmo cuidado e um mesmo controle sobre o que não fazer. Daí uma espécie de superproteção da criança por parte dos adultos (pais e professores principalmente) a partir de restrições das mais diversas naturezas e nos mais diversos momentos em que ela busca fazer alguma coisa que, no pensamento prévio dos adultos, “não vai dar certo” ou que “vai ser ruim”.

Essas situações, consideravelmente repetidas ao longo da vida, fazem parte de um processo educativo que não se restringe aos muros da escola. Há uma “moldagem” da criança e uma conseqüente e implícita conformidade perante diversas situações. No que diz respeito às experiências, essa conformidade vai contribuindo para que a criança perca a fascinação pelo novo e pela descoberta para se acomodar com as experiências prontas dos outros. Esse processo pode culminar, finalmente, na inibição de algumas características próprias do ser humano, bem como do ser criança, como a criatividade e a curiosidade. Exemplos não nos faltam quando pensamos em crianças que são ortodoxamente impedidas de tomar banho de chuva, brincar ou tocar em animais, subir em árvores, etc.

Nessa perspectiva, acreditamos que uma formação da subjetividade homogeneizada e que busca o controle da criança mantém relações muito próximas com a privação das experiências, ou o que estamos optando denominar como o “fazer experiência”. Com as experiências corporais

sensíveis a situação ainda é mais grave, haja vista a imprevisibilidade que se faz presente nesses momentos em que, essencialmente, a criança brinca.

O encontro com as experiências corporais sensíveis: a importância do brincar e se-movimentar da criança

Tomemos como referencial, para embasarmos a nossa noção de experiência, a discussão proposta por Larrosa (2002), a qual se aproxima das considerações de Benjamin (1987, 1989) e Gadamer (1997). Para Larrosa (2002), podemos chamar de experiência aquilo que, de algum modo, “nos passa” ou “nos acontece”. Ela ocorre de modo pleno quando as ações e os acontecimentos vividos deixam marcas na consciência.

Na visão do autor, essa caracterização é fundamental para que tenhamos esclarecida a noção de que vivência e experiência não são a mesma coisa. Isso porque esta primeira nada mais é do que uma noção empobrecida da segunda, marcadamente caracterizada pelo “efêmero”, bem como por aquilo que é momentâneo, não conseguindo se fixar por muito tempo em nossa memória (BENJAMIN, 1987). Essa caracterização da vivência, destaca Benjamin (1987), é própria da sociedade moderna, a qual ao mesmo tempo condiciona e também é condicionada pela vida acelerada das grandes cidades.

Para Larrosa (2002), a experiência nos apresenta algumas singularidades que, inclusive, podem gerar certas desconfiânças em relação aos seus propósitos. Ilustramos essa desconfiança ao pensar que quando fazemos efetivamente experiência permitimo-nos estar abertos para desconhecido

e, com isso, arriscamo-nos em meio a incerteza e a imprevisibilidade das ações e dos acontecimentos (LARROSA, 2002).

Percebemos, nessas características, uma certa incompatibilidade com a objetividade pela qual a vida na sociedade contemporânea está pautada. Nada que seja estranho a relação incômoda, já conhecida, entre o conhecimento do senso comum (da experiência) e o conhecimento científico (da ciência). Colocados em lados opostos, esses conhecimentos denunciam o lugar que a experiência ocupa em cada um: no senso comum como uma experiência direta, relacionada ao viver cotidiano; e na ciência como o experimento científico - objetivo, calculável e rigoroso (AGAMBEN, 2005).

Nessa perspectiva, vivemos um processo ascendente de supervalorização do conhecimento que vem da ciência e de desprezo a um conhecimento que tem sua origem na experiência do cotidiano, ou seja, no solo do mundo vivido. Essa atribuição de valores denuncia a forma como aprendemos a ver e entender o mundo, ou seja, não mais “pelas ações concretas ou pelo encontro com os fenômenos, mas sim por uma visão das coisas ou dos fenômenos, que os especialistas têm ou, então, o que eles projetam dessas coisas ou fenômenos” (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2001, p. 83). Com toda essa dominação, o conhecimento técnico/científico não somente se reflete no mundo da vida, mas também faz com que este se altere.

Isso significa, na visão de Kunz (2012c), que construímos nosso mundo da vida, e isso inclui as experiências, sempre a partir de referências externas, ou seja, sempre ouvindo ou lendo especialistas; de tal maneira que nós mesmos (adultos), como alerta o autor (p. 22), nos apresentamos às crianças como especialistas em tudo:

Fica difícil as crianças e jovens, no mundo atual, terem vivências e experiências diretas com a natureza das coisas, com os outros do seu meio, uma vez que nem nas pessoas que elas julgam responsáveis, como pai/mãe ou professor (a), transparece tal vivência ou experiência. Não nos permitimos dialogar com o mundo fora do uso da racionalidade condicionada pelas referências certas do mundo cultural e científico posto a nossa disposição.

Quando temos a intencionalidade de retornar ou resgatar a importância da experiência e da valorização do mundo vivido, encontramos na concepção do Brincar e Se-movimentar importantes contribuições que nos aproximam da própria natureza humana e da imprescindível necessidade que temos, mas notamos mais veemente na criança, de se-movimentar. Essa necessidade pode despertar o poder criativo que a criança ainda possui, o qual tem se tornado raro na vida adulta em um mundo do “tudo pronto”, pobre em experiências (KUNZ, 2012a).

A noção de experiência que aparece relacionada ao se-movimentar, segundo Hildebrandt-Stramann (2009), está, indubitavelmente, relacionada ao corpo; e por isso precisa ser compreendida como uma experiência corporal. Essa noção de experiência considera a dimensão da sensibilidade como primordial e, por isso, quando propomo-nos a pensá-la relacionada ao ensino de movimentos, como acontece nas aulas de Educação Física, devemos ter um certo cuidado. Isso porque, como descreve Hildebrandt-Stramann (2009, p. 26):

A experiência de espaço e tempo, as duas dimensões básicas nessa aprendizagem, fundamentalmente ligadas ao

corpo, são qualidades não acessíveis a uma instrução direta. Não se pode ensiná-las, assim como não se ensina a ter sensibilidade com bola, a ter equilíbrio ou ritmo. Tais experiências, porém, são transmissíveis na Educação Física através de arranjos, situações e condições que possibilitam e promovem capacidades, estratégias e habilidades.

O fazer experiência da criança está situado nessa mesma perspectiva, pois se almejamos interferir no brincar da criança, então precisamos criar espaços de abertura para o brincar e se-movimentar, porém sem que haja nesses processos uma sobreposição dos interesses do adulto aos da criança. Isso porque, em relação ao brincar e a brincadeira, a noção do “brincar didático” é justamente aquela questionada por Kunz e Costa (2015), uma vez que incita uma demasiada preocupação com relação a finalidades futuras.

Trata-se, nessa noção de brincar, de considerar as formas de brincar como uma preparação para o futuro, ou seja, há uma maior preocupação com “o conteúdo e a utilização da brincadeira do que com a criança que brinca” (KUNZ; COSTA, 2015, p. 15). Dessa forma, não há uma centralidade na criança e em seus verdadeiros interesses, bem como uma valorização do universo do ser-criança (CASTRO; KUNZ, 2015), mas uma tentativa de impor os interesses do adulto ao mundo da criança.

Esse cenário aponta para um total direcionamento de atividades e brincadeiras que dificultam a presença da experiência porque o brincar da criança fica aprisionado em ações e espaços já previamente definidos pelo adulto. As descobertas que acontecem são conduzidas até onde as limitações que um brincar didático pode

proporcionar. Na organização desse brincar, há a parte inicial, o desenvolvimento e a parte final das brincadeiras, muitas vezes caracterizadas pelo popular “faz assim ó...” (típicas explicações dos adultos, em especial dos professores, quando querem demonstrar o que fazer e como fazer).

Portanto, é também pelo brincar, necessidade vital da criança, que se projeta a vida adulta. No entanto, como atentam Staviski e Kunz (2015, p. 40), “querer tornar a criança um adulto de maneira precoce é diminuir o seu tempo de ser criança”. Isso porque se busca, rapidamente, inserir na criança a nossa lógica de ver mundo. Logo, se quer que ela tenha uma percepção do tempo tal e qual a maneira que nós percebemos o tempo. Na realidade, a criança brinca também com o tempo, e por brincar com ele, ela é quem verdadeiramente o entende (Staviski; Kunz, 2015).

Nessa perspectiva, Verden-Zöllner (2004) destaca que a brincadeira está, indubitavelmente, situada no tempo presente. Portanto, torna-se quase uma contradição classificar a brincadeira e as formas de brincar como uma encenação da vida futura. Segundo a autora (p. 234), “o brincar não tem nada a ver com o futuro. Brincar não é uma preparação para nada, é fazer o que se faz com total aceitação, sem considerações que neguem sua legitimidade”. E isso pode ser compreendido pelas próprias características do brincar, ou seja, pela sua inocência e pela atenção que o brincar exerce sobre si mesmo e não sobre possíveis resultados futuros (Verden-Zöllner, 2004).

Nessa perspectiva, destaca Honoré (2009, p. 74), o brincar tem sido interpretado como uma palavra carregada nos dias atuais:

Em uma cultura viciada em trabalho, ela soa quase que herética – um prazer culpado, uma desculpa para a indolência, uma perda de tempo. No entanto, brincar é muito mais do que o que acontece quando paramos de trabalhar. Em sua forma mais pura, é uma maneira profunda de engajar-se com o mundo e conosco mesmo. A brincadeira verdadeira é espontânea, incerta – você nunca sabe onde ela vai levar. Não se trata de ganhar ou perder, alcançar um objetivo ou um marco de desenvolvimento. A brincadeira desafia todas as ferramentas da nossa cultura de altas realizações: alvos, horários e resultados mensuráveis.

O brincar entendido nessa perspectiva, ou seja, como um brincar autêntico, livre e espontâneo está, em nossa opinião, imbricado com a dimensão da experiência. O que queremos dizer é que quando brinca, a criança faz experiências. A nós adultos, cabe proporcionar uma abertura para que esses momentos possam se efetivar no tempo presente, caso contrário estamos negando a própria criança que brinca, seus desejos e suas vontades (Staviski; Kunz, 2015).

É também de fundamental importância, esclarecer que o se-movimentar como uma manifestação própria do ser-humano busca, inevitavelmente, um reencontro com as características e as dimensões sensíveis “de ser-humano” que, por vezes, parecem ter ficado esquecidas nesse nosso mundo tecnicamente civilizado. Por mais que isso possa ser visto como uma redundância ou obviedade, é justamente nesse ponto que temos a intensão de tocar ao tentar situar a importância do brincar como manifestação autêntica da criança.

O que percebemos na realidade é que estamos nos tornando cada vez mais “desumanizados”. Cada vez mais nos mantemos submissos a racionalidade do

conhecimento técnico-científico, a qual nos trouxe uma gama de descobertas e conhecimentos que, na teoria, serviriam para nos auxiliar a viver melhor. No entanto, esse caminho não vem sendo trilhado sem as já citadas adversidades. Trata-se de perceber que nós (adultos) estamos acostumados ao nosso modo de viver que, de uma maneira geral, nós mesmos produzimos.

Se nós, pessoas sérias, maduras e equilibradas estamos alienados frente a esse cenário, o que dizer em relação a criança que desde o momento em que chega ao mundo sofre o depósito dessa herança que estamos deixando? Há alternativas para a complexidade dessa situação? Há maneiras de mudar essa realidade ou amenizar essas características que estamos considerando negativas para a criança?

Sem dúvida, essas não são questões simples. Elas podem proporcionar uma discussão densa e que pode perdurar, ainda, por muito tempo. Não se trata de querer responde-las agora, mas de atentar para as considerações realizadas até aqui como alternativas a serem pensadas a partir da valorização do brincar da criança. Ela é quem precisa estar no centro das atenções. No entanto, não podemos conceber discursos que tratem da criança e tentem a desvincular do brincar e das experiências corporais sensíveis. Da mesma maneira, compreensões “adultocêntricas” sobre esses mesmos temas colocam a criança em segundo plano e tentam forçar uma entrada cada vez mais precoce da criança para o mundo adulto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Libertar a criança de um controle da sua subjetividade parece ser um grande

desafio para pais e professores (podendo até ser considerado utópico, inclusive). Isso poderia trazer para a discussão, a influência que sofremos de todo um processo civilizatório no qual estamos todos inseridos, no sentido de nos questionarmos se há alternativas a esse mesmo processo, ou seja, há como não sofrer essas influências?

O fato é que não é somente na escola que se busca um disciplinamento da criança, no que diz respeito ao seu comportamento. Como descrevemos ao longo do texto, diversas são as instituições que formam e controlam nossa subjetividade. No caso da criança, em especial, a situação se agrava porque até quando esse controle depende diretamente de nossas ações como adultos, nós pouco fazemos de diferente.

Isso porque, continuamos a entender a criança a partir de uma visão “adulocêntrica” e de inevitável preocupação com o futuro. Preocupação essa que inclui todo um cuidado e uma superproteção para com o mundo de movimentos da criança, bem como sobre o seu brincar. Isso implica uma demasiada privação das mais diversas experiências, com destaque para as experiências corporais. Quando o brincar aparece, muitas vezes, continua sendo tratado a partir da ótica do adulto, através de um brincar estritamente dirigido, ou seja, o “brincar didático”.

Consideramos o brincar como uma atividade livre e espontânea (Verden-Zöllner, 2004) que, em nossa opinião, proporciona um encontro com as experiências corporais sensíveis, podendo nos auxiliar a entender melhor a própria criança. São as crianças que, nesse mundo tecnicamente civilizado, ainda encontram espaço para a descoberta com as próprias mãos. Como salienta Kunz (2012a), elas ainda possuem o encanto

pelo novo, com o mundo que as rodeia, envolvendo-se fortemente com acontecimentos emocionais e assim realizando experiências de vida.

É pela experiência corporal sensível que a criança é autora e criadora, sendo essa criatividade não apenas a ação de inventar coisas novas, mas a capacidade de atribuir sentidos e significados pelo se-movimentar (KUNZ, 2012a). Isso porque a criança é o sujeito dessa ação, portanto é ela quem elabora os sentidos e os significados pelo brincar criativo, e não nós. A nós cabe o papel de configurar espaços de abertura para esses momentos.

Em relação ao brincar, na atualidade, nós adultos (especialmente os professores) temos um papel fundamental frente a essa discussão, pois precisamos, cada vez mais, justificar a importância desse brincar. E esse desafio não é nada simples. Afinal, porque a criança precisa brincar? É sobre essa questão que devemos nos debruçar para que o brincar livre e espontâneo da criança seja valorizado e mantenha-se presente na sua vida nos mais diversos espaços, inclusive na escola. E isso nos obriga, também, a repensar o que significa ser criança e o que significa ser adulto em tempos atuais.

Na busca por respostas a essas questões fundamentais, devemos ter como ponto de partida a ideia básica de que a criança precisa brincar. Isso significa compreender que as suas vontades e os seus desejos precisam ser respeitados. Logo, o brincar no tempo presente é o que interessa. Não podemos negar esse presente, pois assim estaremos também negando a própria criança.

Compreender a criança e possibilitar espaços para que ela brinque é assumir o papel que temos como adultos (pais e

professores). Essa deveria ser uma de nossas principais responsabilidades quando pretendemos nos “intrometer” no brincar da criança. Não se trata de estabelecer formas e brincadeiras pré-moldadas, nem de dirigir todos os acontecimentos, mas de possibilitar à criança conhecer pela experiência.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. **Infância e História: destruição da experiência e origem da história**. Tradução: Henrique Burigo. Belo Horizonte: UFMG, 2005. 188 p.
- BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política**. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. 253 p. (Obras escolhidas, v. I).
- _____. **Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo**. Tradução: José Martins Barbosa e Hemerson Batista. São Paulo: Brasiliense, 1989. (Obras Escolhidas, v.III).
- CASTRO, F. B.; KUNZ, E. O fazer experiência do ser-criança: entre o estímulo e a descoberta. In: KUNZ, E. (Org). **Brincar & Se-movimentar: tempos e espaços de vida da criança**. Ijuí: Unijuí, p. 117-129. 2015.
- COLLING, A. M. Subjetividade. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Orgs). **Dicionário Crítico de Educação Física**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, p. 624-627. 2014.
- GADAMER, H-G. **Verdade e Método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Tradução: Flávio Paulo Meurer. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. 731 p.
- HILDEBRANDT-STRAMANN, R. **Textos pedagógicos sobre o ensino da educação física**. Ijuí: Unijuí, 2001. 208 p.
- _____. Experiência: uma categoria central na aprendizagem do movimentar-se. In: HILDEBRANDT-STRAMANN, R (Org.). **Educação física aberta à experiência**. Uma concepção didática em discussão. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, p. 25-30. 2009.
- HONORÉ, C. **Sob pressão: criança nenhuma merece super pais**. Rio de Janeiro: Ed. Afiliada, 2009.
- KUNZ, E. **Transformação Didático-pedagógica do esporte**. 7. ed. Ijuí: Unijuí, 2006. 160 p.
- _____. Prefácio. In: SARAIVA, M. C.; KLEINUBING, N. D. (Orgs). **Dança: diversidade, caminhos e encontros**. Jundiaí: Paco Editorial. 2012a.
- _____. **Educação Física: Ensino & Mudanças**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2012b. 264 p.
- _____. Práticas Didáticas para um “Conhecimento de Si” de Crianças e Jovens na Educação Física. In: KUNZ, E. (Org.). **Didática da Educação Física** 2. 4. ed. Ijuí: Unijuí, p. 15-52. 2012c.
- KUNZ, E.; COSTA, A. R. A imprescindível e vital necessidade da criança: “brincar e se-movimentar”. In: KUNZ, E. (Org). **Brincar & Se-movimentar: tempos e espaços de vida da criança**. Ijuí: Unijuí, p. 13-37. 2015.
- LANDAU, G. O Esporte e os Mundos de Vida: Os Movimentos Esportivos que se Ancoram no Mundo de Vida e seus Significados para a Educação Física. In: KUNZ, E.; TREBELS, A. (Org.). **Educação Física Crítico Emancipatória**. Com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte. Ijuí: Unijuí, p. 143-161. 2006.

- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 19, p. 20-28, jan/abr. 2002.
- MARAUN, H-K. Ensino-aprendizagem aberto às experiências. Sobre a gênese e estrutura da aprendizagem autodeterminada na educação física. In: KUNZ, E.; TREBELS, A. (Org.). **Educação Física Crítico Emancipatória**. Com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte. Ijuí: Unijuí, p. 177-202. 2006
- STAVISKI, G.; Kunz, E. Sem tempo de ser criança: o se-movimentar como possibilidade de transgredir uma insensibilidade para o momento presente. In: KUNZ, E. (Org). **Brincar & Se-movimentar**: tempos e espaços de vida da criança. Ijuí: Unijuí, p. 39-70. 2015.
- VERDEN-ZÖLLER, G. O brincar na relação materno-infantil: fundamentos biológicos da consciência de si mesmo e da consciência social. In: MATURANA, H. (Org.). **Amar e brincar**: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado a democracia. São Paulo: Palas Athenas, 2004.

THE CONTROL OF SUBJECTIVITY AND OF THE SENSIBLE CORPORAL EXPERIENCES: implications for the playand-self-movement of the child

ABSTRACT

In this study, we approach the formation and the control of the child subjectivity as a manner of; implied or indirectly, among other effects; depriving it of carrying out sensitive body experiences. The relation between those two themes brings implications for the world of movements of the child, specially about its "playand-self-movement". We call attention to an "adult-centric" view of childhood, which, many times disregards the real interests of the young ones, focusing in a preparation for the future. We consider that the valorization of the free and spontaneous playing can take the child to a meeting with the sensitive body experiences. It's though the experience that the child is author and creator, assigning senses and meanings by creative playing. To the adults (parents and teachers) fits the role of configuring opening spaces for those moments, enabling the child to know by experience.

Keywords: Subjectivity Control; Corporal Experience; Child; Play

**EL CONTROL DE LA SUBJETIVIDAD E DE LAS EXPERIENCIAS CORPORALES SENSIBLES:
implicaciones para jugar y se mover del niño**

RESUMEN

En este estudio, abordamos la formación y el control de la subjetividad del niño como una manera de, implícita o indirectamente, entre otras consecuencias, privarla de realizar experiencias corporales sensibles. La relación de estos dos temas trae implicaciones para el mundo de movimientos del niño, en especial sobre su “jugar y se mover”. Llamamos la atención para una visión “adultocéntrica” de la infancia, la cual, muchas veces, desconsidera los verdaderos intereses de los pequeños, privilegiando una preparación para la vida futura. Consideramos que la valorización del jugar libre y espontáneo puede llevar al niño a un encuentro con las experiencias corporales sensibles. Es por la experiencia que el niño es autor y creador, atribuyendo sentidos y significados por el jugar creativo. A los adultos (padres y profesores) cabe el rol de configurar espacios de abertura para esos momentos, posibilitando al niño conocer por la propia experiencia.

Palabras Clave: Control de la Subjetividad; Experiencias Corporales; Niño; Jugar

Recebido em: julho/2015

Aprovado em: setembro/2015