



DA CRISÁLIDA À BORBOLETA: A LIBERDADE DE BRINCAR E SE MOVIMENTAR NO MUNDO DA VIDA DA CRIANÇA¹

FROM CHRYSALIS TO THE BUTTERFLY: THE FREEDOM OF TO PLAY AND SELF MOVE ON THE WORLD CHILD'S LIFE

*Roselaine Kuhn

RESUMO

O texto propõe uma metáfora da infância como crisálida que auto germina crianças-borboletas. Reconhece o livre brincar e se movimentar como ação imanente ao mundo da vida da criança que cresce com autonomia, metamorfoseando-se constantemente. As crianças sabem do que precisam e necessitam apenas do auxílio dos adultos para seguir adiante na sua luta pela sobrevivência, pois brincar e se movimentar promove todas condições necessárias para que estabeleçam um diálogo profícuo com o mundo, realizando experiências significativas. O excesso de trabalho escolar e a supressão da liberdade para brincar as infla com coisas desnecessárias interferindo na autopoiese gestada pela infância-crisálida. As crianças precisam descobrir o mundo por si mesmas pelas asas de sua imaginação, libertas da coerção dos adultos. Aspiramos que as crianças germinem e respirem como borboletas coloridas, esvoaçantes e habitem legítimos jardins de infância enquanto territórios férteis que cultivam curiosas mariposas que fecundam inúmeras flores pelo mundo afora.

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

ABSTRACT

The text proposes a childhood's metaphor as chrysalis that self germinates children butterflies. Recognizes the free play and self move as immanent action to the world of the child's life that grows with autonomy, metamorphosing constantly. Children know what need and they just needs the help of adults to move forward in their struggle for survival, because the free play and self move promotes all necessary conditions for establishing a fruitful dialogue with the world, performing meaningful experiences. Too much schoolwork and suppression of freedom to play inflates them with unnecessary things interfering on the autopoiese gestated by childhood-chrysalis. Children need to discover the world for themselves by the wings of his imagination, freed from coercion of adults. We aspire that children germinate and breathe as a colorful and fluttering butterflies, inhabiting legitimate kindergarten while fertile territories that cultivate curious butterflies that fertilize numerous flowers around the world.

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

Recebido em: 14/09/2016
Aprovado em: 03/10/2016

*Universidade Federal de Sergipe, Aracajú, SE
Email: roselainek@yahoo.com.br

¹ Ensaio resultante dos estudos de doutorado em andamento na Universidade do Minho (Portugal), financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES-Brasil).



INTRODUÇÃO: POR UMA ANALOGIA ENTRE A CRISÁLIDA E O LIVRE BRINCAR E SE MOVIMENTAR DA CRIANÇA

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

O texto realiza uma analogia poética entre o “brincar e se movimentar”² em liberdade e a crisálida como metáfora da infância que auto germina crianças-borboletas. O ponto de partida é o reconhecimento do brincar e se movimentar como ação imanente ao mundo da vida das crianças que, com liberdade e autonomia, crescem e desenvolvem-se num processo semelhante à metamorfose, ou seja, em constante mudança e transformação.

Os primeiros anos da vida da criança são recheados por magia, imaginação e fantasia quando o brincar é sinônimo de experienciar o arquétipo inicial das ideias concebidas poeticamente pela dimensão lúdica da corporeidade.

Toda narrativa poética, assim como a brincadeira, pressupõe imaginação. As metáforas guardam o silêncio das ideias e, como toda metáfora, as brincadeiras das crianças guardam os segredos da intuição.

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

O que acontece dentro de uma crisálida? E o que isso tem a ver com crianças brincando livremente? Crianças são como crisálidas: elas sabem o que precisam, o que fazer e como se alimentar e se transformam em borboletas curiosas. Para Oaklander (1980) elas apenas necessitam do auxílio dos adultos para seguir

adiante na luta pela sobrevivência, pois brincar e se movimentar promovem todas as condições necessárias para que elas estabeleçam um diálogo profícuo com o mundo, com o outro e consigo mesmas, de modo a crescer e realizar experiências significativas. É justamente por esta razão que as crianças e suas corporeidades não podem ser tratadas como máquinas (MATURANA; GARCÍA, 1998; SANTIN, 2000).

Apontamos na direção de um jardim de infância que reflita sobre esse processo de modo a forjar harmoniosamente tempos e espaços para desabrochar belas flores e borboletas alegres e curiosas.

A INFÂNCIA À LUZ DA METÁFORA

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

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

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

Nas brincadeiras se inicia e se constrói a

² Expressão cunhada por Elenor Kunz (1991) em seus estudos sobre a Teoria do Movimento Humano.



verdade existencial: nelas estão “a raiz, o início absoluto, a mola de impulso, o paraíso iniciático” e como as crianças “são aquelas que estão mais próximas das brincadeiras” também são elas que “experenciam mais de perto” a verdade existencial: as brincadeiras são como verdades existenciais (CUNHA, 2009, p. 85). Nelas encontramos a autenticidade e a congruência como uma coerência pessoal que nos move a reconhecê-las como autênticas, verdadeiras e integradas com a essência humana:

Se uma criança manifesta zanga, contentamento ou medo, nós não duvidaremos de que essa é a sua experiência, em todos os seus aspetos³. A criança é transparente quando tem medo ou quando gosta de uma coisa, quando tem fome ou quando tem qualquer outra reacção⁴. Há, efetivamente, na criança uma *transparente sinceridade* entre o que diz, o que sente e o que faz. É esta sinceridade/linguagem que podemos chamar também de *verdade existencial*. (CUNHA, 2009, p. 86, grifos do autor)

A palavra crisálida vem do latim *chrysalis* e corresponde ao estágio de pupa, estado que a borboleta passa por metamorfoses. O termo é derivado da coloração metálico-dourada encontrada nas pupas (*chrysó*) que em grego significa ouro. Guarda uma lagarta que, quando está totalmente crescida, faz um botão de seda que usa para prender seu corpo em uma folha ou galho. Então, a pele da lagarta sai para o “tempo final”. Sob esta velha pele há uma pele dura chamada crisálida. Mas antes disso acontece uma dura metamorfose, onde a transformação e a mudança são sinônimos desse processo. Em que implica essa transformação radical? Como uma lagarta se reorganiza em uma borboleta? O que acontece dentro de uma crisálida ou de um casulo? E o que isso tem a ver com as crianças e o livre brincar?

O casulo da infância tem vida própria e não pode encerrar as crianças como se estivessem em uma prisão. E o jardim de infância é o lugar perfeito para retroalimentar os pequenos pupos que desabrocham em crianças-borboletas

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

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

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

Mesmo quando privilegiam tempos e espaços específicos onde se cultiva o livre brincar e se movimentar, os adultos fragmentam tudo: há o cantinho da leitura para ler e ouvir histórias, a brinquedoteca para os jogos, o quarto escuro para o sono, a hora de comer, a hora para ir ao banheiro, o tempo e espaço apropriados para isso e aquilo. Então, todo fazer-saber da criança fica esquadrihado em momentos, etapas, fases e regras a serem cumpridas e vencidas com êxito e, sobretudo, com bom comportamento.

Ao contrário, se encarássemos a vida da criança poeticamente como ela própria é capaz de concebê-la, nos esforçando para alcançar suas fantasias e a beleza do seu pensamento circularmente engendrado a partir da esfera onírica, compreenderíamos que a sua própria arte

³ Dupla grafia pelo acordo ortográfico da língua portuguesa de 1990, citada de acordo com a fonte original (corresponde à palavra *aspectos*).

⁴ Dupla grafia pelo acordo ortográfico da língua portuguesa de 1990, citada de acordo com a fonte original (corresponde à palavra *reação*).



dá um sentido poético à vida: o brincar da criança é uma forma expressa de produzir arte (CUNHA; GONÇALVES, 2015).

E, para as crianças, brincar é como respirar!

CRIANÇAS SÃO COMO CRISÁLIDAS-BORBOLETAS

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

As crianças são como as crisálidas: elas sabem o que precisam, o que fazer e como se alimentar. Ser criança – sujeito da educação – etimologicamente significa alimentar-se! E os adultos não devem alimentá-las demais: eles precisam deixá-las viver livremente para que fomentem e forjem suas vivências e experiências.

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

Mas, ao contrário, os adultos-educadores têm suprimido a liberdade de brincar e se movimentar imputando-lhes rotinas com trabalhos estafantes. Assim como a crisálida que morre para dar vida à borboleta, as crianças no seu estado de pupa têm sido frustradas pelos adultos que sufocam suas ações, sua participação e suas escolhas, silenciando, castrando e esgotando-as com atividades supostamente mais produtivas que brincar, o que Kunz e Simon (2014) designam como *Lebensentzug* ou “uma extração da vida sem morrer”.

A modernidade deu visibilidade à infância e projetou proteger, cuidar, assistir e educar as crianças. No entanto, o projeto educativo moderno, exacerbadamente centrado na racionalidade científica dos adultos, legou uma espécie de sufocamento às crianças, na medida em que os adultos deixaram de permitir que se auto gerissem e se auto alimentassem, tratando-as como dependentes absolutas, frágeis e incapazes de fazer escolhas e tomar decisões responsáveis. E é isso que provoca a *Lebensentzug* como uma morte em “doses homeopáticas”, pois castrá-las e esgotá-las com atividades e aprendizagens conteudistas é bastante parecido com o movimento da crisálida que se intensifica nos últimos dias antes de sua morte-renascimento, com a diferença de que o brilho da vida que lhes foi furtado é quase impossível ou difícil de ser recuperado.

O projeto da pedagogia e psicologia modernas planejou a infância por etapas a serem vencidas que, findadas uma a uma, cumprem um conjunto de demandas pré-concebidas por adultos como metas a serem atingidas pelas crianças, orientadas hegemonicamente a partir de abordagens desenvolvimentistas e cognitivistas. As passagens concluídas com êxito são festejadas como o fechamento de um ciclo que, a partir de então, abre portas para aquisição de novas e complexas habilidades. As crianças que não se ajustam às demandas previstas em cada fase são consideradas problemáticas. Isso incorre numa aspiração de uniformidade para que todas desabrochem ao mesmo tempo, desrespeitando os ritmos, particularidades e singularidades corporais. Os adultos também ignoram que as crianças não esperam por resultados futuros naquilo que realizam, pois elas vivem intensamente o momento presente. Na mesma medida, a participação das crianças no processo de tomada de decisões cotidianas e do fazer-saber pedagógico é anulada, posto que são os adultos que decidem absolutamente tudo que acontece no dia-a-dia da escola. Em síntese: na cada vez mais intensificada escolarização das crianças pequenas o que importa é aprender enquanto sinônimo de trabalhar, o que não condiz com a liberdade para brincar e se movimentar.



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

Quando interferem, controlam e regulam demasiadamente a vida das crianças e substituem a brincadeira livre por exercícios e tarefas, os adultos acabam inflando-as com coisas desnecessárias e estrangulam a *autopoiese* gestada pela crisálida que tem como propriedade a composição e autocriação da qual somente os organismos vivos dispõem. As máquinas não dispõem dessa possibilidade. Somente os corpos animados se constroem a partir daquilo que propriamente orquestram na sua própria vivência: se ferem e se curam, se desafiam e se reorganizam, se perguntam e respondem, se confundem e ressignificam, se cortam e cicatrizam. As crianças não são corpos-máquinas que espectam resultados finais. O que importa é o processo, principalmente o prazer que se vivencia no *durante*.

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

A criança “é o sujeito” de sua própria existência: ser criança supõe ser livre e viver intensamente o presente. A expressão “vir a ser” dá um estatuto de incompetência e reproduz uma

imagem social da criança como ingênua e dependente. Na qualidade plena de *ser*, a visibilidade das crianças como sujeitos sociais, é promovida numa posição de seres atuantes, participativos, criativos e pensantes e não de excluídos sociais, cultural e politicamente. O interessante é a criança se constituir como criança para infância e não para a adultez.

Qvortrup (2014) toma a infância como categoria estruturante da sociedade e propõe fazer desta um conceito permanente que se opõe à ideia psicológica de fase passageira e o autor migra, portanto, para uma perspectiva geracional de infância.

Outra perspectiva, que concebe a infância como categoria relacional, exige reconhecer que a humanização da criança se dá pela sua socialização. “Tornar-se pessoa” não corresponde à uma imposição da sociedade sobre o indivíduo, no sentido deste assumir determinados conhecimentos, normas e valores: esta é a visão de uma sociedade perversa que controla as pessoas através de uma colonização das almas, o que faz pouco sentido para crianças. Pela sua natureza social, o ser humano apenas pela socialização pode sobreviver, desenvolver-se e tornar-se pessoa. No nível das estruturas estritamente genéticas, é dos animais piores preparados para uma vida independente, pois depende dos outros durante mais tempo e de forma mais intensa. Se lhe associamos a capacidade de desempenhar funções variadas e complexas, incluindo caminhar, conversar, aprender, pensar, ter consciência de si mesmo, tomar decisões racionais, divertir-se, etc., devemos reconhecer que estas capacidades resultam da interação com outros humanos durante longos períodos de tempo, quiçá, por toda vida. Nos mesmos atos e relações, tornamos-nos pessoas e fazemos a sociedade (ABRANTES, 2011, p. 122). Socialização e individualização (ou subjetivação) constituem duas faces da mesma moeda (ELIAS, 1998).

Quando a criança brinca e se movimenta ela se relaciona e dialoga com o mundo a sua volta porque naturalmente entra em contato social com os outros: “Essa relação dialógica da criança com o mundo que acontece através do movimento, no que compete à Educação da criança pequena,



demanda muito mais do que o ensino - requer cuidado e envolvimento, brincadeira, arte e sentimento” (KUNZ; SIMON, 2014, p. 376). Resumindo: educar crianças pequenas exige cumplicidade, não somente o exercício da autoridade como prática predominante entre os adultos. E por essa razão elas precisam da liberdade para brincar e se movimentar porque é através dessa linguagem que elas estabelecem as interações necessárias, seja com o outro, com o mundo e consigo mesmas.

Oaklander (1980) afirma que as crianças não precisam dos adultos para controlar e determinar suas vidas: elas desejam auxílio para aprofundar e expandir a experiência pessoal e social trabalhando através das dificuldades encontradas no dia-a-dia, sobretudo permitindo que expressem seus sentimentos. A criança tem em si a imanente propriedade de saber o que deve fazer e do tempo que necessita para tal. Mas, para isso, é preciso perceber que o tempo subjetivo da criança não pode ser apressado, nem acelerado, tampouco rigorosamente cronometrado, mas fomentado por uma rede de significações que requer uma socialização com pares e adultos de modo intersubjetivo, em alteridade, com empatia.

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

BRINCAR PARA VIVER: CRIANÇAS SÃO BORBOLETAS PROJETADAS PARA APRENDER!

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

Para Gopnik (2011) o pensamento dos bebês e das crianças pequenas é como o da maioria dos brilhantes cientistas: são curiosas, testam hipóteses e realizam experimentos o tempo todo.

Os bebês e as crianças pequenas, a quem a autora chama de borboletas, são comparadas a um departamento de investigação e desenvolvimento da espécie humana, quão sofisticada é a recolha de informações e o processo de decisão enquanto brincam. São capazes de, por exemplo, tentar descobrir o que está se passando na mente de outro bebê quando colocados frente a frente, o que é muito difícil até mesmo para um adulto. Mas as crianças pequenas são capazes de entender coisas profundas sobre as outras pessoas e sobre a natureza humana, a exemplo da capacidade de compreender aos dezoito meses que as pessoas têm preferências diferenciadas, o que não sabiam aos quinze meses. Ou seja, em apenas três meses as crianças tanto sabem mais e aprendem muito mais do que imaginávamos há vinte anos.

A questão fundamental para Gopnik é saber porque e como é possível às crianças aprender tanto em um período tão curto como a infância. A resposta está na sua duração: os pequeninos dependem dos adultos para se alimentar e sobreviver durante a infância em um período curto, se comparado a estimativa da vida humana; mas, ao mesmo tempo, denso e longo se pensarmos na intensidade e quantidade de aprendizagens que adquirem, o que move a autora a concluir: há uma conexão entre a duração da infância e a aquisição do conhecimento e das aprendizagens.

A estratégia de aprendizagem das crianças é extremamente poderosa para se manter no mundo: nesse intenso processo que é a infância as crianças são vulneráveis e, por conta disso, a evolução tratou de investir para que tomem decisões rapidamente, principalmente em situações de “perigo”, de modo que saibam o que fazer imediatamente diante de qualquer situação. A forma como a evolução parece ter resolvido esse problema foi como um “tipo de divisão do trabalho” que, no início da vida, quando estão completamente protegidas pelos adultos, às crianças não resta fazer mais nada senão aprender brincando! É por isso que são como uma “divisão de pesquisa”: elas são os “cientistas protegidos que irão aprender a ter boas ideias” (GOPNIK, 2011). E acrescenta: em vez de pensarmos nas crianças como seres



imperfeitos, é importante reconhecê-las como humanos que estão em um momento apenas diferente do desenvolvimento e, portanto, vale a comparação: as lagartas são como adultos e as borboletas como as crianças. Enquanto as belas e coloridas borboletas voam pelo ambiente explorando-o, as lagartas estão tateando o seu pequeno caminho, assim como fazem os adultos.

Projetadas para aprender, o que as crianças fazem é estabelecer hipóteses que acreditam que podem funcionar para começar uma investigação e saem a testá-las contra as evidências, o que as movem a mudar as hipóteses; e, então, testam novas hipóteses e assim por diante: “O desenvolvimento humano é mais parecido com uma metamorfose, como a da lagarta que se transforma em borboleta, do que como um simples crescimento – embora possa parecer que são as crianças as vibrantes e errantes borboletas que se transformam em lagartas, avançando ao longo do caminho para o crescimento” (GOPNIK, 2010, p. 19-20). Pois, se nos centramos nas distintas capacidades para mudanças entre adultos e crianças, especialmente no que tange à imaginação e aprendizagem, então os adultos é que nos parecerão lentos. As crianças parecem ser e estar bem melhor preparadas para a imaginação e a aprendizagem, em virtude de seus cérebros estarem interligados de uma forma muito mais elevada, pois existem mais vias neuronais que estão à sua disposição. “À medida que envelhecemos e que ganhamos mais «experiência», nossos cérebros «cortam» os caminhos mais tênues, menos usados, e fortalecem aqueles que são utilizados com maior frequência.” (GOPNIK, 2010, p. 22).

Portanto, as crianças precisam de oportunidade para imaginar e para tal necessitam estar livres. Se estiverem oprimidas por obrigações, obedecendo ordens ou trabalhando (que opera com a expectativa de resultados), apenas estarão executando tarefas que requerem uma conclusão em um tempo geralmente pré-determinado e que preconiza um produto final. E a imaginação não funciona assim, porque ela flui ao ritmo e ao sabor da dimensão onírica da corporeidade: “As crianças usam o seu conhecimento para construir universos alternativos – formas diferentes de o mundo

poder existir”, criando mundos possíveis, fictícios, ousados; refletem sobre possibilidades passadas e imaginam o futuro usando-o para fazer planos de modo dramático e aventureiro, o que os filósofos chamam de *contrafactuais*: “Fazer de conta envolve uma espécie de pensamento contrafactual presente – imaginar como as coisas poderiam ser diferentes”. (GOPNIK, 2010, p. 27-44).

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

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

Dessa forma é preciso tornar-se sensível para com os desejos e necessidades das crianças reconhecendo seu direito de vivenciar e experimentar o que lhes interessa, sem negar suas intencionalidades. Em outras palavras, observar e prestar atenção ao olhar, ao tom de voz, à postura corporal, à expressão facial e corporal, à respiração e ao seu “silêncio”, permite nos aproximarmos das crianças e enxergá-las como são no presente, em sua realização plena (OAKLANDER, 1980). E toda realização da criança acontece no brincar-brincando, pois o encantamento gerado pelos mundos possíveis e imaginados as dispõem “a assumir as consequências das suas pretensas premissas contrafactuais.” (GOPNIK, 2010, p. 47).

O conjunto de afazeres das rotinas escolares e atividades precisam existir no dia-a-dia das crianças, mas sob a percepção do adulto são



difíceis de serem forjadas como brincadeiras. Se considerarmos que há uma intenção e uma intencionalidade no movimento humano e não apenas uma dimensão externa ou visível, estas atividades podem se tornar brincadeiras. Serão brincadeiras quando realizadas em total aceitação e sem uma preocupação orientada exclusivamente para as consequências do que se faz, sem vistas para um futuro racionalizado (KUNZ et al., 2013).

Com base nos estudos do tempo e da consciência de Mataruna e Verden-Zöllner (2004) e do “brincar e se-movimentar humano” de Kunz (2000; 2004; 2007 apud COSTA, 2011), é possível afirmar que não são novos conteúdos que subsidiarão adultos-educadores a viver o presente e reencontrar as crianças em suas práticas, mas, sim, a forma como isto precisa acontecer. Neste sentido, as preocupações de ordem exclusivamente cognitivista e atividades com forte orientação no desempenho de habilidades, exercícios físicos sistematizados, atitudes que negam vivências autônomas e baseadas somente em estereótipos, não podem ser os eixos que orientam os professores no ensino de crianças. O que eles precisam é aprender a viver o tempo presente de suas vidas, semelhante com o que acontece no brincar das crianças, no qual a atenção dos envolvidos não se encontra em outro lugar senão naquilo que fazem (KUNZ et al., 2013). E isso significa *des-cobrir* a criança (OAKLANDER, 1980, p. 8), inclusive aquela que se oculta na adultez.

As crianças precisam eclodir de seus pupos *cada-uma-a-seu-tempo*, crescendo a partir de suas intencionalidades e impulsos imanescentes de avançar na vida. A fantasia da criança é definitivamente o seu campo de ação e a proteína que a alimenta no casulo. Quando negamos a sua expressão imaginativa, as deixamos confusas e desestabilizadas e, então, surgem os conflitos e desajustes de comportamento que as colocam “em oposição direta com seus sentimentos em relação ao presente” (OAKLANDER, 1980, p. 24).

Quando sua assombrosa sabedoria é ocultada elas se perdem, porque a única e magistral forma com que sabem dialogar com o mundo e a vida é através de seu corpo e

movimento. Muito embora as crianças necessitem dos adultos no que diz respeito às questões básicas de sobrevivências (comer, andar, falar, etc.), todos seus sentidos, aos quais Violet Oaklander adiciona a intuição, estão preparados para enfrentar o mundo através de experiências e acontecimentos e isso se dá num diálogo permanente que se estabelece corporalmente com a vida e a existência. Crianças que são encorajadas a ser criativas e imaginativas melhoram sua habilidade de enfrentar os desafios de aprender:

Através da fantasia podemos nos divertir junto com a criança e também descobrir qual é o processo dela. Geralmente o seu processo de fantasia (a forma como faz as coisas e se move no seu mundo fantasioso) é o mesmo que seu processo de vida. Podemos penetrar nos recantos mais íntimos do ser da criança por meio da fantasia [...] podemos também descobrir o que se passa na vida da criança a partir da perspectiva dela própria. (OAKLANDER, 1980, p. 25)

O universo da fantasia da criança é tecido na dimensão do sonho e expresso nos seus sentimentos e “Os sentimentos da criança são a sua própria essência”! (OAKLANDER, 1980, p. 26).

A criança é, em todos os sentidos, um ser existencial que explora e vive o mundo pela sua corporeidade. Na medida em que começa a elaborar e expressar suas curiosidades, dúvidas, pensamentos e ideias, os sentidos e sentimentos vão atingindo níveis mais sofisticados de elaboração. Os bebês não têm problemas de autoestima. Mas na medida em que começam a andar e elaborar sentenças mais complexas no plano da linguagem vão aprendendo que a vida não é perfeita e que habitamos um mundo caótico e cheio de dicotomias. O próprio mundo dos adultos se encarrega de apresentar essas dicotomias, paulatinamente incorporadas pelas crianças que, por sua vez, acabam perdendo suas funções de contato, forjando dificuldades de se expressar e se comunicar. As funções de contato, a saber, o olhar, falar, tocar, escutar, se movimentar, cheirar, sentir o gosto e intuir, na medida em que são impedidas de ser experimentadas plenamente provocam rupturas e



constrangimentos. Algumas crianças chegam a pensar que elas próprias são más. Então, algo do bebê original é esmagado! “As crianças fazem o que podem para ir em frente, para sobreviver. A investida das crianças é em direção ao crescimento.” (OAKLANDER, 1980, p. 73-74).

A intuição é uma das formas de autoconhecimento que negamos às crianças. Estabelecer o contato com seu eu e a sabedoria interior é uma das formas de empregar o sentido intuitivo, pois possibilita conhecer e acessar respostas às perguntas que envolvem a dinâmica da vida que, na criança, pode ser contatado através da fantasia eminentemente simbólica e promotora da sabedoria e da criatividade. No entanto, os adultos silenciam sua intuição e, assim, elas vão perdendo a familiaridade que tinham essencialmente com a capacidade de comunicar-se e expressar-se intuitivamente. Originariamente os sentidos são experienciados não de modo fragmentado, mas conjuntamente e conectados através da relação com o corpo e esse, por sua vez, reflete o que sente. Quando padronizamos e uniformizamos as formas de sentir e se relacionar com o corpo, acabamos por esmagar as formas naturais e originais que as crianças dispõem desde que nascem, o que faculta a perda da essência autêntica e extraordinária da criança. E, na mesma medida, essa castração transforma as crianças em sujeitos apáticos e acríticos, resultando em consequências orgânicas desastrosas como tensões musculares, dores de cabeça e de barriga, cansaço, irritação, agressividade, tristeza, desânimo, angústia, depressão, causando muito sofrimento físico e emocional.

Na relação com o movimento corporal os bebês fazem pleno “uso” de seu corpo: exploram-no, examinam as partes, se deleitam com as descobertas de habilidades, chutam, agarram, rolam, levantam, abaixam e se divertem com a descoberta do controle muscular com total absorvimento. Depois engatinham, põem-se em pé, andam, correm, saltam. “A criança parece ter energia ilimitada, e se lança em cada atividade corporal completamente absorta. Às vezes surgem dificuldades, mas ela não desiste. Ela tenta e tenta outra vez, praticando, praticando, até finalmente gozar o prazer do sucesso. Porém

em algum ponto da infância ocorre alguma coisa que começa a bloquear esse processo.” (OAKLANDER, 1980, p. 150).

O que acontece por de baixo de todas as tentativas de lidar desesperadamente com o mundo a seu modo, é que existem sempre necessidades não satisfeitas que acabam resultando na perda do senso de si própria. E às vezes a criança acaba por “funcionar” com ideias que não lhe pertencem, acreditando em informações falsas que ouve a seu respeito com frequência, a exemplo de aceitar que é estúpida porque a professora o disse num determinado momento (ou repetidas vezes), ou que é preguiçosa porque alguém lhe disse que é lenta. A criança também capta mensagens subjacentes daquelas emitidas quando se ri, se zomba e se caçoa de algo que ela fez ou disse. As crianças, amiúde, assumem e incorporam características e descrições que absorvem dos outros como esponjas (OAKLANDER, 1980, p. 74-75).

Toda criança se desenvolve pela sua experiência: sua consciência está tão ligada ao experimentar que ambos são quase uma coisa só. Tudo que ouve, sente e vivencia é absorvido quase por osmose e suas experiências imediatamente configuram seu senso de *eu*, fortalecendo ou enfraquecendo suas funções de contato, renovando ou apagando o contato com seus sentidos, seu corpo, sentimentos e intelecto, afetando todo o campo de percepção corporal, pois é pelo corpo e com o corpo que ela se coloca diante do mundo. Parafraseando Merleau-Ponty (1999), não posso dizer: “eu tenho um corpo”, porque “eu sou meu próprio corpo”.

Portanto, é com frequência que o “corpo próprio” da criança mostra o que precisa: pelas atividades e instrumentos que elege ela diz do que gosta e muitas vezes “mostra exatamente o que precisa pela resistência que tem à uma determinada atividade” (OAKLANDER, 1980, p. 77). Brincando, a criança representa as condições para lidar com as adversidades que encontra no diálogo com o mundo, vivenciando um prazer oriundo da sensação de controle que a brincadeira lhe proporciona quando “na realidade” não lhe é possível. Na brincadeira ela assume um papel ativo que lhe possibilita a expressão e elaboração das frustrações e



conflitos, transformando ativamente seu meio para suprir suas necessidades, sobretudo as emocionais (AGUIAR, 2014, p. 19-20).

Para tanto, há algumas condições e fundamentos básicos que qualquer pessoa que trabalha com crianças precisa dominar, a saber, gostar de crianças, estabelecer uma relação de mútua confiança, conhecer o modo como se desenvolvem, crescem e aprendem, estar familiarizada com os tipos de dificuldades que as afetam e com as expectativas culturais depositadas nelas, ser direta sem ser invasora, ser leve e delicada sem ser demasiadamente diretiva e, sobretudo, deve acreditar “firmemente que cada criança é uma pessoa única e digna, com todos os direitos humanos” assegurados. A escuta deve ser reflexiva e a comunicação e resolução de problemas compartilhada. Em geral, as próprias crianças informam quando alguma coisa não é boa para elas. Deve estar sintonizada com as suas necessidades, respeitar suas defesas e entrar no seu mundo com delicadeza (OAKLANDER, 1980, p. 78-79). Também deve prestar atenção às maravilhosas conversas que mantém durante suas brincadeiras livres onde, com frequência, as crianças interagem em níveis bastante desconhecidos pelos adultos. Elas gostam de falar e fazer trocas enquanto brincam e não gostam de ser demasiadamente dirigidas, tampouco empanturradas com instruções.

E o instrumento poderoso para fazer esse reconhecimento é a linguagem corporal que se traduz em/nas brincadeiras. “A criança vive em um mundo que ela acredita ser imediatamente acessível a todos aqueles que a circundam [...]” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 475). E entre os adultos não é muito diferente. No entanto, já não conseguem mais se dar conta de que,

Na experiência do diálogo, constitui-se um terreno comum entre outrem e mim, meu pensamento e o seu formam um só tecido, meus ditos e aqueles do interlocutor são reclamados pelo estado da discussão, eles se inserem em uma operação comum da qual nenhum de nós é o criador. Existe ali um ser a dois [...], colaboradores em uma reciprocidade perfeita, nossas perspectivas escorregam uma na outra, nós coexistimos através de um mesmo mundo. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 474-475)

As crianças pequenas habitam ubiquamente ficções de modo muito aproximado aos escritores, poetas e artistas, tratando-se tão-somente de não ver nem haver qualquer razão em particular para preferir viver no “mundo real”. Uma vez que estão libertas das pressões da vida cotidiana, sem os constrangimentos da ordem das obrigações, mergulham numa “[...] obsessiva e interminável brincadeira de faz-de-conta – a parada de contrafactuais ficcionais – reflete capacidades humanas mais sofisticadas, importantes e características. Este comportamento aparentemente inútil poderá ser muito funcional de uma perspectiva evolutiva mais alargada.” (GOPNIK, 2010, p. 103).

Livres para explorar os mundos possíveis e contrafactuais, sem se preocupar com quais desses mundos se revelarão habitáveis, a imaginação não se restringe àquilo que é de imediato útil, o que permite exercitar a capacidade de criar. Ou seja, brincar não tem nada a ver com o futuro e o utente (GOPNIK, 2010, p. 117). O novo, o desconhecido e o diferente são sempre mais atraentes do que aquilo que percorre uma lógica linear e objetiva: o pensamento da criança é tão recursivo quanto o tempo que ela literalmente dispensa e imprime em suas ações e, nesse diálogo presente, os pensamentos do outro são ao mesmo tempo seus: “[...] não sou eu quem os forma, embora eu os apreenda assim que nasçam ou que eu os antecipe”, arrancando pensamentos que eu nem sabia possuir e nessa troca nos fazemos pensar, sempre em conexão (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 475).

No entanto, o tempo urge: para as crianças o imperativo evolutivo é aprender tanto quanto puderem, o mais depressa possível, pois elas têm sede de viver intensamente, o que não significa *aceleradamente* antecipando a aquisição de habilidades para que se tornem adultos perfeitos ou profissionais bem sucedidos (HONORÉ, 2009). Elas inferem e traçam mapas rigorosos sobre o mundo que as cercam e que as constitui, ao mesmo tempo em que por elas é constituído; concebem conclusões contrafactuais e “não precisam de se maçar em relação a determinar se aquilo que aprendem é relevante ou não para



determinado plano ou objectivo⁵” (GOPNIK, 2010, p. 171).

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

SOBRE CRIANÇAS QUE NÃO TÊM LIBERDADE PARA BRINCAR

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

Falando sobre o “medo de viver”, o escritor uruguaio Eduardo Galeano alerta sobre as constantes ameaças que povoam o imaginário humano a partir dessa esfera, e dedica uma parte interessante às crianças: afirma que antes de estarem povoadas pelo medo que os adultos lhes introjetam, são capazes de se maravilhar com as coisas mais singelas do mundo e da vida (GALEANO, 2013)⁶. Mas, aos poucos, vão perdendo essa capacidade, igual a um peixe que tenta viver fora d’água e que com o tempo acaba aprendendo que assim ele morre, não se pode ser o que não se é - e a criança é criança! É preciso aceitá-las do modo como se veem a si mesmas e como se colocam no seu-nosso-mundo (OAKLANDER, 1980, p. 112).

Se queremos que as crianças se expressem plenamente não podemos censurá-las bloqueando seu fluxo criativo e seu ritmo particular: “Se deixássemos as crianças à vontade e não as assustássemos com regras, elas aprenderiam a escrever da mesma maneira que aprendem a falar”, ou seja, pela interação e imitação dos pares e pela percepção apurada que têm dos fenômenos a sua volta. Não aprenderão a escrever se não puderem falar e somente escreverão se puderem fazê-lo a respeito das coisas que conhecem e que lhes são importantes. E se não puderem falar dessas coisas livremente,

como podemos esperar que escrevam? (OAKLANDER, 1980, p. 116-118).

Elas não se deixam enganar: sabem que a vida é uma dura e inevitável batalha contra as dificuldades e que isso constitui parte intrínseca da existência humana. Os adultos é que desonestamente tentam “poupá-las” engessando-as em uma realidade que pintam de “cor-de-rosa”, escamoteando as adversidades ou então culpabilizando-as pelo seu próprio sofrimento e “fracasso”. A cultura moderna ocidental forjou uma falsa representação de felicidade que causa uma grande confusão entre as crianças pequenas, pois aprendem desde cedo que o bem-estar não está dentro de si, mas sim na capacidade de consumir e produzir bens de consumo. E, por isso, a escolarização precoce de crianças tem-se empenhado em antecipar o “tornar-se mini adultos” produtivos. Mas, são valores extremamente contraditórios e desconcertantes em relação à natureza e à essência da criança que é capaz de se contentar e se encantar com qualquer objeto: um pedaço de madeira que seria descartado acaba por ser transformado em um brinquedo interessante e divertido.

As crianças precisam vivenciar experiências que lhes promovam um centramento que lhes traga de volta a si mesmas na medida em que, em algum ponto do caminho, a maioria de nós acaba perdendo a consciência plena ou parcial dos sentidos, tornando-os nebulosos, embotados, paralisados ou desligados de nós mesmos, chegando a funcionar quase como se não existissem. É exatamente o que uma perspectiva exacerbadamente racional de escolarização acaba fazendo com as crianças pequenas, por tratá-las como se não fossem nada mais além de cabeças que precisam pensar, julgar e analisar, desligadas de seus corpos, sem a influência dos sentimentos e emoções posto que se julga que essas últimas atrapalham o bom funcionamento da razão. Mas a cabeça é parte de uma totalidade corporal que, principalmente, nas crianças é impossível de desconectar, pois agem, sentem e pensam de corpo inteiro através do fenômeno da percepção

⁵ Dupla grafia pelo acordo ortográfico da língua portuguesa de 1990, citada de acordo com a fonte original (corresponde à palavra *objetivo*).

⁶ Data de publicação no Website.



que é poderoso, determinante, uníssono e unívoco (MERLEAU-PONTY, 1999). O autor refere que é no corpo onde se inscrevem as coisas do mundo, pois o corpo vive a realidade do mundo com seus anexos existenciais. Sendo a criança totalmente tributária de sua experiência sensível, brincar, jogar e se movimentar traduzem-se na condição imanente de ser criança e, o brincar, aproxima-se de sua essência.

Portanto, as diferentes habilidades corporais que a criança adquire ao longo de sua existência se dão eminentemente na corporeidade pela linguagem do brincar e se movimentar em liberdade no “primeiro setênio” (STEINER, 2013) quando tecem uma rede de comunicação significativa através do fenômeno da percepção corporal, promovendo experiências sensorialmente profundas. Na medida em que a criança abandona os seus sentidos, ela deixa de habitar sua essência e passa a perambular pelo mundo das aparências. Como consequência vem o vazio, a falta de sentido na vida e todos os demais problemas já conhecidos e mencionados.

Os adultos policiam as crianças fazendo com que supostamente (e enganosamente) percebam somente aquilo que eles ambicionam, tentando impedir que seu olhar seja pulverizado pela sua própria imaginação. E isso pode ter consequências sérias, o que é bastante comum no processo de “aceleração da infância” sob pressão (HONORÉ, 2005). Quando as crianças não têm tempo para digerir, com deleite e prazer, as coisas que se apresentam aos seus olhos, quando são impulsionadas a fazer e pensar aligeiramente dando conta de um tempo determinado (geralmente exíguo) para as tarefas, ou ainda quando são impedidas de vivenciar intensamente o que fazem no presente, deixando-as preocupadas com o que poderá vir em seguida e sob a opressão de concluírem com sucesso o que lhes foi imposto para, em seguida, iniciar e concluir uma nova atividade, povoa-se tensamente seu ser com o medo do fracasso. Isso acaba impedindo-as de sentir a beleza do momento e impulsiona-as a fazer inúmeras coisas ao mesmo tempo sem degustar apropriadamente cada uma destas, forçando-as a agarrar todos os detalhes antes que o sol desapareça no horizonte, sobrecarregando e

abarroto-as com informações desnecessárias que se esvaem em seguida, pois não fazem sentido algum. E, assim, parece que na escola os horários são mais importantes que as necessidades e a fruição onírica das crianças.

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

As crianças nos contam o que precisamos saber: perca a cabeça e chegue aos seus sentidos (OAKLANDER, 1980).

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

POR UM JARDIM DE INFÂNCIA HABITADO POR CRIANÇAS- BORBOLETAS ESVOAÇANTES!

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

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

A escola pode (ou deveria) ser um lugar prazenteiro, onde não somente se engolem números, letras, leitura e escrita, mas um lugar



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

Defendo, portanto, que as crianças germinem e respirem por si mesmas, habitando como borboletas esvoaçantes legítimos jardins de

infância enquanto territórios férteis que cultivam crisálidas-crianças-borboletas que irão fecundar a vida humana através da distribuição do pólen em incontáveis flores pelo mundo afora. A alegria das crianças contagia o mundo com sua magia e este é o pólen que irá, pelo vento e pelas patas das borboletas, semear e fazer brotar uma vida melhor. É a partir dessa metáfora que pensamos na imanência e caráter ontológico do brincar e se movimentar da criança em estado pleno e absoluto de liberdade e autonomia em relação ao seu mundo da vida.

*“O homem só se torna plenamente humano quando brinca”
(Friedrich Schiller)*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRANTES, Pedro. Para uma teoria da socialização. **Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, Porto, v. XXI, p.121-139, 2011.

AGUIAR, Luciana. **Gestalt-terapia com crianças: teoria e prática**. São Paulo: Summus, 2014.

ALEMAGNA, Beatrice. **O que é uma criança?** Tradução M. Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BARBIERI, Stela. **O que em nós ainda brinca?** Aliança pela infância. Disponível em: <<http://aliancapelainfancia.org.br/inspiracoes/o-que-nos-ainda-brinca-por-stela>>. Acesso em: 22/04/2016.

CUNHA, António Camilo. As brincadeiras ou a verdade existencial. CONDESSA, Isabel Cabrita. (Org.). **(Re) aprender a brincar: da especialidade à diversidade**. Ponta Delgada: Nova Gráfica, Lda, p. 85-91, 2009.

CUNHA, António Camilo; GONÇALVES, Sara T. **A criança e o brincar como obra de arte: analogias e sentidos**. Santo Tirso: Whitebooks, 2015.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

COSTA, Andrize R. **Crianças, o que elas querem e precisam do mundo, do adulto e delas mesmas?** Florianópolis, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Santa Catarina.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

GALEANO, Eduardo. **Viver sin miedo**. Youtube, 10/03/2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=rygqfWagvhQ>>. Acesso em: 27/03/2015



GOPNIK, Alison. **O que pensam os bebês?** Tradução I. Brandling. TED Global. Julho, 2011. Disponível em: <https://www.ted.com/talks/alison_gopnik_what_do_babies_think?language=pt#t-12279>. Acesso em: 21/01/2016.

GOPNIK, Alison. **O bebê filósofo: o que as mentes das crianças nos dizem sobre a verdade, o amor e o sentido da vida.** Tradução P. Vidal. Lisboa: Temas e debates/Círculo de Leitores, 2010.

HONORÉ, Carl. **Devagar.** Tradução C. Marques. 2.ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

HONORÉ, Carl. **Sob pressão.** Tradução J. Gradel. Rio de Janeiro: Record, 2009.

KUNZ, Elenor. **Educação Física: ensino & mudanças.** Ijuí: UNIJUÍ Ed., 1991.

KUNZ, Elenor; STAVISKI, Gilmar; SURDI, Aguinaldo. Sem tempo de ser criança: a pressa no contexto da educação de crianças e implicações nas aulas de educação física. **Revista brasileira de ciências do esporte**, Florianópolis, v.35, n.1, p.113-128, 2013.

KUNZ, Elenor; SIMON, Heloisa S. O brincar como diálogo/pergunta e não como resposta à prática pedagógica. **Movimento**, Porto Alegre, v.20, n.01, p.375-394, 2014.

LANDIN, Elizabeth. **As borboletas e o jardineiro...** Folha da Manhã Online. 28 de setembro de 2015. Disponível em: <<http://fmanha.com.br/blogs/bethlandim/2013/09/28/as-borboletas-e-o-jardineiro>>. Acesso em: 30/09/2015.

MATURANA, Humberto Romesín; GARCÍA, Francisco J. Varela. **De máquinas y seres vivos - autopoiesis: la organización de lo vivo.** 5. ed. Santiago de Chile: Editorial Universitária, 1998.

MATURANA, Humberto Romesín; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano - do patriarcado à democracia.** São Paulo: Palas Athena, 2004.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

OAKLANDER, Violet. **Descobrendo crianças: abordagem gestáltica com crianças e adolescentes.** 4.ed. São Paulo: Summus, 1980.

QVORTRUP, Jens. Visibilidades das crianças e da infância. Tradução B. Breda. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.20, n.41, p.23-42, 2014.

RAMOS, Raquel. **Brincadeira perde espaço para alfabetização precoce.** Biblioteca Virtual da Antroposofia, 5 de maio de 2014. Disponível em: <<http://www.antroposofy.com.br/wordpress/brincadeira-perde-espaco-para-alfabetizacao-precoce>>. Acesso em: 18/06/2015.

RUSSO, Renato. **Quase sem querer.** Dois. Legião Urbana, 1986.

SANTIN, Silvino. **A biomecânica entre a vida e a máquina: um acesso filosófico.** 2.ed. Ijuí: Unijuí, 2000.



SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem numa série de cartas**. Tradução R. Schwarz e M. Suziki. 3. ed. São Paulo: Iluminuras, 1995.

STEINER, Rudolf. **Os primeiros anos da infância**: material de estudos dos jardins de infância Waldorf. 2. ed. São Paulo: Antroposófica, 2013.

STEVENS, Barry. **Não apresse o rio (ele corre sozinho)**. São Paulo: Summus Editorial, 1978.

*“[...] Mas não sou mais tão criança
a ponto de saber tudo”
(Renato Russo)*