

Atas do II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância

“Investigação, formação docente e culturas da infância”

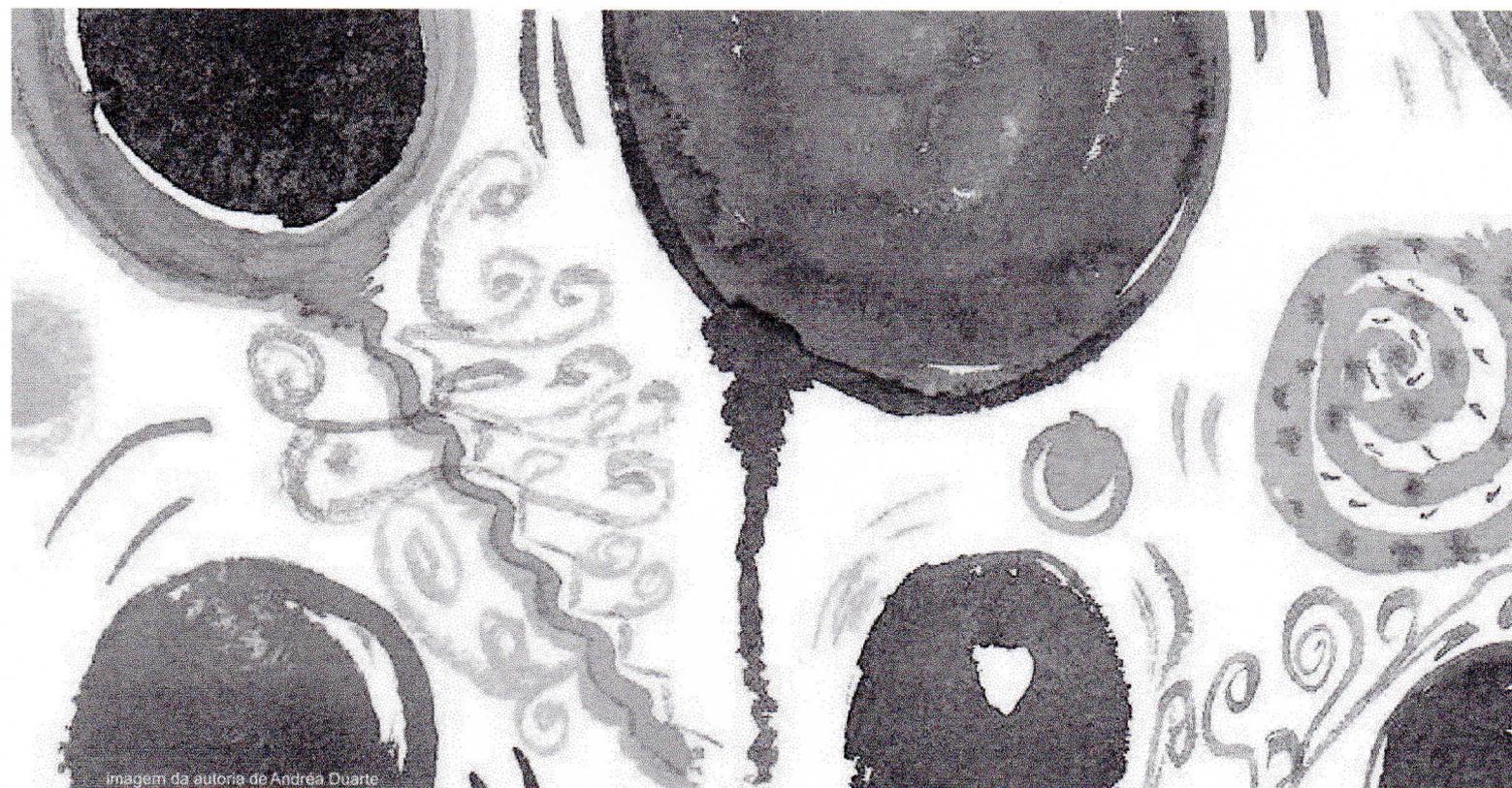


imagem da autoria de Andrea Duarte

**Universidade do Minho - Instituto de Educação
Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC)
Escola Dr Francisco Sanches
Braga, 13, 14 e 15 de julho de 2016
www.slbei.com**



Imagem da autoria de Andréa Duarte

FICHA TÉCNICA

TÍTULO

Atas do II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância
“Investigação, formação docente e culturas da infância”

ORGANIZADORES

Fernando Ilídio Ferreira
Cleriston Izidro dos Anjos
Andréa Avelar Duarte
Eva Fernandes
Nanci Helena Rebouças Franco
Solange Estanislau dos Santos
Teresa Sarmento

ISBN

978-989-8765-46-8;

DATA

Braga, 13-15 de julho de 2016

© Universidade do Minho
Instituto de Educação
Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC)
Escola Dr Francisco Sanches

WHITEBOOKS

Rua de S. Bento, Edifício Cidnay – L 2
4780-546 Santo Tirso – Portugal
geral@whitebooks.pt
www.whitebooks.pt

RESERVADOS TODOS OS DIREITOS.

Esta edição não pode ser reproduzida nem transmitida, no todo ou em parte, sem prévia autorização escrita da editora.

NO TEMPO DAS CRIANÇAS... NO TEMPO DA IMAGINAÇÃO

António Camilo Cunha²³⁵, Roselaine Kuhn²³⁶

Introdução

A reflexão parte de questões levantadas a partir de constatações realizadas em relação ao tempo escolar (meramente cronológico) e o tempo subjetivo das crianças. Perguntas como: O que é o tempo? Qual o valor do tempo? Como é o tempo das crianças? Como elas o sentem e o percebem? Como ocupam o seu tempo nas brincadeiras? Como ocupam o seu tempo na escola? Como vivenciam e experimentam o tempo no brincar? Como nós educadores (pais, professores) o percebemos e administramos? Quem o controla e o define? São algumas questões que colocamos como ponto de partida para este diálogo e que têm implicações diretas sobre o *tempo da imaginação* da criança.

Percorrendo a temática tempo e situando-a no contexto da infância, da criança, do brincar e do trabalho escolar duas grandes representações emergem: de um lado temos o tempo cronometrado como construção racional, modelar, planeado, sistematizado, meramente quantificado; de outro, o tempo como manifestação natural, experiencial, ecológica, fenomenológica, situando-se aqui o tempo da criança e sua imaginação. E se quisermos, temos uma dialética entre o tempo dos relógios, da racionalidade moderna, da cultura versus um tempo da fruição, natural, do cosmos que a criança tem e traz em si. O tempo do mundo e do “relógio cósmico” é um tempo sem tempo: um tempo da imaginação que nos impossibilita de dar respostas padronizadas e uniformes pela contagem e aferição do tempo cronológico.

Retornando no e ao tempo da Grécia Antiga

Perceber as representações sobre o tempo na cultura ocidental será, porventura, necessário retornar aos primórdios de forma a identificar as representações estruturantes ao longo da história. Ainda antes de emprestar análises racionais (*Logos*) os gregos antigos convocaram os mitos para dar um entendimento ao tempo. Para tal, fizeram elevar três representações para o tempo: *Chronos*, *Kairós* e *Aeon*.

²³⁵ Instituto de Educação – Universidade do Minho. E-mail: camilo@ie.uminho.pt

²³⁶ Departamento de Educação Física - Universidade Federal de Sergipe. E-mail: roselaineck@yahoo.com.br

O *Chronos* referia-se ao tempo cronológico, sequencial, linear que poderia ser medido. Este surge no princípio dos tempos, formado por si mesmo e que designa a continuidade de um tempo sucessivo. O tempo é, nessa representação, a soma do passado, presente e futuro e o presente é o limite entre o que já foi e não é mais (o passado) e o que ainda não foi, portanto ainda não é, mas ainda o será (o futuro). Uma das representações de *Chronos* é a de um homem que devora o seu próprio filho, num ato de canibalismo. Este facto inscreve-se na ideia dos antigos gregos tomarem o *Chronos* como o criador do tempo, logo, de tudo o que existe e pudesse ser relatado e, uma vez que é impossível fugir do tempo, todos seriam mais cedo ou mais tarde vencidos ou devorados por ele.

Kairós, por seu lado, referia-se a um momento indeterminado no tempo em que algo especial acontece: um tempo existencial no qual os gregos acreditavam ser necessário para enfrentar o cruel e tirano *Chronos*. *Kairós* significa medida, proporção, momento crítico, temporada, oportunidade. *Kairós* emerge como uma noção central pois caracterizava um momento fugaz em que uma oportunidade se abria, devendo ser encarada com força e destreza para que o sucesso fosse alcançado.

Aeon, por seu turno, é um tempo sagrado e eterno, sem uma medida precisa, o tempo da criatividade onde as horas não passam cronologicamente. Já nos usos mais antigos significava a intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não numerável nem sucessiva, mas intensiva. É também usado em teologia para descrever o "tempo de Deus", enquanto *Chronos* é o "tempo dos homens".

Enquanto *Chronos* é de natureza quantitativa e objetiva, *Kairós* e *Aeon* possuem uma natureza qualitativa e subjetiva, como referência a um momento indeterminado ou a uma experiência oportuna. Estas representações mitológicas acabaram por chegar aos nossos dias através das estruturas linguísticas e simbólicas, timbradas também pela dimensão racional como representação modelar, exata, linear (*Chronos*), mas também como manifestação experiencial, criativa, lúdica e da intencionalidade fenomenológica (*Kairós* e *Aeon*).

A vida adulta e a racionalização do tempo

O tempo racionalizado é uma das grandes representações da humanidade, para que possamos dar direção à vida. A passagem do mito à razão na cultura ocidental foi um marco determinante para o entendimento da realidade e do tempo. Na modernidade deu-se início a novas formas de conceber o mundo e a representar o tempo. A razão contribuiu para a elevação do mensurável, do número, das leis, da generalização, da previsão, da técnica, da

tecnologia e da ciência. A razão científica foi paulatinamente tomando conta do reino do conhecimento.

Desde o helenismo, tendo como grande representante Aristóteles (384-322 a.C.) pai da ciência, defensor da observação e da experimentação, depois expandido com o Renascimento, com René Descartes (1596-1650), Francis Bacon (1561-1626), Galileu Galilei (1564-1642) e Nicolau Copérnico (1473-1443) e finalizando com a ciência (pós) moderna, em particular com a nova epistemologia da ciência (onde foi-se consolidando um sentido pela unidade e diversidade), a questão do tempo objetivo sempre foi instrumento da razão científica (Elias, 1998; Hawking, 1994). Neste sentido foi-se estruturando a valorização da consciência, da atividade crítica e criativa e da experiência objetiva como fonte de conhecimento. Isso trouxe uma ruptura com o pensamento medieval de cariz teocêntrico sustentado pelos dogmas e pelas verdades de Deus, que até então eram dominantes e se revestiam com sábia estratégia de organização social.

A consolidação do paradigma de tempo racionalizado também se fez pelas revoluções culturais, sociais e políticas. A Revolução Industrial, o Iluminismo, a Revolução Francesa (que preconizou a igualdade, liberdade e fraternidade) elevam o projeto de um novo homem²³⁷. A razão e a ciência ressurgem na era moderna como modelo do conhecimento que prometia maior felicidade para o indivíduo e para a comunidade (polis), tomando como referência o sentido interpretativo e de aconselhamento (interpretar a história, as singularidades, as circunstâncias), dando soluções para o bem-estar individual e social. No entanto, o ideário da ciência, e para sermos justos, deu e continua a dar grandes contributos para o desenvolvimento e felicidade humana. Mas não deixou de chamar a si o sentido contrário: a presunção do saber/conhecimento que se transformou numa ideologia ao serviço da política, da economia e sobretudo da técnica, o que tem contribuído consideravelmente para aumento das desigualdades sociais e da exploração do homem. Neste tempo talvez o tempo se constitua como *Chronos*.

Como consequência, convenciamos pensar rápido, racionalmente, analítica e logicamente em consonância com o “tique-taque” dos relógios no intuito de obter um mundo estruturado, comprovável, manipulando as probabilidades e tornando alguns

²³⁷ No mundo moderno racionalizado e tributário das revoluções científica e industrial vai é responsável por várias mudanças: a inserção da mulher no mercado de trabalho, a quem eram delegados os cuidados e educação das crianças, as modificações radicais no sistema produtivo passando de eminentemente rural para os centros urbanos modernos, as mudanças nas formas laborais intensificadas pelo rigor, eficácia e economia de tempo, etc. Mudam, portanto, completamente as formas de relações humanas, familiares, de trabalho e as afetações e os cuidados com as crianças. Abandonam-se as formas tradicionais e seculares de sensibilidade e forjam-se outras mais mecânicas, rápidas e passageiras. Olhar para a racionalização do tempo e do mundo atual é constatar também como isso foi se estruturando, organizando e refletindo nas concepções de educação, de infância, de criança e do brincar.

eventos mais prováveis do que outros, obtendo “soluções claras para problemas bem definidos”, o que quase faz “desaparecer” a existência do outro como alteridade, bem como o mundo natural e fenomenológico de *Kairós* e *Aeon*. “Assim reprimimos a intuição, a criatividade e tudo que permita que as ideias vicejem em seu próprio ritmo no quintal da nossa mente” (Honoré, 2005, p. 142).

A escola moderna é gestada no universo racionalizado e o seu tempo é experienciado e administrado de modo multidimensional, sempre numa perspectiva dualista ou dicotômica pela bipartição e fragmentação das idades, durações, percepções, ciclos, rotinas, períodos, calendários, acontecimentos sazonais, módulos (horários, dias, semanas, anos letivos), unidades, diários, currículos e da distribuição de tarefas criteriosa e rigorosamente cronometradas, assim como a administração dos conteúdos, relações pessoais, mobílias, materiais, práticas pedagógicas, processos, métodos e arquiteturas. Todos dispositivos materiais e imateriais de que dispõe a escolarização e a escola estão sempre vigiados e controlados por duas facetas. Parece haver uma gramática e uma narrativa; há um tempo cronometrado e um tempo vivido, ambos povoados por duas dimensões que não dialogam: a dimensão da quantidade versus a da qualidade.

Os diferentes olhares sobre os ritmos que comandam as pulsações diárias da escola são outras tantas formas de mostrar o exercício original de um poder próprio ou delegado. Mercê do exercício desse poder, o calendário desenha os gestos e os olhares da criança, isola-a da infância, transforma-a num aluno consagrado doravante às exigências sociais do saber (FERNANDES, 2008, p. 16).

Portanto, a criança enquanto aluno-sujeito aprendente na sua socialização escolar e autonomia é quase sempre orientada por um tempo controlado onde a natureza que lhe é própria não está presente.

No tempo das crianças... no tempo da fenomenologia

A fenomenologia, expressão atribuída a Husserl, defende que podemos voltar “às coisas mesmas” colocando as representações (razão, crenças) em suspensão. O tempo da criança é neste contexto um tempo de manifestação das “coisas mesmas”. O voltar às “coisas mesmas” é retornar ao original, ao inaugural, longe ainda do quadro racional.

A este propósito, Nietzsche (2012) vai criticar a forma rígida e sumária proposta pelos racionalistas: o império das leis da natureza e da lógica, a sobrepujança dos números,

a mensurabilidade absoluta dos fenômenos, a generalização por excelência. Neste sentido, e ao contrário dos positivistas, faz o elogio ao fenomenológico, ao ser ontológico, à singularidade de cada um, à experiência do homem, aos impulsos, às emoções, às vontades, às paixões, que acabam por ser as fontes genuínas do conhecimento e da ação. Através do mundo vivido entendido como ser-no-mundo-em-ação, mundo-experiência, sensível e subjetivo – o homem mostra-se. O mundo vivido é o primeiro, é contemplativo, fenomenológico, surgido antes da ciência, ainda que tenha sido aprisionado por esta. A ciência moderna surgiu para simplificar a realidade através da descrição exata e da diferenciação das coisas que percebemos no mundo. A ciência moderna mostra possibilidades de pensamento e ação, mas o mundo vivido dá-nos mais que possibilidades: dá-nos a nós mesmos. Que a técnica e a ciência existam sim, mas que não nos retirem de nós.

Assim, a fenomenologia emerge como um método através do qual os sujeitos se descobrem como ser-no-mundo pertencentes a uma comunidade de sentidos e envoltos nas dimensões históricas e culturais. O entendimento do mundo e das pessoas é valorizado pelas experiências subjetivas, pré-teóricas, pré-reflexivas que, depois, darão razão e ciência. A ciência apenas consegue tratar os fenômenos e indivíduos como algo objetivo, mas parece esquecer a origem, que é fenomenológica e subjetiva.

A ciência parece ignorar a grandeza da subjetividade, do *eu* individual, da singularidade do corpo-sujeito e da cultura. Só acredita no mensurável, na regra e na generalização. Existe um mundo primeiro - o mundo da fenomenologia - como um primeiro viver e, depois, vem o mundo das ciências como o segundo modo de viver (Silveira & Camilo Cunha, 2014). A ciência nos faz crer que as coisas idealizadas são melhores do que as coisas percebidas por nós de forma direta e sentida. Mas a vida parece não ser assim, pois "... geometrizamos um objeto, acontecimento, facto... que foi uma vez percebido e sentido no mundo" (Sokolowki, 2004, p. 161). A ciência uniformiza e padroniza o conhecimento como conhecimento objetivo, esquecendo-se que somos singularidades corporais e existenciais que não se repetem e, como tal, não é possível estandardizar em ações, comportamentos e aprendizagens, afinal, como disse o poeta, "Ninguém é igual a ninguém. Todo ser humano é um estranho ímpar" (Carlos Drummond de Andrade).

As coisas idealizadas (objetos, acontecimentos, factos), como são "perfeitas" à luz da razão (das quantificações, da geometria) tendem a ser iguais em todos os lugares em que se encontram, desconsiderando as diferenças e particularidades. Desta forma, entram em contraste com inúmeras variações que existem nas nossas percepções da realidade, com a realidade total e radical. Neste envolvimento, a fenomenologia vai reivindicar que as

ciências matemáticas, os números, as fórmulas não podem afirmar (unicamente e unilateralmente por si mesmas) a própria existência humana, posto que não se justificam por si só, senão pela presença intencional do homem. (Silveira & Camilo Cunha, 2014).

A fenomenologia estuda as coisas como elas são, tendo a sua própria precisão, assim como o tempo, a criança e o brincar, cada um em particular e no conjunto com suas precisões, no sentido do que é preciso (necessário!). É aqui que o tempo de *Kairós* e *Aeon* nos vão emprestar o “tempo de nós mesmos”, um tempo de sermos como somos na mais profunda expressão de criação: “Criar nada mais é do que deixar que a obra aconteça, que ela siga seu ritmo. O grande artista, o criador da vida, sabe seguir o fluxo, sabe deixar-se conduzir pelo mundo” (Haddock-Lobo, 2012, p. 12).

Sem tempo para brincar: implicações na vida, na educação e na imaginação das crianças

Apressar a infância tem sido uma constante. Desde muito cedo pais e professores maximizam os tempos de modo a promover uma “criança organizada”, aquela que parece ter todos os seus minutos programados produtivamente, o que, compulsoriamente, tem produzido crianças estressadas, deprimidas, fóbicas, ansiosas e esmagadas por mudanças sociais desorientadoras que depositam cada vez mais expectativas no futuro delas, em detrimento do seu presente. Fomentam-se expectativas sensacionalistas com relação à antecipação das capacidades das crianças forçando-as a alcançarem cada vez mais cedo a aquisição de determinadas habilidades, principalmente cognitivas e esportivas. Nas escolas elas dispõem de agendas lotadas, as séries são inflacionadas e a alfabetização tem sido antecipada para o período entre os zero e seis anos.

A ideia de prazer, inconsequência, aventura, sonho, fantasia, brincadeira é posta em segundo plano, em virtude de uma cultura que pressiona pais e educadores a reduzir o tempo de brincar livremente sob o pretexto de prepará-las para a vida adulta, esquecendo-se de que a melhor maneira de aprender se dá por meio do brincar. Colocar as crianças em *fast forward* é arriscar fazê-las perder seu desejo natural de aprender e aumentar o risco de se tornarem ansiosas, deprimidas e infelizes. Mas, em contrapartida a infância consiste essencialmente em se fazer descobertas. É um período em que as crianças aprendem sobre si mesmas e sobre suas próprias capacidades. E essas descobertas não ocorrem no contexto de aulas estruturadas (Hirsh-Pasek *et al.*, 2006, p. 5-18).

Em seu livro clássico *Emile*, Rousseau escreveu: “A criança tem seu próprio modo de ver, pensar e sentir, e nada é mais insensato do que tentar substituí-lo pelo nosso” (apud Hirsh-Pasek *et al.*, 2006, p. 6). Portanto a Educação de Infância deveria ser um período

para brincar e desenvolver relações afetivas com os pares. “Quando apressamos a aprendizagem, frequentemente tentamos ensinar coisas que fazem pouco sentido para a criança e que seriam melhor aprendidas num estágio posterior” (Idem, p. 36).

Com efeito, a natureza interativa do brincar das crianças constitui-se como um dos primeiros elementos fundacionais das culturas da infância. O brincar é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade (...) O brinquedo e o brincar são também um fator fundamental na recriação do mundo e na produção das fantasias infantis. (SARMENTO, 2004, p. 16).

Neste sentido, o tempo, entendido como o transcorrer das nossas vidas, é percebido como veloz com capacidade de pressionar a vida humana como nunca antes, a ponto de atingir e interferir nas esferas de crescimento e desenvolvimento desde a mais tenra idade. A criança, por sua própria natureza, envolvida no seu tempo e espaço, não percebe o mundo como o adulto, com pressões e atenção aos resultados das ações. O tempo da criança não é igual ao tempo do adulto. A criança brinca com o tempo, e por brincar com ele, é quem verdadeiramente entende do tempo:

... a criança contemporânea é afetada pelo meio no qual está inserida, e como passa a reproduzir um viver acelerado, revelando como a formação do inconsciente que se desenha nas vias da linguagem também é marcada pelo social. (KUNZ *et al.*, 2013, p. 125).

Brincar tem um papel fundamental na constituição social da infância da criança: é a linguagem permanente que faz a mediação corporal da criança com o mundo, com as coisas e consigo mesma. É também condição necessária para o reconhecimento do real, através da imaginação: “E o processo de imaginação do real é fundacional do modo de inteligibilidade” através de uma transposição não literal, inclusive como elemento de resistência face às situações mais dolorosas da existência (Sarmiento, 2004, p. 16).

A saga da “criança desordenada” de Walter Benjamin parece coadunar com essa perspectiva. O autor entende que para a criança “As coisas passam-se como nos sonhos, não conhece nada que seja constante; as coisas sucedem-lhe, assim julga, vão ao seu encontro, esbarram com ela. Os seus anos de nómada são horas na floresta do sonho...” (Benjamin,

1992a *apud* Sarmiento, 2004, p. 17). E há aí uma evidência da forma com que lida com o tempo cronometrado pelo relógio.

É no eterno recomeçar, segundo Benjamin (*apud* Sarmiento, 2004, p. 18) que a criança constrói um caminho para se experimentar, cada vez mais intensamente os triunfos e vitórias, recriando sempre de novo as situações. O tempo recursivo é tanto sincrônico, através da constante recriação de situações e rotinas, bem como diacrônico através da transmissão das brincadeiras de modo continuado e incessante, permitindo que toda a infância se reinvente, começando tudo sempre de novo.

As crianças descobrem as coisas por si mesmas, em seu devido tempo e por isso elas precisam ter experiências corporais. Elas sabem o que necessitam e o que devem fazer. A maneira como uma criança pequena resolve tarefas simples, é muito diferente de como um adulto o faria: elas precisam de tempo e experiência (Oaklander, 1980).

Neste contexto, Kunz (2001) refere que as crianças precisam de liberdade para brincar e se movimentar. Os espaços e tempos para uma formação autônoma foram substituídos por máquinas, aparelhos eletrônicos, construções urbanas, etc. A criança vive assim num enclausuramento e sob constante controle do adulto. Em nome do progresso o mundo é transformado e as crianças é que sofrem as maiores consequências: num mundo onde desaparece o contato com a natureza e a liberdade de brincar e se movimentar também diminuem as parcerias para tal, a saber, os amigos, os pais, os educadores e, com isso, uma consciência corporal e uma consciência social de si deixam de promover o verdadeiro potencial humano que cada criança é dentro de si. A corporeidade humana passa a ser avaliada no interior da escola como apenas capaz de guardar informações e os apelos emocionais, afetivos e de se movimentar deixam de ser prioridade. Os desejos, as vontades, os gostos, são subjugados em nome da antecipação do futuro da criança e o “aqui e agora” não mais importa. Nesta conduta Kunz (2007, s/p) sustenta: “Deveríamos esperar um pouco menos das crianças e amá-las mais”.

Conclusão

A lógica da aceleração da infância faz muito pouco sentido e as suas implicações acabam por passar despercebidas, até porque não há tempo para se refletir sobre isso. Então, a formatação da Educação de Infância nos moldes da escolarização das crianças maiores atropela a essência da criança pequena: a conformação estrutural e temporal da educação de crianças pequenas, a exemplo dos “currículos” nas creches que se limitam ao aprendizado “sério” que as professoras transmitem, fazem com que a primeira coisa que as crianças veem quando chegam numa creche não são brinquedos e aparelhos para se

movimentar, mas sim salas de aulas! “O ‘tempo da criança’ não é respeitado e suas formas de dialogar com o mundo são ignoradas. A criança não tem tempo de ser criança, brincar livre e espontaneamente, sem se preocupar com os resultados do seu agir” (Kunz, 2007, s/p).

Todo ser humano tem uma inerente necessidade de se movimentar. A criança sabe muito bem disto e busca incessantemente atender a essa necessidade básica que realiza da melhor forma no brincar. O brincar é o ato mais espontâneo, livre e criativo e por isto é para ela uma realização plena para o desenvolvimento integral de seu ser. Deveria ser entendido pelos adultos como algo sagrado para a criança: impedir essa possibilidade é uma extração da vida sem morrer. (KUNZ & SIMON, 2014, p. 377).

Ainda neste sentido Kunz (2007) recusa que o “brincar didático” atenda às expectativas imanentes ao mundo da vida da criança, principalmente, porque é rigorosamente cronometrado e predeterminado pelos educadores desde o início até o final de sua execução. Além disso, é concebido pelo olhar futurista do adulto que propõe que o brincar deve estar a serviço de aprendizagens (com objetivos e estratégias bem definidos) que são exteriores à própria brincadeira naturalmente concebida pela criança. Essa é mais uma pretensão de ajustar a criança ao mundo produtivo, seja através do constrangimento de seu tempo de brincar, seja pela supressão de sua liberdade. Quando na verdade

A brincadeira é uma atitude fundamental e facilmente perdível, pois requer total inocência. Chamamos de brincadeira qualquer atividade humana praticada em inocência, isto é, qualquer atividade realizada no presente e com atenção voltada para ela própria e não para seus resultados (MATURANA & VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 231).

Portanto, não se pode conceituar o brincar sem levar em consideração que a forma e o tempo em que a criança brinca dependem do grau de complexidade social em que ela se insere na família e na Educação de Infância. O olhar do adulto sobre esta atividade merece a análise do fenômeno da percepção da criança, pois no tempo de brincar a criança expressa, simboliza e recria seu mundo interior e aquele que a cerca, dialogando de corpo inteiro, presente, “em ato encarnado e espiritualizado” (Camilo Cunha, 2006, 2009; Camilo Cunha & Gonçalves, 2015).

Brincar não tem nada a ver com o futuro. Não é uma preparação para nada, é fazer o que se faz em total aceitação, sem considerações que neguem a sua legitimidade. Nós adultos, em geral não brincamos, e frequentemente não o fazemos quando afirmamos que brincamos com nossos filhos. Para aprender a brincar, devemos entrar numa situação na qual não podemos senão atentar para o presente (MATURANA & VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 232).

Em nome da organização de seu dia-a-dia e da obrigação de competência de ofício de aluno as crianças quase não brincam na escola e suas brincadeiras estão cada vez mais ligadas à literacia digital: há um excesso de escolarização em detrimento da atividade lúdica, o que ilustra a sobrepujança do estatuto de aluno sobre o estatuto de criança. Regular o tempo de brincar reprime a intencionalidade criativa e autônoma da criança.

Para aprender e ser criativa no seu brincar e se movimentar as crianças não precisam que lhe digam o que façam nem tampouco quando o façam, basta que se lhe permita que constituam sentidos e significados naquilo que realizam livremente. Sendo assim, o momento de brincar não corresponde ao tempo do cronos do relógio, mas sim ao *tempo vital*.

Referências bibliográficas

- Benito, A. (2008). La invencion del tiempo escolar. In R. Fernandes & A.C.V. Mignot (Orgs.). *O tempo na escola*. Porto: Profedições, Ida. pp. 33-53.
- Bondía, J. L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas: Unicamp, N° 19. pp. 20-28.
- Camilo Cunha, A. (2006). “Mais” protestantes e “Menos” católicos, In B. Pereira & G. Carvalho (Orgs.). *Atividade física, saúde e lazer – A infância e estilos de vida saudável*. Porto: Lidel. pp. 186-190.
- Camilo Cunha, A. (2009). As brincadeiras ou a verdade existencial. In I. Condessa (Org.). *(Re)aprender a brincar: Da especialidade à diversidade*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores. pp. 80-86.
- Camilo Cunha, A. & Gonçalves, S. (2015). *A criança e o brincar como obra de arte – analogias e sentidos*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Correia, A. C. (2008). Entre o campanário da igreja e a sineta da escola: notas sobre a organização das temporalidades no ensino primário em Portugal (sécs. XIX-XX). In R.

- Fernandes & A.C.V. Mignot (Orgs.). *O tempo na escola*. Porto: Profedições, Ida. pp. 122-137.
- Díaz, J. M. (2008). La jornada escolar en España (1838-2008). In R. Fernandes & A.C.V. Mignot (Orgs.). *O tempo na escola*. Porto: Profedições, Ida. pp. 55-73.
- Elias, N. (1998). *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Fernandes, R. (2008). A borboleta e o tempo escolar, In R. Fernandes & A.C.V. Mignot (Orgs.). *O tempo na escola*. Porto: Profedições, Ida. pp. 17-31.
- Giddens, A. (1991). *As consequências da modernidade*. (R. Fiker, Trad.). São Paulo: Editora UNESP.
- Haddock-Lobo, R. (2012). *Os filósofos e a arte*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Hawking, S. (1994). *Breve história do tempo: do "big bang" aos buracos negros*. Tradução de Ribeiro da Fonseca. (3ª. Ed.) Lisboa: Gradiva.
- Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. & Eyer, D. (2006). *Einstein teve tempo para brincar: Como nossos filhos realmente aprendem e por que eles precisam brincar*. Rio de Janeiro: Editora Guarda-Chuva.
- Honoré, C. (2005). *Devagar*. (2ª Ed.) Rio de Janeiro: Record.
- Maturana, H. & Verden-Zöllner, G. (2004). *Amar e brincar: Fundamentos esquecidos do humano - do patriarcado à democracia*. São Paulo: Palas Athena.
- Nietzsche, F. (2012). *A Gaia ciência*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Kunz, E. & Simon, H. (2014). O brincar como diálogo/pergunta e não como resposta à prática pedagógica. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 20, n. 01, pp. 375-394.
- Kunz, E. (2001). Fundamentos normativos para as mudanças no pensamento pedagógico em Educação Física no Brasil. In F.E. Caparróz (Orgs.). *Educação física escolar: Política, investigação e intervenção*. Proteoria: Vitória. pp. 57-64.
- Kunz, E. (2007). *Brincar e se-movimentar: Fundamentos para a compreensão do mundo de vida e mundo de movimento da criança*. Texto eletrônico [não publicado].
- Kunz, E., Staviski, G. & Surdi, A. (2013). Sem tempo de ser criança: a pressa no contexto da educação de crianças e implicações nas aulas de Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis: v. 35, n. 1, pp. 113-128.
- Oaklander, V. (1980). *Descobrendo crianças: a abordagem gestáltica com crianças e adolescentes*. São Paulo: Summus.
- Sarmiento, M. J. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade, In M.J. Sarmiento & A.B. Cerisara (Orgs.). *Crianças e miúdos: Perspetivas sociopedagógicas sobre a infância e educação*. Porto: Edições ASA. pp. 9-34.

Silveira, L. & CAMILO CUNHA, A. (2014). *O jogo e a infância: Entre o mundo pensado e o mundo vivido*. Santo Tirso: De Facto Editores.

Sokolowki, R. (2004). *Introdução à fenomenologia*. São Paulo: Edições Loyola.

Agradecimento

CAPES - Brasil - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior