

Título: **Estudos da Criança. Diversidade de olhares**

Organização: Fernando Azevedo, Helena Vieira, Natália Fernandes e Beatriz Pereira

Edição: Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação,
Universidade do Minho
Braga (Portugal)
<http://www.ciec-uminho.org/>

Coleção: Estudos da Criança, 1

ISBN: 978-972-8952-52-5

Data: 2018

Todos os direitos reservados.

Cunha, A. C. & Kuhn, R. (2018). O tempo no tempo das crianças. In F. Azevedo, H. Vieira, N. Fernandes & B. Pereira (Org.), *Estudos da Criança: Diversidade de olhares* (pp. 177-197). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança / Universidade do Minho.

O tempo no tempo das crianças

António Camilo Cunha¹

Roselaine Kuhn²

Resumo

A reflexão parte de questões levantadas a partir das relações que estabelecemos no contexto educativo e social com o tempo e, em particular, com o tempo escolar e o tempo das crianças. 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 adultos, educadores e pais, o percebemos e administramos? Quem controla-o e define-o? São as perguntas que demarcam o ponto de partida para promover a reflexão situando-a no contexto da criança, do brincar e do trabalho escolar, de onde duas representações emergem: i) O tempo como construção racional, modelar, cronometrado e fragmentado; ii) A temporalidade como manifestação natural, experiencial, ecológica, fenomenológica e subjetiva. Numa perspetiva dialética intentamos, de um lado, compreender o tempo na educação nas primeiras idades, de modo a olhar para as formas como estamos a educar as crianças e, em particular para as experiências e vivências no brincar em liberdade; e, de outro, refletindo sobre as restrições impostas pelo tempo cronometrado, organizado, planeado e objetivo que tem constringido a vida do homem moderno. Enfim, propomos transitar por uma dialética entre o tempo da racionalidade, dos relógios e da cultura ocidental, e o tempo natural, do cosmos e do sentimento de duração promovido pela percepção da criança que o tem em si e traz em si todo o tempo do corpo-mundo. O relógio cósmico é uma temporalidade sem tempo que nos impossibilita de dar respostas padronizadas e uniformes às nossas ações pela contagem e aferição do tempo cronológico. A reflexão começa por convocar o início da cultura ocidental.

Palavras-chave: Tempo; Criança; Brincar; Educação; Fenomenologia.

¹ Professor Auxiliar com Agregação no Instituto de Educação da Universidade do Minho-Portugal. Orientador da investigação em andamento. Membro do CIEC-UMinho. E-mail: camilo@ie.uminho.pt

² Doutoranda em Estudos da Criança pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho-Portugal. Professora Adjunta do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe-Brasil. Membro do CIEC-UMinho. Bolsista CAPES-Brasil. E-mail: roselaine@yaho.com.br

Children's time in time

Abstract

The reflection starts from questions raised from the relationships we establish in the educational and social context over time and, in particular, with school time and children's time. What is time? What is the value of time? How is the children's time? How do they feel it and perceive it? How do you spend your time playing? How do you spend your time at school? How do you coexistence and experience time in play? How do we adults, educators and parents, perceive and manage it? Who controls it and defines it? It is the questions that mark the starting point to promote reflection, situating it in the context of the child, playing and school work, from which two representations emerge: i) Time as a rational, modeling, timed and fragmented construction; ii) Temporality as a natural, experiential, ecological, phenomenological and subjective manifestation. In a dialectic perspective we try, on the one hand, to understand the time in education in the earliest ages, so as to look at the ways in which we are educating the children and, in particular, the experiences and experiences in playing in freedom; and, on the other, reflecting on the constraints imposed by the timed, organized, planned and objective time that has constrained the life of modern man. Finally, we propose to go through a dialectic between the time of the rationality, watches and western's culture, and the natural time, the cosmos and the feeling of duration promoted by the perception of the child that has it in itself and brings in itself all the time of the body-world. The cosmic clock is a timeless temporality that precludes us from giving standardized and uniform answers to our actions by counting and gauging chronological time. The reflection begins by summoning the beginning of western's culture.

Keywords: Time; Child; Play; Education; Phenomenology.

O tempo no tempo das crianças

1 Introdução

A reflexão parte de questões levantadas sobre as relações e constatações que temos estabelecido no contexto educativo, social e cultural com o tempo moderno, em particular, com o tempo escolar e a temporalidade 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 e professores, o percebemos e o administramos? Quem o controla e define o tempo? São questões que colocamos como ponto de partida para esta reflexão.

Percorrendo a temática tempo e situando-a no contexto da criança, do brincar, da escola e do trabalho escolar, duas grandes representações emergem: i) o tempo como construção racional, modelar, planeado e cronometrado; ii) o tempo como manifestação natural, experiencial, ecológica e fenomenológica.

Propomos olhar para o modo como estamos a educar as crianças e, em particular, olhar para a dicotomia que a modernidade forjou entre a vivência do brincar no tempo cronometrado, organizado, objetivo e planeado pelos adultos, versus as experiências das crianças no brincar em liberdade, muito embora constrangidas pela determinação do tempo livre do trabalho escolar predeterminado como apropriado para brincar. Nesse sentido refletir sobre a possibilidade de uma dialética entre: i) o tempo dos adultos, da racionalidade moderna, dos relógios, da cultura e sociedades ocidentais que vivem em ritmos acelerados, lançando-o sempre para o futuro (para o que vem depois, para as obrigações que deverão ser cumpridas, etc.); ii) e o tempo natural, subjetivo, percebido, vivido intensamente no presente, a temporalidade das crianças, o tempo do cosmos. A criança tem e traz em si todo o tempo do mundo, do cosmos, promovido pelo diálogo corpo-mundo. O relógio cósmico, os ritmos particulares, as corporeidades singulares vivenciam um tempo *sem tempo* que nos impossibilita de dar respostas padronizadas e uniformes às nossas ações, meramente pela contagem e aferição do tempo cronológico. Essa impossibilidade, por mais paradoxal que possa parecer, pertence do campo onde todas as possibilidades de ação acontecem: o campo das temporalidades (im)possíveis.

2 O tempo racionalizado dos adultos

Perceber as representações sobre o tempo na cultura ocidental será, porventura, necessário retornar ao início das sociedades e culturas ocidentais, de forma a identificar as representações estruturantes sobre o tempo. Neste sentido podemos dizer que, 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: o *Chronos*, *Kairós* e *Aeon*.

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 e, portanto, ainda não é, mas 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 possa ser relatado e, uma vez que é impossível fugir do tempo, todos seriam, mais cedo ou mais tarde, vencidos ou devorados por ele.

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

Na noção de *Aeon* por seu turno, o tempo é sagrado e eterno, sem uma medida precisa: é o tempo da criatividade em que as horas não passam cronometricamente. Já nos usos mais antigos, *Aeon* 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*.

Deste modo, talvez possamos dizer que enquanto *Chronos* é de natureza quantitativa e objetiva, *Kairós* e *Aeon* possuem uma natureza qualitativa e subjetiva, como referências aos momentos indeterminados ou às experiências num momento oportuno. Estas representações mitológicas acabaram por chegar aos nossos dias através das estruturas linguísticas, simbólicas e timbradas pela dimensão racional como representação modelar, exata, linear (*Chronos*), mas também, como manifestação experiencial, criativa, lúdica como representação de uma intencionalidade fenomenológica (*Kairós* e *Aeon*). É, de alguma forma, a *estes tempos* que nos debruçamos neste diálogo.

O tempo racionalizado a partir da modernidade é uma das grandes representações da humanidade que possibilitou dar sentido e direção à vida moderna. De facto, a passagem do mito à razão na cultura ocidental foi um marco determinante para outro entendimento da realidade e do tempo. E com a razão – racionalidade moderna - deu-se início a uma nova forma de entender o mundo, a vida e as representações sobre 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. Esta realidade, coincidente com a razão científica moderna, 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 – e, depois, expandido com o Renascimento, com René Descartes (1596-1650), Francis Bacon (1561-1626), Galileu Galilei (1564-1642) e Nicolau Copérnico (1473-1443), finalizando com a ciência (pós) moderna (em particular com a nova epistemologia da ciência onde o sentido da ciência foi-se consolidando pela unidade e diversidade), a questão do tempo objetivo sempre foi um 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. A representação moderna, veio fazer uma rutura com o pensamento medieval de cariz teocêntrico, sustentado pelos dogmas e pelas verdades de Deus que, até então, eram dominantes e se revestiam, também, como uma sábia estratégia de organização social.

Por outro lado, a consolidação do paradigma de tempo racionalizado forjou-se pelas revoluções culturais, sociais, políticas, sobretudo a revolução industrial, o iluminismo, a revolução francesa (que preconizou a igualdade, liberdade e fraternidade) e preconizaram a elevação de um *novo homem*³. A razão e a ciência surgem como paradigma do conhecimento que prometeu maior felicidade para o indivíduo e para as comunidades modernas urbanas emergentes, tomando como referência o sentido interpretativo e de aconselhamento (interpretar a história, as singularidades, as circunstâncias), dando soluções para o bem-estar individual e

³ No mundo moderno e racionalizado, tributário das revoluções científica e industrial, é responsável por várias mudanças, como a inserção da mulher no mercado de trabalho, a quem eram, anteriormente, delegados os cuidados e a educação das crianças. Assim como as modificações radicais no sistema produtivo que passam de eminentemente rural, no período medieval, para predominantemente urbano na modernidade, bem como as mudanças nas formas laborais intensificadas pelo rigor, eficácia, eficiência e economia de tempo, impostas pelo modo de produção fabril. 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.

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, mesmo assim, não deixou de chamar para si um sentido contrário e paradoxal: a presunção do saber/conhecimento moderno transformou-se, em muitos casos, numa ideologia ao serviço da política, da economia e sobretudo da técnica. Este facto tem contribuído para um aumento das desigualdades sociais, económicas e para a exploração do homem, sobretudo dos trabalhadores. O tempo, neste *tempo*, se constitui como *Chronos*.

Como consequência, convenciamos pensar rápido, racionalmente, analiticamente e logicamente em consonância com o tique-taque dos relógios, com o intuito de obter um mundo estruturado, controlado e comprovável, manipulando as probabilidades a tornar alguns eventos mais prováveis do que outros, obtendo “soluções claras para problemas bem definidos”. Isso parece que fez desaparecer “o outro” do mundo, a alteridade, o mundo natural e fenomenológico, o mundo habitado por *Kairós* e *Aeon* e “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 parte do universo racionalizado e o seu tempo é vivenciado e administrado de modo multidimensional, sempre numa perspectiva dualista e/ou dicotômica, pela bipartição e fragmentação das idades, durações, *percepções*⁴, ciclos, rotinas, períodos, calendários, acontecimentos sazonais, módulos (horários, dias, semanas, anos letivos), unidades, diários, currículos e da distribuição de tarefas rigorosamente cronometradas, assim como a administração dos conteúdos, relações pessoais, mobílias, materiais didáticos, prática pedagógica, processos, métodos e arquiteturas escolares.

Todos dispositivos materiais e imateriais de que a escolarização se apropria, assim como a escola em si, estão sempre regulados, 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 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

⁴ Relativo ao fenómeno da *percepção*. Conferir Merleau-Ponty, M. (1999). *Fenomenologia da percepção* (2ª ed). São Paulo: Martins Fontes. No texto, mantemos a palavra na forma como foi composta pelo autor, a fim de corresponder fidedignamente ao sentido filosófico atribuído ao vocábulo palavra. Ao suprimir a letra “p” (perceção) na língua portuguesa (de Portugal), perde-se o sentido que apropriamos e desejamos exteriorizar.

infância, transforma-a num aluno consagrado doravante às exigências sociais do saber” (Fernandes, 2008, p. 16).

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

3 O tempo fenomenológico: a temporalidade das crianças

A fenomenologia, expressão atribuída a Husserl, defende que podemos voltar *às coisas mesmas* colocando as representações em suspensão. O tempo da criança é, neste contexto, um tempo de manifestação das coisas mesmas. 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: devolve-nos a nós mesmos. Que a técnica e a ciência existam sim, mas que não nos retirem de nós e não aprisionem as crianças em seus modelos.

Assim, a fenomenologia emerge como uma perspectiva através da 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, atribuem sentidos à razão e à ciência. A ciência apenas consegue tratar os fenômenos e indivíduos como algo objetivo, mas parece esquecer a origem, o dado genuíno que é fenomenológico e subjetivo.

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 as ações, os comportamentos e as aprendizagens, afinal, como disse o poeta, “Ninguém é igual a ninguém. Todo ser humano é um estranho ímpar” (Carlos Drummond de Andrade, s.d.).

As coisas idealizadas (objetos, acontecimentos, factos), como são perfeitas à luz da razão (das quantificações, da matemática, 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 na percepção 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 os fenómenos como são, tendo a sua própria imprecisão, porque movidos pelo acaso assim como o tempo, a criança e o brincar, cada um em particular e, ao mesmo tempo, articulados 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*, o tempo de sermos como somos na mais profunda expressão da 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).

Assim, também configuram-se as experiências significativas da criança em estado de liberdade para brincar, sem estarem aprisionadas pela camisa-de-força do tempo restrito e exíguo.

4 Modernidade, tempo e escola

No universo escolar a dimensão fenomenológica do tempo foi praticamente anulada porque “O tempo subjetivo poderia ser nulo se o interesse impregnasse a gesta da aprendizagem, ou, pelo contrário, denso e imóvel, se o aprender se limitasse a repetir indefinidamente o aprendível” (Fernandes, 2008, p. 17). Dessa forma, o tempo livre para brincar

de modo fluido, extenso, imprevisível acabou sendo suprimido, porque não corresponde às expectativas que atendem a lógica da produção, a saber, do trabalho escolar, rigorosamente cronometrado e predeterminado.

Para o autor, o tempo escolar distingue-se historicamente e socialmente na medida que decorre de quadros próprios e de normas específicas. Historicamente se constitui a partir dos modelos da esfera sagrada (primeiro monástica e depois burocrática) e, mesmo tendo-se laicizado, implicou sempre numa regulação severa na organização curricular, na fixação das obrigações, no cumprimento das regras, nos momentos prescritos, na regularidade da disciplina, na vigilância e no rigoroso controlo dos corpos, associado ao funcionamento e interesses próprios à escola que opera com a antecipação dos resultados em tudo que se faz (Idem, p. 18-20).

O carácter racionalizado e estruturante do tempo, fixado na ordem dos acontecimentos e dos comportamentos, faz com que as crianças, jovens e professores ajustem-se às suas determinações para interagir educativa e socialmente:

Assim, o tempo escolar transporta em si as estruturas e ritmos da escola, assim como os rituais e usos da sociedade em que esta se inscreve. O processo de transformação do *menor* em *aluno* arrastou consigo a existência de um sistema cronológico determinante dos sucessivos atos formativos (...) como cronossistema - organizado em atos que regulam os processos e os tempos da formação - o tempo escolar faz parte de uma estratégia civilizatória. (Idem, p. 9)

Temos, assim, o tempo controlado que vigia, pune, oprime e define o início e o fim das atividades, manipula o ritmo das ações, absorve e quantifica tudo que dele se aproveita ou não:

De todos os modos, o tempo na escola passou a ser de uma regulamentação severa. Mas como podem as instâncias diretivas comprovar a sua observância? Para observar um modo de cumprimento dessas normas, adotam-se dispositivos de verificação sob a forma de mecanismos cada vez mais ajustados à sociedade onde se vive. (Fernandes & Mignot, 2008, p. 8-9)

Em paralelo, o estabelecimento de determinados ciclos, a exemplo das férias e dos recreios escolares, também expressam e admitem a natureza lúdica da dimensão corporal dos educandos. Os elementos que condicionam as corporeidades como o rigor, o controle e a sujeição são alternados com eventos (mesmo que exíguos) na estrutura moderna da escola, sugestionada pelas fábricas e indústrias de inspiração *taylorista*, como uma das formas de manutenção da ordem: por princípio, por imanência ou natureza ontológica, o ser humano precisa distender e relaxar.

Não é diferente com as crianças que exercem o ofício de aluno. Elas precisam brincar, mas a determinação do começo e do fim das atividades, do tempo de descanso, distração e relaxamento também são constituintes necessários para a manutenção da ordem, posto que

assinalam, com precisão, a estruturação do tempo do trabalho escolar, como o início e o término das atividades escolares anuais e diárias. E essa configuração temporal, de forma fragmentada repercute numa hierarquia de valores que definem e fomentam as atividades e comportamentos considerados importantes. Dessa forma, o brincar concebido e tratado como não-produtivo, é conseqüentemente secundarizado ou é esquecido. A governabilidade da escola assim é mantida, a rigor, não necessariamente porque se reconhece a necessidade das atividades lúdicas ao desenvolvimento das crianças, mas sobretudo, porque permanecem como mais um elemento ordenador, balizador e normalizador dos tempos produtivos.

O calendário escolar e as jornadas diárias de trabalho, divididos por dois grandes momentos de distensão e relaxamento (férias e recreio), ainda expressam bem as formas apegadas a liturgia, aos costumes e símbolos da sociedade moderna e da economia industrializada. O ideal da escola moderna não somente exigiu a diminuição do número das horas nas jornadas diárias e semanais, assim como a introdução dos jogos, das ginásticas, das excursões que ratificam o caráter intelectualista dos programas antigos, bem como compensam os esforços despendidos no trabalho, o que corresponde às teorias funcionalistas do lazer preconizadas pela lógica da fábrica introduzida na educação escolar.

No ideal moderno de escola, as experiências e vivências da criança no seu mundo da vida fora de seus muros, ainda que gozando de uma certa liberdade, estão muito presas ao que foi predicado pelas concepções modernas (Giddens,1991). Ainda que representem ideais progressistas com relação aos antigos regimes, quando o clérigo e o burocrático estavam muito arraigados aos princípios de controlo e vigilância. A representação moderna de que a criança deve ser cuidada, protegida e educada desde pequenina (pois *é de pequenino que se torce o pepino*), emerge de uma percepção de tempo de vida em que os miúdos de hoje são espectados como os homens trabalhadores de amanhã.

O esforço moderno foi de harmonizar os princípios higienistas e as descobertas da psicologia experimental com as modernas pedagogias e os costumes dessa nova sociedade que surgia: os agrupamentos urbanos. Para tal ordenamento se sufocam as manifestações dos sentidos, como a fantasia, a imaginação, os afetos, a subjetividade, o onírico, a invenção, a dúvida - tudo que *atrapalha a razão* e foge ao controlo da experiência e do dado empírico, acaba por não ter mais lugar na escola dos números. Os fenômenos que não podem ser controlados são ignorados ou execrados e, assim, toda uma dimensão intuitiva da corporeidade da criança sucumbe ao império da razão científica quantificadora e castradora.

Pelo contrário, acreditamos que são as linguagens corporais que produzem sentido à vida e é o sentido que produz a realidade: são as diferentes formas de comunicação humana que potenciam as intersubjetividades.

O brincar para a criança é a forma original e singular de se colocar diante do mundo e com ele estabelecer um diálogo permanente e profícuo, e isso se constitui no fenómeno da corporeidade pelo brincar e se movimentar, através do diálogo corpo-mundo (Kunz, 1991).

Comunicar e expressar não é somente raciocinar, calcular e argumentar como a escola tem ensinado mas, sim, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece:

O homem é um vivente com palavra [entendida também como ação]. E isto não significa que o homem tenha a palavra ou a linguagem como uma coisa, ou uma faculdade, ou uma ferramenta, mas que o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra. (Bondía, 2002, p. 21)

O que nos acontece, nos afeta e nos situa presencialmente e existencialmente no diálogo corpo-mundo que se configura através de experiências significativas e legítimas, o que é diferente da fugacidade das ações e da informação efémera.

4.1 Novas formas de educação e de entender o tempo

Perante este cenário, emerge a representação materializada no movimento internacional de pais que dão preferência a educar seus filhos em casa. Sob vários argumentos, o ensino no âmbito doméstico (ainda que suscite muitas polémicas) tem uma razão que converge com as perspectivas aqui levantadas, muito embora o argumento transite na ótica da *não perda de tempo*, preconiza uma maior autonomia à natureza ontológica da criança, mitigando a uniformização do ensino escolar:

Estudar em casa revela-se na realidade altamente eficiente. Como todo mundo sabe, nas escolas perde-se muito tempo: os alunos tem de pegar condução para ir e voltar para casa; fazer intervalos obedecendo a ordens; assistir a aulas de matérias que já dominam; ficar se esfalfando com deveres de casa irrelevantes. Quando se estuda sozinho em casa, o tempo pode ser aproveitado de maneira mais produtiva. As pesquisas mostram que as crianças educadas em casa aprendem mais depressa e melhor que os colegas formados em salas de aula convencionais. São muito apreciadas nas universidades porque demonstram, por um lado, curiosidade, criatividade e imaginação, e ao mesmo tempo maturidade e iniciativa para investir em algum tema por conta própria. (Honoré, 2005, p. 297-298)

Outros argumentos também convergem com uma perspectiva de aproveitamento do *tempo próprio* das crianças, o *tempo giusto*, o tempo fenomenológico: elas tem a liberdade de aprender no seu ritmo, sem as amarras do tempo fragmentado da escola e, portanto, as

aprendizagens são mais significativas. Em relação ao aprender mais rápido, os pais declaram que, dessa maneira, elas acabam por ter muito mais tempo para brincar e para estar com seus amigos.

Neste contexto, a ideia é promover um equilíbrio entre o universo das atividades obrigatórias e o tempo livre para brincar e se movimentar, considerando que as interações entre os pares podem ser muito mais enriquecedoras e carregadas de sentido para a vida das crianças.

5 Sem tempo para brincar: implicações na educação e na vida 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 desnorteadoras que depositam cada vez mais expectativas no futuro, em detrimento das vivências e experiências do presente, com intensidade. 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 os 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 que a melhor maneira de aprender se dá por meio do brincar e se movimentar. 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 (Honoré, 2005).

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 *Emílio*, 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” (citado por 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. (Sarmiento, 2004, p. 16)

Neste sentido, o tempo, entendido como o transcorrer das nossas vidas, é percebido como veloz, com a capacidade de pressionar a vida humana como nunca antes visto, ao 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, revela 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 os outros, com os objetos 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 em 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 citado por 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 (citado por Sarmiento, 2004, p. 18) que a criança constrói um caminho para se experienciar, cada vez mais intensamente, os triunfos e vitórias, recriando sempre de novo as situações. A temporalidade da criança é, por conseguinte, um tempo recursivo, tanto sincrónico, através da constante recriação de situações e rotinas, bem como diacrónico, através da transmissão das brincadeiras de modo continuado e incessante, permitindo que toda a infância se reinvente, (re)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”.

A lógica da aceleração da infância faz muito pouco sentido para as crianças, 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 num jardim-de-infância não sejam os brinquedos, os jogos e os 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 ao 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-Zöllner, 2004, p. 231).

Portanto, não se pode discutir sobre 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-Zöllner, 2004, p. 232).

Em nome da organização de seu dia-a-dia e da obrigação de competência do ofício de aluno, as crianças quase não brincam na escola e suas brincadeiras estão cada vez mais ligadas à literacia: 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, a imaginação e a autonomia da criança.

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

Referências Bibliográficas

- Bondía, J. L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação* (pp. 20-28), 19.
- 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 saudáveis* (pp. 186-190). Porto: Lidel.
- Camilo Cunha, A. (2009). As brincadeiras ou a verdade existencial. In I. Condessa (Org.). *(Re)aprender a brincar: Da especialidade à diversidade* (pp. 80-86). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Camilo Cunha, A. & Gonçalves, S. (2015). *A criança e o brincar como obra de arte – analogias e sentidos*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- 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* (pp. 17-31). Porto: Profedições.
- Fernandes, R. & A. Mignot (Orgs.). *O tempo na escola*. Porto: Profedições, Ida.
- 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*. (3ª ed). (R. da Fonseca, Trad.). 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-Zöller, 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. (1991). *Educação Física: ensino & mudanças*. Ijuí: UNIJUÍ Ed.
- 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* (pp. 57-64). Proteoria: Vitória.
- Kunz, E. (2007). *Brincar e se-movimentar: Fundamentos para a compreensão do mundo de vida e mundo de movimento da criança*. (texto 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*, 35, 1, 113-128.
- Kunz, E. & Simon, H. (2014). O brincar como diálogo/pergunta e não como resposta à prática pedagógica. *Revista Movimento*, 20, 01, 375-394.
- Merleau-Ponty, M. (1999). *Fenomenologia da percepção*. (2ª ed). São Paulo: Martins Fontes.
- Oaklander, V. (1980). *Descobrimo 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* (pp. 9-34). Porto: Edições ASA.
- 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.