

UMA GERAÇÃO DE POÉTICAS, (RE) PENSANDO A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Victor José Machado de Oliveira¹

Resumo: *Este texto é fruto de um esforço teórico que tem por escopo discutir a educação física na educação infantil e (re) pensando os desafios implicados no processo educacional de crianças. O caráter interpretativo- argumentativo foi delimitado na dimensão heurística de investigação valendo-se da revisão de literatura. Buscou-se traçar uma unidade de intenção a partir do diálogo com a sociologia da infância, teoria do cotidiano e o debate da modernidade em Bauman, o que sugeriu a percepção de uma geração de poéticas. Por fim, esboça a urgência da constituição de uma agenda de estudos no desafio de iniciar um debate acerca do tema.*

Palavras-chave: educação física; educação infantil; infância; poética.

A POETIC GENERATION (RE) THINKING THE PHYSICAL EDUCATION IN CHILDHOOD EDUCATION

Abstract: *This text is the result of a theoretical effort which seeks to discuss about physical education in childhood education (re)thinking about the challenges involved in the educational process of children. The interpretive and argumentative character was defined in the heuristic dimension using a literature review. We tried to figure out a unit of intent from the dialogue with the sociology of childhood, theory of daily and Bauman's discussion of modernity, who suggested the perception of a poetic generation. Finally, outlines the urgent establishment of an agenda for research on the challenge of starting a debate over the issue.*

Keywords: physical education, childhood education, childhood, poetic.

¹ Formado em Curso Normal em nível médio pelo CEMBRA (2007). Licenciado em Educação Física pela Faculdade Católica Salesiana do Espírito Santo (2011). Mestrando em Educação Física do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEF/CEFD/UFES).

INTRODUÇÃO

O presente texto surge mediante o esforço teórico de atualizar – e aprofundar – a discussão realizada, inicialmente, no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)² apresentado no primeiro semestre do ano de 2011 na Faculdade Católica Salesiana do Espírito Santo – Vitória/ES. Essa necessidade colocou-se em caminho no decorrer do maior contato com referenciais teóricos inerentes à educação física, educação infantil e infância, que se mostraram profícuos para a ampliação e incrementação das atividades desenvolvidas no desfecho da graduação em educação física.

Em vista de delimitar um texto interpretativo-argumentativo, a revisão de literatura contribuiu na construção de uma base teórico-metodológica a qual esteve embasada na dimensão heurística de investigação. A partir dos argumentos da sociologia da infância (SARMENTO, 2005), da teoria do cotidiano (CERTEAU, 2011) e do debate da modernidade em Bauman (1999), procurou-se estabelecer uma unidade de intenção que atendesse ao debate do tema proposto neste espaço. Esse esforço se justifica na medida em que estabelece, em sua provisoriedade de conhecimento, apontamentos para uma discussão acerca de um tema que poderá vir a ser objeto de pesquisa e de produção do conhecimento.

Uma vez explicitado o caminho percorrido e a partir dos argumentos de Oliveira *et al.* (2013), o escopo deste texto consiste em discutir a presença da educação física na educação infantil de forma a elencar fundamentos para um (re)pensar sobre os desafios implicados no processo educacional de crianças. No intuito de cumprir tal desígnio, o texto foi dividido em três momentos.

A partir do (re)conhecimento da infância, desde sua constituição até os dias atuais, no primeiro momento essa categoria é indicada enquanto um construto sócio-histórico que esteve condicionado inicialmente aos discursos *legisladores*³ da modernidade em sua fase sólida (BAUMAN, 1999). Esses discursos procuraram e

² O TCC intitulado “O cotidiano da educação infantil e a presença da educação física na poética de ser criança” buscou retratar as experiências de estágio estabelecendo um diálogo com a teoria do cotidiano percebendo as crianças enquanto *poéticas* (CERTEAU, 2011) e produtoras de conhecimento (OLIVEIRA *et al.*, 2013; OLIVEIRA; MARTINS, 2012).

³ Bauman (2010) utiliza a metáfora da legislação para expressar a intencionalidade dos intelectuais modernos que buscaram impor normas e leis no processo de ordenamento do mundo.

conseguiram segregar as crianças, impondo, docilizando e vigiando (FOUCAULT, 1987), ao mesmo tempo em que tomaram das teorias biologizantes o discurso legitimador de suas práticas. É o resgate dessa perspectiva que retoma a discussão da infância enquanto categoria social do tipo geracional (SARMENTO, 2005), e seu lugar na contemporaneidade que se encontra em mudança (DELGADO; MULLER, 2006). Essa mudança é decorrente da nova conformação da modernidade em sua fase líquida (BAUMAN, 1999; 2001).

Quando se trata da educação, o segundo momento do texto irá relacionar as questões do ensino, do saber e da escolarização abrindo um diálogo com a educação física. Sendo o saber uma relação com o mundo, pode-se então considerar a criança enquanto um sujeito de saber (CHARLOT, 2000) – uma vez que essa possui características singulares inerentes a sua forma de aprender. A partir dessas considerações procurar-se-á estabelecer uma reflexão sobre uma forma de ensino que permita, sempre, novas formas de relação com o mundo.

O terceiro momento aponta as “considerações finais” e pretende apresentar uma *geração de poéticas*. Isso tem relação com a condição da *poética* de ser criança (OLIVEIRA *et al.*, 2013; OLIVEIRA; MARTINS, 2012). A palavra poética deriva do grego *poien* que significa criar, inventar, gerar. Essa expressão é utilizada por Certeau (2011) em relação à busca daquilo que os consumidores (aqui as crianças) *fazem* com os produtos, ou seja, revela a intenção de detectar nas poéticas as “fabricações” de uma *arte de fazer com* usos e táticas de um consumo produtivo e criativo dos mecanismos dominantes. Nesse sentido, ao considerar os apontamentos feitos nos momentos anteriores, é possível observar uma discussão que se mostra mais inicial do que definidora e finalizadora do tema. Por fim, apresenta-se como desafio a necessidade de uma agenda de estudos, comprometida com o processo de *interpretação-tradução-diálogo* de um conhecimento que se coloca urgente em sua busca e compreensão.

Nas próximas linhas encontram-se momentos que não responderão a todos os questionamentos e que produzirão mais desafios na procura de traçar uma unidade de intenção acerca de uma *geração de poéticas*. É com esse espírito que se espera que o(a) leitor(a) possa atravessar este espaço, assim sugerindo novas leituras e novas interpretações.

EDUCAÇÃO INFANTIL E INFÂNCIA

A educação infantil, tal como é apontada hodiernamente, desvenda-se num construto sócio-histórico permeado por tensões, prescrições, limitações, imposições, discursos e práticas que por muito procuraram – e conseguiram – cercear a plenitude de suas características e de sua própria construção social. Nesse sentido, para melhor compreendê-la, é necessário explorar os campos discursivos que procuram construir esse debate, assim buscando os ideais educacionais, as visões de mundo, de infância e de criança que enfim irão subsidiar inicialmente este esforço teórico de ampliação.

Conforme aponta Sayão (2002), o reconhecimento da infância em nossa sociedade ocorreu tardiamente, o que sugere que nem sempre existira uma preocupação com relação à educação infantil. No Brasil, percebe-se que nas últimas décadas houve um crescente ganho de espaço e preocupação com esse nível de ensino, ainda mais quando reconhecido na Constituição Federal de 1988.

Ao tecer alguns apontamentos acerca das raízes históricas da educação infantil no Brasil, Rocha (2001) apresenta o fato da própria pré-escola que teve sua origem mediante a herança europeia da constituição dos jardins de infância. Uma vez diferenciadas dos modelos⁴ escolares “[...], inauguraram uma tradição na forma de pensar e apresentar proposições para a educação da criança [...]” (ROCHA, 2001, p. 27-28). Por sua vez, Oliveira (2007) nos aponta que essa tradição vem de longa data se nos atentarmos ao fato de que, em 1657, Comênio fez uso da imagem de jardim de infância onde “arvorezinhas plantadas” seriam regadas. Em 1837, o educador alemão Froebel criou um *kindergarten* (jardim de infância); a visão era de crianças e adolescentes enquanto “sementes” que, expostas a condições favoráveis desabrochariam, assim podendo aprender sobre si e sobre o mundo.

Outro ponto necessário ao entendimento da infância atualmente está em sua educação, que por muitos séculos esteve sob a responsabilidade estritamente familiar,

⁴ Rocha (2001) cita alguns modelos: o modelo de Froebel, exemplo do Jardim de Infância Caetano de Campos (KUHLMANN JR *apud* ROCHA, 2001, p. 28); os modelos de Montessori e Decroly. Entretanto esses modelos uma vez pautados por uma Psicologia do Desenvolvimento influenciaram uma intervenção em moldes padronizadores.

particularmente da mulher (a mãe). Logo, quando era desmamada, a criança já iniciava atividades cotidianas juntamente com os adultos, local onde aprenderia e se integraria socialmente. Nesta época a criança era vista como um adulto em miniatura – então, desprovida de identidade própria (OLIVEIRA, 2007).

Estes pontos se colocam profícuos, como alerta Oliveira (2007, p. 57-58):

No momento da consolidação da educação infantil como um direito da criança, conhecer a história das instituições e das políticas públicas na área, traçada dentro das demais lutas sociais, pode apontar-nos novos caminhos, se soubermos compreender as contradições em meio às quais elas foram gestadas.

Não é o objetivo aqui levantar uma historiografia da infância e da educação infantil, porém encontra-se neste percurso a necessidade de recorrer a esses acontecimentos para uma elucidação acerca da temática proposta neste texto.

Como nos conta Oliveira (2007), a ascensão da ciência, a expansão do comércio e as novas conformações sociais da avançada modernidade⁵ vão estimular novas visões sobre o viés educativo das crianças – destas próprias e da sociedade em si. A universalização da educação a torna um tempo-espço privilegiado para o desenvolvimento social; e, neste sentido, é na criança que estaria o futuro⁶ da sociedade. Também é neste momento que os estudos positivistas ancorados nos pressupostos biológicos vão ser engendrados no discurso social, e por fim no contexto educacional.

Como consequência, a tradição racionalista ocidental possibilitou a visão dicotômica entre corpo/intelecto, que com suas educações distintas acreditava na emancipação pelo intelecto enquanto o corpo era excluído. O corpo aparece como elemento perturbador e, por isso, deveria ser controlado. Tal fato aponta alguns dos pressupostos educacionais do “corpo” e do homem – principalmente, aqui, da criança – nas instituições educacionais modernas (BRACHT, 1999).

⁵ A urbanização e a Revolução Industrial serão acontecimentos que contribuirão para essa nova conformação social. “A teoria social e educacional, no projeto social da - modernidade sólida -, são marcadas, fundamentalmente, pelos elementos constitutivos do ‘cientificismo’ e do ‘racionalismo’ da filosofia do sujeito, os quais ajudam a legitimar e, se ‘legitimam’, no contexto do liberalismo e do capitalismo em sua fase industrial – sólida” (SILVA, 2011, p. 6).

⁶ O espírito moderno procurou estabelecer um projeto social em que o futuro fosse controlado e planejado. A constituição de uma educação para toda a vida torna-se então tarefa do Estado moderno e o ideal da modernidade (BAUMAN, 1999).

A partir dos pressupostos medicalizantes, higienizadores, psicologistas e biologicistas serão organizadas, orientadas e praticadas as formas de se educar as crianças – legitimados por profissionais destas áreas por décadas em nossa sociedade. Na esteira de Bauman (1999; 2010), percebe-se que médicos, higienistas, filósofos, etc. vão assumir uma postura de legisladores que irão definir os pressupostos para a organização social em vista do progresso da sociedade. De fato, para a infância, algumas contribuições serão alçadas através do trabalho desses profissionais, todavia a lista de prejuízos será incomensuravelmente maior. Entretanto, sob a perspectiva sociológica apresentada por Sarmiento (2005) – de uma sociologia da infância – abordaremos tais considerações adiante.

Segundo o autor, tomar a sociologia da infância enquanto objeto sociológico implica em resgatá-la das perspectivas biologicistas. Neste ponto, a infância é concebida como uma categoria social do tipo geracional. É essa categoria que se julga relevante para a análise dos processos de relações sociais e da própria estratificação social. Sarmiento (2005) vai buscar o conceito de geração em vários autores; um deles é Karl Mannheim (1993[1928]). Para Mannheim *apud* Sarmiento (2005, p. 364),

[...] a geração consiste num grupo de pessoas nascidas na mesma época, que viveu os mesmos acontecimentos sociais durante a sua formação e crescimento e que partilha a mesma experiência histórica, sendo esta significativa para todo o grupo, originando uma consciência comum, que permanece ao longo do respectivo curso de vida.

Outro elemento que se põe a esta altura da discussão encontra-se no lugar em que a infância é tomada no contexto contemporâneo. Em entrevista conferida a Delgado & Muller (2006, p. 17), Sarmiento irá computar que “o lugar da infância na contemporaneidade é um lugar em mudança”. Zygmunt Bauman, sociólogo polonês que faz uma interpretação da modernidade, corrobora no seguimento da discussão da afirmação de Sarmiento ao referir-se a nova conformação da sociedade ocidental contemporânea, que em sua metáfora, se encontra em sua fase líquida, caracterizada pela fluidez das relações sociais e da própria conformação social (BAUMAN, 1999; 2001). Este é um ponto a ser pensado adiante neste texto, que pode auxiliar no entendimento da forma escolar adotada na educação infantil e da própria educação física enquanto inserida em seu âmbito.

A fase líquida da modernidade é precedida por sua fase sólida, cuja característica principal repousa na *ordem como tarefa* e em sua busca incessante pela eliminação da contingência, da ambivalência⁷, enfim, do caos. Separar, segregar e classificar foram tarefas que o espírito moderno empreendeu no seio social (BAUMAN, 1999). A infância surge neste momento, carregada desse espírito. Conforme aponta Sarmento (2005), a infância é construída na modernidade intermédio a sua separação do mundo dos adultos e por fim da institucionalização das crianças. Desta forma, a criação de instituições (creches e escolas públicas) contribuiu para essa separação⁸ (essas são as primeiras instituições da modernidade orientadas para um grupo geracional). Entretanto, continua Bauman (1999), ao expor as fraquezas da busca incessante da modernidade sólida pela ordem, que em vez da suposta fortificação desta, acabou por produzir mais ambivalência.

Como aponta Sarmento (2005), os efeitos do processo – de separação da infância do mundo adulto – resultaram numa ambivalência: se por um lado a separação se mostrou relevante através da criação de medidas de proteção, garantias de defesa e de segurança, por outro, efetivaram uma “menorização” das crianças, tanto quanto a assimetria de poderes nas relações “intergeracionais” (criança/adulto). A construção simbólica da infância na modernidade foi pautada numa ordem disciplinadora (FOUCAULT, 1987) que se configurou numa “administração simbólica” determinada pelos modos paternalistas de organização social, assim desqualificando a voz das crianças enquanto provia forças à colonização adultocêntrica.

Essas primeiras considerações apontam alguns fundamentos sobre a infância e a educação infantil e mostram, já em primeira instância, algumas implicações para a educação de crianças. Seguiremos adiante ampliando essa discussão nas relações estabelecidas na educação, no ensino, no saber e na escolarização estabelecendo um diálogo com a educação física.

⁷ O termo ambivalência foi “traduzido” por Bauman e entendido como situações onde os instrumentos linguísticos de estruturação se mostram inadequados, onde não existiria um padrão (ou vários padrões) aplicável a uma situação ambivalente. O resultado expressa-se numa sensação de indecisão, irresolução e perda de controle. (BAUMAN *apud* GOMES, 2009).

⁸ Essa separação não ocorreu integralmente, mas foi ocorrendo progressivamente devido a uma construção simbólica da infância, fomentando “um conjunto de exclusões das crianças e do espaço-tempo da vida em sociedade” (SARMENTO, 2005, p. 368).

EDUCAÇÃO, ENSINO, SABER E ESCOLARIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um diálogo com a Educação Física

Os processos educacionais e de ensino são atravessados pelo saber. Ora, como via de regra da condição humana de ingresso no mundo, nascer condiz no processo obrigatório de aprender, no qual o sujeito só se constitui se apropriando do mundo (CHARLOT, 2000). São as variadas figuras do aprender que revelarão as múltiplas possibilidades de caminhos de apropriação do mundo: a obtenção de um saber (intelectual); o domínio de um objeto ou atividade; o desenvolvimento de relações sociais (Idem).

A questão do saber implica a consideração, segundo Charlot (2000), que ele é uma relação, um produto e um resultado. Resultado da interação tecida pelo sujeito com o mundo que o cerca, sua produção consiste no confronto a outros sujeitos. Neste ponto, auxiliados pelo pensamento do autor, percebemos a *criança enquanto sujeito de saber*, uma vez que esta desenvolve atividades de argumentação, verificação, experimentação, vontade de demonstrar, provar e validar.

Questões como as expostas acima tratam da criatividade inerente à criança na complexidade de sua relação em ser/estar no mundo. A ela aparece um (re) inventar o cotidiano constante em sua capacidade de ter ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Outro ponto relevante nesta explicitação surge nos interesses da criança (de estar sozinha ou em grupo, de brincar disso ou daquilo, de estar aqui ou ali). Acontece que essas ações sugerem formas educacionais distintas para cada grupo atendido na educação infantil, daí a necessidade de extrapolação da forma do ensino para a afirmação de um sujeito de saber através de uma educação que permita, sempre, novas formas de relação com o mundo.

Segundo Rocha (2001), é viável a abertura – ao extrapolar os limites do ensino – de relação entre o objeto da Didática com o objeto da educação infantil. Enquanto a escola seria um local privilegiado para a aquisição dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil despenderiam seu trabalho em complementar a educação da família. Ou seja, enquanto a escola tem como sujeito o aluno e como objeto

fundamental o ensino, as instituições que atendem a infância têm como sujeito a criança e, como objeto, as relações educativas.

Por isso orientar, não uma educação voltada à “formação crítica”, mas sim, uma “educação crítica” voltada à formação de *poéticas*, que por si mesmas em relação com o mundo tornar-se-ão críticas na construção de sua história de vida. Esse pensamento corresponde em pensar a criança enquanto sujeito de saber, em suas potencialidades, desejos e anseios. Coexiste neste ponto proficuidade relacional organizada em ações pautadas na vivência da cultura corporal – local privilegiado pela educação física enquanto campo do saber.

Neste sentido, percebe-se um problema – apontado, discutido e criticado por vários autores – referente à escolarização da educação infantil (ROCHA, 2001; SAYÃO, 2002; RICHTER, 2005). Outro problema concerne na presença de profissionais “especialistas” que podem contribuir (ou não) para este processo (AYOUB, 2001; 2005). A escolarização – cada vez mais precoce – tem implicado na forma de se educar crianças. E compreender a presença da educação física neste tempo-espaço pode sugerir novas possibilidades educacionais comprometidas no processo educacional infantil.

Conforme apontam Oliveira *et al.* (2013), há marcos característicos acerca da escolarização da educação infantil que emergem do cotidiano.

Fato da instituição disciplinar na educação infantil é a escolarização precoce imposta através do molde educacional hodierno propedêutico às fases posteriores, ou seja, a criança deve ser preparada desde cedo para a escola, que deve prepará-la para a faculdade e cursos técnicos, e por fim para o mercado de trabalho. (OLIVEIRA *et al.*, 2013, p. 128).

Entretanto, como os autores seguem a discussão, existem espaços que elencam microrresistências dos *praticantes*⁹ que não são estritamente passivos às ações da diretividade disciplinar (OLIVEIRA *et al.*, 2013). Por exemplo, ao notarem o espaço da “aula” como uma característica escolarizante, Oliveira *et al.* (2013) observaram que as crianças não se reduzem a ela uma vez que reinventam mil formas de fazer o cotidiano.

Jogando com os mecanismos de disciplina através de ações ‘minúsculas’ como, por exemplo, quando ao final da intervenção ainda continuam

⁹ *Praticantes* é um termo elaborado por Certeau (2011) para indicar os lugares de autoria das pessoas que (re)produzem o cotidiano.

brincando, aprendendo e desenvolvendo-se, as crianças se afirmam enquanto consumidoras do brincar para além do momento do que numa situação escolarizada, remeteria ao espaço da aula. (OLIVEIRA *et al.*, 2013, p. 129).

A partir da discussão exposta, não pretendemos aqui romper com a articulação necessária que deve existir entre a educação infantil com o ensino fundamental, especialmente para as crianças mais velhas – que se interessam em ler, escrever, contar – e que logo estarão nele. “Isso poderia ser resolvido muito mais facilmente se houvesse clareza quanto ao caráter da educação infantil, se a criança fosse tomada como ponto de partida e não um ensino fundamental pré-existente” (KUHLMANN JR *apud* AYOUB, 2001, p. 54).

Com relação à educação física, Richter & Vaz (2005, p. 80) são categóricos ao afirmar que:

De forma geral, ainda permanecemos enquadrados em tempos e espaços limitados vinculados aos padrões escolarizantes, nos quais a Educação Física ‘dá uma mãozinha’ aos demais campos do saber e mantém-se enraizada no mero domínio das habilidades psicomotoras, desconsiderando a multiplicidade concreta da experiência infantil, inclusive no que se refere às práticas corporais.

A educação física é vista muitas vezes como o “momento da brincadeira”, do parque ou como o “momento do corpo” (AYOUB, 2005). Esta compreensão reforça a velha dicotomia corpo/intelecto e a proclamação da superioridade deste sobre aquele (BRACKTH, 1999). Entretanto, é necessário “considerar que a educação do corpo não se esgota nas aulas de Educação Física, mas alcança outros tempos e espaços, movimentos e expressões das instituições e seus atores” (VAZ *apud* RICHTER; VAZ, 2005, p. 80).

Ayoub (2001) corroborará para essa discussão em sua reflexão sobre o tema da organização do currículo nas instituições de educação infantil – levando em conta a relação educação/cuidado – e da relação entre professores “especialistas” e “generalistas”. A “[...] presença de professoras(es) “especialistas” para trabalhar com linguagens específicas na educação infantil conduz necessariamente à fragmentação de conhecimento e à hierarquização profissional?” (AYOUB, 2001, p. 56).

Nesse sentido, a autora tece alguns apontamentos para o desenvolvimento de ações pedagógicas que atendam as especificidades da educação infantil: a) o primeiro refere-se à possibilidade da construção de relações de *parceria*, baseadas na confiança e no abandono da hierarquização, assim deixando de lado a presença de professores

“generalistas” e “especialistas” para o surgimento do(a) professor(a) de educação infantil; b) o segundo remete a visão de criança enquanto ponto de partida na educação infantil e que a expressão corporal caracteriza-se como umas das linguagens fundamentais para serem trabalhadas, ou seja, a criança é quase sinônimo de movimento, de brincadeira, pois através dessas particularidades é que vão se descobrir, descobrir o outro, o mundo a sua volta e as múltiplas linguagens (AYOUB, 2001).

O estudo de Oliveira & Martins (2012) indica que pode haver sucesso no estabelecimento de relações de parceria entre o professor de educação física com os demais agentes escolares (principalmente na experiência relatada com a professora regente da turma). Na esteira dos autores, a educação física ao tomar os brinquedos/brincadeiras como uma das possibilidades de trabalho com as crianças, pode desenhar um cenário em que esse componente curricular se transforme num “tempo-espço de produção da cultura corporal no ambiente educacional das crianças” (OLIVEIRA; MARTINS, 2012, p. 10).

Ao procurar desenvolver espaços para além da visão de uma educação física enquanto momento da brincadeira, do parque ou do pátio¹⁰, Oliveira *et al.* (2013) e Oliveira & Martins (2012) relatam que a educação física pode propor às crianças momentos de aprendizagem através das *vivências significativas* (OLIVEIRA; MARTINS, 2012) no campo do movimento, jogo e brincadeira. Isso é possível no momento em que emerge a “concepção de que a Educação Física pode proporcionar à criança exteriorizar seus anseios, desejos e experiências, levando-as, juntamente com os adultos, à condição de produtores das práticas corporais que compõe – ou podem um dia vir a compor – a cultura corporal” (OLIVEIRA, MARTINS, 2012, p. 13).

Concordamos com os apontamentos de Ayoub (2001), Oliveira *et al.* (2013) e Oliveira & Martins (2012), uma vez que podemos considerar as crianças enquanto uma *geração de poéticas*: um grupo geracional marcado por suas características inerentes às

¹⁰ Cabe ressaltar que alguns municípios regulamentam nos estatutos dos Centros Municipais de Educação Infantil que os dias em que as crianças têm educação física elas não devem ter momento do parque ou pátio. Isso parece indicar que esse componente curricular deve então cumprir esta “tarefa”. Entretanto, consideramos que limitar a educação física a isso limita, também, o desenvolvimento das crianças e acaba por comprometer o processo educacional.

conformidades sócio-históricas criadas para elas, tanto quanto, por elas também. Em outras palavras, ao tomar a criança enquanto *poética* (CERTEAU, 2011) significa traçar inversões nos modelos escolarizantes. Buscar entender a presença da educação física na educação infantil por este viés é possível ao notar as crianças enquanto “produtoras de conhecimento e participantes ativas na construção das atividades propostas, e não meros ‘bonecos’ que possamos inferir o que irão fazer ou não” (OLIVEIRA *et al.*, 2013, p. 121). De forma integrada e concomitante através das experiências do cotidiano abordamos a infância na condição de possibilidades de construção de signos e da inserção destas na/à cultura corporal (OLIVEIRA *et al.*, 2013; OLIVEIRA; MARTINS, 2012).

A seguir teceremos as “considerações finais” que mais se mostrarão na condição de um início de diálogo do que a considerações precipitadas acerca do que inicialmente chamaremos de *geração de poéticas*. Buscar compreender um fenômeno e os possíveis caminhos para seu entendimento torna-se uma tarefa urgente para a implementação de uma agenda de estudos acerca deste tema.

UMA GERAÇÃO DE POÉTICAS: prolegômenos

A consideração sobre a emergência de uma *geração de poéticas* é constituída neste texto através da dimensão heurística uma vez que se buscou o entendimento de um fenômeno estabelecido no seio social ocidental contemporâneo. Traçando uma unidade de intenção entre autores já apresentados anteriormente, iniciar-se-á um diálogo no qual seu escopo se assente na questão de que estes apontamentos que serão feitos adiante podem um dia vir a ser objeto de pesquisa e de produção do conhecimento.

Apontar as crianças enquanto uma *geração de poéticas* denota a singularidade em torno de sua construção sócio-histórica. Mas que singularidade é essa? Será que há uma delimitação específica que identifique quando uma criança *é* ou *deixa de ser* criança? Quais características imanam dos discursos *legisladores* da infância? E melhor, como a contemporaneidade afeta a construção deste grupo geracional? São questões que, inicialmente, parecem propor uma agenda de desafios com relação à infância.

Iniciando pela última questão, o estudo de Staviski *et al.* (2013) apresenta um panorama do cenário que cerca a infância no mundo hodierno. A partir da temática do tempo de viver das crianças, os autores indicam que muitas vezes os interesses de pais e professores de potencializar o desenvolvimento das crianças (para que sejam, no futuro, bons adultos) acabam por sobrecarregar as reais possibilidades que têm elas de viver o *aqui-agora*. Ao reconhecerem a nossa modernidade como um tempo que segue a lógica do culto ao “tudo rápido”, apontam que as crianças e adultos têm visões diferenciadas do mundo. Enquanto as primeiras vivem no presente, os segundos estão sempre pensando no devir.

Este modo de viver, pensando exclusivamente nos resultados das atividades, é um modo de existir que só faz sentido para o adulto e que acaba desviando a atenção para longe do presente. As crianças não brincam pensando nos efeitos positivos ou negativos do seu brincar, não chutam uma bola ou pulam amarelinha pensando nos ganhos motores e cognitivos desta atividade; elas simplesmente brincam, porque esta é a sua maneira espontânea e natural de existir. (STAVISKI *et al.*, 2013, p. 121).

Nesse sentido, é necessário que os adultos possam compreender e atender as necessidades das crianças nesse contexto contemporâneo, considerando-as em suas perspectivas de viver o presente. Essa concepção tem indicado nortes para a ação pedagógica na educação e, aqui especificamente, na educação física (STAVISKI *et al.*, 2013, p. 121).

Com relação às demais questões expressas anteriormente, outro ponto a ser entendido trata da *inconclusão do ser* tanto citada por Paulo Freire (1996): notamos na criança sua condição de ser inconcluso. Não que carregue essa afirmação uma negatividade infantil, um pensamento do espírito moderno de classificar este grupo geracional através da atividade da *ordem como tarefa* (BAUMAN, 1999). Traduzimos essa inconclusão na *condição poética* que tem a criança de ser e estar no mundo. Trata-se de que mesmo em sua *condição inconclusa* a criança é um ser total e indivisível, capaz de, enquanto sujeito de saber, buscar nas figuras do aprender (CHARLOT, 2000) condições de inserir-se no mundo. Ou seja, a *condição inconclusa* está para a *condição poética*: quanto mais inconcluso se sabe mais próximo se achega da relação poética.

Outro pensamento que corrobora nesta compreensão repousa sobre o fato de que a criança não é num ser cristalizado pela cultura na qual está inserida, pelo contrário ela revela ser o *aqui-agora*. E ainda bem que assim o seja! Desta forma podemos observá-la

em sua alteridade, na esfera empírica. Ocorre que a criança não se preocupa com o que *é* ou *tem*, pois “se doa às possibilidades do presente” (SILVA *et al.*, 2007, p. 7). Ou seja, em sua relação *poética* com o mundo envolve-se no processo de ser pertencente a ele através de sua capacidade de (re)inventar no cotidiano novas formas de relacionar-se com uma tessitura de relacionamentos e de construções socioculturais.

Como já mencionado, a criança é quase sinônimo de movimento (AYOUB, 2001). Retornamos a essa afirmação para identificar alguns pressupostos *legisladores* da modernidade representada pela metáfora do Estado jardineiro (BAUMAN, 1999). Segundo Bauman (1999), o espírito moderno de implementação da ordem buscou extinguir o caos, ou seja, um movimento para a extirpação da contingência, do diferente, do anormal, da ambivalência. Ao segregar a infância o objetivo era de entronar uma ordem específica eliminando todo refugio, o que implicou no esforço por minorizar as crianças, seres incapazes e que deveriam estar sujeitos aos adultos em todas as esferas possíveis.

O controle do corpo (infantil) passa a ser uma tarefa importante na identificação dos *legisladores* modernos. Como aponta Charlot (2000), a filosofia clássica desenvolveria uma teoria da depuração, ou seja, através da disciplina a criança seria libertada das paixões, das emoções, do mal, enfim trata-se do triunfo da razão. Ora, ao controlar o corpo poder-se-ia controlar as paixões, pois “[...] o corpo deve servir. O sujeito é sempre razão, ele (o corpo) é sempre objeto; a emancipação é identificada com a racionalidade da qual o corpo estava, por definição, excluído” (BRACHT, 1999, p. 70).

Um corpo uniformizado era o ideal moderno e sua servidão era operacionalizada através da ausência do seu movimento ou da sua limitação e predeterminação. Então retornamos a pontuação anterior: se a criança hodiernamente é vista enquanto quase sinônimo de movimento é porque viradas epistemológicas¹¹ importantes decorreram distanciando-se do pensamento moderno-sólido.

¹¹ Esse tema não será aprofundado neste texto, entretanto apontamos os textos de Almeida (2007) e Bracht & Almeida (2008) para uma primeira aproximação acerca da virada epistemológica, principalmente para a área da educação física.

Com a transição da fase sólida da modernidade para sua fase líquida (BAUMAN, 2001) podemos notar que “o corpo, que sempre foi hierarquicamente secundarizado diante da razão, parece começar a recuperar [...] certa dignidade ontológica” (BRACHT *apud* SILVA, 2011, p. 9). E conforme acentua Silva (2011, p. 9), “uma nova forma de tematização do corpo, produzida contemporaneamente tem permitido extrapolar a noção de conhecimento em Educação Física”.

Entretanto, as “viradas epistemológicas” são atravessadas pelas relações complexas que são vivenciadas na sociedade contemporânea e, nesse sentido, apresentam alguns entraves para se pensar a educação de crianças. Apesar dos avanços obtidos na modernidade líquida com relação à infância (por exemplo, concepções e discursos mais abertas as possibilidades de conferir as potencialidades das crianças), Staviski *et al.* (2013) indicam que essa conformação fluída acaba por gerar novas contradições que limitam as possibilidades de desenvolvimento das crianças.

Nesse sentido, na esfera da educação infantil e da presença da educação física neste tempo-espaço nota-se que estabelecer interlocuções (diálogos) com a *poética* de ser criança traz possibilidades quanto à construção de um leque de experiências significativas, que ao inseri-las no contexto da cultura corporal também possibilite o desenvolvimento motor, cognitivo, social, afetivo, etc. (OLIVEIRA *et al.*, 2013; OLIVEIRA; MARTINS, 2012). A condição *poética* é corroborada pelos argumentos de Staviski *et al.* (2013) no momento em que, ao buscar uma educação equilibrada em uma sociedade que preza o culto à velocidade, também possibilite que as crianças tenham o seu tempo de *ser criança* respeitado (e aqui a redundância é necessária).

Não podemos esquecer de que “no entanto, a educação do comportamento corporal, porque humano, acontece também em outras instâncias e em outras disciplinas escolares” (BRACHT, 1999, p. 72). Ou seja, a educação de uma *geração de poéticas* está para além dos espaços educacionais infantis, estabelecendo-se em outras instâncias, por exemplo, a família, a mídia, as instituições religiosas, os movimentos comunitários, etc. Entendendo a impossibilidade de percorrer neste espaço considerações acerca de cada instituição citada, abordaremos a instituição de educação infantil onde podemos encontrar a educação física enquanto área pedagógica de intervenção. Entretanto, faremos essas considerações entendendo a complexidade estabelecida no contexto social no qual as mais variadas instituições se inter cruzam.

Nesse momento o movimento surge no cotidiano vinculado às linguagens. Sua presença acarreta o enriquecimento das possibilidades de comunicação e expressão, ao mesmo tempo em que se apresenta enquanto potente veículo de socialização. Ao brincar, imitar, criar ritmos, movimentos, etc. a criança também se apropria do saber ao mesmo tempo em que organiza um repertório cultural. Essas atividades compõem um mundo vasto e rico da cultura infantil, repleta pelas possibilidades da criança movimentar-se. Assim, a educação física tem com o que contribuir neste tempo-espaço realizando um trabalho interventivo de construção/ampliação do conhecimento acerca da cultura corporal.

Considerando os apontamentos realizados neste texto percebe-se que a caminhada é longa e que os desafios postos são inúmeros, porém, motivadores. Se há algo que possa ser afirmado sem medo de cair em contradição é de que não se pretende aqui *legislar* considerações para uma *geração de poéticas*, mas sim em assumir uma estratégia crítica no processo de *interpretação-tradução-diálogo*¹²; tecer uma comunicação comprometida que possa ser compartilhada com a comunidade em geral.

De certo, este esforço teórico de ampliação ainda encontra-se longe de concluir uma posição tangível acerca do tema que se propõe discutir. Coloca-se então a necessidade de concretizar uma agenda de estudos que em outros espaços contemple a discussão da educação para uma *geração de poéticas* e da relação que a educação física estabelece em cada contexto educacional em que se encontrem crianças.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. Q. Bauman entre Habermas e Rorty na virada lingüística: algumas implicações para a prática pedagógica em educação física. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE e CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15. [e] 2., 2007, Recife. **Anais...**, Recife-PE: CBCE, 2007. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/cd/resumos/115.pdf>>. Data de Acesso: 26 de Jan. 2012.

¹² A leitura do texto de Almeida (2007) e Bracht & Almeida (2008) nos sensibilizou na tomada de uma nova posição de humildade epistêmica, de (re)conhecer e “[...] admitir a provisoriedade e relatividade do conhecer que depende da linguagem” (ALMEIDA, 2007, p. 8).

AYOUB, E. Narrando experiências com a educação física na educação infantil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 143-158, maio 2005.

_____. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl.4, p.53-60, 2001.

BAUMAN, Z. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

_____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **Legisladores e intérpretes: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedex**, ano XIX, nº 48, Agosto, 1999.

_____; ALMEIDA, F. Q. O debate Rorty/Habermas: implicações para a relação entre a teoria e a prática pedagógica na educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 29, n. 3, p. 123-136, maio 2008.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CHARLOT, B. O saber e as figuras do aprender. In: _____. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DELGADO, A. C. C.; MULLER, F. Infâncias, tempos e espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmiento. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, pp.15-24, Jan/Jun 2006.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, I. M. **O corpo desportista moderno: disciplina e reflexividade na instituição acadêmica brasileira**. Cascavel: Edunioeste, 2009.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, V. J. M.; MARTINS, D. G.; PIMENTEL, N. P. O cotidiano da educação infantil e a presença da educação física na poética de ser criança. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 118-133, jan/mar 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fe/article/view/16188/13763>>. Data de Acesso: 17 de Jun. 2013.

_____; MARTINS, D. G. Itinerário de uma intervenção com crianças: um diálogo no/com o cotidiano e a sociologia da infância. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 3, n. 2, p. 8-18, set 2012. Disponível em: <<http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php/cadernos/article/view/1566/828>>. Data de Acesso: 17 de Jun. 2013.

RICHTER, A. C. **Sobre a Presença de uma Pedagogia do Corpo na Educação da Infância**: retratos e vozes, lugares e tempos da corporalidade na rotina de uma creche. Florianópolis, 2005. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2005.

_____; VAZ, A. F. Corpos, saberes e infância: um inventário para estudos sobre a educação do corpo em ambientes educacionais de 0 a 6 anos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 79-93, maio 2005.

ROCHA, E. A. C. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Nº 16, p. 27-34, Jan/Fev/Mar/Abr 2001.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005.

SAYÃO, D. T. Infância, Prática de Ensino de Educação Física e Educação Infantil. In: VAZ, A. F.; SAYÃO, D. T.; PINTO, F. M. **Educação do corpo e formação de professores**: reflexões sobre a Prática de Ensino de Educação Física. Florianópolis: UFSC, 2002.

SILVA, E. G.; SANT'AGOSTINO, L. H.F.; KUNZ, E. A semiótica peirciana e o semovimentar infantil: semioses. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE e CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15. [e] 2., 2007, Recife. **Anais...**, Recife-PE: CBCE, 2007. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/cd/resumos/113.pdf>>. Data de Acesso: 22 de Out. 2010.

SILVA, S. P. A educação física entre o projeto social da modernidade sólida e o projeto social da modernidade líquida. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE e CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 17. [e] 4., 2011, Porto Alegre. **Anais...**, Porto Alegre-RS: CBCE, 2011. Disponível em: <http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/XVII_CONBRACE/2011/paper/viewFile/3451/1442>. Data de Acesso: 26 de Jan. 2012.

STAVISKI, G.; SURDI, A.; KUNZ, E. 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, jan/mar 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbce/v35n1/a10v35n1.pdf>>. Data de Acesso: 17 de Jun. 2013.

Contatos dos Autores:	Data de Submissão: 13/07/2012
"Victor José Machado de Oliveira" oliveira_vjm@hotmail.com	Data de Aprovação: 27/06/2013