

## **CRIANÇAS, MÍDIAS E CULTURA DE MOVIMENTO: CONTRASTES ENTRE MUNDOS VIVIDOS NAS ESCOLAS DO CAMPO E DA CIDADE**

Iracema Munarim

### **RESUMO**

As questões que trago neste ensaio surgem de reflexões sobre diferentes realidades escolares, em contextos rurais e urbanos. A proposta da pedagogia Waldorf, situada na cidade, se configura na possibilidade de experimentar a liberdade e autonomia proporcionada pelo contato com a natureza, negando o acesso às mídias. E a escola do campo, cada vez mais se depara aos incentivos para “incluir-se” na vida produtiva da cidade, no domínio das tecnologias. Contraste que leva a pensar em como a cultura de movimento destas crianças, entendida numa relação dialógica entre seres humanos e mundo, corresponde a estas diferentes realidades.

Palavras-chave: Crianças. Mídias. Escola Waldorf. Escola do Campo. Cultura de Movimento.

### **ABSTRACT**

The issues brought in this essay emerge from reflections about different school realities, in rural and urban contexts. The proposal of the Waldorf pedagogy, situated in the city, is set in the possibility of experiencing the freedom and autonomy provided by the contact with nature, denying access to medias. And the rural school is increasingly facing the incentives to "add up" in the productive life of the city, in the field of technology. This contrast leads to thinking about how the culture of movement of these children, in a dialogical relationship between human beings and world, correspond to these different - and instigating - realities.

Keywords: Children. Media. Waldorf School. Rural School. Culture of Movement.

### **Resumen**

Las cuestiones que traigo en este ensayo surgen de las reflexiones sobre las distintas realidades escolares, en los contextos rurales y urbanos. La propuesta de la pedagogía Waldorf, ubicadas en la ciudad, se configura en la posibilidad de probar la libertad y la autonomía proporcionada por el contacto con la naturaleza, negando el acceso a las tecnologías. Y la escuela del campo, se enfrenta cada vez más con los incentivos para "incluirse" en la vida productiva de la ciudad, en el dominio de las tecnologías. Un contraste que lleva a pensar en cómo la cultura del movimiento de estos niños, en una relación dialógica entre los seres humanos y el mundo, corresponde a estas distintas - y instigantes - realidades.

Palabras claves: Niños. Pedagogia Waldorf. Escuela del Campo. Cultura del Movimiento.

## Introdução

A convivência com crianças nas escolas como professora de Educação Física na Educação Infantil tem me despertado a necessidade de uma experiência mais significativa em termos de estudos, de sensibilidade, de contato e compreensão do mundo vivido das crianças. Uma reflexão acerca das diversas infâncias, das “várias infâncias dentro da infância global” (Sarmiento, 2004), que leve em conta as infâncias de diferentes contextos e experiências caracterizadas cada vez mais pelo acesso às mídias eletrônicas. Trago de minhas pesquisas<sup>1</sup> o pressuposto de que as mídias eletrônicas fazem parte da realidade das crianças, da sua cultura lúdica e de movimento, e é esta relação das crianças cada vez mais estreita com as mídias que me instiga cada vez mais a pensar nas relações por elas estabelecidas em seus diferentes mundos vividos.

Neste sentido, e para justificar a problemática deste ensaio, cabe um retorno à temática abordada em minha dissertação de mestrado, na qual me propus a refletir sobre a forma como estão se constituindo as brincadeiras das crianças ou, mais especificamente, as suas diferentes formas de “se-movimentar” enquanto brincam. Tentei evidenciar naquele momento a partir da teoria do “se-movimentar” (KUNZ, 2004), a importância de compreender o movimento enquanto um diálogo estabelecido entre os seres humanos e o mundo. Enquanto se movimentam, as crianças exploram a realidade e descobrem maneiras de comunicação, na qual se estabelece uma compreensão do mundo pelo agir (KUNZ e TREBELS, 2006). Ao refletir sobre o se-movimentar durante a infância, pensou-se na forma como as brincadeiras têm se constituído a partir das transformações sociais contemporâneas, que incluem o acesso cada vez mais facilitado das crianças às mídias eletrônicas.

No campo empírico escolhido para aquela pesquisa, duas escolas de Educação Infantil, uma delas se destacou por ser uma escola de pedagogia Waldorf<sup>2</sup>, uma das vertentes da Antroposofia<sup>3</sup>. Justificou-se a escolha desta, principalmente, pelo fato de ela desestimular a aproximação de crianças às novas tecnologias. A proposta é que as crianças tenham acesso à TV somente entre os 13 e 15 anos de idade, etapa em que, segundo esta pedagogia, é “completado o desenvolvimento da vontade e dos sentimentos” (GOEBEL e GLÖEKLER, 2002, p.470). Naquele contexto de pesquisa, pensou-se na possibilidade de que as crianças matriculadas na instituição teriam experiências diferenciadas das da outra escola pesquisada, principalmente com relação à TV – que assistissem menos TV e/ou contassem em casa com uma mediação mais crítica aos programas assistidos.

A escola Waldorf foi criada em 1919 por Rudolf Steiner, um filósofo austríaco. Em uma proposta de escola para os filhos dos operários de uma fábrica na Alemanha, Steiner criou algumas condições que viriam a se tornar características marcantes para essa pedagogia, baseada em uma concepção específica de desenvolvimento humano a partir de pontos de vista antropológico, pedagógico, curricular e administrativo. Neste

---

<sup>1</sup> Dissertação de mestrado defendida em 2007, no Programa de Pós Graduação em Educação, na UFSC, sob o título “Brincando na escola: o imaginário midiático na cultura de movimento das crianças”, disponível em <http://aspro01.npd.ufsc.br/biblioteca/asp/pbasbi2.asp?codAcervo=241710&codBib=,&codMat=>

<sup>2</sup> A outra escola de Educação Infantil pesquisada pertencia à rede municipal de ensino de Florianópolis-SC.

<sup>3</sup> A Antroposofia possui vertentes em diversas áreas como saúde (médicos, dentistas), agricultura, educação etc. Sobre Antroposofia, acessar < <http://sab.org.br>>.

embasamento, a escola deveria ser administrada pelos próprios professores e a pedagogia deveria ser baseada em um currículo que levasse em conta as “três forças motrizes da educação”: a imaginação, o senso de verdade e o senso de responsabilidade. Cabe destacar também que, embora o espaço não permita uma reflexão mais aprofundada, para a Antroposofia, linha de pensamento da qual faz parte a escola Waldorf, o ser humano é caracterizado como um ser trimembrado, constituído por corpo, alma e espírito, entendimento que de certa maneira fundamenta toda a proposta pedagógica das escolas.

Nas escolas Waldorf também não entram produtos manufaturados, como os brinquedos de plástico. As crianças brincam com brinquedos confeccionados por matérias primas como a madeira e o tecido, sem aditivos químicos como tinturas. O lanche é servido preferencialmente com grãos integrais, o chá é sem açúcar e as próprias crianças ajudam a preparar as refeições, simulando a vida doméstica. A proposta da escola Waldorf é de que as crianças tenham uma relação estreita com a natureza. O ideal para esta pedagogia é que as crianças fiquem em casa, protegidas da sociedade e sob os cuidados dos pais, nos primeiros 7 anos de vida (o primeiro setênio). Mas como o mundo do trabalho não permite o uso do tempo nestes termos, a ideia do *jardim de infância*<sup>4</sup> é que este se assemelhe o quanto possível ao ambiente doméstico, desde a cor das paredes à disposição dos móveis no espaço. As bonecas são de pano e sem traços do rosto (com o intuito de as crianças imaginarem suas expressões) e em formato de estrela – “cinco pontas e a cabeça, que representam o essencial do ser humano para a Antroposofia: cabeça, tronco e membros”. Os carrinhos são de madeira e a maioria dos brinquedos é feita à mão, com produtos não industrializados, como algodão, tecido cru, lã de carneiro e outros elementos da natureza, como pedra, madeira e areia.

Outros aspectos desta pedagogia também podem ser destacados aqui, como o tempo escolar contado em ciclos (as quatro estações influenciam o planejamento anual, mensal, semanal e diário nas atividades pedagógicas), as histórias, o envolvimento do imaginário em suas propostas, as turmas mistas (idade), o movimento humano através das aulas de eurtimia (a dança como movimento da natureza) ou aulas de ginástica Boethmer, idealizada a partir dos princípios da Antroposofia.

Além destas características, que diferenciam uma escola Waldorf de escolas ditas tradicionais, são negadas nesta pedagogia as tecnologias. Vem desta pedagogia um julgamento sobre o uso das mídias pautado na visão apocalíptica, que corrobora e dá mais fôlego à polêmica dualista, e muitas vezes contraditória, sobre a relação entre crianças e mídias. Fecham-se as portas para a televisão, a internet, a câmera fotográfica, entre outras tecnologias que, juntamente aos outros aspectos acima citados, demonstram a intenção pedagógica de aproximar as crianças a um ideal de mundo vivido na natureza, no campo, isolado das inovações tecnológicas presentes na cidade - ainda que grande parte das escolas Waldorf estejam situadas na zona urbana. Nesta discussão, vale abriremos um parênteses para refletir sobre as diferentes teorias sobre a relação crianças e mídias, que podem ser situadas em dois pólos opostos.

### Polêmicas (e) reflexões sobre crianças e mídias

Do mesmo ponto de vista reforçado pela pedagogia Waldorf surgiram as teorias acerca da “mutação da infância”, que confere à relação crianças e mídias um sentimento

---

<sup>4</sup> Nomenclatura da pedagogia Waldorf que se refere aos Centros de Educação Infantil.

de medo e pânico para os adultos. Uma das maiores críticas feita ao uso das mídias por crianças surge da idéia de morte da infância<sup>5</sup> que, de acordo com David Buckingham (2007), demonstra ter origem nas relações de poder dos adultos sobre as crianças. Nesse argumento, a mídia é caracterizada como potente agente ideológico, que manipula e bombardeia quem se relaciona com ela sob os princípios do mercado, sendo as crianças as principais vítimas. Do outro lado, surge a ideia de que mídias eletrônicas, como computadores e televisão, são boas companhias para as crianças e fundamentalmente mais democráticas e participativas que as velhas mídias (como o rádio, utilizado pelos pais destas crianças durante suas infâncias). Aqui, as crianças longe de serem vítimas, passam a ser vistas como dotadas de uma forma poderosa de “alfabetização midiática” (Idem). A maior crítica a essa perspectiva é de que está se formando um abismo crescente entre gerações, sugerindo que a habilidade das crianças em aprender e lidar com a tecnologia está cavando um fosso cada vez maior entre a cultura infantil e a adulta.

Nesta discussão, cabe ressaltar a importância das teorias da recepção para a superação destes antagonismos sobre a relação crianças e televisão, principalmente a visão latino-americana que ganhou importância a partir da obra de Jesus Martín-Barbero, *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura e hegemonia*, em 1987. Foi Martín-Barbero quem primeiro identificou a emergência de uma renovação teórica nos estudos de comunicação, propondo pensar a comunicação a partir da cultura. Até então as pesquisas nessa área concentravam-se na análise dos meios e de seus efeitos sobre o receptor, sem considerar as conexões existentes entre os meios e sujeitos. Nesta mudança de foco nas pesquisas, partindo dos meios ao lugar em que se produz sentido, o receptor é considerado também produtor de sentidos e o cotidiano, espaço primordial da pesquisa. O que enfatiza a importância de entender a criança não como receptora passiva, mas como sujeito de autoria, que cria e produz significados a partir dos conteúdos a que tem acesso não somente na televisão, mas também no computador e outros tipos de mídias.

E é a partir deste ponto de vista que surge uma outra vertente que reforça a importância de que é preciso superar a dicotomia existente nas pesquisas que abordam infâncias e mídias. Assim, os estudos sobre esse tema demonstram que esta temática não pode ser discutida sem que se considere o contexto em que os sujeitos estão inseridos, as relações criadas entre sujeitos e meios, bem como as mediações que ocorrem antes e depois de se ter acesso a eles (OROZCO, 1996). Deste contexto, discorre também a importância de se levar em conta as diferentes formas de usos que os sujeitos fazem das mídias, para as mais diversas finalidades.

É o que também nos mostra Pier Cesare Rivoltella (2008), ao explicar o conceito de sociedade multitela. Segundo o autor, as telas que nos deparamos em nosso dia-a-dia, em número crescente, multiplicam também os espaços do ver, redefinindo a modalidade e o significado do olhar. O que há alguns anos a presença dessas telas poderia ser resumida nas telas de TV e cinema, hoje se configura no grande número de *displays* de qualquer aparelho eletrônico. Com tantas imagens e facilidade de acesso a informações, o olhar antes durável, variável, isolável, é reconfigurado com as telas tecnológicas (Idem, p. 42). O olhar passa a ser intermitente, como um mosaico de informações muitas vezes descontextualizadas, móvel e interativo. Olha-se ao mesmo tempo para várias janelas, sem uma seqüência lógica e nem uma estrutura narrativa. É uma das formas, principalmente dos jovens, de lidar com as tecnologias que caracterizam a

---

<sup>5</sup> Sobre este tema, ver Neil Postman, *O desaparecimento da infância* (Editora Graphia, 1999).



chamada “geração alt-tab”, do zapping, da intermitência. Assim reconfigura-se, como também demonstra Rivoltella, a forma como os sujeitos se apropriam do saber.

O saber típico da sociedade multitela é caracterizado pela multimedialidade, ou muitos pontos de acesso ao conhecimento. Assim, ainda de acordo com autor, que toma também como base a obra de Gardner (1982), meninos e meninas desenvolveram uma inteligência corpórea, não argumentativa, não lingüística e que, por isso, educadores devem multiplicar os pontos de acesso ao conhecimento de formas que vão muito além dos já conhecidos livros didáticos ou quadros negros, mas que contemplem a dimensão corpórea, emotiva, lingüística, naquele mesmo sentido do olhar que com as telas adquire um novo significado.

Esta idéia de inteligência corpórea pode trazer à tona a importância de se dar uma atenção especial aos sentidos, ou um mergulho no sensível, proposto pela fenomenologia de Merleau-Ponty, que nos mostra uma consciência situada corporeamente, ou o corpo como fundamentação para todo o conhecimento. Conhecimento este que parte da percepção que constitui o nosso ser-no-mundo, atuando simultaneamente aos nossos movimentos - a consciência não é a única nem a primeira a atuar na nossa percepção, a apreender novos conhecimentos. Como afirma Carmo (2000, p. 37), toda atividade, reflexiva ou não, tem como fundamento a percepção do mundo e, “a todo momento realizamos movimentos, gestos, ancorados numa crença perceptiva do mundo e das coisas que nos cercam, sem que a consciência tenha que refletir a todo momento sobre eles”. E é a partir daí, desta “inteligência corpórea” já aludida por Gardner, que focamos a importância de se pensar na importância do movimento humano nas relações entre ser humano-mundo e ser humano-mídias.

Desta maneira, volto à importância de focar a atenção também no modo como as crianças se relacionam com as mídias e de como esta relação se configura nas suas culturas de movimento, que tem a escola como espaço privilegiado nas suas trocas e significações. Embora tenha descrito com mais ênfase as características de uma escola Waldorf, o que me traz a esta reflexão não parte somente das peculiaridades desta pedagogia, embora seria interessante pensar numa Educação Física voltada ao entendimento de um corpo *trimembrado*. As questões que trago aqui como pertinentes a serem debatidas surgem de comparações entre duas realidades distintas, uma delas caracterizada pela escola Waldorf, e outra pelas escolas do campo, das quais tomo como foco em ambos os contextos a presença das mídias na cultura de movimento das crianças.

### As tecnologias nas escolas do campo

Se fizéssemos um contraponto sobre o espaço para a brincadeira disponível para as crianças que vivem no campo e na cidade, chegar-se-ia à conclusão, embora simplista, de que as crianças que vivem no campo ainda tem à disposição um amplo espaço físico para descobrir seus movimentos, correr e brincar em contato com a natureza<sup>6</sup>. Outra consideração seria a de que os lugares para as brincadeiras tem se tornado cada vez mais raros na cidade, cujos poucos espaços que ainda restam são tomados a cada dia pela especulação imobiliária, indústrias ou ruas de asfalto.

---

<sup>6</sup> Apesar de considerar importante, não levo em conta neste exemplo os processos de industrialização das atividades produtivas no campo, com grande impacto no ambiente e na vida dos sujeitos que vivem nas proximidades, o que levaria a uma discussão mais ampla.

Ampliando a discussão para outros aspectos, no campo, o acesso ao comércio e consumo ainda é restrito se comparado ao das cidades; as crianças brincam mais com elementos da natureza, sobem mais em árvores, podem ainda nadar em alguns rios, brincam com gravetos e folhas, andam a cavalo, correm pelo pomar<sup>7</sup>. As crianças da cidade também brincam com gravetos e pedras, sobem em árvores ou empinam pipa. Mas brincam também, em grande parte do tempo, com brinquedos industrializados e fabricados em série, teoricamente mais acessíveis a elas, como bonecos de plástico anunciados na TV, fantasias de super heróis, as roupas, os calçados e a mochila de personagens. Tudo isto aliado à prática de assistir à TV diariamente, jogar videogames e brincar no computador, quando possível financeiramente.

É nesse contexto, entre mundos vividos distintos de crianças do campo e da cidade, que trago minhas indagações. A escola Waldorf, situada na cidade, fecha as portas para sua realidade urbana, como se estivesse em um tempo diferente, um lugar distante de tudo aquilo que ocorre ao seu redor, entre buzinas, estresse e fumaça. E a escola do campo, que por sua simples localização está em contato com a natureza, cada vez mais se depara aos incentivos para “incluir-se” na vida produtiva da cidade, no acesso às mídias, no domínio do computador enquanto ferramenta, desde a perspectiva política e pedagógica hegemônica que a orienta, chamada por alguns como *escolarização urbanocentrada* (CALDART, 2004; MUNARIM, 2008).

As escolas do campo participantes de programas de inclusão digital passam por desafios - também encontrados nas escolas da cidade - caracterizados principalmente no uso que se deve fazer dos computadores e outros elementos de mídias até então distantes das suas realidades. Como pude constatar em um programa de especialização a distância no qual fui professora-tutora<sup>8</sup>, os professores não possuem conhecimento sobre como lidar com diferentes ferramentas (o que também ocorre nas cidades), não conhecem uma metodologia de uso das mídias na sala de aula e tampouco refletem sobre o uso destas pelas crianças numa perspectiva que possa ir além do tecnicismo, da formação voltada para a produtividade no trabalho, de um conhecimento para o futuro, de um “vir a ser”. E esta é uma discussão que não se atém apenas na entrada das mídias nas escolas do campo, mas sim no que é considerado educação do campo, que traz vinculada às suas características, como afirma Caldart (2004), uma educação vinculada ao destino do trabalho. Assim, se pensarmos numa educação do campo voltada somente a uma pedagogia para o trabalho, tem-se uma visão instrumentalizadora da educação, colocada a serviço das demandas de um determinado modelo de desenvolvimento de campo que desconsidera as particularidades presentes na realidade de quem lá vive.

Neste caso, configura-se a também uma crítica ao modelo de inserção das mídias nas escolas do campo e da cidade. Não se pensa no uso destas para uma formação crítica, na possibilidade de experiências diversas, de se ter contato com novas sensibilidades, no imaginário envolto nisto. São reflexos inclusive de políticas que em seus projetos baseiam seus incentivos naquilo que é uma educação urbana, voltada à produção capitalista, à concorrência, às horas contadas do *kronos*.

Essa parece ser uma mudança voltada à educação do campo bem característica daquela de um Brasil que na década de 30 estava se tornando urbano, mas que carregava ainda uma forte herança rural, sem levar em conta que a especificidade de uma educação no campo estaria no próprio campo. Não quero entrar aqui no mérito da

---

<sup>7</sup> Até então consideramos aquela criança que pode brincar. Tem-se a consciência do trabalho infantil, muito marcante em zonas rurais.

<sup>8</sup> Programa Escola de Gestores, oferecido em parceria MEC-UFSC (2007-2008).

discussão de que tecnologias não devam ser acessadas no campo. Devem sim, ser acessadas por todos aqueles que por elas tiverem interesse, considerando que o interesse também parte do conhecimento e da formação. O que pretendo discutir aqui é a forma como este acesso está sendo feito, para qual propósito estes incentivos estão chegando sem considerar o contexto social e cultural do qual fazem parte os sujeitos, alvos desses projetos. Como observa Antonio Munarim (2008) no contexto da Educação do Campo,

trata-se de esclarecer a luta que se trava, de um lado, pelo acesso universal ao conhecimento, à cultura, à educação, evitando-se o universalismo homogeneizante, que se casa com a perspectiva da igualdade abstrata; e, de outro lado, trata-se de esclarecer a luta pelo “reconhecimento da legitimidade de seus sujeitos também como produtores de conhecimento, de cultura, de educação” sem, no entanto, escorregar à fragmentação dos particularismos, dos localismos, e, na medida das lutas pelo reconhecimento das diferenças, sem escorregar a uma dimensão culturalista, isto é, de uma educação descolada do trabalho como dimensão fundante, ontológica do ser social (Idem, p. 5-6).

Por isso a importância de se pensar numa educação coerente com as realidades sociais, econômicas, culturais e ambientais que se constata no espaço onde ocorre a prática educativa.

#### Crianças e escolas no campo e na cidade

A partir destes dois contextos já apresentados, e reforçando as diferenças, a escola do campo, num distanciamento da natureza, estaria a aproximar as crianças das mídias. No sentido oposto, escolas de pedagogia Waldorf, situadas na cidade, estariam a privar das crianças a experiência com as mídias numa busca por um retorno à natureza. Experiências contrastantes que talvez, assim como aquelas proporcionadas às crianças do campo, não fossem vividas se não fossem por vias da escola. Uma escola se proporia a esquecer tudo aquilo que é considerado “malefício” da vida urbana. A outra, através de incentivos públicos, recusaria as experiências do contato com a natureza, tão apreciadas pela primeira.

É justamente esse contraste que me faz pensar em como a cultura de movimento das crianças corresponde a estas diferentes - e instigantes - realidades. Penso que é aí que se encaixa a importância de pensar o mundo de movimento das crianças sob uma concepção dialógica, como seres que atuam, que refletem, que questionam o seu mundo através do movimento. A partir de uma abordagem fenomenológica, a teoria do “se-movimentar” nos mostra a importância de se pensar a percepção, a sensibilidade e a intuição como ações coincidentes e simultâneas ao movimento humano, já que a percepção constitui o nosso ser-no-mundo. Não há um distanciamento entre aquilo que olho e que percebo daquilo que vivo. Não somos meros espectadores do nosso mundo; estamos entre as coisas e com elas interagimos.

É se movimentando que as crianças produzem sentido das situações observadas em seus cotidianos, experimentam diferentes formas de interpretar o que acontece em seus mundos. As crianças ressignificam em suas brincadeiras as narrativas as quais tem acesso, sejam da televisão, do computador, da história contada em casa, dos livros, entre

outras. É neste momento que elas demonstram o quanto o contexto e as ofertas culturais são significações importantes na constituição de suas brincadeiras, que quanto mais diversas as experiências, o contato com a natureza, as histórias, os lugares e a diversidade dos brinquedos, mais as crianças exercitam a imaginação, criando e atribuindo sentidos à realidade da qual fazem parte. Quanto mais sentido existir nas suas vidas, mais ricos de sentidos são os seus movimentos.

Pensando sobre as diferentes presenças das mídias na vida destas crianças, moradoras da zona urbana e freqüentando uma escola Waldorf e moradoras da zona rural, freqüentando uma escola do campo, instiga-me a forma como a cultura de movimento destas crianças corresponde a essas duas realidades aparentemente próximas e ao mesmo tempo contrastantes.

Mostra-se coerente, pois, refletir sobre a tríade *movimento humano-mídias-infâncias* a partir do mundo vivido de crianças que se encontram nos dois contextos acima explicitados, bem como refletir sobre a possível contradição entre a escola urbana que quer se aproximar da natureza (campo) e a escola do campo que está sendo convocada aos valores urbanos, tendo como foco a presença das mídias nas suas realidades.

Dando ênfase à discussão sobre os diferentes acessos às mídias encontrados nesses dois contextos, cabem algumas questões que podem futuramente ampliar o debate nesta temática: que implicância a Educação do/no Campo e a Pedagogia Waldorf têm na manifestação da cultura de movimento das crianças? Essas duas propostas de educação se enquadram no contexto vivido dos sujeitos que fazem parte da escola, ao propor a eles uma determinada – ou diferenciada – concepção de educação? E nessa concepção, como se leva em conta o papel político e pedagógico da instituição escola?

Ademais, entendendo a Educação Física como um espaço de reflexão nos campos da educação e formação humana relacionada à cultura de movimento, outra problemática aqui se apresenta: qual seria a contribuição da Educação Física nesses dois contextos, visto as conexões e discrepâncias desses dois mundos vividos pelas crianças? E como considerar a Educação Física, num contexto regido pela LDB, no qual, de um lado, como pedagogia “tradicional” atua o professor formado num curso de Licenciatura ou Magistério e, outro, o da Pedagogia Waldorf, efetiva-se a sua própria proposta de disciplinas/vivências, inclusive aquelas voltadas ao movimento humano (Ginástica Bothmer e Eurytmia)?

Assim, como já afirmado anteriormente, tomo como base de fundamentação os estudos que colocam como eixo central a cultura de movimento<sup>9</sup>, ou a teoria do “se-movimentar”, idealizada no Brasil por Elenor Kunz, e cujas referências teóricas neste trabalho se baseiam principalmente em autores como Kunz, Trebels e Hildebrandt-Stramann. Nessa visão de movimento humano, que parte de aspectos trazidos pela fenomenologia, o movimento não é entendido como uma ação singular feita por uma pessoa, mas *a partir* da pessoa que se movimenta, e é entendido como uma forma de diálogo entre os sujeitos e o mundo em que vivem. Sendo assim, o movimento humano não é entendido aqui sob seu viés biológico, como um fenômeno físico, quantificável e objetivo, mas de uma forma dialógica, integral. É um ser humano que se movimenta, que tem histórias, experiências, que se encontra em um determinado contexto

<sup>9</sup> De acordo com Kunz (*apud* GONZÁLEZ e FENSTERSEIFER, 2005), “pertencem à cultura de movimento todas aquelas atividades que envolvem o movimentar-se humano com características lúdicas, de jogo, de brincadeira, de ginástica, de apresentação e competição, reconhecidas num determinado contexto sócio-cultural” (Idem, p.112).



situacional e cujo movimento, que parte de sua percepção, é também carregado de significados e intencionalidade.

Partindo desse ponto de vista e da problemática apresentada, é de importância que sejam levadas em conta as experiências das crianças no que diz respeito à forma como dialogam com seu mundo através do movimento. E para que uma pesquisa *com* crianças e não somente *sobre* crianças possa ser efetivada, no intuito de tomá-las como sujeitos de conhecimento, o contexto de vida de cada sujeito deve ser considerado ao se observar as diversas relações estabelecidas, tanto por crianças como por adultos, com as mídias. Essa diversidade deve merecer atenção também nas relações das crianças nos diferentes segmentos que constituem a sua vida diária, como a escola, as brincadeiras entre pares, o trabalho, a família, o lazer e atividades que envolvam a comunidade. Para isso, mostra-se necessário priorizar, além do diálogo pelo movimento, a fala e o olhar das próprias crianças, partindo de uma concepção que as valoriza pelo que elas são; sujeitos sociais, plenos em sua especificidade infantil.

#### Referências

BUCKINGHAM, David. Crescer na era das mídias eletrônicas. Tradução: Gilka Girardello e Isabel Orofino. São Paulo, Loyola, 2007.

CALDART, Roseli S. Elementos para construção de um projeto político e pedagógico da educação do campo. In: Por uma educação do campo, n.5, p. 13-49, 2004.

CARMO, Paulo Sérgio do. Merleau-Ponty: uma introdução. São Paulo, EDUC, 2000.

FELICIANO, Antônio M.; BROETTO, Renato; PEREIRA, Danilo; LAPOLLI, Edis M. Inclusão digital em comunidades rurais: projeto beija-flor - internet no campo. 2a ed. rev. Ed. Atual. Florianópolis: SAR/BB, 2007.

GARDNER, Howard: Art, Mind and Brain: A Cognitive Approach to Creativity. Basic Books, 1982.

GIRARDELLO, Gilka. Televisão e Imaginação Infantil: Histórias da Costa da Lagoa. Tese de Doutorado, USP, 1998.

GOEBEL, Wolfgang. GLÖCKLER, Michaela. Consultório Pediátrico: um conselheiro médico-pedagógico. Tradução da 14ª edição alemã Sonia Setzer. 3ªed. São Paulo, Antroposófica, 2002.

GONZÁLES, Fernando. FENSTERSEIFER, Paulo. Dicionário Crítico de Educação Física. Ijuí, Ed. Unijuí, 2005.

KUNZ, Elenor. Educação Física: Ensino e Mudanças. Ijuí, Ed. Unijuí, 2004.

\_\_\_\_\_. TREBELS, Andreas H. (org.). Educação Física crítico emancipatória: com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte. Ijuí, Ed. Unijuí, 2006.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. De los medios a las mediaciones - Comunicación, cultura y hegemonía. Mexico: Gustavo Gilli, 1987.

MUNARIM, Antonio. Por uma concepção de educação do campo. Florianópolis, 2008. Trabalho não publicado.

MUNARIM, Iracema. Brincando na escola: o imaginário midiático na cultura de movimento das crianças (Dissertação de mestrado - Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

OROZCO, Guillermo. Televisión y Audiencias: un enfoque cualitativo. Proyecto Didáctico Quirón, nº 45. Ediciones de La Torre; Universidad Iberoamericana. Madrid, 1996.

POSTMAN, Neil. O desaparecimento da infância. Editora Graphia, Rio de Janeiro, 1999.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. A formação da consciência civil entre o “real” e o “virtual”. In: Liga, roda, clica: Estudos em mídia, cultura e infância. Monica Fantin, Gilka Girardello (orgs.). Campinas, SP, Papirus, 2008.

SARMENTO, Manuel. J. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In SARMENTO, M. J. e CERISARA, A. B. (orgs.). Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto, ASA Editores, 2004.

TREBELS, Andreas. Aprender a movimentar-se. Pontos referenciais para uma teoria pedagógica do movimentar-se. Anais, Seminário Brasileiro em Pedagogia do Esporte, UFSM, Santa Maria, 09-13 de setembro de 1998.

\_\_\_\_\_. Movimentar-se: aprender e ensinar. Orientações antropológico-filosóficas. Anais, Seminário Brasileiro em Pedagogia do Esporte, UFSM, Santa Maria, 09-13 de setembro de 1998.

Iracema Munarim  
End.: Servidão Ferreira, 110, Campeche  
Florianópolis – SC – 88063-020  
Email: ira\_munarim@yahoo.com.br

Recurso necessário para apresentação oral: datashow