

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**



**POR MAIS RESPEITO E RESPONSABILIDADE COM
CRIANÇAS: POSSIBILIDADES DE SE DESENVOLVER E
“BRINCAR E SE-MOVIMENTAR” PELO *TURNEN*.**

Prof^a. Andrize Ramires Costa

Tese de Doutorado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina para obtenção do título de Doutora em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Elenor Kunz.
Co-orientador: Prof. Dr. António C.Cunha

**FLORIANÓPOLIS/SC
2015**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária
da UFSC.

COSTA, ANDRIZE RAMIRES

POR MAIS RESPEITO E REPONSABILIDADE COM CRIANÇAS:
POSSIBILIDADES DE SE DESENVOLVER E “BRINCAR E SE-
MOVIMENTAR”PELO TURNEN. / ANDRIZE RAMIRES COSTA ;
orientador, Elenor Kunz ; coorientador, António Camilo Telles Cunha. -
Florianópolis, SC, 2015.
244 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina,
Centro de Desportos. Programa de Pós-Graduação em
Educação Física.

Inclui referências

1. Educação Física. 2. Crianças. 3. Brincar. 4. Se
Movimentar. 5. Desenvolvimento. I. Kunz, Elenor . II.
Cunha, António Camilo Telles. III. Universidade Federal de
Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação
Física. IV. Título.

Andrize Ramires Costa

POR MAIS RESPEITO E REPONSABILIDADE COM CRIANÇAS: POSSIBILIDADES DE SE DESENVOLVER E “BRINCAR E SE-MOVIMENTAR”PELO *TURNEN*

Esta Tese foi julgada adequada para obtenção do Título de “Doutora”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física.

Florianópolis, 29 de outubro de 2015.

Prof. Dr. Luiz Guilherme Antonacci Guglielmo
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação Física

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Elenor Kunz - UFSC (orientador)

Prof. Dr^a. Laurita Marconi Schiavon – Unicamp

Prof. Dr. Wenceslau Vírglio Cardoso Leães Filho –UFSC

Prof. Dr. Júlio César Schmitt Rocha – UFSC

Prof. Dr. Francisco de Emílio Medeiros – UFSC

*Este trabalho é dedicado a minha família e
minha tia Mercedes (in memoriam), com
quem aprendi a nunca desistir de um sonho
e ter sempre a fé em Deus.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço à toda a minha família, de uma forma especial aos meus pais e ao meu irmão, pelo apoio e motivação em todos estes anos de estudos.

Às crianças das escolas onde realizei a pesquisa, que com carinho me mostraram seus mundos imaginários e de movimento, compartilhando comigo suas formas de “Brincar e Se-Movimentar” e aos professores das instituições onde realizei a pesquisa que, com suas contribuições, carinho e receptividade contribuirão na realização deste trabalho.

Ao professor, querido “profi” Elenor Kunz, que com todo carinho orientou os caminhos para um mundo de descobertas e indagações. Orientador e amigo, suas palavras foram fundamentais em cada etapa desta pesquisa. Ao professor António Camilo Cunha, por suas contribuições sempre pontuais e por ter acreditado na relevância deste tema ao assumir a função de co-orientador.

Aos professores Jaison Bassani, Julio Cesar Schmitt Rocha, Francisco Emílio de Medeiros, Laurita Marconi Schiavon, Manynelma Garanhani e Wenceslau Virgílio Leães pelas inúmeras contribuições num momento crucial de definições da pesquisa.

Aos colegas e professores do curso de doutorado, em especial ao (Cardoso, Danielli e Aguinaldo) companheiros com os quais aprendi e me diverti muito nestes quase quatro anos.

Aos amigos da UFSC Daniele Detânico e Juliano Dal Pupo, pela cumplicidade e parceria sempre. As amigas que fiz “além mar” Roselaine Kuhn, Deizi Rocha. Aos amigos Clarete, James, Leca, minha prima Babi pela amizade e apoio nas horas mais difíceis. À família Sant`anna (Inara, Rodrigo, Marcel, Alexia, Yasmin e Lilith) que me acolheu todo este tempo na ilha e que sempre serão a minha família .

À Secretária de Educação do Município de Blumenau, pela autorização da pesquisa em uma de suas instituições. À CAPES pelo apoio financeiro no doutoramento *sandwich*. Enfim, agradeço a todas as pessoas que participaram e contribuíram nesta busca de conhecimentos, que por fazerem parte da minha vida compartilharam comigo os momentos de angústia, de euforia, de muitas mudanças e descobertas.

RESUMO

Neste trabalho, temos como intuito conhecer, esclarecer, fundamentar o desenvolvimento da criança, seu mundo de vida e de movimento. Temos como grande objetivo, a partir de uma pesquisa teórico-empírica, ampliar as concepções sobre o desenvolvimento e sobre qual a importância do “Brincar e Se-movimentar” nestas instâncias de vida da criança e para os adultos que com ela convive. Vimos assim, que as crianças atualmente estão cada vez mais sendo aceitas no seio das comunidades como integrantes de uma sociedade, pois é delas que se espera sempre um futuro melhor para a sociedade, para o país e para o mundo. Por isso, é preciso ver em primeiro lugar como as crianças se desenvolvem de forma integral e se isso ainda é possível no mundo de hoje, mas temos o intuito de alertar para uma adultificação precoce. Percebemos, dessa forma, que a maior parte da literatura a respeito do desenvolvimento da criança se apresenta por áreas de conhecimentos, como a psicologia, a sociologia, a medicina e até mesmo a pedagogia, as quais fragmentam seu conhecimento para compreender melhor o desenvolvimento da criança. Foi muito difícil descobrir teorias, pesquisas que tratassem do desenvolvimento integral – não disciplinar – da criança. Questiona-se, portanto, analisando especialmente nosso sistema de ensino para crianças, se a sociedade e a família estão preparadas para um desenvolvimento assim para as crianças. Pareceu-nos que a chamada “educação para crianças” nada mais é do que uma tentativa de reduzir a subjetividade infantil, suas descobertas e sentidos e significados por elas identificados para um suposto valor pedagógico ao que é correto na ótica do adulto. Resumindo, escolariza-se precocemente as crianças para garantir melhor um futuro adequado para as mesmas. Foi realizada, além de uma ampla pesquisa teórica, uma pesquisa empírica que contou com a participação de 4 professores de escolas municipais, além das crianças com as quais estes professores trabalhavam, foram registrados por entrevistas e um diário de campo, no qual podemos observar que a proposta pedagógica para o ensino do *Turnen* na concepção apresentada se orienta também numa proposta clara de educação, por isso a forte concentração e descrição nos aspectos pedagógicos do ensinar com e para o *Turnen*. Por ser uma atividade de

um envolvimento corporal algo diferente das demais modalidades esportivas e porque desperta novos e relevantes sentidos e significados para o se-movimentar da criança é que se pode falar de uma dimensão educacional que se manifesta em seu ensino-aprendizagem. Também pela multiplicidade das formas de “Brincar e Se-movimentar” pelo *Turnen* é que dele se pode esperar elementos educacionais de grande importância para a vida da criança. Enfim ainda é necessário dizer que, nesta concepção de ensino do *Turnen*, não se trata de desenvolver na criança capacidades para executar bem alguns ou todos os elementos do *Turnen* como acima apresentamos, ou seja, de executar a atividade ou os elementos do *Turnen* em si apenas, mas trata-se, acima de tudo, de uma participação subjetiva mais efetiva na interpretação/entendimento e participação em toda a configuração das atividades do *Turnen* pelo “Brincar e Se-Movimentar” com responsabilidade. Portanto, o mais importante não é a realização perfeita de um “salto”, “rolamento”, “giro”, “equilíbrio”, etc., mas em que contexto educacional e de compreensão de criança e movimento estes elementos estão organizados e apresentados às crianças.

Palavras chave: Crianças; Brincar; Se-Movimentar; Desenvolvimento.

ABSTRACT

This work is intended to understand and clarify the basis of children development, as well as their world of life and movement. We have as our main goal, from a theoretical and empirical research, to broaden the concepts of development and how important the "Playing and moving oneself" is for these instances of a child's life and for the adults who live with them. We have seen, therefore, that children nowadays are increasingly accepted within their communities as regular members of a society, since they are the ones who are always expected to build a better future for society, for the country and for the world. For this reason, we must see first how children develop in an integral way and if that is still possible in today's world, therefore we have the intention of raising awareness about early adultification. We realize, thus, that most of the literature on child development is presented by areas of knowledge, such as psychology, sociology, medicine and even pedagogy, which fragment their knowledge to better understand child development. It was very difficult to find theories or research that addressed the full – non-disciplinary – development of the child. Therefore, analyzing especially our education system, it is possible to ask if society and family are prepared for such development for the children. It seemed to us that the so-called "education for children" is nothing but an attempt to reduce the child's subjectivity, their findings and senses and meanings identified by them to an alleged pedagogical value to what is right in the adult perspective. In short, there is an early schooling to better ensure a proper future for the children. In addition to a broad theoretical research, there was an empirical research that included the participation of four teachers of public city schools and some of the children with whom these teachers worked. Interviews were conducted, and notes were made in a diary in which we can see that the pedagogical approach for teaching *Turnen* within the conception presented is oriented also by a clear educational project, therefore there is a strong concentration and description in the pedagogical aspects of teaching with and for *Turnen*. As it is a bodily activity with differences from other sports and because it arouses new and relevant senses and

meanings to the child's "moving oneself", it is possible to refer to an educational dimension that manifests itself in its teaching-learning process. Also, it is because of the multiplicity of forms of "Playing and moving oneself" through *Turnen* that it can be expected to provide educational elements of great importance for the child's life. Finally it is also necessary to say that this teaching concept of *Turnen* is not concerned with developing in children abilities to perform successfully some or all *Turnen* elements as above present, or to perform the activity or the *Turnen* elements themselves only, but it is, above all, concerned with a real subjective participation in the interpretation/understanding and participation in the entire configuration of *Turnen* activities through "Playing and moving oneself" responsibly. Therefore, the most important is not the perfect performance of a "jump", "roll", "turn", "balance", etc., but in which educational context, as well as child and movement concept these elements are organized and presented to children.

Keywords: Children; Play; Moving one self ; Development.

RESUMEN

Este trabajo tiene el objetivo conocer, establecer, fundamentar el desarrollo del niño, su mundo de vida y de movimiento. Tenemos como principal finalidad, a partir de una pesquisa teórico empírica, ampliar las concepciones sobre el desenvolvimiento y la importancia del “Jugar y Se-mover” en estas instancias de vida del niño y para los adultos que con él conviven. Vimos así que los niños actualmente están cada vez más siendo aceptos en el seno de las comunidades como integrantes normales de una sociedad, ya que de ellos se espera siempre un futuro mejor para la sociedad, para el país y para el mundo. Por eso es necesario, en primer lugar, atentar a como los niños se desarrollan de forma integral y se eso aún es posible en el mundo de hoy, sin embargo tenemos también el propósito de llamar la atención para el hecho de la “adulterización” precoz. Percibimos así que la mayoría de la literatura respecto al desarrollo en la niñez se presenta por áreas del conocimiento, como la psicología, la sociología, la medicina y hasta mismo la pedagogía, que fragmenta su conocimiento para comprender mejor al niño. Fue raro encontrar teorías, pesquisas que tratasen del desenvolvimiento integral, no disciplinar del niño. Pregúntase, entonces, en análisis, si nuestro sistema de enseñanza específicamente para niños, si la sociedad y la familia se preparan para un desarrollo diferenciado. Nos parece que tal educación para niños nada más es que una tentativa de reducir la subjetividad infantil y sus descubiertas y significados por ellos identificados, para un supuesto valor pedagógico al que es correcto en la óptica del adulto. Además de una amplia pesquisa empírica que tuvo la participación de cuatro profesores y de los niños con los cuales trabajaron, fueron realizadas entrevistas y registro en diario de campo, a partir de los cuales pudimos observar que la propuesta pedagógica para la enseñanza del *Turnen* en la concepción presentada, que se orienta también en una propuesta clara de educación. Por eso, una consistente descripción de los aspectos pedagógicos se hizo necesaria. Por ser una actividad de envolvimiento corporal, diferente de las demás modalidades deportivas, despierta nuevos intereses y relevantes sentidos para el se-mover del niño. Además, por la multiplicidad y capacidad de aprendizaje, se puede hablar en formas de “Jugar y Se-mover” por el

Turnen, ya que de él se pueden esperar elementos educacionales de gran importancia para la vida del niño. Por último, también hay que decir que, en este concepto de aprendizaje de *Turnen*, no se desarrollan en los niños la capacidad para desempeñarse bien algunos o todos los elementos del *Turnen* que presentamos, o para llevar a cabo la actividad o los propios elementos del *Turnen* solamente, pero es, sobre todo, más efectividad en la subjetiva interpretación/comprensión y participación en toda la configuración de las actividades del Turnen por el "Jugar y Se-mover" con responsabilidad. Por lo tanto, lo más importante no es la perfecta realización de un "salto", "giro", "equilibrio", etc., pero en qué contexto educativo y de comprensión del niño y movimiento estos elementos están organizados y son presentados a los niños.

Palabras clave: Niños ; Jugar ; Se-mover ; El desarrollo.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	pág.66
Figura 2	pág. 114
Figura 3.....	pág. 153
Figura 4.....	pág. 163
Figura 5.....	pág. 184
Figura 6.....	pág. 185
Figura 7.....	pág. 187
Figura 8.....	pág. 191
Figura 9.....	pág. 195
Figura 10.....	pág. 196
Figura 11.....	pág. 197
Figura 12.....	pág. 198
Figura 13.....	pág. 198

Não sou como deveria ser, nem o que eu queria ser, ou o que virei a ser. Mas estou grato por não ser mais quem costumava ser. (John Wooden, 2007)

SUMÁRIO

CAPÍTULO I.....	21
1.1 Reflexões Introdutórias: Construindo A Problemática e Justificando a Investigação.....	21
1.2 Por que “Turnen”?.....	31
1.3 Questões de Investigação.....	34
1.4 Fundamentação Teórico- Metodológica do Estudo.....	35
1.4.1 Caminhos e percursos do processo investigativo.....	35
1.4.2 O Lócus do campo empírico.....	42
1.4.3 Princípios éticos da pesquisa.....	45
1.5 O percurso metodológico – A Ação.....	46
1.6 A pesquisa teórica.....	48
1.7 O plano de investigação - O Caminho Empírico.....	48
1.7.1 Recolha das informações.....	49
1.7.2 A observação da realidade escolar: o <i>Turnen</i> e o “Brincar e Se-movimentar” – o caminho trilhado.....	49
CAPÍTULO II.....	53
2.1 Ampliando o olhar sob a compreensão do “Ser Criança” ...	53
2.1.1 Um sentido histórico para a compreensão do ser criança..	53
2.1.2. A importância do brinquedo.....	66

2.2 Crianças: do mundo pensado ao mundo vivido.....	68
2.2.1 Imaginação e fantasia como mundo de vida da criança.....	81
2.2.2 O brincar enquanto mundo de vida da criança.....	84
2.3 Reflexões sobre o tempo e o espaço da criança no universo escolar.....	88
2.4 O desenvolvimento da Criança, mas, afinal, o que é desenvolvimento da criança?.....	97
2.5 Aspectos importantes no desenvolvimento da Criança.....	119
2.6 Algumas implicações para o Ensino e a Aprendizagem da Criança.....	122
2.7 O desenvolvimento da individualidade numa perspectiva mais ampla.....	124
2.8 A necessidade de relacionamento para o desenvolvimento comunitário.....	126
CAPITULO III.....	131
3.1 O brincar como construção racional nas aulas de Educação Física.....	131
3.2 Movimento enquanto um agir humano.....	135
3.3 Aprofundando a compreensão de “Se-Movimentar”.....	137
3.4 Brincar como possibilidade fundamental do Se-Movimentar da Criança.....	140
3.4.1 O Brincar criativo.....	144
CAPÍTULO IV.....	151

4.1 Afinal, por que o <i>Turnen</i>? Histórico do <i>Turnen</i> e sua importância na formação do homem.....	151
4.2 Conflitos dentro do <i>Turnen</i>.....	158
4.3 O <i>Turnen</i> na Escola alemã.....	159
4.4 <i>Turnen</i> no Brasil.....	159
4.5 Possibilidades pedagógicas de “Se-Movimentar” pelo <i>Turnen</i>.....	162
4.6 Ensinando o <i>TURNEN</i> na perspectiva de um campo de vivência e experiência fundamental na vida de crianças.....	170
CAPÍTULO V.....	179
5.1 Recolha dos ados.....	179
5.5.1 Detalhamento das visitas.....	182
5.6 Possibilidades que devem ser pensadas para que a criança possa desenvolver seu livre “Se-Movimentar” a partir do <i>Turnen</i>.....	199
5.8 Direito ao dia de hoje.....	200
CAPÍTULO VI.....	205
6.1 Reconhecer e Respeitar as diferenças no Ensino da Educação Física.....	205
6.2 Ensinando o <i>TURNEN</i> na perspectiva de um campo de vivência e experiência fundamental na vida de crianças.....	206
6.3 <i>TURNEN</i> como a Transformação Didático-Pedagógica da Ginástica.....	213

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	221
REFERÊNCIAS.....	225
ANEXOS.....	237

CAPÍTULO I

1.1 REFLEXÕES INTRODUTÓRIAS: CONSTRUINDO A PROBLEMÁTICA E JUSTIFICANDO A INVESTIGAÇÃO

Inicialmente gostaria de destacar que as reflexões e possibilidades investigativas construídas nesta tese são frutos de uma trajetória e de vivência acadêmica/profissional/pessoal que, de maneira crítica e comprometida em relação à produção e socialização do conhecimento, especialmente na esfera pública, vem aprofundando e ampliando a temática de estudo, a qual se encontra nas relações entre a tríade: Criança, “Se-Movimentar” e *Turnen*.

As crianças foram de certa forma, uma grande preocupação para diferentes áreas do conhecimento em todas as épocas da humanidade, por questões de sobrevivência, de saúde e de educação.

No Brasil, pela última reforma do sistema educacional, com a Lei de Diretrizes e Bases e as novas diretrizes, também se evidenciou uma nova preocupação com a questão da criança e seu futuro pela educação no período em que se estende o ensino fundamental. A LDB 9394/96, em seus artigos 29 e 30, promove a inclusão da Educação Infantil, de zero a quatro anos¹, como a primeira etapa da educação básica. O Estado, assim, passa a responsabilidade maior sobre o atendimento dos primeiros anos de ensino aos municípios. Em consequência disso, começa a surgir um grande número de Instituições de Educação Infantil públicas e privadas.

Já o Ensino Fundamental é outro dos níveis da Educação Básica no Brasil. O Ensino fundamental é obrigatório, gratuito (nas escolas públicas) e atende crianças a partir dos cinco anos de idade.

¹As creches e pré-escolas vêm atendendo crianças de até quatro anos de idade, dada a nova Lei número 12.796. Essa lei é um ajuste da LDB 9394/96, e um desses ajustes alterou o artigo 6º, tornando "dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos quatro anos de idade".

Desde 2006, a duração do Ensino Fundamental, que até então era de oito anos, passou a ser de nove anos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9395/96) foi alterada em seus artigos 29, 30, 32 e 87, por meio da Lei Ordinária 11.274/2006, e ampliou a duração do Ensino Fundamental para nove anos, estabelecendo como prazo para a implementação da Lei pelos sistemas de ensino o ano de 2010.

O Ensino Fundamental passou, então, a ser dividido da seguinte forma:

Anos Iniciais² – compreende do 1º ao 5º ano, sendo que a criança deve ingressar no 1º ano aos 6 anos de idade.

Anos Finais – compreende do 6º ao 9º ano.

A Educação Infantil e o Ensino Fundamental quer sejam eles familiares ou pedagógico-institucionais (como as creches e escolas), que só se preocupam com o futuro, não conseguem ver e entender as crianças no presente. Sabe-se que não é fácil contrapor-se ao fluxo de acontecimentos sobre o assunto da criança, sua educação e seu desenvolvimento, ainda mais com tudo que vem ocorrendo no mundo em relação a isso.

Partindo do pressuposto de que a criança pequena faz de tudo para que suas necessidades sejam atendidas, sabendo que sozinhas não conseguem alcançar as necessidades menores, nem sequer as essenciais, é importante a participação do adulto, seja na condição de pais, seja na condição de profissionais, tais como professores das Instituições de Educação Infantil. A criança não pode trabalhar, fazer compras, dirigir um carro, etc., mas, por outro lado, certas habilidades e competências a serem alcançadas são aspectos relevantes no desenvolvimento infantil, porque, assim, sentem-se mais importantes e seguras. Isso é importante porque, por longo tempo, para poderem sobreviver, ficam à mercê dos adultos, pais ou profissionais, sejam estes especializados ou não. Porém,

²Passará por alteração tendo em vista a nova emenda da LBD 9394/96.

independentemente desse atendimento das necessidades básicas e fundamentais que a criança tem e recebe do adulto em seus primeiros anos de vida, ela precisa, acima de tudo, de amor e reconhecimento. Infelizmente na primeira idade, o indivíduo sabe muito pouco sobre como suas necessidades podem ser preenchidas e por isso muitas vezes ele perturba, incomoda os adultos, assim criando problemas para si mesmo. Dessa forma, segundo Oaklander (2009), a criança pode desenvolver ao longo do tempo um modo de vida que apenas serve para se proteger, mas que, desse modo, não contribui para um desenvolvimento normal de sua personalidade.

Vivemos numa época em que, visivelmente, as crianças sentem mais a pressão dos adultos sobre seus fatores de desenvolvimento. Existe uma verdadeira corrida para a aceleração do desenvolvimento da criança, em especial no que diz respeito a sua inteligência ou habilidades técnicas, não apenas em artes ou esportes, mas em línguas estrangeiras, computação e outros conhecimentos que lhes deverão ser úteis no futuro, na visão dos adultos. As crianças são verdadeiramente assaltadas em seus modos de ser criança para tornarem-se adultos em miniatura.

A infância é demasiadamente preciosa para ser deixada às crianças, e as crianças são demasiadamente preciosas para serem deixadas sozinhas. Toda essa intromissão está forjando um novo tipo de infância. No passado, a criança trabalhadora labutava nos campos e, depois, nas fábricas da Revolução Industrial. O século XX testemunhou a ascensão da Criança Sem Limites. Agora ingressamos na era da *Criança Gerenciada* (HONORÉ, 2009, p. 17).

Não resta dúvida de que a atenção, o carinho e os cuidados para com as crianças pequenas são indispensáveis, seja por parte de pais, responsáveis ou por instituições devidamente nomeadas para essa finalidade. Porém, numa sociedade e mundo onde tudo começa a ocorrer

de forma mais rápida e tecnologizada, onde encontramos um comércio e consumo de forma desenfreada que se deslocam também para a infância da mais tenra idade, não é de surpreender que a criança seja mais “rapidamente” formada ou gerenciada para esse meio sociocultural.

Portanto, as instituições escolares poderão auxiliar e ser uma instância mediadora importante para o consumo de materiais didáticos, instrucionais e tecnológicos para “apressar” a aprendizagem da criança, ou, dito de outra forma, para “garantir” o futuro dessas crianças cada vez mais precocemente.

Nas últimas décadas, as cidades vêm sendo totalmente modificadas e remodeladas: a moradia, a diversão, o transporte, o consumo todas estas medidas são pensadas para facilitar a vida de um adulto. Ao mesmo tempo, sabe-se que não é fácil contrapor-se ao fluxo de acontecimentos sobre o assunto da criança, sua educação e seu desenvolvimento com tudo que vem ocorrendo no mundo em relação a isso. Nesse trabalho, serão apontadas muitas obras que especialmente questionam o apressamento infantil.

Pelo mesmo motivo, como professores de Educação Física, queremos destacar também a fundamental importância do “Brincar e Se-movimentar”³ no mundo de vida da criança. Dessa forma, pretendo projetar meu olhar para os fenômenos citados acima, entendendo que eles fazem parte de um sistema ou de uma realidade muito mais abrangente.

³Kunz (2007) traz ao Brasil o conceito do “Brincar e Se-movimentar”. Explica que o conceito é derivado da concepção teórico-filosófica do Movimento Humano que Kunz chama de “Se-movimentar”. O Brincar, em geral, já vem conceituado na literatura sobre infância, mas, no entendimento dos autores, não abrange todo o envolvimento da criança que brinca de forma livre e espontânea, por isso o uso da expressão “Brincar e Se-movimentar”. Assim sendo, compreendemos que a criança pequena realiza tudo de uma forma brincante, mesmo quando pinta, tenta escrever, ajuda o adulto em alguma tarefa, etc. O “Brincar e Se-movimentar” é o mundo de vida mais essencial da criança.

Portanto, volto a destacar que, por ser professora de Educação Física, esta investigação apresenta uma ênfase maior, além da crítica ao mundo da opressão e do rendimento que a criança vivencia atualmente, na importância de compreender a primeira idade e seu mundo de vida e de movimento, onde o “Brincar e Se-movimentar” constitui sua essência. Assim, é preciso compreender com maior profundidade a corporeidade da criança, ou seja, seu envolvimento corporal com o mundo, com os outros e consigo mesma. Nesse sentido, o “Brincar e Se-movimentar” é uma maneira profunda de engajar-se corporalmente com o mundo, com o outro e consigo mesmo, e o *Turnen*, uma possibilidade de despertar tudo isso.

A dinâmica corpo-mundo na criança é um pouco diferente do adulto; por esse motivo, Kunz (2002) afirma que as crianças ainda querem ver um som e com isso conseguem realizar melhor a sincronicidade entre som e cores. Esse é um fenômeno importante, especialmente para a brincadeira e o “Se-movimentar” da criança.

Todo o conteúdo expresso acima, especialmente no que tange à Infância, ou às Instituições Educacionais que “formam” a criança para o futuro, evidencia uma grande expectativa de um futuro promissor para essas crianças, quando se deveria “esperar um pouco menos e amar um pouco mais estas mesmas crianças” (KUNZ, 2004, p. 22). Enfim, são múltiplas as instâncias em que a criança é treinada para a vida adulta, perdendo precocemente sua vida do brinquedo e do brincar antes mesmo de se integrar ao mundo do “Brincar e Se-movimentar”, o verdadeiro mundo de vida da Criança. O assalto ao mundo da criança não é recuperável, sendo assim uma perda de vida, uma “extração de vida” (*Lebensentzug*), conforme ZurLippe (1987).

Segundo Kunz (2002), quando os adultos sequestram a infância, as crianças perdem noção do que dá textura e significado à vida humana, tal como as pequenas aventuras, os passeios secretos, os reveses e contratempos, a gloriosa anarquia, os momentos de solidão e até mesmo de tédio. A mensagem que fica gravada nos muitos jovens é que o que mais importa não é encontrar seu próprio caminho, mas colocar o troféu correto em cima das estantes de sua casa. Como resultado disso, Honoré (2009) afirma que a infância moderna parece estranhamente

agradável, cheia de ação, realização e consumo, mas de alguma forma vazia e falsa.

Quando se pretende libertar a criança da opressão e do rendimento pelo “Brincar e Se-movimentar”, é imprescindível que se discuta também a questão dos espaços e do tempo da criança ou do mundo da criança. Assim, é necessário reconhecer que os espaços para um mundo de movimento com vida autônoma foram substituídos por máquinas, aparelhos eletrônicos, construções urbanas, automóveis e por locais e brinquedos industrializados.

A criança, então, vive num enclausuramento e sob constante controle do adulto e do ambiente. A civilização moderna aspira a um ideal, que é o de “progredir”. Com isso, o movimento que vem sendo privilegiado é o movimento para a competição, para a individualidade, para a tecnologia, distanciando-se do movimento que a criança quer e precisa realizar não como forma funcional, mas como uma forma de expressividade com os outros, com o mundo e consigo mesma.

Dessa forma, Kramer (2003) considera que as funções de educar e cuidar, propagadas como função básica na educação de crianças, são substituídas por um modelo puramente escolarizante, no qual há presença de uma rotina rígida composta por atividades sucessivas que nem sempre atendem os interesses e necessidades das crianças.

Perdem-se, dessa forma, os fundamentos mais essenciais para atender o que entendemos que a criança quer e precisa: o seu livre “Brincar e Se-movimentar” num mundo onde desaparecem os contatos mais imediatos com a natureza e a liberdade natural para atividades espontâneas.

Para que esse estudo pudesse realmente tocar nos assuntos anteriormente mencionados de forma radical, nos valem de uma literatura bem abrangente e nem sempre conciliatória, pois temáticas das mais diversas, com enfoques de abrangência psicológica, filosófica, sociológica e pedagógica, foram buscadas.

As Instituições de Educação Infantil preocupam-se, ainda, demasiadamente com a organização do tempo em virtude do currículo; assim, a criança fica à mercê do planejamento dos adultos, que, na maioria das vezes, é pensado com base no próprio relógio do adulto.

Essa questão da organização dos horários e do espaço físico facilita o trabalho do adulto, visto que possibilita um maior controle da situação, ou seja, um maior controle das crianças. Portanto, o tempo tratado é o tempo cronológico, que vai de encontro ao que deve ser considerado pelo adulto, ou seja, o tempo controlado da criança.

Na abordagem de Réggio Emílio (GANDINI; FORMAN, 1999), relatada no livro “As Cem Linguagens da Criança”, o tempo e os espaços são vistos como algo conexo que é influenciado por três fatores: a experiência da própria abordagem ao longo do tempo, a permanência por um tempo (tempo de cada ciclo) da relação entre pais, professores e crianças e o tempo em que as crianças ficam na instituição. Sendo assim:

Precisamos respeitar o tempo de maturação, de desenvolvimento das ferramentas do fazer e do entender, da emergência plena, lenta, extravagante, lúcida e em constante evolução das capacidades das crianças; esta é uma medida do bom-senso cultural e biológico. (MALAGUZZI, 2001, p. 91).

Dessa forma, o “Brincar e Se-movimentar” da criança é aqui considerado como de fundamental importância para uma educação emancipatória, ou seja, o que as crianças mais precisam e querem, elas alcançam a partir desse conceito do “Brincar e Se-movimentar” – como queremos apresentar ao longo do trabalho –, que se encaminha para o desenvolvimento da autonomia e emancipação da criança.

Assim, não apenas a Educação Física e a Educação, mas, especialmente, a Medicina e a Psicologia vêm se ocupando em aprofundar estudos sobre a intervenção, participação e acompanhamento das crianças pequenas no mundo atual. No entanto, tudo ainda parece estar sendo dirigido não fundamentalmente a uma compreensão do SER CRIANÇA, mas à sua preparação para o futuro, para um mundo cada vez mais exigente em capacidades e conhecimentos que, então, pensa-

se, a criança deve adquirir com o desenvolvimento de uma base corporal, psíquica e mental forte e consistente para garantir sua entrada e saída deste próprio mundo com pleno êxito. Com isso, a pressão ao rendimento, ao desenvolvimento para um ser adulto precoce é muito grande. Portanto, o que se pretende com esta pesquisa é aprofundar conhecimentos teórico-práticos sobre as possibilidades das crianças de crescer e se desenvolver de forma plena para suas vidas serem mais felizes, emancipadas e, enfim, mais saudáveis.

Por isso, como professora de Educação Física, quero destacar também a fundamental importância do “Brincar e Se-movimentar” e assim busco compreender um pouco mais sobre esta criança pequena que realiza tudo de uma forma brincante, mesmo quando pinta, tenta escrever, ajuda o adulto em alguma tarefa, etc. O “Brincar e Se-movimentar” é o mundo de vida mais essencial da criança.

Assim, este estudo justifica-se em parte pela importância de uma investigação mais profunda e prolongada, uma tese, pela análise do mundo de vida e do mundo de movimento de crianças na atualidade e das possibilidades de, sem pressão ao rendimento, oferecer chances de superação dessa situação em que as crianças se encontram hoje, condicionadas ao não “Se-movimentar”.

Embora essas temáticas com crianças como mundo de vida, mundo de movimento, brincar no mundo tecnologizado, pressão ao rendimento de crianças, entre outras, já tenham sido pesquisadas de forma mais abrangente, esta tese deverá, no entanto, se orientar nessas investigações e aprofundar a pesquisa sobre o tema da “oferta de possibilidades superadoras”.

Nesse sentido, então, avançando em estudos anteriores realizados por ocasião do mestrado e aproveitando minha experiência de mais de vinte anos na ginástica artística, investigou-se autores teóricos buscando avançar para um diálogo com atores empíricos na busca da superação pretendida. Portanto, mais uma vez afirmo que a importância e a justificativa de realização desta pesquisa para um programa de doutoramento está principalmente no fato de ampliar os estudos teóricos sobre a criança e seu “Brincar e Se-movimentar” e avançar a partir de uma investigação empírica sobre as possibilidades do *Turnen* no

“Brincar e se-movimentar” da criança em diferentes contextos socioculturais.

O avanço maior, no entanto, deverá se dar com a vinculação desta importante temática, teórico-empírica, do “Brincar e Se-Movimentar” com o fenômeno do desenvolvimento da criança, que nesta tese foi tratado num capítulo especial.

Logo, trazemos o *Turnen*⁴, um sistema de única expressividade de nacionalismo alemão, pautado em uma educação popular, visto que era uma prática comunitária de infinidade de exercícios, social e multidimensional que se utilizava da Ginástica como fundamento básico. Para o *Turnen*, também contavam exercícios com aparelhos, jogos ou alguns exercícios com atividades popularmente conhecidas, as quais integravam correr, saltar, praticar esgrima, trepar, rolar, lançar, suspender-se, nadar e as lutas.

O grande precursor do *Turnen*, também considerado o pai da Ginástica, Ludwig Friedrich Christopher Jahn, encontrou esse conceito de Ginástica nos gregos (*Gymnastiké*) e acreditava que essa palavra deveria em alemão se chamar *Turnen*, já que estas ações são inerentes ao conceito do *Turnen*: girar, rodar, mudar, orientar, balançar, agitar e movimentar intensamente. *Turnen* tem origem na palavra latina *tornare*, mas Jahn não tinha conhecimento disso, segundo Tesche (2011). Mesmo assim, seu conceito teve um grande êxito político-cultural para a Alemanha. A força do *Turnen* na Alemanha se deve muito a Jahn e seus seguidores e a organizações das chamadas *Turnplatz* de 1812, conceito este que foi mais aprofundado na fase final da tese.

Assim, é preciso compreender com maior profundidade a corporeidade da criança, ou seja, seu envolvimento corporal com o mundo, com os outros e consigo mesma. Nesse sentido, o “Brincar e Se-movimentar” é uma maneira profunda de engajar-se corporalmente com o mundo, com o outro e consigo mesmo, e o *Turnen* é uma possibilidade de despertar isso na criança moderna, que tem cada vez mais seus modos e meios de “Brincar e Se-Movimentar” reduzidos por um

⁴Optei por manter para esta tese a originalidade no termo traduzido.

apressamento para sua vida adulta, ou melhor, para um futuro meramente profissional lançado para essas crianças.

Por isso mesmo, os fatores de desenvolvimento da criança precisam ser analisados com muito mais abrangência e profundidade do que normalmente se pode observar na literatura sobre o tema. Dessa forma, o “Brincar e Se-movimentar” da criança é aqui considerado como de fundamental importância para uma educação emancipatória, ou seja, o que as crianças mais querem e precisam elas alcançam a partir desse conceito do “Brincar e Se-movimentar”, como pretendo demonstrar ao longo desta tese que se encaminha para o desenvolvimento da autonomia e emancipação da criança.

Aguiar (2005) nos reporta a ideia de que a criança tem o poder de transformar seu meio, portanto não se afina com a perspectiva de criança frágil, impotente e à mercê das forças desse, ideia que, tal como mencionamos anteriormente, parece se encontrar profundamente enraizada em nossa cultura. Porém, se observarmos as crianças desde o momento do seu nascimento, verificamos que elas, desde sempre, exercem seu poder, dadas as condições do campo de um lado e seus próprios recursos do momento pelo outro.

Oaklander (1980, p. 55) afirma que nossas cabeças são apenas parte do nosso organismo total, desse organismo que nós possuímos e que precisa ser cuidado, cultivado e usado. “Perca a cabeça e chegue aos sentidos”, dizia – precisamos respeitar essas partes de nós mesmos que nos trazem tanto conhecimento e sabedoria.

De fato, muito da compreensão da criança tem relação com os cinco sentidos: tato, olfato, audição, paladar e visão. Muitas vezes, alguma deficiência em algum desses sentidos faz relação a alguma dificuldade de relacionamento da criança com o adulto, com o meio ou com outras crianças. É através dos sentidos que estabelecemos nosso contato com o mundo. No entanto, muitos de nós algumas vezes perdemos a consciência plena dos próprios sentidos, e estes parecem se tornar ofuscados, sendo operacionalizados automaticamente, como se estivessem desligados de nós.

E é por isso que podemos chamar nesta tese de emergência para um novo olhar sobre a infância que hoje nos interpela, por onde este

trabalho também pretende caminhar. Será pela resposta positiva que a ela soubermos dar que poderemos redimir séculos e séculos de uma infância que começou por ser ignorada, peregrinou depois por caminhos e processos unilateralmente impostos e busca hoje, no início de um novo milênio, um lugar que muitos já lhe reconhecem, mas muito poucos lhe proporcionam de fato.

Como lembra Mollo-Bouvier, “a teoria redefiniu a socialização como uma noção dialética, como um processo de interações constantes de um sujeito com os seus diferentes meios de vida, mas a prática parece enclausurar-se numa definição mais autoritária e determinista” (2005, p.394).

À orientação de conclusão e tida à pertinência das abordagens atrás deixadas, parece-nos que será no campo de uma dialética entre as reflexões suscitadas pelas teorias delas emergentes e muitos estudos que devemos encontrar motivos para acreditar que o mundo dos homens, das mulheres e das crianças poderá contar com contributos que ajudem a melhor conhecê-la e, concomitantemente, a adquirir ferramentas que permitam entendê-la na sua diversidade e especificidade.

1.2 POR QUE “TURNEN”?

Utilizamos, ao longo do trabalho, os vocábulos *Turnen* e Ginástica. Ginástica, como citamos anteriormente, tem sua origem no grego, *Gymnastiké*. E, segundo Soares (1994) o termo ginástica é o conjunto dos exercícios corporais sistematizados, para esse fim, realizados no solo ou com auxílio de aparelhos e aplicados com objetivos educativos, competitivos, artísticos e terapêuticos, etc.

De acordo com Souza (1997), a ginástica foi inicialmente utilizada como referência a todo tipo de atividade física sistematizada, cujos conteúdos variavam desde as atividades necessárias à sobrevivência, aos jogos, ao atletismo, às lutas e à preparação de soldados. Adquiriu a partir de 1800 com o surgimento das escolas e

movimentos ginásticos europeus, uma conotação mais ligada à prática do exercício físico. De acordo com Soares (1994), a partir desta época, a Ginástica passou a desempenhar importantes funções na sociedade industrial, apresentando-se como capaz de corrigir vícios posturais oriundos das atitudes adotadas no trabalho, demonstrando, assim, as suas vinculações com a medicina e, desse modo, conquistando status. Inúmeros métodos ginásticos foram sendo desenvolvidos principalmente nos países europeus, os quais influenciaram e até os dias de hoje influenciam a Ginástica mundial e também a brasileira.

Dessa forma, o conceito de Ginástica entre nós e do ponto de vista didático-pedagógico faz lembrar uma gama enorme de atividades físicas, e é possível inclusive identificar que há uma grande dificuldade para encontrar uma unidade com relação aos princípios que determinam a realização destas atividades. Por isso mesmo, caracterizamos no Brasil a Cultura de Movimento como atividades que envolvem Esportes, Jogos, Dança, Lutas e *Ginástica*. Assim, é possível encontrar, em uma parcela muito pequena da literatura, especialmente histórica da Educação Física, o conceito de *Turnen* como parte da ginástica ou, na maioria das vezes, entendido apenas como um conceito ou tradução do alemão para a Ginástica, o que a própria literatura da língua alemã nega – ver, por exemplo, Spengemann-Bach, I. (1987).

Turnen, portanto, é constituído pela ginástica (*GeräteTurnen* mais tarde *KunstTurnen* – ginástica artística), mas *também*, pelos jogos, pelas caminhadas, pelo teatro, pelo coral. Dessa maneira, não existe um vocábulo que consiga traduzir com fidelidade o sentido de *Turnen* para o português. Neste trabalho, portanto, também devido à dificuldade de acesso à literatura alemã, vamos identificar o *Turnen* ainda como “Ginástica”, mas salientando as suas diferenças, especialmente quando iremos trabalhar os conceitos de “Brincar e se-movimentar”.

O *Turnen* era o movimento Nacional da Alemanha. Ele se desenvolveu no contexto do movimento nacional e das iniciativas da educação nacional no início do século XIX.

O conceito foi uma invenção de Friedrich Jahn. O autor Tesche (2002) aborda o conceito como sendo numerosos exercícios em aparelhos, jogos, os chamados exercícios populares, isso é, correr, saltar,

lançar-se, rastejar, trepar. Diferentemente do Esporte, no *Turnen* não interessavam desempenhos abstratos ou recordes, o objetivo era sim a formação integral do ser humano, contribuindo com os anseios e necessidades da população. O *Turnen* floresceu na segunda metade do século XIX e teve que readaptar-se, de forma progressiva no decorrer do século XX, aos princípios e às práticas do esporte.

Por conseguinte, valemo-nos do *Turnen* para apresentar, propor e construir possibilidades múltiplas de as crianças brincarem e “Se-movimentarem” e assim se desenvolverem plenamente⁵.

Essa opção pelo *Turnen* também possibilita em parte superar uma nomenclatura com grande desgaste semântico em Educação Física, tal como Lazer ou Atividades Lúdicas.

Quanto às possibilidades do “Brincar e Se-Movimentar” já apontadas, pretende-se reformulá-las, em parte, com a inclusão do *Turnen* como aqui já apresentamos. Irão se verificar as possibilidades do *Turnen* como um “Brincar e Se-movimentar” atraente e prazeroso para crianças, especialmente em ambientes onde elas mais se encontram, como creches e outras instituições que acolhem, acompanham e promovem o desenvolvimento da criança.

Trata-se, portanto, nesta investigação, de aprofundar bem o pleno e total desenvolvimento da criança. Sendo assim, nesta tese teremos também uma investigação teórica nessa temática antecedendo uma formulação teórico-empírica sobre as possibilidades do “Brincar e Se-movimentar” pelo *Turnen*.

O capítulo sobre o desenvolvimento humano, em especial o da criança, foi um dos eixos teóricos centrais de toda a pesquisa. Foi onde buscou-se trazer a parte mais inédita da tese, uma vez que não deverá se pautar em nenhuma teoria isolada como a psicologia, biologia ou pedagogia, mas reunir justamente as diferentes teorias que tratam dessa questão para melhor compreender aquilo que se pode chamar de desenvolvimento pleno da criança e assim avançar uma etapa maior

⁵Este conceito de desenvolvimento pleno será abordado no capítulo 11, no item desenvolvimento da criança.

sobre a compreensão do Ser Criança já iniciada em momentos anteriores.

Já é possível perceber nesta etapa que os elementos teóricos para um bom aprofundamento nas questões levantadas são muito precários, até mesmo para explicitar melhor o objetivo dessa pesquisa a partir do “Brincar e Se-movimentar” e principalmente da inclusão da temática do *Turnen* como uma possibilidade pedagógica de compreensão da criança, com enfoque especial em seu desenvolvimento pleno, já que é isso que se pretende demonstrar também nesta tese, e o *Turnen* é um dos melhores indicativos para um livre e espontâneo “Brincar e Se-movimentar” de crianças.

Temos, portanto, como objetivo central desse estudo, o diálogo teórico-empírico para a compreensão e desenvolvimento do SER CRIANÇA através, especialmente, do seu “Brincar e Se-movimentar” pelo *Turnen*.

1.3 QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

Em síntese, então, o trabalho de pesquisa deverá passar pelos temas já anteriormente apresentados, ou seja, investigar:

- Os problemas da “opressão” da criança para sua adultificação apressada;
- Como as crianças interpretam e percebem a falta ou a oportunidade de realizar o seu livre “Brincar e Se-Movimentar”;
- Ampliar e compreender o desenvolvimento da criança;
- O “Brincar e Se-movimentar” como base fundamental para a compreensão e desenvolvimento do ser criança;
- O *Turnen* como possibilidade de diálogo eu-mundo da criança para assim contribuir com o desenvolvimento pleno da mesma.

É nestas questões que nosso trabalho foi centrado, com o propósito de contribuir em especial com as áreas das ciências humanas e sociais. Optamos por esta problemática de pesquisa até mesmo por razões de oportunidade de investigação relativamente ao enquadramento pessoal e profissional em que nos encontramos. A eleição destas temáticas também foi influenciada pelos aprofundamentos teóricos que empreendemos antes e pelos aspectos teóricos e práticos que nos sensibilizaram para a realização da pesquisa.

Podemos dizer que caminhamos por esta investigação na busca de conseguir um conhecimento o mais real possível das necessidades e representações do “Brincar e Se-Movimentar” e do *Turnen* para os adultos e crianças (na busca de uma alternância). Nesta concepção investigativa, devemos procurar, conforme Cunha (2007), diversos aspectos de modo a formular ideias que permitam explicar as questões de pesquisa, como contributo exploratório e teórico/prático, para informar e analisar criticamente possibilidades de desenvolvimento infantil pelo “Brincar e Se-Movimentar” e pelo *Turnen*.

1.4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DO ESTUDO

“O rascunho da nossa vida fica registrado na infância”.
Sigmund Freud

1.4.1 Caminhos e percursos do processo investigativo

Acerca dos fundamentos teórico-metodológicos, é importante salientar desde o início que enfrentei certa dificuldade baseada na pouca experiência acerca do conteúdo da tese, aliado a dificuldade de encontrar literatura específica na temática escolhida. Porém, nossa curiosidade científica, bem como o próprio sentimento sobre a importância do que estava sendo pesquisado não nos desencorajaram para aceitar esse grande desafio.

Antes, portanto, de decidirmos sobre os caminhos teórico-metodológicos a serem seguidos, precisávamos aprofundar muito a leitura da própria temática de investigação. Foi então que ficou decidido que o diálogo com os autores, ou com as teorias selecionadas para essa investigação, seria feito com a teoria de um lado e com a parte empírica de outro, aliado também a minha experiência profissional.

Assim sendo, o diálogo se iniciou a partir das vivências pessoais obtidas em atividades desenvolvidas como professora de Educação Física de creches em Blumenau/SC; foi esse campo de trabalho profissional (nas chamadas creches) que despertou em mim as primeiras descobertas relevantes sobre o ser criança, que se apresentam aqui como fundamento empírico rumo à formação de uma Educação Infantil Crítico-Emancipatória. Dessa forma, percebo que foi um pouco mais fácil apoiar o trabalho nesse campo empírico por todas as experiências já vividas e partir em busca de pressupostos teóricos que possam de fato integrar os elementos da pesquisa.

A metodologia é a lógica dos procedimentos científicos em sua gênese e em seu desenvolvimento; não se reduz, portanto, a uma “metrologia”, ou tecnologia da medida dos fatos científicos.

Para ser fiel a suas promessas, uma metodologia deve abordar as ciências sob o ângulo do produto delas, como resultado em forma de conhecimento científico, mas também como processo, como gênese desse próprio conhecimento (BRUYNE, 1991, p. 49).

Nesse trabalho falamos de uma visão de Ser humano e de mundo articulada com uma metodologia, de uma teoria articulada a uma prática, uma vez que entendemos que a teoria desvinculada da prática acaba por virar um conhecimento nenhum “para quê” que embase seu uso. Por isso, com base em Minayo (2004), procuramos assegurar um processo que tenha fundamentos teóricos, interpretativos e explicativos sobre o tema de investigação. Nessa perspectiva, nos apoiaremos na

metodologia de pesquisa com abordagem interpretativa, de foco qualitativo.

Dessa forma, iniciamos esta pesquisa com a revisão do referencial teórico que servirá como parâmetro principal para o desvelamento, interpretação e compreensão deste fenômeno, que podemos caracterizar aqui como o mundo das crianças. Procurando compreender o que elas querem e precisam e o que os professores de Educação Física, Pedagogos e demais membros da comunidade escolar precisam saber para libertar a criança da opressão sociocultural que ela vive atualmente, ajudando-a no seu desenvolvimento integral, através da liberdade de “Brincar e Se-movimentar”, em outras palavras, ajudando a criança a sobreviver, como prefere Violet Oaklander (1980).

Segundo Ferreira (2012), as questões teóricas epistemológicas, bem como os afazeres éticos e metodológicos, têm influenciado as formas de fazer investigação com crianças, aspecto que alcançou, nos últimos tempos, uma significativa visibilidade, dada a quantidade de trabalhos produzidos acerca da diversidade e complexidade dos mundos sociais das crianças e de pluralidade de infâncias.

Corsaro (2005), nesse sentido, defende que é necessário entrar nas vidas cotidianas das crianças e que a melhor forma de se tornar parte desse cotidiano seria agir como um adulto atípico. Isso tudo implica um domínio teórico que o próprio Demo (2000) classifica como construção via pesquisa, a capacidade de relacionar alternativas explicativas, de conhecer seus vazios e virtudes, sua história, sua consistência, sua potencialidade de cultivar a polêmica dialogal construtiva, bem como de especular chances possíveis de caminhos outros ainda não explorados.

Ademais, conforme Minayo (2004), aprofundar o campo teórico para dialogar com uma realidade empírica exige, além de capacidade crítica, uma capacidade linguística e interpretativa, qual seja a de saber dialogar com autores empíricos, a partir de autores teóricos, mesmo na ausência imediata daqueles primeiros.

Assim, é na relação dialética com a pesquisa com apoio de um consistente e profundo aporte teórico sobre o tema que buscamos encontrar elementos teórico-práticos para uma melhor compreensão do que é ser criança e das possibilidades de desenvolvimento pelo *Turnen*.

Essa compreensão, além de ser, muito provavelmente, possibilitada pelo conhecimento do “Brincar e Se-movimentar”, também apresentará justificativas ao invés de OPRIMIR a criança por uma Educação pensada por adultos e para adultos, se possa ressaltar a importância que isso tem na vida da criança e assim poder, como adulto, acompanhá-la ativamente no seu complexo processo de desenvolvimento para a vida adulta.

Contudo, reconheço o aspecto que nos aponta Graue e Walsh (2003, p. 56), de que “jamais vemos o mundo através dos olhos das crianças, veremos sempre o mundo através da multiplicidade de camadas de experiências das crianças e nossas, de uma multiplicidade de camadas de teoria”.

Costa (2003) salienta que o principal instrumento de pesquisa é o próprio investigador, e um dos principais procedimentos é o contato direto com pessoas, com situações e acontecimentos. Portanto, sendo o próprio investigador o instrumento principal de observação, ele integra o meio a investigar e tem o papel de ator social, podendo, assim, ter acesso às perspectivas de outros seres humanos, ao viver os mesmos problemas e as mesmas situações que eles.

O autor cita ainda que “os relacionamentos preferenciais do investigador com alguns personagens abrem umas portas, mas fecham outras. É necessário gerir muito bem esses relacionamentos” (p. 53). Antes, portanto, de apontar os caminhos teórico-metodológicos a serem seguidos, foi importante aprofundar muito a leitura da própria temática de investigação. Facilitou-se assim o diálogo com os autores, as teorias selecionadas para essa investigação e as próprias experiências pessoais e profissionais.

A partir de Merleau-Ponty (1989), aprendemos que as grandes questões da existência humana não se resolvem de uma forma absoluta e definitiva. A linguagem do corpo, a relação homem-mundo revela um movimento ambíguo, em que constantemente deslizamos da polaridade de universal para a polaridade particular.

Merleau-Ponty ainda propõe que se entenda o organismo e o comportamento humano a partir de três níveis: o físico, o biológico (ou o vital) e o mental. Segundo o filósofo, esses três níveis ou, como o

mesmo costuma chamar, graus são irreduzíveis um ao outro. Assim, o biológico pressupõe o físico, e o mental pressupõe ambos. O que se pode dizer que existe é uma interdependência entre eles, já que não se estabelece uma relação causal. O filósofo tem também uma preocupação com a descrição crítica do comportamento humano, buscando, segundo Coelho Jr e Carmo (1992), sair das “prisões conceituais”, que caracterizam aos seus olhares tanto o objetivismo científico quanto certo subjetivismo filosófico.

Assim, devemos considerar também o desafio metodológico, no campo da fenomenologia e da infância, de compreender as crianças como atores capazes de criar e modificar culturas. Dessa forma, decidimos apoiar este trabalho num campo empírico constituído por todas as experiências já vividas e, portanto, partir em busca de pressupostos teóricos-metodológicos que possam de fato integrar a Educação Física, o *Turnen* e o “Brincar e Se-Movimentar” com crianças, pois somente com uma pesquisa empírica penso que poderemos analisar a práxis de outra forma.

Com base no referencial teórico-metodológico, de importância seminal para inserção do investigador no campo de investigação, dado que, muito mais do que explorar uma realidade dada, é preciso saber o que olhar sob pena de tudo olhar e nada ver, importa desenhar os contornos do terreno para que, com as idiosincrasias com que na sua pluridimensionalidade se configura, se torne possível prosseguir o caminho traçado.

Delimitar o campo de estudo se constitui em uma tarefa que requer muito cuidado, essencialmente pela pertinência que a sua abordagem requer e deve conter enquanto garante a escolha de elementos significativos que assegurem a coerência dos resultados obtidos com os fins que com eles se perseguem, o que, para o investigador, significa apontar o seu foco para um lócus específico que a tal propósito possa conduzir. Para tal, parece fundamental que o pesquisador identifique e se concentre em três parâmetros essenciais:

1. Na seleção dos atores sociais a ser objeto de observação;
2. No cenário, ou seja, nos espaços em que socialmente se movem os atores;

3. No contexto histórico-social em que as interações sociais ocorrem.

Assim, numa abordagem qualitativa, nosso estudo busca, além do aprofundamento e articulação dos pressupostos teórico-metodológicos, fundamentadores da problemática de investigação, a partir de uma *pesquisa de campo*, com crianças escolares de Blumenau/SC.

Minayo (2004a, p. 10) compreende as metodologias de pesquisa qualitativa como aquelas que conseguem integrar as questões do significado e da intencionalidade como temas próprios “aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo estas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua formação, como em construções humanas significativas.” No entendimento dessa autora, esse tipo de abordagem de pesquisa ocupa-se de dimensões muito específicas da realidade”. Assim sendo, “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados, das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas.” (MINAYO, 2004a, p. 22).

A pesquisa qualitativa requer uma atitude de abertura, de flexibilidade, de capacidade de observação e de interação do pesquisador com os sujeitos envolvidos no processo de investigação. Ela também possibilita que os instrumentos sejam corrigidos durante o trabalho de campo, com vistas aos fins de pesquisa. Entretanto, o trabalho de campo requer planejamento prévio, e a sua improvisação pode comprometer os resultados da pesquisa, afirma Minayo, (2004).

Por sua vez, Triviños (1987, p.14) assinala que os dados qualitativos buscam adentrar de modo profundo os aspectos subjetivos da temática de investigação e, desse modo, contrapõem-se à incapacidade dos questionários padronizados e métodos estatísticos de abarcarem fenômenos sociais complexos e singulares. Para o autor, no enfoque qualitativo, a quantidade dá lugar a uma intensidade profunda, visando à compreensão subjetiva do fenômeno pesquisado.

Nesse sentido, o tema de pesquisa proposto: **Por mais respeito e responsabilidade com crianças: Possibilidades de se desenvolver e “Brincar e Se-Movimentar” pelo *Turnen*** – foi estruturado aos pressupostos de abordagem qualitativa de pesquisa, por considerar que os sentidos e significados presentes em experiências pessoais

extrapolam e não se adequam aos pressupostos metodológicos meramente numéricos.

Para a compreensão deste mundo da criança, me utilizo, como amparo, da abordagem fenomenológica. De acordo com Coelho Jr e Carmo (1992), a fenomenologia é mais que o estudo das essências: é também uma reflexão, uma filosofia pela qual o mundo está. Segundo Merleau-Ponty (1989), ela é a procura de uma filosofia que seria uma ciência rigorosa, mas também tenta dar conta do espaço, do tempo e do mundo no qual vivemos.

Conforme Coelho Jr e Carmo (1992), trata-se de uma filosofia que não nega a existência do mundo exterior, como sugerem algumas correntes idealistas, mas, ao contrário, diz que ele já está aí antes de qualquer reflexão. Por outro lado, é uma filosofia que não nega o “mundo interior”, como fazem as correntes empiristas. Sendo assim, parto de que a experiência vivida é algo fundamental na compreensão da fenomenologia, que se funda no ato perceptivo, campo privilegiado do entrelaçamento corpo-mundo.

Os autores, ainda ao abordarem a fenomenologia, falam de uma intencionalidade, ou seja, de uma abertura ao mundo exterior. Assim sendo, a intencionalidade deixa de ser um atributo da consciência para ser características de um corpo voltado ao mundo. Na concepção de Merleau-Ponty (1989), a “verdade não habita o homem interior, ou antes, não há homem interior, o homem está no mundo e é no mundo que se conhece e se reconhece”, (p. 36).

Assim, percebo que tudo isso supera a noção de uma consciência fechada sobre si própria, como afirma Merleau-Ponty (1989): “o mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que vivo, sou aberto ao mundo, me comunico indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável”, (p. 44).

Esta noção ampliada da percepção leva-o a admitir que o homem, ser em situação, não é totalmente livre, ele já está comprometido com o seu envolvimento com o mundo. Assim posso afirmar que, no entendimento de Merleau-Ponty, eu “não tenho um corpo”, mas sim, eu “sou um corpo”, e é a partir deste próprio corpo, do que o filósofo chama de “corpo vivido”, que posso ser e estar no mundo,

em relação com os outros e as coisas. Isso implica também a necessidade de uma compreensão mais ampla e profunda do fenômeno do desenvolvimento geral e pleno do ser humano, em especial, do ser criança.

1.4.2 O Lócus do campo empírico

Na intenção de alcançar um dos objetivos estabelecidos, nos utilizaremos da busca do conhecimento em fontes e autores capazes de ajudar a construir uma maneira própria de argumentar sobre o tema de pesquisa. Também se adotou um campo empírico capaz de proporcionar uma realidade palpável às argumentações, “levando em conta que o significado dos dados empíricos depende do referencial teórico, mas estes dados agregam impacto pertinente, sobretudo no sentido de facilitarem a aproximação prática” (DEMO, 1994, p. 37).

Nesse sentido, o campo empírico foi delimitado e orientado: 1º) Mapeamento para a caracterização da recepção das práticas do *Turnen* e do “Brincar e Se-movimentar” pelas crianças – em que utilizaremos como instrumentos: entrevista e diário de campo; 2º) Interloquções com as crianças sobre o *Turnen* e o “Brincar e Se-Movimentar” e suas implicações para as culturas de movimento – tendo como instrumentos: entrevistas e diário de campo.

As questões apontadas também foram pensadas e solucionadas a partir de Minayo (2004a), quando ela ressalta que uma boa amostragem de sujeitos é aquela que tem capacidade de dar respostas plausíveis ao objeto de pesquisa. Para maior especificação, a autora propõe os seguintes critérios básicos:

- (a) Claramente o grupo social mais relevante definir para as entrevistas e para a observação; (b) não se esgotar enquanto não delinear o quadro empírico da pesquisa; (c) embora desenhada inicialmente como possibilidade, prever um processo de inclusão progressiva encaminhada pelas descobertas do campo e seu confronto com a

teoria; (d) prever uma triangulação. Isto é, em lugar de apenas se restringir a apenas uma fonte de dados, multiplicar as tentativas de abordagem. Como consequência, a abordagem qualitativa: (a) privilegia os sujeitos sociais que detêm os atributos que o investigador pretende conhecer; (b) considera-se em número suficiente para permitir certa reincidência das informações, porém não despreza informações ímpares cujo potencial explicativo tem que ser levado em conta; (c) entende que, na sua homogeneidade fundamental relativa aos atributos, o conjunto de informantes possa ser diversificado para possibilitar a apreensão de semelhanças e diferenças; (d) esforça-se para que a escolha do lócus e do grupo de observação e informação contenha o conjunto de experiências e expressões que se pretende objetivar com a pesquisa. (MINAYO, 2004a, p. 102)

Além da observação desses cuidados, a etapa da investigação deve ser pautada nas considerações de Demo (1994, p. 85), que sugere que, ao se estabelecer uma lista de entrevistados, a escolha deve incidir “sobre algumas figuras de atuação destacada em relação ao tema, julgadas mais representativas e cujos depoimentos pareçam essenciais para a realização das demais entrevistas”. Tal aspecto é corroborado por Haguette (2003, p. 96), quando este argumenta que “a escolha dos entrevistados não pode ser aleatória, ou seja, não pode obedecer a parâmetros da amostragem probabilística”. Afinal, no entender dessa autora, embora a listagem do universo dos sujeitos possíveis para o desenvolvimento da pesquisa seja importante, o critério de intencionalidade na confecção da listagem dos sujeitos também é imprescindível, tendo em vista que sempre há aqueles sujeitos que oferecem contribuições mais pertinentes ao tema. Associada a esse cuidado, será incluída a ideia de Meksenas (2002), para quem é

conveniente começar entrevistando os sujeitos da lista que são mais acessíveis ao pesquisador, porque estes, em geral, acabarão por se consolidar como agentes mediadores com os outros sujeitos selecionados.

Para tentar compreender melhor as crianças nesta pesquisa, nos utilizaremos dos seguintes instrumentos de pesquisa: observação participante com notas em diário de campo e entrevistas. Na aplicação desta entrevista, utilizaremos o formato de entrevista semiestruturada, o qual, pelas suas características intrínsecas, de não ser tão livre e aberto que possa deixar o investigador sem resposta para o essencial das suas pretensões, torna-se um veículo seguro para – sem restringir ao informante a possibilidade de, informalmente, tomar e ser, de fato, o dono da palavra – o conduzir, pela oportuna sutileza da presença do entrevistador, pelos caminhos que permitam não deixar de fora nada de relevante para a investigação. Daí, como reiteradamente lembram vários autores (Pardal; Correia, 1995, Guerra, 2006), a importância de que se reveste a elaboração de um guia, que vai ser assumido como um verdadeiro trilho que garante a linearidade da marcha da entrevista.

Constituir um instrumento de registro de dados e uma base de interpretação e, conseqüentemente, uma ferramenta epistemológica, mas também, e acima de tudo, (ficar, concomitantemente, como) um instrumento de mediação e comunicação dos achados e do conhecimento. (FLICK, 2005, p. 241).

No escrito fica depositado um papel importantíssimo para a afirmação de uma presença precisa, sem a qual a investigação qualitativa teria muitas dificuldades em dar a conhecer os procedimentos que conduziram às suas descobertas e aos resultados.

As etapas da investigação consistiram, em um primeiro momento, em visita à escola para falar com a direção e com as

professoras de Educação Física das séries iniciais⁶ sobre a minha pesquisa. Em agosto de 2014, após meu retorno de Portugal⁷, fiz os primeiros contatos com a direção para explicar o projeto de tese e meus principais objetivos com esta pesquisa. A observação foi realizada entre os meses de fevereiro e abril. Foi ministrado uma oficina entre as professoras de Educação Física sobre o “Brincar e Se-Movimentar” e o *Turnen* para que facilite a intervenção da pesquisa. O mês de agosto foi utilizado também para os encaminhamentos legais da pesquisa, Comitê de Ética da Universidade Federal de Santa Catarina, onde o mesmo foi aprovado sob o Número do Parecer 1.050.809 (Documento em anexo). Em fevereiro, também foi enviado o pedido de autorização dos pais, conforme modelo em anexo.

A etapa final da pesquisa consistiu em uma triangulação dos dados obtidos com entrevistas e anotações no diário de campo, para a contextualização das situações observadas e para o cruzamento dos registros e interpretações.

Conforme Barreto (2013), o desenvolvimento de investigações participativas com crianças contribui para que o conhecimento acerca do mundo de cultura da infância seja construído sob a ótica dos diferentes parceiros, adultos e crianças, envolvendo experiências válidas de conhecimento sobre a infância.

1.4.3 Princípios éticos da pesquisa

Concordo com Delgado e Muller (2005, p. 355) quando os autores afirmam que “em se tratando de pesquisas com crianças, a ética é um aspecto fundamental, pois é inegável que existe a força adulta

⁶No caso, foi investigo crianças do 1º e 2º ano, em que a faixa etária varia de 6 e 7 anos.

⁷Realizei um estágio científico avançado na Universidade do Minho (Doutorado *sandwich*)

baseada no tamanho físico, nas relações de poder e nas decisões arbitrárias”.

Além disso, para Graue e Walsh (2003), um dos pressupostos essenciais para o trabalho de campo é que o investigador tenha em mente que as crianças são inteligentes, não são adultos e não devem ser tratadas como tal, devem ser tratadas como crianças.

Os conceitos de alteridade e diversidade na infância implicam a consideração de princípios básicos em cada momento da investigação, envolvendo desde a definição do campo de ação e objetivos, passando pela utilização dos instrumentos metodológicos para a recolha de dados, até a construção do texto e divulgação dos resultados.

Nas questões éticas de investigação com crianças, deve-se considerar os direitos, deveres, danos e benefícios. Alderson (2005, p. 420) entende que “as crianças são pesquisadoras e sempre co-produtoras de dados”. Elas devem sempre ser consultadas sobre a sua participação na pesquisa, se querem ou não participar, considerando a questão ética e a relação de poder entre adultos e crianças, pois devem ter seus direitos preservados. Entender a criança é também considerá-la como sujeito ativo e, portanto, não somente como objeto de pesquisa, mas como aquele que atua ativamente no processo, sendo investigador também.

1.5 O percurso metodológico – A Ação.

“Da mesma forma que o caminho se faz no caminhar, também os métodos se vão descobrindo investigando”, escreve o sociólogo José Machado Pais (2002, p. 68). Com efeito, os métodos não estão apenas relacionados com os dados, mas também e sobretudo com as pessoas, por estarem sempre enredados nas relações sociais (HUNLETH, 2011). Por isso, não é possível confiar apenas na aplicação de técnicas, sendo necessário inovar, adaptar, improvisar e inventar. A investigação torna-se assim uma forma de experimentação, dentro da qual “os pesquisadores não se limitam a relatar um mundo que existe ‘lá-fora’,

mas estão experimentando e criando um novo mundo” (GALLACHER e GALLACHER, 2008, p. 512).

Nesta investigação, temos como intuito aprofundar as problemáticas relacionadas ao pleno e total desenvolvimento da criança. Sendo assim, tivemos nesta tese também uma investigação teórica nessa temática, antecedendo uma formulação teórico-empírica sobre as possibilidades do “Brincar e Se-movimentar” pelo *Turnen*.

O capítulo sobre o desenvolvimento humano, em especial o da criança, é o eixo teórico central de toda a pesquisa, onde apresentamos um capítulo com a parte mais inédita da tese, uma vez que não se pautou em nenhuma área teórica isolada, como a psicologia, a biologia ou a pedagogia. Pelo contrário: nos preocupamos em reunir justamente as diferentes teorias que tratam desta questão para uma melhor compreensão daquilo que se pode chamar de desenvolvimento pleno da criança e assim avançar uma etapa maior sobre a compreensão do ser criança já iniciada em momentos anteriores.

Sendo assim, é possível perceber nesta etapa da pesquisa que os elementos teóricos para um bom aprofundamento nas questões levantadas são muito precários, até mesmo para explicitar melhor o objetivo dessa pesquisa, a partir do “Brincar e Se-Movimentar” e principalmente pela inclusão da temática do *Turnen* como uma possibilidade pedagógica de compreensão da criança, com enfoque especial em seu desenvolvimento pleno, já que é isso que se pretende demonstrar também nesta pesquisa: o *Turnen* é um dos melhores indicativos para um livre e espontâneo “Brincar e Se-Movimentar” das crianças.

Portanto o objetivo central desse estudo é realizar um diálogo teórico-empírico para a compreensão e desenvolvimento do SER CRIANÇA através, especialmente, do seu “Brincar e Se-Movimentar” pelo *Turnen*.

1.6 A pesquisa teórica

Nesta pesquisa nos utilizamos de um forte arcabouço teórico. Conforme Eco (1989), a pesquisa teórica é importante para que o pesquisador mostre seu pensamento original sobre determinado assunto. Esse procedimento acontece através do entendimento que o pesquisador tem dos autores-chave e suas teorias sobre o assunto, para, a partir deles, seguir um caminho próprio. Salienta, ainda, que é muito importante ter um ponto de apoio que, no caso, pode ser um autor, não simplesmente para apenas reproduzi-lo, mas, principalmente para, a partir dele, ampliar a sua forma de entender tal assunto e começar a produzir novos conhecimentos e marcar teoricamente uma área de estudos com contribuições originais.

Demo (1991) também afirma a importância da pesquisa teórica para que o pesquisador tenha um domínio necessário da literatura fundamental de determinada área. Para o autor, a pesquisa teórica pode desenvolver um pesquisador teórico que, através do acúmulo das muitas leituras, não apenas aprendeu a citar ou copiar autores, mas desenvolveu, principalmente, uma visão crítica frente à produção científica consultada. A função dessa literatura científica consultada é oferecer uma base sólida para que o pesquisador tenha condições de construir seu próprio caminho teórico – metodológico – de investigação da realidade.

1.7 O plano de investigação - O Caminho Empírico

Segundo Caminha (2010), o empirismo deriva de um questionamento sobre a origem de nossos conhecimentos. Ele postula que o conhecimento vem inteiramente da experiência, pela qual o sujeito que percebe pode atingir a realidade do mundo através das sensações que estão então na origem dos nossos conhecimentos das qualidades sensíveis dos objetos.

A nossa investigação partiu do mundo de vida das crianças no espaço escolar. Para isso, observamos as crianças, em aulas de Educação

Física que tenham como tema a Ginástica ou *Turnen*. Falamos com professores e crianças para traçar suas reais necessidades e ver como se deu essa relação entre a criança no âmbito do “Brincar e Se-Movimentar” na escola, nas aulas que tenham como eixo principal esta temática. Assim, esta pesquisa será também uma pesquisa empírica.

Concordamos com Silva; Barbosa; et al (2005, p.45), que defendem “a importância de investigar contextos diferentes na pesquisa com crianças”. Desta forma, serão investigados crianças e professores de quatro escolas municipais do município de Blumenau.

1.7.1 Recolha das informações

Esta pesquisa irá se tratar de um estudo de caso, ou melhor, estudo de casos. O estudo de caso é um tipo de investigação qualitativa centrado no estudo de um ou mais “casos” específicos, baseado intensamente no trabalho de campo e com um caráter fortemente descritivo, integrando a interrogação do(s) caso(s) e o seu confronto com outros casos ou com a teoria, visando à concepção de novas teorias e novas questões para futuras investigações (BOGDAN & BIKLEN, 1991). O trabalho passou por uma observação detalhada para a coleta de dados do “Brincar e Se-Movimentar” e do *Turnen*.

Para Holanda (2006), os obstáculos no uso do estudo de caso são a definição do caso a estudar e da sua pertinência, bem como a sua circunscrição. O investigador, quando opta por esse modelo de investigação, deve adaptar os seguintes passos: definir o caso a estudar, recolher extensivamente os dados (recorrendo a várias fontes de informação), analisar os dados recolhidos e interpretar a informação obtida.

1.7.2 A observação da realidade escolar: o *Turnen* e o “Brincar e Se-movimentar” – o caminho trilhado

Além de selecionar as escolas, as turmas, este estudo teve a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP – Anexo) da

Universidade Federal de Santa Catarina e recebeu a autorização da Secretária de Educação do Município de Blumenau.

A caminhada ocorreu entre os meses de fevereiro a maio de 2015, e utilizamos como instrumento de recolha de informações e observações dos planos de aula dos professores, um diário de campo (relato indireto das aulas) e entrevista com os professores e com as crianças.

Para este momento empírico, tivemos dois estudos de caso, pois são dois grupos a serem investigados: o primeiro grupo foi composto por dois professores de diferentes escolas, escolhidos aleatoriamente, que tiveram um momento formativo⁸ com a temática do “Brincar e Se-Movimentar” e do *Turnen*. O objetivo era que eles tivessem uma tomada de consciência acerca da temática acima referenciada.

Este momento formativo foi realizado com os professores no dia 18/02/2015, das 18h30min às 22h, e dia 28/02/2015, das 8h às 11h30min. Estas datas foram era o único momento em que todos os professores poderiam se reunir, e a escolha do conteúdo programático foi feita pela pesquisadora, com base nos objetivos centrais, já elucidados em momentos anteriores da tese.

Já o segundo grupo também era composto por dois professores de diferentes escolas, escolhidos aleatoriamente, que não tiveram este momento formativo; apenas pedimos para observarem os planos de aula (em que a temática foi *Turnen*). Com estes também fizemos registros no diário de campo e entrevistas com os professores.

Entrevistamos, além dos professores, as próprias crianças após a aplicação das aulas. Assim, o estudo baseou-se na recolha e análise das opiniões de professores e crianças acerca das possibilidades de introdução do *Turnen* como uma das formas de “Brincar e Se-Movimentar” na escola.

Conforme Fox (1981), a entrevista é o método mais adequado para obter informações concretas acerca da situação de investigação e dos sujeitos que atuam nela. Também de acordo com Cunha (2007) as

⁸ O Conteúdo Programático do Momento Formativo se encontra em anexo.

entrevistas são instrumentos capazes de facultar o acesso à perspectiva de cada pessoa sobre o que acontece a sua volta. Parte-se do princípio de que esta perspectiva é suscetível de ter significado, de ser conhecida e de se tornar explícita. Conforme o autor, ainda, com as entrevistas podemos conhecer opiniões dos professores e das crianças⁹, que nos apontem convergências e divergências, pontos estes que nos auxiliaram na recolha e interpretação dos dados.

Dentro desta perspectiva nos utilizamos do processo de entrevistas narrativas. O gênero da entrevista narrativa é definido por Jovchelovitch e Bauer (2002) como sendo uma entrevista com perguntas abertas em uma forma de encorajar os entrevistados. As perguntas abertas possibilitam ao entrevistado relatar seus pensamentos e opiniões. As autoras sugerem perguntas pensando nas pesquisas em geral, como: “O que aconteceu então?” ou “Haveria ainda alguma coisa que você gostaria de dizer?”.

As entrevistas narrativas são infinitas em sua variedade, e nós as encontramos em todo lugar. Parece existir em todas as formas de vida humana uma necessidade de contar; contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independentemente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 91).

Utilizaremos também como instrumento o diário de campo, que consiste num Instrumento de Anotações, um caderno com espaço suficiente para anotações, comentários e reflexão, para uso individual do investigador no seu dia a dia. Anotaremos todas as observações de fatos concretos, fenômenos sociais, acontecimentos, relações verificadas, experiências pessoais do investigador, suas reflexões e comentários.

De acordo com Falkembach (s.d.), o diário de campo representa uma forma de registro de observações, comentários e reflexões para uso

⁹ Para expalanar os resultados utilizaremos nomes fictícios

individual do profissional, de pesquisadores e alunos. O autor afirma ser importante a interação do pesquisador/profissional/aluno com a forma de registro, este podendo ser feito através da utilização de diversos recursos (desenho, fotografia, recortes), desde que se registrem e permitam que as informações contidas nesses recursos possam transmitir o que foi observado e ser compreendidas pelos outros. O referido autor argumenta que haverá variações na interpretação e análise de tais registros, porque também há variações na apreensão de conteúdos teóricos, de experiências e de compromissos por parte dos pesquisadores. Dentro dessa perspectiva, o diário pode conter toda essa variedade de recursos para o registro, o que só vem a enriquecer o seu papel para a pesquisa, já que pode, além da escrita – método padrão de registro nos diários – conter também desenhos e fotografias. Para Falkembach (s.d.), o diário funcionaria, então, como um instrumento para a “armazenagem” de diferentes tipos de registro, extrapolando aquele proporcionado pela escrita.

Conforme Triviños (1987), o diário de campo é uma forma de complementação das informações sobre o cenário onde a pesquisa se desenvolve e onde estão envolvidos os sujeitos. Este autor ainda sugere a utilização de um esquema de cores no diário de campo, a fim de discriminar as informações descritivas das informações analítico-reflexivas e auxiliar o diarista ou pesquisador a visualizar o conjunto de informações que vêm sendo registradas.

Os roteiros da pesquisa encontram-se nos anexos 2 e 3.

CAPÍTULO II

2.1 Ampliando o olhar sob a compreensão do “Ser Criança”

2.1.1 Um sentido histórico para a compreensão do ser criança

“A infância é simultaneamente o espaço cultural no qual as crianças aprendem não somente aquilo que são, mas também o que não são e o que serão” (James, 1993, p.29).

A criança ao qual estamos falando é, afinal, o tal homem que vem do fundo dos tempos e que terá de continuar o tempo que amanhã se fará. Foi alimento das feras, sacrifício dos deuses, o diabo em pessoa, nada, um anjo, a inspiração do poeta e o futuro, ontem sofrido e hoje depositário da esperança num mundo renovado que acalenta a expectativa dos homens à deriva na velha barca; sabemos que essa criança nunca por tempo nenhum deixou de o ser e jamais nenhum homem se fez sem ter com ela caminhado o tempo certo para ser quem afinal simplesmente é.

Por este tempo de agora, o adultocentrismo ainda reinante, a complexidade das condições sociais e familiares, a lenta visibilidade social dos problemas da infância e a persistência no seio da sociedade de representações dominantes sobre as crianças têm, como alerta Vilarinho (2000), impedido a consagração do direito à participação das crianças e do seu reconhecimento como atores que, tendo uma vida própria, produzem ações culturais, jogos, linguagens, que vão muito além do que é possível analisar através dos quadros instituídos pelos adultos, tantos deles antes circunstanciados, mas que não se esgotam nas conquistas da proteção e da provisão em que o trabalho tem outra dimensão e, concomitantemente, maior visibilidade.

Até por volta do Século XII, a arte medieval desconhecia a Infância ou não tentava representá-la. Os homens do século X, XI e XII não se detinham diante da imagem da Infância: esta não era interessante para eles. Isso nos faz pensar que a Infância não era apenas uma transposição de estética, mas um período de transição, logo ultrapassado, cuja lembrança também era logo perdida. Não se separavam as crianças dos adultos, nem através das roupas, nem através dos jogos ou brincadeiras.

A família medieval era constituída por um grande número de pessoas, entre familiares, agregados e empregados. Sua função básica era de transmissão de vida, dos bens e dos nomes. Não havia lugar para a exaltação de sentimentos.

Conforme Aguiar (2005) o cuidado e a educação não ficavam sob responsabilidade de uma pessoa específica, mas dava-se na interação com todas as pessoas que constituíam essa família extensa. Não havia uma preocupação especial com as crianças: assim que eram desmamadas e podiam dar seus primeiros passos, eram inseridas em todas as atividades desenvolvidas pelos adultos.

Esse sentimento de indiferença com relação às crianças, que eram demasiadas frágeis para a época, tornava a possibilidade de perda muito grande; isso talvez explique a insensibilidade para com as crianças das sociedades romanas e chinesas na época, por exemplo. Entende-se que essa insensibilidade era tida como absolutamente natural para o contexto sócio-histórico e cultural da época.

Era bastante normal a prática de associar às crianças as brincadeiras sexuais dos adultos: isso fazia parte do costume da época; o que nos parece surpreendente não chocava o senso comum daquele tempo. É somente no século XVIII que moralistas começaram a isolar as brincadeiras e os gestos, que então passaram a ser considerados indecentes. De acordo com Honoré (2009), muitas evidências sugerem que os castigos corporais, o abandono e o abuso sexual de crianças eram endêmicos em muitas culturas.

As crianças se vestiam iguais aos adultos e faziam parte desse mesmo mundo, ou seja, a criança participava do mesmo ambiente que os adultos. Alguns aspectos foram se modificando em virtude dos sentimentos que foram surgindo do adulto em relação à criança. Essa

modificação foi acontecendo dentro da própria família. O despertar desses sentimentos pelas crianças fez com que estas passassem a ser vistas pelos adultos de outra forma, como graciosas, mimadas e portadoras de linguagem engraçada.

Dessa forma, as crianças eram vistas a partir de uma denominação ou identidade própria. Ainda, Ariés (1981) deixa claro que, para a época, a Infância era apenas uma invenção, e nesse mundo não havia lugar para ela enquanto fase de desenvolvimento a ser respeitada, cuidada e assegurada. Ou seja, o sujeito na primeira idade, nessa época, era entendido como um ser incompleto e de grandes deficiências e somente com grandes esforços conjuntos entre crianças e adultos essa criança poderia, um dia, se transformar num ser adulto e integrado a uma sociedade.

No decurso da Idade Média, pouco evoluiu as coisas, pelo contrário. Instituiu-se a oferenda no seio da família, que consistia na obrigatoriedade de entregar uma das suas crianças de tenra idade a um mosteiro, para que fosse criada como membro de uma ordem religiosa. Era habitual as famílias pobres entregarem os seus filhos a outras mais abastadas para por elas serem criados. Por esta época, uma em cada cinco crianças nascidas morria, e as que sobreviviam eram tratadas por coisas, despidas de alma, fruto da vontade de Deus e dela dependentes para continuarem entre o reino dos vivos, o que, se não acontecesse, pouca compaixão despertava junto dos adultos, realidade que ilustra bem quão distante estávamos, então, de uma compreensão da criança como um ser humano em estado de desenvolvimento diferente do estado adulto (SILVA, 2010).

Além disso, era um tempo em que o castigo corporal ou moral infligido às crianças, quer por parte dos pais, quer dos professores, era encarado com naturalidade.

No Egito, entre os faraós havia o bárbaro costume de sacrificar crianças em nome das crendices, quer por afogamentos no rio Nilo, como sinal premonitório das cheias que fertilizavam os campos, quer como oferenda aos crocodilos, com o intuito de sossegar esse terrível, para a época, deus do mal. Também por aqui ficou conhecida a história do filho de Moisés que, fugido para Madain, se salvou de um

infanticídio generalizado dos primogênitos hebreus ordenado pelo faraó Ramsés.

De Israel chegam-nos, pelos estudos de Postman (2005), testemunhos que emergiram de descobertas realizadas em Canaã, onde os arqueólogos encontraram vasilhas cheias de ossos de recém-nascidos nas fundações de edifícios, para obter, segundo se julga, proteção divina para os alicerces das construções, tradição que, por incrível que pareça, persistiu até ao Século XVII.

Os gregos fizeram das crianças sãs propriedade do Estado, sob a alçada e responsabilidade de quem recebiam a educação, já que as portadoras de deficiência eram abandonadas à sua sorte, ficando à mercê de predadores. Apenas as crianças fortes e perfeitas eram alimentadas. Em Atenas, a existência de uma família numerosa era tida como uma desgraça, já se aplicando por aí o ainda hoje popularizado adágio “muitos filhos fazem um pai pobre”, dado que, como no caso em apreço, tal condenava o patrimônio familiar a fragmentar-se. Sobre o abandono e a criação de filhos, Aristóteles, na aferição de Monteiro (2002), entendia que a lei devia proibir que se criasse alguém que fosse aleijado e que um filho e um escravo eram propriedade dos pais, servindo, enquanto tal, para seu (ab)uso discricionário, pois nada do que fosse feito com o que se possuía era injusto, não podendo nunca ser evocada injustiça contra a propriedade de alguém.

Do Renascimento ao Iluminismo, sustenta Demause (1991), persistem as práticas agressivas dos pais para com os seus filhos e, em paralelo com a Revolução Industrial e por força dela, emergem severas restrições ao bem-estar das crianças à mercê do surgimento de manchas enormes de exploração desenfreada do trabalho infantil. Porém, como refere Ariès (1981), autor consagrado pelos escritos sobre a história da criança e da família, é por esta altura que se começa a admitir que a criança não estava madura para a vida, pelo que era necessário submetê-la a um regime especial de tratamento mais favorável, antes de ela entrar no mundo dos adultos. Surge, assim, de uma forma institucional, a escola, que enclausurou a criança debaixo de um regime disciplinar cada vez mais rigoroso, de internato e sujeito a maus-tratos (chicote e palmatória) como condição para a “fábrica de corpos submissos e

exercitados, corpos dóceis” (Foucault, 1975, p.127). Com sentido manifestamente positivo para a infância, ocorre o aparecimento neste período da figura da ama, a abertura das misericórdias às ações de proteção e acolhimento de crianças, o nascimento das casas da Roda e a criação dos primeiros abrigos de Infância (MAGALHÃES, 1997), malgrado toda a carga dramática que a necessidade de tais meios de socorro aos desvalidos e enjeitados sem dúvida transportava.

O final do século XVII e o século XVIII constituem um tempo em que a infância como realidade substantiva começa a adquirir os primeiros contornos, embora como maioria dos filhos. Desse tempo, existem relatos de crianças que foram mutiladas com fins de mendicidade. Símbolos de um certo estado da infância constituem Rômulo e Remo, duas crianças – conta a lenda – abandonadas pelos pais, criadas por uma loba, as quais acabaram por fundar a que ainda hoje é conhecida como a cidade eterna – Roma.

O advento do Cristianismo trouxe consigo as primeiras rajadas de ar fresco sobre o estatuto social da criança. Constantino ordenou a proibição dos infanticídios, a venda de menores para a escravatura e a prática da mutilação para a mendicidade. Nasce, por esta altura, a noção de deveres para com os filhos, a par da de direitos que sempre imperou de uma forma absoluta e, tantas vezes, radical, e, regista-se, também como novidade, a emergência de uma relação pai-filho suportada por sentimentos de afeição e de grande respeito por todos os nascidos no matrimônio. Todavia, a diabolização das crianças, emergente do pensamento que Santo Agostinho desenvolveu em torno da figura do “pecado original”, e a sua condenação às chamas do inferno, porque portadoras à nascença desse germen do mal, incendiaram o mundo Ocidental até bem dentro do século XVII, tempo em que, pelo simples fato de não receberem o batismo, as crianças não eram merecedoras da salvação eterna. Este postulado agostiniano, espalhado em terra onde o peso da igreja era esmagador, teve, como facilmente se adivinha, consequências inumeráveis no estatuto social das crianças.

Conforme Ariés (1981), a grande novidade do século XVII foi perceber a criança representada como um ser sozinho e por ela mesma.

Dessa forma, passou-se a ver a criança como um ser sagrado ou uma alegoria da alma: não se imaginava a criança como um ser histórico.

Entendendo esse processo, Ariés nos ilustra a percepção da criança nos seguintes termos:

O diário de Infância de Luís XIII, que Heroard mantinha, mostra a seriedade com que então se começou a tratar o traje da criança, a roupa tornava visíveis as etapas do crescimento que transformava a criança em homem (ARIÈS, 1981, p. 72).

Percebendo, dessa forma, podemos fazer uma análise a partir dos hábitos de vestuário próprios da infância, no qual se preconizava a distinção dos trajes das crianças do traje dos adultos, como sendo uma forma de isolá-las, de separá-las através de uma espécie de uniforme.

De acordo com Ariés (1981), é somente no final do Século XVIII que se estabeleceu um compromisso que anunciava a atitude moderna com relação aos jogos, fundamentalmente diferente da atitude antiga. Esse compromisso nos interessa aqui porque é também um testemunho de um novo sentimento de infância: uma preocupação, antes desconhecida, de preservar a moralidade da criança e também de educá-la, proibindo-lhe os jogos então classificados como maus e recomendando-lhes os jogos classificados como bons.

A revolução real, no entanto, foi a tentativa de extinção do trabalho infantil, que ganhou ritmo a partir do século XIX. Honoré (2009) indica que, na Inglaterra, entre 1860 e 1900, a frequência escolar quadruplicou, e isso se deveu em grande parte à crença romântica de que colocar as crianças para trabalhar e lucrar com seu trabalho era imoral, bem como à crescente necessidade de uma força de trabalho já educada. Na medida em que o poder de rendimento do seu trabalho decaiu, o valor das crianças explodiu de outra maneira. Nesse sentido, o interesse sobre a criança mudou para uma tendência muito grande de acompanhar o desenvolvimento de sua personalidade. O início do interesse econômico sobre a Educação na Europa levou a um interesse também

cada vez maior sobre as crianças pequenas. A família burguesa, segundo Ariés (1981), começava assim a se concentrar mais sobre a criança, planejando sua vida para a futura entrada na sociedade dos adultos.

Mais adiante, então, segundo Aguiar (2005), as transformações político-econômicas da sociedade desencadearam também o desaparecimento dessa estrutura ampla de parentesco como eixo básico, e a nova ordem econômica centrada no capital lançou na esfera pública a proeminência, destituindo a família de uma série de funções que antes abarcava. Nesse momento, a família passa a constituir apenas uma unidade de consumo e reprodução na medida em que a produção se desenrola agora em âmbito público.

Paralelamente a isso, a criança adquire um novo valor e importância, percebe-se que ela é potencialmente uma riqueza econômica, ou seja, o trabalhador do futuro. A partir daí, surge a necessidade de se cuidar mais dessa mesma criança e, principalmente, de educá-la. Assim, precisa ser alvo de todo cuidado e atenção na medida em que ela é vista como tesouro das nações em formação, assim, conforme Ariés (1981), podemos concluir que a infância é um produto da vida moderna.

Ariés apud Aguiar (2005) aponta esse fenômeno como o surgimento do “sentimento de infância”, que vem ao encontro de uma sociedade capitalista emergente, na qual a preocupação com a força de trabalho dos indivíduos é crescente e implica profundas transformações na forma de se tratar a infância, na configuração da família que se volta para a proteção e cuidado da criança, tornando-se “nuclear”, e na educação formal e informal dos futuros trabalhadores. As crianças eram consideradas adultos em miniatura e ao mesmo tempo eram educadas para o futuro, para uma transição para a vida adulta.

No período da Antiguidade à Idade Moderna, não existia este discurso que hoje chamamos de infância, nem a figura sujeito social e cultural chamada criança. Por isso, conforme Cunha (2012), a infância é uma categoria da modernidade que não pode ser compreendida fora da história da família e das relações de produção. Nessa época, observamos o início da escolarização, caracterizando a aprendizagem pela educação formal, implicando a separação da criança do mundo do adulto para que

ela se prepare para o “futuro”. Esse movimento nasce junto com o sentimento da família, que, ao centrar-se em torno da criança (percebida agora como fraca, inocente e precisando de cuidados), começa a exercer uma função afetiva e constitutiva.

Com o tempo, a brincadeira libertou-se do simbolismo religioso e perdeu seu caráter comunitário, tornando-se, ao mesmo tempo, individual e profana. Nesse processo, ela foi cada vez mais reservada às crianças, cujo repertório de brincadeiras surge então como o repositório de manifestações coletivas abandonadas pela sociedade dos adultos e dessacralizadas (ARIÉS, 1981).

Enfim, a brincadeira deve estar na mesma origem de todos os outros hábitos, como comer, dormir, vestir-se, lavar-se; portanto, deve ser inculcada nas crianças desde pequenas. O poder criativo e a grande paixão pela brincadeira da criança foram muito bem representados no excepcional quadro do pintor Holandês Pieter Brueghel de 1560 denominado justamente “Jogos Infantis”¹⁰. Como diz Benjamin, “é da brincadeira que nasce o hábito e, mesmo em sua forma mais rígida, o hábito sempre conservará alguns resíduos da brincadeira” (1996, p. 54). De uma maneira geral, Benjamin (1984) traz detalhes nos seus escritos sobre os brinquedos e o brincar. Ele acompanha a história cultural dos brinquedos, desde épocas pré-históricas até os dias atuais, dando destaque a um processo bastante marcado no século XIX, que consiste na substituição dos brinquedos fabricados de forma artesanal por brinquedos fabricados industrialmente.

Dando uma maior ênfase a isso, os brinquedos em geral documentam como o adulto se coloca em relação ao mundo da criança. Há brinquedos muito antigos como bola, roda e corda que, provavelmente, derivam de objetos de culto e que, dessacralizados, dão margem para a criança desenvolver a sua fantasia.

Essa fantasia, muitas vezes, é um preconceito que faz as crianças tão diferentes de nós, com uma existência tão imensurável à

¹⁰ Imagem pode ser visualizada na página 64.

nossa, que precisamos ser particularmente inventivos se quisermos distraí-las.

Para Ariés (1981), o sentimento de particularidade da infância, de sua diferença em relação ao mundo dos adultos, começou pelo sentimento mais elementar de sua fraqueza, que a rebaixava ao nível das camadas sociais mais inferiores. A partir daí, surge a ideia de que a Infância não era uma idade servil e não merecia ser metodicamente humilhada. Nesse sentido, temos visto que a burguesia educa, reforça e acalenta em sua prole, o herdeiro, o futuro cidadão útil, confiável e consciente de sua casta. Os deserdados, em compensação, veem primordialmente nos seus descendentes os futuros auxiliares, vingadores e liberadores.

Dessa forma, começa a surgir um novo sentimento de infância, em que a criança, por sua ingenuidade e gentileza, se torna uma fonte de distração para o adulto, um sentimento que poderíamos chamar aqui como certa “paparicação”. A maneira de ser das crianças deve ter parecido sempre encantadora, mas esse sentimento antigamente pertencia ao vasto domínio dos sentimentos não expressos. O termo “paparicação” foi utilizado, conforme afirmam Oliveira e Abramowicz, por Ariès (1981), quando analisa essa nova forma de perceber a criança a partir do Século XVIII na Europa. Segundo esse autor, é no final do século XVII e início do século XVIII que começa a surgir essa moderna ideia de infância e o início do sentimento de “paparicação”. Portanto, a ideia da criança considerada como um adulto em miniatura alcança a Idade Média na Europa.

Esse sentimento era mais forte entre as mulheres, as mães ou amas, pois estas eram as que mais estavam próximas das crianças, já que eram elas as responsáveis pelos cuidados com as crianças, na alimentação, na doença, na educação, inclusive ensinando-as a falar. Os costumes do cristianismo foram outros fatores que influenciaram nos cuidados com as crianças.

Em contrapartida ao sentimento de “paparicação”, surgiu um sentimento de exacerbação partindo de moralistas e educadores do século XVII: a “paparicação” foi considerada prejudicial, pois tornava as crianças mimadas e mal-educadas. Dessa forma, foi proposta uma

educação disciplinadora e moralizadora com a pretensão de torná-las, mais tarde, pessoas honradas e homens racionais, o que passa a merecer a preocupação da consolidação de uma pedagogia da própria criança. Ariés afirma que este sentimento de Infância difundido entre os moralistas e os educadores do século XVII inspirou toda a educação até o Século XX. O autor ainda aponta que as peculiaridades da Infância eram o “interesse psicológico e o desenvolvimento moral da criança baseados na racionalidade dos costumes” (1981, p. 102).

Nasce, assim, uma “consciência de infância”, afirma Cunha (2012), colocando a criança como um ser diferente do adulto, com características próprias (físicas, sociais, psicológicas, entre outras) a serem consideradas e protegidas.

No entanto, muita coisa mudou, mesmo que nossos ancestrais não fossem estranhos ao amor paterno ou ao sentimento de Infância, mesmo que sentissem um instinto similar para mimar, controlar e polir os jovens, a maioria deles não era obsessiva com as crianças. “Esse constante cuidado, monitoramento e pressão sobre os jovens é uma característica do mundo moderno” (HONORÉ, 2009, p. 41).

De acordo com Debortolli (2008), a infância foi concebida como um fragmento de tempo a ser deixado para trás, esquecido em nome do futuro idealizado, espaço a ser percorrido e vencido em direção ao que se projetou como maduro, racional, moral e científico.

Dessa forma, vimos que, entre os Séculos XVI e XVII, a criança já havia conquistado um lugar junto de seus pais. Essa volta da criança ao lar foi um grande acontecimento, a criança tornou-se um elemento importante da vida cotidiana familiar, e os adultos passaram então a se preocupar com sua educação, carreira e futuro.

Historicamente, o conhecimento sobre a Infância privilegiou a dominação e o controle. O que acontece a partir desse momento é o processo de institucionalização da Infância, a institucionalização, aliás, se configura em um dos caracteres mais marcantes do homem moderno. Com isso, surgiram lugares destinados aos cuidados das crianças pequenas. A partir de então se pode falar em escolarização da Infância, porque passa a existir uma educação pensada para as crianças dentro de instituições específicas.

Conforme Debortoli et al (2008), o Século XX encarnou uma “reflexividade institucional” que configurou todos os dominantes de interpretação da realidade, condicionando olhares, atitude e práticas dos adultos com relação às crianças – isso é um fato importante para entender como o conhecimento institucionalizado passou a contribuir de forma decisiva para a produção da realidade social das crianças.

Foi um longo e doloroso percurso, historicamente tumultuoso e repleto de contradições, equívocos, avanços e recuos, de variadas interpretações e formulações de configurações da condição da criança e da infância no contexto social (FERNANDES, 2004; MONTEIRO, 2002; FERREIRA, 2000; MAGALHÃES, 1997; BADINTER, 1985), através do qual se procurou, por todo o mundo ocidental, com um confrangedor arrastar por muito tempo, um rumo certo e seguro para as crianças, o que, contudo, permanece muito longe de ser uma obra acabada, se é que, pela sua especificidade e dimensão problemática, o possa vir a ser, de fato, um dia, apesar dos avanços inequívocos que se conhecem e que, intramuros, bem reconhecemos na sua minguada realidade.

O Século XX é considerado por muitos o século da criança, sobretudo porque ao longo dele se avançou para caminhos de proteção e provisão da infância por onde nunca antes a humanidade ousara penetrar, com a consequente aprovação pelas mais altas instâncias mundiais e regionais, com as necessárias ratificações estatais, de poderosos instrumentos legais (FERNANDES, 2004) que hoje colocam e orientam a infância no lugar que por direito lhe é devido. A própria agenda da Europa Comunitária, naturalmente respigada do Tratado da União Europeia, consagra um vastíssimo programa à consolidação de políticas (DELGADO, 2000) que coloquem as crianças e a infância no centro de práticas sociais.

Durante este tempo todo, as crianças e a infância foram essencialmente olhadas pela sua invisibilidade social (SARMENTO, 2006), por aquilo que os adultos sempre acharam que elas não eram (não falavam, não tinham razão, não trabalhavam), mas que, na verdade, sempre o foram (portadoras de linguagens próprias, racionais e competentes ao seu nível, trabalhadoras, possuidoras de uma vida

própria dentro da própria vida) com as marcas distintivas e comuns a todas as crianças do mundo, independentemente da classe social de pertença, gênero, espaço geográfico de residência, cultura de origem, etnia ou credo religioso. Como afirma Almeida (2000), contrapõe-se mesmo àquela bateria de ‘nãos’ em que a Infância foi secularmente mergulhada, ou àquele conceito de que, de fato, ela não é o negativo da adultez, uma cópia do universo adulto, um vazio, o ainda não ou apenas uma primeira etapa de um percurso de vida linear em direção à maturidade futura. As próprias imagens pré-sociológicas (James, Jenks e Prout, 1998) que nos ficam da Infância e das crianças são de uma imensa controvérsia e contradição, tanto nos falando de um ser mau (Hobbes), quanto inocente (Rousseau), como imanente, de desenvolvimento ascendente e natural (Piaget), porém libidinoso, impulsivo e agressivo (Freud) (SEBASTIÃO, 2000; BARRETO, 2000).

Diante da realidade da sociedade em que vivemos hoje, temos observado que as famílias cada vez mais se ausentam da educação dos seus filhos, apesar de muitos não considerarem isso uma verdade, pois se acredita que matricular um filho em uma instituição e dar-lhe as condições materiais é participar da educação deles. Os pais procuram hoje ocupar os seus filhos tanto quanto eles estão ocupados, e isso não acontece apenas em famílias de classes mais elevadas por elas possuírem condições de matricular seus filhos em diversas atividades, mas também nas famílias de classe baixa, pois os pais precisam ocupar seus filhos pelo mesmo motivo: estarem ocupados, ou pior, por simplesmente não possuírem condições de suprir as suas necessidades básicas.

O que ocorre é que, cada vez mais, as famílias deixam de ser responsáveis pela educação de seus filhos, delegando esta responsabilidade às instituições. Estas, por sua vez, “estão preparadas” para inserir essas crianças em um mundo pensado pelos adultos a partir de seus interesses, já que não podem mais diariamente exercer essa função. Os pais vão, então, em busca de uma educação para seus filhos que corresponda às suas ideias de bem educar. As instituições, por sua vez, procuram se enquadrar nas expectativas da demanda de

mercado, e a criança, que é a protagonista dessa história, é a única que não é pensada.

Estamos assistindo a uma Infância fragmentada entre a produção e o consumo, que, ao mesmo tempo em que gera uma concepção de sujeito de direitos, anuncia uma imagem de criança cidadã que ganha visibilidade em novos investimentos e relações de poder (DEBORTLLI et al., 2008, p. 72).

Percebemos que hoje ainda temos duas tendências, uma de separar o mundo da criança do mundo dos adultos, e a outra, ao contrário, anuncia o sentimento moderno de Infância. Isso nos faz perceber que a criança é o pai do homem, a consciência que roda o destino começa a girar muito cedo e, num estalo, viram as chaves mestras de nossa existência, hábitos, valores, desejos, afetos, etc.

Conforme Benjamin (1984) há sempre a noção de especificidade da vida infantil e juvenil, que não representa uma miniatura da adulta, bem ao contrário: o ser humano de pouca idade constrói o seu próprio universo, capaz de incluir lances de pureza e ingenuidade sem eliminar a agressividade, a resistência, a perversidade, o humor, a vontade de domínio e mando. Para o autor, “a criança não é nenhum ser solitário e soberano, uma vez que o seu comportamento é global em função da luta de classes, todas as suas atitudes enraizando-se nos contextos coletivos, histórico-sociais” (p. 66).

Baseado no contexto acima, Benjamin (1996) trava uma luta consciente contra esse enquadramento compulsório das crianças no mundo dos adultos. Nesse contexto, a criança foi tornando-se objeto de estudo e fonte de informação sobre a natureza do homem, criando um terreno propício acerca do papel decisivo da Infância na etiologia das neuroses e em todo desenvolvimento da personalidade.

Assim sendo, concluímos que o objetivo nunca foi a criança em si, mas sim o adulto de amanhã (projeção futura). A Infância está em

processo de mudança, mas mantém-se enquanto categoria social, com características próprias.

Cunha (2012) destaca que hoje a história complexa da noção de Infância e criança enriquece-se ainda com o fascínio difuso do adulto perante ela. Para tal, compreender a Infância e a criança é, no entender do autor, conhecer também “tempos/espços” profundos da ontologia e da fenomenologia que poderão dar mais luz a esta problemática.

2.1.2. A importância do brinquedo

O resultado das pesquisas sobre a história do desenvolvimento e educação de crianças mostra claramente a importância que foi dada às atividades lúdicas das mesmas.

Como exemplo, trazemos mais uma vez o importante quadro do pintor holandês Peter Bruegel, datado de 1560, onde são mostrados, nada mais e nada menos do que 80 (oitenta) jogos e brincadeiras infantis.



Figura 1: obra “Jogos Infantis” de Peter Bruegel (1560)

Sobre a história dos brinquedos infantis, o autor alemão Valter Benjamin foi um dos mais importantes pesquisadores. O autor afirma que é através do uso do brinquedo que se pode enveredar para uma mudança ou uma correção da forma de ser criança.

A criança escolhe os seus brinquedos por conta própria, não raramente entre os objetos que os adultos jogaram fora. As crianças fazem história a partir do lixo da história. Isso é o que as aproxima dos inúteis, dos inadaptados e dos marginalizados. (BENJAMIN, 1984, p. 11).

É evidente que o mundo dos adultos não se opõe em bloco ao mundo das crianças; há os que sabem e os que não sabem dialogar com elas. Muitos adultos percebem que o brinquedo fala para a criança a linguagem simples da pura materialidade, do puro prazer dos sentidos; isso os torna próximo das crianças, entendendo, dessa forma, que, muitas vezes, é assim que o pedagogo deve interagir com o ser criança.

Bola, arco e corda são brinquedos que, conforme Benjamin (1996, p. 247), “Tanto mais verdadeiros [os brinquedos], menos dizem aos adultos”, pois, quanto mais atraente o brinquedo, no sentido usual, mais se afasta dos instrumentos do brincar, quanto mais ele imita mais longe está da brincadeira viva.

As crianças têm um particular prazer em visitar oficinas onde se trabalha com quaisquer materiais. Elas se sentem atraídas pelos detritos, onde quer que eles surjam, seja na construção de casas, na jardinagem ou na confecção de roupas. Segundo Benjamin (1996, p. 88), nesses detritos elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas assume para elas, e só para elas.

Com estes materiais, não imitam o mundo adulto, mas colocam-nos em uma relação nova e original. Assim as próprias crianças constroem seu mundo de coisas, que podemos chamar aqui de conto de fadas. O conto de fadas é uma dessas criações compostas de detritos, talvez a mais poderosa na vida espiritual da humanidade.

O mundo perceptivo das crianças está marcado pelos traços da geração anterior e se confronta com eles – o mesmo ocorre com suas brincadeiras. É impossível situá-las num mundo de fantasia, na terra fantástica das crianças. Mesmo quando não imita os utensílios dos adultos, o brinquedo é uma confrontação, não tanto da criança para com o adulto, mas do adulto para com a criança. Se até hoje o brinquedo tem sido visto demasiadamente como produção para a criança, senão da criança, o principal erro é ver a brincadeira excessivamente na perspectiva do adulto, do ponto de vista da imitação.

Se o homem é, por natureza, bom e sociável, deve ser possível fazer da criança, entre o natural por excelência, um ser supremamente piedoso, bom e sociável, afirma Oaklander, (1980). E, como em todas as pedagogias teoricamente fundamentadas a técnica da influência pelos fatos só é descoberta mais tarde e a educação começa com as recriminações problemáticas, assim também é com o brinquedo, em suas primeiras décadas edificantes e moralistas, constituindo uma simples variante do catecismo.

No entanto, nada é mais ocioso que a tentativa febril de produzir objetos, materiais ilustrativos, brinquedos ou livros supostamente apropriados para as crianças. Enquanto isso há outros brinquedos impostos pelos adultos como expressão de uma nostalgia sentimental e de falta de diálogo. Em quaisquer desses casos, as respostas das crianças se dá pela forma de brincar.

2.2 Crianças: do mundo pensado ao mundo vivido

Tudo o que sei do mundo, mesmo por meio da ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência de mundo, sem a qual os símbolos da ciência não significariam nada (MERLEAU-PONTY, 1989, p.12).

Conforme Oaklander (1980), faz-se necessário entender que as crianças são resistentes e defensivas por boas razões. Elas fazem o que precisam fazer para sobreviver, para se proteger. Aprenderam com o

mundo caótico em que estão envolvidas e com as escolas, que tantas vezes se recusam a ver, a tomar cuidados; muitas vezes o que podem fazer é cuidar de si mesmas, para permanecerem protegidas contra invasões. É importante que a criança, aos poucos, vá criando confiança no adulto.

Dessa forma, vemos como uma empreitada de força e sobrevivência o processo de crescimento de uma criança, num mundo o qual muitas vezes lhe parece áspero e injusto.

Aos poucos, a criança vai descobrindo que os sons que escutou e depois produziu tinham significados – e depois entende que pode se comunicar verbalmente com os outros de modo a tornar conhecidas suas necessidades: inicialmente através de sons, posteriormente palavras e frases, até alcançar o nível de pensamentos e curiosidades. Muitas vezes nos perguntamos como as crianças podem ser tão espontâneas. Facilmente distinguimos quando uma criança está alegre, triste, assustada, calma. Isso tudo se dá devido ao fato de seus sentidos e seu corpo terem alcançado um maior nível de consciência, no qual ela não quer ocultá-los; pelo contrário, faz questão de expressar seus sentimentos inteiramente.

Durante todo esse período de desenvolvimento da criança, seus sentimentos e percepção corporal vão atingindo níveis cada vez mais elevados. Oaklander explica que:

O bebê não tem problemas de autoestima até aqui, ele simplesmente é. Ele é em todos os sentidos um ser existencial [...]. O desenvolvimento sadio, contínuo de seus sentidos de corpo, de sentimentos e do intelecto da criança constitui base subjacente do senso de eu da criança. Um senso de eu forte contribui para um bom contato com o meio ambiente e com as pessoas desse meio ambiente (OAKLANDER, 1980, p. 73).

E assim, as crianças vão entendendo que a vida não é perfeita, que vivemos cada vez mais num mundo caótico, um mundo de

dicotomia e contradição; que seus pais, muitas vezes, também têm dificuldades a serem enfrentadas. Dessa maneira, as crianças vão aprendendo a enfrentar e compensar, com o que a grande maioria se sai razoavelmente bem no viver, no crescer e aprender.

As crianças exigem dos adultos explicações claras e inteligentes; elas não querem e não gostam, conforme Benjamin (1996), de explicações simples e divagações. Sendo assim, a criança aceita perfeitamente coisas sérias, mesmo as mais abstratas e pesadas, desde que sejam honestas e espontâneas. Assim, a criança é percebida como um ser total ou global, o que implica considerar uma inevitável vinculação, reciprocidade e retroalimentação entre fatores sociais, emocionais, culturais, históricos e geográficos.

Conforme Corsaro (2011), as crianças buscam, nos cuidados com os adultos e nos pares, laços emocionais e sentimentos de segurança estabelecido pelas famílias. Além disso, Aguiar (2005) nos reporta a ideia de que a criança tem o poder de transformar seu meio, portanto não se afina com a perspectiva de criança frágil, impotente e à mercê das forças do que, tal como mencionamos anteriormente, parece se encontrar profundamente enraizado em nossa cultura. Porém, se observarmos as crianças desde o momento do seu nascimento, verificamos que elas, desde sempre, exercem seu poder, dadas as condições do campo de um lado e seus próprios recursos do momento pelo outro.

Oaklander (1980, p. 55) afirma que nossas cabeças são apenas parte do nosso organismo total, desse organismo que nós temos e que precisa ser cuidado, cultivado e usado. Por isso, “Perca a cabeça e chegue aos sentidos” – precisamos respeitar essas partes de nós mesmos que nos trazem tanto poder e sabedoria.

Muito da compreensão da criança tem relação com os cinco sentidos: tato, olfato, audição, paladar e visão. Muitas vezes, alguma deficiência em algum desses sentidos faz relação a alguma dificuldade de relacionamento da criança com o adulto, com o meio ou com outras crianças. É através dos sentidos que estabelecemos nosso contato com o mundo. Embora muitos de nós algumas vezes percamos a consciência plena dos nossos sentidos, estes parecem se tornar ofuscados, sendo

operacionalizados automaticamente, como se estivessem desligados de nós.

Você sabe que pode ver com seus olhos? É claro que você pode com os olhos, mas os seus dedos lhe contam muitas coisas que os olhos não contam. Os dedos lhe dizem que as coisas são quentes ou frias, duras ou moles, ásperas ou lisas. Todos nós gostamos de tocar as coisas. Isso nos ajuda a descobrir o mundo e como nos sentimos em relação a ele. Podemos descobrir que gostamos de tocar as coisas que outras pessoas não gostam. Isso acontece porque todo mudo é diferente. A sua arte conta o que você sente, vê e sabe. Você pode formar uma figura daquilo que sente. (OAKLANDER, 1980, pág. 101).

As crianças pequenas não têm medo de olhar. Elas observam, inspecionam, enfim, parecem fixar o olhar atentamente. Esse é um dos modos mais importantes que as crianças têm a seu dispor para aprender e conhecer o mundo. À medida que vamos crescendo, começamos a ver o mundo pelos olhos das outras pessoas e assim vamos incentivando as crianças a abandonarem seus próprios olhos. Certas disfuncionalidades na criança advêm, muitas vezes, de fatores de desenvolvimento que não puderam, por falta de contatos com o mundo, se manifestar plenamente.

“Estou convicta”, diz Oaklander (2006, p. 53), de que uma criança saudável tem tudo para utilizar seus sentidos, seu corpo, suas emoções e mesmo seu intelecto, de forma ilimitada. A criança vem ao mundo como um ser sensório: para poder viver, ela deve sugar o peito da mãe e, para crescer, precisa contato. E, quando começa a crescer, ela usa, de forma muito ativa, todos seus sentidos. Ela observa muito bem tudo o que lhe é apresentado e toca o que estiver ao seu alcance e degusta o que pode levar à boca.

Seu corpo está em constante movimento. De repente, ela começa a andar, começa a deixar cair coisas das mãos, começa a chorar se alguém levantar para ela o que deixou cair; ela não tem interesse em

manter para si aquilo que deixou cair, por isso ela deixa sempre cair novamente o objeto até que consiga aprender a dominar essa habilidade, segurar o objeto. Assim, ela observa as suas mãos até que tem a certeza de que pode agarrar algo e ficar com ele (objeto), ou deixar cair. No seu tempo de desenvolvimento, a criança não limita nem um pouco as possibilidades de seu “Se-movimentar”.

As crianças fazem tudo para sobreviver a esse caótico mundo que se instaurou entre nós. De acordo com Oaklander (1980), elas poderão agir de modo agressivo, hostil, irado, hiperativo. Poderão se recolher para mundos de sua própria criação. Poderão falar o mínimo possível ou talvez nada. Poderão vir a ter medo de todo mundo e de tudo, ou de algumas coisas particulares que afetam a sua vida e a todos com ela envolvida. Poderão se tornar exageradamente solícitas ou “boazinhas”. Poderão se apegar de forma irritante aos adultos em suas vidas. Poderão urinar na cama, defecar nas calças, ter asma, alergias, tiques, dores de barriga, dores de cabeça, acidentes. Não há limite para o que a criança pode fazer na tentativa de atender as suas **necessidades**. Com o passar do tempo, esses comportamentos podem ser manifestados de outras formas, como sedução, promiscuidade, uso abusivo de drogas, entre outras maneiras que serão manifestadas pelas necessidades não satisfeitas que resultam na perda do senso de si próprias.

Para se trabalhar com crianças, é necessário saber algo sobre funcionamentos familiares e ter consciência das influências ambientais que agem sobre a criança, como, por exemplo, a escola, o lar e outras instituições nas quais a criança pode estar inserida. Tendo sempre bom senso e humor para permitir a manifestação da criança brincalhona existente em nós. As crianças geralmente informam quando algo não é bom pra elas; para entendê-las, há necessidade de uma boa sintonia com as suas necessidades, respeitando as suas defesas, entrando no mundo delas com delicadeza.

Assim, percebemos que a Infância é uma fase de autodescoberta, percebemos que muitos adultos carregam dentro de si problemas que ficaram intrínsecos desde essa fase, tudo isso porque até hoje ainda não conseguiram encontrar a si mesmos. Percebemos que muitos adultos, se entrassem em contato com a sua própria Infância,

conseguiriam, de fato, compreender mais sobre si próprios e suas atitudes nos dias atuais.

Pensamos ser importante salientar a visão de Maturana (2006) para a questão da linguagem e a de Verden-Zöller para a compreensão do Ser Criança, no livro *Amar e Brincar*, no qual percebemos que, como seres humanos modernos, somos o presente dessa história; e existimos como o resultado atual de um porvir de transformações anatômicas e fisiológicas que ocorreram em torno da conservação do viver e conversar.

Todo linguajar se apoia num suporte emocional que pode mudar com o seu curso. De modo recíproco, o fluir na mudança emocional modifica o linguajar. Na verdade, todo conversar é uma convivência consensual em coordenações de ações e emoções (MATURANA, 2006, p. 10).

Assim sendo, não podemos determinar que uma criança cresça chegando a ser um adulto socialmente responsável. Não podemos fazer isso especificando alguns aspectos do meio que controlará seu desenvolvimento desde o começo de sua vida e obrigá-la a conduzir-se desse modo. Também não podemos restringir, de uma forma ou de outra, a conduta de uma criança, forçá-la a tornar-se um adulto que viva como a sociedade quer. Segundo Maturana (2006), o respeito forçado nega a si próprio.

A criança deve viver na dignidade de ser respeitada e respeitar o outro para que chegue a ser um adulto com o mesmo comportamento, vivendo como um ser com responsabilidade social, qualquer que seja o tipo de vida que lhe caiba. Sabendo que, para que isso ocorra, é preciso respeitar a relação materno-infantil, ou então, compreender que as crianças devem crescer na biologia do amor e não na biologia da

exigência e da obediência. (MATURANA, 2006, p. 20)

Desde muito cedo, a criança aprende a expressar todas suas emoções, rindo, chorando, gritando. As mães se preocupam: será que tem fome? Tem medo? Precisa trocar de fralda? Tem raiva? Sente solidão? Porém, quanto mais ela consegue se expressar fazendo barulho (chorando, gritando) ou melhorando as expressões faciais, mas, principalmente, quando consegue falar, começa a ficar mais claro quais emoções e sentimentos pretende expressar. A criança pequena sempre se encontra em sintonia com suas emoções. Violet Oaklander (2006) diz que uma criança de dois anos consegue perfeitamente manifestar medo, tristeza, felicidade ou raiva. Ela não esconde suas emoções, isso ela aprende somente mais tarde na vida.

A mesma coisa acontece com seu intelecto. Fica sempre muito evidente a facilidade que crianças pequenas têm de aprender algo, a linguagem, por exemplo. Elas conseguem pesquisar, são curiosas e fazem inúmeras perguntas. Numa pesquisa divulgada pela revista *Scientific American Brasil*, da pesquisadora Alison Gopnik (2010), sobre o que pensam os bebês, ficou evidenciado que as crianças conseguem pensar em muitas coisas e fazer relações complexas que antes as pessoas duvidavam que fosse possível. Por exemplo, diz a autora que foi comprovado que crianças de 3 ou 4 anos têm ideias básicas sobre biologia e uma compreensão inicial de crescimento, herança e doença. Mas o conhecimento mais importante que crianças pequenas têm é sobre outras pessoas. Foi comprovado nas pesquisas que crianças recém-nascidas já entendem que pessoas são especiais e imitarão suas expressões faciais. Por último, a pesquisadora afirma que, em suas pesquisas, ficou confirmado como crianças pequenas utilizam evidências estatísticas e experimentações para descobrir causas e efeitos e conclui que sua maneira de pensar está longe de ser “pré-causal”. E o segredo parece estar no “Brincar e Se-movimentar”, pois estudos de pesquisadores (apontados pela autora citada) sugerem que, quando crianças brincam voluntariamente (deixando-se envolver em tudo), exploram também causas e efeitos e fazem experimentos, sendo estes o

modo mais eficaz de descobrir como funciona o mundo. Enfim, crianças raciocinam de maneira complexa e sutil, que não pode ser explicada através de simples regras ou associações.

O organismo humano, que inclui os sentidos, o corpo, o intelecto e a capacidade de expressar emoções, preenche sua função de forma fantástica incluindo todos os elementos necessários para um pleno desenvolvimento. Para as diferentes fases de desenvolvimento da criança, isso é muito importante. Mas acontece algo com toda a criança, para alguns um pouco mais forte, para outros em menor intensidade, que atrapalha o pleno desenvolvimento. Os sentidos se restringem, e muitas coisas são silenciadas, as capacidades funcionais do corpo são reduzidas, as emoções são bloqueadas e o intelecto não rende o que poderia render. Existem muitos fatores que podem explicar por que isso ocorre. Problemas na família, por exemplo, são um forte fator, porém isso acontece também, de maneira geral, devido à própria cultura, ao meio social e educacional onde a criança aprende a se movimentar. Assim, em grande parte, a criança faz isso ela mesma, por instinto, para se proteger.

Mas, por outro lado, existem na vida das crianças, inúmeros fatores de desenvolvimento e influências sociais que podem ter um poder maior sobre as limitações e bloqueios da expressividade na criança. Para Oaklander (2006), os fatores de perturbação mais fortes que limitam os fatores de desenvolvimento da criança são: confluência e separação, centralidade no eu ou egocentrismo, exigência de limites, introjeção, o desejo no preenchimento de necessidades, efeitos negativos de muitos sistemas sociais, expectativas culturais específicas e as reações dos pais sobre as manifestações e expressões das crianças, em especial nas manifestações de raiva e incomodação. Enfim, o como a criança se comporta em seu mundo e o como outros reagem sobre sua conduta influenciam enormemente toda sua vida.

Para a busca de satisfazer interesses, é muito importante que se saiba que formar competências nas crianças é ótimo nas diferentes fases de seu desenvolvimento, porque, assim, a criança adquire o sentimento de confiança na disposição de poder e controle. Mas isso deve acontecer sempre com um grande grau de liberdade e autonomia da criança; caso

contrário, sob pressão (ou seja, à força), a criança, embora possa desenvolver excelentes capacidades e competências, fica dependente do adulto, em especial dos pais.

Evidentemente, quando se fala em liberdade, espontaneidade e autonomia para a criança, não significa dizer “sem limites”. É claro que os adultos devem apresentar às crianças certos limites, até mesmo para garantir sua segurança. Por exemplo, uma criança aprende muito cedo que é perigoso atravessar uma rua movimentada, ou saltar de um lugar muito alto e tantas outras coisas. Decisivo, no entanto, é como nós, adultos, estabelecemos essas limitações com as crianças.

Em relação à questão do corpo da criança, a sua corporeidade, é necessário verificar que a criança pequena ainda não especializou seus sentidos e outras funções corporais específicas como os adultos e, portanto, ela é sempre plenamente corporal (MERLEAU-PONTY, 2006). Cada emoção, por exemplo, tem vínculos com o seu corpo todo. Basta observar como reagem corporalmente quando estão com raiva ou alegres. Por outro lado, também quando as crianças apresentam algum tipo de problema, no plano emocional, social, ou outro qualquer, pode-se perceber que elas reagem e apresentam corporalmente esses problemas, limitando as ações de seus movimentos, ficando mais passivas e encolhidas pelos cantos da casa ou da creche. Com isso as crianças perdem um melhor contato consigo mesmas. Nota-se, por exemplo, nas restrições da respiração quando, por exemplo, a criança sente medo. Violet Oaklander (2006) ressalta, por esse motivo, a importância de atividades do brincar que envolvem o exercício da respiração, pois eles aproximam a criança de si mesma, mantendo o contato corporal próximo (encher balões, por exemplo, ou um brincar em que a criança faz barulho pela boca: ronco de carro, gritos e cantos). Brincar é a manutenção da relação com o próprio corpo; é muito importante para crianças que apresentam algum tipo de problema psicológico-emocional como, por exemplo, a criança, que, mesmo com idade para usar a privada, urina nas calças. Nesse sentido, o teatro, a pantonímia e o brincar imitativo são excelentes para a criança se conhecer melhor corporalmente.

Na sua auto-definição, a criança pequena aprende rapidamente a se conhecer “como ela é” ou “como ela não é”. Uma criança saudável vem para o mundo como um ser sensível: ela precisa contato corporal para se desenvolver.

Enquanto a criança cresce, ela olha para tudo, ouve tudo, toca em tudo e procura experimentar o gosto de tudo. Seus sentidos estão totalmente ativos. Ela começa a ter consciência de suas capacidades corporais e utiliza isso com grande satisfação. Suas emoções são expressas de forma incontável. Com a ajuda de seu intelecto e com todas as capacidades corporais já desenvolvidas, ela começa a recolher todo o tipo de impressões do mundo e assim ela aprende a conhecer e compreender o mundo e a si própria (OAKLANDER, 2006, p. 74).

A criança ainda pequena utiliza todos os aspectos de seu organismo e suas relações com plenas energias. Porém, quando ela começa a crescer um pouco mais, certos aspectos do desenvolvimento formam o seu ser, e, por esse motivo, as diferentes modalidades sensoriais e mentais constituídas pelo seu organismo ficam muitas vezes limitadas ou até mesmo bloqueadas. Por exemplo, uma criança que sofre um trauma qualquer pode perder suas capacidades naturais de utilizar seu organismo (corpo, sentidos, emoções e intelecto) para se relacionar com o mundo. O trauma pode limitar muito a percepção sensível (dos sentidos) dessa criança, ou a atividade corporal ou, até mesmo, bloquear emoções e dificultar o uso de sua capacidade intelectual.

A criança mantém-se normalmente em repouso, imersa na segurança dessa realidade unitária. Quando surge uma tensão, sinaliza-a como choro; à medida que sua necessidade vai sendo satisfeita com maior ou menor rapidez, a tensão se alivia, como que a criança volta a emergir no sono. Mesmo mais tarde, durante o primeiro mês de vida, à medida que o ego vai adquirindo, cada vez com maior frequência, uma consciência como que insular — de início por breves momentos, depois

por períodos maiores – e vai se posicionando no mundo, não existe ainda diferenciação entre o próprio corpo e a mãe, que propicia o prazer e exorciza o desprazer (NEUMANN, 1980). Para o ego da criança, com uma experiência fundada no prazer e desprazer, sua experiência de mundo é a experiência da mãe, cuja realidade emocional determina a existência da criança.

A criança que consegue construir boas relações, tendo contatos com amigos (as), pais, professores e adultos, em geral é a criança que sabe utilizar muito bem os recursos de seu organismo: os sentidos, o corpo, as expressões emocionais e intelectuais. Violet Oaklander (2006) afirma que são estes aspectos (sentidos, corpo, intelecto e emoções) que constituem a totalidade de um organismo humano – o si próprio.

A autora ainda afirma que é difícil definir esse SI PRÓPRIO (*Selbs*, do alemão). Muitas vezes nos referimos a esse “Si Próprio” quando falamos de alguém que tem baixa autoestima ou fraca imagem de si. O importante para nossas capacidades de interagir com o mundo não é que tenhamos uma boa imagem, ou autoconceito bom de nós mesmos, mas ter consciência plena de nosso Si Próprio e do que por seu intermédio nos é colocado à disposição – o que constitui o nosso organismo.

Violet Oaklander (2006) ainda recorreu ao Dicionário *Webster's Dictionary* para ajudar na definição desse Si Próprio ou *Selbst*, onde encontrou:

1. A identidade, o caráter ou as qualidades essenciais de todo ser humano;
2. Identidade, personalidade e individualidade de uma determinada pessoa, ou aquilo que diferencia uma pessoa de outra;
3. Um ser humano na melhor de sua constituição;
4. A totalidade (e unidade) dos elementos (corpo, emoções, pensamentos e sentimentos) que constituem a individualidade e identidade de um ser humano.

A autora concorda, especialmente, com essa última definição de que a criança nasce com um grande potencial para desenvolver sua autoimagem, auto percepção.

Existe, assim, uma grande quantidade de elementos que contribuem para o desenvolvimento da autoimagem e autopercepção na criança. A autora enumera alguns:

Os sentidos, o corpo, o intelecto, as competências, o poder e controle, a utilização de limites, o brincar-imaginar e o humor, a utilização da energia agressiva e o sexto sentido.

Crianças desenvolvem, assim, desde muito cedo um sistema de convicções e que abrange fortemente sua imagem e conceito de si bem como a forma de operacionalizar, de agir no mundo, e estas convicções acompanham os seres humanos na maioria das vezes para o resto da vida. Essa é a grande importância de influenciar sempre positivamente a autoimagem e a autopercepção da criança por parte dos adultos. Especialmente quando as crianças começam a reconhecer, aceitar, respeitar e expressar seus sentimentos, é possível potencializar muito sua autoimagem e percepção de si e assim descobrir suas convicções disfuncionais e ajudá-las a se libertar delas e sobreviver – lembrando sempre que crianças têm facilidade para se autoculpar de tudo. Por outro lado, exagerar em afirmações positivas do tipo “essa criança é o máximo, um herói” cria confusão na criança e ela passa desconfiar de tais observações; isso, então, não aproxima a criança de si mesma e não a integra bem com os demais da casa ou da escola.

Enfim, diz a autora com convicção:

Tudo isso que abordo sobre crianças e que faço com elas eu posso fundamentar teoricamente, mas isso não é o mais importante, o importante é que, em meu trabalho, me deixo sempre orientar pela intuição, meu coração e meus sentimentos. Por isso mesmo a melhor orientação para o trabalho com crianças é lembrar em si mesmo o tempo em que se foi criança, pois, como dito acima, a criança acredita em tudo que sobre ela é falado. O mundo de vida de uma criança vai constituir fortemente sua vida adulta. (OAKLANDER, 2006, p. 197).

Este fenômeno básico, específico da humanidade, estabelece um contexto humano para o desenvolvimento da criança desde seu início. O estado de dependência da existência humana é único no reino animal pelo fato de, na parte final de sua vida embrionária, o filhote humano ser retirado das mãos da mãe natureza e entregue a uma mãe humana. A relação primal da criança com a mãe é mais do que uma relação primária, pois, graças a essa relação, antes mesmo do seu "verdadeiro" nascimento, que ocorre quando tem por volta de um ano de idade, a criança vai sendo moldada pela cultura humana, uma vez que a mãe vive imersa num coletivo cultural, cujos valores e linguagem influenciam, inconscientemente, mas de modo efetivo, o desenvolvimento da criança.

A atitude do coletivo em relação à criança, ao seu sexo, à sua individualidade e ao seu desenvolvimento pode ser uma questão de vida ou de morte. O fato de ser menino ou menina, ou gêmeos, a aparência física da criança ou as circunstâncias do seu nascimento, se avaliado negativamente pelo coletivo, demonstra-se tão desastroso para o futuro da mesma quanto ser portador de uma deformidade física ou de uma deficiência mental, afirma NEUMANN (1980).

O autor afirma ainda que, no estágio pré-ego característico da primeira infância, no qual o ego e a consciência encontram-se ainda em processo de desenvolvimento, a experiência polarizada do mundo com sua dicotomia sujeito-objeto ainda não estão presentes. Essa experiência infantil, pela qual todos os indivíduos passam, é a corporificação ontogenética da realidade unitária primal, na qual os mundos parciais do interior e do exterior, do mundo objetivo e da psique não existem.

Conforme Neumann (1980), nessa fase embrionária pós-natal, a criança ainda está contida em sua mãe, apesar de seu corpo já haver nascido; nessa fase, o que existe é uma unidade primária composta por mãe e filho. No processo de tornar-se ela mesma, a criança emerge dessa unidade com a mãe para transformar-se num sujeito apto a confrontar o mundo com o "tu" e com o objeto.

Neumann (1980) afirma ainda que, mesmo mais tarde, durante o primeiro mês de vida, à medida que o ego vai adquirindo, cada vez com maior frequência, uma consciência como que insular – de início por

breves momentos, depois por períodos maiores – e vai se posicionando no mundo, não existe ainda diferenciação entre o próprio corpo e a mãe, que propicia o prazer e exorciza o desprazer. “O ego da criança é como uma experiência fundada no prazer e desprazer, sua experiência do mundo é a experiência da mãe, cuja realidade emocional determina a existência da criança.” (pág. 12)

2.2.1 Imaginação e fantasia como mundo de vida da criança

É evidente que as crianças têm necessidade de imaginação. Faz-se necessário sempre, por parte do adulto, incentivar a imaginação. Crianças que imaginam têm uma melhora significativa na sua habilidade de enfrentar o mundo e de aprender. Um fato curioso de destacar é que crianças capazes de ser imaginativas têm um QI mais elevado (OAKLANDER, 1980).

Sarmiento (2003) se refere ao mundo de faz-de-conta da criança como um processo de fantasia do real; neste mundo, a criança transpõe o real imaginário e o reconstrói criativamente pelo imaginário. O autor considera que a expressão “faz-de-conta” é inapropriada por não representar bem a relação entre realidade e fantasia, pois, para as crianças, a fantasia é tão real quanto a realidade sobre a qual ela é construída. Assim, para o autor, nas culturas infantis esses dois universos se encontram associados num processo de imbricação, em que a não literalidade permite à criança enfrentar situações dolorosas da vida.

Se, além disso, pensarmos que a criança brinca, podemos falar numa relação antinômica. É fácil de verificar que nada é mais próprio da criança que combinar imparcialmente em suas construções as substâncias mais heterogêneas (pedras, papel, madeiras). Por outro lado, conforme Benjamin (1996), ninguém é mais sóbrio em relação aos materiais que uma criança. Um simples fragmento de madeira ou uma pedra reúnem na materialidade e na simplicidade de sua matéria toda a plenitude das figuras mais diversas. E, ao imaginar para as crianças

bonecas, berços, navios, aviões, os adultos estão interpretando a sua moda a sensibilidade infantil.

Para a criança, o processo de fantasia é como seu processo de vida; podemos tentar desvendar o que ela mantém oculto ou o que evita, ou também descobrir o que se passa na vida da criança partindo de uma perspectiva dela mesma.

Nesse sentido, Sarmiento (2004) salienta que o brinquedo e o brincar são também um fator fundamental na recriação do mundo e na produção das fantasias infantis, e concordo com Brougère (1997), que também argumenta que o brinquedo é mais do que instrumento de brincadeira: ele traz para a criança não só um meio de brincar, mas também imagens, representações e universos imaginários. Portanto, existem dimensões funcionais e simbólicas escritas no brinquedo, que é culturalmente produzido e é revalorizado e ressignificado pela criança.

A fantasia das crianças é algo muito sério, tendo em vista que é a forma como as mesmas expressam seus sentimentos. Portanto muitas vezes é um meio de como ela expressa coisas que tem dificuldade em admitir como realidade. Os sentimentos das crianças são a sua essência; pensando seus sentimentos, ela também passará a conhecê-los e aceitá-los.

A criança lida com aspectos do conto de fadas de modo tão imparcial como com retalhos e tijolos. Constrói seu mundo com esses contos ou pelo menos os utiliza para ligar seus elementos; o mesmo ocorre com a canção e as fábulas. Benjamin conta um fato peculiar acerca da fantasia: “A fantasia, em seus grandes momentos, pode ser um produto espiritual de grande profundidade, mas só raramente seu valor é percebido pelas crianças” (BENJAMIN, 1996, p. 138).

Existem diversas formas de estimular essa fantasia. Citamos aqui algumas, tais como: improvisações dramáticas, contar histórias das mais variadas formas: escrevendo, desenhando, com bonecos, através de poesia, de olhos abertos ou também de olhos fechados, enfim a imaginação acontece no corpo inteiro.

Assim podemos entender que a imaginação é parte do sentimento e percepção que as crianças pequenas expressam e que, muitas vezes, assim como os adultos, elas podem ficar embaraçadas e

confusas. Um bom exemplo é citado por Oaklander (1980, p. 58): “quando a criança desenha figuras bem esparsas, é porque é assim que se sente em relação à vida”.

É comum as crianças quererem desenhar ou pintar aquilo que bem entenderem, ou aquilo que não lhes foi solicitado. Isto não prejudica em nada o seu desenvolvimento, pois a importância está no que reside em primeiro plano para a criança (COSTA, 2011).

O mesmo acontece com o brincar: muitas vezes gostam de brincar de coisas criadas por elas próprias e resistem a uma brincadeira indicada por algum adulto. Crianças pequenas gostam de brincar sem instruções, evidenciando que sem instruções não é sem limite. O adulto precisa entender que a criança já sabe como brincar, como apreender, como crescer, e que isto pode ser considerado enquanto necessidade de “Brincar e Se-movimentar”, como propõe Kunz (2007).

A criança brinca com a realidade e, com isso, dá outra significação ao cotidiano. Ela cria outros sentidos para os objetos que têm significados fixados pela cultura dominante, ultrapassando o sentido único atribuído às coisas, apontando-nos e lembrando-nos que a verdade é sempre provisória. Uma caixa de papelão pode ser um carro, um lençol pode ser o mar, uma caverna ou até asas de super-heróis. A imaginação cria e transforma ativamente seu mundo, subvertendo a ordem estabelecida e pontuando sua diferenciação com relação ao desejo do outro e aos limites situacionais.

Já a fantasia é o canal por onde inúmeras vezes a criança consegue satisfazer suas necessidades, independente da permissão do adulto. Quando ela “faz de conta”, ela expande suas fronteiras para além do ponto em que poderia fazê-lo na “realidade”.

Tal como a personalidade dos adultos se desenvolve através da sua experiência de vida, assim a das crianças evolui por intermédio de suas próprias brincadeiras e das intervenções de brincadeiras feitas por outras crianças e por adultos [...] A brincadeira é a prova evidente e

constante da capacidade criada que quer dizer Vivência (WINNICOT, 1975, p. 66).

As crianças constituem e querem isso nas coisas que fazem, mexendo, construindo, desconstruindo e refazendo; por isso, coisas eletrônicas são atrativas por pouco tempo. Somente assim estaremos contribuindo para a criança tomar consciência de si, do outro e de sua própria existência no mundo e entender o que se passa dentro dela e no seu mundo. Segundo Oaklander (1980), manifestações lúdicas espontâneas podem auxiliar as crianças a externar suas imagens fantasiosas, sentimentos e situações traumatizantes.

2.2.2 O brincar enquanto mundo de vida da criança

“Uma das grandes funções da brincadeira é transformar ativamente o meio da criança para suprir suas necessidades”. (AGUIAR, 2005)

As crianças geralmente sabem exatamente aquilo que elas querem, muitas não precisam de sugestões, simplesmente brincam pelo prazer que as brincadeiras lhes proporcionam.

Um bom contato com o mundo só podemos ter quando a gente consegue usar bem as funções de contato pelo ver, ouvir, tatear, degustar, cheirar, *se-movimentar*, manifestando sentimentos, ideias, pensamentos ou curiosidades (OAKLANDER, 2006, p. 202).

Neste contexto, Brougère (1997, p. 99) considera que “a brincadeira é uma mutação de sentido, da realidade, as coisas tornam-se outras. É um espaço à margem da vida comum, que obedece a regras criadas pelas circunstâncias”.

O professor de Educação Física, segundo Oaklander (1980), dispõe de períodos para trabalhar com movimento corporal e a expressão corporal (ambos os aspectos importantes da consciência e do sentimento), ele está em posição de ajudar as crianças a expressarem alguns sentimentos que podem estar bloqueados.

Dessa forma, o professor de Educação Física pode atuar também em exercícios que focalizem mais a consciência e o movimento do corpo inteiro. Os professores devem auxiliar as crianças a abrirem as portas da autoconsciência e do autoencontro. Portanto, o “Se-movimentar” proposto por Kunz (2007) é também uma forma de consciência corporal básica para o sentido forte do eu.

Percebemos, então, o brincar como algo fundamental para o desenvolvimento sadio da criança. Para ela, brincar é coisa séria, dotada de sentido, através da qual ela se desenvolve intelectual, física e socialmente. Através da brincadeira, toda criança pode experimentar suas próprias novas formas de ser. Concordando com Oaklander (1980), a brincadeira desempenha uma função vital para a criança. É muito mais do que apenas uma atividade simples e prazerosa como os adultos julgam. Para isso é importante que se criem possibilidades de um prazeroso “Brincar e Se-movimentar” diário para as crianças.

Conforme Oaklander (1980), o brincar também serve como linguagem, expressão e manifestação para a criança, um simbolismo que substitui as palavras. A criança experiencia na vida muitas coisas que ainda é incapaz de expressar verbalmente e desse modo usa a brincadeira para assimilar e formular aquilo que experiencia.

Porém destacamos que se faz importante perceber que muitas crianças se escondem na brincadeira, isto é, se utilizam do brincar para evitar a expressão de sentimentos e pensamentos.

Embora a criança brinque numa atmosfera de aceitação, não significa que não possam ser estabelecidos limites. É importante ensinar à criança algumas regras, tais como respeito para com o próximo e cuidado com alguns equipamentos. As brincadeiras e os jogos auxiliam-na a se relacionar com os outros na vida.

Sentimentos e mensagens da infância têm possibilidade de permanecer conosco por muito tempo, podendo nos afetar para o resto

da vida. De acordo com Oaklander (1980), embora a criança precise de consistência, de regras, ela precisa ainda com mais urgência de um espaço em sua vida para aprender a lidar com a sua própria vida. Dê à criança responsabilidades, independência e a liberdade de fazer livres escolhas. Envolve-a na resolução de problemas e tomadas de decisões relativas à sua própria vida. Respeite seus sentimentos, necessidades, vontades, sugestões, a sua própria sabedoria.

Segundo Aguiar (2005), a criança precisa de regras: o convívio social exige isso, e as regras costumam dar a sensação de desconforto e segurança. Pode ser muito ameaçador para uma criança a responsabilidade de sempre escolher o que é bom para ela, segundo as suas motivações e desejos pessoais. A sociedade é muito complexa, e a criança precisa e quer uma mão guia para entrar neste emaranhado de valores que é a cultura. O valor do limite é exatamente dar-lhe uma determinada concepção de mundo, para que depois ela possa questionar e transformar. Isso, no entanto, não pode significar que o adulto seja o único concededor e controlador das regras.

Verden-Zöllner (2006) classifica a brincadeira como qualquer atividade vivida no presente de sua realização e desempenhada de modo emocional, sem nenhum propósito que lhe seja exterior. O brincar é, contrariamente ao que representa para os adultos, “muito do que as crianças fazem de mais sério” (Sarmiento, 2004, p. 25), essencialmente por tudo o que com ele cada uma delas tem para aprender interativamente ao longo dos anos.

Concordando com Fernandes (2004) e Benjamin (1984) que a criança, ao brincar, não pensa nas intenções do adulto com aquele brinquedo, brincadeira ou jogo; ela está no brincar e é o brincar.

Portanto, falamos de brincadeira cada vez que observamos seres humanos envolvidos no desfrute do que fazem, como se seu fazer não tivesse nenhum objetivo externo; assim, é necessário compreender que a brincadeira é um operar no presente. O Brincar é a atividade mais importante, elevada e necessária do mundo de vida das crianças e provavelmente da vida de todo ser humano. Tonucci (2005, p. 21) afirma que “crianças que não brincam ou que não brincaram o suficiente

não serão boas mulheres, bons homens, bons professores, bons trabalhadores e nem bons administradores”.

É fato que hoje as crianças brincam imitando as atitudes dos adultos, como se estivessem em preparação para a vida futura. Ao nascer, a criança é apenas uma possibilidade embrionária de consciência e reflexão sobre si mesma. É só ao longo do período de maturação de sua primeira infância que ela constitui espontaneamente, por meio das brincadeiras naturais com a mãe e outros adultos e crianças, a maneira de viver na linguagem.

Assim o livre brincar conforme Verden-Zöller (2006) se organiza de modo espontâneo, com base nas formas imediatas de ações, movimentos e percepções que provêm da história evolutiva. Ou seja, as brincadeiras espontâneas de nossas crianças não são eventuais: são dinâmicas corporais ligadas a territórios ancestrais de comportamento. São expressões de conexões entre o ser humano e o meio, cujas formas atuais são apenas transformações de formas simples. É importante dar liberdade ao movimento dos filhos, para que eles se tornem independentes e autônomos.

Importante ressaltar que vivemos em um mundo que vem se transformando a cada dia: as crianças já não podem mais encontrar as condições necessárias para desenvolver adequadamente suas possibilidades inatas de consciência. Perderam-se as características que satisfazem as necessidades infantis, ou seja, as brincadeiras espontâneas, as brincadeiras entre pais e filhos. Em um mundo assim sem uma relação básica com a natureza, sem liberdade de movimentos e de escolha de companheiros para brincar, não se torna possível desenvolver uma consciência corporal, uma autoconsciência, uma consciência social e uma consciência de mundo, afirma Verden-Zöller (2006).

Neste mundo que não vem correspondendo às expectativas das crianças, percebemos que elas vêm vivendo no emocional da separação, da falta de proteção e de desamparo. É dessa forma que elas crescem como seres manipuláveis e socialmente alienados.

As crianças vêm se encontrando cada vez mais desprotegidas, num ambiente que não lhes

proporciona confiança e nem aceitação, elas jamais alcançam um desenvolvimento total de suas possibilidades humanas naturais de auto-orientação, autorrespeito, responsabilidade pessoal e social, liberdade e amor. (OAKLANDER, 1980, p. 196)

Nesse contexto, viver no brincar é viver sem confundir o fazer com intenções que levem a atenção para além da ação. As crianças capazes de viver no brincar poderão crescer como seres sociais bem integrados, capazes de ser felizes.

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 a atenção voltada para ela própria e não para seus resultados, ou, em outros termos, vivida sem propósitos ulteriores e sem outra intenção além de sua própria prática (VERDEN-ZÖLLER, 2006, p. 231).

2.3 Reflexões sobre o tempo e o espaço da criança no universo escolar

Ao tratarmos do tema SER CRIANÇA, vemos que essa temática é incontornável em pelo menos alguns dos seus aspectos que nos interessam quando tratamos do “Brincar e Se-Movimentar”. Conforme Corsaro (2011), entender a criança como sujeito imerso na cultura e com forma singular de agir e pensar é respeitar o tempo e o espaço da brincadeira como a própria forma de a criança conhecer e transformar o mundo em que vive.

No brincar, o tempo para a criança é percebido por um sentimento de duração com relação à ação. É experimentado por uma sensação duradoura, quando a ação é marcada intensamente pelo prazer, tanto que a criança é capaz de repetir inúmeras vezes a mesma ação, desde que esse brincar seja um eterno recomeço prazeroso, que “vai e vem” e promove a sensação de que nunca acaba. Essa sensação do tempo é mais alargada e intensa, pois, no ato de brincar, o sentimento de duração não permite à criança que ela tenha preocupação alguma com relação aos instrumentos de medição do tempo mais usuais, como o relógio.

A percepção da criança sobre o tempo (no momento) de brincar é completamente diferente da percepção dos adultos, afirma Kuhn et. al (2014), pois os adultos têm outra relação com o tempo: estabelecida pelo processo de incorporação das aprendizagens e experiências orientadas pela regulação das atividades e por instrumentos de medição utilizados para controlar a vida cheia de compromissos a serem cumpridos, tratam o brincar da criança medido (e permitido) pelo relógio e calendário linearmente como uma sucessão de acontecimentos com início e fim. Assim, o fenômeno de brincar das crianças que os adultos educam tende a ser cronometrado na sua realização, determinando o momento em que é apropriado, como se a criança utilizasse o tempo para estipular quando é a hora própria para brincar ou, ainda, quando é hora de começar ou acabar a brincadeira, afirmam os autores.

O tempo foi, desde sempre, uma dimensão indissociável da vida escolar, porque a sua estruturação global foi estabelecida por um conjunto de finalidades curriculares e define a vigência do cenário cotidiano da troca e aquisição de saberes. 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). O tempo faz parte de uma configuração cultural e social da escola através de inúmeros dispositivos: da jornada escolar, do ritmo das atividades, dos horários, dos diários, dos rituais, do currículo, das unidades de ensino, do

calendário anual, dos ciclos, das datas marcantes, da distribuição das atividades, dos conteúdos e da regulação das relações sociais e pessoais.

O tempo da escola é, portanto, multidimensional e tem uma identidade própria decorrente da construção social e histórica da escola. Esse tempo está tão enraizado em nossas estruturas mentais, na forma de uma regulamentação severa, adotada para assegurar o cumprimento das normas escolares, que a nossa adaptação a ele foi naturalizada, como se fosse dotado de uma natureza própria e autônoma, sem nos dar conta de que esse “cronossistema” faz parte de uma estratégia civilizadora, em que a escola funciona como um dispositivo resultante do processo acelerado de industrialização e urbanização, evidencia Kuhn et. al (2014).

Esse uso racional e rigoroso do tempo na escola repercute em uma concepção de infância, de criança e da própria escola enquanto um lugar ou sistema meramente produtivo que não parece comportar (ou suportar) outras temporalidades, outros ritmos, mais alongados, consoantes com as horas absorventes. Ao contrário, a escola se limita somente à medição mecânica ou digital do tempo (FERNANDES, 2004). Muitas vezes nas escolas ou creches há uma preocupação demasiada com os planejamentos e conteúdos, sendo constantemente abandonada a parte mais importante: a atividade em si.

As crianças são práticas. Para elas brincar é uma necessidade primária, reconhecida pelos estudiosos do desenvolvimento infantil, e também é um direito e para brincar elas precisam que lhes seja dado espaço e tempo (TONUCCI, 2005, p. 50)

As questões de tempo e espaço, não somente nas Instituições Educacionais, mas também nos espaços urbanos, precisam ser melhor pensadas, considerando, primordialmente, a própria criança; para tanto, isso depende da ideia e das concepções que se tem das mesmas. Mas, sem dúvida, a melhor forma de entender as crianças é procurar inserir-se nesse mundo infantil que também já foi nosso e, por isso, não é tão

difícil, desde que entendamos que fomos crianças e que muito delas existe dentro de nós.

No mundo tecnologicizado, padronizado e institucionalizado, há uma tendência forte de objetivação de tudo que é relacionado à vida dos sujeitos, inclusive seus sentimentos e emoções. Moramos em lugares cada vez mais apertados, os espaços urbanos são cada vez mais restritos, obrigando as pessoas a adequarem suas vidas a essa situação. Kunz (2004, p. 33) afirma que as crianças ficam privadas da possibilidade de “desenvolvimento da consciência social, individual e cultural”: elas passam a ser vítimas do controle do adulto e do ambiente em que estão inseridas. O ambiente escolar precisa proporcionar à criança condições de realizar o seu “Brincar e Se-movimentar” do jeito que ela já sabe, como exposto antes por Oaklander (1980). Nesse ambiente estão contidos, de forma conexas, diversos fatores que fazem parte de uma realidade relacional e que contribuem no desenvolvimento da criança. Não que o adulto não possa e nem deva participar do momento do “Brincar e Se-movimentar” da criança, mas o adulto precisa entender que ali está estabelecida uma relação que se constitui de forma natural criança/mundo e mundo/criança. Ali já existe aprendizagem, sentimento, emoção, comunicação, enfim, há uma relação social, na qual podemos citar como exemplo fatores como tempo e espaço subjetivos, que aparecem constantemente no “Brincar e Se-movimentar” da criança.

A compartimentação do tempo nas instituições educativas para a infância, nas quais o único espaço para brincar é o momento do parque ou a “hora da Educação Física”, é algo que limita drasticamente a capacidade criadora das crianças, restringindo as brincadeiras unicamente às intenções do/a professor/a ou mesmo às determinações advindas da organização administrativa dessas instituições, conforme já mencionado por Sayão (2002, p. 51).

Sayão (2002), mais uma vez, nos remete ao tempo da infância, ou seja, ao tempo do lúdico no qual a atividade determina o tempo e não o contrário. Sendo assim, a Educação Física, organizada como “a hora de...”, assim como as disciplinas escolares se organizam, não tem

sentido para as crianças que pensam, sentem e agem em uma totalidade complexa.

Uma escola com a prática pedagógica altamente diretiva, centrada no educador, não favorece a criança enquanto sujeito. Neste sentido, Sarmiento argumenta:

De algum modo, perante a instituição a criança “morre”, enquanto sujeito concreto, com saberes e emoções, aspirações, sentimentos e comportamentos prescritos, pelo que é avaliado, premiado ou sancionado. A escola criou uma relação particular com o saber, uniformizando o modo de aquisição e transmissão do conhecimento, para além de toda a diferença individual, de classe ou de pertença cultural (SARMENTO, 2012, p. 164).

Seguindo nesta perspectiva, Kishimoto (2000) confirma a preocupação excessiva da escola com o conteúdo, em detrimento da criança:

A função da pré-escola como preparatória para o ensino fundamental, presente desde os tempos passados, deixou de lado a criança, preocupou-se com o conteúdo a adquirir, esquecendo-se de que existem processos apropriados de aprender e desenvolver que antecedem o letramento e que acontecem no amplo espaço que cerca a criança, que ultrapassa o estreito limiar de uma sala de aula e o tempo regulamentar das atividades programadas (KISHIMOTO, 2000, p. 6).

As horas de realizar as atividades são cronometradas, mas, na verdade, não são horas, são minutos, que se justificam em sua rapidez pelo fato de as crianças não se concentrarem; em outras chegam a ser

turnos, porque a hora exata da próxima atividade ainda não chegou, afirma Barbosa (2006).

Considerando que a brincadeira é um processo de relações entre a criança e o brinquedo e das crianças entre si e com os adultos, afirma Barreto (2013) que o brincar não pode ser pensado nas instituições educacionais como uma atividade de menor importância para preencher o tempo entre uma atividade dirigida e outra. Precisa, sim, estar incluído nas propostas pedagógicas da instituição, ocupando um lugar específico, integrando as atividades da criança à escola.

De acordo com Oaklander (1980), a creche ou a escola deve ser um lugar prazeroso, um lugar para vivenciar e aprender no sentido mais amplo. Mas o que temos encontrado é um lugar onde parece que temos a necessidade de forçar o desenvolvimento dos alunos, das aptidões às leituras, escrita e aritmética. E acabamos prestando pouca atenção ao fato de que, a menos que possamos atender as necessidades psicológicas e emocionais das crianças, estamos ajudando a criar e manter uma sociedade que não valoriza as pessoas.

Portanto, essa configuração do espaço físico presente na escola retrata a tradição pedagógica brasileira, em que a sala está organizada com mesas, cadeiras e armários para guardar materiais, formado um espaço destinado ao aprendizado de números e letras.

Assim, a creche ou a escola deve oportunizar não apenas um espaço físico próprio para o desenvolvimento da criança, um espaço que servirá de receptáculo a tudo que possa vir a ser construído, mas também um espaço de tempo pela visão da criança e não do adulto. É necessário que este espaço seja bem iluminado, com cores alegres e brilhantes e recursos que convidem e permitam à criança compartilhar seu mundo com as demais crianças e também com professores, através de todas as suas funções de contato (AGUIAR, 2005).

Já mencionamos anteriormente que para o tema central dessa tese, que aposta acima de tudo numa concepção de “desenvolvimento integral da criança”, é imprescindível também abordar minimamente o tema tempo da criança.

Nesse sentido, então, é condenável o ajuste do tempo da criança ao mundo organizado do adulto. Em muitos casos é possível verificar

que o tempo da criança sofre uma divisão conforme os “horários das atividades previstas”. Assim, a criança aprende rapidamente o que pode e não pode fazer. Mas, especialmente no livre “Brincar e Se – movimentar”, as crianças poderiam ter a oportunidade de encontrar o seu ritmo de tempo sem nunca estar sob pressão de terminar uma atividade rotineira estabelecida pela Instituição ou pelos adultos. A chamada “vagarosidade” deve ser admitida no trabalho com crianças, dado que cada criança tem seu ritmo de tempo. E auxiliar a criança no seu desenvolvimento precisa de tempo, e um melhor desenvolvimento para o bem-estar da criança deve aceitar atividades muito lentas na visão do adulto. Marca de qualidade no trabalho com crianças não é a velocidade com que realizam certas atividades ou o volume de atividades que realizam, mas sim o aproveitamento das ofertas de possibilidades, com um tempo determinado por elas, para construir algo, fazer algo e participar de algo, sempre com alegria e prazer.

Observando crianças em suas atividades livres e espontâneas, é possível descobrir algo surpreendente para nós adultos: as crianças encontram tempo para tudo. Porém, quando o tempo da criança se aproximar do planejamento e organização temporal do adulto, então se corre o risco de acabar com a infância precocemente, o que leva consequências para o resto da vida. As crianças de hoje são excessivamente influenciadas pelo mundo em seu entorno organizado pelo adulto. Nesse sentido constata-se uma “pressão” (Honoré, 2009) muito grande na vida das pequenas crianças em cada vez mais tenra idade. Por isso um número cada vez maior de crianças precisa de apoio psicoterapêutico, atividades psicomotoras, tratamento para déficit atencioso, exercícios posturais, entre outras atividades que buscam recuperar o “tempo” perdido com as atividades formais de uma creche ou Escola. A lentidão está sendo tratada como doença. E, para que não caiam na lentidão das atividades e no “desperdício” de tempo com o “Brincar e Se-movimentar” sem objetivos pré-determinados, muitas crianças são conduzidas pelos adultos (pais) em múltiplas atividades paralelas à Creche ou Escola, como Balé, música, esportes, estudo de línguas e computação.

Uma pedagogização precoce, assim como as terapias de correção de certas “deficiências”, se ocupa demasiadamente com o futuro da criança, perdendo-a no presente, significando, em última análise, não um auxílio ao seu desenvolvimento, mas o impedimento de um pleno desenvolvimento para uma vida com sentido para a criança e o futuro adulto. As crianças não pensam no futuro, elas vivem o presente e precisam de tempo para isso – mas é com o tempo delas, e não com o tempo do adulto.

A infância não é a idade da não-fala: todas as crianças, desde bebês, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) por que se expressam. A infância não é a idade da não razão, para além da racionalidade, técnico-instrumental, hegemônica na sociedade industrial, com a incorporação de afetos, da fantasia e da vinculação ao real. A infância não é a idade do não-trabalho: todas as crianças trabalham, nas múltiplas tarefas que preenchem os seus cotidianos, na escola, no espaço doméstico e para muitas também nos campos, nas oficinas ou na rua. A infância não vive a idade da não infância, mas esta aí, presente nas múltiplas dimensões que a vida das crianças (na sua heterogeneidade) continuamente preenche. (SARMENTO, 2005, p. 25)

Assim compreendemos o tempo que transita na esfera existencial entre o objetivo (tempo medido, cronometrado) e o subjetivo (tempo sentido, percebido, vivido, como sentimento de duração, como alargado e substancial). Ou seja, para a criança, o tempo reflete como um sentimento de duração, menos aparente, não quantificável, não objetivado, enquanto, na realidade física e no universo dos adultos, o tempo se apresenta de modo matematicamente concebido como uma experiência passível de ser medida, verificada e quantificada.

O modo como os adultos impõem as restrições da ordem do tempo no conjunto das atividades das crianças como regularidades lineares acaba sendo “digerido” pelas crianças, porque os adultos atuam como reguladores do início e do fim das atividades e do tempo de brincar das crianças, e isso tem consequências imediatas na experiência social e cultural dos sujeitos-brincantes e nos diálogos que estabelecem nas suas interações com o mundo, com os outros e consigo mesmos, incorporando existencialmente o resultado dessa imposição adultocêntrica. Vivenciar o tempo regulado “pelo outro” que o mede, pura e simplesmente para determinar incondicionalmente a ação do “eu”, representa a opressão simbólica a que todos estamos submetidos em relação ao uso do tempo em nossa sociedade contemporânea e ocidental.

Isso pode nos ajudar a compreender a questão da “futurização” da criança tão intensamente difundida nas escolas: a criança “não é aqui e agora” aos olhos dos adultos, mas “será alguém” somente quando crescer, quando for “gente grande” e produtiva. Assim, não se pode permitir que a criança seja o que ela quer ser agora, e tratam-na como um adulto em miniatura, “adultizando-a” antecipadamente, pensando e projetando o que ela deverá ser no futuro: um adulto (produtivo) com uma profissão. Então se antecipam as suas pré-ocupações, no intuito de qualificá-la para ser. Não é à toa que é comum se perguntar às crianças o que elas querem ser quando crescerem.

Portanto, é necessário compreendermos os abusos que se cometem na relação de poder que se instaura entre adultos e crianças escolares, quando os primeiros se autointitulam no direito de restringir o tempo de duração da brincadeira das crianças, até mesmo suprimindo esse tempo (como castigo, por exemplo) ou colocando-o numa dimensão quase residual e exígua.

As crianças têm direito à liberdade de brincar sem constrangimentos por parte dos adultos, de modo a deixar fluir plenamente a imaginação, a fantasia, o prazer, a repetição, a criatividade e a alegria ao seu modo, orientadas pelas suas formas particulares de lidar com essa linguagem, que é original e singular no seu universo,

vivenciando, comunicando-se e expressando-se com autonomia consigo mesmas, com os outros, com os objetos, enfim, dialogando com o mundo e experimentando-o com a curiosidade e a sabedoria que lhes são próprias.

2.4 O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA, mas, afinal, o que é desenvolvimento da criança?

*Crianças são seres do futuro – se diz
Só podemos entendê-las no seu estar sendo,
elas ainda não existem completamente.
Neste momento elas ainda não pertencem
a...o que se alcança com isso?
Nós crianças não estamos vivendo, não
sentimos nada, não sofremos – tanto quanto
os adultos?
E a Infância: não é ela parte da verdadeira
vida – assim, para todos?
Por que nos deixam esperar – com que
motivo? (JANUSZ KORCZAK)*

Ao longo da nossa investigação sobre o tema desta pesquisa, nos defrontamos com o tópico sobre desenvolvimento e chegamos à conclusão de que é de fundamental importância que se descubra mais sobre o seu significado tanto nas áreas do conhecimento humano como da própria vivência infantil.

Em princípio, a palavra ou o conceito desenvolvimento não é problema, visto que muito já se estudou e escreveu sobre esse tema. Referindo-se à criança, normalmente se reportam ao Desenvolvimento Infantil ou mesmo ao Desenvolvimento Humano. A palavra ou o conceito desenvolvimento vem assim geralmente associado a mudanças ou transformações que ocorrem na infância de forma gradual ou em

fases, por isso também são conhecidas como fases ou etapas do desenvolvimento Infantil.

Com isso, é perceptível que algumas áreas do conhecimento como a pedagogia e a psicologia, que muito se interessam pelos fatores de desenvolvimento da criança, destacam e apoiam algumas etapas ou fases mais do que outras, sempre dentro do princípio “criança mais inteligente e mais produtiva”.

Especialmente na Educação é possível perceber um modelo para o desenvolvimento baseado nos padrões de desenvolvimento e crescimento como acontece com as plantas. Ou seja, durante a evolução do crescimento, é necessário atender muito bem essas diferentes fases, possibilitando formação plena de cada uma, cuidando especialmente para que o desenvolvimento, no caso, o crescimento, não se desvie do padrão, a planta não pode crescer torta ou defeituosa.

Esse conceito já é muito antigo e vem sendo usado desde os conceitos educacionais trazidos por Rousseau e Pestalozzi e tem muito a ver com o que na perspectiva biológica passa a ser conhecido como crescimento e maturidade infantil. Nesse conceito, ainda, é possível entender o desenvolvimento como um programa que se desenrola com regras próprias.

Poderíamos mencionar ainda muitos outros conceitos de desenvolvimento que se apresentaram na educação e na psicologia principalmente, mas a maioria ainda destaca, por meio de conceitos parciais e, às vezes, superficiais do desenvolvimento, as características que a educação e a formação sócio-cultural do ser humano precisam levar em consideração. O que muda em muitos desses conceitos é o acréscimo de novas “influências” sobre os fatores ou fases de desenvolvimento da criança. Assim, ultimamente tem aparecido muito a influência do meio ambiente, antes pouco valorizado.

Uma das características fundamentais que diferencia o homem dos animais, até mesmo daqueles que se encontram mais próximos do homem na escala evolutiva, é o fato de a criança precisar passar por uma fase embrionária intrauterina e também por outra, extrauterina.

Os filhotes dos mamíferos superiores nascem num estado de relativa maturidade; ou imediatamente, ou logo um pouco após o

nascimento, já são pequenos adultos, que têm não apenas toda a aparência dos animais adultos como também já se encontram aptos a levar a vida sem precisarem de qualquer ajuda. O embrião humano, para nascer num estado de amadurecimento equivalente, precisaria passar por um período de gestação de cerca de vinte a vinte e dois meses. Em outras palavras, o bebê humano, após os nove meses que passa no útero, requer ainda mais um ano para atingir o grau de maturidade que caracteriza a maioria dos demais mamíferos ao nascer.

Deste modo, todo o primeiro ano da infância precisa ser considerado como fazendo parte da fase embrionária. Soma-se à fase embrionária, em que a criança se encontra psíquica e fisicamente integrada no corpo da mãe, uma segunda fase, pós-uterina, pós-natal, onde a criança já fez sua entrada na sociedade humana e, como seu ego e sua consciência começam a desenvolver-se, vai incorporando a linguagem e os costumes de seu grupo. Esta fase, que Neumann (1980) denomina de período uterino social, caracteriza-se pelo domínio da relação primal com a mãe, que, de início, representa para a criança todo o mundo apreensível, todo o ambiente circundante, mas que pouco a pouco vai propiciando à criança experimentar aspectos novos do mundo.

Ao longo da maior parte da história, o desenvolvimento das crianças nunca foi uma preocupação inadiável. O que a pedagogia conhecia por longa data sobre os fatores de desenvolvimento da criança vinha especialmente da perspectiva teórica de Jean Piaget¹¹. O autor ficou conhecido entre os pedagogos especialmente por classificar o desenvolvimento de crianças em fases que então poderiam ser importantes para o processo didático da escola. Por isso a própria palavra desenvolvimento significa mudanças, ou seja, mudanças que podem ser observadas e classificadas em graus ou fases.

O trabalho de Piaget e as teorias da Psicologia do desenvolvimento constituíram por muito o fundamento e a imagem da “criança naturalmente desenvolvida”. De acordo com esta imagem, as crianças são seres essencialmente naturais que se desenvolvem através

¹¹ Os pressupostos teóricos de Piaget foram muito difundidos no Brasil na década de 1990.

de um processo “universal” estruturado por etapas. Novos conhecimentos ultimamente, no entanto, mudaram radicalmente esse conhecimento sobre o desenvolvimento infantil de Piaget. O que fica, sobretudo é o fato de que as crianças se desenvolvem corporal, intelectual e emocionalmente de forma complexa e desordenada, na maioria das vezes.

Esta pesquisa pretende entrar um pouco nos detalhes desse desenvolvimento da criança. O que realmente move esse desenvolvimento? O que o influencia mais frequentemente? É mais importante: o desenvolvimento humano segue regras e padrões rígidos? Todos nos desenvolvemos de igual modo?

Essa pesquisa deve estar aberta e sensibilizada para as diferentes concepções e entendimentos sobre o desenvolvimento da criança. Pelo pouco que já foi aprofundado, é possível entender que “acompanhar ativamente a totalidade dos fatores de desenvolvimento da criança desde que nasce é mais importante que a preocupação com uma educação formal”, embora, às vezes, o termo desenvolvimento, como se lê inclusive nos dicionários, leva a entender apenas as mudanças que ocorrem gradualmente pelo simples fato de que a criança cresce. No desenvolvimento teórico que aqui se pretende abordar, no entanto, esse conceito deve ser ampliado.

Existe uma gama muito grande de estudos e de literatura em geral sobre o tema que trata do desenvolvimento da criança. A primeira preocupação certamente foi com a medicina, ao apresentar aos pais orientações “corretas” para acompanhar o desenvolvimento dos bebês. No Brasil muitos são os pais que consomem verdadeiros manuais de autoajuda para esta finalidade. Apenas esse fato já aponta para duas coisas importantes: primeiro, a preocupação de pais e educadores (no caso de Creches) em acompanhar o desenvolvimento da criança e; segundo, o interesse das ciências médicas e psicológicas em oferecer orientações adequadas para acompanhar esse desenvolvimento.

Assim, inicialmente, os fatores de desenvolvimento a serem acompanhados podem ser classificados em dois enfoques distintos, ou seja, uma observação e acompanhamento das mudanças externas e também internas das crianças. As mudanças externas ou quantitativas

são normalmente fáceis de serem acompanhadas: trata-se das medidas antropométricas da criança, especialmente o constante acompanhamento do crescimento em relação ao peso e à altura. Já as mudanças internas ou qualitativas requerem uma observação mais apurada e provocam as maiores controvérsias entre os especialistas, pois constituem a complexa evolução da subjetividade infantil. A inteligência, a criatividade e a linguagem da criança pertencem a esses temas polêmicos para os estudos sobre a criança. Em outra oportunidade deste trabalho, o tema será aprofundado.

Para o caso de uma preocupação com o desenvolvimento integral, global da criança e numa perspectiva pedagógica, mas, acima de tudo, humana, conforme abordado por alguns autores utilizados para esta pesquisa, julga-se necessário ainda destacar duas diferentes formas de entender o desenvolvimento da criança, uma perspectiva mais adultocêntrica e outra de orientação psicológica e pedagógica.

A primeira forma de se entender o desenvolvimento da criança pode ser derivada das muitas teorias e instruções que de certa forma se autodenominam “intervenções para um adequado desenvolvimento da criança”. No entanto, embora esta seja a teoria mais estudada e desenvolvida em âmbitos de estudos da criança, não se pode ver muita clareza nestas teorias sobre o que se quer dizer com “adequado desenvolvimento infantil”.

Consta que nos Estados Unidos da América (EUA), conforme relata Textor (2000), foram formuladas por uma associação (identificada como NAEYC – National Association for the Education of Young Children) diretrizes gerais que um(a) educador(a) infantil precisa saber para trabalhar e atuar de forma adequada no desenvolvimento da criança. Segundo o autor, o(a) educador(a) deverá:

1. Conhecer ao máximo os fundamentos teóricos que orientam os fatores de desenvolvimento e os fatores de aprendizagem da criança. Isso implica saber as diferenças existentes na caracterização da criança relacionados à sua idade e assim possibilitar atividades, materiais, interações e experiências com as crianças de forma segura,

saudável, interessante, desafiadora e perfeitamente realizável para cada idade.

2. Conhecer com profundidade sobre interesses e necessidades de cada criança do grupo com que trabalha. Isso permite atuar sobre as diferenças individuais, que sempre irão existir nos grupos de crianças.
3. Apresentar conhecimentos aprofundados sobre os níveis sócio-culturais em que as crianças vivem fora da escola e assim poder garantir relevância e significado social grande para as experiências de aprendizagem que realizam não apenas para as próprias crianças, mas para os seus pais (TEXTOR, 2000, p. 3).

Mesmo sem conhecer o restante destas diretrizes, já é possível deduzir que o professor precisaria estar munido de um vasto repertório de conhecimentos, tanto da psicologia de desenvolvimento como das teorias de aprendizagem infantil. Pode-se entender também que esse conhecimento deverá se basear num fundamento científico, ou seja, num conhecimento elaborado por pesquisadores com determinado referencial e produzido para conhecer melhor a criança com a finalidade maior de poder interferir no seu desenvolvimento com vistas a sua melhor inserção no contexto sociocultural futuro, especialmente no mercado de trabalho. Neste contexto, ainda crescimento e desenvolvimento se confundem.

Uma das grandes dificuldades neste modo de entender o desenvolvimento da criança, ou seja, apenas pela literatura especializada, é justamente que a realidade do mundo da criança, no seu dia a dia, não confere, na maioria das vezes, com estas interpretações e proposições teóricas sobre os fatores de desenvolvimento da criança. A estado de ser criança se diferencia muito da idade juvenil, não se encontrando, portanto, num contexto social definido pelos adultos, no caso a escola, o entorno social e nem mesmo na família; por isso, fica extremamente difícil propor algo à distância (pesquisa, literatura) que seja adequado para intervir nesta fase de vida. Primeiramente porque a criança sempre deve ser vista de forma integral, global. É claro que se pode falar de um desenvolvimento da personalidade, da linguagem, do

emocional, social, físico, etc., mas, jamais um se dá independentemente do outro.

Se é possível falar de fase de desenvolvimento da criança, temos que entender que elas se desenvolvem de forma simultânea e integrada. Por não se entender muito bem essa forma de desenvolvimento da criança é que ocorrem as super exigências e o aceleração de funções psicomotoras e sociais. É evidente que se pode falar, também, que existe em cada criança o que se pode chamar de um “relógio biológico”, mas cada criança é única no tempo de seu desenvolvimento. Outra evidência importante no mundo da criança em desenvolvimento é o fato de esta ainda fazer a experiência direta, ou seja, tudo que realiza encontra e constitui sentido para ela. A experiência assim se difere da vivência. A experiência, conforme Larrosa (2002) é aquilo que nos acontece, que deixa marcas em nós e não apenas passa por nós. Isso inclusive requer uma noção de tempo diferente da que nós adultos temos hoje, o tempo da pressa, da pressão pelo rendimento, etc.

Segundo Larrosa (2002, p. 19), a experiência, ainda, ou a possibilidade de que algo nos aconteça, nos toque profundamente, “requer um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, [...] enfim, dar-se tempo e espaço”. No mundo em que vivemos com, excesso de informação, excesso de trabalho, excesso de velocidade em tudo que precisa ser feito, enfim, num mundo que não se tem tempo para nada, somente mesmo as crianças pequenas podem realizar a experiência.

Infelizmente a influência cada vez maior de adultos e instituições sobre os fatores de desenvolvimento da criança orientam-se excessivamente em direção a colocá-la cada vez mais precocemente no mundo dos adultos, sem experiência, apenas vivências e muita produtividade técnica, instrumental sem criatividade, fato que elimina o humano da criança, ou seja, joga-se a criança num mundo sem sentidos e significados próprios. Esquece-se que para a criança, como diz a poesia de Carlos Drummond de Andrade, “o tempo é outro. E a vida fica

com a cara que ela tem de verdade, mas que a gente (adultos) desaprende a ver”.

Retomando as teorias sobre o desenvolvimento humano, em especial, da criança, mais difundidas e amplamente conhecidas notadamente no contexto educacional, abordam esse desenvolvimento por fases, as chamadas fases de desenvolvimento humano, destacando-se o crescimento físico e a maturação psicológica, emocional e cognitiva.

Com a oferta cada vez maior de Instituições para cuidar, fomentar e desenvolver adequadamente estas fases de desenvolvimento da criança, começa também a intervenção apressada, sob pressão de adultos, de aspectos considerados mais importantes para serem acelerados nestas chamadas fases de desenvolvimento. O mais importante aspecto a ser desenvolvido mais rapidamente é sempre o cognitivo. Ocorre muitas vezes, inclusive, certa disputa entre pais de criança nas escolas acerca de qual deles tem o filho ou a filha mais inteligente. Muitos pais chegam ao ponto de não achar suficiente o que as instituições ensinam para seus filhos e ainda os colocam em outras atividades, como aulas de música, dança, tênis, informática, inglês, etc. Eyer, Hirsh-Pasek e Golinkoff (2006) tratam esse fato como um processo de “adultificação” prematura da criança.

As mesmas autoras ainda denunciam no livro, com base em pesquisas científicas como as da neurociência, que essa forma de apressamento da criança em nada as auxilia e sim impede um saudável e integral desenvolvimento. Isso acontece principalmente porque se fragmenta o desenvolvimento da criança quando, ao natural, ela evolui sempre de forma integral, global.

Comentam as autoras, ainda, que nos EUA existe uma verdadeira “indústria” de educação de crianças pequenas, começando pelos bebês, tudo para que adquiram mais cedo a competência de adultos. No Brasil, com excessiva escolarização precoce das crianças ocorre praticamente o mesmo, ou seja, o fomento da criança para serem alunos mais inteligentes, talentosos e criativos no futuro.

Um estudo apresentado pelas autoras acima mencionadas mostrou um importante paralelo entre crianças “escolarizadas” em

creches sob pressão de adultos, entre os quais os próprios pais, e outras que frequentavam Instituições tradicionais onde a tônica era o brincar e fazer descobertas. O resultado da pesquisa mostrou que não houve nenhum tipo de benefício em curto nem em longo prazo do primeiro grupo de crianças sobre o segundo.

No entanto, o que mais vem assustando especialistas da Psiquiatria da Criança do EUA, informam as autoras Eyer, Hirsh-Pasek e Golinkoff (2006, p. 10), é o exagerado crescimento dos últimos anos do número de crianças e adolescentes “significativamente deprimidas e que nos Estados Unidos chegam a 5% do total de crianças e adolescentes”.

A criança é considerada pelos pais, professores e instrutores como um sujeito a ser educado, que tem valor por aquilo que será amanhã, afirma Tonucci (2005). Educar neste sentido significa extrair alguma coisa que ainda não existe e que amanhã existirá: a futura mulher, o futuro homem, o futuro cidadão. Ou seja, educar significa preparar para o futuro; a criança de hoje é continuamente negada, é inexistente.

Como já dizia Rousseau (2004, p. 91), em seu livro *Emílio*: “A criança tem seu próprio modo de ver, pensar e sentir, e nada é mais insensato do eu tentar substituí-lo pelo nosso”.

Para se desenvolverem, as crianças precisam de tempo e espaço para respirar, para ficar à toa e se aborrecer algumas vezes, para relaxar, assumir riscos e cometer erros, sonhar e ter prazer com suas próprias coisas e até mesmo para fracassar. Se quisermos restaurar a alegria não só da infância, mas também dos pais, chegou a hora dos adultos se retirarem um pouco e permitirem que as crianças sejam elas mesmas.

Conforme Honoré (2009), os pais imaginam que, quanto mais estímulos seu bebê receber e quanto antes, mais esperto será. E, se falharem em aproveitar o máximo desse desenvolvimento neurológico inicial, a janela das oportunidades se fechará com três anos de idade e a faculdade pode ser esquecida. Sendo assim, encontramos um verdadeiro bombardeio de alto-falantes manuais que encham o útero de música “neurologicamente enriquecedora” ou um carrinho de bebês com ipod embutido, que permita a quem nele se deite ouvir músicas ou

vocabulários em língua estrangeira enquanto anda, transformando aquele passeio pelo parque em uma experiência multisensorial.

Se esta catarata de estímulos realmente funciona não é tão claro. A neurociência mais atual sugere que todo enriquecimento que a criança humana precisa está embutido na experiência diária do nosso bebê, e que, em vez de ser uma tábula rasa, esperando passivamente para serem preenchidos pelos adultos, os bebês estão programados para procurarem a informação necessária de modo a construir seus cérebros.

Bruer (2002) apud Honoré (2009), um dos maiores neurocientistas do mundo, nega diretamente a crença de que mais estímulos criam um cérebro melhor; a ideia de que você pode fornecer mais sinapses estimulando mais a criança não tem base científica, confirma o autor. Por outro lado o desenvolvimento cognitivo que tanto importa não se forma pela apropriação passiva de conhecimentos, e sim pela construção ativa de significados, o que nos faz compreender que as crianças precisam de uma conexão humana, transmitida por uma pessoa, e não de um estímulo artificial para aprender. As últimas pesquisas publicadas e divulgadas por Honoré (2009) mostram que o cérebro continua se desenvolvendo muito depois dos primeiros anos de vida e que, para a maioria dos conhecimentos e qualificações, não existe uma janela crítica que se fecha para sempre no terceiro aniversário de uma criança.

Por mais que queiramos que a ciência forneça um guia passo a passo sobre crianças, nosso conhecimento parcial sobre o desenvolvimento do cérebro torna isso impossível. E mais, cada criança e cada família são diferentes, o que significa que não pode haver uma receita única para educar uma criança.

Conforme Tonucci (2005), o desenvolvimento legítimo que nos torna adultos não é propiciado pelos adultos, por suas prescrições e conselhos em relação aos quais a criança precisa assumir uma atitude de aceitação e obediência. “Muitas vezes essas aprendizagens são superficiais, instáveis e não modificam as estruturas cognitivas e comportamentais e, portanto, não mudam a vida” (p. 71).

O que nos faz compreender que muitas coisas que se aprendem em sala de aula, muitas vezes importantes, ficam por ali mesmo quando

se finaliza o percurso escolar. O verdadeiro desenvolvimento é promovido pelo encontro pessoal com as coisas novas, que não se compreendem, que não se conhecem ou que não se sabe fazer e pela vontade de dominá-las, pelo encontro com um obstáculo e pela satisfação em superá-lo, aproveitando da melhor forma aquilo que se conhece e aquilo que se sabe fazer. É desse esforço que nascem muitas das respostas as quais os adultos consideram originais e criativas nas crianças.

No entanto existem algumas orientações claras. Uma delas, enfatizada por Merleau-Ponty (2006), é que todas as crianças se desenvolvem com a interação interpessoal, por meio de contato visual. Muitos estudos mostraram que os bebês são fascinados por contrastes e cores fortes, que é o que eles obtêm precisamente da face humana, com sua superfície complexa e mutante de rugas, curvas, fendas e sombras.

Mas talvez esta mensagem esteja lentamente começando a ser absorvida. Honoré (2009) aconselha em seu livro os pais ansiosos e impacientes, enfatizando que cada bebê evolui numa velocidade diferente; os primeiros anos são importantes, mas não se trata de uma corrida, afirma o autor.

Por último, ainda, existem diferentes modelos para se entender o desenvolvimento humano, em especial o infantil. Mas a maioria apresenta apenas o que é normal e o que não é normal no desenvolvimento da criança. Destaca-se ainda que o desenvolvimento não normal ou perturbado deva receber atenção de especialistas.

A polêmica maior em torno de tudo que ocorre com crescimento e desenvolvimento da criança diz respeito aos fatores influenciadores nas fases mais destacadas do desenvolvimento da criança. São discussões teóricas que apresentam a influência dos fatores genéticos e/ou do meio ambiente como mais decisivas sobre as etapas de desenvolvimento da criança. No fundo, trata-se da questão de verificar o quanto o desenvolvimento da criança, estimulado pelo crescimento e maturação biológica, sofre influência de sua natureza genética ou hereditária, além de seu talento natural, e quanto sofre pelos estímulos do meio em que esse desenvolvimento ocorre.

Atualmente já existem teorias que se ocupam em entender a integração desses fatores influenciadores do desenvolvimento da criança. Mesmo assim, ainda existe uma grande dificuldade para uma compreensão mais profunda desta relação de interação ou integração, uma vez que estas pesquisas poucas vezes são interdisciplinares, ou seja, prevalece a análise de uma ou duas disciplinas apenas do conhecimento sobre o assunto, como é o caso da psicologia ou da biologia.

Alguns teóricos da linguagem, que mais tarde deverão ser estudados também para a questão do desenvolvimento da criança, se referem a isso como um “Bioprograma”, que pode ser o mesmo de que muitas crianças se valem quando apresentam talentos destacados, fora do normal, para a arte ou outra área do conhecimento humano.

Portanto, a aprendizagem da fala tem origem genética, porém que língua a criança irá aprender depende, por sua vez, do meio em que ela nasceu – o português no Brasil, o alemão na Alemanha, e assim por diante.

Enfim, acima nos referimos às fases de desenvolvimento como especialmente a biologia e a psicologia apresentam, mas seria realmente possível falar de fases de desenvolvimento? Se sim, então o transcurso deste desenvolvimento ocorre sempre numa relação de tempo. É evidente que, observando uma criança crescendo e se desenvolvendo no sentido de alcançar uma maturidade biológica e psicológica cada vez maior, são visíveis para qualquer um grandes mudanças e transformações que ocorrem com seu corpo e sua personalidade. Então é certo, também, que, se observarmos apenas essas mudanças podemos perfeitamente concordar com as fases de desenvolvimento do ser humano de acordo com o avanço da idade.

Embora isso realmente aconteça, é preciso lembrar-se de dois fatores que às vezes prejudicam bastante a criança em seu desenvolvimento pleno. Primeiro é com uma perspectiva padronizada para as fases de desenvolvimento de acordo com a idade, pois, quando não atendida (o padrão de desenvolvimento), muito pela influência negativa de adultos, pode afetar um normal e pleno crescimento e desenvolvimento da criança. Um atraso na chamada fase de desenvolvimento nem sempre significa algum prejuízo na vida, na

alegria, na felicidade e nas capacidades de realização de qualquer atividade. Segundo, a dificuldade de pais e professores em geral de não aceitar as múltiplas formas e tempos de a criança se desenvolver plenamente, pensando sempre que algo pode ter sido perdido e, portanto, é irrecuperável no desenvolvimento da criança.

Por muito tempo, a Educação em geral aceitava como verdade absoluta as diferentes fases do desenvolvimento cognitivo da criança. Hoje, embora ainda aceita, pelo menos já foi bastante relativizada por pedagogos e psicólogos.

Tanto o modelo de desenvolvimento cognitivo de Piaget como o modelo do desenvolvimento da moral na criança de Kohlberg, afirmado por Biaggio (2006), influenciaram decididamente muitos programas pedagógicos para a escola, praticamente no mundo todo e também no Brasil. Ambos os modelos se referem aos diferentes degraus ou fases de desenvolvimento da criança, um mais relacionado ao tempo vivido da criança e outro menos. Sobre o primeiro, ou seja, Piaget, Barbara Freitag (1980) realizou um estudo semelhante com crianças e jovens de uma favela de São Paulo e encontrou diferenças enormes com relação à idade de vida destas e às chamadas fases de desenvolvimento cognitivo apresentados como padrões nas pesquisas de Piaget.

Enfim, é preciso levar em consideração que, embora as abordagens do desenvolvimento da criança por fases ou etapas seja já bastante criticada, ainda não se pode encontrar abordagens convincentes para a Educação sem elas. No máximo encontram-se relativizações do tempo com relação às diferentes fases ou etapas, o que permite dizer que se aceita um padrão menos rígido em relação ao desenvolvimento por fases.

Assim, é possível encontrar como nas pesquisas do cérebro ou da neurociência, estudos muito avançados sobre o desenvolvimento da inteligência na criança e que superam em muito o que Piaget e Kohlberg anunciavam. Mais adiante falaremos melhor disso.

Até aqui, ocupamo-nos com um conceito de desenvolvimento da criança embora não seja nem possível conceituar o mesmo pela complexidade e multiplicidade com que se apresenta no ser humano em crescimento. Porém uma coisa deve ser destacada, para o nosso caso: na

busca de um compreender o ser criança, consideramos indispensável e incontornável a discussão sobre o assunto. Para um trabalho de crianças no seu “Brincar e Se-Movimentar”, é preciso conhecer melhor tudo que envolve o seu crescimento e desenvolvimento. E esse conhecimento não pode ter sua origem apenas nos manuais que tratam desse assunto na ordem do “normal” ou “defeituoso”, “perfeito” ou “imperfeito”. É provável que se tenha que olhar inclusive o que se diz com relação ao desenvolvimento espiritual da criança, já que não podemos nos livrar de etapas, fases ou ciclos de desenvolvimento.

A criança, em seu “Brincar e Se-Movimentar” no seu mundo de vida, pode nos mostrar uma sensibilidade e flexibilidade muito maior na questão de seu desenvolvimento. É evidente que crianças precisam dos adultos, exigem a participação do adulto no seu desenvolvimento. Até agora, estamos fazendo um questionamento sobre excessiva intervenção do adulto, especialmente para apressar o desenvolvimento da criança com a ideia de elas serem adultos mais preparados e mais competitivos na sociedade de rendimento e de exigências em torno de competências funcionais cada vez maiores. Com isso configurou-se o pensamento pedagógico educacional para a criança. Parece que, em todo mundo, as crianças estão sendo colocadas mais cedo na escola, e o seu desenvolvimento para ingresso no mundo do adulto é apressado. Consequências já podem ser vistas, como mostra a pesquisa da Psiquiatria nos EUA, acima apresentada. Mas consequências maiores ainda poderão ser vistas quando crianças assim aceleradas para o mundo dos adultos assumirem cargos profissionais de extrema importância na política, na ciência ou na própria educação.

Compreendemos assim que a criança não deve ser vista como um ser inacabado, imaturo ou imperfeito, em contraposição a um indivíduo adulto maduro, desenvolvido e acabado, assim como o desenvolvimento não pode ser visto como uma história de fases rumo a um objetivo final, mas como um percurso construído através de momentos singulares sucessivos que são em si completos no aqui e agora de cada criança.

Um dos maiores filósofos que inspirou o movimento romântico e que viria a dominar a Europa a partir do final século XVIII, Rousseau

(2004, p. 88) pediu aos adultos que se afastassem. Ele defendia que a infância, “suas brincadeiras, seus prazeres, seu instinto amigável” deveriam ser cuidados, mais do que explorados como meio para um determinado fim. Defendia ainda que as crianças nasciam puras, espontâneas e alegres e, portanto, deveriam aprender e criar em si seu próprio ritmo.

O fio comum é que, através dos tempos, as crianças nunca escolheram sua própria infância. Os adultos sempre deram as ordens. “Nunca são as crianças”, salienta (HONORÉ, 2009, p. 57), são sempre os adultos. Hoje em dia, a Infância parece mais um assunto de adultos do que nunca.

É nossa orientação cultural para a produção que vem nos insensibilizando para com o presente. É ela que nos dirige para uma atenção ao passado ou a um futuro que só acontecem no espaço de descrição de nossas expectativas ou queixas, fora do domínio de nossas ações num dado momento.

De acordo com Verden-Zöllner (2006), para que uma mãe esteja no presente com seus filhos, deve voltar sua atenção para o que ocorre nesse instante. Ela pode fazer isso por meio de interações com seus filhos que ocorram no brincar, ou seja, na mútua e total aceitação, sem expectativas que desviem o olhar para longe desse presente.

Brincar não é de maneira nenhuma uma preparação para ações futuras: vive-se o brincar quando ele é vivido no presente. Quando as crianças brincam imitando atividades adultas, não estão se preparando para estas, dessa forma, neste momento do brincar, as crianças passam a ser o que as brincadeiras indicam.

Em pleno século XXI, nos encontramos no que Honoré (2009) denomina “Período da Criança Gerenciada”, período esse em que a preocupação primordial é como obter o máximo de nossos filhos, e já é comum encontrarmos gestantes ouvindo determinadas músicas para estimular o cérebro dos fetos ou das futuras crianças.

Nesta era da criança gerenciada, ela é frequentemente controlada *por Global Positioning System (GPS)*, telefones celulares, câmeras escondidas, entre outros meios que vêm surgindo no mercado constantemente e que vem “entupindo” os quartos das crianças.

As Nações Unidas alertam que uma em cada cinco crianças já sofre de algum distúrbio psicológico. Tomar remédios para alterar a conduta ou estado de ânimo de crianças é comum em muitos países. Em 2006 mais de cem cientistas e intelectuais ingleses se lançaram numa campanha para salvar as crianças dos efeitos tóxicos da vida moderna.

Prisioneiras das armadilhas do medo, as crianças estão cada vez mais condenadas à humilhação da prisão perpétua. Na cidade do futuro, que já é do presente, as telecrianças, vigiadas por babás eletrônicas, contemplarão a rua de alguma janela de suas telecasas, a rua em que é apresentado o sempre perigoso e, por vezes, prodigioso, espetáculo da vida (GALEANO, 1999, p. 18).

De acordo com Kunz (2009), quando os adultos sequestram a infância, as crianças perdem a noção do que dá textura e significado à vida humana. Portanto, é urgentemente necessário encontrar uma forma de impedir o apressamento da criança para o mundo moderno, o que acarreta necessariamente repensar o que significa ser criança e o que significa ser adulto no século XXI.

A Infância percebida desta forma é intensamente desqualificada na medida em que pressupõe um tempo de mudanças, instabilidade e fragilidade em contraste com um tempo de estabilidade, força e maturidade da vida adulta.

Embora o sentimento moderno de infância tenha o mérito de sublinhar a diferença entre adultos e crianças e marcar a especificidade da infância, o que observamos ao longo da história é a consideração dessa diferença a partir de juízos de valor: a infância e a vida adulta não são apenas diferentes, mas estados com diferentes níveis de importância. Tais formas de se perceber a criança não a favorecem. Legitimando toda a sorte de “especialistas”, tanto no sentido de aprimorá-la e

“prepará-la” para a vida adulta quanto de vitimá-la diante das circunstâncias em que se encontra (AGUIAR, 2005, p. 39).

Consideramos esta época também como a era da insegurança. Honoré (2009) relata que, quando as pessoas se sentem inseguras sobre seu futuro, depositam mais energia em seus filhos.

Muitas crianças mantêm hoje uma agenda que deixaria qualquer adulto estressado, pois praticam: Ioga, Inglês, Tênis, Natação, Ballet, Piano, Futebol, entre diversas outras práticas que encontramos para o público infantil. A partir daí, podemos entender que muitas vezes as crianças (que têm seu próprio tempo) precisam aprender a gerenciar o seu tempo, com base no tempo dos adultos.

Ainda percebemos que matricular as crianças em atividades extracurriculares vem sendo a medida de desempenho dos pais na atualidade, e o que temos visto hoje é que muitas crianças vivem com horários mais apertados do que nunca.



Figura 2

Fonte: TONUCCI, F. Quando as crianças dizem agora chega! (livro)

Ou seja, para poder brincar, muitas vezes as crianças são matriculadas em escolinhas esportivas e precisam jogar as atividades não somente de acordo com as regras, mas também de acordo com as indicações do treinador, para evitar que não se deixe de valorizar todas as qualidades que possa fazer dela um “campeão”. O resultado mais comum é que, após alguns meses de prática, a criança cansa e logo que pode pede para trocar de atividade; matricula-se a criança em uma nova escola, e normamente ela cansa novamente e pede para trocar. Esta situação acontece não somente nos esportes, mas no ensino das línguas, artes e até na música; o aspecto importante de se mencionar além do

disperdício econômico é o fato de que muitas atividades que são expressivas e que podem contribuir no desenvolvimento da criança são recusadas por ela e dificilmente poderão ser recuperadas no futuro.

A grande maioria dos pais tem a consciência de que terceirizar a atenção a ser dada às crianças, com o oferecimento de atividades extracurriculares a ela é uma forma de recuperar o atraso. Honoré (2009) destaca que muitos pais veem as atividades extracurriculares como divertidas e enriquecedoras para as crianças, mas deixam evidente que o principal objetivo deles com este tipo de atividade é de não preocupar-se com as crianças.

Esquecem os direitos básicos da criança de crescer bem física, mental, espiritual e socialmente (BRASIL, 1996). Não acreditamos que esta educação para a competição, tendo em vista apenas resultados e rendimentos, contribua com o desenvolvimento pleno dos indivíduos da primeira idade. Seria mais justo pensar na serenidade e felicidade das crianças do que pensar nas ambições de pais e professores.

Mas manter as crianças ocupadas também ajuda a conservá-las a salvo, outra obsessão da modernidade. Na medida em que o pânico sobre a segurança infantil cresceu, aumentaram também os esforços para encurralar as crianças e jovens. No começo do século XX, fatalidades do trânsito fizeram com que o hábito de brincar na rua começasse a cair em desuso, com a correlata aparição de parques cercados. Hoje, as crianças são levadas a vastos complexos de diversão para brincar sob o olhar vigilante de pessoal treinado e de câmeras de circuito fechado.

Quando os adultos se apoderam do aspecto exterior da infância, a esfera de ação para a revolta se estreita. A prova histórica sugere que as crianças crescem mais saudavelmente em sociedades que lhes permitem alguns anos para experimentar e até mesmo sair dos trilhos.

... a sociedade não apenas impõe seus padrões ao comportamento da criança, mas estende a mão para dentro do seu organismo a fim de regular as funções de seu estômago. O mesmo aplica-se à secreção, ao sono e a outros processos fisiológicos

(EYER; HIRSH-PASEK; GOLINKOFF, 2006, p. 251).

Essa retenção da criança é artificial porque extingue o relacionamento natural entre crianças e adultos. Preocupa-se demasiadamente com a aprendizagem e o ensino e se esquece de que a criança é um ser humano em desenvolvimento, de que a infância é uma condição temporária, ou, como afirma Arendt (1954, p. 233), “uma preparação para a condição adulta”.

É importante, portanto, que, no mundo da criança, atualmente cada vez mais limitado quanto ao seu tempo e espaço para o brincar, o adulto sirva as crianças como um auxiliar ativo nas suas mais variadas vivências e experiências de vida. Um auxiliar ativo não significa ser um condutor ou orientador das atividades que a criança realiza. Somente isso leva as crianças a desenvolver condições próprias de compreender melhor sua identidade, o seu meio, bem como a sua própria vida. Compreender melhor significa, nesse caso, fazê-lo com uma presença subjetiva significativa, com sentimento e emoção, ou de outro modo com o coração, a cabeça e as mãos. Isso implica ainda dizer que a criança precisa desenvolver sua sensibilidade corporal, seus sentidos físicos, fomentar o sentir, o ver, o ouvir, o degustar e o cheirar. Isso desenvolve e prepara muito mais a criança para a vida adulta do que os constantes trabalhos cognitivos que são normalmente desenvolvidos nas creches ou escolas.

Para o seu pleno desenvolvimento, a criança permite que estas instituições façam experiências significativas, e o “aprender” não se dá pelo desenvolvimento de uma certa capacidade cognitiva apenas nos moldes dos “programas ou planos de ensino” como se conhece da escola tradicional. Qualquer tipo de envolvimento da criança em projetos de um fazer prático é sempre mais importante que as atividades cognitivas do aprender a ler e escrever, por exemplo. A criança precisa fazer coisas, se envolver em atividades práticas, experimentar o ar, a luz, o vento e a terra, manusear ferramentas e objetos que emitam sons musicais; ela precisa construir seus próprios objetos do brincar, ela precisa tocar e cheirar plantas e animais, ela precisa desconstruir objetos

e brinquedos e reconstruí-los, ela precisa participar e ajudar a fazer alimentos e tantas coisas mais onde possa participar com auxílio do adulto, e não com a sua condução e/ou proibição constante.

O desenvolvimento acontece também na aprendizagem, e isso se dá pela experiência prática, livre e espontânea, principalmente de uma forma que é vital para a criança, brincando e se-movimentando. Aprender é um envolvimento subjetivo intenso e significativo que não pode ser avaliado pelo adulto porque, como dito acima, o coração, a cabeça, as mãos e os pés estão todos simultânea e intensamente presentes em todas as atividades, é uma experiência corporal plena. Experiência já vimos em Larrosa (2002) que é algo que nos toca e fica, ou deixa marcas futuras e, quando o indivíduo está plenamente envolvido, como se diz, de corpo e alma, essa experiência pode permanecer para o resto da vida nessa pessoa. Estamos falando de crianças, e o que acontece com elas, normalmente pelo ensino formal, são vivências fragmentadas por “regiões significativas do ser”, como o intelecto, por exemplo, o mais intensamente acionado.

Essas vivências, portanto, precisam ser repetidas e repetidas até se fixarem como conhecimento para o “futuro”; então a criança “aprendeu” e vai lentamente se transformando num ser adulto com capacidade de trabalho social e profissional, mas doente psiquicamente: doente porque não viveu uma vida no emocionar e fantasiar, no “Brincar e Se-movimentar”, apenas em atividades “sérias” propostas pelos adultos, o que não pode conduzir a uma vida saudável.

Conforme Tonucci (2005), o caminho da autonomia começa cedo, aliás começa logo após o rompimento do cordão umbilical e não termina nunca mais. Uma criança precisa ficar sozinha, resolver seus problemas sem a ajuda e o controle dos adultos, esta experiência é importante e auxilia em seu desenvolvimento.

Se a criança pode começar a ver as coisas por si só com uma perspectiva melhor, ainda que os pais não consigam, ela passa a se sentir mais calma, mais feliz, menos receosa e ansiosa e vive muito melhor a sua vida de criança. Se ela consegue aceitar a si mesma como é agora, a sua forma de se situar no mundo se torna mais centrada e produtiva. Quanto mais nova a criança, mais capacidade de viver o seu aqui e

agora. De acordo com Oaklander (1980), as crianças cujos sentimentos não são ouvidos e reconhecidos sentem-se sozinhas. Seus sentimentos são sua própria essência, seu próprio ser e, se tais sentimentos são rejeitados, a criança sente-se rejeitada.

Para tanto destacamos uma das coisas que as crianças querem e que muitas vezes parece lhes estar sendo roubado: o seu livre “Brincar e Se-movimentar”, entendendo-se este como um diálogo da criança com o mundo, com os outros e consigo mesma. Isto é fundamental para o desenvolvimento pleno das crianças. Além de dispor do próprio corpo, adquirem segurança em tudo que realizam e desenvolvem sua identidade própria. Elas vivem seu mundo de uma maneira muito especial e própria. Crianças brincam e se-movimentam sempre e precisam disso para viver. E assim elas permanentemente estão presentes e atuantes corporalmente; as crianças agem sempre de forma inteira, global, corporal. Se não for brincando e se-movimentando, as crianças se confrontam com um “Mundo de segunda mão”, conforme Kunz (2009).

Portanto, elas querem um ativo acompanhamento no seu desenvolvimento, permitindo-lhes novas experiências e vivências significativas pelo “Brincar e Se-movimentar”. Para os adultos, isso significa não se preocupar com as exigências culturais adultas, mas estar aberto para uma “cultura da criança”.

É evidente que nesse item de nosso trabalho apenas gostaríamos de destacar e ressaltar a fundamental importância do “Brincar e Se-movimentar” para a constituição de um mundo de vida da criança: mundo de vida que se constitui por ela, para ela e não apenas pela orientação dos adultos.

O desenvolvimento pleno da criança significa também estar do lado delas para “fortalecê-las” emocional, psíquica, mental e corporalmente. É evidente que para isso cada criança precisa da presença constante de adultos, que se preocupam com o processo geral de seu desenvolvimento, desde sua fase inicial passando por cada degrau até o máximo potencial que o desenvolvimento pode alcançar na criança para que, a partir disso, ela possa assumir a sua própria vida.

Aguiar (2005) destaca a importância dos adultos no desenvolvimento humano, principalmente no desenvolvimento durante a

infância, que é o de confirmação do ser humano em sua especificidade, promovendo assim sua diferenciação do outro. Tal tarefa apresenta-se como um grande desafio para todas as famílias, uma vez que também é sua função manter a coesão e a unidade entre seus membros. Dessa forma, a função dos pais é, ao mesmo tempo em que acolhem, satisfazem e protegem seus membros, permitir, também, frustrá-los, aceitá-los em suas diferenças e assim facilitar o desenvolvimento da autonomia.

2.5 Aspectos importantes no desenvolvimento da Criança

Já que não queremos falar de fases ou ciclos de desenvolvimento da criança nesse trabalho, vamos, no entanto, destacar aspectos importantes no seu desenvolvimento que podem ser de extrema importância para nossa tese central de interagir com a criança através do “Brincar e Se-movimentar” didaticamente organizado pelo *Turnen* com a totalidade de seu desenvolvimento. Assim também queremos defender, com essa mesma tese central, que a criança precisa muito mais de um sério, ativo e amoroso auxílio ao seu pleno desenvolvimento do que uma educação formal pela escolarização precoce como se apresenta atualmente em Instituições de Educação.

O primeiro aspecto importante para o desenvolvimento da criança tem a ver com os **vínculos emocionais** a partir dos primeiros relacionamentos pessoais – o mundo formado por pessoas com quem convive desde o nascimento.

Os primeiros relacionamentos emocionais da criança são com pessoas que julga de sua confiança, as insubstituíveis pessoas que sempre se encontram na sua proximidade que as consolam e que as apoiam nas mais diferentes situações e desejos. Existe na criança uma

insistente busca de aproximação com as pessoas que considera confiáveis, amáveis e que podem apoiá-la em seus interesses e desejos. Professores(as) nas instituições de Educação Infantil, e muitas vezes até depois na escola, são para elas “tios” ou “tias”.

A criança, como veremos mais adiante, como é investigado pela neurociência atual, consegue distinguir muito bem, até mesmo antes de falar e se comunicar com a mãe, “quem” são as pessoas que se identificam mais ou menos com ela.

Porém, um vínculo emocional um pouco mais maduro começa a se destacar nela já a partir de um ano e meio de idade segundo Zimmermann (2004). Nessa idade, a criança visivelmente se relaciona com a pessoa de referência em sua vida (normalmente a mãe) pelo consolo afetivo e regulação emocional que recebe desta pessoa, aprendendo assim a se acalmar em situações difíceis e agir com maior segurança com o mundo ao seu redor.

A qualidade do vínculo emocional com a pessoa em questão é segura quando acontece nessa comunicação direta pelos sentimentos e contatos não apenas com a pessoa de referência, mas com outras pessoas próximas.

No entanto o contrário também é verdadeiro, ou seja, uma criança pode se desenvolver emocionalmente de forma frágil ou insegura caso a ou as pessoas de referência estejam sempre ausentes ou ela tenha tido experiências traumatizantes com essas pessoas. Na maioria das vezes, isso resulta em uma criança tímida e medrosa. Esse estado emocional, na maioria das vezes, se revela com maior intensidade no “Brincar e Se-movimentar” das crianças. Esses vínculos emocionais precisam ainda ser analisados em confronto com os complexos da criança, conforme Merleau-Ponty e o que já foi apresentado anteriormente na tese.

Outros aspectos do desenvolvimento integral da criança ainda precisam ser melhor analisados, embora tenhamos encontrado pouca literatura existente sobre o assunto. Um destes aspectos se refere ao desenvolvimento e amadurecimento de capacidades **socioculturais da criança**. Estas capacidades passam a se desenvolver mais intensamente quando a criança alcança certo grau de autorregulação sobre convenções

e normas sociais, que resultam justamente de seu relacionamento com os pais e outras pessoas do contexto sociocultural, entrando nesta questão obviamente as professoras e professores das Instituições escolares, quando for o caso.

Outro aspecto muito importante para o caso de nossa intenção de analisar e apresentar a importância do “brincar e se-movimentar” na criança como essencial para um pleno e integral desenvolvimento é a que Scherler (1975) chama de **experiência material**, referindo-se especialmente à importância do contato com o mundo objetivo, material, com a natureza e com os objetos.

Assim, só se entendermos o desenvolvimento das várias fases e aprendermos a distinguir os simbolismos pertinentes a cada uma delas poderemos chegar a uma interpretação consistente das manifestações psíquicas normal e anormal da criança e do adulto.

O desenvolvimento de crianças, como apresentaremos a seguir, foi denominado por Gordijn apud Heij (2009) simplesmente como desenvolvimento individual. Ele afirma: “Crescer é uma multiplicidade”. Não existe, portanto, uma estação final na viagem pelo desenvolvimento. Por isso neste caminho não se pode distinguir fases, etapas ou ciclos: ele teve um bom desenvolvimento para a vida adulta. Mas também não existem limites para alcançar uma estação final. Por isso, prefiro usar a palavra desenvolvimento individual ou desenvolvimento em vez de desenvolvimento para a vida adulta.

Com isso, partimos do princípio de que cada ser humano nascido no seu meio e com seu vínculo original de mundo se desenvolve para sua individualidade, ou seja, para um ser-indivisível em meio a. O desenvolvimento para a individualidade é um desenvolvimento da autoconsciência devido a sua Condição Material/Estrutura Física especial e própria. Este se tornar autoconsciente como fator relacional com o humano, ao mesmo tempo, trata-se de um desenvolvimento de um mundo para o ser humano e de um mundo para mim, onde eu numa forma particular de existência me desenvolvo no mundo.

É desta forma, portanto, que o ser humano encontra seu modo de existir no mundo e que este é constituído especialmente devido a sua estrutura física. E esta estrutura/constituição física é tudo com que o ser

humano pode contar para habitar esse mundo. Portanto, esse caminho ao desenvolvimento é longo e cheio de inimagináveis aventuras. E Educação e Ensino, assim diria Gordijn apud Heij (2009), encontram-se no centro do desenvolvimento da individualidade bem como da coletividade humana.

2.6 Algumas implicações para o Ensino e a Aprendizagem da Criança

O desenvolvimento da individualidade significa para o ensino que se possa ter o cuidado em oferecer oportunidades e possibilidades para as crianças que as ajudem no crescimento e desenvolvimento pleno. Na psicologia do desenvolvimento, geralmente diferenciam o desenvolvimento motor, cognitivo e social. Assim, o desenvolvimento motor é tarefa prioritária da Educação Física. Para investigações empíricas deste caso, esta divisão (redução) até pode ter algum sentido e ser necessária. Mas, no contexto de nossa abordagem fenomenológica, é melhor se orientar pelo conceito do Se-Movimentar como ação humana. Nisso podemos incluir os resultados de pesquisas empíricas. Assim, a Educação Física (ensino do Movimento) passa a ser dependente das possibilidades de se-movimentar (e do desenvolvimento) das crianças que são determinadas pelas experiências individuais.

É possível reconhecer a relação íntima de desenvolvimento e identidade quando se fica consciente de que o aumento das possibilidades de se-movimentar da criança em especial no *Turnen* na verdade significa que:

- Ela aprende que ela executa uma ação humana ao se-movimentar, tratando-se também de um saber pelo trabalho conjunto e um sentimento para com o trato com o mundo e os outros em situações de movimento;

- Ela descobre o que tem sentido/significado para ela (o que considera simpático, atraente, que desperta a curiosidade, onde ela se confundiu e se perdeu em determinados momentos);
- Ela descobre realmente o que quer e pode fazer (em que ela realmente é competente).

É nesse processo que a criança descobre o que e quem ela é, desenvolvendo assim sua identidade. O grande contributo deste desenvolvimento é o encontro de sua identidade no sentido de alguém que (em determinada situação) é competente para alguma atividade e como tal pode e possivelmente quer se apresentar.

O “motor” desse processo do desenvolvimento da identidade está em vivências competentes. Com uma vivência de competência positiva, ou seja, quando a criança se percebe, vive sua própria competência (numa situação de movimentos, por exemplo), isso a motiva fortemente para continuar na atividade fomentando ainda mais seu desenvolvimento pleno. Dessa forma, ao agir em movimento, ela adquire sua identidade própria. O contrário acontece quando há uma vivência negativa na competência de agir em determinada situação, ou seja, quando a criança experimenta a vivência de fracasso. Isso pode significar que a criança não queira mais continuar com a atividade em que fracassou ou continuar apenas devido a estímulos de adultos que praticamente a obrigam a continuar. Mas dessa forma, não haverá acréscimo na competência da criança.

Quando o ensino, neste sentido quiser contribuir para o desenvolvimento de competências, deve-se promover situações de ensino em que as crianças conseguem experimentar vivências de sucesso e não fracasso e assim poderem aumentar cada vez mais suas competências.

Por isso queremos salientar que o desenvolvimento da individualidade não se limita ao tempo escolar. O desenvolvimento da individualidade faz parte da vida toda. A educação de apoiar crianças em seu processo de desenvolvimento de tal forma que, a partir de um determinado tempo, elas possam ser capazes de promover o

autodesenvolvimento de sua individualidade. Esse “a partir de um determinado tempo” é muito diferente para diferentes crianças e jovens.

2. 7 O desenvolvimento da individualidade numa perspectiva mais ampla

Anteriormente ocupamos com a pergunta do O QUE em relação à educação. O QUE entendemos sobre educação? E a resposta a esta questão resumimos com o conceito de “Desenvolvimento da Individualidade”.

Precisamos, no entanto, ir um pouco mais longe. Desenvolvimento da Identidade, ótimo, mas para que realmente? Para que é importante que a individualidade seja desenvolvida? Será que se trata de que nesta vida teremos todos com uma individualidade bem desenvolvida ou existe algo mais, que transcende esse desenvolvimento da individualidade? Existe uma perspectiva mais abrangente, transcendente de onde a educação e o desenvolvimento da individualidade possam encontrar seu sentido e orientação?

A tarefa do Ensino da Educação Física e também do *Turnen* é introduzir a criança no mundo de significados motores, ou, de outro modo, abrir o Campo Existencial com relação a um se-movimentar de tal forma que se sinta familiarizada com o que se apresenta a ela. Nada mais e nada menos que isso. É extremamente importante que isso sirva para todos os alunos participantes. É preciso evitar que alguém possa ficar de fora. Quando na aula se consegue abrir para a criança um campo existencial e de fato introduzir novas significações, então sim a gente pode falar de Educação numa aula de Educação Física. Mas o ensino que não introduz a criança em novas significações não é nada mais que uma “cola de condutas”, pura aplicação e condicionamento. Este ensino não é mais Educação e não deveria se chamar de Ensino.

Conforme Arendt (1954, p.234), a educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que

jamais permanece como é e que se renova continuamente através do nascimento de novos seres humanos. A autora frisa que estes novos seres humanos não se encontram acabados, mas em um estado de “vir a ser”

Assim a criança, objeto da educação, tem para o educador um duplo aspecto, é nova para um mundo que lhe é estranho em que se encontra e se encontra em processo de formação, é um novo ser humano e um novo ser em formação: esta ambiguidade a faz se relacionar com o mundo de um lado e com a vida de outro.

Dessa forma pais e professores assumem na educação a responsabilidade pelo desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo. Estas duas responsabilidades se coincidem, mas também podem entrar em conflito. A autora Hannah Arendt (1954, p. 236) afirma que a responsabilidade pelo desenvolvimento da criança volta-se contra o mundo, pois a criança requer cuidados e proteções especiais para que nada lhe aconteça do mundo, mas o mundo também necessita de proteção para que não seja derrubado ou destruído pela nova geração. Segundo a mesma autora, “o mundo não lhe pode dar atenção e a criança oculta é protegida do mundo”

Dependendo de como e de que forma é possível abrir e ampliar campos existenciais no ensino, também é possível que se promova a escolha dos campos existenciais para os quais cada ensino se relaciona mais. Essas referências aos campos existenciais deveriam surgir quando se dá atenção a possíveis campos existenciais que possam ser importantes para as crianças e que possam também ser interessantes para a sociedade em que vivem. De fato, essa é a regra e em grande medida também é politicamente prescrita. Relacionando, por exemplo, ao fato de que existem crianças que deixam a escola sem qualificação ou com qualificação insuficientemente, a política deveria estar preparada para a importância pedagógica da escola e do professor.

Por fim, ao que compete ao ensino da Educação Física e do *Turnen*, ainda podemos acrescentar:

1. Significa abrir a possibilidade para que as crianças possam se desenvolver;

2. Se desenvolver significa construir sua existência própria;
3. Desenvolvimento sistemático ocorre na Escola a partir da abertura e da ampliação de campos existenciais;
4. De forma mais específica, trata-se no Ensino da Educação Física e do *Turnen* de abrir e ampliar o campo existencial do Se-Movimentar;
5. Mas como é possível abrir um campo existencial? Quando introduzirmos os alunos nos significados específicos do campo existencial em que se encontram.
6. Como é possível dar abertura ao campo existencial do Se-Movimentar? Quando introduzirmos o aluno nas significações mais relevantes para um Se-Movimentar;
7. Introduzir nas significações mais relevantes de um Se-Movimentar somente pode acontecer quando os alunos estiverem de acordo com as sugestões de ensino e os arranjos materiais previstos, ou seja, de acordo com as exigências apresentadas na situação de aprendizagem de movimentos. (Concordância Interna).

O desenvolvimento no seu sentido mais específico se relaciona com as transformações e mudanças que ocorrem no plano individual, sua operacionalização no tempo. Keogh e Sugden (1985, p, 87) definem o desenvolvimento como “mudanças e transformações ajustadas aos indivíduos em direção a Competências”. Essa definição implica dizer que, no transcurso da vida, se é obrigado assumir ajustes/adaptações para compensar ou realizar mudanças tais para alcançar competências ou mantê-las.

2.8 A Necessidade de Relacionamento para o Desenvolvimento comunitário

A manutenção de uma motivação intrínseca em qualquer aula (Educação Física, Esportes, *Turnen*, etc.) só é possível na base de um bom relacionamento com os alunos. É especialmente importante, nesse caso, que professores valorizem cada aluno em seu ser assim, ou seja, como ele é e o que sabe fazer.

Professores em geral permitem aos melhores (alunos mais fortes na aula em termos de rendimento e participação, afirma Peter Heij, 2009) mais espaço de liberdade para a criação, bem como para o erro, permitindo assim também que tenham mais responsabilidade. Para outro grupo de alunos (mais fracos), existe um controle maior: estes são programados para terem menos, ou quase nenhum, espaço de liberdade para comportamentos e atitudes individuais. Seu desenvolvimento fica assim ameaçado, pois, entre outros fatores, pela falta de confiança no desenvolvimento das crianças que não conseguem acompanhar bem a aula e ainda de alguns professores terem pouca expectativa sobre estes alunos. Paradoxal é para esse último grupo justamente o fato que os deveria motivar: Autonomia e Competência passam a ser exatamente impossíveis de se realizar.

Especialmente quando se inicia um processo de ensino deve se ir passo a passo, de forma que vivências de sucesso possam acontecer. Em continuidade, as atividades devem então ser realizadas de acordo com os estágios de desenvolvimento dos alunos. Nas palavras de Gordijn, 1980, segundo P. Heij (2009), é preciso que se apresentem aos alunos os limites dentro dos quais eles podem realizar algo. Elogie seus alunos pelo que sabem fazer e sinta o prazer com eles quando obtêm progressos. Porém, depois disso, eles devem continuar se esforçando para novas aprendizagens. Como poucas vezes acontece, nesse caso, as observações do professor não ficam apenas relacionando as atividades e aprendizagens que não deram certo ou falando sobre o que ainda pode ser melhorado. Fracassar numa atividade não é errado, mas o início para uma realização mais adequada no futuro. Os alunos são ótimos para essas condições – e precisam ser estimulados cada vez mais – de

anunciar suas necessidades de aprendizagem e analisar e avaliar o grau de suas expectativas e exigências.

Aqui é muito importante que o professor tenha plena confiança nesse desenvolvimento da criança e aproveite ao máximo as oportunidades para mostrar a ela possibilidades e condições de promoção ao seu desenvolvimento. Isso tudo exige um cuidado no processo de relacionamento, no qual autonomia e competência devem ser respeitadas. Trata-se de ganhar cada vez mais a confiança nos relacionamentos.

Chega a ser triste quando neste contexto um autor como Loopstra, conforme nos apresenta Heij (2009), faz a seguinte observação com relação ao ensino da Educação Física de orientação esportiva:

Devagar, mas de forma segura esclarecemos aos nossos alunos que a participação nas situações de movimento (no esporte) significa comparar-se com os outros. Especialmente para aqueles alunos mais fracos nas atividades motoras esse inevitável esclarecimento tem um efeito maior sobre a incapacitante rivalidade na participação nos esportes (p. 52).

1. Professores precisam manter sua confiança com relação ao desenvolvimento e às condutas e relacionamentos das crianças. Isso precisa também surtir efeito sobre a seleção e o ensino de conteúdos e suas estratégias para o desenvolvimento da aula.
2. Somente há bem pouco tempo é possível observar que a Educação Física (ensino de movimentos) se torna explícita no Ensino Fundamental a partir do momento em que a vida e as vivências dos alunos ganharam um maior destaque. Porém, na

perspectiva de um Se-Movimentar, a Educação Física é apresentada de forma metafórica como uma paisagem apenas.

3. A criança pequena quer pegar, rastejar, correr, brincar, se tornar um adulto, de pertencer ao grupo, ser singular/única e assim por diante. Cada criança saudável quer fazer muita coisa, conhecer e aprender. Em cada criança pequena existe uma força, uma energia que quer continuar, é uma espécie de poder individual de aprendizagem.
4. Ainda precisamos responder à questão quem em condições de ensino e em situações de Se-movimentar de alunos determina as “desejadas direções” e com quais motivos. A resposta, neste contexto, deve sempre e de forma explícita atingir os interesses das crianças. Sempre de novo trata-se das questões de fomento à autonomia/emancipação e pela unicidade da criança.
5. O ensino como parte importante da Educação fornece assim grandes contribuições para este desenvolvimento da individualidade. Isso acontece, como já vimos, pela sistemática abertura e ampliação de campos existenciais. E um desses mais importantes campos existenciais é constituído pelo “Se-movimentar”. A abertura e ampliação do campo existencial “Se-movimentar” precisa ser vista então também pela perspectiva do desenvolvimento da personalidade da criança.
6. Devemos então privilegiar um ensino para um Se-movimentar de crianças enquanto a abertura e a ampliação deste campo existencial encontram-se assim na perspectiva ético-pedagógica do desenvolvimento da individualidade nas e pelas situações de movimento.
7. Bem no início deste trabalho de pesquisa, falamos sobre os desejos das crianças que, em e através de situações de movimento, possam alcançar (melhor) os seus direitos nestas

situações; seria possível dizer, então, que se trata do espaço que se abre para o ser outro do outro. Já argumentamos nesta tese sobre as oportunidades e possibilidades de crianças poderem se desenvolver de tal forma que adquiram uma identidade própria. Ou, com outras palavras, trata-se da questão da unicidade das crianças. Apontamos assim que para a determinação dos objetivos de ensino se leve em consideração principalmente a abertura para jovens e crianças de “oportunidades e possibilidades” de poder desenvolver suas próprias possibilidades de movimento (Competência de Movimento) para a direção desejada. Sintetizando: *Espaço para o Ser Outro do Outro*.

8. O espaço para o ser Outro do Outro se encontra na verdade no contexto de muitos outros. Dentro da sala de aula e fora dela pode significar, por exemplo, que espaço para um representa menos espaço para “outro”. Nietzsche formulou este insolúvel problema ético da seguinte forma: “O interesse e o cuidado para com o outro é Barbárie se for à custa de todos os outros”. Ele, porém, não diz apenas isso e escreve mais adiante que: “o interesse e cuidado para com todos é ser muito duro e tirano para consigo mesmo, seu melhor vizinho”. Esta insolúvel justiça social pode ser formulada de forma pouco melhor, mas é preciso entender que, na perspectiva da justiça social, é necessário agir de forma justa. Esta problemática leva-nos ao trato com as diferenças entre alunos nas situações de ensino da Educação Física. Sintetizando: *Respeitar e Reconhecer as diferenças entre os alunos*.

CAPITULO III

3.1 O brincar como construção racional nas aulas de Educação Física

Todo homem quer deixar sua ilha. Temeroso de ter que voltar um dia, entretanto, não destrói as pontes. Enquanto isso, a ilha fica ali, só ilha. A ponte fica ali, só ponte. E o homem fica ali, só homem. (Fazedor de homens - Carlos Drummond de Andrade)

Conforme Kunz (2014)¹², na Holanda, desde a década de 80, se fala somente de Ensino do Movimento Humano (antes disso apenas Gordjin, 1980, se referia ao EMH). O Movimento Humano é elemento central na Educação Física. Mas o que ocorre numa aula de Educação Física? As crianças se-movimentam e o professor atribui as tarefas deste movimentar-se. Portanto desde 1985 é oficializado na Holanda o EMH para Educação Física. Embora o conceito Educação Física ainda apareça em algumas oportunidades especialmente para designar atividades físicas. O ensino como um todo se constitui cada vez mais apenas como uma necessidade social, um processo de socializar a criança e o jovem. Afinal, o ensino preenche, por séculos, a função institucional de formar e educar, ou seja, de oferecer o espaço necessário para a criança se desenvolver adequadamente para se integrar na sociedade.

O aumento dos problemas sociais que atingem as crianças é imediatamente transferido para a escola resolver. Ensinar enquanto modo de influenciar intencionalmente é uma forma de manipulação. É “literalmente” o uso de uma manipulação (pegar ou fazer com a mão), a arte de agir de forma justa. Faz diferença se essa manipulação for de

¹² Não publicado

livre escolha do manipulado ou se for uma atividade, um regime obrigatório. Faz diferença, também, quando se trata da manipulação de adultos que – minimamente – conseguem entender a abrangência dessa manipulação ou de crianças que não conseguem ou conseguem entender muito mal essa manipulação. Visto desta forma, isso constitui algo que nós impomos às crianças sem que elas possam medir as consequências; nem nós lhes damos esta chance de escolha. Assim, impomos a elas por meio do saber e querer um regime e que elas obrigatoriamente devem aceitar. Esse sistema de impor algo de forma obrigatória chamamos de manipulação-ensino. Pais têm a obrigação de mandar seus filhos para escola a partir dos 4 anos de idade (Brasil, 2013). Essa lei, que surge com o intuito de proteger as crianças do trabalho infantil, é hoje uma forma, pelo Ensino/Educação, de introduzir as crianças no mundo social organizado. Pela escola, portanto, as crianças são influenciadas a se submeter a um regime em que:

1. Não são questionadas
2. A abrangência ou alcance para suas vidas não pode ser percebida.

Para uma reflexão pedagógica sobre essa situação, só podemos dizer que ela deve tocar de forma mais intensa o professor. O ensino influencia a visão de mundo do aluno e, ao lado do O QUE e do COMO, ocorre essa influência, de que é necessário entender principalmente o porquê disto tudo. Por que ensinamos, damos aulas? Em que medida as aulas precisam ser pedagógicas? E como entender a questão de que muitos afirmam que o ensino deve se ocupar na transmissão de conhecimentos e habilidades exigidas pelos diferentes contextos sociais? Se é assim, então podemos entender que o ensino é uma atividade técnica sem nenhum compromisso com valores.

Sobre questões dos valores no Ensinar:

1. “Com o aparecimento da Escola, a tarefa pedagógica da mesma começa a apresentar seu teatro. A introdução da criança ao conhecimento não é nenhuma tarefa neutra. A introdução delas

no conhecimento significa dizer que contamos a elas como pensamos, como é que mundo se relaciona com elas e com todo o resto. Contamo-lhes a respeito de mundos e de povos estranhos, de como se vivia antigamente, das muitas plantas e animais e como convivem das leis da natureza e de combinações químicas, enfim, de linguagens e culturas. Assim, procuramos ajudar as crianças a se orientarem no mundo. O mundo como ele aparece em nossos contos, como ele se configura em nossa aula, certamente não pode ser uma cópia fiel da realidade. Nós agrupamos certos fenômenos, estabelecemos relações entre eles, a utilidade de certos fenômenos ganha prioridades enquanto outras coisas são relegadas ou suprimidas, resumindo: nós trazemos uma estrutura para a realidade. E é justamente por isso, porque nós estamos estruturando a realidade, ela se torna para nós como para nossas crianças (alunos) acessível e manipulável. A realidade se torna uma realidade compreensível, na qual encontramos referências certas para nossa orientação no mundo. De outro modo, isso quer dizer que sempre é a nossa visão de mundo que vence e permanece. Esse saber, portanto, permite concluir sobre nossas crenças, de como o mundo se encontra estruturado, e tudo o que para nós é importante, portanto, deve ser importante também para as crianças. Transparece assim claramente, para as crianças, como lidamos com o mundo. Conhecimento não é apenas descrição, mas de certa forma também avaliação da realidade. Conhecimento – assim também se diz – é sempre intencional. Ele denuncia algo sobre nossos valores e normas bem como sobre nossas intenções” (PRASSMA apud KUNZ, 2014)

2. A citação quer dizer que, querendo ou não querendo, a verdade dos conteúdos e métodos de ensino é vinculada a determinados valores e normas. E esse processo pode acontecer de forma implícita ou explícita. De um profissional da Educação é esperado que ele consiga (de forma explícita) refletir sobre isso

e assim considerar as situações especiais dos alunos em seus processos de contribuir com o desenvolvimento dos mesmos na forma de uma ‘responsabilidade individual e autodeterminada (LANGENFELD apud KUNZ, 2014).

3. Qual é, portanto, o conteúdo pedagógico do ensino? Ou seja, qual sua tarefa?

Tudo que se refere à Educação é dependente de tempo e lugar e se relaciona com nossa imagem/visão de crianças e sociedade. Por isso também a questão da tarefa pedagógica do ensino muda no transcorrer do tempo e precisa ser constantemente questionada. (descrição da entrada década 80 de valores e normas na educação, reportando-se especialmente sobre os problemas da violência na juventude).

Enfim, os objetivos gerais da escola podem ser assim resumidos:

- a) O fomento ao desenvolvimento de uma escala abrangente de qualidades para apoiar o aluno em sua formação de personalidade e integral desenvolvimento para um ser adulto;
- b) A transmissão da cultura e a preparação do aluno para com essa cultura para que possa ser capaz de agir de forma competente na sociedade em que vive;

Traduzindo para o jovem, podemos entender que o desenvolvimento geral dos indivíduos está subordinado à sua preparação para a sociedade. Mesmo que o desenvolvimento e a capacitação assim como a educação e a socialização sejam relações dialéticas, é possível verificar certo deslocamento de questões centrais quando se trata do desenvolvimento de personalidades e das capacidades de um agir na sociedade.

Em síntese, a escola deve contribuir na formação de pessoas produtivas, esquecendo-se de formar cidadãos felizes. Em lugar de uma

cultura escolar orientada na pessoa, tem-se uma cultura escolar orientada ao rendimento.

Aí entra a Pedagogia (ou deveria entrar),

Ela assume a questão específica da educação para si, ou seja, como o trabalho e o desenvolvimento podem ser melhorados e otimizados pelo ensinar e educar. Pedagogia é especialmente uma disciplina que permite a reflexão sobre a ética ao apoio de objetivos de desenvolvimento e educação desejáveis, que experimenta os meios mais promissores para poder apoiar o ensino e a educação e pela inclusão de conhecimentos relevantes busca também em outras disciplinas a resposta para a questão, como os interesses e necessidades das crianças podem ser atendidas da melhor forma. (JSENDOORN apud HEIJ, 2005, p. 83)

Portanto a pedagogia deve tratar do desenvolvimento das crianças pelo ensinar e educar. Ou seja, a pedagogia busca melhorar a prática educativa e de ensino para o desenvolvimento de crianças e jovens objetivando seu bem-estar geral.

Dessa forma, considero fundamental caracterizar o ser humano como um “Homo se movens”, um ser que se movimenta. Por isso a Educação Física não pode partir de exercícios físicos sob comando, mas do se movimentar humano, e também não pode almejar apenas rendimentos físicos, mas a autonomia criativa e autorregulativa do ser humano: essa deve ser a base educacional da Educação Física.

3.2 Movimento enquanto um agir humano

Seres humanos fazem coisas, cantam, choram, dançam, lutam, pedem, riem, trabalham, admiram, etc. Esses verbos e tantos outros que se poderia acrescentar e que caracterizam atividades chamamos

Ações/agir. Somos sempre relacionados a coisas (mundo) ou a outras pessoas – é impossível não ser relacional. O mundo é assim algo não neutro, mas um mundo para algo... (para trabalhar, rir, dançar). São essas *relações-para* que Tamboer (1994) chama de *relações de significação/significativas*. Fizemos algo em relação com o mundo, e esse algo tem a ver com significações, sentidos que esse algo tem para conosco. Assim, uma pequena bola para um bebê tem o significado de morder. Depois de morder (como a bola não é mais a mesma), o significado passa a ser de não mais morder a bola. E essa relação de uma criança com a bola pode ir se modificando muito, para o rolar, quicar e assim por diante – o que não muda é o fato de sempre existirem relações significativas. Agir/ações são nesse sentido sempre uma realização de relações significativas.

O que é, podemos então perguntar, o específico nestas ações/agir de movimentos? O que tem de diferente entre o (fazer) rolar uma bola e o morder uma bola para um bebê? Para poder caracterizar uma ação (agir) como um agir de movimento, é necessário, conforme Tamboer (1994), levar em consideração três pré-condições inter-relacionadas.

1. Pela relacionalidade ao mundo, a intencionalidade deve estar também em primeiro lugar orientada/dirigida a uma “mudança de lugar” (por ex. no saltar);
2. O contorno deve ser caracterizado, com conceitos relevantes na hora do mudar de lugar (ex: saltar sobre algo);
3. O modo como acontecem as mudanças de lugar deve estar caracterizado em forma de conceitos das relações espaço-temporais (ex. rápido, lento, alto, longe).

A partir de uma imagem de corpo relacional, compreende-se um agir assim, como uma forma do “compreender-o-mundo-em-ação”. E nesse agir, ser humano e mundo não podem ser definidos independentemente um do outro. Agir aqui significa um “atualizar” o constante acordo/confirmação da intencionalidade humana com o mundo intencionado. Isso caracteriza/marca que, num agir por movimentos, este acordo/confirmação primeiramente foi realizada numa situação de mudança da localização.

3.3 Aprofundando a compreensão de “Se-Movimentar”

Disso é possível, então, deduzir (incluindo as posições de Tamboer – 1994 e sua “Rede complexa de relações significativas” para o se-movimentar humano) que o “se-movimentar humano”, na concepção de movimento relacional, deve passar pelos seguintes esclarecimentos:

- Ele (se-movimentar) se realiza num contexto específico, e por isso sua interpretação deve sempre levar em consideração as influências desse contexto;
- É compreendido como uma forma de conduta, na qual uma personalidade a partir de determinada situação se expressa;
- É visto como uma forma de mudança de localização que pode ser caracterizada com auxílio de verbos e substantivos evidentemente relacionados (“Se-movimentar” é um agir humano);
- Pessoal – não é assim que a totalidade esteja perfilada e facilmente disponível. Trata-se justamente de que o sujeito individual interpreta e avalia os fatores fundantes do movimento e, em se movimentando, constitui a sua formação (forma), resultando disso um todo pleno de sentidos;
- “... a abertura de uma possibilidade ótima para um diálogo motor com o mundo, onde o aluno pode reconhecer suas possibilidades e limites para que ele se “torne ele próprio” e com isso também aprenda a experimentar, pelo diálogo de perguntar e responder a seu mundo, o seu próprio campo existencial” (KUNZ, 2012, p. 11).
- Trata-se do fato de que as crianças, por meio de situações de ensino de movimento, se sintam mais familiarizadas e cada vez mais confiantes, conhecendo também melhor sua corporeidade e assim podendo explorar um campo existencial cada vez maior. O ensinar movimentos deve levar as crianças a descobrir que assim conseguem explorar melhor um lugar no mundo. Com essa concepção de ensino, se pretende superar o ensino de

gestos motores padronizados. **As crianças que aprendem a se familiarizar com diferentes e mais variadas situações de movimento não têm interesse de ficar um dia inteiro na frente da televisão ou computador. As crianças aprendem a se arriscar e a “Se-movimentar” em diferentes situações e arranjos com outras crianças.** Que saibam passar por cima de um muro, pular uma cerca, uma vala, andar de skate, enfim, se ocupar brincando e “Se-movimentando” das mais diferentes formas com amigos e colegas. Isso abre perspectivas múltiplas que vão do saber argumentar quando se faz necessário até explorar as mais variadas situações e ambientes, **abrindo e estendendo seu campo existencial.** Ou, “abrir as chances para uma autodeterminação, autoconfirmação e confirmação de seu mundo para um constante estar se desenvolvendo, aventurando, pelo prazer de um ‘ser-af-juntos’”. (HEIJ, 2009, p. 58)

- Como o movimento (se-movimentar) aqui é entendido como uma forma de conduta, as crianças não precisam estar em forma, mas ter condições de, em conjunto com outras crianças, realizar coisas, como, por exemplo, descobrir e adaptar regras de brincar e jogar e o arranjo de situações de movimentos adequados. Com isso elas devem também aprender a conhecer suas possibilidades individuais a serviço do outro ou de um objetivo ou proposta comum a todos.
- Finalmente, para Gordijn (1980) apud Heij (2009), não se trata muito de decifrar o “Ser” do Ser Humano, mas sim as relações de sentido com o outro e as coisas, que foram justamente trabalhadas por ele com relação ao “Se-movimentar” especialmente no EMH.
- Lembrando que o conceito de Desenvolvimento Individual deve ser entendido como conceito relacional e do qual a teoria de Gordijn muito se aproveitou. Ele próprio (Gordijn, 1980, apud Heij, 2009, p. 18) afirma: “Ser adulto é uma espécie de Variabilidade. Nunca é uma estação final de uma viagem de desenvolvimento. E nesse caminho também não se pode

encontrar fases diferentes que deveriam levar todos ao “estado de ser adulto”. Como também não existem limites para esse caminho, prefiro usar o conceito de desenvolvimento individual em lugar de desenvolvimento para a fase adulta.” E mais adiante afirma: por isso é possível dizer que cada ser humano nascido fortemente relacionado pelo seu vínculo original com o mundo se desenvolve para uma individualidade.

- O desenvolvimento para a individualidade é um desenvolvimento para uma autoconsciência no contexto de uma existência. Mas também é ao mesmo tempo o desenvolvimento de mundo dos seres humanos, que se torna um mundo para mim, onde me desenvolvo, produzo minha forma existencial própria para o mundo.

É preciso diferenciar ainda o conceito de desenvolvimento aqui de Gordijn (1980) e de outros que se apoiam em resultados do desenvolvimento e que o fomentam por meio de treinamentos e condicionamentos (resultados são aplicados aos fatores de desenvolvimento). Nesse caso, se trata muito mais de tipos de comportamento (Behavior) que de fato não contribuem ao desenvolvimento. No desenvolvimento como resultados, trata-se de Condutas (ações) nas quais os resultados da aprendizagem devem se transformar em resultados de desenvolvimento. Para o caso do EMH, o desenvolvimento da individualidade se realiza pelas diferentes formas das experiências com relações de sentido.

Nada melhor que nos reportarmos mais uma vez a Gordijn (1980) apud Heij (2009) que sempre acentuava o fato de que o ensino do movimento humano deve se dedicar ao máximo para que todas as crianças possam ter e chegar por elas mesmas a chances e direitos iguais. O autor pretende com isso fazer justiça à singularidade da criança. Trata-se para ele de respeitar e honrar as diferenças. Essa é conhecida com a pedagogia do pensamento pela diferença de Gordijn. Ele empresta às crianças sua voz, especialmente àquelas que muitas vezes precisam se submeter arduamente aos regimes de escolas e dos

adultos em geral. Portanto busca esclarecer para elas essas diferenças e mostrar possibilidades superadoras no sentido das orientações previamente estabelecidas (objetivos centrais, objetivos finais, provas finais, testes, etc.).

3.4 BRINCAR como possibilidade fundamental do Se-Movimentar da Criança

A criança com saúde tem sempre um enorme prazer em “Se-Movimentar”. A base deste seu “Se-movimentar” está na necessidade natural da criança de brincar. Mesmo “correndo à toa”, ela está brincando. Consideramos natural porque o ser humano nasce para ser livre e criativo. E o senso desta liberdade e a criatividade são manifestados na brincadeira: liberdade pelo poder e querer decidir suas realizações e criatividade pela possibilidade de constituir sentidos e significados naquilo que realiza.

Para algumas crianças o simples fato de poder brincar em um espaço seguro, permissivo, acolhedor e confirmador com aquilo que elas queiram escolher, da forma como elas escolherem, já é o suficiente para promover as reconfigurações necessárias ao bem-estar e ao resgate de um funcionamento saudável na sua interação com o mundo (AGUIAR, 2005).

A tendência natural de “Se-Movimentar” e brincar da criança rapidamente se transforma em atividade social e cultural pela própria apropriação de elementos da cultura e do meio que nascem pela indução, na maioria das vezes, pela imposição dos adultos a atividades aceitas e reconhecidas por estes. Assim, por exemplo, destacam-se nitidamente duas formas do brincar na criança. O “brincar espontâneo” e o “brincar didático”. Infelizmente é a este último que a maior parte da literatura que trata do assunto se refere e fornece elementos de interpretação e aplicação prática.

Todo ser humano tem uma inerente necessidade de “Se-movimentar”. A criança sabe muito bem disto e busca incessantemente atender a esta necessidade básica e a realiza de melhor forma no brincar.

O brincar é o ato mais espontâneo, livre e criativo e por isso é para ela uma realização plena para o desenvolvimento pleno de seu ser. Deveria ser entendido pelos adultos como algo sagrado para a criança. Impedir esta possibilidade é, segundo Kunz (2010), uma “*Lebensentzug*” (com base em Zur Lippe, 1987), extração de vida sem morrer.

Existe em grande parte na literatura da Educação Física com crianças e que se refere ao brincar da criança uma espécie de “brincar didático”, sob diferentes nomeações: Aprendizagem Motora, Psicomotricidade, motricidade infantil, jogo, etc. Até mesmo na literatura específica que aborda a temática do brincar e do brinquedo infantil existe este olhar “didático”.

Enfim, a “didática do brincar” se ocupa mais com o conteúdo e a utilização da brincadeira do que com a criança que brinca. Assim ocorre nas teorias do Movimento Humano na Educação Física em que o privilégio de estudo se concentra mais nas possibilidades de cópia e imitação de movimentos já criados do que na criança, ser humano que “se-movimenta”.

Muita literatura sobre o tema brincar também apresenta um interesse muito grande em classificar o brincar da criança. Assim se destacam em primeiro lugar as grandes classificações, com afirmações de que o brincar é cultural para alguns, social para outros, ou ainda psicológico para um grande grupo de pesquisadores. Somente aqueles que pesquisam e convivem com crianças descobrem que o brincar é individual, cultural, universal, social, natural, corporal, emocional, enfim, total.

Por causa destas classificações das formas de brincar é que, cada vez mais, alguns teóricos são levados a considerar que a criança quando brinca está se preparando para o futuro. São típicas classificações desta natureza; as brincadeiras de imitação que a criança realiza, quando imita, por exemplo, profissões ou atitudes de adulto, como médico, enfermeira, bombeiros, caminhoneiros, etc. As brincadeiras das crianças se desenvolvem pelo seu emocionar nas relações que estabelecem com o mundo, com os outros e consigo mesmas. Por isso é sempre uma atuação do presente sem perspectivas para o futuro e sem intencionalidade a não ser o prazer de brincar. Não

são as atividades motoras pura e simplesmente e suas formas e intensidades de realização que são importantes na brincadeira da criança, mas sua vivência subjetiva.

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 E VERDEN-ZOLLER, 2004, p. 231)

Certamente classificar, analisar e interpretar a brincadeira infantil é algo extremamente complexo, e seu valor para a compreensão da criança e seu desenvolvimento bastante discutível. Não se pode conceituar o brincar sem levar em consideração que a forma, o tempo com que a criança brinca dependem em muito do grau de complexidade social, da família, do pertencimento a diferentes classes sociais e de gênero bem como dos conceitos e valores na Educação Infantil.

Dessa forma, torna-se muito complexa uma interpretação do brincar da criança ainda existindo outro fator complexo que é a percepção desta atividade/atitude e seu envolvimento total da criança destituído do olhar e análise do adulto. A criança se expressa brincando, seja para o mundo, para os outros ou para si mesma. Portanto não é tão importante se a criança, ao brincar, imita, simboliza ou inventa coisas. O que importa é o que ela está dizendo, expressando com seu brincar. E, ao expressar, ela dá sentido ao que faz. Por isso é um erro estudar o brincar da criança numa perspectiva da realidade do adulto e pior ainda na da interpretação dos benefícios com a aprendizagem e/ou seu desenvolvimento psicomotor, ou outra dimensão humana.

Com as condições de mundo tecnologizado e com a falta de espaços, a criança consegue se introduzir com grande facilidade no mundo eletrônico, e há quem veja nesta apropriação infantil para o brincar também uma enorme chance à evolução da aprendizagem da

criança para o mundo do adulto. Consideram isto, na sempre classificação do brincar, uma atividade simbólica na qual se desenvolve um tipo de percepção, abstração e internalização de relações especialmente cognitivas e que pode influenciar o relacionamento da criança com o mundo, com o outro e consigo mesma. Sabemos que estas atividades da eletrônica pouco atendem à inerente necessidade da criança de “Se-movimentar”. Assim como é evidente que é com a totalidade do envolvimento corporal, em seu “Se-movimentar”, que ela realmente toma consciência de si e do mundo. Esta consciência, por sua vez, desenvolve um senso de eu que promove a criatividade autônoma. Este é o tipo de “sobrevivência” (Oaklander) que a criança procura desesperadamente e quer o auxílio do adulto. E isto não tem nada a ver com aprendizagem para a vida futura.

O brincar não tem nada a ver com o futuro. Brincar não é uma preparação para nada, é fazer o que se faz em total aceitação, sem considerações que neguem 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-ZOLLER, 2004, P. 234)

A grande atenção dada ao brincar da criança como preparação para a vida futura também leva pesquisadores e autores deste assunto a considerar e valorizar a competição na brincadeira, já que esta é uma característica marcante de nosso modelo social. Aprovam, dessa forma, modelos de brinquedo que fomentam a competição e a violência. Assim, Brougère (1997, p. 79), um dos clássicos do assunto criança e brinquedo, quando analisa a dificuldade que certas crianças têm de expressar sua agressividade num mundo de total controle, afirma que “a brincadeira de guerra permite exprimir esta agressividade de modo legítimo e, sobretudo, aceitável pelo seu meio”. Isso é o mesmo que

afirmar que crianças podem e até devem brincar com armas, de brinquedo evidentemente, pois assim conseguem de forma melhor se ajustar ao mundo em que vivem, expressando sua agressividade. Isto só pode ser mais um sinal de que ainda não sabemos o verdadeiro sentido do brincar da criança. Ela vive do brincar e, para brincar, não há maldade e nem por isso expressão de agressividade. Depende do adulto o brinquedo com que ele quer que a criança brinque. Já dizemos que a consciência individual e social se desenvolve no brincar e neste processo também ocorre um aprender a amar, o que implica reconhecer e controlar certas expressões agressivas que toda criança certamente apresenta. Porém esta agressividade encobre, na maioria das vezes, apenas uma sensação de medo ou excitação na presença de um objeto ou de uma situação de que gostaria de se apropriar ou participar. E, quando esta forma de agressividade não for compreendida, a criança em geral perde a espontaneidade e a alegria de participar de uma brincadeira criativa.

A criança precisa se encontrar na brincadeira, com outras crianças ou mesmo sozinha, como uma participante ativa, com força e prazer de decidir, de mudar, enfim, de inventar e criar. O brincar, em suma, é para ela um “Se-Movimentar criativo”.

3.4.1 O Brincar criativo

A necessidade de uma teoria para o Movimento Humano que supere o tradicional conceito de deslocamento no tempo e espaço de um corpo ou partes deste e que tenha no centro de interesse o sujeito, a criança, que se-movimenta já foi diversas vezes abordada e tratado por Kunz (1991, 1994 e 2001) e Trebels (1992). Dois momentos desta teoria são importantes a serem destacados novamente. Primeiro é o fato de que, na concepção de movimento desta teoria, a criança que se-movimenta não é mera apresentadora de movimentos criados e apresentados pelos adultos, mas autora, constituidora de sentidos e significados no seu “Se-Movimentar”. Por isto, sempre há uma intencionalidade criativa no ato de se-movimentar. Para ser criativo no seu “Se-Movimentar”, a criança não precisa inventar coisas novas, no

seu brincar, mas, justamente, constituir sentidos no que realiza. Assim, o segundo momento, o “Se-Movimentar” passa a ser uma vivência na qual o espaço não é o espaço físico, material, mas o espaço vital; assim também o tempo não é o tempo do relógio, mas o tempo vital. São as vivências subjetivas, e sua expressão prazerosa que importa, como no brincar acima descrito, por isso a relação destas duas categorias. E a criatividade?

A criatividade, segundo Kunz (2009), tem presença nas atividades em que um livre se movimentar acontece, exemplarmente com as atividades do brincar e jogar, mas, também, com o esporte quando ele ainda ocorre de forma mais livre e espontânea. Isto fomentaria, então, capacidades e possibilidades humanas às vezes desconhecidas pelos próprios praticantes. Levaria a entender a liberdade e expressividade humana como necessárias para atos criativos e com sentimentos de bem-sucedidos, o que, por sua vez, melhora a autoestima e a compreensão de si próprio, tão importantes no mundo atual, onde nossa forma condicionada de pensar e fazer nos afasta cada vez mais destas possibilidades.

Vivemos no mundo da informação, da velocidade, do “tudo pronto”; basta acessar, comprar e se “vincular”. Não é por acaso que as pessoas passam cada vez mais a procurar ajuda psicológica, espiritual ou religiosa. Não estamos mais à “procura do homem”, estamos cada vez mais freneticamente à procura de nós mesmos. Para Kunz (2009) o homem nasceu para ser livre e criativo. Esta também é sua tarefa humana. Mas se deixou escravizar pelo trabalho, pela máquina e pelo próprio meio social e institucional que “soube criar”. Portanto, isto é muito importante, pois, se as portas da sensibilidade, da percepção e da intuição se abrem quando nos movimentamos de forma livre espontânea num jogo, numa brincadeira ou no esporte, estamos desenvolvendo a nossa humanidade, estamos nos tornando mais livres e criativos. E isto é de máxima importância, especialmente nas crianças das quais aqui tratamos.

Ser criativo é uma capacidade de dar existência a algo, ou, então, de estabelecer relações ainda não concebidas, inventar ou descobrir algo novo, ainda não conhecido. Este novo pode também se

referir a um novo significado, um novo valor dado a algo já conhecido. Assim, por exemplo, a criança que todo dia aprende algo novo por seus próprios meios e condições está, de certa forma, criando, construindo seu mundo. Ou então, a partir de contextos e situações antigas já conhecidas, podem-se criar novas significações e novos valores. Isto é muito frequente no brincar da criança com liberdade. E, quanto mais cedo o adulto interferir nesta “criação” por excelência, menos criativo e independente será esta pessoa, quando crescer. Num sentido mais geral e, em especial, nas crianças, todas suas atividades têm certo significado criativo, e elas necessitam disto; é o processo de tornar-se Humano pela própria natureza, antes da intervenção sociocultural: por isto a tamanha importância que tem a brincadeira e o jogo na vida do Ser Humano em crescimento e desenvolvimento.

Afinal, estas atividades, quando, mais uma vez, realizadas de forma livre e espontânea, se concretizam sempre em relações criativas. No futuro, este mesmo entendimento e as mesmas relações criativas podem se estender para a Arte ou para as Ciências. No entanto, percebemos que o tema da Criatividade como Conteúdo Humano de maior transcendência, quando gerado a partir da percepção, sensibilidade e intuição humana, constitui um assunto que ainda foi muito pouco estudado (Kunz, 2009).

Assim, o afã criativo que naturalmente todos temos nasce de uma sensibilidade intuitiva desperta. Pela criatividade pode-se dizer que nos sentimos como que lançados para fora de um contexto rotineiro e conhecido, ou de experiências passadas, e para isto acontecer temos que nos sentir livres e abertos para novas experiências e novos contextos. Os problemas humanos, pode-se deduzir, nascem em grande parte da falta de “vazão” aos impulsos criativos, pois o racional, o lógico funcional da nossa forma de pensar tem um “efeito desumanizador” e banaliza o humano, já que desrespeita a inteligência intuitiva, que é ainda presente na infância quando se brinca, quando se desenha ou quando simplesmente se constrói o seu pote de argila. A inteligência intuitiva que leva à criação tem sua origem na imaginação e na fantasia. Portanto, surge nos momentos em que a pessoa ou está completamente

passiva ou que as condições do meio permitem um livre e espontâneo expressar, como nas brincadeiras e jogos, em geral.

Já entendemos que a criança, quando participa da descoberta de mundo, dos outros e de si própria de forma livre, age de modo extremamente criativo. O objeto com que brinca ou o desenho que realiza pode ser idêntico ao que outras crianças brincam ou desenharam, mas para ela tem um sentido novo. O problema começa quando os adultos classificam, avaliam estas ações da criança. É ela que dá forma e significado a algo que antes nunca existiu. Até que a escola, a família e as demais Instituições formadoras lhe apresentam o que “deve” ou “não deve” conhecer, o que “pode” ou “não pode” ser feito e o “é” ou “não é” importante na vida. Esvazia-se, assim, todo impulso criativo, toda inteligência intuitiva, toda sensibilidade transcendental e toda percepção individual e única de mundo e das coisas deste mundo. Para Kunz (2009), a identidade individual dá lugar à identidade social, ou seja, o ser “como ninguém é” se reduz num ser “como todo mundo é”. Seria possível recuperar alguma coisa? Sim. Em um momento de grande desafio, o ser humano adulto recupera um pouco da sua intuição e criatividade. As atividades prazerosas da brincadeira infantil poderiam servir como certo desafio que desperta estas qualidades.

A importância dos processos criativos no ser humano é bastante conhecida na música, na arte em geral e nas terapias da psicanálise. Assim, por exemplo, Violet Oaklander (1980), da psicanálise Gestáltica, utiliza os jogos dramáticos criativos para resolver problemas e traumas na infância, fazendo com que as crianças tenham uma melhor autoconsciência. Corpo, imaginação e sentidos se tornam mais conscientes nas brincadeiras criativas, e assim desenvolve-se um senso de eu mais forte e decisivo. Outros autores, da mesma linha de pensamento, também acreditam que, com as brincadeiras, a criança se descobre melhor e torna-se ainda mais ela mesma.

Para Kunz (2009), o que torna um ser humano criativo certamente é sua capacidade de diálogo com o mundo, os outros e consigo mesmo. A forma como este diálogo começa na infância sabemos que é o seu “Brincar e Se-movimentar”. A criança se expressa pelo movimento, e o movimento possibilita que ela questione a

realidade de vida, e é assim, dando liberdade a essa importante expressividade e diálogo seus, que ela se forma como ser de autonomia e criatividade.

A criança que brinca está sempre inteiramente presente nesta atividade. Nas atividades que realiza, ela consegue recuperar sentidos e significados, ela consegue se encontrar e ao mesmo tempo se perder e, acima de tudo, ela consegue esquecer o mundo, o tempo e a vida como compromisso. A realização de atividades de movimentos, esportes e jogos, mesmo como tema de aprendizagem na escola, deveria alcançar estas dimensões nas crianças e jovens. Afinal, desta forma, tem um “Se-Movimentar” livre que se encaminha para a imaginação e a fantasia, pelo abandono do mundo ao seu redor, deixando de se levar pela aventura de estar plenamente concentrada numa atividade desafiadora e socialmente referenciada e articulada. A realidade assim se transforma, e a vida ganha sentidos que promovem sentimentos de autorrealização, prazer e conhecimentos que transcendem ao objetivamente realizado e coletivamente vivenciado.

Assim, quando as crianças, pelo processo de ensino a que são submetidas, (até mesmo nas creches) não se permitem mais experiências próprias de movimento, brincadeira e jogos em favor de um movimento “correto”, pré-dado e criado por terceiros, para atender compromissos futuros de desenvolvimento, realizam uma das experiências mais alienantes e castradoras da liberdade e criatividade humana. Na falta de realização de atividades que, para crianças e jovens em seu “se-movimentar”, negam vivenciar sentidos e valores subjetivamente significativos, promove-se uma verdadeira “extração de vida” destas crianças e jovens. Afinal, a vida que pulsa num corpo jovem está em constante busca de vivências e experiências subjetivamente significativas, o que quer dizer *criação*.

As brincadeiras ocupam um lugar central na vida das crianças, que não fazem distinção entre brincar e fazer coisas sérias; sendo assim, “brincar é o que fazem de mais sério” (SARMENTO, 2004, p. 15).

É lamentável conhecermos tão pouco do ser humano que “se-movimenta”. E damos tanta importância ao movimento que o ser humano, para contextos pré-definidos, realiza, leia-se, é capaz de copiar

e imitar. É por isso que, normalmente, profissionais da Educação Física que trabalham na Educação Infantil ficam sem saber o que fazer. As condições, não apenas fisiológico das crianças, mas o seu ser assim para o Mundo, não permitem que sejam condicionadas à cópia e imitações. Embora tentativas estejam sendo realizadas, e não apenas nas atividades que envolvem o movimento humano, a escolarização precoce atualmente conduz, também, exatamente a isso, ou seja, à “extração de vida” da infância – vida esta que seria naturalmente encaminhada para a fantasia, a imaginação e a criatividade com o pleno desenvolvimento dos seis sentidos (incluindo obviamente a intuição que a criança ainda tem) e de infinitas potencialidades.

Na longa jornada desta pesquisa, foi significativo para nós o fato de compreender que, para se entender as crianças, é preciso entender muito do outro, do mundo e também de nós mesmos. Para isso, não basta apenas olhar com os olhos, mas sentir com todos os sentidos; é preciso sonhar, imaginar, fantasiar com elas, usar muito da nossa própria intuição.

Para Kunz (2009), das mil linguagens, caminhos e possibilidades que a criança encontra no seu despertar para o mundo, a Escola lhes retira novecentos e noventa e nove. E, se assim mesmo elas conseguem se ajustar, reprimir impulsos internos, aceitar as regras do jogo social e se adaptar às suas exigências, ela, ainda assim, pode surpreender e se tornar um profissional, um atleta ou artista altamente qualificado. Porém, a “Vida que lhe foi Extraída” começa a se revelar em múltiplas fraquezas, que modernamente são denominadas doenças psíquicas. A psicanálise começa se congestionar de pessoas cada vez mais jovens.

Muitos jovens hoje respondem às mensagens de forma dura e inquietante, se utilizando muitas vezes da violência, do vandalismo, do abuso das drogas. Tonucci (2005) afirma que muito destes comportamentos seriam amenizados se os adultos, educadores, administradores e demais envolvidos no processo de desenvolvimento compreendessem melhor o valor das experiências e da participação infantil. Talvez seja por isto que Theodor Adorno (2003), em seu Livro

Educação e Emancipação, disse que, se queremos salvar o mundo, temos que dar mais atenção à primeira infância.

CAPÍTULO IV

4.1 Afinal, por que o *Turnen*? Histórico do *Turnen* e sua importância na formação do homem.

Minha ideia é apresentar o *Turnen*, seu contexto e compreendê-lo também como grande introdutor da educação física escolar atual, o qual influenciou principalmente no estilo de vida da população, destacando os imigrantes alemães que colonizaram principalmente o sul do país.

O *Turnen* surge em um momento histórico-político que agitou os estados alemães quando da invasão napoleônica e da manifestação dos intelectuais alemães em prol da nacionalização e da unificação a partir dos acontecimentos do início do século XIX – entre eles, Friedrich Christopher Ludwig Jahn idealizou o *Turnen*, fomentando e divulgando a educação física patriótica através de suas atividades “livres”, como afirma Publio (1998).

Friedrich Jahn era uma figura abrangente e polêmica no sentido político, social e educacional para aquela época. Jahn empregou de forma espetacular, visando ao bem-estar do homem moderno novos exercícios ginásticos sistematizados. A Alemanha havia sido invadida pela Prússia e, na tentativa de unificar a Alemanha, visando a uma pátria grande e unida é que Jahn propõe algumas atividades diferenciadas como exercícios de ginástica, lançamento de dardos, exercícios na barra fixa, etc.

Ele, Jahn, ficou conhecido como o “*Turnvater*”, o pai do *Turnen*, e também da Ginástica. Ele se interessou em desenvolver um programa de atividades físicas que envolviam mais do que simples exercícios físicos. Ele introduziu um grande número de aparelhos, arranjos materiais, para diferentes práticas de atividade física livres bem como jogos, atividades e brincadeiras populares que envolviam correr, saltar, apoiar e escalar, natação, lutas e até esgrima.

Embora algumas atividades ginásticas, ou seja, práticas corporais que levavam esse nome, já existissem no tempo de Jahn, ele, segundo Pfister (1999), procurava por um novo nome para o seu programa de atividades físicas e chamou de *Turnen*, como uma palavra conhecida na Idade Média, que tinha o sentido de tornear ou girar, ir e voltar, dirigir/conduzir, balançar, além de todos os movimentos com grande amplitude”. Assim, Jahn queria evitar a imitação da palavra grega *Gymnastiké*.

Pfister (1999) também aponta que Jahn provavelmente não tinha consciência de que a palavra *Turnen*, na verdade, tem origem na palavra latina “*tornare*”. De qualquer forma, valeu como construção de um novo conceito de práticas corporais que percorreu o mundo.

A ideia básica de Jahn com seu programa de *Turnen* era conceber atividades e práticas corporais de forma popular e lúdica. Por isso, desde o início preocupou-se com um lugar especial para isso, ou seja, as *Turnenplatz* – “Praça do *Turnen*” – para essas práticas. O *Turnen* deveria ser livre de exigências institucionais ou sociais como ocorre em escolas ou igrejas. Ele queria constituir uma “comunidade livre para o *Turnen*”.

Assim, a partir de 1811 Jahn organizou pela primeira vez a sua “Praça do *Turnen*” em Hasenheide, Berlim, com a presença de muitos aparelhos simples para exercícios de fácil execução inspirados na ideia de Guts Muths, também grande incentivador e inovador na Ginástica Alemã.

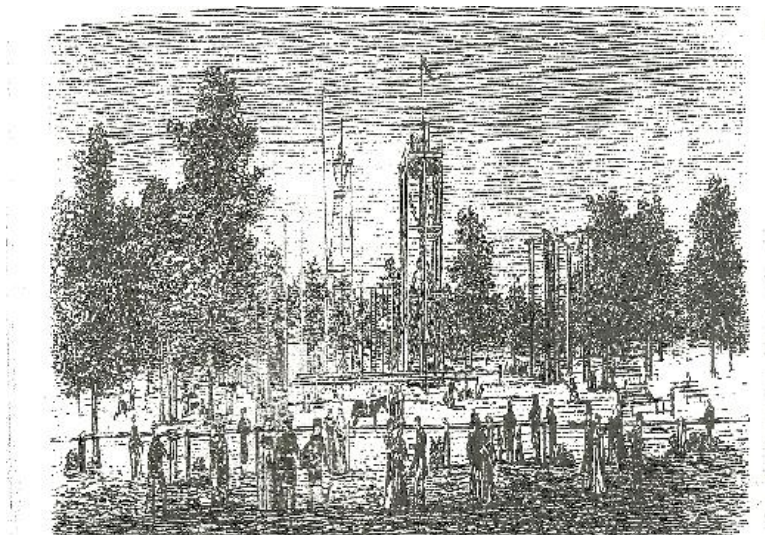


Figura 3: Praça do Turnen em Berlim 1818, Hasenheide, Berlim.
Fonte: Sportpedagogik, 1989.

Esse movimento do *Turnen* com suas Praças Públicas de atividades sociais através das práticas corporais trouxe grandes repercussões positivas entre as multidões e negativas entre políticos, que a proibiram por longo período. Foi assim que um Decreto do governo da cidade de Darmstadt, já em 1819 não apenas proibia a prática do *Turnen* como previa a desconstrução de todas as Praças para tal atividade. Entre outros argumentos para tal proibição, anunciava o Decreto que o *Turnen* contribuía para divulgar ideias e ideais perniciosos contra o Estado, especialmente entre os jovens.

Percebe-se, assim, que com o *Turnen* aconteceu algo muito semelhante ao que ocorreu com a Capoeira no Brasil, uma atividade considerada atualmente como luta, dança, jogo ou brincadeira que surgiu no meio dos escravos no século XVIII e foi por um longo período de nossa história também proibida de ser praticada por motivos políticos próximos aos do caso do *Turnen*.

O retorno do *Turnen* após a sua proibição só foi acontecer por volta de 1840. A partir daí, ocorrem algumas mudanças na sua versão original, ou seja, começa o processo de desportivização. Em 1942, passa a ser aceito como uma forma de competição, concentrando-se nos exercícios com aparelhos, como a Barra, Barras Paralelas e Cavalo. O *Turnen* ainda envolvia outras atividades não competitivas, mas a corrida e a natação não mais faziam parte de seu programa. Importantes estudiosos da Ginástica Alemã como Adolf Spiess afirmam que o movimento do *Turnen* foi o principal responsável pela Educação Física Escolar na Alemanha (Ver Adolf Spiess in Langlade; Langlade, 1970).

Interessante notar ainda que, com a entrada do *Turnen* para a Escola, ele se encerra como uma atividade livre da cultura popular e passa a ser uma atividade com padrões rígidos para sua execução, para formar um jovem mais disciplinado. Num discurso em um Festival de Turnen em 1862, já se anunciava que, através do *Turnen*, podia-se alcançar uma “musculatura mais forte e que promovia com isso também uma maior força de vontade e assim o despertar da liberdade e da independência. [...] O olho deve ter um olhar claro, o pé deve ser rápido e ágil, e o braço deve ser forte, assim o praticante do *Turnen* deve confiar em si próprio pela força de seus músculos, ele deve se militarizar” (BRAUN, 1987, p. 26).

A partir do início do século XX, o *Turnen* passa mais uma vez por mudanças, ou seja, mesmo a entrada dele para a Educação Física Escolar com o apoio de Adolf Spiess passando por um declínio, ganhava cada vez mais espaços em Clubes de *Turnen* (os *Turnenvereine*, com histórias também em nosso País) e sua militarização. Esse processo contribuiu, então, decisivamente para sua desportivização.

Segundo Braun (1990), uma tendência de retorno às ideias originais de Jahn começa a acontecer a partir de 1919, quando o Jornal Alemão do *Turner* (*Deutsche Turner-Zeitung*) publica a possibilidade de retorno ao *Turnen* de Jahn na Alemanha, ou seja, a ampliação de atividades e práticas livres nas “Praças de *Turnen*”, e não apenas a realização de exercícios em ou com aparelhos. Isto também se deve em parte à, poderíamos chamar assim, “invasão cultural esportiva” vinda da Inglaterra para a Alemanha, especialmente ao Futebol. Para evitar essa

entrada, exigiu-se o retorno ao *Turnen* do Vater Jahn. No entanto, essa invasão esportiva não pôde ser evitada, como sabemos hoje, em lugar nenhum do mundo, e, na Alemanha, por longo período os Clubes de *Turnen* (*Turnvereine*) tiveram que dividir espaço e competir com os Clubes Esportivos (*Sporvereine*).

Sem entrar em outros detalhes políticos em que o *Turnen* sempre esteve de uma ou de outra forma envolvido, apenas fazemos constatar que, no período do Nazismo alemão, o *Turnen* não ganhou em expansão e qualidade como muitos acreditam que tenha acontecido. Nesse período, o Esporte como conhecemos hoje ganhou espaço e valorização. Adolf Spiess, o idealizador da “educação física escolar”, fomentou e divulgou a “educação física” militar através de suas atividades físicas na concepção de valorização do corpo através da disciplina.

Conforme Tesche (2002), os imigrantes trouxeram a ideia e a prática do *Turnen* para Brasil, preservando as tradições e o cotidiano de suas atividades recreativo-culturais e pedagógicas praticadas na Alemanha; assim sendo, a prática do *Turnen* iniciou-se primeiramente nas escolas, desenvolvendo-se neste primeiro contexto dentro da proposta de Jahn, e, mais tarde, já no século XX, com propostas de Adolf Spiess.

Havia um trabalho paralelo entre a sociedade (*verein*) e a escola quanto à prática do *Turnen*, objetivando a preservação da identidade étnica; também existia uma relação recíproca entre *Turnen*, educação e educação física, atuando no crescimento intelectual, físico e social do cidadão teuto-brasileiro, resultando daí um amálgama entre os três, objetivando a preservação da identidade étnica e a sua cultura. (TESCHE, 2011, p. 23)

O *Turnen*, afirma Publio (1998), na sua origem, insere-se no contexto do romanticismo alemão, em meio ao qual se delinearam os

traços mais marcantes do nacionalismo germânico. Nesses termos Jahn, o criador e promotor do *Turnen*, ao lado de Fichte, Schleimacher, Arendt e muitos outros, transformou-se num dos representantes da elite dos nacionalistas alemães do final do século XVIII e da primeira metade do século XX.

Esse movimento foi transplantado para o Brasil, mas no Rio Grande do Sul, junto às colônias alemãs, foi onde se enraizou e se desenvolveu. Os alemães emigrados na década de 1850, alguns nacionalistas, davam significação à formação de uma organização social em forma de sociedade, não só como exemplo cultural, mas também como esforço emancipacionista liberal burguês. A defesa e a organização própria foram, pelas múltiplas diferenciações das regiões coloniais, uma necessidade de sobrevivência que auxiliou com outros aspectos a administrar o difícil início. Assim, a prática do *Turnen* assume um papel nitidamente pedagógico ao educar e servir a uma causa nacional e com ela se identificar.

Há necessidade também de introduzirmos mais neste espaço a figura de Guths Muths, pioneiro a perceber a necessidade de a Educação Física ser praticada de acordo com leis fisiológicas e anatômicas. A obra de Guths Muths¹³ é classificada como iniciadora da Educação Física e da Ginástica Moderna. Segundo Tesche (2002), seu ensino desenvolvia-se numa ordem sistemática de dificuldades nos aparelhos, os exercícios eram estabelecidos de acordo com tipos, predominando a aprendizagem em tempo integral. Guths Muths preocupou-se em trabalhar uma Ginástica natural, artística, para a guerra, atlética, médica e também pedagógica.

Pouco mais tarde, a Ginástica sofre algumas reestruturações propostas principalmente por Adolf Spiess; o mesmo propõe uma ginástica escolar, com um reflexo importante na técnica e na metodologia do movimento gímnicco alemão. Portanto era destinado um período por dia para a prática destas sessões ginásticas no ambiente escolar; elas continham exercícios livres, de apoio, de suspensão e

¹³ Gymnastik fur die Jugend. Frankfurt/Main: Limpert Verlag, 1970.

ginásticas coletivas. Spiess se preocupou também com a questão do ritmo, introduzindo muitas vezes a música em suas sessões ginásticas.

Assim, o *Turnen*, a partir da sua idealização, acaba tendo um forte caráter militar. Não era essa a vontade de Jahn, e sim desenvolver força, vigor, resistência, agilidade para o exército por meio de uma Educação Física Geral (Tesche, 2002).

A partir daí, o *Turnen* passa a ver o corpo do homem, tornando-se princípio do auxílio educativo para a autotransformação. No sistema do *Turnen*, trabalhava-se mais o lado corporal; assim, Jahn criou o Manual de Ginástica, onde eram utilizados 17 exercícios básicos, tais como: andar/caminhar, correr, saltar, exercícios no cavalo, exercícios de equilíbrio, exercícios na barra fixa, exercícios nas paralelas, trepar, arremessar ou lançar, puxar, empurrar, levantar, transportar, esticar, lutar, saltar arco e pular corda.

Segundo Tesche (2002), a arte do *Turnen* visa reestabelecer o equilíbrio da educação humana, associar a espiritualização unilateral a corporalidade, dar super-refinamento e equilíbrio necessário com virilidade readquirida, enfim, abranger o homem como um todo, tendo um lugar de destaque na formação do ser humano. *Turnen* significava, portanto, mais do que exercícios físicos e movimentos em aparelhos de ginástica, significava uma forma de lazer, formação e diversão de jovens. Compreendia exercícios físicos e jogos, mas também caminhada e canto em conjunto com forte teor patriótico.

O *Turnen* contribuiu muito para a formação nacional cultural alemã, principalmente no desenvolvimento de uma “linguagem” corporal e motora nacional comum, uma linguagem, contudo, que não conhecia apenas jogos e exercícios inocentes, mas igualmente exercícios agressivos, marciais. Assim, compreendemos que o *Turnen* não pode ser confundido com Ginástica, mas ele deu origem ao que hoje chamamos Ginástica.

Segundo Kruger apud Tesche (2011), *Turnen* designava também determinada forma de manejo do corpo e uma cultura nacional de postura e movimento. As sociedades de *Turnen* foram as únicas organizações na Alemanha que haviam elevado o corpo e o movimento ao patamar de sociedades e confederações; estas viam o *Turnen* para

além da promoção de exercícios físicos, procuravam promover também amplas funções sociais e educativo-nacionalistas.

Os participantes do *Turnen* organizavam suas atividades de maneira que todos pudessem escolher uma delas para praticar que mais lhe agradasse, por isso muitas vezes o *Turnen* era vivido de uma maneira lúdica. Jahn caracterizava a arte do *Turnen* como “cultivadora de autoocupação que leva diretamente à independência. Os exercícios têm que cativar, sem adestramento, a livre particularidade de cada um”.

Nosso intuito aqui é resgatar esta forma de usar o corpo como manifestação corporal e cultural, essa escola de exercícios de proteção e defesa que esteve esquecida por tanto tempo, afinal ela promove a educação física global do ser humano por meio de atividade em boa companhia, com uma alegre convivência.

4.2 Conflitos dentro do *Turnen*

Em 1809, o princípio da pedagogia escolar tenta eliminar o *Turnen* de Jahn da escola, pois entendia que o *Turnen* não estava pedagógica e politicamente de acordo com os interesses da classe burguesa; isso ficou conhecido também como bloqueio ginástico.

Assim sendo, o *Turnen* de Jahn fora modificado de princípios pedagógicos dominantes para uma pedagogia alternativa, e a partir daí encontramos uma forte tendência de uma educação física militarista, ou seja, uma educação física oposta aos princípios de Guths Muths e de Jahn.

A partir deste momento, a figura de Adolf Spiess fica mais evidente, o *Turnen* de Spiess tornou-se obrigatório no âmbito escolar, integrando-se a outras disciplinas, e assim o *Turnen* foi introduzido no horário geral junto com as disciplinas curriculares, sendo obrigatória a participação de todos¹⁴. Neste momento, observamos que o *Turnen* muda um pouco suas características, segundo Tesche (2002), o *Turnen* era constituído do lazer, da prática de exercícios físicos, do coral, do

¹⁴ Foi a partir deste momento que as meninas foram incluídas no *Turnen* escolar.

teatro, da prática da esgrima, e entendemos assim que esta prática era uma das maneiras de preservar a identidade étnica.

4.3 O *Turnen* na Escola alemã

Todo cidadão alemão do sexo masculino por volta de 1900 se depararia com o movimento do *Turnen* na escola; nesta época o *Turnen* fora introduzido como disciplina escolar regular. A vida em movimento no contexto do *Turnen* marcava as experiências físicas e motoras de amplas parcelas da população, e assim o *Turnen* foi se tornando o exercício físico nacional dos alemães.

Kruger apud Tesche (2011) afirma que o *Turnen* escolar contribuiu para com a educação física nacional ao possibilitar que se enraizasse em prática e teoria como parte da educação holística. A fundamentação e o desenvolvimento de uma abrangente pedagogia e didática da Educação Física legitimavam exercícios de *Turnen* como elemento de cultura nacional.

Com a derrota do nacionalismo alemão na Primeira e Segunda Guerra Mundial, o *Turnen* foi perdendo sua importância enquanto exercício físico e elemento da cultura corporal alemã. “Isso foi acompanhado da perda do hábito nacional da motricidade do *Turnen* ligado a posturas e exercícios militares, rígidos, no moderno *Turnen* como esporte e lazer” (Kruger apud Tesche, p. 44, 2011).

Hoje meninas e meninos dominam o cenário do *Turnen* principalmente em um *Turnen* “esportivizado” encontrado nas formas de Ginástica Artística, Ginástica Rítmica, Ginástica Acrobática, Ginástica de Trampolim, Ginástica Aeróbica, entre outras. Este *Turnen* é dotado de objetivos e motivos desportivos.

4.4 *Turnen* no Brasil

O *Turnen* chega ao Brasil por imigrantes alemães, que colonizam principalmente a região sul do país. O ideal do *Turnen* neste momento era a propagação do germanismo na Educação, preocupado

com o comportamento do homem, e na Educação Física, vista como uma forma de movimento, de exercício físico.

Posteriormente o *Turnen* foi sendo gradualmente introduzido nas escolas do sul, recebendo professores, e, então, os conhecimentos eram passados a partir de literaturas estrangeiras. A educação física da época sofria de falta de metodologia, e não tinha professores aptos para trabalhar com os estudantes.

No Brasil, pouco são os rumores que tratam do início da prática de atividades físicas e esportivas no país, dando a impressão de um acontecimento único; muitos são os autores que se posicionam desta maneira; conforme Ferreira Neto¹⁵ (1996), o mérito pelo trabalho de legislar a favor da escolarização da Educação Física cabe inicialmente ao estado, ao exército e a intelectuais, como Rui Barbosa, Fernando de Azevedo e Inezil Penna Marinho.

Porém Tesche (2002) aponta que a prática da Educação Física nas escolas já estava sacramentada havia muito tempo na região sul do país, em especial nos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, através da expressão cultural de seus imigrantes e seus descendentes, muito diferente da vista em outros estados.

Muitas escolas da região sul optam pela prática do *Turnen*, mostrando que o *Turnen*, além de um conjunto de exercícios corporais sistematizados, ainda vai ao encontro da ideia de preservação da cultura alemã, da identidade étnica e da necessidade em manter os costumes, mas o mais importante de analisarmos é que o *Turnen* na época era visto como um componente curricular nas escolas, no qual se valorizava em especial a questão dada à disciplina, já que a disciplina era vista sob um aspecto de organização pessoal, do respeito a si e ao próximo e da manutenção da *saúde* do indivíduo através da autodisciplina e da disciplina para a vida.

¹⁵ A pedagogia no exército e na escola: a educação física brasileira (1881-1950). Tese de doutorado, orientador: Prof. Dr. Valdemar Sguissardi. Pós-Graduação em Educação – UNIMEP, Piracicaba, 1999, p. 243.

O *Turnen* tem por objetivo muitos destes fatores enunciados no texto, e isso só era possível de se concretizar pela sua prática, mostrando que havia uma educação e não um adestramento ao exercício: havia liberdade.

Assim dentro da escola, além da prática do *Turnen*, havia a prática e uso da língua, o teatro, o respeito ao próximo, as festas, a música, o canto vinculado à escola e à terra natal, afirma Tesche (2002). O *Turnen* tinha esse objetivo, apesar da sua proposta original não ser direcionada nem para a escola, nem para o exército, e sim para a população.

Na mescla, com elementos do ensino de trabalhos manuais, Guths Muths introduziu o correr, o pular, diversos jogos de movimentos inofensivos, dançar, cavalgar, cantar, tocar música instrumental, horticultura, prática de oficinas, passeios diários e frequentes viagens. Não era partidário de que fossem em demasia os exercícios corporais. Foi pioneiro da Educação Física e da ginástica moderna. Construiu este sistema de ginástica, denominada *Turnen*, na base da explicação científica da intervenção entre o corpo e o espírito.

O ensino técnico nos aparelhos de trepar e de equilíbrio processava-se numa ordem sistemática de dificuldades, em que os exercícios eram praticados segundo tipos estabelecidos, predominantemente no sentido de uma aprendizagem a tempo completo. Friedrich Jahn, em 1811, inaugurou a primeira praça de ginástica, na campina das Lebres em Berlim, onde meninas e meninos passaram a praticar, ao ar livre, todas as espécies de exercícios sob o nome de *Turnkunst* (a arte da ginástica). O *Turnen* revelou um grande espírito comunitário, o sentimento patriótico, persistência e autorrenúncia. Criou um vocábulo próprio e resgatou alguns vocábulos do dialeto alemão. Aproveitou as ideias que Guths Muths havia fixado nos seus escritos. Com o *Turnen* patriótico, ele assentou a primeira pedra de um movimento popular de massas no campo da Educação Física, afirma Borrmann (1980).

A execução dos movimentos processa-se em grande parte de uma forma desligada, cheia de vivacidade e de alegria e sem prescrições formais estritas. A forma física pura, a capacidade de transpor os

aparelhos (como obstáculos), permanecia no primeiro plano da atividade. Assim como para Guths Muths, foi para Jahn. A ginástica servia a formação pré-militar, o desenvolvimento da capacidade defensiva, o fomento da saúde em todos os aspectos e a educação patriótica dos jovens.

4.5 Possibilidades pedagógicas de “Se-Movimentar” pelo *Turnen*

Adolf Spiess reformou a ginástica, fundou a Educação Física escolar na Alemanha. Foi sistemático e metódico ginasta, da ginástica elementar aos ensaios de ginástica em aparelhos. As suas reformas foram apoiadas pelo próprio Jahn e por Pestalozzi, Spiess e muitos outros professores.

A partir da década de 70 principalmente, o *Turnen* ganha novamente espaço na Alemanha com as pesquisas e publicações de um grande grupo de profissionais da Educação Física ligados à Pedagogia do Esporte. Especialmente a revista *Sportpädagogik* (Pedagogia do Esporte) trata esse assunto em várias de suas edições desde a década de 70. Entre seus autores, Andreas Heinrich Trebels, da Universidade de Hannover, foi o primeiro a “re-utilizar” não apenas na teoria as ideias de Jahn para uma “transformação didática do *Turnen*”.

O *Turnen*, em sua evolução histórica, como mostrado acima, passa para a categoria de Esporte Olímpico através do *Kunstturnen* ou Ginástica Artística. Porém, os críticos do esporte na Alemanha como Trebels (1983) comentam que a desportivização do *Turnen* pela Ginástica Artística aproveitou apenas uma pequena parcela do que era o *Turnen* desde Jahn. Além disso, enquanto no *Turnen* original havia liberdade e naturalidade nos movimentos, a Ginástica Artística fixou os movimentos em destrezas padronizadas, assim como os aparelhos ganharam um padrão único.

Como não mais é possível retornar no tempo e na cultura passada, o total resgate do *Turnen* de Jahn e outros de seu tempo é impossível. Mas é possível resgatar o sentido lúdico, o prazer e assim a

“naturalidade” de “brincar e se-movimentar” com os elementos práticos do *Turnen* que hoje pertencem à Ginástica.

Assim, Trebels (1983) comenta que, especialmente para a escola e para crianças não interessadas no treinamento da Ginástica, esta não pode ser ensinada nos moldes técnicos de destrezas padronizadas como é ensinada e treinada com atletas. Há necessidade, então, de uma “transformação didático-pedagógica” da Ginástica para resgatar sentidos perdidos do *Turnen*.

Trebels (1983), se apoiando no Holandês Gerd Van Driel, que, além de questionar a transposição direta da Ginástica Artística para o ensino na Educação Física Escolar, propõe uma série de possibilidades práticas para uma transformação didática da ginástica indo buscar, com isso, elementos no *Turnen*. Para não cair em apenas uma mudança estrutural técnica nos elementos básicos da Ginástica com o objetivo de simplificá-los a fim de facilitar sua execução, e sim para desenvolver realmente uma mudança na concepção do Esporte, do Ensino e do movimento humano, Trebels apoia sua teoria de transformação didática da Ginástica, além da proposta de Van Driel ainda na Concepção Dialógica do Movimento Humano conforme proposta pelos holandeses, Gordjin e Tamboer, especialmente¹⁶.

Dessa forma, uma transformação didático-pedagógica da Ginástica não tem muito a ver com liberdade de realizar atividades ao bel prazer numa espécie de “espontaneísmo” prático. Há, sim, uma grande responsabilidade pedagógica nesta transformação, tanto no papel de professores como de alunos.

Com base em Van Driel, entende Trebels (1983) que é preciso, inicialmente, conhecer bem a evolução histórica do *Turnen*/Ginástica como uma cultura de movimento bastante conhecida e difundida no mundo. Só assim é possível reconhecer as estruturas básicas de

¹⁶ Para uma melhor compreensão da Concepção Dialógica do Movimento Humano, ver Trebels, A.H (2003) in: KUNZ, E./TREBELS, A.H – Educação Física Crítico-Emancipatória – com uma contribuição da pedagogia do esporte alemã, Ijuí, Unijuí, 2003

movimentos que compõem o *Turnen* desde sua origem e propor novos elementos para sua re-significação.

Dessa forma, é possível também que, mesmo na atual Ginástica de Competição, encontrem-se estruturas e elementos na forma de movimentos ou arranjos materiais que possam proporcionar às crianças experiências de movimentos do *Turnen* de forma prazerosa e significativa para o alargamento de seu repertório de movimentos. Isso permite também que todas as crianças/alunos possam participar de forma criativa e com sentido numa aula de *Turnen*.

Isso implica também que, para uma “Transformação Didático-Pedagógica da Ginástica”, é necessário que o treino técnico pela rigidez nas formas padronizadas de realização de movimentos seja abandonado. O objetivo não deve ser o aperfeiçoamento técnico para se chegar à perfeição e otimização na realização de movimentos e destrezas, mas o prazer de realizar elementos complexos do *Turnen* de acordo com a capacidade de cada um. O interesse, mais uma vez, está no “Brincar e se-movimentar” da criança.

Nesse caso, é preciso descobrir na prática da atual Ginástica o que pode ser re-significado, ou seja, quais elementos de sua prática devem permanecer para que o *Turnen* ganhe novamente sentido para todos os praticantes. Trebels (1983), apoiado em van Driel, caracteriza estes elementos como “o âmbito de significação” da Ginástica. E, assim, eles dividem a Ginástica/*Turnen* em quatro grandes elementos ou “âmbitos de significação”.

1. **Saltar** – criar arranjos materiais de tal forma que os alunos possam saltar de diferentes formas e situações. Sentir-se por pelo menos alguns segundos no ar: esta é uma situação extremamente prazerosa para crianças.
2. **Balançar** – para o balançar, os arranjos materiais devem possibilitar que as crianças se elevem do chão e assim permaneçam por alguns instantes, seja pendurados em barras, cordas ou outros elementos materiais que permitem a suspensão do corpo.

3. **Equilibrar** – Os arranjos materiais para esse caso devem permitir que a criança ande e se equilibre sobre objetos de superfície restrita. Esses objetos materiais podem estar em diferentes alturas do solo.
4. **Rolar** – Aqui os arranjos materiais, especialmente colchões, devem possibilitar inúmeras formas e situações para a criança poder rolar com seu corpo no solo e realizar, assim, importantes experiências de conhecimento para o corpo-próprio.

O objetivo de ensinar o *Turnen* para crianças deve, assim, orientar-se em permitir que todas as crianças realizem o máximo de vivências e experiências nas quatro situações – âmbitos de significação – acima. Deve haver sempre possibilidades de reestruturar tanto os arranjos materiais como as diferentes formas de execução de cada uma destas situações.

Na impossibilidade – para esse espaço – de apresentar alguns exemplos práticos de realização da Ginástica pela sua Transformação Didático-Pedagógica, sintetizaremos essa ideia com o propósito inicial de apresentar o *Turnen* como uma destas possibilidades.

Assim, apresentamos uma análise na cultura de movimento que apontava para uma multiplicidade de “âmbitos de atividade” nos quais o ensino de Educação Física deveria ser introduzido (como no caso da ginástica). Para que o aspecto pedagógico deste ensino, assim foi dito, não recaia no ensino dos esportes simplesmente, a apresentação dos “âmbitos ou regiões ou núcleos significativos de movimentos” torna-se, para o caso do ensino de Educação Física, muito importante. Eles devem, após análise e reconstrução, oferecer as bases para introduzir uma necessária pedagogia crítica. Foi isso que nos conduziu a trabalhar na perspectiva dos “âmbitos ou núcleos significativos”. Elas são a nova forma do O QUE ensinar (o que vai se tornar um problema nas situações de ensino da Educação Física?). Âmbitos ou núcleos significativos em situações de atividades podem ser, por exemplo, o passar e receber (agarrar), conduzir e avançar com, permanecer, dissolver e arremessar, em situações de jogo ou esporte, mas também no *Turnen*.

Com base nestes princípios fundamentais da ginástica, os alunos, ao praticar ginástica, podem adquirir uma competência de movimentos de forma mais segura. E sentem-se rapidamente familiarizados com as atividades propostas. Os alunos não aprendem diferentes técnicas do jogo ou da ginástica ou outras formas artísticas do movimento, mas sim, conseguem solucionar problemas de movimentos, como no caso de poder executar um salto na ginástica (que é um âmbito significativo da ginástica). Assim em cada “âmbito significativo do movimento” o significado dominante (também o significado principal do movimento) sempre é dado, ou seja, sempre deve estar presente. Para o caso do salto (na ginástica), o significado dominante é: se soltar do solo e vir a flutuar no ar.

A ideia central disto é que, se os alunos conseguem solucionar problemas de movimento em tais situações, da mesma forma deverão conseguir também em situações semelhantes. De acordo com Beuytendijk apud Heij (2009), as crianças não aprendem movimentos, e sim maneiras de se movimentar; não aprendem movimentos corporais, mas sim ações de movimento. O pedagogo Klafki apud Heij (2009) chama isto de aprendizagem pelo exemplo e o acrescenta aos princípios de ensino. Porém, do ponto de vista pedagógico, ocorre aqui ainda certo perigo. Ou seja, o problema é sugerido e utilizado pelo professor, mas será que vale tanto também para o aluno? Heij (2009), fala da seguinte forma sobre a questão:

Com o problema central, devem ser destacados certos aspectos na realização dos movimentos que são essenciais no problema de movimento dentro do “âmbito (núcleo) de significações”. Um modo especial na realização de um movimento deve ser aqui fórmula através de uma descrição do movimento. Esta é formalização deve ser considerado como o aspecto didático. Os problemas centrais apontam para o que os professores, a partir do “âmbito de significação”, consideram realmente importantes na aula. Assim, por exemplo, na descrição da atividade “saltar” na

ginástica, a queda após a parte da flutuação não é mencionada porque ela leva imediatamente à compreensão de que uma distância precisa ser superada. O recheio didático do problema central promove a possibilidade dos professores poderem avaliar a constituição de sentidos dos participantes na realização das atividades. Isso influencia os professores a perceberem as significações nos movimentos atribuídos pelos próprios participantes (HEIJ, 2009, p. 44).

Assim, por exemplo, os professores observam o salto (ginástica), o soltar-se do solo em vistas a um flutuar no ar, mas o aluno deverá por sua vez preocupar-se mais com uma queda mais segura. O professor talvez tenha em vista a altura da flutuação do seu aluno; ele, no entanto, prefere cair mais longe. A Educação Física e sua Didática (ou seja, âmbitos ou núcleos de significação e conexões de sentido) ganham assim uma distância de determinadas convenções (como a cultura do esporte de competição, tal como, no exemplo da Ginástica, a excessiva estetização e apresentações artísticas), isto porque as muitas prescrições exigidas para participação de alunos em tais convenções certamente limitaria muito sua participação. Na elaboração de problemas centrais nos movimentos, os alunos alcançam de certo modo outra forma de convenção do ensino da Educação Física, o que se apresenta para o aluno com vistas a um problema central de um âmbito.

A concepção “conexões de sentidos” é exatamente a forma de participação dos alunos em situações de movimento. É equivocado dizer que algo deve existir fora do problema central e que vale como princípio didático que levará ao problema central. O problema central, na realidade, funciona também como (mesmo que às vezes não reconhecido) uma conexão de sentidos. Embora não estejamos tratando aqui de formulações didáticas para o ensino, é importante salientar, no entanto, que este tema é de grande relevância para o ensino fundamental no que diz respeito aos problemas ético-pedagógicos fundamentais.

Na verdade, o problema central de movimento de determinada atividade não precisa ser rígido e pode ser relativizado, como no caso do salto da ginástica em que o problema central, que era “sair do chão para a flutuação”, pode em outra situação ser diferente, ou seja, em lugar do sair do chão e flutuar, poderia ser “a busca por possibilidades de sair do chão para alcançar a flutuação”. Embora esta relativização do problema central de qualquer modo continue vinculada ao problema central anterior (não é possível se afastar muito de uma cultura de movimento conhecido que, de certo modo, determina também a constituição de significados dos alunos). A relativização do problema central auxilia apenas que os alunos tenham maiores possibilidades de interpretar e realizar movimentos. Pelas possibilidades de interpretação do problema central por parte dos alunos, onde o contexto certamente influenciará, é possível então que professores avancem no processo de ensinar novas e mais complexas formas de movimentos.

Assim, pensamos que as concepções mais radicais sobre criança e educação do pedagogo polonês Korczak, que possam nos inspirar para dar continuidade ao nosso trabalho. O autor escreve desta forma:

É muita sorte para a humanidade que não precisemos forçar as nossas crianças a se submeter as nossas teorias pedagógicas e que elas possam resistir com todo seu bom senso e vontade a todos os ataques didáticos. O mundo precisa das crianças, exatamente como elas são. (KORCZAK apud HEIJ, 2009, p.9)

Essa citação é muito típica no *plädoyer* de Trebels (1992): respeitar a alteridade da criança, respeitá-las no seu Ser Criança, como elas mesmas se avaliam, se veem. Com isso, suas concepções – mesmo não se podendo acompanhar totalmente em sua radicalidade – vão em direção ao proposto neste trabalho.

Peter Heij não escreveu um manual pedagógico ou algo parecido. Também não existe uma teoria “fechada”. Sua concepção pedagógica encontra-se em textos esparsos; ainda em 2009, resumiu os

Direitos Básicos da Criança apresentados por Korczak em um texto a que ele deu o seguinte título: JANUSZ KORCZAK: Batalhador pela humanidade dos pés pequenos.

Korczak apud Heij (2009), trata o direito da criança com todo respeito. Ele entende esse direito como direito básico que se articula em uma partes:

1. O direito sobre a própria morte. Trata-se de uma radicalização sobre o direito da criança para com sua própria vida. Ele escreve: “Com medo de que a morte nos leve a criança, extraímos dela a própria vida, para evitar a morte não a deixamos viver plenamente.” O autor não defende uma absoluta retirada do adulto na vida da criança. Ele tampouco pretende que o zelo excessivo sobre a criança aconteça em substituição a constantes erros no cuidar da mesma. Para ele, algumas intervenções são absolutamente necessárias. Quando uma criança, por exemplo, quiser pegar uma vela acesa, temos que intervir. Mas isso não é diferente se alguém quiser atravessar uma rua e não percebe que vem um carro em alta velocidade: vendo o perigo, gritamos para ele percebê-lo. Isso também é uma intervenção, independentemente de se for criança ou não.

Com vista ao ensino, P. Heij (2009) formula esse direito básico da criança da seguinte forma: “O direito à morte nos parece uma pretensão frontal, mas isso apenas quer nos dizer que às crianças deve ser permitido o direito total aos riscos de vida. Nada diferente poderia ser ensinado” (HEIJ, 2009, p.33).

Evidentemente é um direito básico de difícil aceitação por parte dos adultos. Nós sempre pretendemos prevenir e evitar a dor, a infelicidade, o desconforto e assim por diante para as crianças. Amar e cuidar pode limitá-las e pressioná-las demais. Também a criança, assim diria Heij (2009) tem direito à vida, mesmo que isso implique alguns riscos.

E a Educação Física, ou o “Brincar e Se-Movimentar”? Considera-se que esse direito básico mencionado é mais necessário na Educação Física do que em qualquer outra disciplina. Se-movimentar e brincar

sempre inclui já algum tipo de risco. Não se trata da questão de riscos, sim ou não numa situação de movimentos, mas da questão da dimensão dos riscos a que crianças e jovens podem estar expostos quando em situações de movimento numa aula de Educação Física.

Situações de movimento numa aula de Educação Física deveriam, acima de tudo, se vincular nas possibilidades de movimento e interesse dos alunos. Na ginástica (*Turnen*), podemos dizer que se trata de situações que, além de desafiadoras, sejam atrativas. Para isso, valem especialmente as informações sobre três dimensões (o – tudo ou nada – soltar-se do solo), a confiança no piso do solo onde se vai saltar, com o giro de cabeça para baixo no salto mortal e com as pessoas que auxiliam no salto. O professor precisa, neste caso e com vistas aos altos riscos nesta atividade, tomar o cuidado para que os riscos sejam apenas “representativos”. Com isso se objetiva que o professor possa assumir com segurança e firmeza estes riscos, sem que isso conduza a prescrições exageradas ou orientações em demasia.

4.6 Ensinando o TURNEN na perspectiva de um campo de vivência e experiência fundamental na vida de crianças

Zur Lippe (1987) em sua obra *Consciência dos Sentidos* (*Sinnenbewusstsein* em alemão) comenta sobre a importância e as interdependências da vida, vivências e experiências humanas. Ter consciência da vida e de nossa presença no mundo é pré-reflexivo em nós e não precisa passar por uma análise reflexiva para ser reconhecido. Desta forma, a vida, a vivência e a experiência pertencem a dimensões muito importantes em toda nossa existência. Minha vida, meu viver, ao mesmo tempo em que é uma presença elementar para mim, é também uma conduta original e uma indissociável forma de meu Ser-no-Mundo, ou seja, meu Ser-Estar-no-Mundo, conforme já visto em M. Merleau-Ponty (1964).

Assim, a vida humana como simples função biológica não tem muito sentido se não deixar se envolver pelo emocionar e sensibilizar apresentados em nossas vivências diárias. E, somente quando essas vivências diárias traduzidas pela consciência de si e de mundo forem

elaboradas pela mesma consciência e em diferentes níveis, será possível se falar das experiências de vida, porque experiência de vida é sempre uma categoria subjetiva.

Em crianças, é perfeitamente possível de se observar que suas vidas clamam por cada vez mais vivências sensíveis, ou seja, pelo envolvimento pleno dos sentidos, pelo contanto com a natureza ou o livre “Brincar e Se-movimentar”, por exemplo.

As dimensões anteriormente apontadas da vida, vivência e experiência, ocorrem sempre de um modo pleno em nosso “se-estar-no-mundo”. Porém, somente pela forte e/ou duradoura vivência conseguem deixar marcas profundas na consciência e sempre serão revividas e utilizadas em vivências iguais no futuro; é assim que podemos falar de experiência humana.

Dessa forma, essa unidade primordial de nossa existência enquanto Ser-no-Mundo é formada por uma rede complexa de relações e acontecimentos que podemos caracterizar como nosso “campo existencial” de vivências e experiências. Ou seja, da vida para as vivências e das vivências para a experiência. Isso significa também que, de certo modo, todos nós passamos por essas dimensões em maior ou menor grau de significação em nossa existência.

É notório como crianças buscam a todo instante e com muita intensidade em seus primeiros anos de vida realizar vivências pelo “Brincar e Se-movimentar”, e são estas vivências, quando em certo grau de liberdade e espontaneidade, que proporcionam experiências. Retorna-se desta forma a Larossa Bondía (2002): a experiência se reconhece como algo despertado em nós por uma forte vivência, permanece em nós, deixa marcas profundas na consciência e pode ser muito útil ou, em caso traumáticos, muito prejudicial no desenvolvimento mais pleno e integral, conforme defendemos neste trabalho. É certo, portanto, que a criança, em seu “Brincar e Se-movimentar”, realiza vivências muito boas e interessantes que passam para a dimensão da experiência e no futuro poderão contribuir e muito para o seu desenvolvimento de adulto mais autônomo e competente.

É sabido que crianças vivem seus primeiros anos de vida quase puramente por sua existência corporal, por isso seus sentidos ainda não

se diferenciaram, não se definiram e, principalmente, não se especializaram ainda; assim, suas vivências no “Brincar e Semovimentar”, devido ao forte envolvimento corporal, sempre têm grandes chances de ser ações que levam a experiências significativas em suas vidas.

Segundo Zur Lippe (1987), a atividade dos sentidos, o desenvolvimento da sensibilidade e da própria consciência dos sentidos é fundamental para a formação e desenvolvimento pleno e integral de experiências para a vida humana. Por isso a vida, as vivências e a experiência são dimensões da existência humana que se entrelaçam, e cada uma destas dimensões é sempre fortemente vinculada e presente em todas as situações da vida humana. E todas as dimensões contribuem de diferentes maneiras e de forma conjunta para a existência humana, ou para o Campo Existencial humano, como prefere Peter Heij. Assim, a vida corresponde com as funções biológicas humanas, a vivência com os atributos emocionais da vida e a experiência com a elaboração e desenvolvimento da vida e das vivências pela consciência.

Podemos dizer, então, que, pela vida, vivência e experiência, o ser humano expande sua existência no mundo.

A antropologia biológica esclarece que o ser humano é acima de tudo uma possibilidade aberta. Comparado com outros mamíferos pode se considerar que o ser humano nasce mais ou menos um ano antes do tempo e permanece no primeiro ano de vida totalmente dependente de auxílio para sobreviver. Porém essa fraqueza parece ser ao mesmo tempo o poder do ser humano. A cultura, o meio recebe a oportunidade única de formar esse ser em desenvolvimento e assim formar a sua segunda natureza. O ser humano não é detentor de um repertório de comportamentos pré-programado, nem sequer de uma capacidade motora por herança. Diferentemente dos animais, o ser humano deve aprender tudo aquilo que atinge sua conduta. Mas a elasticidade da conduta

humana é bastante grande. Característica principal é sua abertura para com o mundo no qual deverá conceder e reconhecer para si sentidos e significados. (VAN OLST apud HEIJ, 2009, p. 36)

Portanto, toda essa Existência Humana, o significado de tudo que o ser humano atualizou, as relações de significação que ele realizou, poderemos considerar e caracterizar, agora conforme Gordijn apud P. Heij, (2009), como CAMPO EXISTENCIAL. Assim, ele entende como Campo Existencial:

A totalidade de relacionamentos adquiridos pela aprendizagem e experiência. O Campo Existencial não é constante, mas uma Totalidade que pode por aprendizagem e comportamentos ser ampliado pela vida toda [...] O campo existencial não é, desta forma, uma coisa, mas um Estado do Existir, que por estar entre coisas e pessoas pode também ampliar e aumentar sua sensibilidade. (GORDJIN apud HEIJ, 2009, p.44)

Continuamos a definir melhor esse “Campo Existencial” que para o caso que estamos tratando da criança no *Turnen*, nos parece de fundamental importância. Então Peter Heij também se refere a outro autor para essa finalidade, qual seja, Ter Horst, que, diferentemente de Gordijn, não utiliza o conceito de Campo Existencial, mas “Mundo de Significação” no mesmo sentido, e, nesse caso, o conceito de Significação é bastante relevante, “porque Educação também significa a introdução a um mundo de significações”.

A descoberta de significações é vinculada por Ter Horst exatamente igual a Gordijn à aquisição da identidade, diz P. Heij (2009). e isso porque, para Ter Horst: “do que realmente se trata é acentuar a necessidade dos alunos se descobrirem pela realidade que vivem e vice-versa” (p. 46). Em consequência, encontramos em Ter Horst o conceito de “Mundo de Significações”, onde é possível reconhecer o conceito de

“Campo Existencial” de Gordijn. Assim por exemplo em Ter Horst apud Peter Heij (2009):

A realização de descobertas é nesse caso:

1. Transcender o horizonte do mundo conhecido e penetrar num mundo ainda desconhecido. Para crianças pequenas, o mundo desconhecido inicialmente é a própria escola. Através dela, então, e no transcorrer dos anos, se abrem outros mundos. São aspectos da cultura como na Europa Ocidental, resumidos em forma de assim chamadas disciplinas escolares e que sempre podem ser mudados e reagrupados, até porque a cultura também muda.
2. Tomar conhecimento sobre aquilo que lhes é mostrado. Tomar! Isso é praticamente a mesma coisa que entrar em uma atividade. E para isso é necessário que o aluno participe.
3. Rever se esses novos conhecimentos realmente significam algo para seu EU; significações podem no máximo apenas serem oferecidas. Se elas então serão assumidos pelos alunos, depende da liberdade e da responsabilidade de cada aluno.
4. Descobrir também pode significar: enriquecer o mundo de significações já existente e/ou acrescentar algo a esse mundo.

Tudo isso pode (deve) acontecer com a própria responsabilidade em uma vida inteira, porém, no caso dos alunos, eles não estão tão bem preparados ainda. Por isso é necessário que, através da condução de seu processo educacional, auxílios lhes sejam prestado. Para crianças de creches, por exemplo, é mais importante ainda, por isso afirmo anteriormente de que, nessas instâncias, o “auxílio ao pleno e integral desenvolvimento da criança pequena” é mais importante que educá-la no sentido formal da escolarização.

Portanto, com o *Turnen* na forma como ainda vamos apresentar melhor mais à frente, vale exatamente isso, ou seja, a “introdução de significações”; abrir novos mundos e assim também abrir e ampliar o “Campo Existencial” da criança. Comentando sobre o “Campo

Existencial” ainda, Peter Heij esclarece que ele pode ser visto para cada pessoa como uma mancha de óleo. Em alguns casos, ele se espalha mais e melhor pelo chão, em outros nem tanto. É o caso de uma criança que pode ter uma “mancha de óleo” bem ampliada para as atividades de movimento, esportes e jogos, enquanto que, para a matemática, mal se vê algum deslocamento da mancha. Cada um tem assim essa mancha na relação que P. Heij estabelece e que corresponde exatamente ao seu desenvolvimento individual. Ou seja, cada um de nós tem um Campo Existencial próprio. Pela Educação e Ensino, as crianças recebem possibilidades e oportunidades para abrir e expandir seu Campo Existencial, e isso para muitas direções. Apresentam-se, desta forma, muitas rotas de desenvolvimento para as crianças. Elas mesmas, no entanto, têm de fazer suas escolhas, ou seja, escolher qual a melhor direção a ser tomada para continuar no seu desenvolvimento geral. Por isso seria importante que a Educação oferecesse muitas possibilidades de escolha aos alunos.

Professores da Educação Física muitas vezes se preocupam com o fato de as crianças não buscarem, fora de suas aulas, outras opções para “se-movimentarem” mais, mesmo havendo espaços como clubes, praças e campos esportivos nas redondezas onde moram. Refletindo sobre essa preocupação a partir do tema que estamos abordando, poderia se questionar da seguinte forma: Se as crianças não decidem por si mesmas, no caso, buscar, após as aulas de Educação Física, se movimentarem mais, minha aula de Educação Física com elas no sentido de abrir e ampliar o campo existencial teria fracassado? Ou outro instrumento musical, se assim for, nada se pode fazer contra isso para convencê-la do contrário. Mas, se, por exemplo, ela toma essa decisão de uma forma negativa, ou seja, fica em casa para não fazer nada, então, nesse caso, cabe uma avaliação mais apurada.

Deve-se pensar no fato de que, se alguém não se decide pela prática de mais atividades recreativas de esporte, jogos e etc, motivado pelo fato de que o ensino da Educação Física não oferece nem um tipo de atrativo, ou, talvez, de que tenha aprendido muito cedo que na Educação Física a prática de um “Se-Movimentar” não é prazerosa porque serve apenas para medir e comparar desempenhos uns com os

outros e que, desta forma, ela sempre fica para trás, então realmente numa aula assim, não se trata de abertura de um “Campo Existencial” e sim ao contrário: ocorre o seu fechamento temporário.

As possibilidades potenciais, bem como as direções/rumos de um Campo Existencial são determinadas pelas condições estruturais próprias e pela cultura. É a configuração individual do Campo Existencial de uma pessoa que determina fortemente as possibilidades de seu desenvolvimento.

A ampliação de um campo existencial não se limita ao tempo escolar, mas é uma aventura para a vida toda. E nesta trajetória muitas coisas podem também se perder no caminho. Se alguém, por exemplo, passa a ter problemas físicos, um deficiente físico, no caso, uma grande parte de seu Campo Existencial se perde. Assim também com o passar da idade pode acontecer a mesma coisa. Um Campo Existencial é por isso um processo dinâmico. Mas a base de todo Campo Existencial encontra-se na Educação. É a Educação que abre novas possibilidades de forma autônoma para o desenvolvimento existencial de cada um. E a Educação Física tem enorme responsabilidade nisso.

Claro que, até apoiados nos autores acima, nos referimos a esse Campo Existencial do ser humano, em especial o das crianças, sempre como uma certa totalidade, ou, como prefere P. Heij (2009), um “Todo de...”. Mas, entre este “Todo de”, é possível diferenciar também campos parciais e Campos Existenciais Parciais. Nesse caso, partimos de determinados âmbitos, grupos, direções ou planos do Campo Existencial onde a continuidade de um desenvolvimento existencial seja possível e principalmente desejada.

Exemplos para tais “âmbitos” ou “planos” em que seres humanos conseguem reconhecer uma confirmação e uma afinidade segura são especialmente atividades que envolvem o “Se-Movimentar” e a música. E essas são, em princípio, já culturalmente determinadas. Como já se referiu P. Heij (2009) são âmbitos parciais de uma cultura condensados para as tais disciplinas escolares, que sempre se renovam e se transformam porque a cultura também se transforma.

Assim, voltando às dimensões da vida, vivência e experiência e conhecendo agora a importância para crianças, em especial a questão da

abertura e ampliação do seu Campo Existencial livre e criativo pelo *Turnen*, fica mais fácil de atribuir a grande relevância que queremos para as atividades do “Brincar e Se-movimentar” de crianças aqui representadas por vivências no *Turnen*. Portanto, é importante saber, com essas teorias que abordamos e com a investigação empírica, a seguir, como crianças, através de atividades simples como o *Turnen* (saltar, balancear, equilibrar, rolar ou fazer uma estrela, por ex.), se percebem, vivenciam corporalmente estas situações de movimento. E quem teve, como pesquisadora, essas vivências e dialogou com as crianças sobre elas identifica imediatamente que existe um vínculo indissociável da vida, da vivência e da experiência na realização destas atividades e que, pela consciência de sentidos que desperta e o prazer na realização, é grande a abertura e ampliação de um campo existencial próprio para cada criança, de fundamental importância em suas vidas.

CAPÍTULO V

Todo conhecimento não é neutro e está úmido de situações histórico-sociais, portanto é político. Todo conhecimento está impregnado de história e sociedade, portanto, de mudança cultural. Sua transmissão, produção e reprodução no espaço educativo escolar decorre de uma posição ideológica (consciente ou inconsciente), de uma direção deliberada e de um conjunto de técnicas que lhes são adequadas. Dessa forma, é preciso que recoloquemos o problema de seu sentido social concreto. (CORTELLA, 1998)

5.1 Recolha dos dados

O município de Blumenau conta com 68 escolas municipais que oferecem o Ensino Fundamental. Para desenvolver o estudo, foram selecionadas intencionalmente quatro escolas, situadas na zona urbana da cidade. A escolha das escolas foi feita em conjunto com a secretária de educação do município, Sra. Helenice Luchetta, que me recebeu muito bem e compreendeu que a pesquisa poderia trazer dados significativos para a administração educacional municipal. Para a escolha das escolas, levamos em consideração alguns critérios de caráter administrativo importantes para a pesquisa.

Com relação à pesquisa, o mais importante era conseguir acesso às escolas da cidade. Sendo assim, a própria secretária sugeriu as escolas que, além de ter uma estrutura razoável e maior, atendem um bom número de alunos. Essas sugestões foram acatadas pela pesquisadora, pois atendiam aos requisitos fundamentais para a realização da pesquisa. Importante destacar que a princípio minha intenção era frequentar as creches, mas, como o município não possui um currículo de Educação Física na Educação Infantil, ela funciona apenas em caráter de projeto

com professores ACT´S¹⁷ que trabalham apenas uma vez por semana em cada creche ficando inviável dar sequência à pesquisa pela rotatividade de professores nas creches.

Todas as escolas escolhidas atendiam mais de 900 alunos. Todas apresentavam uma estrutura física com várias salas de aula, duas delas possuíam ginásio, e duas não, além de terem uma área externa ampla, embora nem sempre coberta onde os alunos ficavam durante o recreio. Tanto o ginásio como essas áreas externas eram utilizadas para a prática da Educação Física e de atividades de outras disciplinas, porém, em muitos momentos, não era suficiente para atender o grande número de alunos que frequentam as escolas. Dependendo do horário, o ginásio recebia duas ou mais turmas para as aulas de Educação Física, o que era gerenciado pelos professores e direção de cada escola.

Após esta etapa de levantamento das condições objetivas de cada escola, foi o momento de visitar cada escola e expor a proposta para cada uma delas. A conversa envolvia a aceitação de participação por parte da direção escolar, coordenação pedagógica, professores de Educação Física e talvez os mais importantes: as crianças. Ferreira (2010) afirma que é necessário, além do termo de consentimento dos pais das crianças, um termo de assentimento no qual as crianças saibam o que vai acontecer, e que seja explicado para elas que elas podem participar ou não das atividades na hora que bem entenderem.

De início, fiquei bem confortável com a recepção nas escolas: todas optaram por participar e, por já ter sido professora da rede municipal de ensino de Blumenau, eu conhecia muitas pessoas, das quais recebi apoio e confiança para a realização do trabalho. Fiz um cronograma para mapear as visitas às escolas, de modo que todas pudessem ser observadas de maneira profunda para que as informações adquiridas tivessem o significado desejado.

Na trajetória deste percurso, utilizei-me de um diário de campo, um gravador portátil, um celular com máquina fotográfica e filmadora e uma ficha de observação em forma de roteiro com algumas perguntas

¹⁷ Como são chamados os professores admitidos em caráter temporário no município de Blumenau.

que já foram detalhadas e que estão no anexo 1 um para me auxiliar na recolha das informações.

Ao concluir as anotações diárias no diário de campo, repassava-as para o computador. Esse exercício favorecia uma descrição mais fidedigna do que realmente aconteceu, e, de certa forma, eu procurava também fazer uma prévia interpretação dessas informações, por elas estarem ainda presentes. Procurava repassar os fatos direcionando as interpretações às categorias teóricas criadas. Essa interpretação prévia foi de suma importância para o aprofundamento reflexivo das questões que foram surgindo no decorrer do estudo, ampliando, assim, as possibilidades de entendimento das informações.

Mas acho importante destacar o quão árduo foi o período de aplicação empírica; eu não senti muito comprometimento dos pares na hora da aplicação da pesquisa, uns inclusive me questionaram e disseram não saberem o porquê de realizar uma pesquisa, já que estas coisas nunca davam certo na hora da práxis. Houve um momento em que fui questionada: - Estás querendo ficar como estes intelectuais da área que falam e não dizem nada, que nunca pisaram no chão da escola e que acham que qualquer teoria se enquadra? Respondi que estive por quase 10 anos no chão da escola e que estas inquietações me levaram a buscar algumas respostas e, por acreditar que era possível, estava ali e novamente questionei se poderia contar com a compreensão e colaboração dele. A partir deste momento tive um retorno positivo.

Assim não foi nem uma ou duas vezes que ocorreu, mas inúmeras vezes era combinado com o professor e este entrou de atestado, assim ficando por dias, chegando a meses, inclusive ocorreram momentos de o professor não voltar e ter um professor substituto, fazendo com que eu tivesse que iniciar todo o processo de explicação e até mesmo de consentimento por parte deste outro professor. Houve ainda momentos em que eu marcava com o professor e, quando eu chegava na escola, a aula já havia sido ministrada para a referida turma, pois, por gerenciamento da coordenação ou por necessidade de algum professor, houvera um adiantamento da aula. Confesso que algumas vezes desanimei e até pensei em seguir os conselhos do meu orientador e fazer uma pesquisa somente teórica, mas, quando lembrava das

carinhas das crianças com as quais eu já tinha me comprometido a estar na escola, me animava novamente e procurava forças para dar sequência a pesquisa.

5.5.1 Detalhamento das visitas

Escola I - EBM Pastor Faulhaber

Data: 03/03/2015

Turma 1º ano

A professora, ao ser solicitada para trabalhar o conteúdo *Turnen* e “Brincar e Se-Movimentar”, trabalhou apenas movimentações com bola, dentro de uma concepção desenvolvimentista. Pelas minhas observações, para ela isto tudo é algo próximo à psicomotricidade. Nesta primeira escola, a professora não participou do momento formativo por opção própria.

No decorrer da aula, realizou com a bola lançamentos de uma mão a outra, bola entre as pernas, bater com os pés, e se utilizou em muitos momentos aproximações com elementos naturais.



Figura 4 – Fotos na escola
Fonte: fotos da pesquisadora

A aula foi toda pautada em cópia e imitação de movimento. Em um dado momento, ouço a seguinte expressão: “Ana, demorou, a bola é entre as coxas, como é que o caranguejo faz? (passa alguns segundos...) “Deu Ana, deu...”

Em outro momento.

Professora: “Kauã, você não sabe fazer nenhum movimento, não aprendeu nada na outra escola. De onde você veio mesmo?”

Kauã: “Eu vim de Iguapé/PR, é assim: vai até a árvore, dobra e vai...”

Professora: “Mas é longe?”

Kauã: “Muito Longe.”

Ao final da aula, a professora diz: “Vocês terão três minutos para brincarem do que quiserem.”

Aproveito o momento e me utilizo do tempo e chamo a Eduarda (7 anos) para minha entrevista, que relata:

“Eu gosto da Educação Física. É a minha aula preferida, é quando a professora nos deixa sozinhos no parque e também de ficar virando estrela.”

“Na maior parte das vezes a professora usa a corda, bolas, bambolês, cones, jogos de mesa, ahhhh... e tem o pneu, eu gosto do pneu, esses dias, quando tínhamos aula livre, eu brinquei que eu era a professora do pneu.”

Posteriormente à finalização da aula e em intervalo da professora, eu a entrevisto (é importante salientar que esta professora tem 33 anos de docência):

“As crianças estão muito atarefadas, obesas, as partes motoras prejudicadas, não brincam e não se socializam. Eu compreendi o “Brincar e Se-Movimentar” e tenho deixado umas aulas livres para isso.”

“O *Turnen* e a ginástica são importantes... pois como iremos trabalhar com a prática esportiva no futuro? Por isso acredito na Educação Física e na Educação como possibilidade de desenvolvimento da criança”



Figura 5

Fonte: fotos da pesquisadora



Figura 6

Fonte: fotos da pesquisadora

Escola II – EBM Norma D. Hubert

DATA: 02/04/2015

Neste dia, combinei com a professora para ela trabalhar suas concepções sobre o “Brincar e Se-Movimentar” e o *Turnen*, sendo assim a professora deixou os alunos livres para brincarem do que quisessem.

A professora também optou em não participar do momento formativo e ficou sentada observando os alunos e, quando me viu, falou que devido à chuva não era possível fazer as outras atividades as quais havia planejado.

Assim, utilizei o tempo e conversei com duas alunas. (Eloá – 7 anos e Ana – 7 anos)

Em entrevista, pergunto a elas se elas gostam da Educação Física, e elas respondem que sim, que geralmente brincam de boneca, bambolê e corda na quadra, que as aulas são sempre assim... E que às vezes elas têm vontade de fazer algo diferente, mas que quase não podem.

As possibilidades potenciais bem como as direções desse campo existencial que já citamos anteriormente são muitas vezes determinadas pelas condições estruturais próprias e pela cultura. É a configuração individual do campo existencial de uma pessoa que determina fortemente as possibilidades de seu desenvolvimento.

A ampliação de um campo existencial, afirma P. Heij (2009) não se limita ao tempo escolar, mas é uma aventura para a vida toda. E nesta trajetória muitas coisas podem também se perder no caminho; com o passar da idade, pode acontecer a mesma coisa. O campo existencial é, por isso, um processo dinâmico. Mas a base de todo campo existencial encontra-se na Educação. É a Educação que abre novas possibilidades e possivelmente dá forma autônoma para o desenvolvimento existencial de cada um. E a Educação Física tem um enorme potencial para isso.

Posteriormente, entrevistei a Professora Marli (23 anos de docência)

E a mesma respondeu que:

“Não acredito que as crianças são atarefadas e acredito que a aula de Educação Física é o momento do brincar. Os alunos gostam de todas as brincadeiras, e assim podemos formar alunos mais habilidosos”.

A professora argumentou que trabalha a Ginástica e que considera um conteúdo muito importante para a Educação Física e que influencia muito no desenvolvimento da criança. Observou como pontos positivos: a atenção individual, a experiência do momento e a possibilidade de superação do aluno, e como pontos negativos: “número elevado de alunos por turma, assim os alunos ficam muito tempo na fila, descanso muito longo e a dificuldade em carregar os materiais sozinha.”



Figura 7 – sala de materiais e crianças brincando
Fonte: Fotos da pesquisadora

Escola III – EBM PedroII

DATA: 02/04/2015

A professora pediu para os alunos fazerem uma coluna e os encaminhou até o ginásio; a escola possuía uma quadra oficial, mas devido à demanda de alunos, a quadra do ginásio precisou ser dividida com outra turma, embora a escola seja grande e ofereça razoáveis recursos materiais. Esta professora optou por participar do momento formativo, embora tenha comparecido a apenas um encontro.

Diante da minha proposta, a professora decidiu fazer um circuito motor, e antes disso fez um aquecimento em formato de roda cantada (tchu tchu Há). A turma que foi observada tinha 14 alunos com seis anos, cursando o 1º ano do ensino fundamental. O circuito motor elaborado pela professora incluía arcos, cordas e cones, e os alunos deveriam saltar em um pé, correr em zigue-zague, saltar com os dois pés e andar sobre a corda.

Tudo ocorreu da maneira prevista pela professora, um aluno realizava e os demais esperavam impacientes suas vezes para participarem, e, em um dado momento, o aluno Nicholas foi advertido pela professora, pois, entre uma estação e outra, realizou uma estrela, movimento que não havia sido solicitado pela professora.

Podemos perceber que normalmente a criança é introduzida ao mundo pela primeira vez através da escola. Arendt (1954) observa que a escola não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo; ela é a instituição que interpostos entre o domínio privado do lar e o mundo com o intuito de fazer com que seja possível a transição de alguma forma da família para o mundo.

A autora ainda afirma que o comparecimento não é exigido pela família e sim pelo estado¹⁸. Assim, a escola para a criança representa um certo sentido de mundo, embora não seja ainda o mundo de fato. Nesta etapa da educação, os adultos assumem novamente uma responsabilidade pela criança, só que agora, além da responsabilidade

¹⁸ A autora Hannah Arendt (1954) chama isso de “mundo público”.

pelo bem-estar da criança, também pelo desenvolvimento de qualidades e talentos.

Ao final da aula, eu conversei com a Evelyn, que tem 7 anos. No decorrer da entrevista, a aluna mencionou que gosta muito da Educação Física, mencionou que, na maioria das aulas, eles brincam de “pega-pega” e futebol, que é muito difícil a professora fazer uma aula como ela havia feito (no caso, o circuito motor). A aluna deixou claro que gostou de brincar da atividade que a professora proporcionou, mas que prefere brincar de “polícia e ladrão”.

É importante observar que, se a criança não tem familiaridade com o mundo, deve-se introduzi-la aos poucos a ele, deve-se cuidar para que este não gere frustração em relação ao mundo como ele é. Conforme Arendt (1954), o educador está em relação à criança como representante de um mundo, pelo qual deve assumir responsabilidades, embora muitas vezes o professor possa querer que o mundo fosse diferente.

Essa responsabilidade não é imposta arbitrariamente aos educadores, ela está implícita no fato de que as crianças são introduzidas por adultos em um mundo em contínua mudança. Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças. (ARENDR, 1954, p. 239)

Posteriormente entrevistei a professora que atua na área de Educação Física Escolar há 20 anos.

“As crianças não estão atarefadas e acredito que a escola oferece a eles esta oportunidade de movimento. Acho importante trabalhar a Ginástica e o *Turnen*, mas não temos formação para isso”.

“Acredito que o *Turnen* contribui para o desenvolvimento das crianças por trabalhar todos os movimentos, aliás este é um ponto positivo que destaco: a criança através destes movimentos aprende a usar o corpo, mas eu não me sinto habilitada para trabalhar com estes tipos de movimentações”.

Compreendemos que a qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de apresentá-lo aos outros a partir deste, porém a autoridade do professor se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Para a criança, seria como se ele fosse um representante de todos os adultos lhe dizendo – Este é o nosso Mundo.

Profissionais da Educação Física muitas vezes se preocupam com o fato de as crianças não buscarem, fora de suas aulas, outras opções para “se-movimentarem” mais, mesmo havendo espaços como clubes, praças e campos esportivos nas redondezas onde moram.

Refletindo sobre essa preocupação a partir do tema que estamos abordando, poderia se questionar da seguinte forma: Se as crianças não se decidem por si mesmas, no caso, de buscar após as aulas de Educação Física se movimentarem mais, minha aula de Educação Física com eles no sentido de abrir e ampliar o campo existencial teria fracassado? Peter Heij (2009) acha que não podemos pensar assim.

No caso, trata-se mais do motivo por que as crianças não tomam essa decisão. Pode haver um motivo positivo, por exemplo: a criança gosta mais, em seu tempo livre, ficar em casa e tocar piano ou outro instrumento musical, se assim for nada se pode fazer contra isso e convencê-la do contrário. Mas, se, em outro exemplo, ela toma essa decisão de uma forma negativa, ou seja, fica em casa para não fazer nada, então, nesse caso, cabe uma avaliação mais apurada. Deve-se pensar no fato de que, se alguém não se decide pela prática de mais atividades recreativas de esporte, jogos e etc. motivado pelo fato de que o ensino da Educação Física não oferece nenhum tipo de atrativo, ou, talvez, de que ela tenha aprendido muito cedo que na Educação Física a prática de um “Se-Movimentar” não é prazerosa porque serve apenas para medir e comparar desempenhos uns com os outros e que desta forma ela sempre fica para trás, então, realmente, numa aula assim, não se trata de abertura de um “Campo Existencial”, e sim, ao contrário, do seu fechamento temporário.



Figura 8 – na aula de Educação Física
Fonte: Fotos da pesquisadora

Escola IV - EBM HENRIQUE ALFARTH

Nesta escola, a professora participou da formação, e, em um momento, ficamos na sala de professores, onde passei orientações e conversamos um pouco mais sobre a temática do “Brincar e Se-Movimentar”, o *Turnen*, possíveis materiais para construir a aula, etc.

Marcamos a aula para uma quinta-feira (07/05/2015). Quando cheguei ao ginásio, a turma havia acabado de chegar para a aula, e a professora iniciou o aquecimento com movimentos da ginástica natural como imitação de animais e objetos (sapo, saci, avião, coelho, etc.).

Eu sentei e comecei minhas anotações no diário de campo, a turma com a qual fomos trabalhar era do Pré-escolar, com mais ou menos 5 anos. Uma aluna chamada Isabelle sentou ao meu lado. Ela não pôde fazer Educação Física porque seus dentes estavam caindo. Ela me perguntou: “Por que você escreve tanto no seu caderno?” Eu respondi a ela que gostava de escrever, e ela me disse: “eu gosto é de desenhar” e começou a rir com seus dentes “pendurados”. Em um momento, eu parei de escrever, e a mesma me perguntou: “Estás pensando no que vai escrever?”

A professora deu sequência à aula. A turma tinha 10 alunos, e a professora desenvolveu várias atividades, como um puxar o outro. Colocou alguns colchões na quadra e solicitou aos alunos que retirassem os tênis. Falou que os colchões eram uma “ponte” e que cada um deles deveria atravessar a ponte de uma maneira diferente. Um passou caminhando, outros rolando para frente, outros de lado, saltitando, ajoelhado, correndo, rastejando, engatinhando, saltando em um pé só, etc.

Após isso, ela deu a eles a possibilidade de fazer o que mais gostaram, e a grande maioria dos alunos optou por fazer os rolamentos, chamados por eles de “cambalhotas”. A todo o momento, a professora colocava uma dose de Imaginação e Fantasia, e os alunos pareciam bastante motivados. A professora propiciou mais atividades possibilitando às crianças rolaem mais vezes, caminharem no banco suco, etc.

As atividades sugeridas nas práticas de ensino de Educação Física deveriam se basear exclusivamente nas vivências das crianças (Kunz 1996), derivadas de suas próprias percepções e capacidades de movimentar-se. Trata-se de um fazer pelas vivências individuais com movimentos que integram as atividades do *Turnen* para aprimorar o ensino e a aprendizagem destas atividades e assim poder estimular uma melhor motivação para a realização de atividades que naturalmente são atrativas para as crianças.

A aula é finalizada, e os alunos dizem que o que mais gostaram foi o colchão. Eu achei que a professora sintetizou bem o que propus, mas me pareceu que poderíamos ir além, assim marquei outro dia com a professora, e dessa vez pedi para participar das atividades junto com eles. Dia 14/05/2015, fui mais cedo, montamos materiais diferentes como arcos, bolas, rampas, carteiras escolares que se tornaram túneis, colchões (que poderão ser observados nas fotos abaixo). Criamos um espaço onde eles pudessem mesmo explorar o que acreditamos que contribui de fato para o desenvolvimento da criança com o seu livre “Brincar e Se-Movimentar” e o *Turnen* como possibilidade de a criança fazer a descoberta de mundo.

Em um dado momento, entrevistei a Eduarda, aluna com 5 anos que participou dos dois momentos da aula:

“Eu gosto muito das aulas de Educação Física, as aulas geralmente são no ginásio e podemos muitas vezes utilizar o material que queremos.”

“Eu gosto de aulas assim, gosto de fazer rolamentos no colchão, de saltar como um canguru, gosto de atividades de menina sapeca (risos).”

(EDUARDA, 2015 – BLUMENAU/SC)

Ao Final da entrevista a Eduarda me dá um beijo de “tchau” e diz pra eu visitá-la mais vezes na escola.

Merleau-Ponty (2006) destaca que, com crianças, é perfeitamente possível observarmos que suas vidas clamam por cada vez mais vivências sensíveis, ou seja, pelo envolvimento pleno dos sentidos, pelo tanto com a natureza ou o livre brincar e se-movimentar, por exemplo.

Em entrevista com a professora responsável, que tem 10 anos de docência em escolas, a mesma nos conta que:

“Desde que nascemos, estamos sendo estimulados por tudo e todos. E a cada fase que passamos, há um crescimento/desenvolvimento da parte física, comportamental, cognitivo e emocional. Esperamos sim e temos sim essa expectativa como professores. Nesta fase, temos que oportunizar todos os estímulos possíveis. Temos que apropriar ações e interações do aluno com o ambiente para que haja a construção do conhecimento/desenvolvimento”.

“Com certeza. Educação Física é isso, é movimento, é brincar, são elementos essenciais na infância. Devemos estimular nossas crianças com esses tipos de ações, estimulações, imitações, neste tipo de perspectiva são providas a livre movimentação e conseqüentemente o seu desenvolvimento motor e social.”

“O “Brincar e Se-Movimentar” contribui e proporciona uma construção no conhecimento natural da criança (aprender brincando), ajudando na integração social, na criatividade, autonomia dos movimentos e melhoria das aptidões físicas.”

“A aula planejada para mim é muito importante. Através delas que as metas são articuladas com as estratégias, sempre de acordo com a realidade da escola e dos alunos. É uma organização individual do professor, onde este estabelece o que ensinar, como, formas diferenciadas, execução e avaliação desse procedimento, para que exista êxito no processo ensino-aprendizagem”. (VANIA, 2015, BLUMENAU/SC)

Assim podemos observar que, quando as crianças encontram lugares apropriados para um livre brincar, como espaços amplos (uma quadra) ou materiais para o exercício de algum tipo de habilidade, é comum vê-las fazendo uma infinidade de acrobacias. Conforme observado em foto a seguir, inclusive na escola, quando estão livres e longe da atenção dos professores, realizam atividades como estrelas, cambalhotas e outras, que as divertem muito. Então é importante saber como elas realmente vivenciam essas experiências de movimento, pois somente quando a criança vivencia uma atividade, ou quando vive uma situação com o próprio corpo e não apenas observando outros fazendo as atividades que gostariam de fazer ela pode realmente experimentar algo e assim refletir e melhor compreender suas experiências de

movimento, como no caso com as atividades do leque que denominamos *Turnen*.

A autora Arendt (1954) menciona que a esperança está sempre no novo que cada geração aponta, porém, muitas vezes, por basearmos nossa esperança nisso é que destruímos quase tudo ao tentarmos controlar as crianças.

Exatamente em benefício daquilo que é novo, revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora, ela deve preservar essa novidade e introduzi-la como algo novo em um mundo velho, que, por mais revolucionário que possa ser em suas ações, é sempre, do ponto de vista da geração seguinte, obsoleto e rente à destruição. (ARENDR, 1954, p. 243)

Fotos das atividades ministradas pela professora e também com meu auxílio



Figura 9

Fonte: Fotos da pesquisadora



Figura 10
Fonte: Fotos da pesquisadora

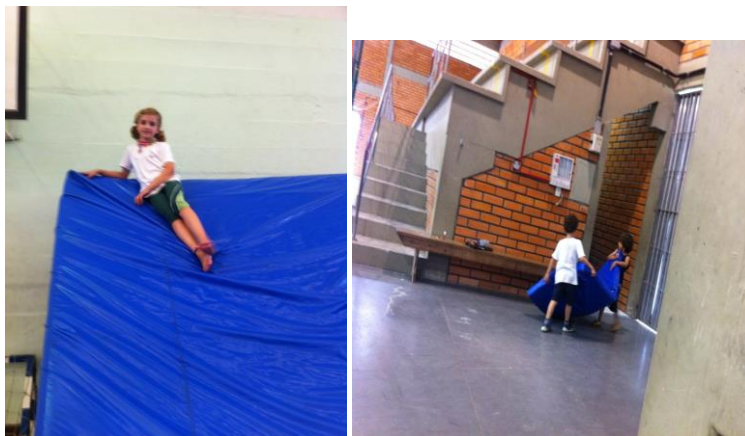


Figura 11
Fonte: Fotos da pesquisadora



Figura 12

Fonte: Fotos da pesquisadora



Figura 13

Desenho que ganhei da Eduarda antes de ir embora

5.6 Possibilidades que devem ser pensadas para que a criança possa desenvolver seu livre “Se-Movimentar” a partir do *Turnen*

Foi neste imenso diálogo que compreendemos que, para perceber, participar, auxiliar, dialogar, enfim, conhecer e ajudar no desenvolvimento do ser criança, é preciso deixá-la livre para o seu “Brincar e Se-movimentar”, porque é neste “Brincar e Se-movimentar” que ela mesma se percebe, se relaciona, enfim, dialoga com o mundo, com os outros e consigo mesma.

Por isso tentamos desenvolver ideias de que os atributos humanos, especialmente na criança do “Brincar e Se-movimentar”, se configuram realmente numa concepção teórica muito mais ampla. Estes atributos devem ser entendidos não apenas num simples fazer da criança, mas quase como a própria vida da criança. Não é o “Brincar e Se-movimentar” no seu sentido objetivo que nos interessa, mas sim a criança que “Brinca e Se-movimenta” num contexto pessoal e situacional em que a identidade individual e social se equilibra constantemente.

Quanto a este relacionamento da criança com o seu “Brincar e Se-Movimentar”, constatamos ser ele sempre dialógico, porque a base de relacionamento desta conduta dialógica torna-se visível, observável em um mundo objetivo. E é este mundo que a criança procura interpretar e descobrir. Enfim, constitui o motivo do diálogo, e, em consequência deste diálogo, há uma constituição de sentidos e significados para a vida.

Temos percebido que, em função das atividades didáticas pré-estabelecidas, as possibilidades de um livre “Brincar e Se-movimentar” vêm sendo reduzidas, a criança perde a possibilidade da descoberta de importantes sentidos e significados para sua vida, esta que permite o desenvolvimento de uma consciência social e individual mais emancipada.

Partindo do exposto acima, entendemos que o desenvolvimento destes atributos da criança não pertence exclusivamente ao professor de Educação Física, mas a todos os profissionais atuantes no mundo da

Educação, incluindo profissionais que poderiam estar mais presentes e em geral não estão, como é o caso dos psicólogos e assistentes sociais, além da falta de uma maior participação dos próprios pais.

O “Brincar e Se-Movimentar” representa a vida da criança, portanto limitar estas possibilidades é limitar-lhe a própria vida, e isto não significa que, para a criança atender plenamente a estes atributos, ela teria que estar correndo, se agitando ou movimentando-se corporalmente, pois, como mencionamos anteriormente o “Brincar e Se-movimentar” é uma concepção teórica, um compreender o “Ser criança” no mundo, o que a criança é, o que a criança realiza. Portanto, mesmo quando desenha, pinta ou realiza coisas que não necessariamente exijam uma participação corporal mais intensa, ela está num “Brincar e Se-movimentar”, porque estes atributos lhe conferem o que a vida tem de sentido e significado.

5.8 Direito ao dia de hoje

Com que direito o dia de hoje pode ser sacrificado para as crianças do futuro, para um futuro que nem se encontra ainda no horizonte delas? Não no futuro, mas hoje, neste dia, vale estar alegre, cheio de tensões prazerosas, infantil, sem maiores cuidados ou compromissos que transcendam seus tempos de vida e capacidades.

Mas tem mais. Os senhores/donos do futuro acabam não apenas o hoje, mas também o passado das crianças. O olhar deve estar voltado para frente para um consagrado futuro. Sobre o passado pouco se comenta para que ela mesma não se volte mais para trás. (HEIJ, 2009, p. 22)

E Korczak in Peter Heij (2009) diz:

Naquela época, quando ainda era pequeno, disse a criança, e nós rimos e respondemos: E como você

está realmente crescido, não? – e isso doeu. (...) Nós nos lembramos muitas vezes de seus fracassos do passado, erros e equívocos e notamos então com orgulho: Sim, mas você já está mais velho agora! (KORCZAK apud HEIJ, 2009, p.23)

Não apenas o hoje é negado desta forma, mas também o passado não vale nada para a totalidade do desenvolvimento (para chegar a ser adulto) a ser ainda percorrido pela criança. E Korczak apud Peter Heij (2009) escreve a respeito do Direito Básico:

O direito ao dia de hoje é muito mais difícil de imaginar na prática do ensino atualmente. Trata-se do significado de um momento de um piscar de olhos. Cada momento conta e deve ser percebido como tal, como um piscar de olhos e não somente no sentido do “estar consciente”, mas, sobretudo no sentido do “fazer uso dele” e com ele ter alegria e prazer. [...] Fazer uma projeção para a vida adulta não é nada interessante para a criança. Dou uma indicação bem realística: Ninguém de nós imaginava quando em tempos de criança que tal escola ou tais deveres de casa fossem tão importantes para o futuro. (KORCZAK apud HEIJ, 2009, p.30)

Isto, na verdade, é um tema pedagógico muito antigo, com o qual, por exemplo, também Schleiermacher apud Heij (2009) se ocupava. Ele fazia a pergunta se devemos ter um momento destes também para outros tipos de sacrifício. Ele escreve: “Toda consequência pedagógica se coloca como um sacrifício para um determinado momento do futuro, e é de se questionar se estamos preparados para tais sacrifícios?”

Este dilema, segundo o autor, não é apenas um problema pedagógico, mas também ético: “É possível admitir que o momento/instante de vida possa ser apenas um meio para um outro e

assim esse outro possa ser sacrificado?” Schleiermacher apud Heij, (2009) chega à conclusão de que a natureza das influências pedagógicas consiste em estar orientado para o futuro dos alunos, porém constata também que “as atividades de vida do cotidiano que têm seus vínculos com o futuro, deverão também, ao mesmo tempo, ser plenamente satisfeitas no presente”. Podemos traduzir isso mais ou menos assim: uma atividade com seus vínculos no futuro deve também ao mesmo tempo receber uma satisfação no presente.

Porém na didática de Klafki citado por Heij (2009) o mesmo caracteriza este entendimento como um “presente preenchido, completado”. E Meerdink fala na direção de Klafki de um “Tempo Presente Consumado”, uma dimensão esquecida da Pedagogia.

O ensino se orienta quase sempre para um futuro, ou uma perspectiva futura, tempos que educar para o acontecerá mais tarde. A determinação do Homem é colocada no futuro, até poder chegar ao fim mesmo. Pensa com isso inclusive na religião. O que se esquece com isto, é que o Modo de Existir tem também uma dimensão no Presente e que precisa ser apreciado. (KLAFKI apud HEIJ, 2009, p.55)

O mencionado acima nos faz pensar em radicalizar quando constatamos que os modos de existir, nossa existência, é dada exclusivamente através de uma série de “momentos de agora”. O triste neste caso é que, no ensino, estes “Momentos do Agora” estão sempre colocados como um “momento-do-ainda-não”. O agora, nossa única forma de SER-AÍ, não encontra assim um reconhecimento. Dependendo do caso não é isso justamente uma grande desatenção ao SER-AÍ, à existência em si?

E na Educação Física? O risco é muito grande, conforme apresentado por Peter Heij (2009), de que nós professores persigamos progressivamente apenas o aumento das competências de movimento, sem, entremeio a tudo, conseguir apreciar tudo que a cada momento se

alcançou, e assim realmente poder utilizar as competências de movimento adquiridas de forma prazerosa, como no jogo, por exemplo.

Schleiermacher apud Peter Heij (2009), como já vimos, vê o jogar e brincar como puramente estar no tempo do agora, como a absoluta negação do futuro. Brincar no nosso entendimento se encontra no espírito do “estar a caminho” e da surpresa. Não se trata, portanto, de alcançar um objetivo ou resultado futuro (como na solução de uma tarefa motora), mas sim do aqui e agora. No mesmo sentido argumenta Van den Berg apud Peter Heij (2009) em sua defesa em favor do jogar e brincar como uma atividade autotélica, uma atividade em que o objetivo se encontra no próprio fazer.

Uma atividade é autotélica porque se refere às possibilidades, ou melhor, às receptividades dos seres humanos, a fazer algo, que se apresenta fora do âmbito das utilidades práticas imediatas. Quando isso acontece, fala-se de uma conduta ou postura brincante. (VAN DER BERG apud HEIJ, 2009, p.30)

Do ponto de vista da Educação Física, Van den Berg citado por Heij, afirma: “O ensino da Educação Física, sobretudo, de promover possibilidades e oportunidades para as crianças e jovens de voltar a descobrir coisas em situações de Movimento que leva a entender o brincar o jogar, seus significados” (VAN DER BERG apud HEIJ, 2009, p. 34).

CAPÍTULO VI

6.1 Reconhecer e Respeitar as diferenças no Ensino da Educação Física

Esse “direito básico”, assim afirma Görtzen apud Heij (2009), “abrange muito mais que apenas uma espécie de posse (dinheiro e brinquedos), mas também ter amigos e segredos. Crianças devem ter também o direito ao erro e com isso a ser também temperamental, inseguro, bem como ter o direito ao fracasso e a tomar falsos caminhos.” (GORTZEN apud HEIJ, 2009, p. 19).

E Stevens apud Heij (2009), relacionado ao ensino, escreve:

O direito de ser como se é é nosso direito, mesmo sendo em outra conceituação. [...] Ela conduz a uma ativa aceitação de cada aluno e de como se expressam no reconhecimento das diferenças de cada um, e como ponto de partida do ensino deve ser oferecido e almejado a continuidade e os avanços no desenvolvimento do aluno. Podemos falar assim de um ensino adaptativo. E assim falamos com a tradição e que abrange de certo modo o respeito de nossas crianças na escola no sentido e uma aceitação passiva de diferenças e características individuais de cada um. (p.24).

E na Educação Física? No ensino de movimento (Educação Física), no estilo proposto por Heij (2009), apresenta-se uma tradição onde se procura, na teoria e na prática, respeitar este direito básico da criança. Melhor ainda, talvez, seria dizer que o ensino de movimentos (Educação Física) nasceu pela consciência que se tem desse direito

básico para a criança, ou seja, que cada Ser Humano possa ser assim como ele de fato é. A preocupação de Gordijns apud Heij (2009) de esclarecer para a Educação Física esse princípio fundamental, nós a denominamos antigamente de “O pensamento pedagógico do diferente”.

O “direito básico” da criança de ela “ser como ela é” implica dizer que, para o ensino da Educação Física, deve ser dado um espaço suficiente para o seu “ser diferente” e em consequência lidar bem com as diferenças entre os alunos. Portanto, nas palavras de Stevens in Heij (2009), trata-se de uma ativa aceitação da criança e que, no reconhecimento de suas diferenças individuais, possa se expressar plenamente. Para o desenvolvimento dessa parte do trabalho, não vamos assumir o papel de um professor de Educação Física ou especialista em didática. Mas nos limitamos a pontos de referência centrais bem como às decisões que devem ser tomadas para o trato com as diferenças entre os alunos, resultantes desta investigação. Talvez, dessa forma se possa ajudar professores de Educação Física e especialistas em didática em sua cativante, mas também difícil tarefa de dar conta das crianças em uma aula de ginástica, por exemplo.

6.2 Ensinando o TURNEN na perspectiva de um campo de vivência e experiência fundamental na vida de crianças

Quando crianças encontram lugares apropriados para um livre brincar, como espaços amplos (um gramado) ou materiais para o exercício de algum tipo de habilidade, é comum vê-las fazendo uma infinidade de acrobacias. Conforme foi possível constatar parcialmente no trabalho empírico, inclusive na escola, quando estão livres e longe da atenção dos professores, realizam movimentos como (estrelas, cambalhotas e outras), que as divertem muito. Então, é importante saber como elas realmente vivenciam essas experiências de movimento, pois somente quando a criança vivencia uma atividade, ou quando vive uma situação com o próprio corpo, e não apenas observando outros fazendo as atividades que gostariam de fazer, ela pode realmente experimentar

algo e assim refletir e melhor compreender suas experiências de movimento, como, no caso, com as atividades do leque que denominamos *Turnen*.

Assim, as atividades sugeridas nas práticas de ensino de Educação Física do trabalho empírico deveriam se basear exclusivamente nas vivências das crianças, derivadas de suas próprias percepções e capacidades de movimentar-se. Trata-se de um fazer pelas vivências individuais com movimentos que integram as atividades do *Turnen* para aprimorar o ensino e a aprendizagem destas atividades e assim poder estimular uma melhor motivação para a realização de atividades que naturalmente são atrativas para as crianças.

Zur Lippe (1987), em sua obra *Consciência dos Sentidos* (*Sinnenbewusstsein* - em alemão), comenta sobre a importância e as interdependências da vida, vivências e experiências humanas. Ter consciência da vida e de nossa presença no mundo é pré-reflexivo em nós e não precisa passar por uma análise reflexiva para ser reconhecido. Desta forma, a vida, a vivência e a experiência pertencem a dimensões muito importantes em toda nossa existência. Minha vida, meu viver, ao mesmo tempo que é uma presença elementar para mim, é também uma conduta original e uma indissociável forma de meu Ser-no-Mundo, ou seja, meu Ser-Estar-no-Mundo, conforme já visto em Merleau-Ponty (2006).

Assim, a vida humana como simples função biológica não tem muito sentido se não deixar se envolver pelo emocionar e sensibilizar apresentados em nossas vivências diárias. E somente quando essas vivências diárias traduzidas pela consciência de si e de mundo forem elaboradas pela mesma consciência e em diferentes níveis é possível se falar das experiências de vida. Afinal, a experiência de vida é sempre uma categoria subjetiva.

Em crianças, é perfeitamente possível se observar que suas vidas clamam por cada vez mais vivências sensíveis, ou seja, pelo envolvimento pleno dos sentidos, pelo contanto com a natureza ou o livre “Brincar e Se-movimentar”, por exemplo.

As dimensões anteriormente apontadas da vida, vivência e experiência ocorrem sempre de um modo pleno em nosso “se-estar-no-

mundo”. Porém somente pela forte e/ou duradoura vivência conseguem deixar marcas profundas na consciência e serão sempre revividas e utilizadas em vivências iguais no futuro; é assim que podemos falar de experiência humana.

Desta forma, essa unidade primordial de nossa existência enquanto Ser-no-Mundo é formada por uma rede complexa de relações e acontecimentos que podemos caracterizar como nosso “campo existencial” de vivências e experiências. Ou seja, da vida para as vivências e das vivências para a experiência. Isso significa também que, de certo modo, todos nós passamos por essas dimensões em maior ou menor grau de significação em nossa existência.

É notório como crianças buscam a todo instante e com muita intensidade em seus primeiros anos de vida realizar vivências pelo brincar e se-movimentar, e são estas vivências, quando em certo grau de liberdade e espontaneidade, que proporcionam experiências. Retoma-se dessa forma Larossa Bondía (2002): a experiência se reconhece como algo que, despertado em nós por uma forte vivência, permanece em nós, deixa marcas profundas na consciência e pode ser muito útil ou, em casos traumáticos, muito prejudicial no desenvolvimento mais pleno e integral conforme defendemos neste trabalho. É certo, portanto, que a criança, em seu “Brincar e Se-movimentar”, realiza vivências muito boas e interessantes que passam para a dimensão da experiência e no futuro poderão contribuir e muito para o seu desenvolvimento de ser adulto mais autônomo e competente.

É sabido que crianças vivem seus primeiros anos de vida quase puramente por sua existência corporal, por isso, seus sentidos ainda não se diferenciaram, não se definiram e principalmente não se especializaram ainda; assim, suas vivências no brincar e se-movimentar, devido ao forte envolvimento corporal, sempre têm grandes chances de serem ações que levam a experiências significativas em suas vidas.

Segundo Zur Lippe (1987), a atividade dos sentidos, o desenvolvimento da sensibilidade e da própria consciência dos sentidos são fundamentais para a formação e desenvolvimento pleno e integral de experiências para a vida humana. Por isso a vida, as vivências e a experiência são dimensões da existência humana que se entrelaçam e

cada uma destas dimensões é sempre fortemente vinculada e presente em todas as situações da vida humana. E todas as dimensões contribuem de diferentes maneiras e de forma conjunta para a existência humana, ou para o Campo Existencial humano, como prefere Peter Heij. Assim, a vida corresponde com as funções biológicas humanas, a vivência com os atributos emocionais da vida e a experiência com a elaboração e desenvolvimento da vida e das vivências pela consciência.

Podemos dizer, então, que, pela vida, vivência e experiência, o ser humano expande sua existência no mundo.

A antropologia biológica esclarece que o ser humano é acima de tudo uma possibilidade aberta. Comparado com outros mamíferos, pode-se considerar que o ser humano nasce mais ou menos um ano antes do tempo e permanece no primeiro ano de vida totalmente dependente de auxílio para sobreviver. Porém essa fraqueza parece ser ao mesmo tempo o poder do ser humano. A cultura, o meio recebe a oportunidade única de formar esse ser em desenvolvimento e assim formar a sua segunda natureza. O ser humano não é detentor de um repertório de comportamentos pré-programado, nem sequer uma capacidade motora por herança. Diferentemente dos animais, o ser humano deve aprender tudo aquilo que atinge sua conduta. Mas a elasticidade da conduta humana é bastante grande. Característica principal é sua abertura para com o mundo no qual deverá conceder e reconhecer para si sentidos e significados (VAN OLST apud HEIJ, 2009, p.25).

Portanto, toda essa existência humana, o significado de tudo que o ser humano atualizou, as relações de significação que ele realizou, poderemos considerar e caracterizar agora como um CAMPO EXISTENCIAL, Assim, os autores entendem como Campo Existencial:

A totalidade de relacionamentos adquiridos pela aprendizagem e experiência. O Campo Existencial não é constante, mas uma Totalidade que pode por aprendizagem e comportamentos ser ampliada pela vida toda [...] O campo existencial não é, desta forma, uma coisa, mas um Estado do Existir, que, por estar entre coisas e pessoas, pode também ampliar e aumentar sua sensibilidade. (GORDJIN apud HEIJ, 2009, p. 55).

Continuamos a definir melhor esse “Campo Existencial” que, para o caso que estamos tratando da criança no Turnen, nos parece de fundamental importância. Então Peter Heij também se refere a outro autor para essa finalidade, ou seja, Ter Horst, que, diferentemente de Gordijn, não utiliza o conceito de Campo Existencial, mas “Mundo de Significação”, no mesmo sentido. E, nesse caso, o conceito de Significação é bastante relevante, porque Educação também significa a introdução a um mundo de significações.

A descoberta de significações é vinculada por Ter Horst exatamente da mesma forma que Gordijn à aquisição da identidade, diz Heij (2009), e isso porque, para Ter Horst, “do que realmente se trata é acentuar a necessidade dos alunos se descobrirem pela realidade que vivem e vice-versa”. Em consequência, encontramos em Ter Horst o conceito de “Mundo de Significações”, onde é possível reconhecer o conceito de “Campo Existencial” de Gordijn.

Tudo isso pode (deve) acontecer com a própria responsabilidade em uma vida inteira, porém, no caso dos alunos, eles não estão tão bem preparados ainda. Por isso, é necessário que, através da condução de seu processo educacional, lhes sejam prestados auxílios. Para crianças de creches, por exemplo, esse auxílio é mais importante ainda, por isso afirmamos anteriormente de que nessas instâncias dar “auxílio ao pleno

e integral desenvolvimento da criança pequena” é mais importante que propriamente educá-la no sentido formal da escolarização.

Portanto, o *Turnen* na forma como estamos apresentando se vale exatamente disso, ou seja, na “introdução de significações”, abrir novos mundos e assim também abrir e ampliar o “campo existencial” da criança.

Comentando sobre o “Campo Existencial” ainda, Peter Heij (2009) esclarece que ele pode ser visto para cada pessoa como uma mancha de óleo. Em alguns casos ele se espalha mais e melhor pelo chão; em outros nem tanto. É o caso de uma criança que pode ter uma “mancha de óleo” bem ampliada para as atividades de movimento, esportes e jogos, enquanto que para matemática mal se vê algum deslocamento da mancha. Cada um tem assim essa mancha na relação que P. Heij (2009) estabelece, que corresponde exatamente ao seu desenvolvimento individual.

Ou seja, cada um de nós tem um Campo Existencial próprio. Pela Educação e Ensino, as crianças recebem possibilidades e oportunidades para abrir e expandir seu Campo Existencial, e isso para muitas direções. Apresentam-se desta forma, muitas rotas de desenvolvimento para as crianças. Elas mesmas, no entanto, têm que fazer suas escolhas, ou seja, escolher qual a melhor direção a ser tomada para continuar no seu desenvolvimento geral. Por isso, seria importante que a Educação oferecesse muitas possibilidades de escolha aos alunos.

Profissionais da Educação Física muitas vezes se preocupam com o fato das crianças não buscarem, fora de suas aulas, outras opções para “Se-movimentarem”, mesmo havendo espaços como clubes, praças e campos esportivos nas redondezas onde moram.

Deve-se pensar no fato de que, se alguém não se decide pela prática de mais atividades recreativas de esporte, jogos e etc, motivado pelo fato de que o ensino da Educação Física não oferece uma forma mais atrativa, ou, talvez, de que ele tenha aprendido muito cedo que a prática da Educação Física não é prazerosa porque serve apenas para medir e comparar desempenhos uns com os outros e que desta forma ele sempre fica para trás, então, realmente, numa aula assim, não se trata de

abertura de um “Campo Existencial” e sim, ao contrário, de seu fechamento temporário.

As possibilidades potenciais bem como as direções/rumos de um Campo Existencial são determinadas pelas condições estruturais próprias e pela cultura. É a configuração individual do Campo Existencial de uma pessoa que determina fortemente as possibilidades de seu desenvolvimento.

Claro que até e, apoiado nos autores acima, nos referimos a esse Campo Existencial do Se Humano, em especial das crianças, sempre como uma certa totalidade, ou como prefere P. Heij (2009) um “Todo de..” Mas entre este “Todo de” é possível diferenciar também campos parciais e Campos Existenciais Parciais. Nesse caso, partimos de determinados âmbitos, grupos, direções ou planos do Campo Existencial onde a continuidade de um desenvolvimento existencial seja possível e principalmente desejado.

Exemplos para tais “âmbitos” ou “planos” onde Seres Humanos conseguem reconhecer uma confirmação e uma afinidade segura são especialmente atividades que envolvem o se-movimentar e a música. E essas são, em princípio, já culturalmente determinadas. Como já se referiu Ter Horst, in P. Heij (2009): “São âmbitos parciais de uma cultura da Europa Ocidental (das Américas) condensados para as tais disciplinas escolares, que sempre se renovam e se transformam porque a cultura também se transforma”. (p.57)

Assim, voltando às dimensões da vida, vivência e experiência e conhecendo agora a importância para crianças em especial a questão da abertura e ampliação do seu Campo Existencial livre e criativo pelo *Turnen*, fica mais fácil de atribuir a grande relevância que queremos dar para as atividades do brincar e “Se-movimentar” de crianças aqui representado por vivências no *Turnen*. Portanto, é importante saber, com essas teorias que abordamos e com a investigação empírica, como crianças através de atividades simples como o *Turnen* (uma estrela, por ex.) se percebem, vivenciam corporalmente nestas situações de movimento. E para quem vivenciou, como pesquisadora, essas vivências e dialogou com as crianças sobre elas identifica imediatamente que existe um vínculo indissociável da vida, da vivência e da experiência na

realização destas atividades e que pela consciência de sentidos que desperta e o prazer na realização é grande a abertura e ampliação de um campo existencial próprio para cada criança e certamente de fundamental importância para suas vidas.

6.3 TURNEN como a Transformação Didático-Pedagógica da Ginástica

Neste instante, pretendemos apresentar as possibilidades didático-pedagógicas do *Turnen* através de elementos significativos da ginástica como ela é conhecida no Brasil. Apesar do pouco conhecimento desta atividade esportiva entre profissionais da Educação Física e, por conta disto, da pouca utilização da mesma como conteúdo pedagógico em aulas de Educação Física, podemos encontrar nos seus elementos significativos como o giro, o equilíbrio, o salto, o rolamento e o balanceio não apenas prazer na sua realização pela criança, mas, principalmente, vínculos educacionais profundos e significativos.

Para tanto, ou seja, para podermos construir aulas de ginástica nos princípios do *Turnen*, como anteriormente apresentado, valemo-nos da proposta de Kunz (1994) sobre a “Transformação Didático-Pedagógica do Esporte” especialmente no que se refere à “desconstrução” e “reconstrução” da modalidade esportiva, no caso, a Ginástica, para sua transformação em atividades práticas significativas além de prazerosas para o âmbito escolar.

A esta “transformação” da ginástica vinculamos o conceito de *Turnen*. Isto, principalmente, porque é preciso, em primeiro lugar, apostar na “arte didático-pedagógica” de professores e alunos na redescoberta de sentidos e significados nos elementos práticos acima apresentados sem, no entanto, lançar mão de uma metodologia rígida e padronizada de intervenção, e sim no simples arranjo de situações com locais e materiais que permitem um “Se-movimentar” dialógico entre situações ambientais, os elementos selecionados do *Turnen* e a criança. Neste caso, destacam-se, acima de tudo, as “intenções de um se-

movimentar significativo e prazeroso”, e não as “prescrições e instruções” para uma execução técnica e padronizada de movimentos.

Para algo assim, Funke-Wineke (1995) distingue duas formas de intervenção, ou seja, do ponto de vista da prática pedagógica do professor, segundo ele, podem ser: primeiro uma forma de intervenção que privilegia possibilidades formativas e educacionais pela compreensão e entendimento das intenções no “Se-Movimentar” de crianças; e outra que se orienta única e exclusivamente na efetivação de ações de movimentos pré-estabelecidos. Julgamos que é esta última que é mais utilizada em aulas de Educação Física, também no Brasil, quando, no caso, a Ginástica for ensinada e isso provavelmente é o motivo de rejeição desta prática por grande parte dos alunos.

O *Turnen* como aqui pretendemos apresentar, com suas opções práticas a partir de elementos significativos da Ginástica, deverá, então, seguir as orientações básicas da “Transformação Didático-Pedagógica do Esporte”, conforme Kunz (1994), onde se destacam, acima de tudo, os três níveis de “transcendência de limites”. Assim o professor deverá apresentar problematizações de movimentos, a partir dos elementos ginásticos, com os arranjos materiais à disposição, começando com a “transcendência de limites” da autodescoberta do aluno, ou seja, daquilo que ele, de certo modo, já sabe, mas, ao mesmo tempo, já se encaminhando para novos desafios que a própria prática vai exigindo, chegando à “transcendência de limites” pela aprendizagem, ou seja, com a presença e participação cada vez maior do professor. Esse, no entanto, através do diálogo, do questionamento e da problematização das situações de movimento, vai introduzindo o aluno em vivências e experiências cada vez mais intensas e significativas para a aprendizagem ampla e significativa não apenas de práticas, mas de um autoconhecimento de cada aluno, e aprendizagens sociais muito relevantes. Por último, e depois que os alunos estiverem bem familiarizados com os elementos significativos do *Turnen*, pode-se incentivá-los para a “transcendência de limites pela criação e invenção” de novos movimentos e novos elementos para a configuração de situações de movimentos do *Turnen* cada vez mais complexos. Nesta forma de ensinar movimentos (*Turnen*) em aulas de Educação Física,

criam-se situações para professores e alunos que passam a ser uma constante descoberta de valores, sentidos e significados presentes na realização de tarefas de movimento e que podem passar a se constituir em uma fonte de vivências e experiências mais importantes e significativas na vida destas pessoas envolvidas no processo de ensinar e aprender.

Pela investigação empírica para esta pesquisa, anteriormente apresentada, pode-se verificar que: 1. Existe sim um enorme interesse de alunos e professores para aprenderem mais sobre as prazerosas atividades de “girar, equilibrar, balançar, rolar e saltar”, que nós aqui denominamos elementos significativos da ginástica ou *Turnen*. 2. Nenhuma criança apresentou experiência negativa em sua vida com esses elementos, mesmo nunca sendo ensinada a fazê-las. 3. Embora preferissem “jogar bola”, a atratividade e o prazer de envolver-se com esses elementos só foi crescendo com a melhora do nível de aprendizagem de sua execução e o gosto de se envolverem com desafios cada vez maiores, por isso a importância na observação dos três níveis de “Transcendência de Limites” sem nunca estacionar nas formas mais simples e elementares do *Turnen*.

Devido a estas certificações, entende-se que, em primeiro lugar, o profissional de Educação Física precisa saber mais sobre as possibilidades didático-pedagógicas da Ginástica/*Turnen*, isso porque é preciso levar ao aluno inicialmente uma melhor compressão do que seja a Ginástica e sua transformação didático-pedagógica para o *Turnen*. E não se trata apenas de teorizações ou explanações históricas desta cultura de movimento: é necessário um saber maior sobre suas possibilidades e sentidos práticos na efetivação de uma experiência de movimento pelo *Turnen*.

Salientamos, neste instante, mais uma vez que o que estamos propondo para a prática, ou seja, o ensino e aprendizagem do *Turnen* como “Transformação didático-pedagógica da Ginástica”, segue rigorosamente os princípios e orientações práticas do que foi proposto por Kunz (1994) em sua “Transformação Didático-Pedagógica do Esporte”. No entanto, na medida em que vamos nos encaminhando na apresentação de alguns exemplos práticos desta transformação, vale

destacar os três níveis de competências apresentadas na obra de Kunz, ou seja, a Competência Objetiva do saber fazer, a Competência Social ou das Relações e Inter-relações sociais e a Competência Comunicativa, que se vale de um saber sobre o que, o como e o por que da prática do *Turnen*, para assim poder se comunicar sobre ele e com ele.

Destacamos aqui, em especial, a “Competência Social e Comunicativa” que, no caso do *Turnen*, talvez mais do que em outros esportes, ocorre muito de forma simultânea, especialmente devido às seguintes situações. Primeiro: para efetivamente executar bem os elementos significativos como apresentamos: Girar, Equilibrar, Balançar, Rolar e Saltar, é sempre necessário que os alunos tenham a parceria de um colega ou do próprio professor como auxiliares na execução. No *Turnen*, desta forma se apresentam muitas e diferentes situações e tarefas- problema em que esse auxílio é requerido. Assim, surgem também e junto com estas situações as melhores e mais significativas oportunidades de aprendizagem social e comunicativa. Poderíamos até destacar algumas situações em que isso pode e deve ocorrer:

- Na organização e transporte do material usado para a realização das atividades;
- No auxílio para que cada aluno possa compreender a melhor realização das atividades do *Turnen*, que não precisa nem deveria vir somente do professor;
- Auxiliando na efetiva realização dos movimentos em cada um dos elementos significativos;
- Auxiliando com estímulos rítmicos quando alguém inicia uma atividade;
- Auxiliando com estímulos verbais na efetiva realização de uma atividade;
- Dialogando em pequenos grupos (colegas) sobre a realização de uma atividade (problemas, dificuldades, etc.) e em grande grupo (com a presença do professor).

Quanto à “Competência Objetiva”, ou seja, da efetiva realização de movimentos configurados como elementos significativos do *Turnen*, importa que se diga que não se trata de desenvolver destrezas padronizadas para a Ginástica de competição, mas de desenvolver capacidades para o agir e “Se-Movimentar” melhor com os elementos significativos apresentados e a partir de problematizações e arranjos materiais cada vez mais complexos.

O desenvolvimento da “Competência Comunicativa” da perspectiva da “Transformação Didático-Pedagógica do Esporte” tem aqui, para o *Turnen*, um destaque especial, pois buscou-se uma base teórica, conforme Kunz (1994), na concepção dialógica do “Se-Movimentar”, que é inspirada em Tamboer e Gordjin (in Kunz, 1991), onde o se-movimentar ganha uma interpretação mais antropológica a partir do entendimento do agir humano. Neste caso, o agir humano passa a ser visto como um especial relacionamento individual com um mundo humano objetivo pré-constituído que, dessa forma, ao mesmo tempo, se estrutura como um espaço vital para um “Se-Movimentar”. Esse relacionamento dialógico com o mundo e seus objetos constituintes pelo “Se-Movimentar” configura assim mundo de movimentos com significações motoras (de movimentos) e que precisam, portanto, de certa forma ser assimilados na prática. É possível entender melhor quando e como isso acontece no exemplo de crianças colocadas em um espaço amplo de movimentos e na presença de muitos materiais atrativos para “Se-Movimentarem”: as mesmas podem ter, então, a oportunidade única de dialogar com esse espaço e seus objetos, ou seja, interpretar para si os sentidos e significados que podem apresentar individualmente e assimilá-los na prática. Assim, a referência maior para uma concepção do ensinar movimentos (*Turnen*) para crianças é apostar na capacidade de interpretar e entender possibilidades de sentidos e significados implícitos no diálogo pelo “Se-Movimentar” no espaço e com os materiais disponíveis.

No caso do *Turnen*, pode-se questionar, então, quais são os sentidos e significados no “Se-Movimentar” dialógico com espaços e objetos que realmente remetem aos elementos do *Turnen* acima

descritos e que podem se tornar acessíveis a crianças, no caso da Educação Infantil ou Ensino Fundamental?

Enfim, trata-se de oferecer às crianças a oportunidade de abrir e ampliar suas capacidades de “Se-Movimentar” pelos elementos do *Turnen*, orientadas nas suas próprias capacidades subjetivas e objetivas de interpretar, entender, experimentar e assimilar novas práticas e seus sentidos e significados individuais e coletivos.

São pressupostos para desenvolver os elementos do *Turnen*:

- A. Saltar – com esse elemento do *Turnen*, a criança realiza a experiência do sair do solo, se sentir solta no ar e se deslocar desta forma para outros lugares, mais altos, mas baixos ou mais distantes;
- B. Balançar – nestas atividades do *Turnen*, a criança realiza a experiência de, além de sentir-se solta no ar, se deslocar para frente e para trás sem tocar o solo ou tocando o solo quando gira;
- C. Equilibrar – aqui a criança realiza a experiência de permanecer em posição de equilíbrio em lugares restritos de contato, como sobre traves, caixas, ou mesmo em solo com marcas onde a criança precisa se equilibrar em um pé e fazendo outras atividades de movimento. O importante é a vivência do perder o equilíbrio e recuperar o equilíbrio do corpo. Para esse elemento do *Turnen*, é possível também se valer das escaladas em qualquer situação em que isso é possível sem oferecer riscos às crianças.
- D. Rolar e Girar– Importante elemento no qual as crianças se sintam, em primeiro lugar, muito confortáveis pelo amplo contato com o solo e, em segundo, pelo prazer de rolar sobre o próprio corpo em um local macio e sem riscos, como os colchões de espuma. A tomada de consciência do próprio corpo pela ampla percepção corporal no rolamento e com o auxílio de colegas para aprender a rolar cada vez melhor configura-se uma muito interessante e relevante vivência que certamente levará a experiências significativas para a vida da criança.

A importância principal da “Transformação didático-pedagógica” do *Turnen* pelos elementos acima está na possibilidade que se oferece à criança para um “Se-movimentar” muito ativo e prazeroso pela abertura para realizações com diferenciações subjetivas para cada um poder agir de acordo com suas possibilidades e capacidades e assim poder aprender a realizar atividades cada vez mais complexas, ativas e prazerosas.

O ensino, desta forma não pode se orientar no comando dado pelo professor e tampouco na imitação e cópia da forma “correta” e tradicional das atividades do *Turnen* de competição, que hoje se denomina Ginástica Artística, mas sim, no ensino dialógico-problematizador conforme a proposta pedagógica de Paulo Freire que aqui não é possível apresentar melhor. Mas, em princípio, trata-se, para o caso do ensino do *Turnen* como aqui proposto, de sugerir atividades do *Turnen* (elementos) para as crianças a partir da organização de arranjos materiais que apontam para a possibilidade de algumas destas atividades sugeridas. Isso significa a “abertura para o problema fundamental” do ensino “privilegiando situações individuais” de significação na realização das atividades e ainda “favorecendo” desta forma a responsabilidade individual de cada praticante com a realização das atividades e, por último, a “aceitação” de diferentes formas de realização de uma mesma atividade sugerida, ou seja, a partir da problematização das atividades sugeridas, permitir diferentes soluções por parte dos alunos, prevalecendo as experiências subjetivas dos alunos nas atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa Tese/Pesquisa foi escrita com objetivos bem definidos para conhecer, esclarecer, fundamentar e sugerir com relação à criança, seu mundo de vida e de movimento. Neste âmbito, então, foi importante conhecer mais e ampliar a visão de desenvolvimento e de qual a importância do “Brincar e Se-Movimentar” nestas instâncias de vida da criança, e para os adultos que com ela convivem.

Vimos, assim, que as crianças atualmente estão cada vez mais sendo aceitas no seio das comunidades como integrantes de uma sociedade, pois é dela que se espera sempre um futuro melhor para a sociedade, para o país e para o mundo. Isso implica inclusive, que existe hoje uma legislação específica para tratar do assunto da criança e do adolescente. Nela é possível encontrar que o direito da criança se estende desde o direito de proteção e sobrevivência até ao direito ao seu desenvolvimento e participação na sociedade.

Para garantir esses direitos, o estado e as comunidades regionais organizam instituições como creches, escolas e instituições de amparo e proteção do menor, entre outros. Este sistema então torna as crianças cada vez mais dependentes de adultos, pois sua ainda frágil constituição física e sua dependência antropológica e vulnerabilidade não permitem que adquira um potencial de independência por ela mesma.

Por isso é preciso ver em primeiro lugar como as crianças se desenvolvem de forma integral e se isso ainda é possível no mundo de hoje, mas temos o intuito de alertar para esta adultificação precoce. Percebemos, assim, que a maioria da literatura a respeito do desenvolvimento da criança se apresenta por áreas de conhecimentos, como a psicologia, a sociologia, a medicina e até mesmo a pedagogia, que fragmentam seu conhecimento para compreender melhor o desenvolvimento da criança. Foi muito difícil descobrir teorias, pesquisas que tratassem do desenvolvimento integral, não disciplinar da criança.

Concluiu-se, assim, com relação ao tema do desenvolvimento da criança, que elas são realmente sujeitos com muita capacidade de

agir, pensar e sentir, mas que, porém, em seus diferentes estágios de desenvolvimento, necessitam do adulto e de situações socioculturais para impulsioná-las a um desenvolvimento seguro e tendendo para uma futura emancipação e participação competente no contexto social e cultural em que vivem.

Questiona-se, assim, analisando, especialmente, nosso sistema de ensino para crianças, se a sociedade e a família estão preparadas para oferecer tal desenvolvimento para as crianças. Pareceu-nos que a chamada educação para crianças nada mais é do que uma tentativa de reduzir a subjetividade infantil, suas descobertas e sentidos e significados por elas identificados, para um suposto valor pedagógico ao que é correto na ótica do adulto. Resumindo, escolarizam-se precocemente as crianças para melhor garantir um futuro adequado para as mesmas.

Identificamos, portanto, por essa pesquisa, que existe uma falha grave nesse processo, uma lacuna que, se não preenchida ou se mal preenchida, pode trazer (como já está trazendo) problemas pessoais gravíssimos aos futuros adultos. Ou seja, além de uma vida adulta infeliz, ainda podem surgir problemas muito graves de saúde como a depressão.

Em que consiste, então, essa falha grave ou essa lacuna? Exatamente no que há de mais precioso e relevante na vida das crianças e sem o que a criança não preenche seu desenvolvimento integral jamais, sentindo esta falta no futuro. Estamos falando do “Brincar e Se-Movimentar” da criança. Ficou mais uma vez muito evidente que as crianças desde tenra idade precisam “Brincar e Se-Movimentar” livre e naturalmente, sem muita intervenção do adulto. Mas, com a escolarização precoce, essa possibilidade, ou melhor, essa necessidade vital da criança lhe é furtada pelas instituições e pelos adultos interessados no futuro produtivo desta criança.

Educação pelo Turnen

Fica evidente que a proposta pedagógica para o ensino do *Turnen* na concepção apresentada se orienta também numa proposta

clara de educação, por isso a forte concentração e descrição nos aspectos pedagógicos do ensinar com e para o *Turnen*. Por ser uma atividade de um envolvimento corporal algo diferente que nas demais modalidades esportivas e porque desperta novos e relevantes sentidos e significados para o se-movimentar da criança é que se pode falar de uma dimensão educacional que se manifesta em seu ensino-aprendizagem. Também pela multiplicidade das formas de “Brincar e Se-movimentar” vivências pelo *Turnen* é que dele se pode esperar elementos educacionais de grande importância influenciando na vida da criança.

Para apresentar a relevância educacional pelo *Turnen*, é preciso mais uma vez reforçar o entendimento, já apresentado, de que não se trata de uma educação pelo disciplinamento corporal na forma como conhecemos o treinamento para a ginástica de competição, no qual predominam prescrições de conduta e disciplina extremamente rígidas.

O ensino do *Turnen*, no contexto educacional e na concepção aqui apresentada, se destaca pelo seu objetivo central de levar à criança a possibilidade de um autoconhecimento pelo relacionamento próprio com o mundo de movimentos apresentados a ela e do aumento de seu potencial de conhecer e saber fazer atividades inovadoras atraentes e muito significativas para ela mesma. Por isso essas atividades precisam ser orientadas e organizadas para potencializar na criança capacidades dialógicas e criativas, aumentando assim o potencial educacional nestas atividades.

Ainda é possível relacionar ao potencial educacional do ensino do *Turnen*, a possibilidade de uma efetiva aprendizagem social, na qual especialmente a compreensão de suas possibilidades corporais e a do outro (colegas) são vistas não como concorrentes, mas de modo relacional, ou seja, no fenômeno da cooperação, de apoio e auxílio e, enfim, na relação dialógica que se estabelece entre todos participantes e com o ambiente do *Turnen*. É possível desta forma então entender melhor por que o *Turnen* para o ensino escolar de crianças na Educação Física pode favorecer tanto uma autodeterminação e mesmo uma autoeducação da criança.

Enfim, ainda é necessário dizer que, nesta concepção de ensino do *Turnen*, não se trata de desenvolver na criança capacidades para

executar bem alguns ou todos os elementos do *Turnen* como apresentamos, ou seja, de executar a atividade ou os elementos do *Turnen* em si apenas, mas trata-se, acima de tudo, de uma participação subjetiva mais efetiva na interpretação/entendimento e participação em toda a configuração das atividades do *Turnen* pelo “Brincar e Se-Movimentar” com responsabilidade. Portanto, o mais importante não é a realização perfeita de um “salto”, “rolamento”, “giro”, “equilíbrio”, etc., mas em que contexto educacional e de compreensão de criança e movimento estes elementos estão organizados e são apresentados às crianças.

E disto nos ocupamos em quase todo o corpo deste trabalho que ora estamos concluindo. Falta, para uma próxima oportunidade apresentar, certamente, um leque de exemplos de atividades do *Turnen* e sua organização didático-pedagógica para que tudo que neste trabalho foi apresentando de forma teórica fique mais claro, e torne-se assim mais compreensível tudo o que se questionou, teorizou e apresentou como sugestões e orientações.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W, (2003). Educação após Auschwitz. In: **Educação e Emancipação**. 3ª Ed. São Paulo: Paz e Terra.

ALDERSON, P. **Crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos da participação na metodologia da pesquisa**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, p. 419-442, maio/agosto, 2005.

ALMEIDA, A. T. **As Relações entre Pares em Idade Escolar**. Braga: Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho, 2000.

AGUIAR, L. **Gestalt-terapia com crianças: teoria e prática**. São Paulo: Livro Pleno, 2005.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1954.

ARIÉS, P. **História Social da Criança e da família**. Rio de Janeiro: Editora Afiliada, 2ª Ed, 1981.

BADINTER, E. **O Amor Incerto: História do Amor Maternal (do Século XVII ao Século XX)**. Lisboa: Relógio d'Água, 1985.

BARBOSA, M. C. S. **Por Amor e Por Força: Rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2006.

BARRETO, A. **A Situação Social em Portugal**. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais, 2000.

BARRETO, M. E. S. **Brincadeiras de Faz de Conta das Crianças em um turma de Educação Infantil – Um estudo etnográfico em Sociologia da Infância**. Tese de Doutorado apresentada à Universidade do Minho, Braga/Portugal, 2013.

- BELLONI, M. L. (). **Infância, Mídias e Educação: revisitando o conceito de socialização.** Revista Perspectiva, n.25, p. 57-82, 2007.
- BENJAMIN, W. **Reflexões: a Criança, o Brinquedo, a Educação.** 3ª ed, São Paulo: Summus, 1984.
- BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.
- BIAGGIO, A. **Psicologia do Desenvolvimento.** Campinas: Editora Vozes, 17º Ed, 2006.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação.** Porto: Porto Editora, 1991.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação. n. 19, Jan - Abr, 2002, pág. 20-28.
- BORRMA.N. N, Günter. **Ginástica de aparelhos.** Lisboa: Estampa, 1980.
- BRAUN, H. **Geschichte des Turnen in Rheinhessen – Band 2: 1850 bis 1918.** Verlag der rheinhessischen Druckwerkstätte Alzey, Alzey, 1987.
- BRAUN, H. **Geschichte des Turnen in Rheinhessen – Band 3: 1919 bis 1950.** Verlag der rheinhessischen Druckwerkstätte Alzey, Alzey, 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 1996.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- BRUYNE, P., HERMAN, J., SCHOUTHEETE, M. **Dinâmica da pesquisa em Ciências Sociais: Os pólos da prática metodológica.** Rio de Janeiro: F. Alves, 1991.

CAMINHA, I.O. **O distante-próximo e o próximo-distante: corpo e percepção na filosofia de Merleau-Ponty**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

COELHO, Jr.; CARMO, P.S. **Merleau-Ponty: Filosofia como corpo e existência**. São Paulo: Editora escuta, 1992.

CORSARO, W. A. Entrada no campo de aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, vol. 26, p. 443 – 464, 2005.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, A. R. **CRIANÇAS, o que elas querem e precisam do mundo, do adulto e delas mesmas?** Dissertação de mestrado apresentada pela UFSC, Florianópolis, 2011.

COSTA, M. F. V. Jogo simbólico, discurso e escola: uma leitura dialógica do lúdico. **Reunião Anual da ANPED**, vol. 26, 2003.

CUNHA, A. C. **Formação de Professores: A investigação por questionário e entrevista, um exemplo prático**. Vila Nova de Famalicão: Magnólia, 2007.

CUNHA, A. C. et. al. Educação Física e Ética, campo onde se joga o diálogo e a melhor argumentação. **Revista Kinesis**, n.2, v. 30, 2012.

DEBORTOLI, J.A.O., MARTINS, M.F.A., MARTINS, S. **Infâncias na Metrópole**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

DELGADO, B. **Historia de la Infancia**. Barcelona: Ariel, 2000.

DELGADO, A. C. C. e MULLER, F. Sociologia da Infância: pesquisa com crianças. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 91, p. 351-360, maio/agosto, 2005.

DEMAUSE, L. **Historia de la Infancia**. Madrid: Alianza Editorial, 1991.

DEMO, P. **Introdução à Metodologia da Ciência**. São Paulo: Editora Atlas, 1991.

_____. **Educação e Qualidade**. Campinas: Papyrus, 1994.

DIEKERT, J. – **Turnen ist mehr** – 40 Jahre lautes Nachdenken 1955 - 1995. Wetter (Ruhr) WERA-Druck, 1995.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Editora Perspectiva S. A., 1989.

EYER, D., HIRSH-PASEK, K., GOLINKOFF, R.M. **Einstein teve tempo para brincar**. Rio de Janeiro: Editora Guarda-Chuva, 2006.

FALKEMBACH, E. M. F. Diário de Campo: um instrumento de reflexão. **Revista Contexto/Educação**. Ijuí: Unijuí, v. 7, s.d.

FERNANDES, A. S. Os Direitos da Criança no Contexto das Instituições Democráticas. In: Júlia Oliveira-Formosinho (Coord.). **A Criança na Sociedade Contemporânea**. (19-62). Lisboa: Universidade Aberta, 2004.

FERREIRA, M. “Sapatos com salto...” – questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas na pesquisa com crianças”. **Ciclo de conferências doutorais em estudos da Criança**. IEC. Braga, Portugal. 2011/2012.

FERRÉS, J. **Televisão e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FERREIRA, N. A pedagogia no exército e na escola: a Educação Física brasileira (1881-1950). 1999. 243 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – UNIMEP, Piracicaba, 1999.

FERREIRA, A. G. **Gerar, Criar, Educar – A criança no Portugal do Antigo Regime**. Coimbra: Quarteto, 2000.

FERREIRA, M. “- Ela é nossa prisioneira!” – Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v.18, n2, jul./dez. 2010., p.151-182.

FLICK, U. **Métodos Qualitativos na Investigação Científica**. Lisboa: Monitor, 2005.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1975.

FOX, D. **El proceso de investigación en Educación**. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, 1981.

FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Editora Moraes, 4ª Ed, 1980.

FUNKE-WIENEKE, J. Elementares Turnen in der Sekundarstufe I. Ein Bewegungsfeld zur Lösung von Entwicklungsaufgaben. In: **Sportpädagogik** 4. Friedrich Verlag, 1995. (tradução livre Professor Elenor Kunz)

GALLACHER, L. A.; GALLAGHER, M. **Methodological Immaturity in Childhood Research?: Thinking through `participatory methods'**. **Childhood**, 15(4), 499–516. 2008.

GALEANO, E. **De Pernas pro Ar: a escola do mundo ao avesso**. Porto Alegre: L&PM, 1999.

GANDINI, L., FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1999.

GRAUE, M. E. e WALSH, D.J **Investigação Etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian, 2003.

GUERRA, I. C. **Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo**. S. João do Estoril: Principia, 2006.

GUTS MUTHS, J.C.F. **Gymnastik für die Jugend**. Frankfurt: Limpert, 1970.

HAGUETTE, T.M.F. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

HEIJ, P. **Grondslagen van, verantwoord bewegingsonderwijs - Filosofische em pedagogische doordenking van relationeel gefundeerd bewegingsonderwijs**. Budel: damon 2006. (Tradução para o alemão: Andreas H. Trebels - Tradução para o português: Elenor Kunz)

HOLANDA, A. **Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica**. *Análise Psicológica*, 3 (24), p. 363-372, 2006.

HONORÉ, C. **Sob Pressão: Criança nenhuma merece superpais**. Rio de Janeiro: Editora Afiliada, 2009.

HUNLETH, J. **Beyond on or with: Questioning power dynamics and knowledge production in 'child-oriented' research methodology**. *Childhood*, 18(1), 81–93. 2011.

JAMES, A; JENKS, C; PROUT, A. **Theorizing Childhood**. Cambridge: Polity, 1998.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

KEOGH, J. & SUGDEN, D. **Movement skill development**. New York: Macmillan Publisher Company, 1985.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KUNH, R; COSTA; A; CUNHA; A.C. Entre el Tiempo de los relojes y el tiempo fenomenológico: los niños y el juego. **Revista Internacional De Deportes Colectivos**. Madri, v. 19, n.1, p. 138-150, 2014.

KUNZ, E. Práticas Didáticas para um “Conhecimento de Si” de crianças e jovens na Educação Física. In: KUNZ, E. (Org.). **Didática da Educação Física**. v. 2, Ijuí, Unijuí, 2002.

_____. **Educação Física: Ensino e Mudanças**. 3ª ed. Ijuí: Unijuí, 2004.

_____. Educação Física: a questão da Educação Infantil. In: GRUNENVALDT, J.T, SCHNEIDER, O., KUHN,R., RIBEIRO, S.D.D. (Org.). **Educação Física, Esporte e Sociedade: Temas Emergentes**. Aracaju: Editora da UFS, 2007, p. 7-22.

_____. Percepção, sensibilidade e intuição para as possibilidades criativas no esporte. In: Stigger, M. P.; Lovisoló, H (Org.). **Esporte de Rendimento e Esporte na Escola**. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. **“BRINCAR E SE-MOVIMENTAR”**: Na busca de elementos teórico-práticos para uma compreensão do SER CRIANÇA. Projeto encaminhado ao DEF/UFSC/CNPq. Florianópolis. 2010.

LOSA, I. **Nós e a Criança**. Porto: Porto Editora, 1954.

MAGALHÃES, J. Um Contributo para a História da Educação da Infância em Portugal. In Manuel Pinto e Manuel Sarmento (Orgs). **As Crianças: Contextos e Identidades**. (113-145). Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997.

MALAGUZZI, L. **La educación infantil en Reggio Emilia**. Barcelona: Octaedro, 2001.

MATURANA, Humberto. **Amar e Brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia**. Humberto Maturana e Gerda Verden-Zöllner. São Paulo: Palas Athenas, 2004.

MEKSENAS, P. **Sociologia da educação: introdução ao estudo da escola no processo de transformação social**. 10ª ed. São Paulo: Loyola, 2002.

MERLEU-PONTY, M. **O primado da percepção e suas consequências filosóficas**. Campinas: Papirus editora, 1989.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Psicologia e Pedagogia da Criança**. Curso da Sorbonne 1949-1952/Maurice Merleau-Ponty. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **Fenomenologia da Percepção**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8º Ed. São Paulo: Hucitec. 2004.

MOLLO-BOUVIER, S. **Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica**. Revista Educação e Sociedade, nº 26, 2005, p. 91-103.

MONTEIRO, F. S. **O Direito de Castigo ou o direito dos pais baterem nos filhos**. Braga: Livraria Minho, 2002.

NEUMANN, E. **A Criança, estrutura e dinâmica da personalidade em desenvolvimento desde o início de sua formação**. São Paulo: Editora Cultrix, 1980.

OAKLANDER, Violet. **Descobrimo Crianças, a abordagem gestáltica com crianças e adolescentes**. São Paulo: Summus editorial, 1980.

OAKLANDER, Violet. *Verborgene Schätze heben: Wege in die innere Welt Von Kindern und Jugendlichen*. Stuttgart: Konzepte der Humanwissenschaften, 2009. (tradução livre pelo Profº Elenor Kunz)

OMS. Relatório Mundial de Saúde, 2006: **trabalhando juntos pela saúde**. Brasília, DF: Ministério da saúde, OMS, 2007. Disponível em: <<http://www.opas.org.br/mostrantp.cfm?codigodest=586>>. Acesso em: 4 jun. 2013.

PARDAL, L. E CORREIA, E. **Métodos e Técnicas de Investigação Social**. Porto: Areal, 1995.

PFISTER, G. (1999) – Mehr als nur Flgaufschwung. In: **Sportpädagogik** 3 e 4/1999. Seelze. Friedrich Verlag, 1999.

POSTMAN, N. **O Desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 2005.

PUBLIO, N.S. **Evolução Histórica da Ginástica Olímpica**. Guarulhos: Phorte Editora, 1998.

ROUSSEAU, J.J. **Emilio ou da Educação**. Rio de Janeiro: Editora Martins-Fontes, 3ª ed., 2004.

SARMENTO, M. J. Imaginário e Culturas de Infância. **Cadernos de Educação**. Nº 21, v. 12, p. 51-69. Pelotas: Faculdade de Educação da Universidade de Pelotas, 2003

_____. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2.^a Modernidade. In M. J. Sarmento e A. B. Cerisara (orgs.). **Crianças e Miúdos. Perspectivas Sociopedagógicas da Infância**. Porto: ASA, 2004.

_____. Crianças: educação, culturas e cidadania activa. In: **Pespectiva – Revista do centro de ciências da Educação**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2005.

SARMENTO, M. J. Imagens Sociais e (in)Visibilidade da Infância. In: Manuel Jacinto Sarmento. **Sociologia da Infância – Relatório da Disciplina**. (86-103). Braga: Universidade do Minho, 2006.

SARMENTO, M. J. Construir a educação infantil na complexidade do real. **Pátio – Educação Infantil**. n. 32. Porto Alegre, jun/set, 2012.

SEBASTIÃO, J. A Infância em Portugal: alguns equívocos e interrogações. **Fórum Sociológico**, 3/4 (II.ª Série), p. 113-125, 2000.

SILVA, A. N. B. A. **Jogos, brinquedos e brincadeiras – Trajetos intergeracionais**. Braga, 2010. 782 p. Tese (Doutorado) – Universidade do Minho, 2010.

SILVA, J. P.; BARBOSA, S. N. F.; KRAMER, S. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. **Pespectiva**. Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 41-64, jan./jul. 2005.

SPENGENMANN-BACH, INGRID. **Auf der Suche nach dem gymnastischen Prinzip.** *Sportpädagogik*, v. 11, n. 2, p. 15-23 . 1987. (traduzido por Elenor Kunz)

SHERLER, K-H – Sensomotorische Entwicklung und Materiale Erfahrung. Schorndorf: Hoffman, 1975. (traduzido por Elenor Kunz)

SOARES, C. **Educação Física: raízes europeias e Brasil.** Campinas: Ed. da Unicamp, 1994.

SOUZA, E. P. M de. **GINÁSTICA GERAL Uma área do conhecimento da Educação Física.** Campinas, 1997. 163 p. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, 1997.

SUE, R. **Tempos e ordem social.** Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

TAMBOER, J.W.J. *Philosophie der Bewegungswissenschaften.* Hannover: Afra, 1994. (tradução livre pelo Profº Elenor Kunz)

TESCHE, L. O Turnen, a Educação e a Educação Física: nas Escolas Brasileiras, no Rio Grande do Sul: 1852 -1940. Ijuí: Unijuí, 2002.

_____. **Turnen: Transformação de uma cultura corporal européia na América.** Ijuí: Unijuí, 2011.

TEXTOR , M. R. *Der entwicklungsgemaBe Ansatz.* In: Fthenakis, W.E., Textor, M.R. (Hrsg.): *Padagogische Ansätze im Kindergarten* (S. 235-248). Weinheim: Beltz, 2000. (tradução livre pelo Profº Elenor Kunz)

TONUCCI, F. **Quando as crianças dizem: Agora chega!** Porto Alegre: Artmed, 2005.

TREBELS, A.H (1983)- **Spielen und Bewegen na Gäreten.** Reinbek bei Hamburg, rororo, 1983

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VERDEN-ZÖLLER, G. O brincar na relação materno-infantil: fundamentos biológicos da consciência de si mesmo e da consciência social. In: MATURANA, Humberto. **Amar e Brincar: fundamentos**

esquecidos do humano do patriarcado à democracia. São Paulo: Palas Athenas, 2004.

VILARINHO, M. E. **Somos Gente! As Crianças entre a Família, o Estado e a Sociedade.** Fórum Sociológico, 3/4 (II.^a Série), p. 95-112, 2000.

VYGOTSKY, L. **O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 2^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

ZIMMERMANN, P - Bindung und Beziehung, Emotionale wurzel als Basis kindlicher Entwicklung. In: **Heft Schüller (2004): Aufwachsen. Die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen,** Friedrich Verlag in Zusammenarbeit mit Klett, Kassel, 2004. (tradução livre por Elenor Kunz)

ZUR LIPPE, S. *Sinnenbewußtsein: Grundlegung einer anthropologischen Ästhetik.* Hamburg: rowohlt's enzyklopädie, 1987. (tradução livre pelo Prof^o Elenor Kunz)

WINNICOTT, D. **O Brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ANEXOS

1) Roteiro de observação

Escola: _____

Dia da semana: _____ Data: _____

Número de alunos: _____

	Itens a verificar. Observações
Como acontecem as relações e interações entre as crianças e com o(a) professor(a)?	
Como o brincar e a ludicidade são incentivados nos espaços da escola?	
Em quais espaços as crianças possuem mais liberdade para criar e se expressar?	
Qual a dinâmica de utilização dos brinquedos e materiais?	
Qual o significado que o “Brincar e Se-Movimentar” tem para as crianças e para os professores?	
Como acontece a participação das crianças no decorrer da aula?	
Quais as possibilidades de movimento da criança nos espaços da escola?	

Outras informações:

2) Roteiro de Entrevistas com professores

Professor: _____

Escola: _____

- 1) O que você pensa sobre a grande expectativa em relação ao desenvolvimento das crianças? Isto acontece também nas aulas de Educação Física?
- 2) Considera o *Turnen* e o “Brincar e Se-Movimentar” como possibilidades a serem trabalhadas nas aulas de Educação Física?
- 3) Você considera possível a união entre o “Brincar e Se-Movimentar” e o *Turnen*? Isto pode de fato contribuir no desenvolvimento das crianças?
- 4) Quais pontos negativos e positivos você pode destacar em relação à aula planejada?

3) Roteiro de Entrevistas com crianças

Aluno: _____

Escola: _____

Idade: _____

- 1) Você gosta das aulas de Educação Física? Quais espaços e materiais vocês costumam utilizar?
- 2) Nesta aula foi possível perceber diferença das demais aulas ministradas pelo professor?
- 3) Você gostaria de continuar com este tipo de aulas, onde os saltos, rolamentos seriam elementos sempre presentes nas aulas?
- 4) Quais pontos negativos e positivos você pode destacar em relação a esta aula?

4) CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DO MOMENTO FORMATIVO

Título: “Brincar e Se-Movimentar” pelo *Turnen*: Uma nova proposta de conteúdo para as crianças na Educação Física

Objetivos de Aprendizagem e Conteúdos	Cronograma	Procedimentos Metodológicos
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os fundamentos teóricos e metodológicos do “Brincar e Se-Movimentar” 	2 h/a	<ul style="list-style-type: none"> • Aulas teórico/práticas
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os fundamentos teóricos e metodológicos do Turnen 	2 h/a	<ul style="list-style-type: none"> • Aulas teórico/práticas
<ul style="list-style-type: none"> • Aprofundar os conceitos de ser criança e articular com o “Brincar e Se-Movimentar” e o Turnen 	2 h/a	<ul style="list-style-type: none"> • Aulas práticas, com vários materiais
<ul style="list-style-type: none"> • Construção e manuseio de brinquedos e materiais 	2 h/a	<ul style="list-style-type: none"> • Aulas expositivas e teóricas
<ul style="list-style-type: none"> • Propostas de metodologias práticas e aplicação das temáticas do momento formativo 	2 h/a	<ul style="list-style-type: none"> • Aulas expositivas e teóricas

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: POR MAIS RESPEITO E REONSABILIDADE COM CRIANÇAS: POSSIBILIDADES DE SE DESENVOLVER E “BRINCAR E SE-MOVIMENTAR” PELO *TURNEN*.

Pesquisador: ELENOR KUNZ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.050.809

Data da Relatoria: 29/04/2015

Apresentação do Projeto:

O foco central da pesquisa irá se constituir em um estudo de dois casos, o que permitirá um diálogo com a prática. culto hegemônico em nossas creches atualmente. A caminhada irá ocorrer entre os meses de setembro e dezembro de 2014 e pretende-se utilizar como instrumento de recolha de informações observações dos planos de aula dos professores, um diário de campo (relato indireto das aulas) e entrevista com os professores e com as crianças. Dessa forma pretende-se ter uma melhor compreensão do fenômeno, para que possa ser elaborada uma proposta de trabalho com as crianças pequenas que tenha como base o "Brincar e Se-Movimentar" pelo Turnen, visando ao desenvolvimento pleno da criança. Para este momento empírico serão utilizados dois estudos de caso, pois serão dois grupos a serem trabalhados, o primeiro grupo composto por três professores de diferentes escolas, escolhidos aleatoriamente, que terão um momento formativo de com a temática do “Brincar e Se-

Movimentar” e do Turnen. O objetivo é que eles tenham uma tomada de consciência acerca da temática acima referenciada. Este momento formativo será realizado com os professores no dia 25/06/2014 das 18h30min às 22h e dia 01/09/2014 das 8h às 11h30min; estas datas foram escolhidas porque é o único momento em que todos os professores podem se reunir, a escolha do conteúdo programático foi feita por mim, com base nos objetivos centrais, já elucidados em momentos anteriores da tese.

Já o segundo grupo também será composto por três professores de diferentes escolas, escolhidos aleatoriamente, que não terão este momento formativo, apenas pediríamos para observar os planos de aula (seria solicitado que a temática fosse ginástica) e também faríamos registros no diário de campo e entrevistas com os professores. Entrevistaremos, além dos professores, as próprias crianças após a aplicação das aulas. Assim o estudo irá se basear na recolha e análise das opiniões de professores e crianças acerca das possibilidades de introduzirem o Turnen como uma das formas de “Brincar e Se- Movimentar” na escola.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Buscar elementos que contribuam para o aprofundamento do “Brincar e Se-Movimentar” e principalmente a inclusão da temática do Turnen como uma possibilidade pedagógica de compreensão da criança, com enfoque especial em seu desenvolvimento pleno. Portanto o objetivo central desse estudo é realizar um diálogo teórico-empírico para a compreensão e desenvolvimento do SER CRIANÇA através, especialmente, do seu Brincar e Se-Movimentar pelo Turnen.

Objetivos Secundários:

- Ampliar a compreensão sobre o desenvolvimento da criança.

- Evidenciar o “Brincar e Se-movimentar” como base fundamental para a compreensão e desenvolvimento do ser criança.
- Compreender o Turnen e o "Brincar e Se-Movimentar" como possibilidade de diálogo eu-mundo da criança e assim contribuir com o desenvolvimento pleno da mesma.
- Propor o Turnen e o “Brincar e Se-Movimentar” como possibilidade pedagógica de proporcionar o livre brincar das crianças.
- O Turnen e o Brincar e Se-Movimentar como possibilidade de ver o mundo do adulto, mas também das crianças (a alternância).

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Nesta pesquisa o pesquisador informa que terá o cuidado de minimizar ao máximo os riscos por parte dos participantes, ainda assim alguns riscos acabam por ser inevitáveis, afinal os participantes terão parte de sua privacidade invadida. Informa também que não irá divulgar no texto da pesquisa informações sobre os participantes e que irá assegurar a confidencialidade de todos os dados da pesquisa. Utilizará também vídeos com a devida autorização dos participantes, e assegura que os mesmos não serão publicados em nenhuma hipótese. Os participantes poderão se retirar da pesquisa a qualquer momento caso estejam sentindo-se desconfortáveis ou decidam por não participar mais. Assim sendo, observa que, embora tenha como intuito diminuir os riscos por parte dos participantes, alguns deles acabam sendo inevitáveis e estão acima descritos. Como forma de amenizar os riscos da pesquisa, cita algumas garantias para os participantes como acesso a todos os resultados da pesquisa, bem como o acompanhamento e aconselhamento a partir dos resultados.

Benefícios:

O pesquisador informa que sabe da lacuna existente na área da Educação Física de elementos teórico- metodológicos que sustentem o ensino com as crianças pequenas.

Acredita que esta pesquisa poderá contribuir amplamente com a área acadêmica, em especial com a área da Educação Física e o olhar sobre a criança pequena, já que tem como intuito construir uma proposta pedagógica que articule o "Brincar e Se-Movimentar" e o Turnen como fundamento básico de compreensão do ser criança e de contribuição ao desenvolvimento pleno das mesmas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A Pesquisa partiu da observação de que as crianças hoje têm a "infância sequestrada", ao deixarem de brincar livremente para serem treinadas para a vida adulta já desde muito pequenas, fazendo com que percam a "noção do que dá textura e significado à vida humana, tal como as pequenas aventuras, os passeios secretos, os reveses e contratempos, a gloriosa anarquia, os momentos de solidão e até mesmo de tédio. A mensagem que fica gravada nos muitos jovens é que o que mais importa não é encontrar seu próprio caminho, mas colocar o troféu correto em cima das estantes de sua casa".

Para o resgate do livre brincar, a pesquisa sugere utilizar o 'Turnen', um sistema de única expressividade de nacionalismo alemão, pautado em uma educação popular, ou seja, uma prática comunitária de uma infinidade de exercícios, social e multidimensional que se utiliza da Ginástica como fundamento básico. Para o Turnen também contavam exercícios com aparelhos, jogos ou alguns exercícios com atividades popularmente conhecidas, ao que integravam o correr, o saltar, a esgrima, o trepar, o rolar, o lançar, o suspender-se, a natação e as lutas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O pesquisador atendeu as orientações e apresentou todos os termos de apresentação obrigatórios.

Recomendações:

O pesquisador atendeu a todas as recomendações solicitadas pela relatoria.

Conclusões ou Pendências e vista de Inadequações:

O pesquisador informou em documento postado na Plataforma Brasil, no dia 22 de março de 2015, acatando a todas as recomendações por parte da relatoria. Sendo assim, observou-se que as recomendações e pendências foram atendidas. Portanto somos favoráveis a aprovação deste projeto de pesquisa.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

O protocolo foi aprovado pelo colegiado CEP/SES-SC, no entanto, lembramos, o cronograma necessita ser atualizado permanentemente.

FLORIANOPOLIS, 06 de Maio de 2015

Assinado por:

ELIANE MARIA STUART GARCEZ
(Coordenadora)