

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

**O “BRINCAR E SE-MOVIMENTAR” COMO
EXPRESSÃO FUNDAMENTAL PARA A
CURIOSIDADE DA CRIANÇA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Cícera Andréia de Souza

Santa Maria, RS, Brasil

2015

O “BRINCAR E SE-MOVIMENTAR” COMO EXPRESSÃO FUNDAMENTAL PARA A CURIOSIDADE DA CRIANÇA

Cícera Andréia de Souza

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Área de Concentração Educação Física, Saúde e Sociedade, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação Física

Orientador: Prof. Dr. Elenor Kunz.

**Santa Maria, RS, Brasil
2015**

Souza, Cícera Andréia de

O “Brincar e Se-Movimentar” como expressão fundamental para a curiosidade da criança / por Cícera Andréia de Souza. – Santa Maria, 2015.

96 p.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação Física e Desportos, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, RS, 2015.

Orientador: Elenor Kunz.

1. Brincar e Se-Movimentar 2. Curiosidade 3. Criança 4. Educação Física I. Kunz, Elenor. II. Título.

© 2015

Todos os direitos autorais reservados a Cícera Andréia de Souza. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

Email: cissadesouza@yahoo.com.br

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação Física e Desportos
Programa de Pós-Graduação em Educação Física**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**O “BRINCAR E SE-MOVIMENTAR” COMO EXPRESSÃO
FUNDAMENTAL PARA A CURIOSIDADE DA CRIANÇA**

elaborada por
Cícera Andréia de Souza

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação Física

COMISSÃO EXAMINADORA:

Elenor Kunz, Dr.
(Presidente/Orientador)

Antônio Camilo Teles Nascimento Cunha , Dr. (Universidade do Minho/Portugal)

Marli Hatje, Dra. (UFSM)

Santa Maria, 17 de março de 2015.

AGRADECIMENTOS

Após estes anos dedicados à Educação Física gostaria de agradecer algumas pessoas e instituições que fizeram parte da minha trajetória pessoal e profissional e que, cada uma ao seu modo, foi imprescindível para a realização deste trabalho.

Meus sinceros agradecimentos:

À minha família, pai, mãe e mano, por acreditarem em mim mesmo quando as dificuldades pareciam maiores do que nós, hoje vemos que não eram.

Ao Jonatan, pelo amor e carinho dedicados, pelo incentivo constante e também pelos auxílios acadêmicos.

Ao meu orientador, Professor Dr. Elenor Kunz, que com magnitude sempre incentivou a *minha* curiosidade.

A minha querida professora Dra. Marli Hatje, por me ensinar os caminhos da pesquisa e principalmente pela amizade de todos estes anos.

A minha segunda família, a família Daniel, pelo incentivo.

Aos meus colegas Cassiano, Daiane, Felipe, Rafaella e Rafaela pelas discussões e principalmente pelos momentos divertidos proporcionados.

A Universidade Federal de Santa Maria, aos professores de Curso de Educação Física e demais funcionários, pela contribuição durante todos esses anos para minha formação.

À CAPES, pela concessão da bolsa de estudos.

**[...] sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na
busca, não *aprendo* nem *ensino*...**

Paulo Freire (1996)

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação Física
Universidade Federal de Santa Maria

O “BRINCAR E SE–MOVIMENTAR” COMO EXPRESSÃO FUNDAMENTAL PARA A CURIOSIDADE DA CRIANÇA

AUTORA: CÍCERA ANDRÉIA DE SOUZA

ORIENTADOR: DR. ELENOR KUNZ

Santa Maria, 17 de março de 2015.

Este estudo tem como objetivo principal analisar a curiosidade na vida da criança e evidenciar a importância do Brincar e Se–Movimentar, enquanto sua expressão fundamental, para o fomento da mesma. Para tanto, temos como eixo-orientador a concepção Teórico-Filosófica do Movimento Humano, também conhecida como “Se–Movimentar”, e estudos sobre a curiosidade humana. A investigação é caracterizada como uma pesquisa teórica que nasceu daquilo que ela mesma se propõe estudar, ou seja, da curiosidade, isso porque podemos dizer que a busca pela informação ou pelo conhecimento tem origem na curiosidade. Acreditamos que o Ser humano possui uma curiosidade natural, embora ela se destaque mais nas crianças, principalmente através das brincadeiras espontâneas que realizam. O Brincar e Se–Movimentar é esse brincar espontâneo, compreendido como o Se–Movimentar livre que abrange brincadeiras, desenhos, danças, enfim, o movimento da criança em toda a sua complexidade que é terreno fértil para a curiosidade. Logo ao nascermos somos indivíduos extremamente curiosos, nossa curiosidade nos permite aprender, e isso acontece inicialmente por meio do brincar. No entanto, na medida em que vamos crescendo, percebemos o quanto brincar não é valorizado e incorporamos a crença de que essa atividade é desnecessária, exceto quando pode trazer resultados positivos para o desenvolvimento das crianças. Somos também levados a deixar de perguntar, outra atitude de quem é curioso, ou perguntamos pouco, nos acostumamos com as respostas prontas e a ter falsas curiosidades. Em geral, deixamos de nos maravilhar com o mundo. Essa pesquisa pretende analisar a relação da curiosidade da criança com o Brincar e Se–Movimentar. Argumentamos que, por meio da educação física, da pedagogia na educação infantil e inclusive da relação das crianças com seus pais e familiares, se baseados nessa concepção de movimento e conhecedores da importância da curiosidade e do Brincar e Se–Movimentar, é possível permitir o desenvolvimento de Campos Existenciais amplos, geradores de curiosidade, tornando a criança com vontade de saber mais e conseqüentemente contribuindo para que ela sustente e desenvolva a curiosidade por toda a vida.

Palavras-chave: Criança. Curiosidade. Brincar e Se–Movimentar. Educação Física.

ABSTRACT

Master's Dissertation
Post-Graduate Program in Physical Education
Federal University of Santa Maria

THE “PLAY AND SELF-MOVE” AS FUNDAMENTAL EXPRESSION TO THE CHILDREN CURIOSITY

AUTHOR: CÍCERA ANDRÉIA DE SOUZA

ADVISER: ELENOR KUNZ

Santa Maria, March 17, 2015.

The main aim of this study is to analyze the curiosity in child's life and highlight the importance of the “Play and Self-Move”, as its fundamental expression, for the promotion of it. To do this, we have as guidelines the Theoretical and Philosophical conception of Human Movement, also called “Self-Movement”, and studies on human curiosity. This is a theoretical research that was born of what it intends to study, that is, curiosity, because it can be said that the search for information or knowledge comes from the curiosity. We believe that the human being has a natural curiosity, although it stands out more on children, mainly through their spontaneous play. The Play and Self-Move is this spontaneous play, understood as the free Self-Movement covering games, drawings, dances, ultimately, the movement of the child in all its complexity that is a fertile ground for curiosity. As soon as we are born we are extremely curious individuals, our curiosity allows us to learn, and it happens initially through play. However, as we grow, we realize how much play is not valued and incorporated the belief that this activity is unnecessary except when it can bring positive results for the development of children. We are also led to stop making questions, another attitude of those who are curious, or doing it less, get used to the ready answers and have fake curiosities. In general, we fail to marvel at the world. This research aims to analyze the relation between child's curiosity and the Play and Self-Move. We argue that, through physical education, kindergarten pedagogy and including the relationship of children with their parents and relatives, if based on this conception of movement and acknowledging the importance of curiosity and the Play and Self-Move, we can allow the development of large Existential fields, curiosity generators, making the child willing to learn more and thus contributing to the development and sustenance of curiosity for all child's life.

Keywords: Child. Curiosity. Play and Self-Move. Physical Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	14
INQUIETAÇÕES E CURIOSIDADES INICIAIS	19
<i>CAPÍTULO I – COMPREENSÕES SOBRE A CRIANÇA: HISTÓRIA, EDUCAÇÃO E POSSIBILIDADES PARA EXPERIÊNCIAS PRÓPRIAS DE MOVIMENTO</i>	21
1.1 DA CRIANÇA COMO NÃO ESSENCIAL PARA A CRIANÇA COMO ESSENCIAL	21
1.1.1 As compreensões sobre a criança na história	22
1.1.2 A criança e a educação infantil: uma breve introdução	26
1.1.3 A educação das crianças e a educação infantil no Brasil	30
1.2 A NECESSIDADE DE POSSIBILIDADES PARA EXPERIÊNCIAS PRÓPRIAS DE MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS	33
1.2.1 A educação física para crianças no Brasil: representações sobre o brincar	36
1.3 O BRINCAR PARA A CRIANÇA E O BRINCAR PARA O ADULTO	40
<i>CAPÍTULO II – O CURIOSAR E A CRIANÇA NA SOCIEDADE DAS RESPOSTAS PRONTAS</i>	43
2.1 CURIOSIDADE: FUNDAMENTO ESQUECIDO	43
2.1.1 Sobre como Tolhemos a Curiosidade da Criança	46
2.2 A CURIOSIDADE ATRAVÉS DOS TEMPOS: “MALDIÇÕES E ELOGIOS DA CURIOSIDADE”	50
2.2.1 Maldições da curiosidade na Idade Média	51
2.2.2 A Era Moderna e a curiosidade	53
2.2.3 O reforço da tradição negativa da curiosidade através da Teoria Sexual de Freud	57
2.2.4 Piaget: a curiosidade como uma fase, a fase dos porquês	58
2.3 EM BUSCA DE UMA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA SOBRE A CURIOSIDADE	58
2.3.1 Mas afinal, o que é curiosidade? Algumas reflexões	63
<i>CAPÍTULO III – CRIANÇA E MOVIMENTO: O “BRINCAR E SE-MOVIMENTAR” COMO EXPRESSÃO DO CURIOSAR</i>	65
3.1 SE-MOVIMENTAR: ASSUMINDO O MOVIMENTO COMO DIÁLOGO	65
3.1.1 O brincar na perspectiva do “Se-Movimentar”	69
3.2 CAMPO EXISTENCIAL E AS POSSIBILIDADES DE EXPERIÊNCIAS DE BRINCAR E SE-MOVIMENTAR E CURIOSAR	75
3.2.1 Educação Física para crianças: para quê?	79
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: A IMPRESCINDÍVEL NECESSIDADE DE “REASCENDER” A CURIOSIDADE NAS CRIANÇAS	86

INTRODUÇÃO

É no brincar espontâneo que as crianças se deixam envolver com tudo, fazem experimentos e exploram as causas e efeitos dos mesmos, sendo assim o modo mais eficaz para descobrir como o mundo funciona.

Oaklander (1980)

A intensidade e importância que o brincar vêm alcançando, não somente nos discursos pedagógicos, mas na sociedade de modo geral, expressam a ideia de que ele é uma *necessidade* para as crianças, embora dificilmente adultos e crianças tenham o mesmo entendimento sobre o que de fato significa brincar. Ao observarmos as crianças, principalmente quando estão brincando livremente, não é difícil perceber que elas procuram saber sobre tudo, insistem em determinados objetos, questionam, demonstram que através do brincar querem saber mais sobre o mundo e que, portanto, realmente brincar é uma necessidade para elas. Nesta dissertação buscamos analisar a relação que há entre o brincar, mais precisamente o “Brincar e Se-Movimentar¹” (KUNZ, 2007), e a curiosidade que se trata do interesse constante, característica normalmente presente em crianças pequenas, que as levam a explorar e a conhecer cada vez mais, elemento considerado como um fator imprescindível para uma aprendizagem autêntica e significativa² (ENGEL, 2013) e (FREIRE e FAUNDEZ, 1985).

Para tanto, procuramos destacar e relacionar a realidade do brincar e da curiosidade da criança na sociedade atual. Ao trazermos a criança e seu mundo de Brincar e Se-Movimentar e curiosar para o centro da discussão foi necessário considerarmos algumas questões que partiram não somente das leituras sobre educação, educação física e crianças, mas também, e talvez principalmente, das observações e experiências obtidas ao longo da trajetória pessoal.

Tentamos nos inspirar nas crianças e tornarmo-nos observadores e questionadores do contexto onde elas vivem, mais especificamente, do contexto familiar e do contexto escolar. Isso porque, com base em Engel (2013) entendemos que o contexto social onde as crianças

¹ O conceito de “Brincar e Se-Movimentar” deriva da Concepção Teórica Filosófica do Movimento Humano que Kunz (2007) denomina de “Se-Movimentar”. Compreende-se por “Brincar e Se-Movimentar” o movimento espontâneo e livre da criança. Trata-se de toda a forma de relação autônoma da criança com o meio, que acontece através dos vários diálogos que ela pode ter, como por exemplo, através dos seus desenhos, danças, etc.. No último capítulo desenvolvemos o conceito de modo mais amplo.

² O conceito de aprendizagem significativa surgiu pela primeira vez em 1963 através dos estudos de David Ausubel. Para o autor um conteúdo só é aprendido quando adquire significado para a vida do indivíduo, para tanto este conhecimento precisa estar relacionado aos seus conhecimentos prévios, caso contrário a aprendizagem tende a se tornar mecânica e o conteúdo logo é esquecido.

estão inseridas tem um papel crucial no que diz respeito a fomentar ou não a curiosidade delas. E da mesma forma, o contexto social também pode interferir na forma como as crianças brincam (SANTIN, 2001).

Nesta perspectiva foi possível observar que conforme a criança vai crescendo ela não somente vai abandonando o brincar, como também manifesta menos ou até deixa de manifestar a curiosidade que normalmente expressa nos primeiros anos de vida. Professores que já tiveram a oportunidade de trabalhar com crianças pequenas e com crianças maiores e até mesmo com adolescentes devem ter percebido a imensa diferença em relação à curiosidade destes grupos. Enquanto que as maiores demonstram pouca curiosidade, as crianças pequenas são mais facilmente motivadas e sentem-se verdadeiramente dispostas a descobrir. Coie (1974) fez esta mesma observação e comprovou através da análise de grupos de crianças com idades distintas que conforme as crianças vão crescendo elas tendem a se tornarem menos curiosas. Com tudo nos questionamos: *Será a diminuição ou até mesmo a perda da curiosidade algo natural para nós seres humanos? O contexto social realmente tem papel determinante no que diz respeito a mantermo-nos ou não curiosos? Qual a relação existente entre o brincar e a curiosidade visto que é provável que quanto mais a criança brinca mais curiosa ela é?* Estas questões deram início a uma série de buscas no presente estudo.

Embora tenhamos encontrado um número reduzido de pesquisadores que investigam a temática, verificamos uma ampliação de estudos nos últimos anos. Recentemente as discussões sobre a curiosidade, principalmente sobre a curiosidade da criança, têm tomado novos rumos, reascendendo a necessidade de não compreendermos a diminuição da mesma como algo natural. Engel (2013) ao aprofundar-se no assunto passou a entender que as crianças não são simplesmente curiosas sobre os objetos e sobre as pessoas, as suas curiosidades são influenciadas por aqueles em torno delas. A autora encontrou como um dos principais motivos para a diminuição da curiosidade dos pequenos os conteúdos estreitos da escola e a falta de incentivo dos pais. Com base em seus estudos Engel (2013) defende que se a perda curiosidade fosse um processo natural não teríamos pessoas adultas que se mantêm extremamente curiosas ao longo da vida.

Essa ideia sobre curiosidade é realmente bastante recente, e embora a autora não esteja sozinha para defender tal posicionamento, em contrapartida encontra uma longa tradição contrária a esse pensamento, ou seja, que entende a curiosidade como uma característica

passageira digna de determinada fase ou período do desenvolvimento do ser humano (PIAGET, 2013), no decorrer da dissertação buscamos abordar estes dois pontos de vista.

A respeito do brincar da criança identificamos também uma presença constante de ideias que o segmentam e o determinam normalmente baseadas em fases de desenvolvimento. Segundo Gondra e Garcia (2004) as etapas, momentos, fases, níveis de desenvolvimento, etc., reforçam a tese de que é possível reconhecer aspectos comuns nas diferentes partes da cronologia da vida e disso deriva a compreensão de uma homogeneização das crianças. Essa segmentação leva a uma constante e cada vez mais presente intervenção do adulto, principalmente no brincar da criança, pois existe uma preocupação bastante grande em manter essa homogeneidade, em outras palavras, não é possível que uma criança esteja aquém do que é proposto para sua fase, faz-se de tudo para que ela esteja sempre além dela e o brincar tem sido visto como uma perfeita oportunidade para fazê-las aprender cada vez mais e assim prepará-las para o futuro profissional.

A preocupação com o futuro está levando muitos pais, mães, professores e demais pessoas que estão envolvidas com crianças, a privarem-nas de atividades essenciais para elas como a curiosidade e o brincar livre e espontâneo. Segundo Verden-Zoller (2004) essa realidade está relacionada à orientação que temos para a produção e apropriação nas relações humanas que acaba trazendo consigo um contínuo propósito de controlar o outro e também a insensibilidade em relação a ele, no caso, a criança. Nesse mesmo sentido Ferreira e Gondra (2007, p.128) destacam que “A importância que é dada a sinais de crescimento e manifestações diversas de desenvolvimento deriva menos duma aceitação da felicidade do ser no momento e mais da avaliação do projeto em causa”. No entanto, enquanto para o adulto o brincar é um meio para que a criança aprenda alguma habilidade para o futuro, para a criança o brincar é a forma para que ela conheça o mundo sem que tenha qualquer propósito externo, ela não pensa que brincando estará aprendendo algo importante e por isso continua brincando, ela simplesmente brinca, é curiosa e aprende.

Porém, brincar sem motivo justificado em nossa sociedade comumente é visto como perda de tempo, a não ser que este brincar esteja relacionado aos meios para desenvolver mais rápido as habilidades compreendidas por nós adultos como necessárias. No entanto, acreditamos, assim como a autora da epígrafe desta introdução, que é no brincar livre e espontâneo que a criança tem a possibilidade de explorar o mundo em que vive, as outras pessoas e ela mesma, que é o momento que ela pode viver suas curiosidades, buscando a compreensão sobre si e sobre o que a rodeia. Nessa dinâmica entre o brincar espontâneo e a

curiosidade, os adultos, principalmente pais e educadores podem possibilitar experiências que incentivem as crianças a gostarem de aprender.

É importante percebermos que o desaparecimento gradual da curiosidade é uma transformação que está se tornando inevitável nos dias de hoje e isso acontece muito porque o brincar espontâneo é pouco possibilitado. Pais, familiares, professores e demais profissionais que de algum modo trabalham com crianças precisam se preocupar com essa questão, pois estamos nos acostumando com um contexto onde respostas são mais importantes do que perguntas, e até mesmo onde o curiosar é visto com “maus olhos”, reflexos de uma longa tradição negativa da curiosidade, tradição esta que abordamos neste estudo. Nesse sentido, é pertinente lembrarmos que embora a educação tenha avançado em relação aos primeiros sistemas onde não se pensava no aluno e sim no professor e no conteúdo em si, na realidade educacional ainda são insuficientes os avanços no sentido de tornar o conhecimento significativo, dando lugar aquilo que o aluno já sabe e o que ele realmente quer saber.

A criança de hoje é levada a uma constante busca pela aprendizagem, no entanto, esta busca nem sempre respeita a curiosidade dela e principalmente o seu tempo de *Ser* criança. Conforme destacam Eyer, Hirsh-Pasek e Golinkoff (2006) não é mais suficiente que as crianças aprendam independentemente, levados pela própria curiosidade apenas com algum auxílio da família como acontecia outrora. É sabido que cada vez mais cedo³ as crianças estão indo para a escola e mais cedo estão tendo que aprender os conteúdos considerados importantes para um futuro profissional, mas que ao mesmo tempo parecem desinteressadas em relação à escola, sem ou com poucas curiosidades. Ortega y Gasset (2004) destaca que o que acontece na escola é na verdade uma imposição de curiosidades, os professores dizem o que é e o que não é interessante e os alunos precisam assim entender.

Diante de tais questionamentos e reflexões seguimos buscando aportes teóricos para nos auxiliem a refletir sobre o Brincar e Se-Movimentar, considerando a curiosidade como elemento imprescindível e manifestado principalmente através desta forma de brincar. Especialmente procuramos pensá-lo voltado ao contexto escolar, visto que um de nossos objetivos é contribuir com o pensamento sobre o brincar na escola. Nesse caminho consideramos que a educação física pode ter um papel importante, visto que ainda é um dos poucos espaços-tempos para movimento, ou conforme Betti (2005, p.2), para uma

³ Referência a Lei 12.796 de 2013 antecipa o início da escolarização, obrigando os pais a matricularem seus filhos a partir dos quatro anos de idade. A Lei anterior 11. 274/96 dizia que esta obrigatoriedade era a partir dos seis anos.

“experiência primordial” onde é possível exercitar suas motricidades, comunicar-se com o meio, com os outros, ensinar e aprender algo (BETTI, 2005), embora a área tenha um histórico de práticas para crianças voltadas ao rendimento esportivo. Acreditamos que a disciplina já esta se modificando e preocupando-se com muito mais do que desenvolver habilidades técnicas esportivas nas crianças e sim em compreender as necessidades delas, como é possível verificar através dos estudos de Gomes-da-Silva (2007), Santos (2008), Costa (2011), Simon (2013), etc.

Nesse sentido, buscou-se como fundamentação a Teoria Filosófica do Movimento Humano, também conhecida como “Se-Movimentar” (KUNZ 2000, 2004, 2010) a qual nos oferece uma importante forma para compreendermos o movimento, o Brincar e Se-Movimentar da criança, ao considerá-lo como diálogo, que possibilita que ela conheça e busque conhecer de forma autônoma e significativa. Nessa dimensão encontramos a reflexão de Peter Heijn⁴ (2006) sobre os Campos Existenciais que nos permitiu, a partir da aproximação com os estudos realizados sobre a criança e sobre o tema da curiosidade, compreender o Brincar e Se-Movimentar como uma possibilidade essencial para desenvolver o hábito da curiosidade (ASSMANN, 2004) e assim ampliar seu Campo Existencial, que seria nada mais nada menos que um campo de possibilidades para conhecer.

Procuramos responder através do exposto a seguinte problemática ou questões de pesquisa: *Como a curiosidade da criança é fomentada, ou ainda, de que maneira ela não é incentivada? Como o Brincar e Se-Movimentar contribui para o incentivo da curiosidade das crianças? Como a educação física escolar pode contribuir para fomentar a curiosidade das crianças?*

Sendo assim, definimos como **objetivo geral** desta dissertação: investigar as possibilidades que o Brincar e Se-Movimentar pode oferecer para fomentar a curiosidade das crianças e, como **objetivos específicos**: destacar a relação entre o brincar espontâneo e a curiosidade – identificar situações e atitudes que tolhem a curiosidade das crianças – buscar subsídios para contribuir com a prática pedagógica da educação física no sentido de incentivar e reascender a curiosidade das crianças no espaço de educação infantil.

⁴ As citações referentes à obra de Peter Heijn (2006) “*Begründungen eiene ‘verantwortungs’ Bewegungsunterricht*” presentes nesta dissertação são referentes à tradução ainda não publicada da mesma para o português realizada pelo professor Dr. Elenor Kunz.

PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

**“Aos adultos...
Vocês dizem:
- Cansa-nos ter de privar com crianças.
Têm razão.
Vocês dizem ainda:
- Cansa-nos, porque precisamos descer ao seu nível de compreensão.
Descer, rebaixar-se, inclinar-se, ficar curvado.
Estão equivocados.
- Não é isto o que nos cansa, e sim, o fato de termos de elevarmos até alcançar o nível dos
sentimentos das crianças.
Elevarmo-nos, subir, ficar na ponta dos pés, estender a mão para não machucá-las...”**

Korczack (1981)

É importante salientar, desde o princípio, as dificuldades encontradas para a realização dessa dissertação. Apesar de haver estudos sobre crianças, sobre brincar e sobre a curiosidade, ainda há poucas referências em nossa língua e até mesmo na língua inglesa no que diz respeito a tratar destes temas conjuntamente.

Aprofundar-se no estudo das crianças a partir de uma perspectiva que busca compreender o universo delas, ou seja, suas necessidades em relação ao mundo, principalmente a necessidade de brincar e curiosar, é uma atividade complexa. Até porque, além da escassa bibliografia, dificilmente conseguimos, enquanto adultos, compreender o mundo das crianças e nos colocarmos ao nível dos sentimentos delas como poeticamente Korczack (1981) destaca. Tendemos a buscar entendê-las a partir da nossa perspectiva, uma perspectiva adultocêntrica e com isso é a nossa visão de mundo que normalmente se sobressai e não a visão da criança. E mais, ainda há quem entenda que o que se relaciona ao universo da criança não seja digno de investimento científico como, por exemplo, acontece com o brincar e com o brinquedo. Nesse sentido, Brougère (2006, p.7) destaca que normalmente são os psicólogos que se aprofundam nestas temáticas, sendo pouco aprofundados em outros campos, “[...] como se a qualidade da pesquisa estivesse associada ao estatuto social do objeto”. Porém, a escassez de estudos e as demais dificuldades destacadas, apesar de causar inseguranças, trás consigo também à bem dita “coceira nas ideias”⁵, uma vontade de saber mais, e por conta disso aceitamos o desafio dessa pesquisa.

⁵ Referência a Rubem Alves que afirmou que a curiosidade é “uma coceira nas ideias”.

E o que é senão curiosidade o ato de pesquisar? Marques (2006) entende que pesquisar é procurar algo novo, diferente e original, é convidar para uma conversa, vários interlocutores, que possibilitam a abertura de novos horizontes e a construção de saberes novos. Pensando assim, convidamos para o presente diálogo inúmeros autores, não somente da educação física, mas também de outros campos, como da filosofia, da psicologia e pedagogia a fim de alcançarmos pontos de vistas diferentes e também novos saberes.

O estudo caracteriza-se como uma Pesquisa Teórica. Embora ela tenha o seu verdadeiro início marcado a partir de algumas vivências pessoais, que procuro destacar brevemente a seguir, faz-se necessário situar a temática no plano teórico. Apesar de tal proposta de pesquisa não ser tão comum na área da educação física, entendemos que é necessária antes de nos lançarmos para uma investigação empírica, principalmente por se tratar de uma temática pouco tratada, ou seja, precisamos de uma base consistente para ancorar uma futura pesquisa empírica.

A Pesquisa Teórica, segundo Demo (1990), possui alguns elementos principais, sendo necessário destacá-los, são eles:

a) Conhecer a fundo quadros de referência alternativos, clássicos e modernos, ou os teóricos relevantes; b) Atualizar-se na polêmica, sem modismos, para abastecer-se e desinstalar-se; c) Elaborar precisão conceitual, atribuindo significado estrito aos termos básicos de cada teoria; d) Aceitar o desafio criativo de prepor a realidade, à fixação teórica, para que a prática não se reduza à “prática teórica”, e para que a teoria se mantenha em seu devido lugar, como instrumentação interpretativa e condição de criatividade; e) Investigar na consciência crítica, que se alimenta de alternativas explicativas, do vaivém entre teoria e prática, dos limites de cada teoria (DEMO,1990, p. 23).

Em outras palavras, segundo o mesmo autor, “[...] trata-se da pesquisa que é dedicada a reconstruir teoria, conceitos, idéias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos” Demo (2000, p. 20). Nesse sentido, o trabalho tem em vista a possibilidade de contribuir com os estudos do Brincar e Se-Movimentar através do aprofundamento dos estudos sobre curiosidade, especialmente sobre a curiosidade da criança.

Embora este estudo tenha como ponto de partida a educação física e de certo modo um ponto de chegada ao destacarmos a curiosidade no âmbito da disciplina, e também por se embasar principalmente em uma teoria que destaca o movimento, o *Se-Movimentar*, não se buscou enfatizar apenas o contexto de inserção da mesma, mas sim a sociedade em geral, pois a criança, afinal, está por toda a parte.

O problema apresentado, bem como as reflexões realizadas até aqui nos levaram a convidar para o diálogo vários autores e a percorrer diversos caminhos. Concordamos com Marques (2006) ao compreender a pesquisa como uma aventura onde além de convidar pessoas para dialogar/caminhar conosco, vamos conhecendo novos caminhos. Nesse sentido, os caminhos percorridos são apresentados através de três capítulos principais e nas considerações finais buscamos reunir de modo simplificado, tudo aquilo de mais significativo que encontramos nesta jornada, mas tendo sempre em mente que uma pesquisa “[...] não se conclui de todo [...] não se esgota nunca” (MARQUES, 2006, p.143).

Sendo assim, no **CAPÍTULO I - COMPREENSÕES SOBRE A CRIANÇA: HISTÓRIA, EDUCAÇÃO E POSSIBILIDADES PARA EXPERIÊNCIAS PRÓPRIAS DE MOVIMENTO**, buscamos conhecer mais sobre o que existe na bibliografia sobre criança. Por conta disto, tratamos de conceitos envolvidos em vários períodos da história, sobre a criança, mostrando de que forma as compreensões destes conceitos foram interferindo/modificando a relação entre crianças e adultos. O capítulo evidencia esta relação que para Merleau-Ponty (2006) pode ser resumida de dois modos: a) *A criança considerada como não essencial*; e b) *A criança considerada como essencial*. Entre estas duas formas gerais de compreender a criança abordamos a educação das mesmas, bem como algumas das instituições e ideias pedagógicas que foram surgindo e que visavam à educação das crianças. Recorremos a Merleau-Ponty (2006, p.85) para reafirmar a nossa compreensão de que é necessário a todo estudo sobre crianças buscar elementos na história da pedagogia, pois segundo o autor “[...] é ela que nos dará informações sobre as diferentes condutas do adulto diante da criança”.

O capítulo é finalizado abarcando questões essenciais ao presente estudo. Trata-se de temas que envolvem a relação entre adultos e crianças a partir das questões referentes à necessidade de experiências próprias de movimento que se dão principalmente por meio do brincar livre e espontâneo. Procuramos na discussão examinar as perspectivas da educação física, seu papel e esforço no sentido de compreender a criança e contribuir para que elas possam desenvolver suas próprias possibilidades de movimentos.

Essa revisão inicial contribuiu para com a interpretação e compreensão do fenômeno da criança na atualidade. Para tanto, este início tem como referências básicas obras dos autores: Maurice Merleau-Ponty, Philippe Ariés, Carl Honoré, Moysés Kuhlmann Jr., Reiner Hildebrandt-Stramann, Elenor Kunz e Silvino Santin.

No capítulo seguinte, **CAPÍTULO II - O CURIOSAR E A CRIANÇA NA SOCIEDADE DAS RESPOSTAS PRONTAS**, apresentamos a temática da curiosidade

primeiramente a partir da compreensão de que este elemento é negligenciado e até mesmo esquecido em nossa sociedade, embora o mesmo tenha uma importância significativa na vida do ser humano.

Destacamos situações onde a curiosidade da criança não é incentivada e por que normalmente isto acontece. Nesse sentido, duas compreensões gerais, em especial, sobre o conceito de curiosidade são de extrema relevância para este estudo, ou seja, o conceito visto a partir de ideias de autores mais antigos como Jean Piaget e o conceito visto a partir de autores recentes como George Loewenstein. Piaget representa a compreensão da curiosidade como uma característica passageira, entende a perda da curiosidade como natural. Já a corrente de Loewenstein vai defender a curiosidade como algo a ser fomentado para o resto da vida.

Assim como no capítulo anterior lançamos mão da história para compreendermos a relação adulto-criança, neste capítulo buscamos mostrar, também através da história, as várias mudanças de compreensão da curiosidade, que nos levam atualmente a conceitos tão distintos e, sobretudo a atitudes que tolhem a curiosidade das crianças. Autores como Hugo Assmann, Paulo Freire, Jean Piaget, George Loewenstein e Susan Engel foram fundamentais para este momento assim como Merleau-Ponty, Violet Oaklander, Gerda Verden-Zöller, Carl Honoré e John Holt.

No **CAPÍTULO III – CRIANÇA E MOVIMENTO: O “BRINCAR E SE-MOVIMENTAR” COMO EXPRESSÃO DO CURIOSAR**, o Brincar da criança compreendido a partir do conceito de “Brincar e Se-Movimentar” mostra-se como chave necessária para o fomento da curiosidade das crianças. A partir das leituras sobre a Teoria do Se-Movimentar, principalmente a partir de Heinj (2006), destacamos a importância do brincar espontâneo e livre da criança para incentivar e reascender a curiosidade e ampliar o Campo Existencial. Entendemos que ao possibilitarmos situações de sucesso para os pequenos estaremos contribuindo para a ampliação do Campo Existencial próprio o que permitirá que as crianças desenvolvam o “*habitus curiosandi*” (ASSMANN, 2004). A partir disso, buscamos refletir sobre a educação física quando envolvida na prática pedagógica para crianças e a relação que de fato existe entre o “Brincar e Se-Movimentar” e a curiosidade dos pequenos.

Para finalizar a dissertação apresentamos as considerações finais sob o título de “**A IMPRESCINDÍVEL NECESSIDADE DE REASCENDER A CURIOSIDADE DAS CRIANÇAS**”. Neste momento destacamos principalmente, conforme indica o título do capítulo, a necessidade de reascendermos a curiosidade das crianças através de possibilidades para brincar espontaneamente. Para tanto, sugerimos antes de qualquer coisa uma mudança

de atitude do adulto em relação ao brincar e também ao curiosar da criança lembrando que o contexto onde ela está inserida pode contribuir para que ela desenvolva um hábito de curiosidade e assim tenha prazer em aprender.

INQUIETAÇÕES E CURIOSIDADES INICIAIS

Para tratar do tema proposto, é importante e talvez interessante para quem possa vir a ler este trabalho, que se faça um rápido retrospecto sobre as minhas inquietações e “curiosidades” iniciais que acabaram por me levar à temática. Para não me estender, justamente neste momento onde a criança, e seu mundo de brincar e curiosar, é o mais importante, procuro pontuar algumas reflexões e fatos que me “inquietaram”.

Durante todos os meus anos na escola (educação básica e superior), que por sinal ainda se somam mais como aluna do que como professora, posso talvez contar nos dedos às vezes em que minha curiosidade fora incentivada. Embora se trate do “meu” testemunho, ou seja, um testemunho particular é muito provável que ele se enquadraria no testemunho de muitos estudantes.

Os roteiros, digam-se os conteúdos, já foram prescritos e qualquer que seja a “improvisação” pode “estragar” a cena. O que quero dizer através disso é que os professores, não digo todos porque pude ter a sorte de encontrar alguns com a característica oposta do que vou dizer, tem medo de trabalhar com o que não está no planejamento. Acreditam que podem prejudicar os alunos por deixar alguma coisa de lado. Mas, creio que por seguirem os “roteiros”, deixam as curiosidades de seus alunos de lado e acabam infelizmente os prejudicando.

Lembro que na sexta série do ensino fundamental, eu e minha turma ganhamos a incrível tarefa de pesquisar na biblioteca da cidade sobre os óvnis ou seres extraterrestres. Digo incrível tarefa porque acredito que toda criança tem verdadeira fascinação por aquilo que oferece mistério, foi assim comigo. A professora havia escutado alguns colegas conversando no meio da aula sobre ETs e na hora sugeriu que pesquisássemos sobre isto. Eu gostei mais ainda porque não conhecia a biblioteca da cidade, somente a biblioteca da escola, e assim teria uma boa justificativa para dar aos meus pais para ir ao centro da cidade. O interessante dessa história toda é que me lembro de todo o trabalho que realizei, e o importante é que descobri que existia muita coisa a ser lida, não só sobre ETs, mas sobre muitos assuntos, afinal eu nunca havia visto tantos livros. Sem querer (?), até hoje não sei... a professora incentivou minha curiosidade!

Ingressei no ano de 2002 no Curso Normal de Nível Médio, mais conhecido como Magistério, e a partir desse ano comecei seriamente a pensar em ser professora. Eu entrara no curso não para ser professora, mas porque eu era atleta do voleibol e ganhara bolsa no curso

para representar o colégio nos jogos. Só no decorrer dos anos fui assumindo a ideia de lecionar.

Aprendi durante o curso como ensinar a criança a escrever, a calcular, os conhecimentos básicos de ciência, geografia, etc. E ainda um tanto irrefletidamente pensei que se era para eu ser professora seria de educação física, porque eu pensava que criança nenhuma devia gostar daquelas aulas onde a gente fica todo o tempo sentado, a fora que eu sempre gostei muito de esportes como boa parte dos estudantes e professores de educação física.

Em 2008 entrei para o curso de educação física e entre os vários conteúdos aprendidos senti que algo estava sendo esquecido, ou seja, a criança. Durante essa formação posso dizer que apenas uma disciplina⁶ tratou da criança e não especificadamente do movimento que ela *deveria* fazer de acordo com as teorias de desenvolvimento. Essa disciplina me abriu horizontes que me possibilitaram pensar a criança numa perspectiva “fora do normal” que veio a culminar, juntamente com outros fatos e reflexões, nesta dissertação de mestrado.

Dentre esses fatos e reflexões que me referi talvez o que mais me preocupou (e me preocupa) aconteceu a partir da minha prática enquanto professora dos anos finais do ensino fundamental. Cheia de “energia” como praticamente todo professor ou professora iniciante, me deparei com uma maioria de alunos e alunas que não queriam perguntar, onde nada tinha “graça”, nada interessava e tampouco causava curiosidade. Então me questioneei: Como contribuir para que eles (os alunos e alunas) se tornem indivíduos críticos, autônomos, conforme havia me convencido como necessário em minha formação até então, se eles não querem, se eu permito que eles perguntem e eles, no entanto, só querem as respostas?

⁶ Disciplina de “Sociologia da Infância” ofertada pelo professor Wenceslau Leães Filho como complementar do curso de Educação Física Licenciatura Plena.

CAPÍTULO I – COMPREENSÕES SOBRE A CRIANÇA: HISTÓRIA, EDUCAÇÃO E POSSIBILIDADES PARA EXPERIÊNCIAS PRÓPRIAS DE MOVIMENTO

1.1 DA CRIANÇA COMO *NÃO ESSENCIAL* PARA A CRIANÇA COMO *ESSENCIAL*

“A história ajuda-nos a compreender o fenômeno especular que ocorre entre adulto e criança: ambos se refletem como dois espelhos indefinidamente fronteiros”

Maurice Merleau Ponty (2006)

A história tem nos mostrado uma evolução na compreensão da criança⁷. Interpretações vêm surgindo no sentido de explicar como e porque o adulto compreendia e compreende a criança de determinada maneira. Ao que parece o tema tem causado interesse em cada vez mais pessoas. O fato é que os desafios da sociedade atual têm colocado a criança e principalmente o seu processo de desenvolvimento em evidência, novas exigências têm surgido e dizer *o que é* a criança num sentido estereotipado parece ser uma necessidade, pois ainda se vê a busca por estratégias de intervenção que possam ser aplicados a todas elas.

Conforme exposto, ao longo da história a concepção sobre a criança evoluiu, passou por várias mudanças e com isso o modo como os adultos que se relacionam com elas também vem sendo modificado. A relação da criança com o adulto é resumida por Merleau-Ponty (2006) de dois modos: a) *A criança considerada como não essencial*; e b) *A criança considerada como essencial*. O primeiro modo “[...] é a atitude antiga. Velhas concepções de uma educação autoritária. A criança é considerada como um rudimento do adulto” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 464), e o segundo diz respeito à criança como figura central da família.

Encontram-se mães (que se lembram ou acreditam lembrar-se da sua infância como de um tempo feliz) que adotam atitude de enfermeira em relação à criança. A criança adota atitude complementar: “acha-se” muita coisa, mas também se acha deplorável, sente-se exposta a mil perigos. O “você quer fazer isso?” salvaguarda sua liberdade, mas a obriga constantemente a tomar decisões, o que está acima de suas forças e a põe em estado de vertigem [...] (MERLEAU-PONTY, 2006, p.264-265.)

⁷ É necessário enfatizar que as definições sobre infância e criança podem ser compreendidas de várias maneiras, ou seja, podem ter significados distintos ou ainda serem consideradas como sinônimos dependendo do referencial adotado.

No entanto é importante entender que embora tenhamos modificado muitas questões em nossos costumes, por exemplo, somos obrigados a concordar com Le Goff (1980, p.11) que “[...] o passado não está apenas no passado”. Uma família do século XXI, por exemplo, tem obviamente uma relação entre pais e filhos um tanto diferente da relação que havia em alguma família do século XIX, mas ainda pode preservar questões idênticas. Sabemos que no Egito Antigo, assim como em outros lugares, o filho era obrigado a seguir a profissão do pai. Na atualidade muito acontece do filho ou filha ter que seguir a profissão que os pais querem que ele ou ela siga, às vezes, até mesmo são obrigados a seguir a profissão de algum dos pais ou também não podendo seguir a profissão deles. Há diferenças nos casos, mas há semelhanças se pensarmos no indivíduo que em nenhuma das situações pode escolher o que realmente quer fazer enquanto profissão.

Compreender a evolução do pensamento sobre as crianças desde o princípio e a nossa relação enquanto adultos com elas se mostra como necessário para compreendermos o contexto atual, o modo como se dão as relações entre adultos e crianças hoje, em outras palavras, porque mudamos nosso pensamento em alguns quesitos e em relação a outros mantemos compreensões antigas e também para compreendermos os rumos da nossa sociedade. Para tanto, procuramos a seguir destacar algumas questões que julgamos necessárias, referentes às compreensões sobre a criança da Antiguidade até os dias de hoje.

1.1.1As compreensões sobre a criança na história

Veyne (2009), sobre o princípio da civilização humana, destaca que o nascimento de uma criança no Império Romano dependia da aceitação do chefe da família. O autor destaca que as práticas contraceptivas, abortivas e infanticídios eram usuais e legais. A criança recém nascida que o pai não pegasse nos braços levantando a cima da cabeça (sinal de aceitação) era exposta diante da casa ou em algum lugar público, podendo ser recolhida por quem quisesse.

[...] os gregos e os romanos sabiam que uma particularidade dos egípcios, dos germanos e dos judeus consistia em criar todas as suas crianças e não enjeitar nenhuma. Na Grécia era mais frequente enjeitar meninas que meninos, no ano I a. C, um heleno escreveu à esposa: “Se (bato na madeira!) tiveres um filho, deixa-o viver; se tiveres uma filha, enjeita-a”. Mas não é certo que os romanos tivessem a mesma parcialidade. Enjeitavam ou afogavam as crianças mal formadas (nisso não havia raiva, e sim razão diz Sêneca: “É preciso separar o que é bom do que não pode servir para nada) (VEYNE, 2009, p. 21-22).

Os ricos também abandonavam os filhos em casos de possível perturbação de testamento. Os pobres, porém, costumavam abandonar os filhos quando não possuíam

condições para alimentá-los. Estas crianças ou eram recolhidas e adotadas por alguém ou morriam, e isso não era considerado um problema social. Os pais amavam os filhos por eles serem a possibilidade de continuidade do nome da família e da grandeza da linhagem.

Após o nascimento a criança aceita era confiada a *nutriz*, uma espécie de babá da antiguidade que além de amamentar tinha a função de educar a criança até a puberdade com a ajuda de um pedagogo. Segundo Veyne (2009) ambos conduziam os estudos e deveres da criança e também as brincadeiras e distrações. O autor destaca ainda que embora as crianças mais pobres não tivessem um preceptor como as ricas muitas tiveram acesso à educação escolar. Antes dos doze anos de idade, as crianças romanas frequentavam a escola, as meninas não menos que os meninos, e as escolas eram mistas. Porém, quando completavam doze anos de idade, somente os meninos abastados continuavam os estudos (estudos dos clássicos, mitologia), raramente alguma menina continuava estudando, pois nessa idade já eram consideradas prontas para o casamento e deviam dedicar-se exclusivamente a ele.

É clássico o entendimento que na Europa medieval as crianças eram tratadas como adultos em miniatura, logo, portanto a infância não existia. A infância, conforme Sarmiento (2005) é independente das crianças e historicamente construída “[...] a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade”. Nesse sentido, para o autor, esse processo é constantemente atualizado na sociedade conforme se dão as interações entre adultos e crianças.

De fato na Europa medieval as crianças realizavam muitas atividades como se fossem realmente adultas, mas conforme Honoré (2009) baseado em Rousseau, essa é uma interpretação errada da concepção de criança daquela época, divulgada principalmente através da obra clássica de Philippe Ariés: *História Social da Criança e da Família*. Segundo Honoré essa ideia é exagerada, pois existia alguma noção da diferença entre adultos e crianças, embora ela não fosse tão demarcada como hoje. Segundo Honoré (2009):

Até mesmo o *Regra beneditina*, o principal guia monástico da Europa medieval, estipulava que os monges meninos deveriam receber comida extra e ter mais horas de sono, além de tempo para brincar. Ariés apareceu com uma narrativa importante para sua época, mas ela estava parcialmente equivocada, ou pelo menos incompleta, afirma Rousseau (HONORÉ, 2009, p.39).

Ariés (2012) justifica que o fato dos adultos, na Idade Média tratarem as crianças como adultos em miniatura se dava porque nesse período não havia inicialmente uma

preocupação com a idade. Segundo autor (2012, p. 108) “[...] a preocupação com a idade se tornaria fundamental no século XIX e em nossos dias”. Essa característica medieval, para ele, fazia com que as crianças fossem na maioria das vezes tratadas como adultos em miniatura. Participavam de festas, jogos, em fim da vida em sociedade como se adultos fossem, embora brincassem com alguns brinquedos que os adultos não brincavam.

Fica claro que existia uma diferença entre adultos e crianças e que o tratamento era de certo modo diferente. No entanto, o que não existia era a preocupação dos dias de hoje. As altas taxas de mortalidade infantil tornavam a morte de crianças um fato comum para as sociedades da época o que demonstra a pouca preocupação em relação ao crescimento e desenvolvimento das mesmas, mas não um total desprezo em relação à criança.

Com a popularização das “idades da vida”⁸, primeiras ideias pseudocientíficas sobre a noção de idade e desenvolvimento na Idade Média associada às etapas biológicas, passaram a diferenciar as funções sociais dos indivíduos conforme suas idades. Porém, é somente depois da Idade Média, que a diferença entre adultos e crianças torna-se mais evidente e fruto de preocupação social. Para isso as ideias de John Locke (1632-1704), filósofo inglês de forte influência na Europa foram determinantes. Em 1693, Locke publicou o livro *Alguns pensamentos acerca da educação*, onde segundo Honoré (2009, p.41), argumentou que a criança chegaria ao mundo “[...] como uma tabula rasa, uma ardósia em branco, esperando para ser preenchida (pelos adultos, é claro)”.

O entendimento de que a criança seria como uma tabula rasa trouxe várias mudanças na relação entre adultos e crianças. Esta compreensão também estava relacionada com o desenvolvimento dos sistemas de ensino, tornando distante a entrada da criança no mundo adulto. Segundo Ariés (2012) neste contexto, a primeira fase da vida do homem passou a ser admirada, surgindo um novo sentimento de infância. A família começou a se organizar em torno da criança para a “paparicação”, ela era amada por si mesma e não mais simplesmente pelo que ela representava em termos de continuidade da linhagem familiar. “Passou-se a admitir que a criança não estava madura, que era preciso submetê-la a um regime especial de quarentena antes de deixá-la unir-se aos adultos” (ARIÉS, 2012, p.194).

Com o crescimento da literatura pedagógica e moral a concepção de que as crianças eram inocentes se impõe. As brincadeiras, segundo Ariés (2012) que girassem em torno da

⁸ Conforme Ariés (2012, p.4) seriam as idades da vida: a infância e puerilidade, a juventude e adolescência, velhice e selinidade.

sexualidade da criança eram evitadas. Nesse contexto a educação torna-se mais ainda necessária, pois esta seria como uma proteção da imoralidade.

A partir do final do século XVIII, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) filósofo suíço, uma das principais figuras do Iluminismo e também do Romantismo caracterizou uma nova visão sobre a criança que veio a contrapor-se as ideias de Locke, contraposição que parece persistir até hoje. Rousseau defendia que a criança, suas brincadeiras, prazeres e seu instinto amigável “[...] deveria ser cuidada, mais do que explorada como meio para um fim; que as crianças nasciam puras, espontâneas e alegres e, portanto, deveriam aprender e criar em seu próprio ritmo” Honoré (2009, p.41).

Até hoje nos debatemos entre a visão de Locke e a visão romântica da infância: devemos moldar as crianças como argila ou descansar e deixar que elas sejam crianças? De qualquer maneira, ambas as filosofias, juntamente com a crescente prosperidade, ajudaram a fazer com que as crianças fossem notadas (HONORÉ, 2009, p. 42).

Este notar no qual o autor se refere aconteceu principalmente no século XX, denominado como “século das crianças”. Diversas mudanças significativas em relação à criança tiveram início neste século.

A sexualidade infantil revelada pelos estudos de Sigmund Freud (1856 - 1939) através do texto “Três ensaios sobre a Teoria da Sexualidade” (1905) abalou a sociedade da época revelando que as crianças não eram “inocentes” como se esperava e também possuíam sexualidade isso mudou novamente a compreensão sobre as crianças. O aprofundamento em relação aos estudos sobre o desenvolvimento infantil foram determinantes para colocar a criança em cena, no cerne de várias discussões políticas, científicas, educacionais e também familiares.

As escolas de educação infantil foram consideradas imprescindíveis, e, portanto tornaram-se um direito das crianças. Isto porque os estudos sobre o desenvolvimento infantil, principalmente a perspectiva piagetiana, organizada a partir de fases do desenvolvimento ofereceram a pais, professores e governantes uma ideia daquilo que as crianças precisariam em cada período da vida, organizando dessa forma os estímulos necessários para cada etapa. Segundo Gondra e Garcia (2004) a organização da vida por etapas, estágios, períodos ou outros substantivos auxiliaram na construção de uma vida segmentada com tentativas constantes de regular as experiências das crianças, principalmente por meio da escola. É importante destacarmos nesse sentido, que se passou a ter uma preocupação muito grande

com aquilo que Vago (2007, p. 299) chamou de “submissão de corpos dos corpos infantis” a fim de controlar o desenvolvimento das crianças.

A partir disso, inúmeras pesquisas surgiram, sugestões de todos os tipos colocaram a criança em evidência destacando principalmente a educação das mesmas como algo necessário e decisivo para o desenvolvimento adequado dos pequenos. As escolas para crianças passaram não apenas a refletir o que a sociedade espera das crianças, mas também, conforme Kuhlmann (2011, p.15) “[...] tornaram-se um elemento constitutivo da história da produção e reprodução da vida social”.

1.1.2 A criança e a educação infantil: uma breve introdução

A educação infantil, conforme Kuhlmann (2003, p.469) envolve “[...] toda e qualquer forma de educação da criança, na família, na comunidade, na sociedade e na cultura em que viva”. No entanto, o autor destaca que há outro significado, mais preciso e limitado para a educação infantil que seria aquele definido pela Constituição Federal Brasileira de 1988. A Lei trata a educação infantil como uma modalidade específica das instituições educacionais para a criança pequena de 0 a 6 anos de idade. Recentemente esta Lei foi alterada pela Lei 12.796 de 4 de abril de 2013, e passou a prever a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os 5 anos de idade e a complementação da educação realizada pela família e pela comunidade⁹.

Este tipo de instituição surgiu no século XIX e segundo Kuhlmann (2003) isto aconteceu como parte de iniciativas reguladoras da vida social da Europa. Antes disso a educação das crianças ocorria em casa e na comunidade. Normalmente o que era ensinado às crianças estava relacionado à sua função social, logo também ao sexo da criança. Conforme Gadotti (2008, p. 23): “Na comunidade primitiva a educação era confiada a toda a comunidade, em função da vida e para a vida: para aprender a usar o arco, a criança caçava; para aprender a nadar, nadava. A escola era a aldeia”. Era comum, principalmente na Antiguidade e na Idade Média, que os filhos aprendessem o ofício dos pais com os próprios pais.

⁹ A mesma Lei destaca, no art. 30 que a Educação Infantil deve ser oferecida em creches para crianças de 0 até 3 anos de idade e em pré-escolas para crianças de 4 a 5 anos.

Antes do surgimento das escolas de educação infantil que se assemelham com aquelas que temos hoje surgiram às escolas da antiguidade, conforme exposto anteriormente, e os colégios na Idade Média. Segundo Ariés (2012) estes colégios funcionavam como asilos para estudantes pobres, não havia o objetivo de ensinar conteúdos determinados como ocorre na escola atual, mas sim seguir modos de vida inspirados nas regras monásticas. Apenas a partir do século XV que estes colégios acabaram tornando-se institutos de ensino. Porém, conforme tratado, a vaga noção das idades da vida na Idade Média, fazia com que as aulas nos colégios fossem realizadas de maneira conjunta, ou seja, jovens, adultos e crianças em uma mesma classe, portanto educação das crianças se dava da mesma forma que a educação dos adultos.

Nesta época o colégio tinha um papel importante no que diz respeito à vigilância e enquadramento da juventude e importava mais o que o aluno sabia do que a idade que possuía. Conforme Ariès (2012, p.113) “[...] prestava-se mais atenção ao grau do que à idade”. Somente mais tarde, final do século XVIII, é que os colégios começaram a separar as crianças pequenas dos jovens e dos adultos. Segundo Ariès (2012) esta separação que já vinha sendo considerada necessária teoricamente, acabou se firmando na prática. No entanto, segundo Aranha (2006, p.126) “A fim de proteger as crianças de “más influências”, propôs-se uma hierarquia diferente, submetendo-as a severa disciplina, inclusive a castigos corporais. A meta da escola não se restringia a transmissão de conhecimentos, mas a formação da moral”. A ideia que compreendia a criança como uma tabula rasa, inocente, um ser inacabado justificava estas ações, era preciso aprender a ser como um adulto nem que para isso fosse usada a força, embora Locke, precursor dessa compreensão de criança, criticasse o emprego da violência.

Com o advento da Revolução Industrial no decorrer do século XVIII para o início do século XIX, a necessidade de uma instituição que cuidasse as crianças acabou se consolidando. A mão-de-obra feminina tornou-se necessária e assim a criança que antes ficava aos cuidados da mãe necessitou de um novo ambiente. Sendo assim a Revolução Industrial caracteriza-se como um marco histórico na criação das instituições de educação infantil.

A infância encarada como fraqueza que necessita da humilhação para ser melhorada cede lugar à ideia de a criança precisar ser preparada para a vida adulta, preocupação que exige cuidados e uma formação com disciplina rigorosa e efetiva, sem as surras de antigamente, mas ainda recorrendo a castigos corporais mais suaves (Priszkulnik, 2002, p.13).

Ou seja, este contexto foi caracterizado por mudanças em relação à compreensão da natureza da criança pela família.

[...] o que se pode perceber é que existiram para justificar o surgimento das escolas infantis uma série de ideias sobre o que constituía uma natureza infantil, que, de certa forma, traçava o destino social das crianças (o que elas viriam a se tornar) e justificar a intervenção dos governos e da filantropia para transformar as crianças (especialmente as do meio pobre) em sujeitos úteis, numa sociedade desejada, que era definida por poucos. De qualquer modo, no surgimento das creches e pré-escolas conviveram argumentos que davam importância a uma visão mais otimista da infância e de suas possibilidades, com outros objetivos do tipo corretivo, disciplinar, que viam principalmente nas crianças uma ameaça ao progresso e à ordem social (Bujes, 2001, p.15).

No mesmo sentido Kuhlmann (2001, p.81) destaca que as instituições de educação infantil surgiram da articulação de interesses médicos, pedagógicos, religiosos, políticos e empresariais. Destes interesses surgiram escolas com objetivos diferentes: desenvolver a educação moral, a educação religiosa, o conhecimento nas letras, etc.

Ao que tudo indica a educação infantil que visa à educação integral da criança só surgiu mais tarde. Uma das primeiras instituições de educação infantil com o objetivo de desenvolver a criança integralmente surgiu por volta de 1840, na Alemanha com Friedrich Froebel (1782 - 1852). Froebel é conhecido por ter criado os famosos *kindergartens* (jardins-de-infância). Conforme o próprio nome indica os jardins de infância entendiam a criança como uma planta pequenina que precisava de cuidados para crescer e se desenvolver bem, a ideia de desenvolvimento infantil que prevalecia neste período está relacionada aos aspectos biológicos importantes para o crescimento da criança. A professora seria como uma jardineira que precisava regar “planta” de forma adequada. Para isso Froebel enfatizava a importância do brincar, entendia que através da brincadeira e do jogo a criança teria melhores possibilidades para crescer e se desenvolver.

Os jardins de infância tinham como princípio básico a natureza, segundo Froebel (1998) o ensino e a educação tinham que se adaptar, acompanhando a natureza da criança, nunca determinando um impondendo situações alheias a ela. Froebel criticava qualquer tipo de método que fosse baseado em princípios antinaturais como o treinamento, para ele esse tipo de atitude acabava embotando o desenvolvimento harmônico e natural da criança. Discípulo de Pestalozzi¹⁰ e Rousseau mantinha a ideia de que as crianças pequenas conseguiriam educarem-se sozinhas apenas com alguma ajuda dos adultos.

¹⁰ O suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827) seguia no mesmo sentido das ideias de Rousseau. Entendia que a função do ensino era levar as crianças ao desenvolvimento de suas habilidades naturais. Desenvolveu uma escola de educação infantil inspirada no ambiente da família e na religião, tinha como objetivo fazer da escola a extensão do lar da criança.

Os *kindergartens* apesar de, conforme Kuhlmann (2001, p.11), perseguidos pelo regime reacionário prussiano por serem considerados subversivos, principalmente por estimularem as mulheres a trabalharem fora de casa, se expandiram de forma intensa pela Europa a partir dos anos de 1870 e apesar de na primeira metade do século XIX outros países da Europa terem sugerido instituições similares para as diferentes faixas etárias, foram os jardins de infância de Froebel que foram amplamente difundidas pelo mundo.

Com a preocupação acentuada da ciência em relação à criança, a atenção que antes se direcionava principalmente aos aspectos físicos da criança passou para os aspectos psicológicos.

No final do século XIX, a ciência que se desenvolveu começa a mostrar uma criança mortalmente atingida pelas doenças infecciosas e vítimas do regime escolar. A higiene infantil, então, inicia o combate à mortalidade e os novos conhecimentos começam a questionar os princípios educativos. Inicia-se uma série de estudos e pesquisas tendo a criança como temática, ou seja, a criança passa a ser objeto específico de estudo de várias áreas de conhecimentos (Prizskulnik, 2002, p.13).

Nesse sentido, surgiram novas propostas de escolas de educação infantil. Maria Montessori (1870 – 1952) foi um dos nomes da renovação, ela viveu um período de efervescência intelectual, virada do século XIX para o século XX onde o avanço da ciência e consequentemente as maiores descobertas sobre a mente humana criaram expectativas ilimitadas para o futuro. Montessori foi motivada por este contexto, tornou-se a primeira italiana formada em medicina. Direcionou sua carreira a psiquiatria. Ao trabalhar com crianças com retardo mental se interessou pela pedagogia, vindo a graduar-se na área, como também em psicologia e antropologia.

Montessori percebeu que ao estimular as crianças a desenvolverem suas habilidades motoras através de atividades que visavam à autonomia, as mesmas conseguiam aprender. A partir disso veio a trabalhar com crianças que não tinham deficiência e desenvolveu um método pedagógico na escola fundada por ela mesma em Roma a *Casa dei Bambini*. O método criado por Montessori “[...] recebeu o status de científica porque passava a ser calcada em fundamentos da “Psicologia Filosófica ou Experimental, na Antropologia e na Antropologia Pedagógica, estabelecida pela observação física dos escolares” Vanti (2002 apud ANGOTTI, 1994, s/p). Ainda segundo Vanti (2002, p. 112) “Para Montessori o desenvolvimento da criança acontece em períodos sensíveis que forma as delicadas estruturas psíquicas da criança”. Isso quer dizer que nesses períodos ou estágios do desenvolvimento psíquico a criança estaria mais propensa a aprender.

Outros nomes também foram aparecendo nesse contexto entre eles Rudolf Steiner e Célestin Freinet. Steiner (1861 – 1925) foi filósofo e pedagogo, conhecido por interesses variados em diversas áreas como medicina, agricultura, arte, etc. Desenvolveu a Pedagogia Waldorf em 1919 na Alemanha que tem como ponto de partida o conhecimento do desenvolvimento de cada criança a partir de diversos aspectos, enfocando principalmente o ser humano como um ente físico, anímico e espiritual. Steiner criticava o valor que muitos jardins de infância davam aos aspectos intelectuais, desvalorizando o aspecto físico e afetivo. Por conta disso, sua pedagogia enfatiza os três aspectos, valorizando a imaginação e o brincar com materiais naturais como pedras, madeira, terra.

Célestian Freinet (1896 – 1966) foi um pedagogo francês que valorizou o trabalho e a cooperação. Em sua teoria declarou que não seria o jogo ou brincar, natural das crianças, mas sim o trabalho. Criou a pedagogia do trabalho onde o objetivo seria formar as crianças para se tornarem cidadãos aptos a transformar o meio cooperativamente. Observava cada criança atentamente, onde notou a curiosidade que elas têm sobre o mundo, porém os sistemas educacionais não proporcionavam que elas pudessem observar o mundo e descobrir respostas sobre ele. Assim criou a aula passeio utilizada até hoje pelas instituições de ensino, entre outros meios de estimular as crianças pelo conhecimento.

Desta forma estes educadores assim como tantos outros, fazem parte do cenário da educação infantil. Suas ideias, métodos e princípios influenciaram e até hoje influenciam a educação das crianças, assim como contribuíram para com as concepções de criança pelo mundo, inclusive no Brasil.

1.1.3 A educação das crianças e a educação infantil no Brasil

No Brasil, a história da educação das crianças, principalmente através da educação infantil é marcada pelo atraso das políticas públicas e pelo assistencialismo. Embora o processo de educação das crianças tenha-se iniciado no período Brasil – Colônia com a Ordem dos Jesuítas, somente no final do século XX é que surgem políticas públicas que destacam realmente os direitos da criança, principalmente em relação à educação, só a partir desse período que a educação das crianças passou a ter um caráter educativo.

No período Brasil – Colônia, século XVI, os jesuítas prenderam esforços para a formação das crianças indígenas e filhos dos colonos. A educação jesuítica compreendia as crianças como uma tabula rasa, um papel em branco ou uma cera virgem passível de ser

moldada, portanto, via nelas a oportunidade de propagar as ideias religiosas combatidas pela Reforma Protestante na Europa, assim como torná-las submissas ao trabalho braçal. Este primeiro sistema educacional implantado no Brasil é marcado por uma pedagogia rígida com o uso de castigos físicos e psicológicos.

A educação das crianças nos séculos XVII e XVIII passou a ocorrer não somente através das igrejas, mas também através de escolas filantrópicas que atendiam o grande número de crianças abandonadas no período, assim como através de aulas nas casas de professores e até mesmo em fazendas. No século XIX com a vinda da família real para o Brasil (1808) intensificam-se as preocupações em relação à educação pública, porém no sentido da educação primária¹¹, secundária e superior e não voltada para a educação pré-primária ou pré-escolar.

Com o advento da república no País (1889) um novo modelo para a educação de crianças se afirmou. Segundo Vago (2007, p. 284) a partir de 1906 encarnava uma nova esperança em relação à educação das crianças o objetivo era: “[...] civilizá-las, arrancá-las do estado de indigência, impor-lhes uma transfiguração, que fazia delas potenciais construtores da prosperidade do Estado”.

As crianças eram a esperança de um futuro melhor para o novo País. Era necessário instruir a população que era tida como doente e analfabeta, muitas pessoas morriam devido a doenças, e isso acontecia principalmente com as crianças. Para isso, planejou-se iniciar uma mudança nesse contexto através das crianças, dando-lhes um atendimento com ênfase na higienização.

Segundo Kuhlmann (2000), existia a ideia de proteger as crianças menos favorecidas, dando prioridade para o cuidado higiênico e físico, porém a primeira instituição de educação infantil popular destinada aos filhos de operários só surgiu em 1908. Em contrapartida em 1875, já havia sido fundado, pelo médico Joaquim José Menezes Vieira, o primeiro jardim de infância do Brasil, no Rio de Janeiro, porém sendo este exclusivo para filhos (meninos) da elite e baseado na pedagogia froebeliana. Kuhlmann (2001) destaca que Menezes entendia que o jardim de infância deveria moralizar a cultura infantil e, portanto os jogos e brincadeiras realizados pelas crianças nas ruas deveriam ser modificados.

¹¹ Conforme Schueler (1999) Na educação primária a idade mínima era de 5 anos de idade.

A educação das crianças, principalmente das crianças pobres, se dará sob a forma de assistencialismo, visto que os pais não tinham onde deixar seus filhos enquanto trabalhavam nas fábricas e também com a finalidade de educá-las para o trabalho. Durante pouco mais da metade do século XIX a educação das crianças seguiu nesse ritmo. A educação física neste contexto ganhou um espaço importante, pois era compreendida como uma disciplina que através da ginástica era capaz de além de preparar as crianças fisicamente, torná-las moralmente e higienicamente adequadas à sociedade que se formava. Vago (2007), contudo, destaca que mesmo com esse regime rígido de educação as crianças sempre procuraram modos de insubmissão, o autor destaca as fugas e as brincadeiras espontâneas como alguns dos subterfúgios.

Nesse período a criança já havia se tornado internacionalmente um assunto de extremo interesse, e as pesquisas realizadas, principalmente por Jean Piaget, começaram a alcançar maiores proporções no Brasil, assim como as ideias de Freud sobre a sexualidade da criança.

Conforme Kuhlmann (2000) em 1960 foi realizada uma conferência na América Latina sobre a Infância e a Juventude no Desenvolvimento Nacional, na qual se apontava a necessidade de baixar os custos da educação e da democratizando dos atendimentos às crianças pobres. No ano seguinte a LDB 4024/61 apresentou pela primeira vez, artigos que se referem à Educação Pré-escolar (Pré-Primária):

Da Educação Pré-Primária: Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância. Art. 24. As emprêsas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária (BRASIL/LDB, 4024/61).

É possível perceber que embora a Lei incentive a educação pré-escolar, isentou o Estado da responsabilidade, incentivando a iniciativa privada. Somente com a Constituição Federal de 1988, com o artigo 205, é que a educação como um todo passa a ser de responsabilidade do Estado “[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade [...]”. Na sequência surgiram novas Leis como a Lei nº 8069/90 sendo esta o Estatuto da Criança e do Adolescente, onde o papel do Estado ganha maior compromisso e se enfatiza a importância da permanência da criança e do adolescente na escola. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação também surge nos anos 90 (1996). Com a Lei nº 9394/96 a educação infantil passa a ser parte da Educação Básica. Isto quer dizer que somente, recentemente, é que a educação das crianças pequenas passa de um caráter assistencialista para um caráter pedagógico e obrigatório.

1.2 A NECESSIDADE DE POSSIBILIDADES PARA EXPERIÊNCIAS¹² PRÓPRIAS DE MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS

Somamos dezoito anos de escola de educação infantil obrigatória, como direito da criança e dever dos pais e do Estado, uma história bastante recente. Vivenciamos uma realidade onde essas instituições se expandem por todo o País, principalmente aquelas que são particulares. A correria dos pais em detrimento do trabalho tornou as escolinhas um grande negócio.

Diversas pesquisas surgiram nas últimas décadas, muitas delas enfatizaram que a criança tem a possibilidade de aprender mais e melhor do que um adulto devido à capacidade de suas conexões sinápticas se darem de maneira mais rápida fazendo com que a sociedade passasse a buscar melhores formas para ensinar as crianças. A respeito disso Honoré (2009, p.63) destaca que “[...] o problema é que esse tipo de pesquisa foi absorvido pela corrente cultural na forma de um ditado inflexível: quanto mais estímulo seu bebê receber e quanto antes, mais esperto será”.

É claro que a preocupação demasiada com as crianças não é totalmente negativa. Segundo Qvortrup (2014, p.40):

A visibilidade historicamente obtida pelas crianças por meio das ciências clássicas da criança, mesmo que não irrestritamente positiva, voltou nossa atenção para sua necessidade de proteção, e o papel dos pais, de salvaguardar e cuidar, permanece sendo importante.

Pode-se citar como exemplo disso a recente lei¹³ aprovada pelo Congresso Nacional Brasileiro que proíbe a “palmada” e outros tipos de agressões às crianças. Se não nos preocupássemos com os resultados de tais atitudes para com as crianças dificilmente leis do tipo seriam aprovadas. Porém, o problema que gostaríamos de destacar no momento reside na preocupação demasiada que a atualidade apresenta com o desenvolvimento das crianças e que ao compreendê-las como vulneráveis e totalmente dependentes tem nos levado a privá-las de algumas de suas necessidades básicas, principalmente de brincar espontaneamente e consequentemente de ter experiências próprias, experiências autênticas de movimento.

¹²Kunz (2012) com base em Zur Lippe (1987) explica os conceitos de vida, vivência e experiência. Segundo ele “[...] a vida se refere mais às funções biológicas do ser humano, a vivência corresponde às elaborações e expressões emocionais, e as experiências seriam os processamentos que ocorrem na consciência humana, nas diferentes formas e níveis de manifestação dessa consciência” (KUNZ, 2012, p. 20).

¹³ O projeto de Lei 7672/2010 foi aprovado recentemente pelo Congresso Nacional Brasileiro e batizado de Lei Menino Bernardo. A nova Lei também é conhecida como Lei da Palmada.

Conforme brevemente destacamos, com base em Vago (2007) o brincar espontâneo nos primeiros modelos de instituições educativas não era aceitável, era sim uma forma de transgressão da educação. No entanto, embora hoje o brincar tenha ganhado um espaço maior, não somente na escola, mas também nas famílias não significa que se trate do brincar autônomo e espontâneo da criança, aquele que acreditamos possibilitar experiências autênticas.

De acordo com Maraun (2010) há uma carência absoluta de experiências autênticas/experiências cinestésicas, principalmente porque muitos educadores não compreendem e não consideram em suas aulas que o ser humano da entrada no mundo, não por meio do intelecto, mas principalmente com seu corpo “As primeiras experiências de mundo são, acima de tudo, experiências corporais sensíveis [...]” (MARAUN, 2010, p. 189). A autora destaca ainda que a experiência é própria de cada um e não pode ser transferida para o outro. “É necessário que a gente mesmo esteja inteiramente envolvida numa sequência de acontecimentos para que algo de significativo, para a pessoa, possa ser experimentado” (MARAUN, 2010, p 191).

O mundo atual cada vez mais tem aumentado o conhecimento técnico e em detrimento disso tem tornado as experiências cotidianas como algo menor. As experiências científicas, pelo contrário, são consideradas importantes e necessárias. É claro que considerar o conhecimento derivado da experiência científica tem seu lado bom. Mas, de acordo com Hildebrandt-Stramann (2001, p.80), essa atitude também “[...] pode ser descrita como [...] um desprezo a um conhecimento que tem sua origem na experiência do dia-a-dia, no seu mundo da vida”¹⁴. Nesse sentido Kunz (2012, p.22) destaca que:

Fica difícil as crianças e jovens, no mundo atual, terem vivências e experiências diretas com a natureza das coisas, com os outros do seu meio, uma vez que nem nas pessoas que elas julgam responsáveis, como pai/mãe ou professor(a), transparece tal vivência ou experiência. Não nos permitimos dialogar com o mundo fora o uso da racionalidade pré-condicionada pelas referências certeiras do mundo cultural e científico posto a nossa disposição.

As possibilidades para experiências cinestésicas são cada vez mais raras o que acontece na maioria das vezes é a reprodução de experiências de outros. Conforme Kunz e Costa (2013) embora os nossos sentidos estabeleçam nosso contato com o mundo, é comum

¹⁴ A experiência do mundo da vida para o autor refere-se à experiência dos sentidos, uma experiência cinestésica, estando esta relacionada ao corpo. Ao falar em ‘corpo’ não está se referindo ao corpo *objetivado*, ou seja, em nossa interpretação o autor compreende o corpo a partir da noção de corpo *próprio* ou *fenomenal* (Merleau-Ponty, 2011).

perdermos quase que a consciência plena dos mesmos, porque somos incentivados a compreender o mundo a partir da compreensão das outras pessoas, normalmente dos adultos. Segundo Heij (2006) nós adultos já possuímos uma compreensão de como o mundo é e a partir dessa compreensão projetamos como as crianças devem ser, o que elas devem saber e as experiências pelas quais precisam ou não passar. Por meio da educação buscamos constantemente transferir as experiências da humanidade para as crianças, porém em função disso temos poucas chances de saber qual é a nossa própria maneira de ver as coisas, pois logo nos dizem como devemos vê-las.

A partir disso precisamos nos questionar sobre o que acontece quando não temos a possibilidade de ter experiências próprias. A respeito Kunz (2012, p.22) destaca que passamos a não entender a nós mesmos “Nosso próprio corpo nos manda mensagens que não escutamos ou, quando escutamos, não mais entendemos, porque perdemos a capacidade de interpretá-las”. Caso sentirmos alguma dor, recorremos a remédios, a especialistas, para resolver o problema, esquecemos que muitas vezes esta dor é apenas um indício que algo não está nos fazendo bem, falta algo ou há algo em excesso. Uma dor no estômago, por exemplo, não precisa necessariamente ser uma doença no mesmo, mas sim resultado de longas horas sem alimentação.

Kunz (2012, p.23) enfatiza ainda que pior do que essa insensibilidade cinestésica é a insensibilidade emocional. “[...] perdemos nossa sensibilidade emocional e amorosa com nossos filhos se nossas preocupações com eles se orientam apenas na comparação ao padrão social e culturalmente preestabelecido”. Dessa forma, procura-se enxergar mais o que eles devem ser do que eles propriamente são. Essa falta de compreensão do outro e de si que o autor destaca está cada vez mais presente em nossas vidas, como exemplo podemos destacar um aumento significativo de pessoas que buscam atingir determinados padrões corporais sendo que a maioria não possui condições financeiras para tanto e muito menos condições biológicas/genéticas.

Hildebrandt (2010, p.81) destaca que “[...] nossas possibilidade de fazer experiências dependem de condições materiais e sociais e, também, da configuração dessas condições. Essas condições sociais e materiais podem oferecer muitas possibilidades de experiências ou podem bloqueá-las”. Isso sugere que devemos avaliar o contexto em que vivem as crianças: ambientes cada vez mais tecnologizados, espaços e tempos restritos para brincar e movimentar-se, etc.

Neste sentido, pesquisas recentes vêm trazendo dados importantes sobre o cotidiano das crianças no que se refere a possibilidade de experiências. Coutinho (2002) identificou o escasso tempo e espaço para as crianças brincarem no contexto da creche. Staviski, Surdi e Kunz (2013) destacaram a pressa no contexto da educação das crianças dificultando as possibilidades para que elas brinquem sem um fim determinado. Surdi (2014) evidenciou que embora as professoras compreendam a importância da criança brincar a sociedade como um todo pressiona para que se enfatize a educação por meio das aulas tradicionais.

Com tudo podemos avaliar que as possibilidades para experiências próprias de movimento são cada vez mais restritas. Devemos, portanto, nos questionar como se dão ou como não se dão as possibilidades de experiências no contexto da educação física, visto que a disciplina ainda é um dos poucos tempos/espacos destinados ao “corpo”.

1.2.1 A educação física para crianças no Brasil: representações sobre o brincar

Conforme exposto, a educação física teve um papel importante, principalmente, na educação das crianças no final do século XIX e início do século XX, porém a disciplina não surgiu da necessidade de possibilitarmos experiências próprias de movimento das crianças, esse discurso é bastante recente, e sim surgiu de outras necessidades.

Com a proclamação da república, a escola ligada a ideia de que as crianças eram seres incompletos viu na educação física a possibilidade de moldar o cidadão que queria.

A escola deveria produzir novos hábitos, novas subjetividades, novos ritmos – e é precisamente no corpo infantil que deveriam ser inscritos e guardados. Ele é um território – talvez o primeiro e mais central – que a escola deveria conquistar. Lugar de investimento da escola e, por isso mesmo, lugar também de conflitos, de resistências, de tensões vividas nas práticas escolares. Representar a população pobre como desprovida de “bons hábitos”, enfraquecida e raquítica foi uma maneira encontrada para criar a necessidade desse investimento: a escola então realizaria uma faxina nos corpos das crianças, que da indigência seriam afinal resgatados e transfigurados em corpos limpos, sadios, belos e fortes (VAGO, 2007, p. 286-287).

Os interesses para com a educação física não pararam por aí. A história da área é marcada por diversos interesses: políticos, médicos, militares, etc., algo que foi e ainda tem sido alvo de críticas por parte de autores como Oliveira (2004) e Castellani Filho (2008). Oliveira (2004, p.23) destaca que a educação física “[...] tem reagido, mas, apenas recentemente surgiram tentativas para definir a sua personalidade”. No mesmo sentido Castellani (2008, p.11) afirma que “[...] a Educação Física tem sido utilizada politicamente

como uma arma a serviço de projetos que nem sempre apontam na direção de conquistas de melhores condições existenciais para todos [...].”

Com a LDB nº 9394/96 a educação física teve uma grande possibilidade para dizer por que veio¹⁵, nesse sentido o movimento renovador da área já vinha apontando a necessidade de mudanças desde o início dos anos 80 ou mais precisamente a partir da provocação de Medina em 1983: “A educação física precisa entrar em crise urgentemente. Precisa questionar criticamente seus valores. Precisa ser capaz de justificar-se a si mesma. Precisa procurar sua identidade” Medina (2013, p.38).

Assim vimos surgir um grupo expressivo de professores que propuseram novas formas de ver a educação física e que aos poucos vem pensando também em como modificar a educação física para crianças. Oliveira (2005, p. 106) afirma que “[...] paradoxalmente percebemos na área da educação física certo atraso em relação às discussões sobre a infância em outros campos – a exemplo da Educação – mas também um discreto avanço, considerando principalmente as produções a partir de meados da década de 1990”. Com tudo, não é necessário que destaquemos a característica de cada uma das propostas que surgiram no decorrer dos anos 90, visto que nosso objetivo se direciona para a criança¹⁶. Mas, mesmo assim é importante destacar, mesmo que rapidamente, que estas tendências ou abordagens que surgiram nesse período tiveram diferentes preocupações em relação à criança e inclusive ao seu mundo de brincar.

A proposta da **Psicomotricidade** ou Educação Psicomotora é antiga, mas tem sido utilizada com fins educativos principalmente a partir dos anos 60. A influência da mesma na educação física parte da obra do francês Jean Le Boulch. A psicomotricidade segundo Falkenbach, Drexler e Werle (2006, p.84) “Potencia momentos de observação, elaboração de estratégias de interação e de intervenção para ampliação da trajetória de brincar que a criança realiza”.

A proposta **Desenvolvimentista** tem como base as fases do desenvolvimento motor, destaca a importância da criança ter possibilidades para desenvolver habilidades motoras. É

¹⁵ Embora a LDB tenha tornado a educação física disciplina obrigatória em todas as etapas da Educação Básica, na realidade a disciplina nem sempre se faz presente na educação infantil, quando muito é ministrada por professores especialistas da educação física.

¹⁶ Nota-se que na literatura da educação física muitas vezes os termos criança e infância são usados como sinônimos.

direcionada, principalmente, para as crianças de 4 anos até de 14 anos. Destaca o brincar como fundamental para a criança desenvolver um “repertório motor”. Desse modo, o brincar é um recurso para, um meio para desenvolver, ampliar esse repertório conforme podemos concluir logo abaixo:

O brincar das crianças é o modo primário pelo qual aprendem sobre seus corpos e potencialidades de movimento. Também é um importante facilitador do crescimento cognitivo e afetivo da criança mais nova, assim como importante *recurso* para o desenvolvimento tanto das habilidades amplas quanto das finas (GALLAHUE, OZMUN & GOODWAY, 2013, p. 192-193, grifo nosso).

Segundo Darido (2003, p.16) a criança para esta tendência precisa aprender a se movimentar a fim de conseguir superar os desafios motores do contexto. O brincar é utilizado neste sentido, para alcançar as habilidades motoras necessárias para cada etapa do desenvolvimento.

A proposta **Construtivista–Interacionista** preocupa-se com o desenvolvimento integral da criança. Valoriza a aquisição de esquemas motores por meio de brincadeiras que partem do cotidiano da criança. Enfatiza os processos cognitivos, afetivos e psicomotores.

O que se espera é que as crianças possam, da melhor forma possível, apresentar em cada período da vida uma boa qualidade de movimentos, de acordo com certos modelos teóricos apresentados, ou seja, que aos três anos, por exemplo, corram ou andem com certa habilidade, que saltem de uma certa forma aos sete anos, etc. (FREIRE, 1989, p.23).

Oliveira (2005) entende que Freire (1989) pode ser considerado um precursor de um pensamento mais amplo sobre a educação física voltada para crianças no contexto da educação infantil, isso porque, para a autora, ele dá importância ao brincar da criança e realiza uma série de críticas a escola que busca constantemente preparar a criança para um *vir a ser* deixando de lado *o que ela é* no presente. No entanto, entendemos que embora a proposta de Freire tenha inúmeros pontos positivos, ela deixa a desejar quando se mostra demasiadamente atrelada às fases de desenvolvimento propostos por Piaget.

Na abordagem **Crítico–Superadora** – o jogo é visto como sinônimo de brincar. A abordagem entende que através do jogo a criança consegue desenvolver a consciência, pois tem a possibilidade de recriar a realidade. Nesse caso, o brincar também acaba sendo visto como um meio para preparar a criança para o contexto do trabalho.

Quanto mais rígidas são as regras dos jogos, maior é a exigência de atenção da criança e de regulação da sua própria atividade, tomando o jogo tenso. Todavia, é fundamental o desenvolvimento das regras na escola, porque isso permite à criança a percepção da passagem do jogo para o trabalho (CASTELLANI et. al, p.45, 1992).

A abordagem **Crítico-Emancipatória** – Preocupa-se com a complexidade do *Ser* criança. Para esta abordagem o mundo da criança é um mundo de brincar. Destaca o “Brincar e Se-Movimentar” como fundamental para a criança onde este é considerado uma das poucas possibilidades de se ter experiências próprias nos dias de hoje. Nesse sentido a abordagem crítica a redução das possibilidades para o brincar livre e espontâneo da criança:

É perfeitamente visível, atualmente, que os espaços socioculturais nos quais as crianças ainda conseguem se movimentar mais livremente, com possibilidades de fazer experiências próprias, de se esconder ou se afastar do mundo dos adultos, ou seja, tudo aquilo que sempre constituiu o mundo da criança, se tornaram drasticamente reduzidos. E quando isso acontece, tanto mais se perde na criança o poder de sua infância. Faz-se na criança uma “*Lebensentzug*”, ou seja, uma extração de vida (KUNZ, 2012, p. 180-181)

Compreende-se, nesse viés, que através do brincar espontâneo, a criança vai aprendendo e formando sua consciência ao relacionar-se com ela mesma e com o meio com que brinca. O brincar é compreendido como um fim em si mesmo, e não como uma preparação da criança para algo posterior, como o esporte de rendimento ou o trabalho na vida adulta.

A partir do exposto, consideramos pertinente o aprofundamento do estudo da criança nas tendências e abordagens pedagógicas da educação física. É visível a preocupação e compreensão geral da área sobre a criança e principalmente sobre seu brincar, no entanto, o tema ainda se mostra pouco aprofundado. De modo geral as tendências ou/e abordagens estão preocupadas com o desenvolvimento da criança, principalmente com o desenvolvimento físico/motor. É claro que os conhecimentos até agora elaborados sobre o brincar como meio para a pedagogia são importantes, mas entendemos que devemos nos preocupar com o brincar na perspectiva das necessidades das crianças, principalmente a partir do que discutimos a respeito da necessidade de experiências próprias de movimento.

A criança como é possível concluir, de modo geral, a partir da breve descrição das tendências e abordagens destacadas, é vista ora como alguém que possui cultura, ora como um sujeito que precisa se apropriar da cultura adulta. O brincar como atividade verdadeiramente fundamental para a criança acaba sendo lembrado como um meio/recurso, e não como um fim em si mesmo, assim como foi visto pelas teorias pedagógicas e pela sociedade através dos tempos.

1.3 O BRINCAR PARA A CRIANÇA E O BRINCAR PARA O ADULTO

**“O brincar não tem nada haver com o futuro.
Brincar não é uma preparação para nada,
é fazer o que se faz em total aceitação,
sem considerações que neguem a sua legitimidade”**

Maturana e Verden-Zoller

Ao analisarmos Leis e diretrizes que tratam da criança parece inquestionável a importância que tem o brincar. Inúmeros estudos de várias áreas vêm destacando o brincar como essencial para as crianças. Nesse sentido também os brinquedos pedagógicos ganharam notável importância, tanto que atualmente a indústria do brinquedo é uma das áreas que mais cresce, assim como cresce o discurso sobre a importância do brincar entre pais e professores, embora em muitas situações se contradigam. Situações contraditórias nos levam a questionar: Será que todos falam do mesmo brincar? O que significa brincar para a criança? E o que significa o brincar para o adulto? Iniciamos essa reflexão com a citação de Kunz (1994):

[...] há evidentemente uma fundamental diferença entre um brincar de crianças e o jogo ou o brincar do adulto. Para as crianças, o brinquedo é a própria vida, sua forma de inserção no mundo. Para os adultos, significa, acima de tudo, uma atividade que contrasta frontalmente com a atividade do trabalho [...] (KUNZ, 1994, p.96).

Enquanto que para o adulto o brincar está associado ao desenvolvimento de habilidades para o futuro, para a criança, conforme destacou acima Maturana e Verden-Zoller (2004, p.234), “[...] brincar não tem nada haver com o futuro”. Brincar para a criança é operar no presente como bem enfatizou Verden-Zoller (2004), e vai além do envolvimento com um brinquedo. Ao brincar a criança se expressa, fantasia, imagina, desenha, inclusive cria brinquedos, os transforma, se transforma e aprende. No mesmo sentido Honoré (2009, p. 74) destaca que o brincar “[...] em sua forma mais pura, é uma maneira profunda de engajar-se com o mundo e conosco mesmo. A brincadeira verdadeira é espontânea, incerta – você nunca sabe aonde ela vai levar”. Porém, esse brincar para o adulto normalmente é considerado sem sentido, não serve para nada. Nossa cultura viciada no rendimento não entende que algo pode ter um fim em si mesmo e que não precisa necessariamente estar ligada há algum benefício futuro.

Maturana e Verden-Zoller (2004) destacam que a nossa cultura ocidental nega o brincar como aspecto central da vida do ser humano, mediante sua ênfase na competição, no sucesso e na instrumentalização de todos os atos e relações. O que se pode constatar é que em

função disso o adulto tende a querer adultizar à criança, fazendo com que ela pense e passe a agir como ele. Para isso o adulto diz como a criança deve brincar com o que ela deve brincar, onde e por quanto tempo. Não há tempo para perder, a pressa dos pais para desenvolver plenamente as crianças, sob a pena das “janelas das oportunidades” se fecharem, faz com que ironicamente elas percam tempo, o tempo de serem crianças.

Honoré (2009) ressalta que a pressão por desenvolver as crianças desde muito cedo é mais forte do que nunca antes visto isto porque a ciência tem demonstrado que a criança, desde bebê, tem uma capacidade de aprender muito maior do que se pensava, porém, a sociedade, de modo geral, realizou uma leitura equivocada ao levar ao pé da letra essa questão. Como consequência a criança de hoje, principalmente aquelas mais abastadas, vivem sob constante cuidado, pois “qualquer coisa” pode prejudicá-la no seu aprendizado. Ela já não pode brincar em qualquer lugar, o espaço para isso deve ser seguro, longe de riscos de qualquer tipo. Nesse sentido muitas possibilidades de movimento estão sendo restringidas.

Tal discurso determina inclusive os brinquedos que a criança pode brincar. Existem brinquedos para cada faixa etária que prometem desenvolver a criança em vários aspectos. Pais e familiares acabam se sentindo na obrigação de oferecerem as crianças estes brinquedos a fim de que elas não fiquem atrás das outras que de alguma forma acabam ganhando. No entanto, muitos destes brinquedos oferecidos no mercado atual acabam limitando o brincar da criança ao dizerem como ela deve brincar, ou até mesmo, não é exagero dizer que o brinquedo muitas vezes brinca sozinho, basta à criança apertar um botão.

Santin (2001) destaca que nós seres humanos somos os únicos seres vivos capazes de simbolizar, segundo o autor, isso significa que podemos atribuir algo a determinado objeto do qual não faz parte. “Pode ser um objeto, uma árvore, um animal, uma data, um número que são acrescidos de um valor ou significado pela intencionalidade humana, que os transforma em símbolo” Santin (2001, p.25). Nesse sentido nasce o brinquedo, uma caixa, por exemplo, pode se tornar um binóculo, uma cama, ou o que for possível de se imaginar. Porém, quando o brinquedo “faz tudo” não é necessário imaginar e ser criativo. Quando a criança tem a possibilidade de explorar materiais e brinquedos que permitem a ela criar e imaginar, ela tem a oportunidade de interagir com o mundo e com ela mesma. Segundo Santin (2001, p. 46) “O brinquedo pronto e acabado pede para ser usado dentro das funções a que foi destinado; em hipótese nenhuma desenvolve a imaginação criativa que leva a produzir novas formas e diferentes funções”.

O amplo número de brinquedos¹⁷ que são produzidos atualmente sugere que há certa compreensão por parte dos adultos de que brincar é importante para a criança. Essa compreensão parte, segundo Doherty et. al. (2011, p. 130) dos diversos estudos realizados nos últimos anos sobre a criança onde sugerem que ao brincar para ela é essencial, principalmente porque é assim que aprende, ou seja, a brincadeira e o brinquedo estão fortemente relacionados com a aprendizagem. Ainda segundo os autores, isto acontece, porque a criança “não separa o momento de brincar do de aprender ou qualquer outro momento. Sua brincadeira é a sua aprendizagem e vice versa”. No entanto, embora a criança busque aprender, a finalidade da brincadeira, da aprendizagem é diferente daquela do adulto, que vê, na maioria das vezes, a brincadeira e o brinquedo apenas como meio para a aprendizagem e acabam, sem notar, privando-as da verdadeira atividade do brincar. Doherty et. al (2011, p.130) enfatiza “[...] há um perigo, de que essa associação com a aprendizagem possa levar a um envolvimento excessivamente protetor dos adultos e a uma interpretação de que a brincadeira deve sempre ser planejada e ter algum propósito”.

Santin (2001) entende que o brincar/brinquedo possui uma finalidade diferente da educação, pois o primeiro tem a finalidade em si mesmo diferentemente da educação. No entanto, o autor pensando na disciplina de educação física, destaca um problema a ser pensado seriamente: Como articular liberdade, imaginação e criatividade (acrescentaríamos aqui a curiosidade) num contexto que sempre procurou controlar tais fenômenos? Esse é o desafio!

¹⁷ A fabricação de brinquedos por parte de indústria especializada é um fenômeno que teve início somente no século XIX e enfatizou-se no século XX. Sobre o assunto Benjamin (1987, p.246) afirma que “[...] quanto mais avança a industrialização, mais ele (o brinquedo) se esquia ao controle da família, tornando-se cada vez mais estranho não só as crianças, como também aos pais”.

CAPÍTULO II – O CURIOSAR E A CRIANÇA NA SOCIEDADE DAS RESPOSTAS PRONTAS

2.1 CURIOSIDADE: FUNDAMENTO ESQUECIDO

Quando se fala em aprender, a conhecer, a saber pensar, muitos logo associam ao fim que pode ser dado a esta habilidade. Esta realidade do ser humano de estar sempre se projetando para o futuro e com isso acabando por buscar um fim prático em suas atividades, tratamos recentemente no capítulo anterior desta dissertação, ao analisarmos o brincar através da ótica do ser humano adulto. O que pretendemos neste momento é discutir a busca pelo conhecimento de forma diferente daquela descrita inicialmente, chamamos esta busca de curiosidade, ou seja, um buscar saber mais sobre algo sem necessariamente ter a pretensão de utilizá-la no sentido prático do cotidiano.

Embora a palavra curiosidade seja carregada de compreensões nem sempre positivas, entendemos que ela se trata de um elemento necessário ao ser humano que se fomentado pode estimular a criança para cada vez mais buscar conhecimento, ou seja, contribui para que ela goste cada vez mais de aprender sem se preocupar onde “aplicar” tal conhecimento, embora possa em algum momento utilizá-lo nesse sentido.

A curiosidade é uma característica que normalmente se manifesta logo nos primeiros dias de vida da criança, sendo ela também manifestada em alguns animais não humanos como macacos, golfinhos, gatos, cachorros, etc., (LORENTZ, 1995). Coincidência ou não, estes são alguns dos animais considerados mais inteligentes depois do ser humano. Assmann (2004, p. 152), sobre a relação dos seres humanos com a curiosidade entende que é “[...] razoavelmente correto falar em “curiosidade natural” porque no ser humano o impulso para curiosar é inato e se desdobra naturalmente em aprendizagem”.

Holt (2006) afirma que podemos estar seguros que as crianças desde ainda bem pequenas, tem um desejo apaixonado de compreender o mundo sob várias perspectivas e que por isso buscam aprender o tempo todo e por conta própria.

Uma criança faminta, mesmo no caso de um bebezinho que experimenta a fome como uma dor real, vai parar de comer ou de se amamentar se algo interessante acontecer, porque vai querer ver o que está acontecendo. Essa curiosidade, esse desejo de extrair algum sentido das coisas vai direto ao coração do tipo de criatura que nós somos (HOLT 2006, p.179).

O que autor quer dizer, em outras palavras, é que a curiosidade é natural para nós, e que é tão importante quanto ou às vezes até mais importante do que a alimentação, estamos sempre buscando conhecer, embora uns busquem mais do que outros. Poderíamos dizer, sem exageros que a busca pelo conhecimento é uma espécie de busca por “alimentos”, portanto uma necessidade básica que amplia nossa compreensão sobre o mundo. Nesse sentido Freire e Faudez (1985) entendem que todo conhecimento começa através da curiosidade e da pergunta.

A busca pelo conhecer acontece muito cedo. Logo ao nascer normalmente à criança mostra interesse por tudo que a cerca. Inicialmente a curiosidade do bebê é bastante passageira, ele busca por um objeto, um rosto ou uma voz e em seguida esquece já se interessando por outra coisa. Segundo Merleau-Ponty (2006, p.469) a criança logo ao nascer “Demonstra interesse pelos fenômenos mais complexos que a cercam: por exemplo, pelos rostos, adquirindo assim uma verdadeira ciência da decifração numa época em que se poderia achar que ela só tem vida sensorial”.

O bebê vai aprendendo, vai crescendo, começa a engatinhar, a caminhar e assim que isso acontece torna-se mais insistente, ainda mais curioso. Explora tudo o que vê, quer saber o que há atrás de portas, dentro de gavetas, desmonta os brinquedos para ver o que tem dentro, chega a quebrar os brinquedos para ver o que acontece, ele realmente quer saber sobre tudo. Nesse momento, é comum a preocupação e o incomodo dos pais. Eles não querem que seus filhos sejam inconvenientes em casa e muito menos nas casas dos outros, *mexendo* nas coisas, quebrando brinquedos, assim como também não querem que eles tenham acesso a alguns objetos, seja por desorganizarem a casa ou também por oferecerem perigo à sua vida (como produtos de limpeza e objetos cortantes).

A criança, no entanto, continua explorando o seu ambiente e explorando ela mesma. Ela brinca o tempo todo, quando come esta brincando, quando desenha, pula, corre, etc.; está brincando e curiosando. Quando adquire a fala a sua comunicação com o mundo se amplia, e então tem a possibilidade de dizer o que quer. Logo, começa a questionar. Pergunta (“por que”) sobre vários assuntos, muitas vezes deixando os adultos desconcertados. Aliás, a pergunta é uma das mais evidentes características da curiosidade.

É quando a criança passa a ser inserida na escola que a curiosidade, que a leva a buscar o novo, a questionar, parece entrar em declínio. Nas famílias normalmente não ocorre o incentivo da curiosidade, nesse sentido a escola só vem a somar, ou pior, a diminuir quando

o assunto é fomentar a curiosidade da criança. Somos obrigados a concordar com Kunz e Costa (2013, p.55) quando afirmam que “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”. De fato, a criança precisa começar a enxergar as coisas a partir da ótica dos adultos não restando mais tempo, ou restando pouco tempo para *Ser* criança, é o processo de adultização referido anteriormente.

As escolas, assim como as famílias, primeiro deveriam incentivar a criança a gostar de conhecer, promovendo as suas curiosidades em vez de tentarem fazer com que aprendam forçosamente fatos e conhecimentos que lhes são alheios. Freire e Faundez (1985) insistem na necessidade de estimular permanentemente a curiosidade e a pergunta, para os autores as escolas reprimem a curiosidade quando recusam perguntas ou burocratizam o ato de perguntar, colocando momentos de pergunta ou “hora da curiosidade”. “O estudante tem de saber de antemão a resposta à pergunta que se lhe fará. Entretanto, se o ensinássemos a perguntar, ele teria a necessidade de perguntar-se a si mesmo e de encontrar ele próprio respostas criativamente” (FREIRE e FAUNDEZ, 1985, p.27).

Nesse sentido, Susan Engel, pesquisadora do tema, constatou que poucos professores elegem a curiosidade como fator essencial para sua prática pedagógica. Engel (2013) destacou através da pesquisa de Tizard e Hughes (1984) realizada com crianças, o quanto o número de perguntas diminui dependendo do meio em que a criança se encontra. Na referida pesquisa as crianças com três anos de idade realizaram uma média de vinte e seis questões por hora quando estavam em casa junto de seus pais, destas sessenta por cento das questões foram formuladas de forma a adquirir novas informações ou para saber mais sobre alguma coisa. Na escola a média caiu para duas questões por hora. Isso nos faz refletir o quanto a escola vem se mostrando desinteressante. Embora a pesquisa tenha sido realizada nos Estados Unidos é bastante provável que no Brasil ocorra o mesmo. Podemos até encontrar defensores da curiosidade por aqui, mas de modo geral ela não é lembrada, como exemplo disso podemos destacar o escasso número de estudos no País que tratam o tema.

Engel (2013) destacou que em vez da curiosidade natural da criança ser explorada em sala de aula, estimula-se a busca por respostas prontas como, por exemplo, sobre o clima do dia, sons das letras, e assim por diante. A autora ainda observou que muitas vezes os alunos passam a aula toda sem realizar uma única pergunta. Por que isso acontece? Porque, muito provavelmente, aquilo é ensinado não lhes causa curiosidade, dificilmente parte da realidade

dos alunos e/ou o professor não possibilita o questionamento. E porque isto pode ser preocupante? Segundo Berlyne (1954), pessoas curiosas aprendem mais e melhor, para o autor quando a criança tem curiosidade sobre determinado assunto ela está mais propensa a aprender.

Para Freire e Faundez (1985, p.27) o esquecimento da curiosidade na escola acontece porque o caminho das respostas (pedagogia da resposta) é o mais fácil, “[...] porque nele não se arrisca absolutamente nada. O medo do intelectual está quase em arriscar-se, em equivocarse, quando é justamente o equivocarse que permite avançar no conhecimento”. Em uma segunda pesquisa Engel (2011) solicitou que professores listassem as qualidades que julgavam mais importantes para os alunos, sem dar-lhes pistas para escolher e quase ninguém mencionou a curiosidade. A autora destaca que muitos professores concordam que a curiosidade é uma qualidade importante quando perguntados a respeito, no entanto, não procuram fazê-la presente em seus planos de ensino. Garner et. al (1992) ao pesquisarem detalhes que deixam os alunos curiosos em relação a leitura, destacaram que quando os alunos ficam intrigados com descrições ou mistérios em sua leitura são mais propensos a lembrar do conteúdo mais tarde e para entender mais profundamente o que leram. Isto tudo quer dizer que estamos desvalorizando algo que permite que o ser humano aprenda de forma significativa.

2.1.1 Sobre como Tolhemos a Curiosidade da Criança

“Creio que, na tenra idade, começamos a negação autoritária da curiosidade com os *“mas que tanta pergunta, menino cale-se, seu pai está ocupado”*, *“vá dormir, deixe a pergunta para amanhã”*”

Freire (1985)

Tolher a curiosidade da criança não se trata, na maioria das vezes, de posturas propositadas. Somos levados a agir de determinada maneira, em grande parte, por não refletirmos sobre o quanto a curiosidade é importante para nossas vidas. Conforme mencionado, existe uma pequena literatura sobre o tema na educação, principalmente se nos referirmos à educação brasileira e esta realidade reflete o quão esquecida é a curiosidade.

Educada para ter respostas prontas, decoradas, a criança acaba tendo poucas possibilidades para ter interesses próprios, para curiosar. É triste observarmos que, embora no início da vida escolar elas vão felizes para a escola, em pouco tempo a mesma se torna um

fardo para as crianças, suas expressões, salvo raras exceções, não são nada animadoras. É comum que várias pessoas lembrem-se muito mais dos amigos que fizeram na época da escola e fatos engraçados, do que dos conteúdos ensinados, e isso provavelmente acontece porque o conteúdo não é significativo. Santos (1982) realiza uma forte crítica nesse sentido nos fazendo comparar com aquilo que Freire (1987) chamou de educação bancária:

[...] alguns professores, não tendo tempo, nem espaço, nem matéria para serem verdadeiros educadores, são levados a transformarem-se em *distribuidores* de matéria e em consequência os alunos são forçados a ser simples *acumuladores*. A matéria vertida pelo mestre nos tempos escolares denominados simplesmente de *aulas*, é digerida em casa com os pais e explicadores [...]. Uma vez o *acumulador* descarregado no exame de fim de ano, a escola só é recordada pelos acontecimentos pitorescos, o professor é esquecido, a matéria esvai-se e fica apenas o *vasilhame* vazio! (SANTOS, 1982, p.32-33).

As crianças desejam ir para a escola, embora algumas inseguranças sejam normais, porém logo descobrem que lá, em clima de disciplina e obrigatoriedade terão pouco tempo para aprender aquilo que realmente lhes causa curiosidade. Lamentam por não estarem em casa brincando, escutando música, jogando *vídeo game*, assistindo televisão ou acessando a *internet*. Aliás, a *internet* parece ser um dos poucos espaços onde todos, além das crianças, podem ser curiosos. Porém, a falta de mediação desses meios, que pode ser uma maneira de estimular a curiosidade e desenvolvê-la, nos torna normalmente curiosos superficiais, quase tão pouco insistentes quanto bebês.

Na escola, a curiosidade pouco tem chance de se manter porque lá já existem os conteúdos pré-determinados que devem ser aprendidos, em um tempo também já estabelecido, e um espaço delimitado. É preciso ficar a maior parte do tempo sentado e em silêncio. O questionar nem sempre é possibilitado, segundo Demo (2000, p.11) “[...] quando os professores insistem em permitir perguntas, isso vai até certo ponto e é um ponto bem certo: a autoridade do professor”.

Embora a área educacional tenha avançado bastante no que diz respeito ao papel do professor, não mais como “detentor” do conhecimento, mas sim como um mediador do mesmo, na prática nem sempre é assim. Demo (2000, p.11) destaca que nem sempre é fácil para o professor “[...] aceitar que está no mesmo barco que o aluno, nadando nas mesmas águas da dúvida” e acrescenta “[...] alguns professores vão ao extremo de garimpar no termo tons proféticos (professar estaria na base do conceito de professor), evocando os mesmos laivos do profeta que fala em nome de Deus e que, por isso, não poderia ser contestado” (DEMO, 2000, p.11). Isto significa que às crianças devem ser transmitidos todos os conhecimentos possíveis, (como se elas nada soubessem e nada quisessem saber) para que

elas se tornem pessoas produtivas. “Em lugar de uma cultura escolar orientada na pessoa tem-se uma cultura escolar voltada ao rendimento” Heij (2006, s/p).

Nós adultos muitas vezes julgamos que as crianças não sabem nada, compreensão essa que conforme apresentado, é embasada em compreensões passadas sobre a natureza da criança. Entendemos que precisamos ensinar as crianças tudo o que sabemos sob o risco de que elas nada saibam se não as ensinarmos. Por conta disso, muitas vezes forçamos as crianças para aprenderem cada vez mais cedo aquilo que julgamos necessário. Holt (2006) destaca o quanto a nossa compreensão sobre a criança ainda é rasa. O autor afirma que as crianças buscam aprender sem que os adultos precisem forçá-las para isso, apenas incentivando-as e ajudando-as quando necessário.

A criança para Holt (2006) logo ao nascer percebe que a partir da fala os adultos se comunicam e coisas acontecem. Entende por conta própria que falar é importante e por isso busca aprender a falar. O choro é a sua fala inicial, é a partir dele que a criança expressa sua fome, dor ou quando quer alguma coisa. A criança que convive com pessoas que falam bastante tem vários exemplos de como falar, perceberá uma constância em determinados sons e perceberá o significado deles. Ela naturalmente se interessará por sons diversos, porque tem curiosidade de saber o que eles significam. Quando a criança deixa de ser um bebê e percebe que as letras e os números fazem parte do cotidiano adulto elas passam a também ter curiosidade sobre eles.

Holt (2006) aponta que as crianças querem saber o que significam as palavras, o que elas representam para os adultos, porém a curiosidade sobre o significado das palavras, assim como a respeito do que representam os números é mal aproveitado na escola. Nesse sentido, o autor critica as escolas porque não estão atentas aquilo que as crianças realmente querem saber e por isso insistem em ensinar o que não é significativo para elas, ensinam as vogais e os sons que estas letras fazem, ensinam as consoantes e seus sons de maneira isolada, descontextualizada e, para o autor, de forma errada. “É igualmente tolo e errado tentar ensinar os sons das vogais isoladamente, porque cada letra chamada vogal produz um número diferente de sons, dependendo das consoantes com que estejam combinadas e das sílabas em que se encontram” Holt (2006, p.44). Para o autor, o que precisamos fazer é expor às crianças duas regrinhas básicas: “[...] que as letras correspondem a sons e “produzem” sons, e que a ordem das letras corresponde à ordem com que são pronunciados os sons que formam as palavras” Holt (2006, p.44).

Quando aprendem a ler e escrever os professores e até mesmo os pais insistem com as crianças para que busquem o significado das palavras no dicionários ou dizem o que as palavras significam.

O problema em contar para as crianças o que as palavras significam, ou em pedir-lhes que procurem no dicionário, é que elas perdem a chance de imaginar o sentido da palavra. Descobrir o que não se sabe ou aquilo de que não se tem certeza é a maior de todas as habilidades intelectuais (Holt, 2006, p.39).

Algo semelhante ocorre com o movimento da criança. Quando bebê a criança, percebe os movimentos, passa aos poucos a compreender que por meio do movimento as pessoas têm acesso a aquilo que querem. A criança passa a ter uma atração cada vez maior, mais insistente por determinados objetos, afinal tem curiosidade para saber o que de fato são e o que fazem. A ação de se movimentarem nada mais é que o meio para alcançarem o que querem e, por conta própria, o meio de conhecerem o mundo e a si mesmo. A partir disso a criança busca imitar o adulto, imitação esta que Merleau-Ponty (2006) baseado em M. Guillaume identificou como a busca pelo mesmo resultado do movimento de alguém. Em outras palavras “Isso quer dizer que a imitação é “eminente”, visa ao resultado global, e não ao detalhe do gesto. A imitação dos gestos surge só aos poucos dessa conduta orientada para as coisas” Merleau-Ponty (2006, p.26).

No entanto, o que vemos cada vez mais é especialização precoce¹⁸ das crianças em determinadas modalidades esportivas. O fato das crianças imitarem os adultos não significa que estão em condições para imitar tal qual normalmente compreendemos. Se a criança gosta de tocar algum instrumento, mesmo que a sua maneira, não significa que ela tenha alguma espécie de dom que se exercitado a levará aos palcos de sucesso, da mesma forma, se uma criança adora chutar uma bola e grita “gol” quando faz isso não quer dizer que ela se estimulada se tornará um craque do futebol, mas sim que de alguma forma foi motivada para isso, se imita é porque está brincando, está vendo o que acontece na relação dela com a bola.

Entretanto, o adulto tende a projetar a criança para o futuro buscando tornar a brincadeira profissão. Em função disso, o ensino precoce dos esportes acontece. A criança por gostar de “brincar com bola”, por exemplo, sente-se normalmente, entusiasmada em participar de uma escolinha onde poderá jogar com outras crianças. Porém, não demora muito para que

¹⁸ O treinamento especializado precoce no esporte é entendido neste estudo de acordo com a definição sugerida por Kunz (2004). Segundo o autor, a especialização precoce de crianças no esporte acontece quando estas são inseridas em sessões de treinamento antes mesmo da puberdade, tendo como objetivo o aumento do rendimento esportivo e a participação em competições esportivas.

o que antes era brincadeira se torne algo sério, salvo raras exceções, quando as atividades são conduzidas por indivíduos que compreendem a importância do brincar para a criança.

De modo geral o cenário do esporte infantil, caracteriza-se pela busca constante pelo rendimento onde o que interessa são os interesses dos adultos. Estórias de pais que tiveram insucesso no esporte que tentam através dos filhos encontrarem o êxito são comuns¹⁹. E para isso parece haver certo consenso de que disciplina, rigorosidade, dedicação e privação são essenciais. Não é preciso muito para diagnosticar que o brincar e a curiosidade para explorar movimentos e para perguntar definitivamente não são prioridades.

2.2 A CURIOSIDADE ATRAVÉS DOS TEMPOS: “MALDIÇÕES E ELOGIOS DA CURIOSIDADE”²⁰

Lob der Neugier
(Elogio da curiosidade)

Die Neugier ist gut

(A curiosidade é boa)

Die Neugier ist schlecht

(A curiosidade é ruim)

Die Neugier hat schuld

(A curiosidade tem culpa)

Die Neugier hat recht,

(A curiosidade tem razão,)

Wenn keiner mehr was wissen Will

(Se ninguém mais quisesse saber nada)

Wär's auf der Erde totenstill

(O mundo cairia em silêncio mortal.)

Reinhard Lakomy

Caso dedicarmos atenção nos noticiários sobre educação e principalmente sobre o sucesso de empresários e empresas nos daremos conta da grande frequência em que a curiosidade é destacada como característica extremamente necessária. Assmann (2004) nesse sentido destacou que a curiosidade assim como a criatividade são parselhas verbais frequentes nos nossos dias, às vezes utilizada de modo negativo, às vezes de modo positivo. No mesmo

¹⁹ Sobre o assunto ver: Esporte e Atividade Física na Infância e na Adolescência: Uma abordagem multidisciplinar/Dante De Rose Jr e colaboradores.

²⁰ Utilizamos como parte do título deste capítulo a frase “Maldições e elogios da curiosidade”, que é o título do capítulo 2 do livro “Curiosidade e o Prazer de Aprender” de Hugo Assmann, referência chave para este capítulo.

sentido, Ortega y Gasset (2000, p.878) entende que a palavra curiosidade “[...] como tantas outras, tem um duplo sentido: um primário e substancial; outro pejorativo e por excesso”.

Entenderemos no presente estudo que a visão negativa/pejorativa da curiosidade, abarca situações, atitudes e que de modo geral são consideradas ações reprováveis pela sociedade, sendo que elas tendem a se modificar no decorrer dos anos, variando também conforme a cultura. A curiosidade sobre a vida alheia é um exemplo dessa curiosidade negativa. O “fofoqueiro” ou “fofoqueira” que insiste em saber sobre o outro (a vida alheia) é visto com maus olhos. Podemos também destacar a curiosidade da criança sobre os órgãos sexuais do sexo oposto como também sendo considerada uma curiosidade negativa, ou ainda, quando a criança mexe em algo que não deve, que não lhe pertence, por exemplo.

A partir disso é inevitável questionarmos: o que nos leva a sentimentos tão opostos sobre a curiosidade? O que faz com que ora entendamos a curiosidade como boa e ora como algo ruim? O que faz com que ela seja ora maldita e ora elogiada? Apresentamos a seguir, uma breve história da curiosidade buscando responder as questões realizadas.

2.2.1 Maldições da curiosidade na Idade Média

**“Medita no que te foi mandado.
Não precisas daquilo que está oculto.
Não sejas curioso sobre o que te é supérfluo”**

Na Idade Média, período caracterizado pela forte influência do cristianismo, é onde parece ter surgido pela primeira vez o termo *curiositas*. Isso aconteceu através do livro *Confissões* de Santo Agostinho. Agostinho foi um dos grandes nomes do cristianismo do ocidente e suas ideias conseqüentemente nos deixaram um legado, principalmente quando nos referimos à curiosidade vista como algo ruim.

No referido livro Santo Agostinho apresentou a curiosidade como um dos três pecados capitais juntamente com o pecado da carne (*voluptas carnis*) e o orgulho (*superbia*). Segundo Assmann (2004) o padre latinho baseou-se na leitura literal dos textos bíblicos onde podemos encontrar o que Assmann (2004, p. 59) chamou de “mito fundacional da curiosidade”, referindo-se ao mito do “fruto proibido”²¹.

²¹ O mito do fruto proibido, trazendo ligeiramente, nos conta que quando Deus criou o jardim do Éden, o fez com inúmeras árvores frutíferas e rios para regá-las e matar a cede do homem (Adão) e da mulher (Eva), porém

O mito do fruto proibido nos mostra claramente a ideia negativa da curiosidade e a associa a figura da mulher (curiosa), no caso, a Eva. O que evidencia também a ideia bastante comum, inclusive atualmente, de que a mulher é mais curiosa do que o homem, no sentido negativo da palavra, é claro. A serpente²², muitas vezes entendida como a figura do diabo é sinônima de conhecimento e de sabedoria.

A curiosidade, para Agostinho (2011), opera principalmente através da visão. A visão se sobressai aos outros sentidos levando o homem ao pecado ao satisfazer suas paixões.

É aos olhos que propriamente pertence o ver. Empregamos, contudo, este termo, mesmo em relação aos outros sentidos, quando usamos para obter qualquer conhecimento. Assim não dizemos “ouve como brilha”, “cheira como resplandece”, “saboreia como reluz”, “apalpa como cintila”. Mas já podemos dizer que todas essas coisas se veem. Por isso não só dizemos: “vê como isto brilha” – pois só os olhos o podem sentir -, mas também: “vê como ressoa, vê como cheira, vê como sabe bem, vê como é duro”. É por isso, como já disse que se chama concupiscência dos olhos à total experiência que nos vem pelos sentidos (AGOSTINHO, 2011, p. 251).

No mesmo sentido Assmann (2004) destaca que São Bernardo de Clairvaux (1080-1153) elaborou uma espécie de teoria psicológica na qual considerava a curiosidade como a doença da alma e também destacava a visão como um meio para a curiosidade. Assmann (2004, p. 78) trás uma citação da referida teoria de Clairvaux que explicita o pensamento da época: “Monges, que caem nesse vício costumam andar de cabeça erguida, com o olhar girando de um ponto a outro e orelhas esticadas. Este comportamento curioso do corpo denota uma doença da alma”.

Como é sabido, o conhecimento na sociedade medieval era reservado a poucos. Basicamente a Igreja procurava manter sob seu domínio todo e qualquer saber que a pudesse por em perigo. Portanto, não é de se admirar que a curiosidade fosse posta como um pecado. A condenação da curiosidade como pecado foi expandida da vida monacal aos fiéis principalmente através da catequese e da liturgia. Conforme Assmann (2004, p. 79) há inclusive um documento que foi muito utilizado nas catequeses e liturgias onde se advertia que “[...] em matéria de fé, vale o *não sejas curioso*”.

proibiu estes de se alimentarem da árvore do conhecimento. No entanto, certo dia apareceu à serpente e convenceu Eva a comer o fruto da árvore proibida. Adão vendo a mulher comendo e não sofrendo nenhum mal, resolveu comer também. Então Deus furioso devido à desobediência de Adão e Eva resolveu castigá-los e expulsá-los do jardim.

²² Segundo Assmann (2004, p.57) é falsa a ideia de que a serpente representa o diabo no mito bíblico. “A serpente é um frequente símbolo da sabedoria e do conhecimento em muitas culturas. Geralmente tem conotação com o mistério ou o conhecimento ainda inacessível”.

Sendo dessa forma, somos levados a pensar como foi à relação da criança com sua curiosidade nessa época. No primeiro capítulo identificamos algumas características da relação adulto-criança no período, ou seja, o adulto, de modo geral, tinha uma preocupação diferente que tem hoje para com a criança, isso porque não havia uma distinção clara entre elas e os adultos. Rousseau (1995) destaca que era comum que as crianças fossem logo ao nascerem embrulhadas em panos o que as impedia de movimentarem-se e explorarem o meio. O autor relata, inclusive, que muitas eram penduradas dessa forma em pregos o que acabava levando várias a óbito. Essas informações nos sugerem que as crianças possuíam poucas chances para curiosar, visto que quando bebês as possibilidades de movimento eram restringidas e quando maiores seu cotidiano era semelhante ao cotidiano do adulto, repleto de trabalho para a maioria pobre, e repressão por parte da Igreja no que diz respeito principalmente, a questionar, característica tão essencial na vida da criança.

Embora os brinquedos fossem mais simples o que para Brougère (2006) permite um maior número de possibilidades para brincar e explorar, por não serem demasiadamente determinados, não quer dizer que as crianças eram mais ou menos criativas e curiosas. Até porque é provável que a capacidade de curiosar e assim transformar imaginativamente um brinquedo em outras possibilidades para brincar varia de criança para criança, principalmente porque depende muito do incentivo do meio que elas têm para isso. O fato de a Igreja controlar fortemente as atitudes das pessoas em relação ao *saber mais* nos leva a concluir que o contexto para a curiosidade das crianças não era dos mais favoráveis e que muitas posturas de proibições deste período acabaram sendo herdadas por nós na contemporaneidade.

2.2.2 A Era Moderna e a curiosidade

**Ninguém pode entender uma resposta
sem previamente ter sentido a pergunta a que ela responde.
Ortega y Gasset, 2000.**

Na transição da Idade Média para a Idade Moderna período destacado por grandes mudanças políticas, econômicas e sociais, surgiu uma nova forma de ver a curiosidade. Através de estudos dos desejos ocultos e da explicação do universo físico pelos cientistas, ser curioso tornou-se também uma característica positiva, muitas vezes associada ao progresso e a modernidade. Nesse período, as interpretações sobre a curiosidade variaram entre dois

opostos: o da curiosidade como pecado e a curiosidade como qualidade necessária para o desenvolvimento do mundo.

A modernidade é caracterizada por uma nova maneira de pensar, o uso da razão como instrumento para descobrir a verdade sobre a natureza dos fenômenos buscou superar a influência da teologia que, conforme apresentado, era uma característica muito forte nas épocas anteriores. Dentro desse contexto de revolução de pensando sob influência de importantes nomes da história da humanidade como Immanuel Kant (1724 – 1804), “[...] foi preciso superar decididamente o predomínio da visão negativa da curiosidade e construir uma outra de cunho predominantemente positivo” Assmann (2004, p. 83).

Considerar a curiosidade como elemento essencial para a evolução e consolidação da razão moderna foi imprescindível, no entanto foi uma tarefa nada fácil diante do poder da Igreja. Conforme Assmann (2004, p. 90) para legitimar a busca pelo saber o homem moderno precisou confrontar-se criticamente com uma longa tradição cristã.

Kenny (2004) ao discutir os usos da curiosidade na Era Moderna, basicamente a partir da França e da Alemanha, concluiu que neste período a curiosidade foi tema de “moda”, como o próprio autor denominou. Segundo ele, isso aconteceu, porque muitos foram aqueles que se preocuparam em falar sobre a curiosidade, seja através de dissertações, manuais de conduta, sermões, novelas, peças de teatro, poemas, etc. Igreja, universidade e outras instituições, em situação de confronto, tentaram regular o conhecimento e o comportamento das pessoas através de suas conclusões sobre o que de fato era a curiosidade.

Conforme Kenny (2004) a Igreja, com sua longa tradição no discurso sobre a curiosidade interpretou que aqueles que se diziam curiosos estavam confessando-se pecadores. Na universidade o conceito de curiosidade variou bastante, muito se falava da curiosidade como uma paixão, um vício, ora bom ora ruim. Em instituições como sociedades científicas, editoras e redes de intelectuais a curiosidade foi considerada como algo bom e assim promoveram diversos conhecimentos como “curiosidades sobre...”.

É dessa forma que para Kenny (2004) surgiu a “cultura de curiosidades” onde pessoas curiosas foram substituídas por “curiosidades”. Não é preciso uma longa e árdua pesquisa para perceber que essa ideia se mantém até hoje. Existem inúmeros livros dedicados a curiosidades sobre o corpo humano, sobre os animais, sobre a história, etc., a internet é repleta de curiosidades sobre a vida dos artistas, de perguntas e respostas. Até mesmo os livros didáticos possuem momentos de curiosidades.

Dessa forma, as crianças passaram a ser estimuladas a curiosar sobre determinados assuntos. O status da ciência estimulou as instituições escolares, ainda mais recentemente, a incentivarem as crianças a pesquisarem, normalmente através de disciplinas como ciências e biologia. Essa ideia é bastante presente o que confere a curiosidade uma intimidade com o campo científico, a imagem a seguir representa a atualidade do pensamento. Na reportagem da revista (NOVA ESCOLA, 2013) enfatiza-se que especialistas da educação indicam que o ensino deve se pautar menos nas respostas prontas e mais no incentivo à curiosidade. Para tanto indicam a leitura de textos científicos para que as crianças aprendam como se dá o processo de investigação.



Revista Nova Escola, nº265 publicada em setembro de 2013.

A respeito do ensino da ciência ao estudante Ortega y Gasset (2009) nos trás importantes reflexões. O autor entende para se estudar algo, uma ciência, por exemplo, é preciso ter necessidade dela, precisamos ser verdadeiramente curiosos. No entanto, ele afirma que o que acontece na escola é uma imposição de necessidade, de falsas curiosidades, e questiona: o que é então o estudante? Nesse sentido, Ortega y Gasset (2009, p.860) entende que o estudante “[...] é um ser humano, masculino ou feminino, a quem a vida impõe a necessidade de estudar ciências sem delas terem sentido uma imediata e autêntica necessidade”.

Para o autor as pessoas de modo geral, têm curiosidade pelos fenômenos e objetos porque tem necessidade de saber, necessidade de verdade, metaforicamente explica “[...] dizemos que encontramos uma chave quando temos em nossas mãos um objeto que nos serve

para abrir um armário que necessitávamos abrir. A procura aquieta-se com o encontrar: este é a função daquele” (Ortega y Gasset, 2000, p.863). Portanto, a condição elementar para buscarmos algo, para Ortega (2000) é a necessidade, ou seja, é ela que nos deixa interessados ou curiosos.

O autor compara aquele que simplesmente se aproxima da ciência porque alguém disse que era importante com aquele que realmente tem curiosidade sobre a ciência:

O primeiro tenderá a não questionar o conteúdo da ciência, a não criticar. Tenderá mesmo a reconfortar-se, pensando que o conteúdo da ciência já feita tem valor definitivo, é a verdade pura. Procurará, isso sim, assimilá-la tal como ela já está aí. Por seu lado, aquele que sente falta de uma ciência, aquele que sente uma profunda necessidade de verdade, aproximar-se-á de forma cautelosa do saber já feito, cheio de desconfiança, submetendo-o à crítica; muito provavelmente, partindo mesmo do pressuposto de que aquilo que os livros lhe ensinam não é verdade. Em suma, precisamente porque sente com radical angústia a necessidade de um saber, pensará que esse saber não existe ainda e procurará desfazer o que lhe apresenta como já feito. São assim os homens que constantemente corrigem, renovam, recriam a ciência (ORTEGA Y GASSET, 2000, p.861).

A partir dessa compreensão Ortega y Gasset (2000) analisa o interesse das crianças e jovens na escola. Para o autor a escola forja interesses e curiosidades, força o estudante a aceitar um interesse que não é dele:

[...] quer queira, quer não, tem de comportar-se *como se fosse sua*. É assim convidado para uma ficção, para uma falsidade. E mesmo que ponha toda a sua boa vontade em conseguir sentir como sua essa necessidade, não está garantido, nem sequer é provável, que o consiga (Ortega y Gasset, 2000, p. 864-863).

Contudo, Ortega y Gasset (2000) afirma que estamos produzindo o que ele chamou de “rebarbarização da humanidade”. Ele explica que ao introduzirmos forçosamente respostas prontas ou um repertório de ideias mortas, não assimiláveis, estranhas ao indivíduo, fazemos com que o mesmo não se sinta verdadeiramente tocado, ou seja, é necessário que se sinta autenticamente, verdadeiramente, interesse ou curiosidade, pois só assim é possível entender as soluções que a curiosidade dá ou que pretende dar as questões (Ortega y Gasset, 2000), e conclui: “Para isso é necessário virar o ensino do avesso e dizer: ensinar é primária e fundamentalmente ensinar a necessidade de uma ciência e não ensinar uma ciência cuja necessidade seja impossível fazer sentir ao estudante” Ortega y Gasset, 2000, p. 872).

2.2.3 O reforço da tradição negativa da curiosidade através da Teoria Sexual de Freud

A tradição negativa da curiosidade parecia então ter superado a ideia negativa da Idade Média. Passou-se a permitir certas curiosidades. Porém, no início da Idade Contemporânea ela ressurgiu com uma nova roupagem, ou seja, através da psicanálise de Freud.

Pode - se dizer que parte da tradição negativa da curiosidade deve-se ao fato de que ela foi uma das primeiras palavras utilizadas na psicanálise para se referir ao interesse sexual da criança. Conforme destacamos rapidamente no primeiro capítulo, a Teoria Sexual (FREUD, 1905) abalou a concepção de criança que a sociedade tinha até então e não só isso, segundo Prizskulnik (2002, p.14) “[...] Freud, com a psicanálise, abre um campo de investigação antes desconhecido, introduz a noção de inconsciente e abala a confiança que a cultura ocidental deposita na razão”.

A existência da sexualidade infantil foi um choque na sociedade, pois caía por terra a ideia de que as crianças eram inocentes. E o que isso tem haver com curiosidade? Conforme Phillips (2001, p. 31) “Para Freud, a sexualidade infantil era uma espécie de apoteose da curiosidade; tanto na origem da curiosidade individual como o paradigma de todas as suas formas posteriores”.

Os trabalhos de Freud, principalmente os primeiros, segundo Phillips (2001), entendem a curiosidade das crianças, que para ele trata-se de curiosidade sexual, como elemento fundamental a sobrevivência das mesmas. A busca por respostas as perguntas: “Da onde vêm os bebês?” “Qual a diferença entre os sexos?” “Qual a relação dos seus pais?” Entre outras, são questões imprescindíveis para elas, pois precisam urgentemente satisfazer a necessidade de saber.

Para Freud é como se a criança vivesse graças às curiosidades sexuais que levam a investigações sexuais. Mais tarde os interesses, ou novas curiosidades, serão despertados graças as suas histórias de vida e interesses subconscientes daqueles primeiros interesses sexuais. Em outras palavras, as primeiras curiosidades referentes à sexualidade acabarão influenciando na escolha, por exemplo, de um objeto de estudo, atividade profissional, etc.

É claro que em uma sociedade onde o sexo é tabu, a curiosidade da criança (curiosidade sexual) não poderia ser vista de forma positiva. Com isso, a curiosidade da criança sobre sexualidade normalmente é tema difícil para boa parte dos pais e educadores.

2.2.4 Piaget: a curiosidade como uma fase, a fase dos porquês

É necessário também destacarmos os estudos de Jean Piaget sobre o desenvolvimento humano infantil, e relacioná-los com a temática em questão. Piaget e sua teoria dos estágios realizada entre o período de 1940 – 1945 influenciou várias áreas do conhecimento preocupados com o desenvolvimento da criança, principalmente a área da educação. Para Piaget o desenvolvimento ocorre através da interação do indivíduo com o meio, onde progressivamente o sujeito constrói estruturas intelectuais equilibradas. Sendo assim, para ele uma criança sozinha não opera curiosidades, ela precisa de interação.

A curiosidade nos estudos de Piaget é apresentada, principalmente, através da fase dos porquês. Segundo Souza apud Piaget (2008) os porquês da criança são complexos e aparecem aos três anos e embora sejam abundantes é os sete anos que se caracteriza a fase perguntadora. A fase dos porquês é entendida como uma *fase*, algo que possui um período mais ou menos determinado, passado esse período/etapa ela é superada.

Para Piaget segundo Engel (2011) a curiosidade é muitas vezes provocada pela necessidade de explicar o inesperado. Em seu entendimento quando a criança é pequena, muitas coisas são inesperadas e desconhecidas, com o passar dos anos ela conhece mais e, portanto é normal que diminua sua curiosidade. Essa compreensão da curiosidade sugere que é natural o desaparecimento (ou pelo menos o quase desaparecimento) da curiosidade. Tal compreensão, no entanto, aos poucos começa a ser combatida através de novos estudos sobre a curiosidade.

2.3 EM BUSCA DE UMA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA SOBRE A CURIOSIDADE

Nos últimos cem anos a literatura científica sobre a curiosidade vem se desenvolvendo como nunca antes visto. Estes estudos²³ partem principalmente da área da psicologia que busca compreender o que é a curiosidade, como ela surge e até mesmo como ela pode ser mensurada.

²³ Sabe-se que já há atualmente um interesse em relação à curiosidade por áreas como da Genética Molecular. Os cientistas do Instituto Samuel Lunenfeld descobriram que há uma relação direta entre a inteligência e a curiosidade e em pesquisa realizada em 2009, descobriram a possibilidade do desenvolvimento de drogas para estimular a curiosidade e assim melhorar a aprendizagem. As pesquisas dessa área seguem nesse sentido.

Estudos mais recentes da área procuram entender a curiosidade das pessoas sobre substâncias ilícitas que as levam ao consumo e dependência. Também os estudos da psicologia sobre o tema vêm sendo utilizados por áreas como a economia e da publicidade e propaganda, que visam compreender as várias maneiras de chamar a atenção da população para determinadas mercadorias. A literatura pedagógica também vem buscando subsídios na psicologia para entender a curiosidade, no entanto ela ainda tem sido pouco explorada nesse campo, conforme mencionado anteriormente.

De modo mais geral os estudos apontam para uma divergência sobre o conceito de curiosidade e também discordam sobre a relação entre o termo e conceitos próximos como interesse, atenção, desejo e motivação intrínseca. Alguns pesquisadores afirmam haver diferença entre os termos e outros os utilizam como sinônimos. Segundo Guthrie (2009 apud Kashdan e Fincham 2004), essa confusão levou os estudos sobre curiosidade à redundância que impedem o avanço científico. No entanto, de acordo com Guthrie (2009), apesar disso, a maioria dos pesquisadores, provavelmente concordariam que a curiosidade pode ser de modo geral definida como um desejo de conhecer ou para explorar, e que há no mínimo dois diferentes tipos de curiosidade: a curiosidade disposicional e a curiosidade situacional. A primeira refere-se à tendência constante a experimentar, a se interessar e curiosar. O segundo tipo trata-se de uma sensação transitória que surge em uma situação peculiar.

O que Guthrie (2009) tenta fazer é uma síntese dos vários estudos científicos já realizados. Estes tiveram início com o primeiro relatório sobre o tema escrito em 1890 por William James. Neste primeiro estudo, James já havia identificado dois tipos de curiosidade que serviram de base para os estudos seguintes. O primeiro tipo de curiosidade, para James está relacionado a fatores biológicos e a um comportamento intrinsecamente orientado destinado a descobrir coisas novas, caracterizado pela abordagem e exploração. O segundo tipo trata-se da curiosidade científica, sem qualquer razão prática, interpretada pelo autor como uma resposta cerebral a necessidade de preencher lacunas do conhecimento.

Em 1954 Daniel Berlyne escreveu o livro que hoje se reconhece como clássico da curiosidade: *A theory of human curiosity*, onde o autor também identifica a curiosidade como sendo de dois tipos: perceptual e epistemológica. A perceptual levaria o indivíduo a uma maior percepção de estímulos, surge através das novidades e é reduzida com a exposição contínua a um objeto ou ambiente, a curiosidade epistemológica seria uma unidade que o impele a explorar, aprender, descobrir e resolver problemas, é mais profunda, diferente da curiosidade perceptual que é superficial e momentânea.

Porém, o mais amplo estudo empírico sobre curiosidade com base na psicologia foi escrito por George Loewenstein em 1994 onde o autor trouxe importantes informações sobre a curiosidade. No estudo, inicialmente ele apontou que a pesquisa sobre a curiosidade passou/passa por duas fases. A primeira, refere-se à década de 60, com foco nos fundamentos psicológicos da curiosidade e a segunda nos anos 70 e 80, caracterizada por tentativas de avaliar e medir a curiosidade. Loewenstein dedicou-se a primeira fase, pois julga que muitas questões ainda não foram resolvidas, principalmente pela psicologia que foi a área que mais se intensificou sobre o tema, para ele a psicologia não ofereceu subsídios suficientes para o avanço da temática, principalmente porque não chegou a uma definição sobre o conceito de curiosidade. Segundo o autor, a psicologia antes mesmo de chegar a responder o que é curiosidade logo foi dando suas características e mensurando-a. Loewenstein também critica a psicologia por não ter discutido, assim como fez a religião e a filosofia, a curiosidade relacionada à moral, pois para o autor é importante compreender as mudanças dos entendimentos sobre o tema ao longo da história.

Além de avançar nos estudos sobre curiosidade realizando uma releitura e reinterpretação da curiosidade, principalmente a partir dos estudos de Berlyne (1954), Loewenstein trouxe uma contribuição significativa, principalmente quando nos referimos ao contexto da aprendizagem escolar, isso porque o autor enfatizou que a curiosidade é um desejo de conhecer que pode ser motivado ao longo da vida, contrário a algumas teorias que sugeriam que a curiosidade era uma condição temporária como no caso da teoria de Jean Piaget (2013).

Na literatura pedagógica sobre o tema, é possível perceber que há essa compreensão de que a curiosidade pode ser motivada, no entanto, existe ainda uma falta de compreensão sobre o que de fato ela é. Muito frequentemente a curiosidade é entendida como uma característica de uma fase da vida e não algo que pode ser motivado e melhorado durante *toda* a vida. Isso acontece principalmente porque as práticas pedagógicas dos professores de educação infantil e anos iniciais são baseadas principalmente na teoria piagetiana que vê o desenvolvimento da criança através de fases de desenvolvimento. Porém, mesmo assim, mesmo entendendo desta forma limitada a curiosidade é lembrada em poucos momentos no processo de ensino-aprendizagem.

No Brasil é necessário destacar o filósofo Hugo Assmann que no livro *Curiosidade e Prazer de Aprender* (2004) reuniu dados importantes sobre a história da curiosidade e principalmente Paulo Freire como um dos defensores da curiosidade para a aprendizagem.

Grande parte desta “defesa” à curiosidade é encontrada nos livros *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa* e *Por uma Pedagogia da Pergunta*. Nestes livros Freire faz questão de enfatizar a importância do professor como um possibilitador do exercício da curiosidade desenvolvendo a curiosidade espontânea para torná-la epistemológica, sendo estes os dois tipos de curiosidade para o autor.

É importante, porém destacar, que uma não contrapõe a outra. Para Freire elas estão interligadas, afinal para uma curiosidade tornar-se aprofundada, epistemológica, ela passa pela curiosidade espontânea, superficial. Por conta disso, é necessário que o professor saiba que a curiosidade é um elemento importante para a aprendizagem do aluno, e considere que ela pode partir de algo simples, do senso comum, do conhecimento prévio do dia-a-dia para que, com o auxílio e estímulo do professor para a problematização essa curiosidade inicial se torne aprofundada, epistemológica.

Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécies de *respostas* a perguntas que não foram feitas. Isto não significa realmente que devemos reduzir a atividade docente em nome da defesa da curiosidade necessária, a puro vai-e-vem de perguntas e respostas, que burocraticamente se esterilizam. A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos* (FREIRE, 1996, p. 86).

Neste sentido, é necessária uma mudança de postura, principalmente por parte do professor. Muitas vezes a preocupação em *passar* conteúdos impedem o mesmo de estabelecer diálogos com seus alunos, dificultando o questionamento e também os momentos para conhecer o que em determinado assunto causa curiosidade dos mesmos perdendo, muito provavelmente, a possibilidade de ensinar e aprender algo realmente significativo.

Não é nenhum exagero dizer que a escola, de modo geral, caminha para lados opostos ao da curiosidade, da pergunta. De acordo com Freire e Faundez (1985, p.22) “No ensino esqueceram-se das perguntas, tanto o professor como o aluno esqueceram-nas [...]”. A busca pelo acúmulo de conteúdos é evidente, tanto por parte dos professores quanto por parte dos alunos. Os professores normalmente entendem, mesmo que inconscientemente, que quanto mais conteúdos e exercícios disponibilizarem maiores possibilidades estará gerando, nesse sentido é comum os estudantes terem um amplo número de tarefas e trabalhos para fazer, sobrando pouco tempo para outras atividades não relacionadas à escola. Os alunos por sua

vez, também esperam receber algo, sendo comum para eles entender que a aula só existe se o professor passou alguma coisa no quadro.

No momento é também importante destacarmos outra área preocupada com a curiosidade e que através de seus estudos vem trazendo contribuições que podem ser relevantes ao contexto educacional. Estamos nos referindo à etologia, ciência que estuda o comportamento dos animais humanos e não humanos tendo como principal cientista da curiosidade o austríaco Konrad Lorenz (1903-1989) vencedor do prêmio Nobel de Medicina em 1973, que segundo Assmann (2004, p.154) “foi talvez o propagador mais ardoroso do que poderíamos chamar de hipótese inovadora dos etólogos sobre a curiosidade”. Que hipótese seria esta? Lorenz (1995) destaca três aspectos do comportamento que possuem inter-relação profunda: o comportamento exploratório, o brincar (que ele denomina de *play*, *Spiel* ou lúdico) e o comportamento curioso. Estes três aspectos (explorar – brincar - curiosar) juntos para o autor cumprem um papel fundamental na aprendizagem tanto de animais não humanos quanto de animais humanos, seria uma espécie de matriz geradora de conhecimento. Porém, esse brincar precisaria de um “campo livre de tensão”, sem um fim determinado.

Para Assmann (2004) os etólogos oferecem uma boa contribuição para educação ao enfatizarem a importância do brincar livre para a aprendizagem. Assmann (2004, p. 159) questiona: “Será que essa percepção analítica não sugere ressonâncias práticas acerca de como deveria ser vivida, no agir pedagógico em sala de aula, a junção entre tempos intensos de descoberta (curiosidade) e tempos sequenciais (tarefas expositivas)? De fato, a educação escolar ainda tem um longo caminho pela frente quando o assunto é curiosidade, muitas questões para a serem realizadas. Podemos dizer que a escola precisa ser mais curiosa quando o assunto é a curiosidade na aprendizagem.

Nessa perspectiva procurando envolver o explorar, o brincar e o curiosar, um movimento, ainda tímido, vem trabalhando. Educadores dos Estados Unidos, Inglaterra, Escócia, Itália e Espanha vêm colocando em prática a abordagem desenvolvida inicialmente por Elinor Goldschmied, chamada de “Brincar Heurístico com Objetos” direcionada para crianças de 0 a 3 anos. O próprio nome da abordagem já sugere que tem tudo haver com curiosidade, visto que a palavra “heurístico” vem da palavra grega *eurisko* que sugere a descoberta de algo novo. A abordagem sugere que a criança precisa ser incentivada a curiosar espontaneamente sobre diversos objetos procurando conhecê-los sob vários pontos de vista. Para isso, uma série de materiais é oferecida a elas nos já famosos “cestos dos tesouros”.

Goldschmied e Jackson (2006) assumem que há ainda a necessidade de maiores discussões sobre possíveis maneiras de desenvolver a abordagem na educação formal das crianças.

2.3.1 Mas afinal, o que é curiosidade? Algumas reflexões

Podemos dizer que a curiosidade é um desejo de conhecer, mas o que de fato é esse desejo que nos impulsiona em direção a algo? Embora muito se tenha falado sobre curiosidade, a resposta a pergunta “o que²⁴ é curiosidade?” ainda parece insuficiente para definir esse elemento tão importante para o ser humano.

Quando nos direcionamos para algo, quando temos curiosidade sobre um objeto, por exemplo, estabelecemos uma relação intencional. No entanto, quais as condições que tornam possíveis essa relação? Em outras palavras, o que permite que eu tenha curiosidade sobre determinado objeto ou fenômeno?

Um amplo número de pessoas provavelmente concordaria que o que faz com que alguém busque conhecer algo, é porque esse alguém não conhece e quer conhecer determinada coisa, seja para um fim prático ou meramente para saber. Porém, a coisa a ser conhecida já é de certa maneira conhecida. Já existe uma consciência sobre “aquela coisa”²⁵, embora eu não saiba exatamente, por exemplo, o que é, o que faz, quem o fez, etc., mas é necessário que se tenha uma noção sobre a coisa.

Possuir um conhecimento prévio sobre determinado objeto ou fenômeno me permite enxergá-lo, percebê-lo. Quanto mais eu conheço, mais me torno curioso ou curiosa, pois consigo estabelecer cada vez mais relações entre aquilo que conheço e não conheço. Essa é uma das condições que me possibilitam ter curiosidade sobre alguma coisa, ou seja, o conhecimento prévio. Para conhecermos partimos do já conhecido, e essa compreensão vem ao encontro de nosso entendimento da necessidade de experiências diversas, de um campo existencial amplo²⁶. E tudo indica que devemos concordar com Engel (2013) que afirma que a curiosidade é vontade de saber *mais*. Caso o meio em que vivo me ofereça amplas

²⁴ Concordamos com Heijn (2006) quando este afirma que perguntas sobre “o que é” são essencialistas, em outras palavras independem do tempo e do lugar de onde são realizadas.

²⁵ Não é necessário que exista a coisa, pois essa coisa pode não existir, como por exemplo: fadas. Porém, é necessário que ao menos seja possível que eu pense, imagine tal coisa.

²⁶ No próximo capítulo serão abordadas noções mais abrangentes sobre o Campo Existencial amplo e o Campo Existencial reduzido com base em Heijn (2006).

possibilidades, por exemplo, dotado de objetos dos mais variados tipos, de texturas, cores e tamanhos diferentes, espaços pequenos e amplos que me possibilitam diálogos distintos, maiores serão as minhas possibilidades de estabelecer relações, ou seja, de conhecer *mais*.

Quando possuímos poucas condições para conhecer, ou seja, poucos campos geradores de curiosidade, um campo existencial reduzido, nos encontramos numa condição em que não existe curiosidade ou existe pouca curiosidade e vontade de saber, já que não sabemos *o que é* possível saber. Por conta disso um mesmo meio ou objeto oferece possibilidades distintas para cada pessoa que ali está, já que suas experiências podem ter sido diferentes, logo suas relações com o meio também provavelmente serão diferentes.

CAPITULO III – CRIANÇA E MOVIMENTO: O “BRINCAR E SE-MOVIMENTAR” COMO EXPRESSÃO DO CURIOSAR

Ao abordarmos as crianças, buscamos investigar o contexto que muitas vezes tolhe a curiosidade delas, identificando que as ideias sobre o curiosar variam entre dois opostos, da curiosidade como atitude positiva e da curiosidade como atitude negativa. Essas maneiras de vermos a curiosidade, bem como as formas de compreendermos a criança no decorrer da história, influenciam e influenciarão na relação entre adultos e crianças da atualidade, principalmente no que diz respeito ao brincar.

Nessa perspectiva, pretendemos lançar mão da Teoria do Se-Movimentar, começando primeiramente por apresentá-la de modo mais sistemático. É necessário que realizemos uma conexão entre alguns dos conceitos até agora trabalhados com a referida base teórica, pois, ao considerarmos a curiosidade como vontade de saber mais (ENGEL, 2013) e que esta pode ser fomentada ao longo da vida (LOEWENSTEIN, 1994) sendo a infância uma das principais possibilidades para tanto, entendemos que o Brincar e Se-Movimentar mostra-se como chave necessária para o fomento da curiosidade da criança. Para tanto, buscamos problematizar esse brincar e entender porque ele é tão importante, ou seja, de que modo ele se faz tão necessário para fomentar a curiosidade dos pequenos.

3.1 SE-MOVIMENTAR: ASSUMINDO O MOVIMENTO COMO DIÁLOGO

Araújo (et. al. 2010, p.1) entendem que a concepção Teórico-Filosófica do Movimento Humano, conhecida através do termo “Se–Movimentar” distingue-se de outras teorias que tratam do movimento humano, principalmente porque busca interpretá-lo além da física e da biologia, ou seja, para o Se-Movimentar “a questão primordial [...] é interpretar o movimento dos seres humanos como fenômeno fundamental da vida”. Para Trebels (2010, p.23) a abordagem do movimento remetendo-se a conceitos da física “[...] não procura apenas investigar os movimentos esportivos, mas adequar-se, também, a objetos mortos e inanimados”. Como resultado deste ponto de vista para o autor:

[...] o corpo humano que se movimenta passa a ser definido, unicamente, como um corpo físico. Com isso, a teoria do movimento nas Ciências do Esporte, geralmente, define o movimento como um deslocamento no tempo e no espaço físico. Isso garante, segundo o paradigma empírico-analítico, a objetividade e a cientificidade da abordagem (TREBELS, 2010, p.23).

No mesmo sentido Kunz (2000, p.1) entende como necessário e até mesmo urgente que se desenvolvam estudos e pesquisas sobre o movimento, que vão além dos estudos já realizados pela física e biologia. De acordo com o autor na literatura atual:

[...] encontram-se nada muito além de uma série de referências sobre a correta execução de certos movimentos mais uma vez os movimentos da cultura de movimento - ou, sobre a quantidade e qualidade dos movimentos a serem realizados para atingir uma melhor *performance* física e/ou técnica, ou ainda, para uma melhor saúde, ou simplesmente, sobre formas de como o movimentar-se pode proporcionar alegria e prazer para quem o pratica. Existe muito pouca literatura que faz referência as possibilidades comunicativas do movimentar-se humano [...]. O movimento enquanto diálogo que deve ser considerado como o principal responsável pela nossa visão de mundo, dos outros e de nós mesmos.

Esta forma de compreender o movimento, ou seja, enquanto diálogo do sujeito com o mundo caracteriza a Teoria do Se-Movimentar. O Se-Movimentar teve origem no contexto holandês e alemão, e no Brasil é conhecida principalmente por meio da obra de Elenor Kunz. Conforme Kunz (2012) os principais nomes dessa Teoria são os holandeses Buytendijk, Gordijn, Jean Tamboer e recentemente Peter Heijn, sendo este último referência de extrema relevância para o presente trabalho. A Alemanha também tem um papel importante nestes estudos principalmente através do professor Andreas H. Trebels. Trebels foi orientador de Elenor Kunz na Alemanha onde realizou tese de doutoramento que resultou no livro bastante conhecido da área da Educação Física brasileira: *Educação Física: Ensino & Mudanças* (primeira edição em 1991) onde o autor apresentou a teoria do “Se–Movimentar” ao público brasileiro.

O Se–Movimentar parte de uma compreensão de movimento totalmente diferente das compreensões anteriores²⁷ a Teoria. Os trabalhos sobre a Teoria destacam criticamente que o movimento é sempre compreendido a partir dos aspectos externos ao sujeito que se movimenta, ou seja, através daquilo que pode ser visto e também mensurado como a velocidade, a coordenação, a técnica, etc. Desta forma, conforme destacado, para compreender o movimento busca-se apoio em áreas como física e a biomecânica. Porém, a crítica para esta forma de compreender o movimento humano reside principalmente no fato de que se desconsidera o sujeito em toda a sua complexidade. Para Kunz (2012) o movimento humano não é só movimento, se trata de um Ser que *Se–Movimenta*, buscar compreender a ontologia do movimento, da relação do indivíduo com o mundo, suas percepções sobre si mesmo, sobre o outro, é, portanto muito importante para a teoria do Se–Movimentar.

Esta forma de entender o movimento é fortemente influenciada pela Filosofia fenomenológica, especialmente através dos estudos de Tamboer sobre Merleau-Ponty que veio a apresentar o movimento como uma forma de compreender-o-mundo-pela-ação. Dessa

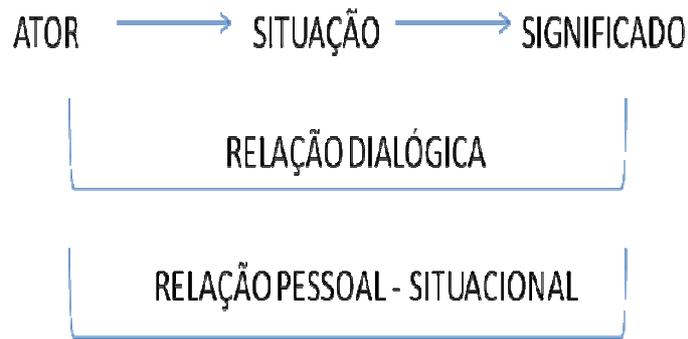
²⁷ Kunz (2014) apresentou a análise da compreensão do movimento nos esportes, na área da aprendizagem motora, na dança, nas atividades lúdicas (Brinquedo e jogo) e na educação física.

maneira, há uma proximidade entre a teoria do Se-Movimentar e a fenomenologia, partindo do entendimento de que através do *Ser* que Se-Movimenta, há uma espécie de diálogo (relação dialógica) com o mundo. Através da experiência promovida por essa relação é possível criar novas possibilidades de relações/criações.

Trebels (2010, p.40) com base em Gordijn (1975) explica o que se quer dizer quando se referem à relação dialógica. Segundo o autor trata-se de uma metáfora para melhor caracterizar a relação do ser humano com o mundo “a estrutura relacional entre ser humano e mundo, vista por meio de um diálogo, realiza-se na forma de um jogo de perguntas e respostas. Na ação de movimento o mundo e as coisas, no seu ser/estar, são questionadas pelo sujeito/ator do movimento”. Esse jogo de perguntas e respostas é também a curiosidade do sujeito, sua vontade de saber mais sobre o meio, sobre os objetos e o que eles, indivíduo, objeto, mundo, podem revelar na relação, porém um contexto onde o movimento tende a ser estereotipado essa possibilidade praticamente inexistente, pois tudo já está previamente preparado, as perguntas e as respostas. No entanto, através do movimento próprio, espontâneo o sujeito pode ajustar-se aos objetos encontrados e intencionalmente questionados e oferecer suas respostas para as situações.

O Se–Movimentar entende que através do movimento próprio espontâneo o indivíduo pode se expressar de forma livre e autêntica, relacionando-se de fato com o mundo que vive. A liberdade para Se–Movimentar contribui para a criatividade, para a transformação do meio, dos jogos, brincadeiras e esportes, e ao voltar-se para si mesmo, o indivíduo resgata a sua singularidade compreendendo o seu movimento como único e original, em outras palavras o indivíduo tem a possibilidade de atualizar suas ações de movimento através de situações concretas que acontecem por meio de sua própria intenção.

Kunz (2000) destaca 3 dimensões que devem ser consideradas na perspectiva do “Se-Movimentar”, são elas: o *ator*; indivíduo que realiza o movimento, a *situação concreta*; quais ações de movimento estão relacionadas e o *significado*; que diz respeito aquilo que orienta para a realização de determinado movimento e é responsável pela sua apreensão. Essas três dimensões juntas se tratam de uma relação *pessoal-situacional* (ver ilustração abaixo) que acontece através de uma *relação dialógica*.



É importante destacar novamente que quando se fala em relação dialógica ele não quer se referir exatamente a uma conversa, mas entende que há um sujeito que se relaciona com algo exterior a ele dotada de intencionalidade. A intencionalidade é direcionada, condicionada pelo meio em que o indivíduo vive, pela afetividade, pelo pensamento e pelos seus movimentos. Segundo Trebels (2010, p.41):

A intencionalidade, para a Fenomenologia, não significa, apenas, o ser humano dirigir a atenção a um objeto, mas também, estar atento de forma pré-consciente e pré-racional, tal como pode ser observado em organismos biológicos, pois ela é um sinal da vida. Por isso, é possível se referir à relação dialógica do ser humano que se movimenta, de uma mútua intencionalidade, ou seja, da intenção do mundo sobre o ator de movimentos e vice-versa. O mundo dos objetos fixos e seguros, pelas definições físicas perde sua identidade e passividade no ato de se movimentar. Esta é uma das conseqüências, se levarmos a sério a concepção dialógica do movimento humano.

Compreender o movimento através da relação do sujeito com a situação que ele se propõe ou que a ele é proposto é importante porque “Quando o movimento é analisado pelas abordagens empírico-analíticas e destas resultam orientações para a prática não é possível abranger a totalidade dos fatores que relacionam ao movimentar-se de sujeitos” (KUNZ, 2000, p. 4). Todo professor ou professora de educação física já deve ter percebido, por exemplo, o quanto os alunos tendem a agir de maneira diferente quando em situações diferentes daquelas que estão acostumados: quando os pais assistem a seus jogos, quando um estagiário observa uma aula, quando o professor trás um material desconhecido e até mesmo quando o aluno ou aluna não está bem, emocionalmente, por exemplo, ele ou ela tendem a realizar as atividades, os movimentos de uma forma também diferente. Estes movimentos possuem um significado diferente, pois a situação é outra, o diálogo do indivíduo com esta situação terá outra significação.

A partir desta compreensão Kunz (2000, p.4) enfatiza que “[...] é muito mais interessante observar e respeitar as significações que se estabelece na realização de movimentos de modo pessoal-situacional dialógico, do que as tipificações do movimento

como são exemplarmente apresentadas nos esportes”. Em outras palavras, o que o autor quer dizer é que precisamos entender o movimento a partir de cada sujeito, da situação em que ele se encontra e das perguntas, respostas e atualizações que ele da nesta relação.

Enquanto professores de educação física estamos acostumados a dizer como o movimento deve ser feito, esquecendo que cada um é diferente como Ser, com vivências e experiências, com vidas também diferentes. Se–Movimentar “[...] é muito mais que simples movimentos corporais feitos de modo repetitivo e imitativo, como no caso do ensino de destrezas motoras. Deve, no entanto, sempre levar em consideração, em primeiro lugar, os sujeitos que se–movimentam [...]” (KUNZ, 2012, p.246).

3.1.1 O brincar na perspectiva do “Se-Movimentar”

**“Em minha infância, ouvi várias vezes minha tia ralar com meu primo:
- Brincadeira tem hora!
Ao que ele matreiro, respondia:
- Que tal agora?? - resposta que a enfurecia...
Pois então, brincadeira tem hora?”**

Em publicações recentes²⁸ referentes ao Se-Movimentar em nosso País, tem-se destacado a importância da compreensão do brincar da criança por meio da Teoria. No entanto, ainda são poucos os trabalhos nesse sentido, tornando, portanto necessário, destacarmos alguns elementos teóricos e empíricos para a compreensão do Brincar e Se-Movimentar como uma visão do brincar a partir da Concepção Dialógica do Movimento Humano.

É possível constatar que dia após dia as possibilidades para brincar, principalmente para brincar sem a intervenção adulta, estão sendo reduzidas. Além da violência bastante presente, os centros urbanos, sobretudo, vem diminuindo seus espaços antes destinados ao brincar como parquinhos, pracinhas e campinhos, dando lugar a prédios residenciais, estacionamentos e estabelecimentos comerciais. Com isso se fala inclusive sobre o risco de extinção de determinadas brincadeiras, em problemas como sedentarismo e obesidade nas crianças, adultização precoce, etc. Nesse sentido, Jarvis e George (2011) abordam que já existem pesquisas que comprovam que à redução das oportunidades de brincar livre tem

²⁸ A título de exemplo buscar por: “O brincar como diálogo/pergunta e não como resposta à prática pedagógica”; “Sem tempo de ser criança: A pressa no contexto da educação de crianças e implicações nas aulas de educação física”.

causado problemas de saúde mental em crianças, como a depressão, além de problemas de relacionamento social.

Contudo, inevitavelmente as crianças estão sendo limitadas ao contexto familiar e escolar. A respeito do brincar nestes contextos gostaríamos de reforçar novamente a forte intervenção do adulto²⁹, através dos brinquedos por eles possibilitados, muitas vezes exigindo ou sugerindo menos o movimento que em outros tempos, mas principalmente pelas suas compreensões sobre o que de fato é brincar, pois estas decisivamente têm implicações diretas no brincar da criança.

A lembrança da infância, expressa logo acima, retirada da obra *A Poética do Brincar* de Maria Marcondes Machado, nos leva novamente a refletir sobre o que significa brincar para a criança e o que significa brincar para o adulto. Esta reflexão é importante para compreender o conceito de “Brincar e Se-Movimentar”, principalmente a partir da pergunta realizada no fim do trecho: “*Pois então, brincadeira tem hora?*”. Na compreensão do Se-Movimentar (KUNZ, 2007) a criança vive imersa na brincadeira, tudo que ela faz, faz por meio do brincar, toda hora é hora para brincar, portanto a criança vive “brincando e Se-Movimentando” a não ser quando a interferência adulta torna sua subjetividade controlada. Há um esforço, portanto, a partir da Teoria em entender o mundo da criança, seus desejos e necessidades, fugindo da visão adultocêntrica que direciona o brincar para o futuro e não para o presente como faz a criança.

Ao analisar a literatura sobre a criança e o brincar Kunz (2007) afirma que esta não compreende todo o envolvimento da criança que brinca de forma livre e espontânea, não dá lugar ao movimento autônomo. Por entender que o brincar deve ser compreendido como a maneira mais profunda da criança engajar-se com o mundo, com o outro e com ela mesma, o autor defende o uso da expressão “Brincar e Se-Movimentar”. Ao somar ao brincar o termo “Se-Movimentar”, Kunz (2007) enfatiza a necessidade de respeitarmos o movimento espontâneo da criança, que nada mais é que um brincar constante, onde ela busca saber (curiosar) sobre o mundo, sobre ela e sobre os outros, como uma necessidade do presente.

A criança tem necessidade de brincar livremente de se movimentar, seja em casa ou na escola. Quem está envolvido na escola sabe que um dos momentos mais esperados das crianças é o recreio, um dos poucos momentos em que elas estão “livres” dos adultos. Tal fato

²⁹ No primeiro capítulo abordamos a relação entre a criança, o brincar e o adulto, distinguindo a visão que este último tem sobre o brincar da noção que a criança normalmente possui.

nos sugere que precisamos realmente repensar sobre nossos modos de intervenção para com as crianças.

Através do brincar livre e espontâneo a criança explora o mundo e isso para ela é uma necessidade básica. Ao brincar a criança desenvolve o seu Se-Movimentar. A criança brinca por meio do movimento que realiza, explora e se comunica com o mundo, aprende e se diverte, por isso é necessário pensar o brincar intimamente relacionado ao movimento, ao Se-Movimentar, pois é uma forma de diálogo. No Brincar e Se-Movimentar a criança tem a possibilidade de expressar suas fantasias, de imaginar realidades diferentes, explorar o que a cerca, manifestar seu modo de pensar, suas angústias, medos e satisfazer-se a partir de seus interesses. Nisso pode-se perceber que a sensibilidade e a percepção da criança sobre a realidade são diferentes da nossa enquanto adultos, porém dificilmente percebemos isso. Merleau-Ponty (2006; 1984) nós trás importantes considerações a cerca da percepção humana. Segundo o autor tendemos a acreditar que a percepção da criança é a mesma que do adulto ou ainda, que a percepção dela esta errada, no entanto a percepção da criança difere em vários pontos, como exemplo nos trás a relação entre as sensações transmitidas pelos sentidos, contrário ao pensamento da concepção clássica que compreende que a percepção como a soma das sensações isoladas, Merleau-Ponty (2006) entende que as sensações estão interligadas fazendo com que a criança não faça distinção entre o que é dado por um ou por outro sentido, ou seja, ela sente de corpo inteiro. Assim, não é de se estranhar que a criança quando tem a possibilidade de curiosar algum objeto, por exemplo, tenda a cheirá-lo e até mesmo levá-lo a boca, pois para ela apenas “ver” não é suficiente para apreendê-lo.

No trabalho de Merleau-Ponty (1984) é possível encontrarmos algumas considerações bastante relevantes para pensarmos a relação do Brincar e Se-Movimentar e a curiosidade da criança. Merleau-Ponty (1984) destaca que logo que a criança nasce ela tem poucas percepções sobre o meio externo, ou seja, ainda não consegue curiosar muito, principalmente porque seus olhos ainda não se acomodaram a luz e a regulação muscular dos mesmos é insuficiente. Com isso o autor entende que a criança bem pequena explora o meio externo principalmente a partir da boca em contato com o seio da mãe. A partir do momento que a criança passa a enxergar melhor e principalmente a partir da consciência global e do equilíbrio de si, do seu corpo, ela consegue melhor perceber o que a rodeia, com a visão ampliada associada a uma melhor movimentação ela “[...] pode ter um domínio suficiente sobre os objetos” (MERLEAU-PONTY, 1984, p.60).

Contudo, é evidente que, conseqüentemente, a forma como as crianças percebem o mundo é diferente da nossa, portanto o que pode ser curioso para nós, pode não ser para elas, e o contrário também é válido. Essa compreensão deve ser clara, principalmente para nós educadores preocupados com uma educação emancipatória. Outro exemplo de Merleau-Ponty (2006) nos ajuda a pensar a respeito. Com base na *Gestalt* o autor afirma que a criança tem a percepção global e fragmentada enquanto que o adulto percebe de modo articulado, ele exemplifica através do desenho feito por um adulto de uma bicicleta e de um desenho feito por uma criança, para ele a criança:

[...] reproduz um conjunto mais ou menos coerente, com detalhes hiperacentuados (o pedal, por exemplo), mas as relações mecânicas existentes entre as diferentes peças (relações entre pedal e roda trazeira), que guiam o adulto em seu desenho, esses elos lhe escapam quase inteiramente (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 187)

Por fim, a criança se lança ao mundo de corpo inteiro, procura compreendê-lo ao seu modo e aos poucos vai estruturando, aperfeiçoando sua visão da totalidade e através do Brincar e Se-Movimentar interpreta o mundo. Porém, por não termos a mesma percepção que elas do mundo, queremos que elas tenham a nossa, povoando o universo infantil de referências adultas e isso acontece principalmente a partir da inserção da criança na escola. De acordo com Kunz (2014, p.112):

Na escola, fantasias e desejos devem dar lugar à retenção de informações, nos chamados conteúdos teóricos e repetições mecânicas nas disciplinas práticas como a Educação Física. A prática de exercícios repetitivos vai retirando, assim, significados individuais nas realizações humanas. A relação de *Se-Movimentar* com a sua subjetividade humana é fundamentalmente uma relação de sensibilidade.

Esse processo que tende inserir cada dia mais cedo as crianças no universo adulto é capaz de fazê-las considerar o brincar como desnecessário. No entanto, Winnicott (1975) afirma que o brincar possui relação direta com a criatividade e é essencial para a vida, para ele “[...] é no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre seu eu (self)” (WINNICOTT, 1975, p.80). Torna-se, portanto um problema para a sociedade a diminuição dos tempos e espaços para brincar, principalmente para Brincar e Se-Movimentar, a respeito Verden-Zoller (2004) destaca que

Num mundo tão fundamentalmente transformado, as crianças não podem mais encontrar condições necessárias para desenvolver adequadamente suas possibilidades inatas de consciência. Perderam-se as características que satisfazem às necessidades infantis – ou seja, as brincadeiras espontâneas [...]. Num mundo assim, sem uma relação básica com a natureza, sem liberdades de movimentos e de escolha de companheiros para brincar, não é possível desenvolver adequadamente uma consciência corporal, uma autoconsciência, uma consciência social e uma consciência do mundo (VERDEN-ZÖLLER, 2004, p.195-196).

Em um primeiro momento talvez se compreenda então, que o “Brincar e Se-Movimentar” se trata de deixarmos as crianças fazerem o que querem na hora que bem entenderem. Não se trata disso, com certeza as crianças precisam que nós adultos demos a elas certos limites e cuidados, porém o que acontece é que muitas vezes exageramos. A perspectiva da criança como um ser frágil e que nada sabe se não as ensinarmos está fortemente enraizada em nossa cultura, conforme abordado por Ariés (2012). Como consequência tendemos a interferir demasiadamente na vida dela, conforme destacado no decorrer deste trabalho. Honoré (2009) a respeito comenta que há uma atmosfera muito grande de medo em deixarmos as crianças agirem por conta própria, somos tentados todo tempo a querer ajudar e ensinar a criança alguma coisa, sem que ela realmente precise ou queira.

Embora o brincar nem sempre seja visto de uma forma positiva, ou seja, muitas vezes é entendido como perda de tempo, aos poucos a sociedade vem se convencendo da importância que ele tem para a criança, principalmente para a sua aprendizagem, tornando cada dia mais uma preocupação dos adultos. Na literatura pedagógica é possível perceber que o brincar é compreendido numa perspectiva que Costa (2011) chamou de “brincar didático”. O brincar didático não se trata do brincar espontâneo da criança, mas do brincar utilizado pelos educadores para desenvolver habilidades nelas. Nesse sentido, Jarvis, Brock e Brown (2011) organizaram e destacaram seis principais grupos de teorias na perspectiva do brincar didático (Teorias da regulação de energia, Teoria da recapitulação, Teoria da prática ou do pré-exercício, Teorias da modulação do interesse, Teorias da brincadeira metacomunicativa e as Teorias do desenvolvimento cognitivo) e enfatizaram que estas teorias são recentes, frutos da ampliação da preocupação para com o universo infantil. “Por um longo tempo se considerava que a brincadeira era somente algo que as crianças faziam e que não merecia a atenção dos adultos” (JARVIS, BROCK e BROWN, 2011, p. 28).

Se analisarmos mesmo que ligeiramente cada das teorias agrupadas pelos autores veremos que em boa parte delas existe a preocupação em tornar o brincar um meio para atingir objetivos para a aprendizagem, conforme visto também neste trabalho quando nos referimos ao brincar no contexto da educação física, principalmente por meio da psicomotricidade. Nesse sentido Doherty et al (2011, p.130) destaca que “Há um perigo, contudo, de que essa associação com a aprendizagem possa levar a um envolvimento excessivamente protetor dos adultos e uma interpretação de que a brincadeira deve sempre ser planejada e ter algum propósito”. A respeito Simão (2005, p.4) também comenta:

Se insistirmos em “ver” as brincadeiras como função “pedagógica”, limitamos suas possibilidades e impedimos que as crianças de criar e recriar as formas de brincar e se expressar. Por exemplo, quando as crianças brincam de se equilibrar sobre escadas e pneus ou subir e pendurar-se em árvores elas não estão preocupadas como a coordenação motora ampla que desenvolvem no exercício. Elas vão experimentando formas diferentes de equilibrar-se, de subir e de pendurar-se, criando formas diversas e cada vez mais ousadas de realizar os movimentos, muitas vezes entrando em um mundo de faz-de-conta e imaginação, onde se imaginam ser super-heróis rodeados de jacarés, leões, monstros, fantasmas, bruxas, bicho-papão e outros seres encantados ou reais.

Não estamos com isso dizendo que utilizar o brincar para atingir objetivos educacionais seja errado, mas entendemos que se compreendermos o brincar desta maneira acabamos não percebendo o que realmente representa para a criança e conseqüentemente diminuindo suas possibilidades de brincar a partir seus interesses, de se tornar autônoma e criativa.

Eyer, Hirsh-Pasek e Golinkoff (2006) nos trazem uma interessante pesquisa realizada a partir de um estudo sobre crianças e a interferência dos adultos no brincar. Segundo as autoras algumas crianças de cinco anos foram organizadas em três grupos. Na frente delas, mas um tanto distante fora colocado uma caixa transparente trancada. Dentro da caixa encontrava-se um giz colorido e uma bolinha de gude, brinquedo que havia sido escolhido previamente pelas próprias crianças como brinquedos. A tarefa dos grupos consistia em retirar os brinquedos de dentro da caixa sem saírem de suas cadeiras ou mesmo sem se inclinarem em direção a caixa. A solução para a tarefa era encaixar duas varetas, alcançar a caixa e abri-la. Ao primeiro grupo permitiu-se que brincassem livremente com diversas varetas antes de dizer o objetivo da atividade. Logo as crianças descobriram que as varetas poderiam ser encaixadas, brincaram de faz-de-conta e outras brincadeiras. Quando o desafio foi proposto, as crianças se sentiram motivadas e rapidamente encaixaram suas varetas e resolveram o problema. No segundo grupo não se permitiu que as crianças brincassem com as varetas e o problema fora colocado logo de início e a solução também fora dada pela pesquisadora. Resultado: algumas crianças conseguiram resolver o problema sem muito entusiasmo e outras quando não conseguiram logo desistiram desanimadamente. A conclusão do estudo foi que a exploração realizada a partir da própria criança ensina de forma divertida como resolver problemas e principalmente que o brincar espontâneo esta intimamente ligado a aprendizagem, embora tenhamos dificuldade de compreendê-lo desse modo.

Fazendo uma análise geral da situação e também analisando produções a respeito, podemos concluir que há a um avanço em relação a entender o brincar como importante. Conforme já colocamos no primeiro capítulo uma quantidade bastante expressiva de pessoas,

entre elas pais e educadores vêm entendendo o brincar como um meio para desenvolver as crianças e um número mais tímido, mas que vem crescendo também, de pessoas que compreendem o brincar livre como um direito da criança e que, portanto precisa ser respeitado, parece realmente que sobrevivem as ideias de Locke e Rousseau. Contudo nos vemos diante de um problema pedagógico: Afinal o que devemos fazer? Facilitar o brincar espontâneo, brincar esse tão necessário para as crianças, ou devemos continuar projetando nossas crianças para o futuro e nos esforçarmos ao máximo para isso procurando prepará-las através do brincar também, mas um brincar com objetivos bem definidos? Enquanto professores de educação física como devemos proceder?

Surdi (2014) investigou o entendimento de professoras da educação infantil sobre o Brincar e Se-Movimentar e concluiu que embora elas entendam que o brincar espontâneo é importante não podem simplesmente sustentá-lo, pois socialmente ele não é bem visto. A pesquisa só reforça a necessidade de investigarmos mais sobre o brincar espontâneo da criança, buscando subsídios que o defenda.

3.2 CAMPO EXISTENCIAL E AS POSSIBILIDADES DE EXPERIÊNCIAS DE BRINCAR E SE-MOVIMENTAR E CURIOSAR

Conforme abordamos até aqui, para as crianças o brincar é uma atividade necessária para que possam compreender o mundo ao seu redor, para que se expressem e se relacionem com os outros e consigo mesmas. Visto de modos diferentes entre adultos e crianças o brincar espontâneo, o Brincar e Se-Movimentar, vem tendo, e por vários motivos já destacados, cada vez menos possibilidades para acontecer. Muitos profissionais defendem o brincar da criança na perspectiva do brincar didático (COSTA, 2011), e quando abordado a questão da necessidade do Brincar e Se-Movimentar entendem que o mesmo não possui espaço-tempo³⁰ na educação infantil conforme evidenciado pela pesquisa de Surdi (2014). Para tanto julgamos necessário trazeremos mais elementos³¹ que contribuam na justificativa tão necessária a nós adultos para o brincar espontâneo, principalmente no que diz respeito à importância que ele tem para incentivarmos e reascendermos a curiosidade das crianças.

³⁰ Surdi (2014) aborda que a criança na educação infantil deve estar aprendendo alguma coisa, porém aos olhos dos pais o Brincar e Se-Movimentar não contribui para isso, por tanto, embora as educadoras compreendam este brincar como importante, segundo elas, não podem possibilitá-lo, caso contrário a insatisfação dos pais pode levar a diminuição do número de alunos na instituição.

³¹ Estamos cientes, contudo, de que a presente pesquisa não é suficiente para abarcar todo o universo do Brincar e Se-Movimentar, sendo necessário um maior número de estudos sobre o tema.

Para tanto buscamos apoio na obra do holandês Peter Heij³² (2006), que embora já tenha sido convidado para a nossa “aventura” (MARQUES, 2006), neste momento torna-se um “convidado principal”. Isso porque no seu trabalho sobre o tema da responsabilidade ético-pedagógica do ensinar em Educação, onde abarca principalmente questões sobre o ensino do movimento humano para crianças e jovens, encontramos subsídios consistentes para compreendermos o Brincar e Se-Movimentar como uma forma de expressão fundamental para a criança alimentar sua curiosidade.

O autor entende que as crianças necessitam de mais espaços para a liberdade e a autonomia, indo ao encontro da concepção do Brincar e Se-Movimentar, para que assim possam se desenvolver a partir de suas necessidades tendo possibilidades para ampliar seus Campos Existenciais. Nesse sentido é importante entender o que é um Campo Existencial. Para o autor, cada pessoa tem um Campo Existencial, que se trata não de algum objeto, mas de um Estado de Existir, que por toda vida pode ser ampliado. Seria como algo em nós que envolve tudo aquilo que vivenciamos, que experiênciamos e que serve de referência para novos conhecimentos. Segundo Kunz (2014, p.18), Heij (2006) compara o Campo Existencial a uma mancha de óleo “Algumas vezes ou em alguns lugares ela se expande mais pelo chão, em outros casos ou lugares menos”, a condição para que a “mancha” possa se expandir dependerá das características individuais e principalmente pelas condições do contexto. Kunz (2014, p.18) utiliza o ensino de esportes para crianças e jovens para exemplificar:

[...] algumas têm sua mancha bem ampliada, outras não, mas o contrário pode acontecer, por exemplo, com o ensino da Matemática, ou seja, as crianças e jovens que têm um campo existencial bem ampliado no ensino da Educação Física podem ter o mesmo bem reduzido no ensino de matemática e vice-versa (KUNZ, 2014, p.18).

Heij (2006) ainda destaca, com base em Gordijn (1975), que o Campo Existencial:

(...) é um todo que por aprender e experimentar tornam-se referências adquiridas. Esse campo existencial não é algo constante, mas um todo, que pela aprendizagem e pela conduta vai se tornando mais abrangente pela vida toda. (...) O campo existencial não é assim um objeto, mas uma condição do existir, do Ser/estar entre os Seres Humanos e coisas com um sentimento mais forte e mais abrangente Heij (2006 apud GORDIJN, 1975, p.25).

Desse modo, podemos entender que o Campo Existencial é um campo de oportunidades para conhecer que todos nós possuímos. Pensando na curiosidade podemos dizer que ele é um campo gerador de curiosidades e descobertas, e que quanto mais amplo for, maiores serão as possibilidades de novos diálogos e significações. Na opinião de Assmann (2004) assim como

³² Peter Heij é uma das referências da Teoria do Se-Movimentar na atualidade.

há um campo gerador de curiosidade, que podemos dizer que seria este Campo Existencial proposto por Heij (2006), pode haver um campo inibidor da curiosidade, ou o mesmo campo existencial, porém fraco em oportunidades, um Campo Existencial Reduzido, o qual de certa forma enfatizamos anteriormente, ou seja, através de atitudes que impedem o brincar espontâneo e a curiosidade através do clima de obrigatoriedade, da ênfase no rendimento, etc.

Com base na Teoria do Se-Movimentar Heij (2006) entende que o ser humano é um ser relacional, ou seja, um ser que está em constante diálogo com o mundo e deste diálogo pode ampliar ou não o seu Campo Existencial. Em outras palavras, o ser humano precisa buscar aprender, buscar conhecer e o faz desde o princípio, pois entende que sua vida depende dessa busca, dessas relações quanto mais transformar e se transformar maior será o seu Campo Existencial. Portando o contexto, meio de relação da criança, terá papel primordial sob as condições para se conhecer cada vez mais, para curiosar.

Neste sentido, Kunz (2012, p.20) destaca que “[...] a sensibilidade, as percepções e a intuição humana desenvolvem-se de forma mais aberta e intensa quanto maior for o grau e as oportunidades de vida, vivência e experiência com atividades constituídas por um Se-Movimentar espontâneo, autônomo e livre”. Kunz (2012) afirma que a criança ao inserir-se no mundo social, cultural e linguístico de seu meio, começa a gerar o seu *eu* autônomo e para isso procura aprender, “[...] estabelece vivências e experiências³³ consigo mesma, com os outros e com os objetos” (KUNZ, 2012, p.20). Em outras palavras, a criança procura compreender o mundo em que vive; as outras pessoas, as relações e ela mesma através das possibilidades que ela busca, ao movimentar-se pela sua curiosidade, e que a ela são proporcionadas. Desse modo, as oportunidades de vivências e experiências que nós enquanto pais e/ou educadores proporcionamos/permitimos tem papel fundamental para contribuir para com a construção do *eu* da criança, do seu Campo Existencial, e servirão de referências a elas. Com isso, restrições exageradas e situações de insucesso constituirão referências pobres para os pequenos. Vale destacarmos que concordamos com Merleau-Ponty (1984) quando este entende que o modo como a criança percebe o mundo não depende somente da influência do ambiente, tendo, portanto, a personalidade do indivíduo papel fundamental. Com isso entendemos que as características individuais somadas ao contexto constituem as oportunidades de diálogo (ator – situação - significado) e expansão do Campo Existencial.

³³ Rever capítulo I sobre os conceitos de vida, vivência e experiência utilizados pelo autor.

Concordamos também com Heijn (2006) quando este enfatiza que são necessárias situações de “dar certo” para que possamos ampliar/alargar nosso Campo Existencial. Diversas³⁴ obras no campo da educação física, principalmente aquelas produzidas durante o Período Renovador, apontaram críticas consistentes ao esporte de rendimento, inclusive direcionadas a educação física como reprodutora deste tipo de esporte dentro da escola, não sendo, portanto, necessário que neste momento destaquemos as inúmeras situações opostas ao “dar certo” que ocorrem no âmbito das mesmas. Nesse caso podemos entender conforme Heijn (2006) que o Campo Existencial é formatado constantemente de acordo com as condições do indivíduo, suas condições estruturais e pela cultura. A configuração do Campo Existencial pode determinar as possibilidades de desenvolvimento. Para o autor as pessoas têm uma necessidade natural de conhecer e abranger o seu Campo Existencial, no entanto, algumas terão possibilidades de explorar e curiosar mais e assim ampliar seus Campos Existenciais, outras nem tanto, principalmente em função do meio em que vivem. Assim como algumas poderão criar um “*habitus curiosandi*” (ASSMANN, 2004), outras com menores oportunidades de explorar e conhecer, não poderão.

Assmann (2004) destaca que o *habitus curiosandi* é um hábito de curiosidade, é quando o curiosar torna-se comportamento usual da pessoa. Ainda segundo o autor (2004, p.213) “O *habitus curiosandi* é uma espécie de sequencia de campos relacionais que a experiência comprovou serem saudáveis para o agente cognitivo”. Ou seja, quanto maior o número de possibilidades de diálogo e novas significações, mais desenvolvida será a curiosidade, pois os conhecimentos prévios, que na maioria das vezes serão superficiais, levarão a pessoa cada vez a mais curiosidades ou ainda a uma curiosidade mais evoluída ou epistemológica³⁵, fazendo com que ela se direcione para mais coisas, logo aprenda mais de maneira significativa, pois vai se construindo assim um hábito de curiosar. Com isso é possível entender porque o diálogo de uma pessoa com um determinado objeto ou com um meio tende a ser diferente daquele realizado por outra pessoa, suas experiências são diferentes, bem como suas capacidades de estabelecer relações e aprender.

Quando algo se torna significativo ocorre o que Heijn (2006) com base em Gordijn (1979) afirmou, ou seja, um *Acontecimento*. Em outras palavras, da relação (dialógica) do ser com o

³⁴ Sobre o assunto ler: Transformação Didático-Pedagógica do Esporte.

³⁵ Curiosidade Epistemológica – referência a Paulo Freire no livro Pedagogia da Autonomia.

mundo há uma transcendência de uma simples ação para um Acontecimento³⁶, uma experiência que abrirá novas possibilidades de diálogo, de curiosar. A pessoa pode não dar-se conta de que algo foi realmente significativo para ela, mas quando necessário lançará mão dessa experiência, desse conhecimento prévio. No entanto, de acordo com Heijn (2006) quando algo não nos toca, quando não é para nós algo relevante, o dispensamos do nosso Campo Existencial, ou seja, não nos serve como referência para novos conhecimentos.

Contudo, como não pensar novamente na relação adulto-criança? Se algo precisa ser significativo para tornar-se um conhecimento importante, necessário para aprender mais e mais, como pode partir de outra pessoa (adulto) se não daquele principal envolvido (criança)? Nesse sentido Maraun (2010, p.190) destaca que “As novas experiências, o sujeito não adquire pela apropriação passiva, mas, sim, de forma ativa, nas relações de troca entre “julgamentos” resultante de experiências anteriores”. Desse modo, quando nós adultos dizemos o que é importante e também o que é “curioso” e a partir disso elaboramos meios para que as crianças aprendam, não podemos garantir que elas realmente aprendam, pois é preciso que elas estejam envolvidas nos Acontecimentos, que se sintam realmente curiosas sobre determinado assunto, objeto, movimento, etc.

Nesta perspectiva, o Brincar e Se-Movimentar mostra-se como a principal forma para que a criança aprenda, ou seja, para que ela tenha conhecimentos prévios sobre o mundo através de experiências próprias de movimento e assim possa aprender cada vez mais de maneira significativa e ampliar seu Campo Existencial. Em contrapartida, quando inserimos a criança muito cedo na reprodução de movimentos, por exemplo, estamos introduzindo-as a possibilidades de movimento já estabelecidos, a diálogos prontos, onde ela deve fazer igual ao que foi proposto e assim dificilmente ela poderá ampliar suas formas de diálogo. No Brincar e Se-Movimentar as exigências são postas pela própria criança, com auxílio do adulto quando necessário. Através da sua curiosidade a criança explora, aprende e desenvolve o hábito de curiosidade.

3.2.1 Educação Física para crianças: para quê?

**Curiosar é brincar de simular facetas do mundo e mundos inteiros.
Conhecer é descobrir curiosamente,
e isso deveria ser transformado em alegria, em processo lúdico.**

³⁶ Entendemos que o Acontecimento é uma Experiência, a partir da compreensão de que experiência “[...] é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (BONDÍA, 2002, p.21).

Assmann (2004)

Pensar no Brincar e Se-Movimentar da criança como aliado para o incentivo da curiosidade e a partir dele apresentar subsídios para uma prática pedagógica na educação infantil, sobretudo através da educação física é algo complexo, até porque, conforme abordamos no início deste trabalho, a disciplina sempre esteve relacionada a propósitos funcionalistas. No entanto, a partir deste momento, nos colocamos no desafio de pensar em alguns elementos indispensáveis para uma educação física que estimule a curiosidade, sem, contudo ter a pretensão de resolver o problema de pouco incentivo da curiosidade das crianças através, apenas, de aulas de educação física. Temos em mente que para que a curiosidade da criança possa ser fomentada é preciso antes de tudo que exista uma ampla reflexão por parte, não apenas dos professores, mas de todos aqueles envolvidos com as crianças, de que promover a curiosidade é algo necessário para elas.

Apesar disso compreendemos que a educação física da escola pode ter um papel bastante importante nesse sentido, já que através dela é possível que a criança tenha maiores possibilidades para Brincar e Se-Movimentar. Portanto, compreendemos que se os professores tiverem como objetivo fomentar a curiosidade das crianças, o brincar espontâneo e livre deve ser algo a ser valorizado em suas práticas pedagógicas.

A questão primordial, nesse sentido, talvez seja como articular esse brincar espontâneo necessitado de liberdade em um lugar onde sempre se procurou controlar tal elemento. Neste esforço de pensar a curiosidade e o brincar da criança na escola, o aspecto mais significativo consiste na compreensão por parte dos professores que trabalham com as crianças, de que o Brincar e Se-Movimentar é essencial para que elas possam aprender de maneira significativa e que com isso tenham possibilidades para desenvolver a criatividade, a imaginação e a curiosidade. É claro que o contexto atual exige, mesmo daqueles professores que compreendem o brincar desta maneira, que desenvolvam nas crianças habilidades técnicas normalmente associadas ao esporte de rendimento. Por conta disso é que novas pesquisas devem ser realizadas a fim de mostrar, não apenas aos especialistas da educação, mas também para pais e demais familiares, a importância do Brincar e Se-Movimentar.

É possível perceber que mesmo irrefletidamente os professores compreendem que o brincar espontâneo e livre é importante, a prova disso é que muitas vezes a maneira de punir os alunos por alguma atitude errada que eles tenham feito é negando o direito deles do recreio

ou ainda da educação física. Utiliza-se ainda este brincar como troca no ritmo do “*se você estudar e fizer a tarefa você pode brincar*”.

Entendemos que para a mudança, é importante repensarmos o conceito de educação normalmente associado à preparação para o futuro. Contrária a essa ideia, salientamos o conceito de educação destacado por Heinj (2006), para o autor a educação é a promoção de oportunidades para as crianças e jovens, onde por meio delas podem crescer e se desenvolver plenamente.

É importante pensarmos a educação dessa forma se quisermos realmente respeitar as necessidades das crianças. Kunz (2010) neste sentido entende que precisamos nos dedicar no sentido/significado do ensino, especialmente da educação física na escola, através da questão “para quê?” antes de nos preocuparmos com questões como “o quê” e “como” ensinar, ou seja, a questão a ser realizada é: educação física para crianças na escola serve para quê?

Resgatando os aprofundamentos teóricos anteriormente referidos entendemos que a educação física precisa se preocupar em dar possibilidades para que as crianças possam Brincar e Se-Movimentar e assim ampliarem seus Campos Existenciais. Seguindo nesse diálogo, Heinj (2006) entende que para tornar um Campo Existencial amplo é necessária certa capacidade que é uma *Competência*, um domínio suficiente do meio e das situações desse meio. Dominar o meio e as situações contribui para que o indivíduo consiga ampliar o seu Campo Existencial. Nesse sentido, a educação física precisa ser pensada a fim de desenvolver a capacidade das crianças dominarem o meio em que vivem, de abrir possibilidades para que elas ampliem seus Campos Existenciais no que diz respeito ao Se-Movimentar, lembrando que para isso é preciso respeitar aquilo que é significativo para a criança.

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, estão de acordo com as exigências apresentadas na Situação de Aprendizagem de Movimentos (Concordância Interna) (HEINJ, 2006, s/p).

Diante dessa compreensão, o ensino não deve partir de algo que é alheio a criança, nesse âmbito é importante enfatizarmos a necessidade do professor observar as curiosidades das crianças, pois elas representam o interesse mais sincero delas e é, sem dúvida, um elemento importante para motivá-las para a aprendizagem. As crianças têm curiosidades sobre diversos temas e objetos, mas dificilmente se explora essas curiosidades, dinossauros, fadas e

mundos encantados, por exemplo, pois nem sempre fica claro para o adulto a importância deles para a aprendizagem.

Sobre a motivação Heinj (2006) com base em White (1959) destaca que para o indivíduo, no caso a criança, se motivar é importante que ela tenha êxito em suas atividades. Para os autores quando a criança alcança este êxito o sentimento de conseguir aquilo que se quer torna a motivação uma constante e em suas palavras: “Esta motivação estimula novas tentativas que conduzirão a novos êxitos” (HEINJ, 2006, s/p).

Trazendo o estudo de Harter (1978), Heinj (2006) destaca a diferença entre o êxito e o fracasso no desenvolvimento das crianças. Segundo o autor ações ou tentativas que dão certo conduzem a criança a alegria satisfação, autoconfiança, autonomia, maior motivação e a novas tentativas. Enquanto que tentativas que dão errado levam a criança a ter pouca autoconfiança, relativa dependência, menor motivação e medo de tentar de novo. Neste sentido, reforçamos novamente nossa compreensão de que o ensino das habilidades técnicas para as crianças, fechadas em suas características, não vai ao encontro do desenvolvimento do Campo Existencial.

Percebemos no cotidiano da escola como as crianças são facilmente motivadas para alguma atividade, justamente por sua natureza curiosa, mas também podemos perceber que na medida em que fracassam também podem se desmotivar. A educação física quando preocupada somente em fazer com que as crianças reproduzam movimentos estereotipados ao modelo da educação bancária a que se refere Paulo Freire (1987), torna-se para elas algo complexo, onde somente aqueles que conseguem reproduzir determinado movimento é que teoricamente dominam o conteúdo e podem de fato praticar alguma atividade física ou exercício físico. Na visão bancária “[...] quanto mais se exercitam os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele” (FREIRE, 1987, p.34).

A concepção de Freire (1987) para a educação sugere para a educação física uma transformação na compreensão sobre educação que vai ao encontro das ideias de Heinj (2006). Entendemos a partir disso que a educação (educação física) para as crianças deve ser entendida como um processo onde ao mesmo tempo que ensinamos também aprendemos e que muito além de depositarmos conteúdos devemos dar possibilidades, através de experiências próprias de movimento, para que as crianças desenvolvam o Se-Movimentar e

assim ampliem suas possibilidades para conhecer e curiosar. Nesse sentido Kunz (2009) trás que:

[...] quando às crianças e aos jovens, pelo processo de ensino a que são submetidos, não se permitem mais experiências próprias de movimento, por terceiros, realiza-se uma das experiências mais alienantes e castradoras da liberdade e criatividade humana. A realização de atividades para crianças e jovens em seu “Se-Movimentar” que neguem a vivência de sentidos e valores subjetivamente significativos promove uma verdadeira “extração da vida” dessas crianças (KUNZ, 2009, p.183).

Com isso, entendemos que o professor de educação física e outros professores que trabalham com crianças precisam, a partir da observação delas, buscar possibilitar experiências próprias de movimento para que elas ampliem suas capacidades de explorar e conhecer. Em um estudo de Garner et al. (1992) sobre leitura, os autores identificaram que quando as crianças encontram “detalhes sedutores”, ou seja, curiosidade, mostram-se muito mais interessadas em ler. No mesmo sentido, precisamos encontrar “detalhes sedutores” no movimento, o que não pode ser uma tarefa difícil, pois toda criança sadia já demonstra gostar e querer se movimentar algo diferente se compararmos com a leitura.

Brincar e Se-Movimentar conforme discutimos no decorrer desta dissertação se mostra como essencial para a curiosidade da criança e a partir dessa compreensão precisamos possibilitá-lo oferecendo espaços e materiais diversos, criando surpresas e novos cenários para a criança explorar. Utilizar gavetas, que normalmente causam curiosidade nas crianças pequenas, pode ser uma boa sugestão, de tempos em tempos é possível trocar os materiais que nelas se encontram, alternando texturas, tamanhos, etc. Nesse sentido, Santos (2008) avalia que para que o Brincar e Se-Movimentar possa tornar-se realidade nas instituições de ensino, em especial nas instituições para pequena infância é necessário darmos atenção aos espaços e materiais destinados ao mesmo. A autora acredita que nem sempre as instituições possuem espaços e objetos adequados e amplos para que as crianças possam brincar. Sayão (2002), ao tratar do espaço, entende que o crescimento das cidades e as novas formas de moradia limitam as pessoas a locais cada vez mais reduzidos, e assim também as crianças possuem menores espaços para brincar. A autora destaca que embora as crianças também brinquem em espaços reduzidos, precisam de espaços amplos para explorar.

Outra questão a ser abordada é a questão do tempo para o Brincar e Se-Movimentar, conforme apresentamos, o brincar espontâneo tem poucas chances para acontecer, principalmente dentro da escola onde o tempo é extremamente controlado e direcionado para determinados conteúdos. Concordamos com Stavitski (2010) quando este afirma que para que

o Brincar e Se-Movimentar possa de fato se efetivar necessita-se respeitar o tempo da criança que é totalmente diferente do nosso enquanto adulto, nosso tempo é movido pela pressa que nos impede muitas vezes de ter experiências, ou seja, algo que nos seja significativo e que nos deixe marcas.

Contudo, para fomentarmos experiências de movimento é necessário pensarmos na organização dos espaços internos e externos, nos arranjos de materiais e nos tempos para brincar, mas para isso são imprescindíveis profissionais sensíveis e observadores. Não podemos esquecer conforme Freire e Faundez (1985) que a primeira forma de linguagem é a linguagem corporal e que através dela a curiosidade se expressa com seus jogos de perguntas e respostas, portanto, na medida em que limitamos essas perguntas, estamos eliminando grande parte da linguagem humana. Como educadores precisamos facilitar à criança o diálogo, a sua atividade de investigadora, mas como fazer isso diante das dificuldades colocadas? É claro que os problemas referentes aos espaços, tempos, pressa pelo rendimento escolar etc., se tornam obstáculos para o professor que busca fomentar o brincar e a curiosidade da criança. Transpô-los não é tarefa fácil, com certeza, mas cabe a cada profissional junto de sua instituição, avaliar a situação, buscar subsídios e traçar alternativas.

Já existem movimentos pelo mundo que vem compreendendo a importância do brincar espontâneo e livre para as crianças e agindo nesse sentido. Como exemplo é possível citar um projeto bastante conhecido na Europa o *Play England* criado em 2007³⁷. O movimento *Slow kids* ou *Slow parenting* também segue na mesma direção, visa diminuir a pressa por resultados e dar possibilidades para as crianças serem crianças brincando livremente. Este último vem dia-a-dia conquistando adeptos, inclusive no Brasil. Laging (2010) no mesmo sentido destaca a concepção de “Escola em Movimento” (Alemanha) onde a instituição escolar é pensada para priorizar o Brincar e Se-Movimentar. Porém, o incentivo ao movimento se dá não apenas através da disciplina de educação física, mas de todas as matérias e inclusive do recreio.

Movimentos como estes nos oferecem sugestões e nos mostram ao mesmo tempo que existem possibilidades para a transformação do que aparentemente já está estabelecido. Avaliar o que já vem sendo realizado nesse âmbito pode ser um bom ponto de partida. No

³⁷ É possível conhecer o projeto através do site: <http://www.playengland.org.uk/>

entanto, não é preciso ir tão longe para pensarmos em alternativas, as próprias crianças nos mostram o tempo todo. Precisamos observar o que causa curiosidade nelas, como por exemplo, as gavetas mencionadas, e proporcionar maiores explorações, através de diversos materiais, não sendo, necessariamente obrigatório que sejam materiais caros, podem ser materiais simples do cotidiano, como por exemplo, aqueles utilizados e sugeridos pela abordagem heurística (GOLDSCHIMIED e JACKSON, 2006).

No recreio elas nos mostram os seus interesses, utilizam e criam cantinhos onde vivem histórias construídas por elas mesmas (COUTINHO, 2002). Transformam brinquedos atribuindo a eles novos significados. Criam brinquedos com materiais/objetos simples como galhos de árvores e garrafas pet. O papel do professor, portanto, após observar essas ações das crianças, pode ser nada mais nada menos que um facilitador que intervém quando necessário (quando somos questionados, por exemplo), que adapta materiais e espaços para favorecer o diálogo. Uma ideia bastante interessante para o professor de educação física nesse sentido, para exemplificarmos um pouco do que nos referimos, seria traçar caminhos com obstáculos do próprio ambiente como bancos, utilizando giz, por exemplo, no pátio da escola, sendo que no ponto de chegada pode haver algum brinquedo, um desenho ou que mais for curioso para a criança explorar. Elas adoram seguir “patinhas” e “pegadas”.

Nesse contexto, como educadores preocupados com a curiosidade das crianças, precisamos também ser curiosos e criativos. Engel (2013) sugere para as escolas que contratem professores curiosos, no mesmo sentido, Freire (1996) entende que o professor também precisa estar inserido na busca pelo conhecer, para fazer com que o educando queira cada vez saber mais. Os materiais que normalmente estão dispostos para a educação física podem ser utilizados de várias formas, precisamos ser criativos para transformá-los, tal como fazem as crianças, aliás, deveríamos aprender com elas, a fim de possibilitarmos cada vez mais o curiosar.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: A IMPRESCINDÍVEL NECESSIDADE DE “REASCENDER” A CURIOSIDADE NAS CRIANÇAS

“Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos [...] é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache “repousado” no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer.”

Paulo Freire (1996)

A dificuldade de entendermos toda a complexidade do brincar espontâneo da criança, principalmente por estarmos, enquanto adultos que somos, envoltos do pensamento racional, não foi o único problema que esteve presente nesta pesquisa. Para entendermos a curiosidade da criança e sua relação com o Brincar e Se-Movimentar percorremos um longo caminho, sobretudo porque há uma carência muito grande de referencial teórico diretamente relacionado aos temas. Porém, mesmo assim acreditamos que foi possível abarcar questões importantes e ainda pouco tratadas no âmbito da educação e da educação física.

Nesta dissertação inicialmente destacamos as concepções sobre crianças ao longo da história, vimos que o fato de considerarmos as crianças como sujeitas que nada sabem, e que em função disso são incapazes de desenvolver suas potencialidades sem intervenção adulta, é usado como argumento para justificar a importância de um processo educativo controlador. Assim, o reconhecimento das fases da vida, principalmente da infância, foi também uma construção de uma homogeneidade nas experiências das crianças e a produção de um conjunto de noções dominantes para modelar e regular, de forma permanente e contínua, nosso olhar e nossas práticas adultas com os sujeitos infantis, como cita GONDRA e GARCIA (2004).

O reconhecimento de uma necessidade indispensável de preparar a criança para o futuro tornou a realidade delas cada vez mais próxima da realidade do adulto, repleta de responsabilidades e preocupações, fazendo com que na maior parte do tempo suas necessidades reais, principalmente de brincar espontaneamente, fossem suprimidas através da limitação das possibilidades de experiências de movimento, forjamento de necessidades, interesses, curiosidades.

Ao reconstituirmos a trajetória da educação das crianças, principalmente a partir da educação infantil foi possível identificar avanços, retrocessos, mas principalmente verificarmos que é a necessidade do adulto que normalmente prevalece. A legislação que

adianta a entrada da criança no ensino regular é a prova de que os interesses e necessidades dos adultos se sobressaem aos das crianças. Sem falar na exigência do desenvolvimento de habilidades técnicas, no que diz respeito à educação física, no desenvolvimento de habilidades técnicas voltadas ao futuro no esporte de rendimento.

Há, portanto, uma contradição muito grande, pois embora consideremos a criança como essencial (MERLEAU-PONTY, 2006) diferente de outros tempos, ela ainda não tem voz e precisa, na verdade, fingir curiosidades sobre aquilo que o adulto julga curioso. O Brincar e Se-Movimentar acaba esquecido diante do brincar didático (COSTA, 2011) por não ter uma funcionalidade clara o suficiente para o adulto.

Concomitantemente ao analisarmos a trajetória das crianças na história, buscamos reunir subsídios sobre algo que consideramos natural e necessário não somente para a infância, mas para toda a vida, ou seja, a curiosidade. Nos demos conta do quanto, embora seja escassa a literatura nesse sentido, ambas, criança e curiosidade, têm pontos em comum que precisam de mais atenção, principalmente por parte de nós educadores e que, principalmente, é necessário reascender a curiosidade delas. Neste diálogo concluímos que através do brincar espontâneo a criança tem a possibilidade de fomentar a sua própria curiosidade, isso porque pode explorar livremente o meio ambiente, os outros e ela mesma, tem a possibilidade de encantar-se verdadeiramente com o mundo. No entanto, a curiosidade, assim como a criança, passou e passa ainda por várias formas de compreensão.

Nesse sentido, destacamos a influência piagetiana na educação, principalmente a partir do entendimento da curiosidade como uma característica transitória, que tem na criança dos 3 aos 7 anos o seu ápice e que depois dessa *fase* vê o desaparecimento gradual da curiosidade como normal. Em contrapartida nos embasamos em autores como Loewenstein (1994) e Engel (2013) para defendermos a curiosidade como uma vontade de saber mais e que pode e deve ser fomentada ao longo da vida a fim de nos tornarmos pessoas que sentem prazer em aprender independentemente se o conhecimento nos trará benefícios da ordem prática. Com base nestes autores, buscamos destacar situações onde a curiosidade das crianças é tolhida, enfatizando nesse sentido, os dois principais ambientes na vida da criança: o ambiente familiar e o ambiente escolar. O ambiente escolar ganhou mais atenção, não por ser mais ou menos importante que o ambiente familiar, mas porque tínhamos como objetivo analisar a importância da compreensão do brincar a partir da Teoria do Se-Movimentar (educação física). Para tanto, buscamos em Heij (2006) e seu esclarecimento sobre os Campos

Existenciais. A partir do autor foi possível trazer elementos que justificam o Brincar e Se-Movimentar como uma expressão fundamental para a curiosidade da criança, ao evidenciarmos que através deste brincar a criança longe de tantas imposições adultas e livre para curiosar, tem a possibilidade de ampliar seu Campo Existencial.

O Campo Existencial compreendido como um campo gerador de curiosidades vai sendo ampliado na medida em que o indivíduo, no caso a criança, tem possibilidades para conhecer mais assim que estabelecer relações entre o que conhece e o que não conhece. Em outras palavras, da relação dialógica que se estabelece entre a criança, a situação e o meio surgem conhecimentos prévios que as levaram a relacionar com novos conhecimentos e também a constituir um hábito de curiosidade ou *habitus curiosanti* (ASSMANN, 2004).

Tornar a curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996) um hábito é necessário se quisermos que as crianças realmente tenham prazer em aprender e aprendam verdadeiramente. No entanto, não podemos esquecer que para isso elas precisam passar por oportunidades de ter curiosidades espontâneas (FREIRE, 1996) e nesse sentido entendemos que Brincar e Se-Movimentar é imprescindível para as crianças.

Salientamos mais uma vez que a educação física tem uma oportunidade muito grande no que diz respeito a possibilitar situações de movimento (diálogo), principalmente se considerar o Brincar e Se-Movimentar. É claro que é difícil, não somente para os professores de educação física, mas para a escola como um todo “[...] restabelecer uma identidade rompida pelas experiências-ativo-sensíveis, de um lado e o conhecimento do outro (MARAUN, 2010, p.178)”. Porém, trata-se de algo que precisa ser pensado e alternativas precisam ser colocadas em prática. Nesse sentido, Ortega y Gasset (2000) assegura que cada vez mais a humanidade produz conhecimentos e com isso a tendência é de que aumente também a distância entre os saberes mecânicos e o saber autêntico, negativamente afirma “Sob a cultura recebida, mas não autenticamente assimilada, o homem ficará intacto, quer dizer, ficará inculto: quer dizer, ficará bárbaro” (ORTEGA y GASSET, 2000, p.865).

Pensando nas propostas de ensino de educação física das últimas décadas que de modo geral propõe o ensino crítico, que visa desenvolver a capacidade de estabelecer relações e avaliar sob vários pontos de vista a realidade, como fazê-las acontecer se estamos ensinando nossas crianças desde cedo a apenas reproduzir e buscar respostas prontas? Neste sentido, se não pensarmos nas reais necessidades das crianças e no que realmente queremos para elas dificilmente avançaremos. É importante lembrarmos que não podemos dizer antecipadamente

como será exatamente o mundo o qual as crianças irão viver quando adultas, e, portanto, é essencial que as apoiemos no desenvolvimento da autonomia delas.

Compreendemos que uma das ações mais importantes para os professores que trabalham com crianças é a observação. Através da observação das necessidades e curiosidades das crianças de dialogar com o meio ele pode criar possibilidades significativas (através de arranjos materiais) para elas. Facilitar às crianças a sua atitude investigadora significa dar chances para que ela se torne autônoma na ação de conhecer. Existem inúmeras possibilidades para incentivar a curiosidade das crianças, elas nos mostram o tempo todo quando exploram materiais quando nos fazem perguntas, basta darmos a elas a devida atenção e isso só acontecerá quando compreendermos que a curiosidade é fundamental para que possamos conhecer de maneira significativa.

Finalmente, resta dizer que estudar a criança e suas necessidades deve ser, antes de tudo um gesto puro de curiosidade, aonde vamos descobrindo-as aos poucos e nunca sabemos aonde tudo vai dar, mas que cada vez mais queremos continuar. Não se trata de termos que *descer* ao nível de compreensão das crianças, como muitos pensam, mas antes de tudo, como bem enfatizou Korczack (1981) trata-se de nos elevarmos até alcançarmos o nível dos sentimentos delas.

5 REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, S. **Confissões**. Petrópolis, RJ: Vozes: 2011. 389 p. (Coleção Vozes de bolso).
- ARANHA, M. L. A. **História da educação e da Pedagogia**. São Paulo, Moderna, 2006. 384 p.
- ARAÚJO, L. C. et al. Ontologia do movimento humano: Teoria do Se-Movimentar Humano. **Revista Pensar a Prática**. Goiânia, v. 13, n. 3, p. 1-12, set/dez 2010.
- ARIÉS, P. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2012. 196 p.
- ASSMANN, H. **Curiosidade e Prazer de Aprender: O papel da curiosidade na aprendizagem criativa**. Petrópolis, RJ: Vozes: 2004. 237 p.
- BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política**. Editora Brasiliense, SP, 3ª Ed. 1987, 254 p.
- BERLYNE, D. The theory of human curiosity. **British Journal of Psychology**, v. 45, 1954, p. 180-191.
- BETTI, M. Sobre teoria e prática: manifesto pela redescoberta da Educação Física: **Lecturas: Educación Física y Deportes** (Revista Digital), Buenos Aires, v.10, n.90, dez. 2005. Disponível em <http://www.efdeportes.com>.
- BONDÍA, J, L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, nº19, 2002, p. 20-28.
- BORBA, A. M.; GOULART, C. As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola. In: BEAUCHAMP, S.; PAGEL, D.; NASCIMENTO, A. R. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 135 p.
- BUJES, M. I. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, C.; SILVA, G. E. P. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto alegre: Artmed, 2001. p. 13-22.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura**. Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisele Wajskop. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 112 p. – (Coleção Questões da Nossa Época; v. 43).
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei Federal n.º 9.394, de 26/12/1996.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Lei Federal 8.069/1990, de 13 de julho de 1990, dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, Brasília, Ministério da Justiça, 1995.
- CASTELLANI FILHO, L. et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992. 84 p.

- CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: A história que não se conta**. 15ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2008. 176 p. – (Coleção Corpo & Motricidade).
- COIE, J. An evaluation of the cross-situational stability of children's curiosity. **Journal of Personality**. v.42. 1974, p. 93 -116.
- COSTA, A. R. **CRIANÇAS, o que elas querem e precisam do mundo, do adulto e delas mesmas?** 2011. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.
- COUTINHO, A. S. **As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação**. Florianópolis, SC. Dissertação de mestrado CED/UFSC: 2002.
- DARIDO, S. C. **Educação Física na Escola: Questões e Reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.
- DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.
- DEMO, P. **Conhecer & Aprender: Sabedoria dos Limites e Desafios**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 152 p.
- DOHERTY, J. et al. Nascidos para brincar: Bebês e crianças pequenas brincando. In: BROCK, A. et al. **Brincar: Aprendizagem para a vida**. Porto Alegre: Penso, 2011, 396 p.
- EYER, D.; HIRSH-PASEK, K.; GOLINKOFF, R. M. **Einstein teve tempo para brincar: Como nossos filhos realmente aprendem e por que eles precisam brincar**. Rio de Janeiro: Editora Guarda-chuva, 2006. 308 p.
- ENGEL, S. The Case for Curiosity. **Educational Leadership**. Alexandria. v.70, n. 5, 2013, p. 36-40.
- ENGEL, S. Children's need to know: Curiosity in school. **Harvard Educational Review**. Cambridge, V. 81, n.4, 2011, p.625–645.
- FALKENBACH, A. P.; DREXSLER, G; WERLE, V. Investigando a Ação Pedagógica da Educação Física na Educação Infantil. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.12, n.01, janeiro/abril de 2006, 81-103 p.
- FERREIRA, A.; GONDRA, J. Idades da vida, infância e a racionalidade médico-higiênica em Portugal e no Brasil (séculos XVII-XIX). In: LOPES, A.; FARIA FILHO. L. M.; FERNANDES, R. **Para a compreensão histórica da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 127-146.
- FREIRE, J. B. **Educação de Corpo Inteiro: Teoria e Prática da Educação Física**. 2. Ed. São Paulo: Scipione, 1989. 224 p.
- FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. 158 p.

- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. 148 p.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 107 p.
- GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. Ed. ática: São Paulo, 2008, 319 p.
- GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C.; GOODWAY, J. D. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 7. Ed. Porto Alegre: AMGH, 2013. 487 p.
- GARNER, R.; BROWN, R.; SANDERS, S.; MENKE, D. J. “Seductive details” and learning for text. In: RENNINGER, K. A.; HIDI, S.; KRAPP, A (Org.). **The role of interest in learning and development**. Hillsdale: Erlbaum. 1992. p. 625-645.
- GOLDSCHMIED, E.; JACKSON, S. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. 304 p.
- GOMES-DA-SILVA, E. **Educação (Física) infantil: A Experiência do Se-Movimentar**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010. – 144 p. (coleção educação física).
- GONDRA, J.; GARCIA, I. A arte de endurecer “miolos moles e cérebros brandos”: a racionalidade médico-higiênica e a construção social da infância. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago. n°26, 2004. p. 69-83.
- GUTHRIE, C. I’m curious: Can we teach curiosity? In: HONEYMAN, C.; COBEN, J.; DE PALO, G. **Rethinking negotiation teaching: Innovations for context and culture**. St. Paul, MN: DRI Press. 2009. p. 63-70.
- HEINJ, P. **Grondslagen van, verantwoordings’ bewegingsonderwijs – Filosofische em pedagogische doordenking van relationeel gefundeerd bewegingsonderwijs**. Budel: damon 2006. (Tradução para o alemão: Andreas, H. Trebels – Tradução para o português não publicada: Elenor Kunz).
- HILDEBRANDT-STRAMANN, R. **Textos Pedagógicos sobre o ensino da educação física**. Ijuí: Ed. Unijuí. 2001. – 168 p. – (coleção educação física).
- HILDEBRANDT-STRAMANN, R. **Histórias de movimento com crianças**. Ijuí/RS: Editora UNIJUI. 2010, 168 p.
- HOLT, J. **Aprendendo o tempo todo: Como as crianças aprendem sem ser ensinadas**. Campinas, SP: Verus Editora, 2006. 187 p.
- HONORÉ, C. **Sob Pressão: Criança nenhuma merece SUPERPAIS**. Rio de Janeiro: Record, 2009. 368 p.
- JARVIS, P.; BROCK, A.; BROWN, F. Três perspectivas sobre a brincadeira. In: BROCK, A. et al. **Brincar: aprendizagem para a vida**. Porto Alegre: Artmed, 2011. 395 p.

- JARVIS, O.; GEORGE, J. Brincar, aprendizagem para a vida: o papel vital da brincadeira no desenvolvimento humano. In: BROCK, A. et al. **Brincar: aprendizagem para a vida**. Porto Alegre: Artmed, 2011. 395 p.
- KENNY, N. **Os usos de curiosidade no início da França moderna**. Germany. Oxford: Oxford University Press. 2004.
- KULHMANN JR. M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998. 191 p.
- _____. M. Histórias da educação infantil brasileira. In: **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: n.14, mai/jun/jul/ago 2000, p.5-18. Número especial.
- _____. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX início do século XX. In MONARCHA, C. **Educação da infância brasileira 1875 – 1983**. São Paulo: Autores Associados, 2001. p. 3-20.
- _____. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2010. 192 p.
- _____. Educando a infância brasileira. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de Educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 606 p.
- KUNZ, E.; COSTA, A. R. O “BRINCAR E SE-MOVIMENTAR” COMO BASE TEÓRICO-FILOSÓFICA PARA A COMPREENSÃO DO SER CRIANÇA. In: HERMIDA, J. F.; BARRETO, S. J. (Org.). **Educação infantil: temas em debate – João Pessoa**: Editora Universitária de UFPB, 2013. p. 51-74.
- KUNZ, E. Educação Física: a questão da Educação Infantil. In: GRUNENVALDT, J.T., SCHENEIDER, O., KUHN, R., RIBEIRO, S.D.D. (Org.). **Educação Física, Esporte e Sociedade: Temas Emergentes**. Aracaju: Editora da UFS, 2007, p. 7-22.
- _____. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte**. 6. Ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. 160 p.
- _____. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte**. 8. Ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014. 152 p.
- _____. KINEIN: o movimento humano como tema. **Kinein**, Florianópolis, v. 1, n. 1, set./dez. 2000.
- _____. **Didática da Educação Física 2**. 4. Ed. Ijuí: Ed: Unijuí, 2012. 181p.
- KUNZ, E.; TREBELS, A. H. (Org.). **Educação Física Crítico-Emancipatória: Com uma Perspectiva da Pedagogia Alemã do Esporte**. Ijuí: Ed: Unijuí, 2010, 204 p.
- KORCZACK, J. **Quando eu voltar a ser criança**. São Paulo: Grupo Editorial Summus, 1981, 155 p.

- LAGING, R. Escola em Movimento. In: KUNZ, E.; TREBELS, A. H. (Org.). **Educação Física Crítico-Emancipatória: Com uma Perspectiva da Pedagogia Alemã do Esporte**. Ijuí: Ed: Unijuí, 2010. p.117-142.
- LOEWENSTEIN, G. The Psychology of Curiosity: A Review and Reinterpretation. **Psychological Bulletin**. Vol. 116. Nº 1. 1994. 75-98.
- LORENZ, Konrad. **Os fundamentos da etologia**. São Paulo: Editora da UNESP, 1995. (Biblioteca básica).
- LE GOFF, J. **Para um Novo Conceito de Idade Média**. Lisboa: Estampa, 1980. 392 p.
- MARAUN, Heide-Karen. Ensino-Aprendizagem Aberto às Experiências: Sobre a Gênese e Estrutura da Aprendizagem Autodeterminada na Educação Física. In: KUNZ, E.; TREBELS, A. H. (Org.). **Educação Física Crítico-Emancipatória: Com uma Perspectiva da Pedagogia Alemã do Esporte**. Ijuí: Ed: Unijuí, 2010. p. 177-208.
- MARQUES, M. O. **Escrever é preciso: O Princípio da Pesquisa**. 5. ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. 154 p.
- MATURANA, H.; VERDEN ZOLLER, G. **Amar e Brincar: Fundamentos Esquecidos do Humano**. São Paulo, Editora Palas Athenas, 2004. 264 p.
- MEDINA, João Paulo S. **A educação física cuida do corpo... e “mente”**. 26ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. 159 p.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 4.ed. São Paulo, Martins Fontes, 2011. 662 p.
- MERLEAU-PONTY, M. **Psicologia e Pedagogia da Criança**. 1.ed. São Paulo, Martins Fontes, 2006. 569 p.
- OAKLANDER, V. **Descobrimo Crianças, a abordagem gestáltica com crianças e adolescentes**. São Paulo: Summus editorial, 1980. 134 p.
- OLIVEIRA, V. M. **O que é educação física?** São Paulo: Brasiliense, 1983. 112 p.
- OLIVEIRA, N. R. C. Concepções de infância na educação física brasileira: primeiras aproximações. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**. Campinas, v. 26, n.3, p. 95 – 109, 2005.
- ORTEGA Y GASSET, J. Sobre o estudar e o estudante (Primeira lição de um curso). In: ARANDT, H.; WEIL, E.; RUSSELL, B.; ORTEGA Y GASSET, J. Seleção, prefácio e tradução de Olga Pombo. **Quatro textos excêntricos**. Lisboa: Relógio D’água, 2000, p.87-103.
- PHILLIPS, A. **La Bestia en la Guarderia: Sobre la Curiosidade y otros Appetitos**. Barcelona: Anagrama, 2001. 179 p.
- PIAGET, J. **A psicologia da inteligência**. Trad: Guilherme João de Freitas Teixeira – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 253 p.

- QVORTRUP, J. Visibilidades das crianças e da infância. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 20, n.41, jan./abr. 2014, p. 23-42.
- PRISZKULNIK, L. A criança que a psicanálise descortina: algumas considerações. In: ROSE Jr, D. e Colaboradores. **Esporte e Atividade Física na Infância e na Adolescência: uma abordagem multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. p.11-23.
- ROSE Jr. D. e Colaboradores. **Esporte e Atividade Física na Infância e na Adolescência: Uma abordagem multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.136 p.
- SANTIN, S. **Educação Física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento**. Porto Alegre, Edições EST, 2001. 136 p.
- SANTOS, I. M. E. **Educação Física: Perspectivas teórico- Metodológicas para a Educação Emancipatória na Primeira Infância**. 2008. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- SANTOS, J. **Ensaio sobre a Educação – I: A criança quem é?**Lisboa, Livros Horizonte, 1982, 205 p.
- SARMENTO, M. J. Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 91, p.361-378, mai./ago. 2005.
- SAYÃO, D. T. Corpo e Movimento: Notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002.
- SCHUELER, A. F. M. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. **Revista Brasileira de História**. vol.19 n.37. São Paulo. 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881999000100004
Acesso em: 14 de janeiro de 2014.
- SIMON, H. S. **O Brincar e Se-Movimentar e a imaginação da criança**. 2013. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.
- SIMÃO, M. B. EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLETINDO SOBRE A “HORA DA EDUCAÇÃO FÍSICA”. **Motrivivência** Ano XVII, Nº 25, p. 163-172 Dez./2005.
- SOUZA, E. M. **Curiosidade epistemológica da criança dos 6 aos 11 anos em Jean Piaget**. Trabalho de Conclusão de Curso. PUC-RS. Viamão. 2008.
- STAVISKI, G.; SURDI, A. C.; KUNZ, E. Sem tempo de ser criança: A pressa no contexto da educação de crianças e implicações nas aulas de educação física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 1, p. 113-128, jan./mar. 2013.

- SURDI, A. C. **Educação e sensibilidade: O Brincar e o “Se-Movimentar” da criança pequena na escola.** Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina. 2014.
- TIZARD, B.; HUGHES, M. **Young children learning.** London: Fontana.1985. 242 p.
- TREBELS, A. H. A Concepção Dialógica do Movimento Humano. In: KUNZ, E.; TREBELS, A. H. (Org.). **Educação Física Crítico-Emancipatória: Com uma Perspectiva da Pedagogia Alemã do Esporte.** Ijuí: Ed: Unijuí, 2010. p. 23-48.
- VAGO, T. M. “Uma verdadeira revolução dos costumes”: educação de corpos infantis na reforma do ensino de 1906 em Minas Gerais. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes; FERNANDES, Rogério; LOPES, Alberto. **Para a compreensão histórica da infância.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 283 – 300.
- VANTI, E. S. Filosofia e Currículo para a Infância: alcances do(s) método(s) froebeliano(s) na educação pré-escolar. **Educação e Filosofia** – v.16 – nº. 32, jul./dez. 2002. p. 97 – 115.
- VERDEN-ZOLLER, 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 Athena, 2004. p. 117- 204.
- VEYNE, P. **História da vida privada, 1: do Império Romano ao ano mil.** São Paulo: Companhia das letras, 2009. 632 p.
- WINNICOTT, D. M. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago Editora LTDA, 1975. 208 p.