

## A LIBERDADE NO BRINCAR E SE-MOVIMENTAR DA CRIANÇA COMO UMA PERSPECTIVA TEÓRICA PARA EDUCAÇÃO (FÍSICA) INFANTIL

Verônica de Barros Santos  
Roselaine Kuhn

### RESUMO

Este estudo apresenta uma perspectiva teórica para a Educação Física no Ensino Infantil, a partir do entendimento do Brincar e Se-Movimentar da criança como forma mais natural de diálogo com o mundo, por meio da qual ela vive a liberdade e a espontaneidade naturais do seu ser e existir. Através de um estudo qualitativo, o Brincar e Se-Movimentar da criança são aqui considerados como possibilidades para uma reflexão/ação do professor de Educação Física no Ensino Infantil, buscando uma educação emancipatória que possibilite libertar os sujeitos de condições limitadoras da razão crítica e da ação sócio-cultural.

Palavras-Chaves: Brincar e Se-Movimentar. Educação Física. Educação Infantil.

### ABSTRACT

This study presents a theorist perspective for Physical Education in the Child's Teaching, from the understanding of Play and "Se-Movimentar" of the child as the most natural way of communicating with the world in which he/she lives the freedom and natural spontaneity of their being and existence. Through a qualitative, the Play and "Se-Movimentar" of the child are here considered as possibilities for a reflection/action of the Physical Education teach in Child's Teaching, searching for an emancipator education that can enable to free the subjects of limited conditions of critic reasons and social and cultural action.

Key words: Play and "Se-Movimentar". Physical Education. Child's Education.

### RESUMEN

Este estudio presenta una perspectiva teórica para la educación infantil, partiendo de lo que se entiende por jugar y "se-movimentar" en los niños como la expresión mas natural de dialogar con el mundo, comportamiento espontáneo de vivir la libertad, su razón de ser y de existir. Basados en un estudio cualitativo del jugar y "se-movimetar" infantil consideramos este comportamiento como una posibilidad de reflexión/acción del profesor que imparte la materia especifica (educación física infantil) y que busca una educación emancipatoria que liberte de toda limitación y condicionamiento de la razón crítica y de la acción socio-cultural.

Palabras claves: Jjugar y "Se-Movimentar". Educación Física. Educación Infantil.

## 1 Introdução

O presente estudo é resultado de Monografia de Conclusão de curso Liberdade para “Brincar e Se-Movimentar” na Educação Infantil, apresentada ao Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe em agosto de 2008, constituindo-se numa revisão de literatura. Procuramos mostrar uma perspectiva teórica para a Educação Física na Educação Infantil, a partir do entendimento do brincar e se-movimentar da criança enquanto sua forma natural de dialogar com o mundo, com o outro e consigo mesma, através da qual ela vive a liberdade e a espontaneidade imanentes ao seu existir.

A expressão brincar e se-movimentar usada por Kunz (2007) e tema desta pesquisa, refere-se às atividades com as quais a criança realmente está envolvida nos primeiros anos de vida. O autor não utiliza apenas o termo brincar por este já estar contaminado por um conceito instrumental e funcional do ponto de vista teórico. Entende-se que realmente tudo que a criança realiza nesta idade o faz brincando, como, por exemplo, o rabiscar e desenhar. Porém, como na literatura corrente isto não é considerado “brincar”, o autor vincula a esse conceito o de se-movimentar que merece atenção especial neste trabalho, como conceito teórico mais amplo na Teoria do Movimento Humano, conforme Kunz & Trebels (2006).

Através de uma abordagem qualitativa, o brincar e se-movimentar da criança são considerados possibilidades para uma reflexão/ação do professor de Educação Física na Educação Infantil, buscando uma educação emancipatória que possibilite libertar os sujeitos de condições que possam limitar a razão crítica e as ações socio-culturais. Assim, pretende-se mostrar ao professor de Educação Física, bem como a todos ocupados/preocupados com a educação das crianças, a necessidade de se pensar a Educação Infantil com uma perspectiva diferente daquela que prioriza a objetividade científica, o rendimento escolar e a idealização futurista da criança, forjada pelos adultos que a assistem não considerando o Ser criança envolvido na questão.

A Pedagogia, a Psicologia e a Sociologia da Infância, que há muito tempo se debruçam sobre a criança, traz na maioria dos seus estudos uma perspectiva futurista que não a reconhece no seu aqui e agora. Como afirma Kunz (2007, p. 12), a criança precisa ser re-descoberta, precisamos conhecê-la mais de perto e, talvez, o professor de Educação Física o possa fazer a partir da valorização do seu brincar e se-movimentar, enveredando por novos rumos para Educação (Física) Infantil.

Embora este trabalho se reporte à Educação Física é preciso afirmar que nem a atual Educação Física trata do brincar e se-movimentar desta forma, então ele é dirigido a todo profissional ocupado e mais preocupado com a assistência e fomento do desenvolvimento global/integral da criança do que com a “educação escolarizada” da mesma.

## 2 Conhecendo a criança no seu brincar e se-movimentar: um desafio para a Educação (Física) Infantil

A Educação Física escolar é abordada nos dias atuais, em estudos que tendem a considerá-la indefinida em relação a muitos dos seus aspectos, dentre estes: qual o seu papel na educação de 0 a 6 anos? Ao se tentar responder esta pergunta,

emerge a problemática da organização curricular, o que remete a outra questão: o que ensinar para crianças dessa idade? Surgem, então, algumas reflexões e propostas que consideram os possíveis saberes e conteúdos da Educação Física na escola. Porém, a nossa preocupação se centra nas propostas que, na maioria das vezes, seguem o modelo instrumentalizador da prática pedagógica, oferecidas como subsídios para se trabalhar na Educação Infantil, acabando por instrumentalizar a ação do brincar da criança e os próprios brinquedos e jogos. Essa perspectiva está bastante difundida nos manuais de jogos e brincadeiras instrumentais para a Educação Infantil.

A partir da LDB 9394/1996, a Educação Infantil tornou-se uma das etapas da Educação Básica na qual a Educação Física tem que cumprir determinadas demandas, com as quais tem apenas uma tímida aproximação. Nesse sentido verificamos que a maioria dos estudos relacionados à Educação Física Infantil também segue um modelo instrumentalizador, ao passo que os jogos e as brincadeiras, ou seja, o se-movimentar da criança, são vistos meramente como meio de desenvolvimento de habilidades e competências, priorizando assim, aspectos biológicos do crescimento e desenvolvimento do corpo da criança em detrimento do desenvolvimento sócio-cultural, psico-emocional e do ser-sujeito-criança.

Por isso, chamamos a atenção para o fato de que não se considera que toda criança é afetada e influenciada desde o nascimento pelos sentidos, significados e valores do seu mundo, e que envolve a forte presença dos pais, da comunidade e, se for o caso, da própria Educação institucional da criança.

Nesse estudo, apontamos algumas possibilidades na Educação Física para o Ensino Infantil, visando uma educação emancipatória. Este conceito de educação deve ser entendido como um processo que se inicia na infância e é interminável, pois consideramos a emancipação um processo permanente na Educação. Por isto a importância deste projeto iniciar na Educação Infantil onde o brincar e se-movimentar são centrais e insubstituíveis.

Apostamos no brincar e se movimentar da criança de forma livre e espontânea, como fundamento básico do desenvolvimento e formação da criança por ela mesma. Este se dá via brincar e se-movimentar num encontro dialógico com o mundo, com os outros e consigo mesma, espaço-tempo em que adquire consciência de si e uma consciência social e cultural que a capacita para “interpretar/compreender-um-mundo-pelo-agir” (TAMBOER apud KUNZ, 2007, p. 17), aos outros e a si mesma sem a preocupação e influência futurista do adulto que a transforma precocemente em um adulto em miniatura. Portanto, “torna-se importante a compreensão/interpretação da subjetividade [...] onde o compreender o mundo pela ação’ se entende muito antes por um ‘eu posso’ do que pelo ‘eu penso’ cartesiano” (KUNZ, 2006, p. 172).

Como herdeira da tradição positivista da ciência moderna, torna-se grande o desafio da Educação em promover a reflexão dos sujeitos a partir da sua própria existência e da sua condição ontológica. Emerge, portanto, o que Morin (2001) classifica como a questão antro-po-ética, descendente das questões morais e éticas que dependem da cultura e da natureza humana:

Existe um aspecto individual, outro social e outro genético, diria de espécie. Algo como uma trindade em que as terminações são ligadas: a antro-po-ética. Cabe ao ser humano desenvolver, ao mesmo tempo, a ética e a autonomia pessoal (as nossas responsabilidades pessoais), além de desenvolver a

participação social (as responsabilidades sociais), ou seja, a nossa participação no gênero humano, pois compartilhamos um destino comum (p. 11).

Torna-se premente chamar a atenção dos sujeitos, pois uma das formas de fazê-lo é através da Educação. No entanto, enquanto sujeitos em constante formação, convivemos com o conflito da premência do não embrutecimento do humano e as exigências capitalistas que imputam, do ponto de vista econômico e social a produção, rendimento e uma formação que prepare sujeitos adequados e capazes de suportar este modelo e seus condicionantes.

Como parte deste processo, a Educação Infantil também não foge a estas determinações. E como sempre foi e é pensada pelo adulto, desde o início do século XX foi concebida como uma fase que prepara a criança para a vida adulta. Para tanto, os adultos que a forjam observam e pensam a formação da criança a partir de suas projeções, esquecendo-se de que a mesma é e vive intensamente o presente.

Desde pequena, logo os adultos e a família perguntam: “- O que você vai ser quando crescer?”. A questão já diz que a criança não é. Ao ingressar na escola permanece o mesmo “não ser”: os adultos ficam atentos ao desenvolvimento da criança com o intuito de perceber em quais dos aspectos ela mais se destacará e, na mesma medida, em quais ela tem dificuldade. Nós adultos, ao planejarmos a vida e o futuro da criança, desconsideramos a sua individualidade, suas vivências e experiências do aqui e agora, passando despercebidas e, no mínimo, sufocadas. Para influenciar pais e educadores neste processo de preparação do futuro adulto, existem então uns cem números de materiais didático-pedagógicos, manuais para o desenvolvimento infantil e toda uma indústria cultural que prepara a criança para seu ingresso no mundo econômico, social e cultural dos adultos, a saber, a cultura corporativa infantil forjada corporativamente pelos adultos que as saturam de informações que se atentam somente para a preparação da criança para o futuro. (KINCHELOE & STEINBERG, 2004, p. 9-52).

No mesmo sentido Maturana e Verden-Zöllner (2004, p. 230-31) afirmam:

Brinca-se quando se está atento ao que se faz no momento em que se faz. Isso é o que agora nos nega nossa cultura ocidental, ao chamar continuamente nossa atenção para a consequência do que fazemos e não para o que fazemos (...) Brincar é atentar para o presente (...) O brincar não tem nada a ver com o futuro. Brincar não é uma preparação para nada, é fazer o que se faz em total aceitação, sem considerações que neguem sua legitimidade.

Eyer, Hirsh-Pasek e Golinkoff (2006) apresentam uma série de denúncias sobre os excessos praticados por pais e educadores para o precoce preparo intelectual das crianças, uma educação voltada para o preparo da geração de futuros gênios. No livro Einstein teve tempo para brincar esta denúncia confirma que a ideia de uma série de instrumentos e materiais criados com o fim de acelerar o desenvolvimento cognitivo das crianças, na grande maioria é falsa. Por exemplo, que a criança que ainda se encontra no útero da mãe possa desenvolver uma inteligência superior ao normal porque a mãe escutava músicas de Mozart durante a gestação. Assim

concluem as autoras, “... não há evidências, entretanto, de que determinados programas, métodos ou técnicas educacionais são eficazes para o desenvolvimento do cérebro” (p. 39).

Estas pesquisas ainda confirmam que não há diferenças entre crianças que, na educação infantil, são formadas com programas e métodos didaticamente desenvolvidos para programar a inteligência das mesmas, e entre aquelas que não passaram por esse processo. Por que isso acontece? Porque o essencial para as crianças é brincar, enquanto que para os que passaram por um programa academicamente estruturado para serem os mais inteligentes, a brincadeira foi colocada em segundo plano e, como consequência, no futuro, a criança que não tem oportunidades plenas de brincar e se movimentar perde a possibilidade mais importante para seu desenvolvimento que não envolve apenas a cognição, mas o seu ser total. Essa perda ainda leva a outras anomalias registradas por muitas pesquisas: as crianças podem ficar estressadas e psiquicamente doentes, pois “[...] aprendizagem em excesso na primeira infância pode constituir um impedimento e não um benefício para a inteligência” (p. 35).

No Brasil, não é muito diferente, pois as excessivas preocupações de pais com o apressamento da aprendizagem de seus filhos, ao serem matriculados na escola ou em instituições que assistem e cuidam de crianças, a preocupação na sua formação volta-se exclusivamente para o desenvolvimento de competências que lhes garantam o sucesso, que virá somente quando ela for “gente grande”, tiver um trabalho, ou seja, quando ela for produtiva aos olhos do capital.

### 3 A escola: tempo-espço de interações

Para Ribas (1996, p. 8), a família e a escola constituem-se nos primeiros grupos de socialização nos quais as crianças se inserem. Portanto, estes precisam estabelecer uma relação que aspire a um objetivo comum ao que se refere à criança criando um trinômio escola/criança/família.

Em Reggio Emilia, a preocupação na Educação de crianças de 0 a 6 anos também se centra em uma abordagem relacional:

Nosso objetivo é construir uma escola confortável, onde crianças, professores e famílias sintam-se em casa. Essa escola exige o pensamento e o planejamento cuidadosos com relação aos procedimentos, às motivações e aos interesses. Ela deve incorporar meios de intensificar o relacionamento entre os três protagonistas centrais, de garantir completa atenção aos problemas da educação e de ativar a participação e pesquisas (MALAGUZZI, 1999 apud EDWARDS et al., 1999, p. 75).

O adulto precisa deixar de olhar para a criança como ser inacabado e que não sabe o que quer para si. A criança vive intensamente o presente, que é de fato o que existe e o que importa para ela, sabendo o que quer neste momento e, na medida em que cresce, ela descobrir-se-á. Elas precisam da atenção e da compreensão dos adultos e, acima de tudo, do respeito. O adulto deve repensar sobre a Educação

Infantil, antes de tudo considerando a criança no seu existir, no seu aqui e agora. Dessa forma, poderá descobrir o que é essencial na vida de uma criança, a sua luta incessante pela sobrevivência, priorizando na linguagem do brincar e se-movimentar as suas emoções, fantasias e imaginação. Nesta ceara, percebe-se, então, que é através da liberdade para brincar e se movimentar que ela adquire conhecimento de si e autonomia (SANTOS, 2008). Portanto, é indispensável que o tempo-espaço da criança no contexto institucional da Educação Infantil seja organizado de acordo com a sensibilidade e percepção de mundo dela e não do adulto.

Segundo a abordagem relacional, as categorias tempo e espaço não podem ser pensadas separadamente:

[...] nas escolas de Reggio Emilia, percebemos que existe uma conexão particular entre o tempo e o espaço e que o ambiente realmente funciona. A consideração pelas necessidades e pelos ritmos das próprias crianças molda o arranjo do espaço e do ambiente físico enquanto, por sua vez, o tempo de que dispomos permite o uso e o desfrute, no ritmo da criança, desse espaço cuidadosamente elaborado. (EDWARDS, et. al., 1999, p. 157).

Para mostrar a importância fundamental de um brincar e se-movimentar de forma livre e espontânea, faz-se necessário analisar a questão do tempo-espaço da criança. Tempo e espaço que lhes são furtados, pois no mundo moderno tudo se passa de forma mais veloz e com a máxima exigência de produtividade, sendo cada vez menores ou exíguos.

Assim, a questão do tempo e do espaço é discutida a partir das perspectivas de organização da educação, da “qualidade” e do controle da liberdade dos alunos. Mas compreender a categoria tempo-espaço não é tarefa simples, pois esta se constitui em polêmicas discussões nas ciências e filosofia há muito tempo, pois entendem o tempo como uma soma de instantes e o espaço, delimitação ou expansão. A partir de Newton, o tempo é um fluxo objetivo; quantificável; invisível e independente do homem. Enquanto que, a partir de Einstein, é uma forma de relação.

O homem buscou entender o tempo no momento em que se deu conta de uma possível seqüência de acontecimentos. Elias (1998) afirma que a questão do passado, do presente e do futuro foi percebida desde a antiguidade.

O tempo absoluto é imenso sem começo nem fim. Sempre existiu e sempre existirá da mesma maneira. Não se relaciona com nenhum ser humano mais do que com outro. Divide-se em três tempos: o passado, o presente e o futuro. O passado não tem entrada, o futuro não tem saída. Quanto ao presente, situado na posição intermediária, é tão breve e inapreensível, que não possui extensão própria e parece reduzir-se a conjunção do passado com o futuro, é tão instável que nunca fica no mesmo lugar; e tudo aquilo que é por ele atravessado é retirado do futuro para ser entregue ao

passado (CENSORINUS, 1642 apud ELIAS, 1998, p. 63-64).

Se compreendermos o tempo como algo relacional, entenderemos que este não representa mais para o homem contemporâneo o que representou para o homem antigo. Elias (1998) aponta duas formas de se entender o tempo: o tempo físico com referência na natureza e o tempo social com referência na sociedade. Portanto, as distintas formas de se medir e perceber o tempo ao longo da história configurou o sentimento de duração com relação ao tempo na atualidade. Há, portanto, duas formas de se conceber o tempo: o tempo objetivo e quantificável e o tempo subjetivo percebido pelo sujeito.

No processo de institucionalização da sociedade moderna, esta fragmentou o tempo e o espaço. A urbanização das cidades e a transformação das mesmas em grandes centros, configuraram uma nova cultura reorganizando a vida do homem moderno. É no decurso das experiências humanas que o tempo e o espaço adquirem significado. Na modernidade, o tempo passa a ser uma categoria objetiva. “Estamos propensos, com demasiada frequência atualmente, a nos tornarmos escravos do relógio, um instrumento que falsifica o tempo natural e subjetivo das crianças e dos adultos” (MALAGUZZI apud EDWARDS et al., 1999, p. 96). Para a criança, no entanto, o tempo ainda não é objetivo, ou seja, não obedece a medida da cronos, ele é percebido e adquire significado na medida em que é sentido/percebido a partir de um sentimento de duração, portanto, subjetivado. É através da percepção que a criança atribui significado ao tempo e ao espaço, ou seja, tornado possível que o mesmo tempo seja percebido de modo diferente por uma criança e um adulto, uma com um sentimento de longa duração e a outra com o sentimento de curta duração. Isso ocorre muitas vezes em decorrência do elemento “prazer” nas relações que estabelecemos no mundo mediadas pelo tempo. Muitas vezes quando um sujeito realiza algo com “prazer” o tempo parece passar mais depressa ou ao contrário, o sujeito pode até “se perder no tempo”.

Quando a criança brinca se insere em um tempo do fazer “[...] em total aceitação, sem considerações que neguem sua legitimidade” (VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 231). A autora afirma que o brincar é uma atividade realizada com inocência, portanto fácil de se perder e é também realizada em total atenção a ela mesma. Quando nas instituições de Educação Infantil o tempo e os espaços são limitados pelos adultos, o brincar pode não ser : espontâneo, interrompido, pode perder o sentido, visto que há determinações que castram a liberdade da criança. O significado da ação não poderá ser dado pela criança, já que o tempo pré-determinado pelo adulto é compreendido como elemento objetivo. Assim, o brincar e se-movimentar direcionados e restritos no tempo e no espaço deixam de ser uma fruição, constituindo-se em mera tarefa da escola a ser cumprida. O mesmo acontece com as restrições na ordem do espaço: a criança que fica presa durante horas a uma cadeira ou imobilizada enquanto não terminar a tarefa, não pode dar “asas a sua imaginação”, o que pode comprometer a sua criatividade.

Com as reformulações vividas pela Educação no âmbito da sua organização legal, a Educação Infantil, passou a ser enquadrada no mesmo modelo do ensino fundamental e ensino médio. Assim, os espaços, a arquitetura, a organização curricular, os profissionais responsáveis, foram aos poucos se adequando a essa nova determinação. Por isso, o tempo e o espaço da educação de 0 a 6 anos ficou engessado ao sabor das outras etapas de escolarização.

Paulatinamente as instituições de Educação Infantil se preocupam com a organização do tempo em virtude do planejamento do currículo pré-determinado pelo adulto. A questão da organização dos horários e do espaço físico facilita o trabalho do adulto, visto que possibilita um maior controle da situação. Assim, o tempo tratado é o tempo cronológico desconsiderando, principalmente, o tempo da criança.

Na abordagem relacional descrita no livro “As Cem Linguagens da Criança”, abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância, o tempo e o espaço são vistos como algo conexo, influenciados por três fatores: a experiência da própria abordagem ao longo do tempo, a permanência por um tempo (tempo de cada ciclo) da relação entre pais, professores e crianças e o tempo em que as crianças ficam na instituição. Sendo assim:

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

Com relação ao brincar e se-movimentar da criança, considerado fundamental para uma educação emancipatória, as questões do tempo e do espaço precisam ser repensadas, não somente nas instituições de Educação Infantil, mas também nos espaços urbanos, considerando primordialmente a própria criança. Para Oaklander, a melhor forma de se entender as crianças é procurar se inserir no seu universo do qual já compartilhamos, pois já fomos crianças:

Percebi agora que aprendi a trabalhar com crianças com as próprias crianças, inclusive comigo mesma quando criança! Agora isto me parece óbvio, quase elementar demais para ser escrito. As crianças são os nossos melhores mestres. Elas já sabem como crescer, como se desenvolver, como aprender, como expandir-se e descobrir, como sentir, rir, chorar, enfurecer-se, o que está certo para elas e o que não está certo para elas, o que necessitam. Elas já sabem como amar e ser alegres, como viver plenamente a vida, como trabalha, ser fortes e cheias de energia. Todas elas (bem como as crianças dentro de nós) precisam de espaço para fazê-lo (OAKLANDER, 1980, p. 354).

No mundo tecnologicizado, padronizado e institucionalizado há uma tendência forte de objetivação de tudo que se relaciona à vida dos sujeitos, inclusive seus sentimentos e emoções. Moramos cada vez mais em lugares apertados, os espaços urbanos são cada vez mais restritos, obrigando as pessoas a adequarem suas vidas a esta situação. Kunz (2007, p. 18) afirma que as crianças ficam privadas da possibilidade de “[...] desenvolvimento da consciência social, individual e cultural”, pois elas passam a ser vítimas do controle absoluto do adulto e do ambiente em que está inserida.

Então, resta àqueles que fazem a escola atentar-se para esse tempo e espaço de realização da criança tão importantes na constituição dos sujeitos, pois brincar e se-movimentar espontaneamente significa aspirar à liberdade. O ambiente escolar precisa proporcionar à criança condições de realizar o seu brincar e se-movimentar do jeito que ela já sabe (Oaklander, 1980, p. 354).

Um ambiente é um sistema vivo, em transformação. Mais do que o espaço físico, inclui o modo como o tempo é estruturado e os papéis que devemos exercer, condicionando o modo como nos sentimos, pensamos e nos comportamos, e afetando dramaticamente a qualidade de nossas vidas. O ambiente funciona contra ou a nosso favor, enquanto conduzimos nossas vidas (Greenman apud Edwards et. al., 1999, p. 156)

Somente assim estarão contidos de forma conexa o tempo e o espaço que fazem parte de uma realidade relacional. Nesta interação criança-adulto-criança o adulto precisa entender que está estabelecida uma mediação que se constitui de forma natural criança-mundo e mundo-criança, ou seja, nesta mediação já existe aprendizagem, sentimento, emoção, comunicação, enfim, há uma relação natural que só precisa de tempo e espaço subjetivos para acontecer.

#### 4 Educação Física (Infantil): Novos Rumos

Para se chegar a novos rumos na Educação Infantil muito do que se pensou sobre a criança, seu desenvolvimento e sua educação/socialização ainda pode valer. Caso clássico, por exemplo, está em Rousseau que, já no século XVII, chamou a atenção sobre determinadas necessidades da criança pela primeira vez na história. Rousseau fez um grande grupo de pessoas acreditarem que a criança era merecedora de atenção por parte dos adultos, despertando um interesse por uma formação mais global da criança e não apenas encaminhando sua educação na direção de um futuro adulto.

Como o adulto se interessou cada vez mais sobre o desenvolvimento e formação da criança nos últimos tempos inserindo-a cada vez mais precocemente e com competência no mundo do trabalho, passa a ser interessante observar as produções teórico-metodológicas para a intervenção na infância. A maioria dessas produções tem o propósito de ajudar a criança a crescer e se desenvolver de acordo com a visão e as expectativas dos adultos, mas podemos encontrar em outras a preocupação de entender a criança como ela é.

Com isso, e justamente pela dificuldade em encontrar na literatura novos rumos para a Educação Infantil, sobretudo que respeitem a criança no seu ser/estar no mundo e no seu aqui e agora, procuramos, a seguir, pela concepção do “Brincar e Se-movimentar” da criança, apresentar alguns subsídios para legitimar um rumo mais humano, no sentido do Ser afetivo, emocional, sensível, intuitivo e espiritual do humano, ou seja, menos produtivo, competitivo e menos acelerado como o encontramos no mundo atual.

#### 4.1 Brincar e se-movimentar: uma perspectiva teórica para a Educação (Física) Infantil

No que se refere à Educação Infantil, a maioria dos currículos de formação de professores sequer faz menção a esta questão e, se fazem, é muito recente. O resultado disso é uma grande quantidade de professores de Educação Física no campo de trabalho que se sentem despreparados para lidar/atuar na Educação Infantil. Isto se comprova quando verificamos que, no corpo de funcionários das creches ou pré-escolas, há uma ausência ou uma presença tímida de professores de Educação Física, refletindo as tendências já anunciadas anteriormente: um período de preparação para as fases posteriores da escolarização, onde o brincar e jogar aparece como um pressuposto a serviço, principalmente, da alfabetização. Portanto, quando pensamos o papel da Educação Física na Educação Infantil tendemos a considerar, em primeira instância, como os únicos elementos a serem trabalhados, o jogo e a brincadeira, como afirma Kunz (2007 p. 18), como um “... brincar didático”. Dando assim atenção especial às “[...] vantagens motoras e às possibilidades de que as crianças venham formar ‘um hábito’ de permanente prática de atividade física e com isso desenvolver-se de forma saudável. Nesse aspecto, então, apenas as dimensões biológicas são observadas” (KUNZ, 2005, p. 25).

Se a nossa atuação na Educação Infantil priorizar o desenvolvimento psicomotor da criança, então não estaremos contribuindo para resolver o problema da lacuna existente na educação de crianças: a falta de capacidade de “[...] ver a criança no seu aqui e agora, na sua luta pela sobrevivência e nos seus reais poderes e saberes que o adulto tão pouco entende” (KUNZ, 2007, p. 12).

Para uma intervenção mais qualificada e com respeito à criança, ao seu mundo e seu “ser-assim”, há uma urgência em se saber mais sobre algo que a insere no mundo e que se constitui em seu primeiro diálogo, sua primeira linguagem com o mundo os outros e consigo mesmo, o seu “se-movimentar”.

O movimento humano é entendido por Kunz & Trebels (2006) como “a expressão do existir humano” e este precisa entrar na escola, especialmente na Educação Infantil. Os autores apontam Weizsäcker (1968, p. 33) que confirma a necessidade de trazer ao estudo do movimento humano: “o sujeito do movimento”, “a situação referenciada” e “o significado do movimento”. É necessário que estas três questões sejam avaliadas cuidadosamente quando o movimento humano é tratado. Elas precisam ser entendidas pelo professor na escola, para que este possa atuar de forma a considerar na capacidade humana de se-movimentar uma “[...] dimensão existencial como forma singular e original de relação com o mundo: esta relação ‘existir-para-o-mundo’, a que todos nós pertencemos” (KUNZ & TREBELS, 2006, p. 34).

O brincar e o se-movimentar constituem-se na livre expressão da criança que ainda possui a capacidade de expressar-se espontaneamente, desconstruindo o universo racionalizado em que ela se insere. A corrida social, em virtude da competitividade exacerbada, leva o ser humano a “passar por si mesmo despercebido”, pois, submetidos às mais variadas experiências, mas a maioria delas vivenciadas superficialmente, inclusive na escola, onde mais importante que brincar é antecipar e se preparar para o que vem pela frente.

Creemos que muito antes de saber ler e escrever é preciso saber brincar. E isso não quer dizer que a criança não saiba brincar e que o adulto tenha que ensiná-la, pois ela já sabe o que quer e se descobre cada vez mais explorando (Oaklander, 1980, p. 354).

Cada vez mais jovens, as crianças ingressam no universo escolar e assim, vão ampliando suas experiências de socialização e é difícil esperar que seja diferente diante das exigências e das dificuldades sociais que hoje vivemos. Porém, uma ressalva precisa ser feita: é fundamental que os adultos tenham a sensibilidade de perceber na realidade em que vivemos os possíveis resultados e conseqüências dos acontecimentos.

Compreendemos que as pré-escolas e as creches ainda são o lócus de experiências importantíssimas na vida das crianças. No entanto, o que desejamos é chamar a atenção para a forma como está acontecendo o planejamento, a sistematização e a sobrecarga das inúmeras atividades ofertadas (inglês, escolinha de esporte, computação, etc) que antecipam a sua escolarização e que preenchem todo o tempo da criança privando-a de brincar, ser livre e de despertar as suas “cem linguagens” (MALAGUZZI apud EDWARDS et al., 1999, p. 5). O seu brincar e se-movimentar espontâneos e naturais são substituídos em nome do desenvolvimento, do progresso e da produtividade.

Somente uma dessas ofertas, sendo apresentada em forma de ensino organizado, como aula, a essas crianças, já é um exagero, é um roubo da coisa mais valiosa que uma criança nessa idade pode ter: sua liberdade de descobrir o mundo, os outros e a si própria por seus próprios recursos e condições (KUNZ, 2005, p. 26).

O brincar e o se-movimentar para Educação Infantil precisam seguir no sentido de uma educação emancipatória para que a liberdade e espontaneidade da criança sejam respeitadas. Para Kunz (2005 p. 16) a emancipação deve libertar o sujeito de condições que possam limitar a razão crítica e a ação social e cultural. Uma educação emancipatória somente acontece quando se proporciona uma formação que possibilite o conhecimento de si, pois, é a partir da consciência do eu que se desenvolve a capacidade de ser crítico.

O se-movimentar da criança referente ao seu brincar, precisa ser priorizado na educação das crianças pequenas, e, dessa forma, é necessário que lhes sejam dadas as condições objetivas e oportunidades de descobrir aquilo que é importante, essencial e natural por elas mesmas, antes que a sociedade venha com sua máquina de fabricar identidades e lhes imponha uma.

Para Maturana & Verden-Zöller (2006, p. 230-31), a brincadeira é uma atividade válida em si mesma, é vivida no presente e não possui propósito exterior. A criança, portanto, realiza a sua ação de brincar em total relação consigo mesma, dialogando com um mundo que é seu, estando assim próxima de si. Nesse estado a criança é conhecedora dela mesma e é dessa forma que ela se autodesenvolve.

É inegável que podemos perceber avanços na Educação quando analisamos a sua evolução no âmbito da legislação. Porém, a criação e revisão desta, não significam a legitimação nem tampouco garante o seu cumprimento. Portanto, a Educação Infantil não pode mais ser pensada tendo em vista somente o cumprimento das leis. Se levarmos em consideração a atenção da legislação dada à Educação Infantil, concordamos com Kuhlmann (2003) que afirma: “Quanto à educação infantil, ao número de crianças atendidas, às dificuldades e indefinições, quanto às políticas, à

regulamentação, aos orçamentos e outros indicadores, revela-se uma situação desfavorável” (p. 493).

Deveríamos acrescentar a essa situação desfavorável, a falta de atenção dada ao Ser criança. Apesar dos avanços nos estudos da Psicologia, da Pedagogia e da Sociologia da infância e outras áreas que se debruçam sobre essa etapa da vida, pouco se fez e se faz para garantir às crianças a possibilidade de sobreviver e viver como elas naturalmente são, incentivando a liberdade para brincar e se-movimentar nas instituições que se dedicam à Educação Infantil.

Para pensar na educação de crianças, precisamos conhecê-las em seu mundo, o que significa valorizar sua imaginação, fantasias e emoções. Falar da fantasia, da imaginação e das emoções da criança é falar da capacidade da percepção que ela possui. A percepção se dá pelos sentidos e é por esse motivo que a criança possui uma percepção diferente dos adultos. Segundo Oaklander (1980, p. 143) a criança possui um sexto sentido, a intuição que o adulto, infelizmente, vai perdendo na medida em que evoca o uso exclusivo e exacerbado da razão.

E porque não pensar numa educação para as crianças que priorize a complexidade e multidimensionalidade do Ser humano, em especial do Ser criança, já que ela é quem mais revela a natureza humana através do seu brincar e se-movimentar? Uma educação que valoriza a fantasia, as emoções e a imaginação, acredita na busca do conhecimento dentro de si e não rouba “as cem linguagens da criança” (MALAGUZZI apud EDWARDS et al., 1999, p. 5).

Valorizar a fantasia, as emoções e a imaginação no trabalho pedagógico é o que pode ser feito na educação das crianças de 0 a 6 anos. Estas são as ferramentas naturais da aprendizagem nas crianças: por que não explorá-las, dando-lhes as condições necessárias para que elas se desenvolvam a partir das suas próprias capacidades?

O que nós adultos podemos fazer é auxiliá-las na jornada por esse mundo ainda desconhecido. E é de fundamental importância que nos conscientizemos que é nosso papel prepararmos e preservarmos o ambiente para que possa recebê-las da melhor forma possível.

O professor de Educação Física pode contribuir muito na Educação Infantil adotando um olhar diferente sobre a criança e admitindo que precisa conhecê-la para pensá-la, dando liberdade para a criança brincar e se-movimentar, nos tempos-espacos em que se revela, comunica e interage com o mundo. O adulto pode começar a compreendê-la estando junto a ela, podendo dialogar com seu mundo, e, só assim pensar sua educação.

Para tanto, é preciso um conhecimento do Ser criança nas suas particularidades, considerando sua liberdade e espontaneidade naturais do mundo da vida, vendo no seu brincar e se-Movimentar a sua expressão mais singular de existir, de ser ela mesma e de sobreviver nesse mundo de novidades, pois brincando e se-movimentando a criança dialoga com o mundo e, dialogando com o mundo, apreende as coisas. Assim, é possível apontar novos rumos para Educação Infantil, bem como para a Educação Física, no sentido de ver no brincar e se-movimentar da criança, uma possibilidade de conhecimento mais profundo do Ser criança, e, portanto, do Ser humano.

#### REFERÊNCIAS:

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.

EDWARDS, Carolyn (et. al.). As cem Linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

ELIAS, Norbert. Sobre o tempo. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

HIRSCH-PASEK, Kathy (et. al.). Einstein teve tempo para brincar: como nossos filhos realmente aprendem e por que eles precisam brincar. Rio de Janeiro: Guarda-chuva, 2006.

KINCHELOE, Joe L.; STEINBERG, Shirley R. Cultura infantil: a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

KUHLMANN, Moysés Jr. Educando a infância Brasileira. In: LOPES, E. M. T.; FILHO, L. M. F.; VEIGA, C. G. (Orgs). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KUNZ, Elenor; TREBELS, Andréas H. Educação Física crítico-emancipatória: com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte. Ijuí: Unijuí, 2006.

KUNZ, Elenor. Educação Física: a questão da educação infantil. In: GRUNENVALDT, José Tarcísio (et. al.) Educação Física, esporte e sociedade: temas emergentes. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, Departamento de Educação Física, 2007.

KUNZ, Elenor. Transformação didático-pedagógica do esporte. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

MATURANA, Humberto R. VERDEN-ZÖLLER, Gerda. Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MORIN, Edgar - Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro 3a. ed. - São Paulo - Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Disponível em: [www.conteudoescola.com.br](http://www.conteudoescola.com.br) Acesso: 20 junho 2008.

OAKLANDER, Violet. Descobrendo crianças: a abordagem gestáltica com crianças e adolescentes. São Paulo: Summus, 1980.

PEIX, Otilia Defis. Educação infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar. In: Teresa Lleixà Arribas (et. al.). Porto Alegre: Artemed, 2004.

RIBAS, Maria J. S. B. de M. Processo de socialização: características do desenvolvimento da criança nos primeiros anos. In: Revista do Professor. Porto Alegre, v. 47, n. 12, p. 8-12, jan/març, 2006.

SANTOS, V. B. Liberdade para “Brincar e Se-Movimentar” na Educação Infantil. 2008. 72f. Monografia de conclusão de curso. Departamento de Educação Física. Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão. 2008.

Endereços das autoras:

Verônica de Barros Santos (Autora para correspondência)

Endereço: Rua Nestor Sampaio, 115, Cond. Monteiro Lobato, Bloco G, apto. 204, Bairro Luzia, Aracaju-Se.

CEP: 49.045-000

Telefones: (79)32176481 / (79)88099908

Endereço eletrônico: [yebstos@yahoo.com.br](mailto:yebstos@yahoo.com.br)

Roselaine Kuhn

Endereço: Av. Chesf, 612 – Condomínio Flores do Campo 2, Casa 158, Bairro Jardim Rosa Elze, São Cristóvão/SE

CEP: 49.100-000

Endereço eletrônico: [roselainek@yahoo.com.br](mailto:roselainek@yahoo.com.br) / [roselainekuhn@hotmail.com](mailto:roselainekuhn@hotmail.com)

Telefones: (79)3257-2099 / (79)9992-7891 / (79)2105-6537 (DEF/UFS)

Recurso material: data show