



Movimento

ISSN: 0104-754X

stigger@adufgrs.ufrgs.br

Escola de Educação Física

Brasil

Surdi, Aguinaldo Cesar; Pereira de Melo, Jose; Kunz, Elenor  
O BRINCAR E O SE-MOVIMENTAR NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL:  
REALIDADES E POSSIBILIDADES

Movimento, vol. 22, núm. 2, abril-junio, 2016, pp. 459-470

Escola de Educação Física

Rio Grande do Sul, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115345745008>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

# O BRINCAR E O SE-MOVIMENTAR NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL: REALIDADES E POSSIBILIDADES

*PLAYING AND MOVING IN CHILDREN'S PHYSICAL EDUCATION CLASSES: REALITIES AND POSSIBILITIES*

*EL JUGAR Y EL MOVERSE EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA INFANTIL: REALIDADES Y POSIBILIDADES*

**Aguinaldo Cesar Surdi\*, Jose Pereira de Melo\*, Elenor Kunz\*\***

## **Palavras-chave**

Jogos e brinquedos.  
Movimento.  
Criança.  
Educação infantil.

**Resumo:** O objetivo deste artigo é o de investigar como acontece o brincar e o se-movimentar de crianças nas aulas de Educação Física no ensino infantil. Foram investigadas, durante quatro meses, duas turmas de Educação Física infantil de duas escolas municipais da cidade de Capinzal/SC. Foi observado que as escolas estudadas ainda possuem um forte direcionamento para o rendimento. Valorizam os resultados das ações, sejam eles nas atividades psicomotoras, na dança, nas brincadeiras e, principalmente, nos jogos desportivos. Sendo assim, priorizam o movimento corporal dentro da sua funcionalidade e utilidade e esquecem as pessoas que se movimentam.

## **Keywords**

Play and playthings.  
Movement.  
Child.  
Child rearing.

**Abstract:** This paper investigates how children play and move in Physical Education classes in kindergarten. During four months, two children's Physical Education classes were investigated in two municipal schools in Capinzal, SC. The schools studied are still strongly oriented towards performance. They value the results of actions in psychomotor activities, dance, games and mainly in sports games. Therefore, they focus on body movement within its functionality and usefulness while forgetting the people who move.

## **Palabras clave**

Juego juguetes.  
Movimiento.  
Niño.  
Educación infantil.

**Resumen:** El objetivo de este trabajo es investigar cómo ocurre el juego y el movimiento de los niños en clases las de Educación Física en el jardín infantil. Fueron investigadas, durante cuatro meses, dos cursos de Educación Física Infantil de dos escuelas municipales de la ciudad de Capinzal, Santa Catarina. Se observó que las escuelas estudiadas todavía tienen una fuerte tendencia hacia el rendimiento. Valoran los resultados de las acciones, ya sea en actividades psicomotoras, en danza, en los juegos y, sobre todo, en los juegos deportivos. Así, dan prioridad al movimiento corporal dentro de su funcionalidad y utilidad, olvidando a las personas que se mueven.

\* Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, Brasil.  
E-mail: aguinaldosurdi@yahoo.com.br

\*\* Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, Brasil.  
E-mail: elenorkunz@terra.com.br

Recebido em: 27-08-2015  
Aprovado em: 11-12-2015



## 1 INTRODUÇÃO

Os ambientes educacionais se tornaram um predomínio de atividades e encaminhamentos puramente pedagógicos que fortalecem o trabalho com os corpos presos em carteiras, controlados e enfileirados. As inúmeras formas de expressão e de interatividade não pertencem mais ao espaço escolar. As regras e os deveres da sala de aula, ou, podemos dizer, da escola, sobrepõem-se aos reais valores que se pregam na educação, que deveriam ser o de proporcionar vivências e experiências de aprendizagens. A questão é que a transmissão de conhecimentos tem acontecido muitas vezes com rigidez, por parte dos educadores e dos alfabetizadores. O termo “Brincar e Se-movimentar”<sup>1</sup>, tratado no texto, foi criado nos últimos escritos do professor Elenor Kunz com seus orientandos, com o intuito de mostrar a criança em seu “ser-estar-no-mundo” e a sua imprescindível necessidade de viver plenamente o presente. Nesse sentido, o “Brincar e o Se-movimentar” tornam-se fundamentais para o pleno e integral desenvolvimento da criança. A criança tem o seu tempo e o seu mundo, que são diferentes dos do adulto. Mundo esse que é vivido e pelo qual ela se desenvolve como um ser livre, com sensibilidade para sentir o mundo, ou seja, o eu, os outros e as coisas como extensão do seu corpo. Essa possibilidade de se expressar à sua maneira se torna criativa e, assim, no dizer de Cordi *et al.* (2003), é artística. Dessa forma, ela transcende os limites, vai além da racionalidade científica, conseguindo perceber um mundo melhor e aberto para infinitas possibilidades. Assim, toda criança é um artista por natureza. Cria o mundo a toda hora, brincando e se-movimentando, e sempre de maneira diferente. Criar é “expressar o que se tem dentro de si” (CORDI *et al.*, 2003, p. 216).

Podemos dizer que o processo educacional que acontece na escola está fragmentado. Temos disciplinas que visam somente ao aspecto cognitivo e intelectual, outras ao afetivo-emocional e, ainda, aquelas que estão relacionadas com os aspectos do comportamento motor. Segundo Gonçalves (2001), existe nas escolas hoje uma valorização especial em relação a ler, escrever e calcular, enfatizando, portanto, um desenvolvimento dos processos cognitivos dos aprendizes, e não oportunizando momentos de manifestações corporais e emocionais. Na verdade, minimizam o que realmente aflora o humano do ser humano: a primeira infância, em sua essência, que deveria ser motivo de alegria, vivenciar o lúdico e promover prazer. Na escola, isso é motivo de incômodo; a sala de aula deveria ser mais viva, recorrendo a uma aprendizagem significativa que privilegiasse a totalidade de ser criança, “[...] que é um corpo, que sente o corpo, que vive esse corpo e que expressa suas emoções.” (CATUNDA, 2005, p. 31).

Atualmente, o brincar tornou-se algo proibido, como se fosse uma conduta errada, pois quando brincamos não reproduzimos exatamente os ditames e as diretrizes traçados pela sociedade. Esse brincar, embora seja caracterizado neste trabalho em relação às crianças, não exclui o mundo dos adultos, porque mesmo que estes já estejam condicionados ao trabalho, é a atividade de seu tempo livre que traz importantes significados. Com as crianças, esse brincar tem um significado um pouco diferente. É por meio do brincar e do seu se-movimentar que elas têm contato com o seu mundo. O brincar possibilita que a criança se doe por completo, tornando-se o próprio mundo. Ela o percebe de forma pura, sem interferência de ninguém. Esse contato direto, através dessa experiência, que é original, proporciona um sentir o mundo

<sup>1</sup> Elenor Kunz, em vários de seus escritos, apresentou esse conceito do “Brincar e Se-movimentar” da criança por duas razões: uma em função da teoria do “se-movimentar humano”, apresentado no Brasil desde 1991, e outra por achar que o brincar da criança na maior parte da literatura que trata deste assunto é um “brincar didatizado”, por apresentar um brincar com finalidades, orientadas para o melhor desenvolvimento do futuro adulto.

à sua maneira. Dessa forma, ela percebe as sensações mais íntimas que podemos sentir nessa intrincada relação, que é recíproca com o mundo. A criança tem a necessidade de imaginar e fantasiar sobre as coisas do mundo. A fantasia está relacionada com a expressão de sentimentos, e o brincar fortalece essa relação no sentido de proporcionar uma sensação de alegria e de satisfação. Portanto o objetivo deste artigo é o de investigar como acontece o brincar e o se-movimentar de crianças nas aulas de Educação Física no ensino infantil.

## 2 O PERCURSO METODOLÓGICO

Para Merleau-Ponty (2006), a vida cotidiana é fundamental para entender a criança e também a capacidade dos adultos de observar, descrever, compreender e interpretar as relações da criança consigo mesma, com o outro e com o mundo. Machado (2010) comenta que uma proposta inicial da fenomenologia da infância é olhar com os olhos para o ser humano, para captar melhor suas formas de contato, de se expressar e de se comunicar a partir delas. Essa forma de pensar procura nos levar a um contato direto e vivencial com as pessoas, deixando de lado provisoriamente nossas noções teóricas. Esse olhar fenomenológico “voltado para a vida da criança parte do afastamento da técnica e do saber teórico que cada um possui até o momento” (MACHADO, 2010, p. 12). A autora completa, dizendo que esse olhar contempla o “observar, pensar, sentir e refletir como as crianças nos apresentam aqui e agora: quem são? Como vivem? O que nos dizem, quando dizem? Como silenciam? Como brincam e como não brincam?” (MACHADO, 2010, p. 12). Portanto entramos no mundo escolar das crianças e desenvolvemos este trabalho no sentido de perceber o modo de ser e de estar delas. Observar, sentir, escutar e interpretar seu modo de ser na escola, seja consigo mesmas, seja com os outros.

Segundo Chauí *apud* Machado (2010), na obra de Merleau-Ponty, corpo, mundo, linguagem e intersubjetividade revelam que o sentido do real ultrapassa os “dados” e os “conceitos”. Portanto esse processo, ou, ainda, esse caminho que vai se fazendo, não tem a finalidade de chegar a certezas conceituais, pois, afinal, seria um contrassenso e estaríamos simplificando ou padronizando algo que se faz na liberdade. Projeta-se para além do explicável. Essa sensação só pode ser sentida. Dessa forma, as possibilidades para que possamos expressar esse sentimento exigem um esforço investigativo, que transita por várias formas de abordar as crianças, a escola e as múltiplas relações entre a criança, o brincar e o se-movimentar nas aulas de Educação Física infantil. Machado (2010) apresenta algumas contribuições da abordagem fenomenológica para pesquisa com crianças: o ouvir as crianças sobre o que elas pensam e perceber como vivenciam seus corpos, seus tempos, seus espaços, como recebem as cores, os sons, as propositivas do adulto que lhe oferece e proporciona aquele espaço, por meio de tais ou quais condutas relacionais.

A diferença está em ouvir as crianças e acolhê-las em seus pontos de vista – algo aparentemente despojado, quase ingênuo; chamo isso de uma atitude de “agachamento” (de modo a ir para perto do chão, onde a criança habita): atitude que foi talvez banalizada pelo viés da técnica e do conhecimento especializado, da Psicologia e da Pedagogia infantis, e hoje retomada por antropólogos e sociólogos que se dedicam ao estudo da infância (MACHADO, 2010, p. 13).

Nesse sentido, Machado (2010) comenta que o mote da fenomenologia da infância é deixar a criança ser o que ela é, sem nunca deixá-la à deriva. Complementa o pensamento se inspirando no termo “antiestruturas”, criado por Victor Turner, que diz ser preciso que as

“crianças vivam suas infâncias de maneira onírica, polimorfa, não representacional, a seu tempo, como é seu direito”. Portanto escutar e ver a criança em seu mundo é fundamental para percebermos como acontecem suas relações consigo e com os outros.

Este estudo faz parte da tese de doutorado intitulada “Educação e Sensibilidade: O brincar e o Se-movimentar da criança pequena na escola” e foi desenvolvido durante os meses de maio a agosto de 2013, em duas escolas com realidades diferentes, que pertencem ao município de Capinzal, no estado de Santa Catarina. Uma escola está situada na cidade, na região urbana, enquanto a outra fica no interior. A turma da escola do interior que foi investigada era composta por 20 alunos do pré II, com idades entre 4 e 6 anos; a turma da escola da região urbana era composta por 20 alunos do pré II, também com idades entre 4 e 6 anos. Ambas as turmas frequentavam a escola no período vespertino.

Após selecionar as escolas e as turmas, e obter a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Santa Catarina, sob parecer número 331.081 e receber a autorização da Secretária de Educação do Município de Capinzal, iniciei o percurso pelas escolas, visitando as duas turmas selecionadas. Nesse percurso, utilizei um diário de campo, um gravador portátil, uma máquina fotográfica com filmadora e uma ficha de observação em forma de roteiro com algumas perguntas para me auxiliar no recolhimento das informações.

No decorrer das aulas, procurava observar, primeiramente, como o brincar era proporcionado para as crianças e como era desenvolvido. Procurava identificar o significado que o professor dava ao brincar e ao se-movimentar das crianças. Dentro desse processo, anotava como as crianças se movimentavam no decorrer das aulas, como se relacionavam com os colegas e com o professor. Procurava ouvir o que elas falavam com os colegas, se estavam gostando, o que queriam fazer e como queriam.

### **3 O BRINCAR E O SE-MOVIMENTAR NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL: INTERPRETANDO AS INFORMAÇÕES**

Foi observado que as atividades desenvolvidas para as crianças se baseavam em atividades psicomotoras, ensino de coreografias de dança, brincadeiras e atividades livres. As atividades psicomotoras contemplavam os exercícios de rolinhos, saltos, equilíbrio, lateralidade e outros, baseados nos padrões fundamentais de movimento; o professor organizava filas, para que cada aluno executasse o movimento da forma exigida. Esses movimentos privilegiam a exterioridade, ou seja, valorizam o resultado do ato realizado e permitem que o ser humano adquira uma coordenação corporal automatizada para se chegar a um fim previamente determinado. Dessa forma, o ser que se movimenta está sendo pouco privilegiado na ação. As exigências externas para realizar tais movimentos ficam em evidência, cabendo ao ser que se movimenta apenas reproduzir uma ordem externa.

Como já comentamos, esse tipo de atividade é importante, mas existem outras que se preocupam em colocar o ser humano que se movimenta no centro da ação. Dessa maneira, possibilita a fruição do poder criativo, do desenrolar da sensibilidade e uma abertura para o ilimitado do mundo, que é o vivido. O mundo da ciência trabalha com metodologias preditivas, que procuram fazer com que o ser humano atinja resultados cada vez maiores, como no caso dos esportes. Essas crianças já estão sendo preparadas para serem futuros atletas, senão, pelo menos, conforme os professores, participantes dos jogos escolares.

Os jogos escolares da cidade (JECAP) são realizados ao final de cada bimestre e contemplam algumas modalidades. No ano de 2013, foram realizados jogos de handebol, xadrez, futsal, atletismo, basquetebol e voleibol em várias categorias. Dependendo de em qual modalidade a escola será contemplada, ela se organiza para desenvolvê-la nas aulas de Educação Física durante o bimestre. As crianças que ainda não têm idade para participar dos jogos, como no caso das crianças estudadas, devem ser preparadas para jogar. Nesse sentido, a psicomotricidade, conforme os professores, tem a função de formar a base motora, para que as crianças consigam, mais tarde, aprender as destrezas motoras dos diversos esportes.

Percebeu-se que na Educação Física esse direcionamento para os resultados e para o futuro dos alunos era bastante incentivado. O motivo disso fica a cargo do privilégio dado para a formação esportiva. O viver o presente, quando se pensa na formação do atleta, fica distante do processo educativo. Dessa forma, Staviski, Surdi e Kunz (2013) comentam que os eixos educacionais que devem orientar o processo educativo com crianças devem também dar importância ao presente, ou seja, oferecer oportunidade para que as crianças vivam o presente.

Neste sentido, as preocupações de ordem exclusivamente cognitivista, as atividades com forte orientação no desempenho de habilidades, os exercícios físicos sistematizados, as atitudes que negam vivências baseadas em estereótipos de todas as formas, como tentar prever que este aluno não será um atleta vencedor ou aquela criança não tem genética para tal esporte, ou mesmo tentar “garimpar” talentos, não devem ser eixos que orientem os professores no ensino de crianças, e isto só poderá ocorrer se os professores aprenderem a viver o tempo presente de suas vidas, semelhante com o que acontece no brincar, no qual a atenção dos envolvidos não se encontra em outro lugar que não no que fazem (STAVISKI, SURDI; KUNZ, 2013, p. 125)

A educação profissional que prevalece nas escolas, visando ao mercado de trabalho, prejudica esse viver o presente, tão importante para o desenvolvimento das crianças. Viver o presente, segundo Staviski, Surdi e Kunz (2013), não significa abandonar nossas expectativas ou viver de maneira inconsequente. Nossa consciência não se encontra no momento presente se nossa preocupação for exclusivamente com o futuro ou com a atenção no passado. Dessa forma, “[...] as preocupações exageradas, que não deixam viver e encontrar o outro no agora, é que devem ser repensadas, sobretudo o preocupar-se exclusivamente com o desempenho” (STAVISKI; SURDI; KUNZ, 2013, p. 125). Kunz (1994) comenta que a Educação Física pode ser uma maneira de proceder, respeitando e auxiliando na sua formação e no desenvolvimento da consciência de si, desde que permita que cada criança encontre, ao seu tempo e gosto, o seu potencial.

Esse procedimento de cobrança do desempenho e resultado foi bastante observado na realização das brincadeiras infantis. Geralmente, o professor trazia as brincadeiras prontas, para ensinar aos alunos como deveriam brincar. Por exemplo: na turma da escola do interior, em um determinado dia, o professor de Educação Física teve que acompanhar outros alunos nos Jogos Escolares e não compareceu à escola. Uma professora de Geografia o substituiu. Naquele dia, ela programou para aquela turma uma brincadeira de competição, enfatizando: “Vamos competir hoje!”. A brincadeira consistia em passar a bola por baixo das pernas, em filas, e depois correr para a frente da fila. Foram formadas duas filas, e quem chegasse primeiro vencia e eliminava a outra. A fila que ganhou foi desmembrada em outras duas, e assim sucessivamente, até chegar a um ganhador apenas.



No início da brincadeira, foram separadas meninas em uma fila e meninos em outra. Como as meninas ganharam, os meninos tiveram que ficar sentados assistindo às meninas competirem novamente entre elas, até sair a campeã (foto abaixo), o que não foi possível, pois não havia como fazer duas filas com uma aluna só. Mas a professora, para promover um vencedor, inventou uma corrida para as duas alunas que chegaram ao fim e, assim, chegou-se à vencedora. Até isso acontecer, a maioria dos alunos permanecia sentada, esperando o desfecho da brincadeira para serem liberados, e só então irem brincar livremente no campo. Atividades como essas são comuns no interior das escolas e acontecem em todos os ambientes frequentados pelas crianças. Como são realizadas sob a orientação dos adultos, fica difícil de caracterizá-las como brincadeiras, por se considerar em excesso a dimensão externa e visível, a obediência a regras definidas exclusivamente pelo professor e uma atenção muito rígida para as consequências e os resultados.

**Figura 1** - Foto das crianças “brincando” na aula de Educação Física



Fonte: foto do pesquisador.

O término da brincadeira foi definido pela professora, quando se descobriu a vencedora. Após esse momento, as crianças foram liberadas para brincar no campo. Somente então o brincar se realizou. Todos saíram correndo, organizando-se em grupos e construindo suas brincadeiras. Cada um pegou bolas, bambolês e outros materiais disponíveis e brincavam à sua maneira. Nesse momento, estavam vivendo de forma mais intensa o presente. O interesse era brincar pelo brincar, obedecendo, cada um, ao seu tempo e às suas possibilidades. Essa vivência sensível é fundamental para que a criança desenvolva relações de autonomia com o mundo circundante. O brincar e o se-movimentar facilitam esse processo ilimitado de criação de sentidos. Oaklander (1980) salienta que, devido à excessiva preocupação com o desenvolvimento cognitivo e formativo dos alunos, os professores acabam por perder a sensibilidade em relação aos desejos e às necessidades das crianças. A autora enfatiza a importância de observar e prestar atenção ao olhar, ao tom de voz, à postura corporal, à expressão facial e corporal, à respiração ou mesmo ao silêncio, pois são indícios que permitem nos aproximar das crianças e enxergá-las como são e como estão no presente.

A partir do mês de maio, começaram os preparativos para as festas juninas e, com eles, os ensaios das danças para as apresentações. Cada turma deveria preparar uma dança; os ensaios e a coreografia ficavam por conta dos professores de Educação Física, que utilizavam suas aulas para isso. Tais festas recebem muita atenção no calendário dessas escolas, pois viabilizam um reforço no faturamento, que será investido na compra de materiais ou em outras necessidades dessas escolas. Como envolve a participação dos pais, as danças exigem a participação de todos os alunos. A cobrança dos pais para que seus filhos participem das danças se justifica no sentido de que eles gostam e querem ver seus filhos dançando e se apresentando para o público.

As professoras trouxeram prontos as danças e os respectivos movimentos das crianças. Bastava aos alunos seguir os passos corretamente. A professora enfatizava da seguinte forma: “Tem que fazer o que a professora manda para dar certo”. A metodologia utilizada por ela novamente vai em direção à busca pelo resultado da ação. O dançar correto é aquele traçado pela professora, com movimentos preestabelecidos, os quais os alunos devem executar de forma padronizada e técnica. Quando a música começou e iniciou a dança, a alegria foi contagiante, mas a professora rapidamente disse: “Tô vendo mais risada do que dança!”. Qualquer iniciativa das crianças era podada pela professora. Eles tinham que se concentrar na realização da coreografia feita por ela. Somente dessa forma, aos olhos da professora, a dança poderia ficar bonita para ser apresentada aos pais e ao público presente.

Essa ênfase dada ao resultado distorce o entendimento da dança como expressão artística. Conforme Dantas (1999, p. 25), “a dança é indício da arte no corpo porque mostra que ele é capaz de ser arte, de se fazer, enquanto corpo e movimento, encarnação artística. A dança é possibilidade de arte encarnada no corpo”. Portanto ela é uma manifestação humana criativa, “intencionada e ressignificada pelo sujeito na sua relação de existência que, assim, terá sempre conexão com o mundo da experiência vivida e se tornará sempre aberta a novas significações” (MARQUES *et al.*, 2013). A dança, como conteúdo da Educação Física nas escolas estudadas, só acontece mediante a realização das festas. Se as festas não acontecem, a dança também não é desenvolvida. Nesse sentido, justifica-se a instrumentalidade do gesto e a metodologia utilizada pela professora no ensino dos movimentos da dança.

O desenvolvimento utilitarista e pragmático que foi destinado à dança favorece a cópia mecânica e fragmentada dos seus movimentos. Não se trata de negar a aprendizagem das diferentes técnicas da dança, mas de salientar a importância de explorar o grande repertório de gestos que ela pode contemplar. Percebeu-se que, muitas vezes, as crianças, no decorrer da dança, movimentavam-se diferentemente do que a professora pedia, e isso não atrapalhava a coreografia. Na realidade, esses movimentos possibilitavam um significado mais amplo, para que as crianças sentissem o que estavam fazendo, no entanto a professora não aceitava essa expressão que vinha delas. Conforme Porpino (2006, p. 98), a “aprendizagem da cultura é a apropriação do sentido da existência, mas esta apropriação é ao mesmo tempo criação nova e perspectiva de múltiplas recriações dessa mesma cultura”.

Um dos alunos da turma da escola da cidade manifestava-se sempre que a música era interrompida pela professora com o objetivo de passar ou repassar os passos da dança, dizendo: “A música nunca continua...”. Quando a música começava, os alunos imediatamente se movimentavam e brincavam, cada um à sua maneira. Percebeu-se que eles queriam que aquele momento se prolongasse, mas a professora, por mais que percebesse que as crianças



quisessem brincar e se-movimentar, chamava a atenção, pois o tempo não possibilitava tais manifestações, e o ensino da dança deveria ser rápido e objetivo. Nesse sentido, uma abertura para o processo de experimentação e criação não aconteceu, e o tempo de ser criança não foi respeitado. Marques (2012) salienta a importância de privilegiar um diálogo entre as experimentações e investigações de movimentos através de “situações-problema” e a aprendizagem de elementos técnicos dos diversos estilos de dança. Dessa forma, valoriza as experiências já trazidas do mundo vivido de cada sujeito e as diversas formas de dançar.

Percebeu-se que, nas escolas estudadas, a dança não adquiriu ainda a importância merecida no processo educativo. Marques (2012, p. 107) salienta que “[...] o desafio da escola, enquanto propulsora de trocas de relações significativas e construção do conhecimento, é criar condições favoráveis para que a dança seja vivenciada de forma criativa-iterativa”. A função formativa e produtivista a que a escola está submetida dificulta a abertura para uma educação que também atenda as vivências sensíveis, como o experimentar, o prazer, o criar e o improvisar, que valorize e respeite as individualidades e as diferenças.

Como proposta pedagógica na área educativa da dança, podemos citar a dança-improvisação, proposta por Saraiva-Kunz (1994). Conforme a autora, a prática da dança vem se fragmentando, e os movimentos frequentemente assumem um sentido de comparação, destinando-se à busca de resultados através da competição. Dessa forma, a improvisação possibilita que a dança adquira um direcionamento menos desportivizado e técnico. Segundo Saraiva-Kunz:

[...] a dança-improvisação permitirá, no mínimo, que os indivíduos criem formas de se movimentar (na verdade, novas combinações) ou resgatem em outro espaço, sob outro estímulo, as formas do se movimentar próprio e do cotidiano, dando-lhes outra dimensão através da reflexão e validação pedagógica das possibilidades individuais. Nesse sentido, a improvisação propicia o descondicionamento dos movimentos (as formas padronizadas e estereotipadas que a Educação Física – e o esporte – têm fornecido) repassados através de formas tradicionais de trabalho, em que os indivíduos condicionam movimentos (SARAIVA-KUNZ, 1994, p. 167-168).

Nas escolas estudadas, ficou nítido o tratamento técnico dado pelos professores nas aulas destinadas ao ensino da dança. A formação técnica dos professores fortalece as metodologias diretivas centradas exclusivamente no professor, que detém o domínio do saber como algo inquestionável. Assim, aceitar as diferenças, o inusitado, a criação e as mudanças pressupõe que eles tenham perdido o controle da aula e da turma.

Nas aulas de Educação Física existiam, ainda, as aulas livres. Essas aulas aconteciam em um determinado momento em que as professoras levavam os alunos para o ginásio e os deixavam livres para brincar com materiais alternativos. Geralmente as meninas ficavam com cordas e bambolês, e os meninos, com bolas. Mesmo sendo aulas livres, as professoras começavam com um aquecimento em forma de alongamento, que era contado - 1, 2, 3 - e, em seguida, os alunos se dispersavam no ginásio ou no pátio. Essas turmas utilizavam mais o pátio; o ginásio ficava a cargo dos alunos maiores, do 4º ano em diante. Quando os alunos maiores estavam em jogos, os alunos do ensino infantil utilizavam o ginásio.

Essas atividades eram bastante valorizadas pelos alunos. Percebeu-se que brincavam e se movimentavam intensamente. Exploravam com alegria muitas formas de movimento, corriam, pulavam, chutavam, conversavam, além de outras combinações, o que mostrava a importância

desses momentos de abertura para sentirem o mundo dentro das suas possibilidades. Nesse espaço, construíam suas regras e as diversas formas de relacionamentos com os colegas.

As aulas de Educação Física nas escolas estudadas ainda têm um forte direcionamento para o rendimento. Valorizam os resultados das ações, sejam eles nas atividades psicomotoras, na dança, nas brincadeiras e, principalmente, nos jogos desportivos. Sendo assim, priorizam o movimento corporal dentro da sua funcionalidade e utilidade e esquecem as pessoas que se movimentam. Surdi e Kunz (2009) destacam que o corpo é ato expressivo, significativo e único, que se caracteriza pela sua possibilidade de movimento. A corporeidade é a realidade humana que se constrói a cada momento no mundo e, sendo a expressão a realização da corporeidade, ela tem a capacidade de revelar o sentido de nossas experiências puras. Portanto, o ser humano, sendo sua corporeidade, é, da mesma forma, infinita possibilidade de movimento criativo, gestos e expressões ilimitados, que tornam a relação com o mundo significativa e cheia de sentido.

Pensar uma prática educativa que considere um Ser que “se-movimenta” é pensar nas múltiplas dimensões da expressividade humana. Uma Educação Física que se atenha à diversidade respeita as possibilidades individuais, considera as experiências vividas que cada sujeito possui, explora o vasto repertório da cultura de movimento e ao mesmo tempo o transforma conjuntamente num processo de ensino que inclui a aprendizagem, a ressignificação e a criação (MARQUES *et al.*, 2012).

Surdi (2010) salienta que esse poder de criação deve ser direcionado ao sujeito que pratica o movimento. Poder que pode proporcionar ao sujeito o controle das suas ações de movimento. Com isso ele se torna participativo e integrante do processo de ensino-aprendizagem. “A intervenção da subjetividade neste processo é indispensável, pois ela adquire características sociais que se desenvolvem através das vivências individuais” (SURDI, 2010, p. 97). Dessa forma, como sugere Kunz (1994), fazendo uma relação com a educação, desenvolver pessoas críticas e emancipadas é abrir uma gama de possibilidades individuais e subjetivas de cada aluno para com o mundo. Assim, valorizam-se primeiro as sensações e percepções e só depois a compreensão. Através do se-movimentar, buscamos sentido no mundo. Gomes da Silva enfatiza que

[...] uma educação que desconsidera as percepções espaço-temporal, circunstancial dos seus educandos não está estimulando-os para a criação de cultura. Cultura é a impressão de sentido dado nas coisas mundanas. Mas também uma educação que pare na ampliação das percepções e sensações, só percorreu metade do caminho formativo. A finalização do processo de ensino é a estimulação, provocação ao abrir-se ao mundo, para alcançar a produção de sentido, o ter sensibilidade para: letras, artes, esportes, cálculos, relações. A Educação Física, em especial, tem o dever de dirigir seu processo formativo para a abertura dos educandos ao mundo de movimento, não movimento apenas como habilidade perceptivo-motora, mas como significado ao mundo, que proporciona sua abertura de comunicação com o mundo, consigo mesmo e com os outros. Desenvolver um ser corporalmente atento ao seu entorno e que consiga mover-se no mundo, na direção de poder ser mais próprio (GOMES DA SILVA 2012, p. 166-167).

A preparação para o futuro atleta intensifica ainda mais a excessiva cobrança, cada vez mais cedo, por parte dos professores para com o desenvolvimento motor dos alunos. O brincar e o se-movimentar, por não favorecerem diretamente esse quesito ou, ainda, por não

fazerem com que os resultados quantitativos sejam visíveis de forma imediata, não recebiam muita importância, com exceção das poucas aulas livres.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos dizer que cada sociedade educa as pessoas a partir das suas necessidades e interesses, para atender às diversas exigências, sejam elas culturais, econômicas, políticas e sociais, em determinado contexto histórico. Em nosso momento atual, que chamamos de contemporaneidade, existe um interesse crucial que permeia o processo educativo: a formação profissional e técnica. As escolas têm como função formar pessoas para atender ao mercado de trabalho; dessa forma, educar os corpos para serem ágeis, fortes, belos e saudáveis é uma tarefa significativa para que o homem se torne um ser produtivo. Nesse sentido, estabelece-se um distanciamento entre a aprendizagem e as experiências sensíveis, pois o conhecimento sensível é atrelado ao que é confuso e enganoso, por estar diretamente ligado ao corpo-próprio.

Como as duas escolas eram da rede pública municipal, tinham planejamentos de funcionamento e metodologia de ensino e aprendizagem bastante semelhantes, o trato dado ao brincar e ao se-movimentar também era bem parecido. Nas aulas de Educação Física, percebeu-se uma preocupação bastante significativa por parte dos professores em relação aos resultados e rendimentos dos alunos nas suas atividades motoras. Nas atividades psicomotoras, como nas aulas de dança e nas brincadeiras, existia um modelo prévio que orientava os movimentos dos alunos. Essa orientação era pautada na busca do resultado, fosse ele na realização bem feita dos movimentos, baseada num padrão traçado, fosse dito pelos professores, ou ainda no alcance dos resultados competitivos cobrados pelos professores.

A grande maioria das brincadeiras observadas durante o estudo tinha características competitivas e sempre direcionadas para buscar um vencedor. Em algumas brincadeiras, os professores enfatizavam isso, dizendo que a “brincadeira era de competição”. Nesse sentido, a brincadeira em si não recebia muito significado. A importância dada à brincadeira era o critério externo de que ela tinha que desenvolver o espírito de competição das crianças. Infelizmente, essa grande influência da visão do adulto sobre o brincar da criança na escola diminui o significado e a importância que o brincar possui em relação à criança. O brincar, para a criança, é sinônimo de autonomia, liberdade de expressão e de simbolismo. É no brincar que surgem diversas possibilidades de sensibilidade para que as crianças sejam elas mesmas.

As aulas livres que aconteciam algumas vezes durante as aulas de Educação Física possibilitavam um brincar e se-movimentar que as crianças gostavam. Na realidade, nessas aulas livres as professoras se faziam presentes e coordenavam as atividades e os materiais que as crianças iriam utilizar. Geralmente as professoras diziam para as meninas pegarem as bolas de vôlei e de plástico ou, ainda, pular corda; e para os meninos, as bolas de futebol e jogar nas metas do gol. Dessa forma, não eram atividades verdadeiramente livres. As crianças podiam brincar livremente – o que, por sinal, gostavam muito –, mas tinham que respeitar o local e os materiais propostos e oferecidos pelas professoras.

O brincar e o se-movimentar acontecem muitas vezes por intermédio do controle dos professores, sempre com o intuito de competir e de chegar a um resultado final. O excesso de controle das crianças é justificado pelos professores, no sentido de que somente assim

os objetivos traçados pela escola em relação aos alunos podem ser desenvolvidos. Quais seriam esses objetivos? Aqueles destinados aos conhecimentos intelectualizados e técnicos, que priorizam a formação profissional e a adaptação do homem à sociedade.

O brincar, como possuidor de um valor em si mesmo, constitui uma realidade própria. Por isso, quando estamos brincando, envolvemo-nos de tal forma na atividade que ela própria nos satisfaz por inteiro. Doamo-nos por completo, e é exatamente nesse momento que percebemos muito do que realmente somos e da capacidade que temos. Nosso eu se revela através da realização de atividades significativas que oportunizam o conhecimento de si através das formas de se relacionar com o mundo.

A escola, como espaço privilegiado de educação, deve dar valor às diferentes manifestações dos seus alunos. As experiências que os alunos trazem para o contexto escolar são fundamentais para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem traçado pela escola e pela Secretaria da Educação do Município. Entendemos que a abertura para uma maior participação dos alunos possa fornecer uma orientação mais equilibrada e justa na condução das atividades.

## REFERÊNCIAS

- CATUNDA, Ricardo. **Brincar, criar, vivenciar na escola**. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.
- CORDI, Cassiano *et al.* **Para filosofar**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2003.
- DANTAS, Mônica. **Dança: o enigma do movimento**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1999.
- GOMES DA SILVA, Pierre Normando A **corporeidade do movimento**: por uma análise existencial das práticas corporais. In: HERMIDA, J. F.; ZOBOLI, F. (Org.). **Corporeidade e educação**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012. p. 57 – 71.
- GONÇALVES, Maria Salim. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2001.
- KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.
- MACHADO, Marina Marcondes. **Merleau-Ponty e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- MARQUES, Danieli Alves Pereira. **O “Se-movimentar” na dança**: uma abertura para novas significações – diálogos na educação. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.
- MARQUES, Danieli Alves Pereira *et al.* Dança e expressividade: uma aproximação com a fenomenologia. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 243-263, jan./mar. 2013.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Psicologia e pedagogia da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- OAKLANDER, Violet. **Descobrimos crianças**: a abordagem gestáltica com crianças e adolescentes. 5. ed. São Paulo: Somos, 1980.
- PORPINO, K. O. **Dança é educação**: interfaces entre corporeidade e estética. Natal: Editora da UFRN, 2006.
- SARAIVA-KUNZ, Maria do Carmo. Ensinando dança através da improvisação. **Motrivência**, Florianópolis, n. 5-7, p. 166-169, dez. 1994.
- STAVISKI, Gilmar; SURDI, Aguinaldo Cesar; KUNZ, Elenor. Sem tempo de ser criança: a pressa no contexto da educação de crianças e implicações nas aulas de educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 1, p. 113-128, jan./mar. 2013.

SURDI, Aguinaldo Cesar. **A educação física e o movimento humano significativo**: uma possibilidade fenomenológica. Videira, SC: Êxito, 2010.

SURDI, Aguinaldo Cesar; KUNZ, Elenor. A fenomenologia como fundamentação para o movimento humano significativo. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 187-210, abr./jun. 2009.