

Educação Física Escolar: sentir, pensar e agir na Educação Infantil – considerações para um possível caminho do brincar espontâneo.¹

Soraia Chung Saura²

Renata Meirelles³

Sandra Eckschmidt⁴

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o sul. Ele, o mar, está do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: “Me ajuda a olhar!”. (Galeano, 1995)

Pretendemos com este texto, aguçar o olhar para este fenômeno tão presente no cotidiano infantil, o brincar. Acreditamos que ele está para ser descoberto, mais e mais. Infundável trabalho. Desejamos que ele instigue os leitores tanto quanto a nós. E dividimos aqui algumas anotações que consideramos importantes.

Começamos então recordando de uma cena do documentário “Sementes do Nosso Quintal” (2012), onde há uma cena representativa e emblemática da tônica do “Sentir, Pensar e Agir” que pretendemos – sempre - manter coesas na educação infantil. O filme é um documentário que retrata o cotidiano de uma escola de educação infantil, a Te-Arte, onde as crianças brincam livremente a maior parte do tempo em que ali permanecem. A idealizadora da escola é Therezita Pagani que há aproximadamente 40 anos

¹ Publicado na Revista Brasileira de Educação Física e Esporte. São Paulo, 2015. Dez. 29 Supl. 9:19 – 27p. 19-27.

² Bacharel em Filosofia pela FFLCH-USP, Doutorado em Antropologia do Imaginário pela FE-USP, Professora doutora do Departamento de Pedagogia do Movimento do Corpo Humano da EEFÉ-USP. Desenvolve pesquisas na área do movimento humano (brincar, lazer, atividade física e esporte) com ênfase em Filosofia e Antropologia. Autora do livro *Jogos Tradicionais* entre outros.

³ Bacharel em Educação Física pela EEFÉ-USP, Mestre em Educação pela FE-USP idealizadora do projeto Bira (Brincadeiras Infantis da Região Amazônica) e do projeto Território do Brincar, em correalização com o Instituto Alana. Autora dos livros *Giramundo e outros brinquedos e brincadeiras dos meninos do Brasil*, vencedor do Prêmio Jabuti em 2008 e *Cozinhando no Quintal*. Codiretora de diversos filmes de curta-metragem e do longa *Território do Brincar*.

⁴ Bacharel em Educação Física pela EEFÉ-USP, Mestre em Educação pela UFSC. Coordenadora da Escola de Educação Infantil Casa Amarela e da Formação em Pedagogia Waldorf de Florianópolis-SC. Atua na área da infância, do Brincar, da Educação Infantil e das narrativas autobiográficas sobre a infância. Pesquisadora do NICA-UFSC (Núcleo Infância, Cultura e Arte).

defende na teoria e promove, na prática, coisas que estão muito fora de moda: a brincadeira simples, o contato com a terra, a imaginação, um pouco de sujeira, a cultura popular, a mistura de crianças de diferentes faixas etárias num mesmo espaço e o direito a um pouco de solidão e silêncio. (Perdigão, 2010, p. 45)

Não é a toa que o professor José Pacheco⁵ definiu-a como “o melhor jardim de infância do mundo”. Do mundo, ressaltamos, pela voz deste pesquisador que já visitou inúmeras escolas de educação infantil no globo terrestre. Reconhecemos que não é fácil mesmo encontrar um ambiente tão acolhedor e ao mesmo tempo, desafiador para a infância - de paz estética e crença no potencial infantil - como encontramos nessa escola. Therezita nos mostra que as crianças perseguem por si só o conhecimento. Como todos nós.

É com essa disposição que tem início o recorte ao qual nos referimos. Trata-se de uma reunião para abordar a questão de uma criança pequena. Sentam-se o pai, a mãe, a dona da escola Therezita, e a própria criança. Nós, espectadores, participamos do encontro por meio do engenhoso olhar da câmera. E Therezita inicia o diálogo:

- Vocês marcaram essa reunião, estamos aqui para saber o que está acontecendo.

O pai responde:

- O que está acontecendo com... com todo mundo?

E Therezita:

- Com todos nós. Eu me incluo aqui como escola, como trabalho, como tudo.

O pai continua:

- Bom, a gente está sentindo que as coisas se encaminharam depois que resolvemos a mudança da escola da mais velha. Achamos que as coisas ficaram mais tranquilas, tanto para ela quanto para a gente... E a nossa pequena aqui, está tudo jóia. Ela gosta muito de vir para a escola, principalmente quando vem de carona com os meninos. Ela adora vir com os meninos, agora quando a gente vem junto tem essa resistência, um pouquinho...

- Principalmente com a mãe, arremata Therezita.

- Principalmente com a mãe, concorda o pai.

- E a minha pergunta de escola é: a mamãe ainda quer um bebê dentro de casa? De coração, responda. Se quer, essa criança está agindo perfeitamente normal, bem. Porque ela está lendo o coração da mãe. Que às vezes, a gente não deixa acontecer isso. E eu não quero interferir nesse coração que ela está lendo muito bem. Percebe?

E a mãe responde:

⁵ Pedagogo, idealizador da Escola da Ponte em Portugal, referencia mundial em educação

- É, pode ser que isso esteja acontecendo sem que eu perceba, mesmo. Mas eu acho que ela é uma menina já. Acho que é bom ela não ser mais neném, ela já consegue fazer muita coisa sozinha. Já libera a mãe e o pai para muitas coisas, brinca com a irmã...

Therezita insiste:

- Mas no fundo, no fundo mãe, você ainda sente essa ligação muito profunda? É só isso que eu quero entender.

- Ah, eu gosto que ela ainda tenha um tamanho de pegar no colo...

- Ah bom, então pronto. – e finaliza, agora cumprimentando veementemente a criança pequena – Olívia, a mamãe quer te pegar no colo sim. Parabéns aqui. Parabéns que você está conseguindo ler a mamãe. Ler dentro do coraçãozinho dela. Coraçãozão. A Tê está falando “inho”, mas não é. Que ela quer te pegar no colo. Tá bom?

A mãe enxuga lágrimas furtivas. Choramos também, espectadores, diante da revelação de uma verdade sensível.

Com voz embargada, a mãe justifica:

- Mas eu quero que ela cresça também...

E para todos, Therezita conclui, um tom mais baixo:

- É, mas só que aí fica muito dúbia a mensagem para a criança. Eu quero uma coisa e sinto outra. Então por isso, Olívia, parabéns. E aí a Tê vai falar: mamãe, olha como você quer ainda a Olívia no teu colo. Ela sente saudades de dar esse colo para a Olívia. A coisa, mãe, fica em outra dimensão. De ela acreditar nela, na intuição real, primária, bonita, da leitura do outro ser. Principalmente da mãe e do pai. Se eu forço uma atitude e falsifico esse sentimento, eu perco a possibilidade de acreditar em mim, na criança própria e acreditar no que o outro está me mostrando. Eu fico sem essa possibilidade de entender profundamente quem eu sou. Que é isso que nossa sociedade está fazendo com todos nós. Fala uma coisa, pensa outra e sente outra. Uma confusão. Que bom, Olívia que o teu corpo está mostrando tudo isso para a mamãe, para o papai, para a Tê e para a escola.

Sentir, pensar e agir

Não podemos ser Therezitas, ao menos que convivamos, observemos e pesquisemos crianças por 40 anos consecutivos – diariamente, ainda por cima, bem junto delas. Mas pensamos que talvez nós, professores de crianças pequenas, no exercício diário e estendido do contato com os seres miúdos, mais do que especialistas em metodologias, atividades e planejamentos, deveríamos buscar compreender o universo para o qual nos especializamos: a

própria criança. O que ela nos diz sem palavras, com seus gestos, atitudes, movimentos e preferências?

É por meio da ação do corpo de uma de suas alunas que Therezita infere o que ela sente. Therezita depreende, pelo corpo da menina, o desejo inconsciente da mãe. Desloca a questão e sua solução - que normalmente seria um problema da criança - para os seus responsáveis. Ensina para todos nós da inseparabilidade entre agir fisicamente, pensar logicamente e sentir emocionalmente.

De fato - hoje sabemos o que Therezita já induzia há muitos anos atrás - não há dissociação dos processos de aprendizagem motora, cognitiva e afetiva na infância. O médico, psiquiatra e psicoterapeuta José Ângelo Gaiarsa, falando sobre educação, diz:

Percebemos que educar é sinônimo, muitas vezes, de fazer a criança controlar-se. E de certo modo, fazer a criança parar. Ou mexer-se pouco. O terror da escola, dos pais e mães é criança irrequieta. Mas criança tem que ser irrequieta. Ela está aprendendo a usar a máquina neuromecânica mais complexa do universo conhecido. São 7 bilhões de neurônios que tem que funcionar coordenadamente. Mas como mexer-se muito incomoda muita gente, toda educação vai no sentido de fique bonzinho, seja um bom menino, fique no seu lugar, não se mexa demais. A educação restringe os movimentos. Mas ao restringir os movimentos, a educação restringe a inteligência. Quem tem medo de movimentar-se, tem medo de pensar e tem medo de se relacionar. A grande lição de Piaget foi a de dizer que a gente só consegue mexer com as ideias na cabeça do mesmo jeito e na mesma medida que conseguimos mexer os objetos com as mãos. Quem nunca juntou nada, não pode saber o que significa juntar. Quem nunca separou nada, não pode saber o que é separar. Há uma ligação profunda entre a versatilidade dos movimentos e a versatilidade da inteligência. Com restrições educacionais, restringimos três coisas ao mesmo tempo: os movimentos, a inteligência e os sentimentos. (Gaiarsa, 2008, 2:41min).

Therezita com sua extensa experiência com crianças, corrobora:

Infelizmente, se vê a alfabetização sendo feita aos seis anos, sendo que a audição e a visão não estão acelerados o suficiente para uma decodificação antecipada. O nervo ocular não está maduro, o desenvolvimento motor não está pronto para uma motricidade fina. (depoimento de Therezita, in Perdigão, 2010, p. 52)

Assim, na perspectiva do “sentir, pensar e agir”, qual seria o papel da educação física dentro do escopo da educação infantil? Estamos preocupados com uma boa qualidade de movimento, mas hoje, sob a égide de novos paradigmas científicos, sabemos que estes não são dissociados de outras esferas do desenvolvimento infantil. A tal ponto que não faz sentido dizer de aspectos de um tipo de desenvolvimento (motor) e não de outro. Falamos apenas em desenvolvimento infantil. Ou humano.

A inseparabilidade entre sentir, pensar e agir manifesta-se na criança pequena de forma contundente. O movimentar-se parece ser inerente ao corpo infantil (Basso, 2013). E é neste corpo em movimento o lugar onde se desintegra e se anulam as evidentes questões colocadas na educação acerca dessa dissociação entre razão e emoção. É na ação do corpo brincando, jogando, dançando ou em todas as suas formas de expressão que o secular paradoxo mente / corpo é diluído no aqui e no agora. Na sua prática. Basta observar os potentes meninos. Eles são um corpo, já diria Merleau-Ponty (2011), ao invés do pensar, logo existir descartiano (Descartes, 2009). São, estão, pensando e sendo, em movimento.

Nossos olhares sobre o brincar

Há muitos anos temos pesquisado o brincar infantil e suas diversas manifestações. Do que, como, onde preferem, com o quê, sobre o quê, dialogando com o quê, investigando o que e porque as crianças brincam tanto, insistentemente. Entre tantas possibilidades, admitimos o brincar como expressão máxima da criança. Isso já não é novidade, o brincar na educação infantil figura nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 2010) de forma imperativa, adentra os discursos escolares - com maior ênfase no espaço de liberdade possível da primeira infância – mas se estende na discussão escolar de outras faixas etárias. O que é necessário e providencial. Nos materiais de campo do Projeto Território do Brincar⁶ vê-se inúmeros meninos e meninas que extrapolam a idade da educação infantil e brincam muito, belamente, inteiramente, vigorosamente.

Entretanto, fazem-se necessários alguns breves esclarecimentos acerca deste fenômeno, tomado aqui em seu aspecto mais abrangente: em sua relação antropológica e humana com a criança.

Percebemos cada vez mais o quanto o brincar transita por um arcabouço de gestos e expressões lúdicas que estão por detrás da cultura. Permite a criança um livre acesso ao seu processo imaginário e profundidades humanas que vão além do seu desenvolvimento motor, cognitivo e social. Um trajeto que tem o corpo como processo de captação do "texto do mundo" (Merleau-Ponty, 2011) e a porta para dialogar com o interior de seu próprio "texto original".

⁶ O projeto Território do Brincar, de David Reeks e Renata Meirelles em co-realização com o Instituto Alana, é um trabalho de escuta, intercâmbio de saberes, registro e difusão da cultura infantil. Entre abril de 2012 e dezembro de 2013, eles visitaram comunidades rurais, indígenas, quilombolas, grandes metrópoles, sertão e litoral, revelando o país através dos olhos de nossas crianças. Para mais informações e materiais: www.territoriodobrincar.com.br

Ali, nesse espaço do brincar espontâneo e único que reúne o ser humano - e não só a criança - pelas essências, mais do que pelas tendências momentâneas, somos todos reféns de um "núcleo de infância" (Bachelard, 1988), que nos permite reconhecermos, no outro, a nós mesmos.

Compreender o que fazem as crianças em seus brinquedos e brincadeiras realizadas em diversas partes do país - e talvez do mundo - nos alimenta para além da cultura da infância. Aspectos culturais são absolutamente relevantes para acessarmos as raízes que nos fixam nesse universo, mas é inegável um interesse intrínseco em seguirmos caminhando para o âmbito arquetípico do brincar onde o inconsciente coletivo pode ser revelado pelas brincadeiras infantis.

Seja pelo gesto ou pela ausência dele, pela expressão silenciosa, pelos olhos astutos e vorazes, pelas imagens simbólicas e poéticas, a criança revela a universalidade de intenções recorrentes que podem ser compreendidas como espelhamentos do ser humano no geral, e não apenas do período da infância. O desafio está em como acessar o fenômeno do brincar, sem o restringir ao universo cultural - e muito menos educacional.

O dia a dia compartilhado com a criança não é o suficiente para nos levar ao estado perceptivo do brincar, e isso talvez explique esse senso comum de acreditarmos que a criança não brinca mais. Por mais que estejamos vendo ações das crianças, não a estamos percebendo como tal. Não basta saber o que estão fazendo como ação objetiva, o convite é buscar a essência do brincar. A via do sensível gerador de sentido, nos têm sido assim, muito eficaz.

Buscar a essência do mundo não é buscar aquilo que ele é em ideia, [...] é buscar aquilo que de fato ele é para nós antes de qualquer tematização. [...] Portanto, não é preciso perguntar-se se nós percebemos verdadeiramente um mundo, é preciso dizer, ao contrário: o mundo é aquilo que nós percebemos" (Merleau-Ponty, 2011, p.13)

O olhar precisa passar pelo trajeto da percepção e atingir um sentido pessoal, criar uma impressão, uma experiência perante a ação. Ver com os olhos é o primeiro passo, mas perceber com os sentidos integrados ao fenômeno, ou a esse "texto original" da criança, é o grande desafio. Precisamos re-aprender a ver o mundo. "O visível é o que se apreende com os olhos, o sensível é o que se apreende pelos sentidos" (Merleau-Ponty, 2011, p.26).

Muitas vezes, porém, não notamos o brincar das crianças que nos circundam. Temos uma vaga ideia do que fazem as crianças quando brincam, mas não o percebemos como fenômeno. E se quisermos acessar esse "núcleo da infância" em suas essências, Jung

recomenda que não seja então pelas áreas "cuidadoras" da criança como a educação ou a psicologia, afinal, "o silêncio infantil não é revelado por teorias" (2006, pág. 167).

Especificamente na área pedagógica, existe uma tendência – ainda a ser superada - de considerar o brincar como um meio para se atingir determinados objetivos: o brincar justifica-se na dimensão escolar como um recurso para se apreender determinadas habilidades. Aprender a contar, por exemplo. Ou para a aquisição de habilidades motoras. Isso também é possível. Mas há uma diferença entre admitir o brincar como um meio para cumprir determinadas metas de aprendizagem ou de considera-lo como expressão máxima da criança, e assim como um fim em si mesmo.

No primeiro caso, certamente, a depender dos meus objetivos de ensino, posto-me em sala de aula com propostas de brincadeiras que visem atingir os meus propósitos formativos – sejam eles o de ensinar alguma habilidade motora ou cognitiva. Agora, se considerarmos o brincar como expressão máxima, a atitude será a de um professor-pesquisador, observando como brincam e o que buscam as crianças nesse brincar.

Para a Pedagogia Waldorf, por exemplo - que parte do pressuposto de que a compreensão do ser humano na sua totalidade deva conduzir a educação do ser humano em desenvolvimento - a tríade pensar, sentir e querer, deve ser contemplada em todo o currículo de forma integrada. Nesta concepção pedagógica na primeira infância, quando a criança tem a oportunidade de se expressar de forma livre, observa-se a predominância da sua relação com o mundo através do movimento, da sensorialidade e da imaginação. Desta maneira, a expressão mais plena da criança acontece quando ela brinca de forma livre. Portanto o papel do educador nesta proposta não é a intervenção direta na brincadeira da criança, mas sim, através da observação deste brincar promover condições que favoreçam um ambiente brincante. Por exemplo: um ambiente com brinquedos pouco estruturados, com os quais a criança precisa usar sua imaginação para o brincar acontecer; em espaços onde a natureza traga múltiplas possibilidades sensoriais; com tempo para que o brincar possa acontecer do início ao fim, sem interrupção; com várias opções de convivência social, oferecida por meio da mistura de idades. (diário de campo, Sandra Eckschmidt, 2015⁷)

Este professor, pesquisando e investigando, observa a expressão do brincar na criança e procura potencializar seu exercício e aguçar suas infinitas curiosidades. O objetivo, neste segundo caso, é deixar que a ação da criança manifeste o seu pensar, o seu sentir e o seu desejo pelo conhecimento que necessita. Deste modo, a criança é *sujeito* de seu aprendizado, e não receptora de um aprendizado que julgamos importante. (Saura, 2014a).

⁷ Registros do diário de campo de uma pesquisa sobre o brincar espontâneo das crianças da educação infantil na Escola Waldorf Zenzeleni (<http://www.cfce.org.za/cfce/index.php/zenzeleni>) na Khayelitsha, África do Sul durante o período de janeiro a julho de 2015.

Em anos de observações em escolas, analisando os materiais e imagens coletados em campo, já podemos afirmar com bastante segurança: as crianças brincam do que precisam. Toda sua ação está em alinhamento com a busca de autoconhecimento de si e do conhecimento do mundo, em diálogo com suas questões internas. É uma busca constante e estruturante, individual e única, pois está alinhada com suas necessidades intrínsecas, revelando questões pessoais de si e do seu contexto, mas também da terra humanal que habitamos todos. Por isso dizemos de um brincar como um fim em si mesmo. Não objetiva nada, ao mesmo tempo em que serve para tudo. A criança, nesse brincar, está adquirindo não só algumas habilidades e conhecimentos. Mas todas as de que necessita para seu pleno desenvolvimento, além do exercício no repertório imaginário humano. Esta parece ser a principal conclusão de muitos anos de nossas pesquisas e trabalhos junto às crianças.

Certamente, dentro do escopo do jogo ou do brincar, as crianças encontram muitos objetivos e finalidades intrínsecas aos próprios atos. Desejam subir, e se esforçam até conseguir. Constroem cabanas que acolham seus desejos. Jogam para ganhar. Nisso aplicam conhecimento, finalidades, relações causais, desenvolvimento motor. Mas os objetivos e finalidades estão colocados pela criança, na manifestação genuína de seu brincar. Por isso, dizemos de um brincar espontâneo.

Novamente, há bastante ausência de clareza em relação a este termo. Assim, vale lembrar que consideramos o brincar espontâneo como aquele proposto pela criança, de acordo com seus desejos de brincar. Ele nunca é dirigido por um adulto, embora possa ser proposto, desde que dentro de um contexto alinhado com os interesses infantis. O brincar espontâneo tampouco pressupõe ausência irrestrita de um adulto, mas solicita sobretudo seu olhar atento para as ocorrências que vão surgindo nas ações infantis. O brincar espontâneo ou, como gostamos de chamar, brincar livre, é um impulso que nasce da criança, da sua própria criação e expressão. Nós educadores, precisamos aprender a observar para compreender esse gigantesco potencial humano – de criação, imaginação e humanização.

Tempo e espaço são excelentes para pensarmos essas relações. As crianças nos mostram que tempo e espaço para o brincar espontâneo/ livre precisam ser ampliados na educação infantil. Assim fazem as crianças. Estendem as fronteiras temporais e espaciais até o limite do possível para brincar. Não há espaço que não sirva à brincadeira, como o tempo parece nunca ser suficiente para suas descobertas. E na inseparabilidade entre sentir, pensar e agir; sendo o movimento imperativo, não dissociado de outras formas de aprendizado -

porque então as crianças têm definidos espaços temporais para movimentar-se – agora pode, agora não?

Nesta linha de pensamento poderíamos até nos questionar se na primeira infância a aula de educação física com tempo e espaços determinados é pertinente. Confessar a inseparabilidade entre sentir, pensar e agir nos leva a ousar uma concepção pedagógica que inclui o movimento como uma proposta integral e não apenas para um determinado momento. Talvez o papel deste profissional fosse o de construir uma pedagogia do movimento onde o pensar, sentir e agir se entrelaçassem durante todo o dia da criança. Assim como este tempo ampliado, também o espaço: brincar e movimentar-se estão para todos os lugares – e não apenas para alguns. Na educação infantil, tempo e espaço do brincar espontâneo estão para serem alargados, dilatados, ampliados, amplificados, expandidos. Até o limite das possibilidades. Possibilidades de conhecimento e aprendizado.

Outra questão importante é que quando dizemos de um brincar espontâneo / livre, não nos referimos somente e necessariamente a uma situação de alegria e prazer. Falamos de um trabalho em direção às solicitações demonstradas pela criança. Mas na miudeza deste brincar, vale lembrar que são colocados desafios, conflitos, valores, temeridades, ânimos, desembaraços, arrojos, zelos, constâncias, firmezas, determinações, frustrações, tentativas, erros, novas tentativas... Não se trata, portanto, necessariamente, da alegria, do prazer e da beleza constantemente atribuídas ao brincar espontâneo. Nele, o que surge são brincadeiras coletivas e individuais, de acordo com interesses, fascínios, benefícios, encantos, atenções e tensões. Todas as qualificações descritas acima relacionam-se a um verdadeiro aprender e conhecer-se em forma e potência.

A Educação Física na Primeira Infância

Na área específica da Educação Física e do Esporte, sentimos ser um desafio contemporâneo termos coragem para acreditar no potencial demonstrado pela criança no brincar livre / espontâneo. Acreditar que ela pode desenvolver-se em termos de movimento, portanto em termos de desenvolvimento integral, a partir de si mesma e de seus desejos internos. Nas pesquisas e olhares sobre este brincar, vemos como a criança por si só, motiva-se a ir mais e além – em termos de movimento e conhecimento. Com a confiança de um adulto, meninos e meninas encaram desafios corporais com segurança e precaução. Têm medo, mas enfrentam-no com impulso, ponderação, consciência e buscando a precisão. Que

esses garotos e garotas vigorosos sejam nossos mestres! Como eles, que a coragem - este impulso do coração – adentre nosso território de ensino.

Um bom exemplo no que tange aspectos do movimento na primeira infância e com o qual nos deparamos recorrentemente é a questão da integridade física. Para preservar essa integridade, para que não se machuquem, orientamos recorrentemente sobre os perigos existentes. E no caso de crianças pequenas, são tantos e infindáveis! Mas existe uma distância entre orientação e proibição.

Observamos sempre essa situação. Na saída da escola, a professora abre a porta e as crianças correm para os braços de suas mães ou pais. Mas logo os puxam para o jardim. Betina traz seu pai, ele é grande e tenta com sua resistência corporal convencer sua filha de que é hora de ir embora. Betina por sua vez, persiste, não pela sua força corporal, mas pela sua vontade - que parece ser do tamanho de um gigante - em arrastar seu pai até o pé de aqui. Toda orgulhosa ela começa a subir e percebe que tem uma amiga em um galho muito alto da árvore. O pai assustado olha para cima e logo se prontifica a ajudar a criança a descer como se ela estivesse correndo um grande risco de vida. Sua filha na mesma hora responde! “Pai deixa ela. Quem sobe desce!”⁸ Nossos olhares se voltam ao saber infantil.

Assim que a orientação alerta, ao mesmo tempo dialoga, dá autonomia, permite, estimula potencialidades, avalia tudo isso em conjunto: esse seria o papel de um mais velho - e não necessariamente de um adulto, como vemos nas imagens do Projeto Território do Brincar. Já a proibição não permite acesso. Diz não. Desconfia, desacredita, não vê o potencial da criança. Também é mais simples: dizer que não pode é infinitamente mais descomplicado do que avaliar possibilidades e se co-responsabilizar com a criança no trabalho com seu corpo. Em nome dessa simplicidade - um certo comodismo na segurança - vemos inúmeras, crescentes e assustadoras proibições: não poder subir, nem escalar, nem pular, nem arrastar. Deve-se evitar objetos perigosos como pedras, gravetos, ferramentas. Água gripa, areia suja. E quem conhece o brincar infantil sabe que restringir água na areia é restringir inúmeras possibilidades de investigação e conhecimento. Esses dois elementos, água e areia, não deveriam estar separados no brincar. Areia sem água é estéril, sem forma... Todas essas restrições não são força de expressão, vemo-las recorrentemente nas escolas. E é justamente na proibição que mora o perigo: a criança vive um desconhecimento de suas possibilidades substanciais (Bachelard, 1997) e corporais. Aí sim, consideramos que sua integridade física

⁸ Registro de Sandra Eckschmidt – relato da reunião de pais com o tema “A conquista da autonomia no desenvolvimento da criança nos primeiros sete anos”. 12/8/2015, Escola de Educação Infantil Casa Amarela (<http://www.escolacasaamarela.com/>)

esteja realmente ameaçada. Pois um ser que ignora os limites para a realização de seu desejo, invariavelmente se machuca. Não sabe subir, pular, avaliar distâncias, força, potencia. Desconhece a força dos instrumentos, o poderio de pequenos objetos de nosso repertório cotidiano. Entram para as aulas de Educação Física do Ensino Fundamental para adquirir habilidades que já deveriam facilmente ter sido conquistadas na primeira infância. E que é difícil supri-las dentro deste espaço temporal de jogos e atividades - 2 vezes por semana. É surpreendente que crianças de 9, 10 anos tenham “muito medo” de subir e de cair. De se machucar onde nem risco há. Sistemáticamente, ela “poder” se contundir torna-se um fato: ela “vai” se ferir. E esses pequenos machucados – que são também memórias de infância, sobretudo aprendizados – são eliminados de sua vida infantil. Exclui-se assim o conhecimento corporal que, não sendo destituído de outros tipos de conhecimento, nos deixa com um déficit de aprendizado, este necessário e parte da história da humanidade desde o início dos tempos.

Temos medo de que nossas crianças sintam medo. Evitamos que entrem em contato com seus medos corporais e emocionais, e assim desarticulamos essa emoção tão humana. O medo entendido como um grande trampolim para a coragem, para o fortalecimento do ser - mais do que de seu enfraquecimento - é gerador de substâncias valiosas na infância. Ter medo é parte do brincar, senão uma busca convicta das crianças que compreendem a força do desafio, da superação, da conquista. O medo que não inibe, mas empurra para ir além do conhecido, do cômodo. O medo que gera confiança, cumplicidade consigo mesmo. Esse medo é diariamente brincado por crianças em seus espaços espontâneos, livres, autônomos. Acompanhar de perto e acolher mais esse fenômeno do brincar é tarefa necessária para aqueles que estão no convívio direto com a criança. Negá-lo ou evita-lo negligencia a força da vida presente no brincar.

Medo e fascínio, confrades de uma mesma convivência, um que nos atrai e outro que nos mantém apartados. Muito comum observá-los na presença de crianças pequenas a reconhecer os mistérios o mundo: têm medo, mas anseiam olhar. É um par correligionário no desafio humano da existência. “Não-queromas- quero”. Talvez resida aí a inferência do movimento. Vou-não-vou, já indo. O enfrentamento e o receio, propulsores aos quais estamos submetidos desde muito cedo. (Saura, 2014b, pag. 168)

Isso nos leva à questão do papel do professor de educação física no que tange a educação infantil. Sabemos do nosso olhar e compromisso para ampliar a potencia do movimento, bem como as possibilidades do aumento de seu repertório. O papel do adulto reforçando, está mais para buscar potencializar e ir em direção ao desejo manifesto nesse brincar, do que dizer o que as crianças devem ou não fazer. Com atenção, ir em direção a estas preferências. Sem tanta interferência, sem tanto estímulo ou julgamento, apenas

deixando a criança ser. Isso exige uma mudança de postura do educador. “Ser educador é um caminho, não uma profissão – pertence à vida e não a uma instituição.” (Eckschmidt, 2015, pag. 75)

Ter uma postura analítica em relação à integridade física inclui, além de avaliar conjuntamente com a criança limites e possibilidades frente aos desafios postos pelo mundo, a oferta de materiais para o seu brincar. Brincar é verbo de ação e temos visto que o brinquedo estruturado, industrializado, fomenta pouco – ou bem menos - a criatividade infantil. As crianças pedem o não pronto. Materiais de verdade. Quanto maior o contato com elementos não estruturados e da natureza, maior o diálogo com elementos inventivos e originários da nossa estrutura humana.

Novamente reportando-nos ao filme “Sementes do Nosso Quintal” (2012), Therezita diz a uma criança, em um momento emblemático: "Está com raiva, pode chutar. Chuta a bola, bate na pinhata, vai fazer tinta com martelo. Mas gente e bicho não pode bater, não." Ela legitima a raiva, a agressividade, mesmo sem saber o real motivo dela. Mas sabendo que a raiva é uma manifestação de força, de guerreiro, que sem ela ninguém luta. Alguns alunos frequentemente tem essa sensibilidade, que insistimos em ignorar e reprimir. Como o medo, algo ali é da ordem do misterioso, do insondável, do desconhecido – talvez por isso não pode existir. Mas está presente em nosso cotidiano, insistentemente. Das profundezas do inconsciente. Novamente, percebemos que as crianças devem exercitar este envolvimento no brincar. Therezita concede às crianças oportunidades de manifestar esse sentimento. Trabalha uma potente emoção. Ensina que uma manifestação agressiva solicita verdade, dureza, a matéria bruta do mundo. Não se pode trabalhar agressividade sem esforço, sem suor. Com materiais macios que não respondem à ação corporal. Ferramentas, pedras, força, pujança, robustez. Nestes casos, limites claros são importantes, mas ao mesmo tempo, a oferta de desafios correspondentes, também.

Cabe a nós olhar, observar, tal e qual fazem as crianças com os mais velhos. Aprender e auxiliar na compreensão e na leitura das necessidades emocionais, sociais e cognitivas da criança. Respeitar o movimento amplo, o movimento fino, não como um padrão a ser seguido, nem como um roteiro a ser sobreposto às necessidades colocadas pela criança. Reconhecer que existe algo que somente o brincar livre e espontâneo pode proporcionar ao corpo de uma criança - e nenhum programa de desenvolvimento motor, aula ou atividade programada se equipara em forma e potência. Um outro exemplo é a posição investigativa, facilmente observável entre crianças da primeira infância: a posição de cócoras. As crianças

podem ficar muito tempo nesta posição investigativa, observando miudezas do mundo, organizando peças, em silêncio. Se considerarmos que ela está em não-movimento, estática - porque está quieta, recolhida em sua investigação - cometemos um engano. Esta posição é fundamental para uma melhor articulação do quadril, da coluna, das pernas. Alonga tecidos centrais, ajuda a delinear o formato do pé e conseqüentemente, das pisadas. Aumenta a flexibilidade e atua em toda musculatura. Esse "gesto genuinamente infantil" (Meirelles, 2015) é facilmente perdido nas salas de aula, sentadas em cadeiras escolares, ou em banquetas, ainda que baixinhas. Ainda pequenas, elas investigam as miudezas do mundo, plantas, insetos, grãos de areia, sementes, tampinhas, peças pequenas e o que mais houver. Depois, maiores, constroem, desenham, pintam e escrevem. O chão é um grande aliado e central na vida dos pequenos.

Um chão criativo sem monotonias e esterilidades, ao contrário, provocador, é desafiador e brincalhão. Chão fértil para o menino que planta ali sua necessidade de crescer forte de si mesmo. Inclusive, todo chão vivo cria um brincar de paisagens solenes, ornamenta e dá rumo às imprevisões típicas das brincadeiras. Amplia, ao mesmo tempo que dá margem, às ousadias necessárias desse ser criança. Aliás, criança é grande sabedora de chão, não perde a chance de encontrar as coisas sem importância e de apalpar as intimidades da terra. Faz do chão seu espaço de alargamento. Chão adulterado (ou será "adultizado") demais cria encolhimentos e pouco horizonte na criança. (Meirelles, Piorsky, 2013, p.118)

Assim, a educação infantil poderia repensar o uso de cadeiras e mesas e o tempo de contato com o solo (e qual tipo de solo). Reforçamos: no livre e espontâneo brincar há sempre intencionalidade: a criança faz aquilo que mais precisa. Há muitos anos olhamos o brincar e tentamos aprender com ele:

É a criança que educa o adulto a olhar as coisas pela primeira vez, sem os hábitos do olhar constituído. Wim Wenders diz de um olhar sem opiniões, sem conclusões, sem explicações. De um olhar que simplesmente olha. E isso, talvez, seja o que perdemos. É como se tudo que vemos não fosse outra coisa senão o lugar sobre o qual projetamos nossa opinião, nosso saber e nosso poder, nossa arrogância, nossas palavras e nossas ideias, nossas conclusões. É como se fossemos capazes de olhares conclusivos, de imagens conclusivas. É como se nos desse a ver tudo coberto de explicações. (Larosa, Lopes, Teixeira, 2006, p.11)

Bom de bola, ruim na escola – considerações para outros estudos

Em um livro que retrata a história do primeiro ídolo de massas do futebol brasileiro, o jornalista Luiz Carlos Duarte mostra como o craque, Arthur Friedenreich, compondo o time

de estudantes - o primeiro criado por brasileiros no país em 1898⁹ - consagrou-se artilheiro das competições.

Ao fim de 1912, Fried deixava de ser uma promessa, transformava-se numa revelação e exibia um estilo diferenciado. Combinava leveza, velocidade e força, tinha habilidade acima da mediana, controle da bola com os dois pés, aplicava dribles curtos e desferia chutes fortes, precisos e enviesados. (Duarte, 2012, p.36)

No entanto, há uma discrepância em seu desempenho escolar:

Das 32 notas que compunham a grade curricular do primeiro ano, ou seja, das quatro notas bimestrais para cada uma das oito disciplinas, Fried registrou apenas um 7,0 no terceiro bimestre, em caligrafia. As demais notas ficaram em branco. Foram 215 ausências contra 172 presenças... (Duarte, 2012, p.36)

Assim como Friendenreich, são comuns na literatura atletas do alto rendimento com baixíssima performance nos estudos. Pelé - que dispensa apresentações – trocava os livros pela bola, mesmo com a maternal insistência para que não abandonasse o colégio. Seu melhor amigo de infância atesta:

Ele não era muito de frequentar a escola. Sempre que podia, dava um jeito de faltar para jogar bola. Se estava no caminho da escola e encontrava uma turma jogando, já parava e por lá ficava. As notas nunca foram grande coisa. O negócio dele era a bola. (depoimento de Raul Marçal da Silva, em Ferrari, 2010)

Assim, apesar do unânime e inquestionável talento e paixão pelo futebol, Pelé tinha na escola controverso rendimento. Seu ex-vizinho descreve: “A professora falou: ‘você não vai ser nada na vida assim’. Quando ele voltou da Copa de 58, trouxe então um colar para essa professora. Ele era danado...” (depoimento de Ismael Fortini, em Ferrari, 2010).

Do mesmo modo, são comuns relatos de professores de educação física que identificam entre seus alunos competências, capacidades, talentos e inteligências que não são reconhecidos por outros integrantes da equipe escolar. Já ouvimos mais de uma vez destas ocasiões onde professores de educação física, em reuniões de conselho de classe, dizem de um excelente aluno nas aulas de movimento, considerado inapto em todas as outras disciplinas.

Ao mesmo tempo, na viagem de pesquisa de campo da equipe do Território do Brincar, frequentemente os protagonistas brincantes, meninos e meninas vigorosos de corpo, sabedores de ciências da natureza, da caça, da pesca, da feitura com madeira, peritos no uso de ferramentas, conhecedores locais dos rios, dos ventos, da terra, engenhosos na construção de brinquedos e invenções, habilidosos dos carros, das pipas, dos barcos, das armadilhas, foram considerados desfavorecidos no ambiente escolar. Talentosos, jeitosos, prestimosos, proeficientes nos seus

⁹ Associação Atlética Mackenzie College.

saberes brincantes, porém inadequados na cadeira escolar, perdidos em conteúdos esvaziados de sentido. Aptos até para transmitir seus conhecimentos a meninos mais novos, são normalmente sagazes, astutos e espertos, ao mesmo tempo em que no meio estudantil, são lerdos e incultos. Sentados desajeitados em cadeiras escolares, um olho na mão, outro na vidraça da janela-liberdade, seus professores os dizem “maus alunos”. Mais uma das “constantes contradições que revelam a perda do lastro entre o que fazem as crianças e o que enxergam os adultos” (Meirelles, 2015, pag. 18)

De modo que iniciamos estas considerações finais realizando apontamentos para uma discussão ainda de um vir-a-ser. Acreditamos que seja inadiável. Estamos diante da escola, que não pode mais dissociar conhecimentos (motores, cognitivos e afetivos), atestados pela neurociência. Que acolhe crianças inteiras e coesas no sentir, pensar e agir. Que solicitam mudanças estruturais do aprender, elas mesmas. Já não podemos desprezar meninos e meninas cujos saberes corporais englobam uma atitude investigativa, curiosa, pesquisadora, criativa. Já não podemos insistir em uma motricidade fina, em detrimento do equilíbrio, da organização espacial interna e externa, da motricidade global.

Urge reconhecer que o corpo é uma totalidade. Que o brincar é uma expressão que diz não somente do movimento, mas dos conhecimentos e das emoções, desejos e potências manifestas na criança desde pequena. Sejam professores pesquisadores deste movimento. Que essa criança, que nos diz tudo sem palavras, seja nosso mestre-guia. É um convite, pois quanto mais pesquisamos o brincar, mais reconhecemos sua imensidão, o seu fulgor e a sua beleza.

Pedimos assim aos meninos que nos rodeiam: “Nos ajudem a olhar!”.

Referência Bibliográfica:

- Bachelard, G. *A Água e os Sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- Bachelard, G. *A Poética do Devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- Basso, L. No palco da Experimentação: criança, movimento e algumas considerações para e sobre a pedagogia do movimento na infância. In: Correa, W; Basso, L. (orgs) *Pedagogia do Movimento do Corpo Humano*. 1. Ed. Varzea Paulista, SP: Fontoura, 2013. p. 33-52.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

- Descartes, R. *Discurso do Método*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- Duarte, L.C. *Friedenreich: A saga de um craque nos primeiros tempos do futebol brasileiro*. São Caetano do Sul, SP: Casa Maior Editora, 2012.
- Eckschmidt, S. O Brincar na Escola. In: Meirelles, R. (org) *Território do Brincar: diálogo com escolas*. São Paulo: Instituto Alana, 2015. Pag. 71-77.
- Ferrari, C.A. Craque na bola, mal na escola. Publicado em Globo Esporte, 22.10.2010. Disponível em: <http://globoesporte.globo.com/pele-70/noticia/2010/10/craque-na-bola-mal-na-escola-pele-trocava-aulas-e-trabalho-pelo-futebol.html>. Acesso em 15/08/2014.
- Gaiarsa, J.A. *O Corpo em Movimento*. Publicado no Canal Biologia, 21.04.2008. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Peur4mGK-a0>. Acesso em: 12/08/2015.
- Galeano, E. *O Livro dos Abraços*. Porto Alegre: L&PM, 1995.
- Jung, C.G. *Memórias, Sonhos e Reflexões*. São Paulo: Nova Fronteira, 2006.
- Larossa, J; Lopes, J; Teixeira, I.A.C. Olhar a Infância. In: *A Infância vai ao Cinema*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- Meirelles, R (org) *Território do Brincar: diálogo com escolas*. São Paulo: Instituto Alana, 2015.
- Meirelles, R. Piosky, G. Oficina de Desmanchar a Natureza. In: Sanches, J; Almeida, R; Saura, S.C. (orgs) *Interculturalidade, Museu e Educação*. São Paulo: Laços, 2013. P. 113-124.
- Merleau-Ponty, M. *Fenomenologia da Percepção*. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- Perdigão, A. *Sobre o Tempo*. São José dos Campos, P: Pulso, 2010.
- Saura, S.C. *O imaginário do lazer e do lúdico anunciado em práticas espontâneas do corpo brincante*. Rev Bras Educ Fís Esporte, São Paulo, 2014a Jan-Mar; 28(1), p.163-175.
- Saura, S.C. Sobre Bois e Bolas. In: Zimmermann, A.C; Saura, S.C. (org) *Jogos Tradicionais*. São Paulo: Selo Pirata, 2014b. Pag. 163-188.
- *Sementes do Nosso Quintal*. Direção: Fernanda Heinz Figueiredo. São Paulo: Ziinga. 1 filme (115 min). 2012.