

**Teorizações sobre o Brincar e o Se-movimentar da criança:
implicações para a prática pedagógica da Educação Física na
Educação Infantil e outras problematizações^{1 2}**

*Theorizations about the child's Play and Movement: implications for
the pedagogical practice of Physical Education in Early
Childhood Education and other problematizations*

*Teorizaciones sobre Jugar y Moverse de los niños y niñas:
implicaciones para la práctica pedagógica de la Educación Física
en la Educación Infantil y otras problematizaciones*

Rocha, Maria Celeste⁽ⁱ⁾

Almeida, Felipe Quintão⁽ⁱⁱ⁾

Moreno, Alberto⁽ⁱⁱⁱ⁾

⁽ⁱ⁾ Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Centro de Educação Física e Desportos – CEFD, Programa de Pós-Graduação em Educação Física – PPGEF; Prefeitura Municipal de Vitória, Secretaria Municipal de Educação, Gerência de Formação e Desenvolvimento em Educação. Vitória, ES, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-2572-9098>, mrocha@prof.edu.vitoria.es.gov.br

⁽ⁱⁱ⁾ Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Centro de Educação Física e Desportos – CEFD, Departamento de Ginástica; Vitória, ES, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-4056-5159>, fqalmeida@hotmail.com

⁽ⁱⁱⁱ⁾ Universidad de Valparaíso, Facultad de Medicina, Escuela de Educación Parvularia; Viña del Mar, Chile. <https://orcid.org/0000-0002-4277-0535>, alberto.moreno@uv.cl

¹ Editor responsável: Carmen Lúcia Soares - <https://orcid.org/0000-0002-4347-1924>

² Normalização, preparação e revisão textual: Vera Lúcia Fator Gouvêa Bonilha - verah.bonilha@gmail.com

Resumo

Este artigo analisa a teorização que vem sendo empreendida sobre “brincar e se-movimentar” e que pode ser considerada como uma das possibilidades de fundamentar a intervenção da Educação Física com a Educação Infantil. Em termos metodológicos, opera com algumas chaves de leitura e interpretação, na tentativa de compreender as concepções de infância; de corpo e movimento com as quais o “brincar e se-movimentar” dialogam, assim como, identificar a definição do que seria o objeto de ensino da Educação Física na Educação Infantil e qual o papel do professor nesse contexto. Em seguida, tece algumas considerações a respeito das potencialidades, dos limites e dos desafios dessa teorização para a Educação Física na Educação Infantil.

Palavras-chaves: Educação Física, Educação Infantil, Brincar e Se-movimentar

Abstract

This article analyzes the theorization that has been undertaken about "playing and movement" and that can be considered as a possibility to support the intervention of Physical Education with Early Childhood Education. In methodological terms, it operates with some keys of reading and interpretation, attempting to understand childhood concepts; of body and movement which dialogue with "playing and moving", as well as identifying the definition of what would be the object of teaching Physical Education in Early Childhood Education and the definition of the teacher's role in this context. Then, it makes some considerations regarding the potentials, limits, and challenges of this theorization for Physical Education in Early Childhood Education.

Keywords: Physical Education, Childhood Education, Play and Move

Resumen

Este artículo analiza la teorización que se ha emprendido sobre “jugar y moverse” y que se puede considerar como una de las posibilidades para sustentar la intervención de la Educación Física con la Educación Infantil. En términos metodológicos, opera con algunas claves de lectura e interpretación, en un intento por comprender los conceptos de la infancia; de cuerpo y movimiento con los que dialogar “jugar y moverse”, así como identificar la definición de cuál sería el objeto de la enseñanza de la Educación Física en Educación Infantil y la definición del rol del docente en este contexto. Luego, hace algunas consideraciones sobre las potencialidades, límites y desafíos de esta teorización de Educación Física en Educación Infantil.

Palabras Clave: Educación física, Educación infantil, Jugar y moverse

1. Introdução

No contexto brasileiro, a reflexão sobre a Educação Física na Educação Infantil é permeada por questões bastante desafiadoras, principalmente, quando pensamos na especificidade desse segmento educativo. Rocha (2011) argumenta que não se pode desconsiderar as tensões existentes, ao se discutir a legitimidade da presença de uma “disciplina escolar”, sendo conduzida por um professor especialista na Educação Infantil. Em outras palavras, queremos apenas chamar a atenção para as implicações presentes, quando um componente curricular como a Educação Física, na forma de uma disciplina responsável por um conhecimento específico, passa a compor o currículo de um segmento da educação básica, que não tem seu currículo organizado por disciplina ou saberes específicos, mas, sim, por campos de experiências.

Se, por um lado, essas questões estiveram muito fortemente presentes no debate acadêmico da área, por outro, o fato de a Educação Física já se constituir como prática inserida em muitos contextos da Educação Infantil brasileira, inclusive com a atuação do professor especialista, tem potencializado o avanço das discussões. Nessa direção, é possível acompanhar o aumento considerável de estudos e publicações da área que buscam refletir sobre sua articulação com esse segmento de ensino. Assim, passam a colocar em evidência a necessidade e as possibilidades de construção de um trabalho integrado, não fragmentário, que leve em conta as especificidades das crianças e as novas concepções de Educação Infantil.

O exercício de analisar a produção acadêmica sobre Educação Física na Educação Infantil tem indicado que algumas perspectivas teórico-metodológicas vêm sendo construídas para pensar a intervenção pedagógica com as crianças de 0 a 5 anos. Assim, neste artigo, optamos por apresentar, discutir e problematizar os esforços de teorização sobre a educação da pequena infância que vem sendo empreendidos pelo campo da Educação Física a partir do diálogo com a Teoria do Se-Movimentar Humano (TSMH) e com a própria fenomenologia.

A opção por analisar tal teorização, particularmente, advém do fato de que esse exercício de pensar as contribuições da Educação Física na Educação Infantil tem ocorrido a partir da fundamentação e do diálogo com um saber acumulado e produzido pelo próprio campo da Educação Física. Inclusive, tem como principal autor Elenor Kunz, autor da *Abordagem Crítico-emancipatória* e divulgador da TSMH no contexto brasileiro.

Em termos metodológicos, este estudo se configura como uma pesquisa teórica que foca sua análise nos textos elaborados por Kunz, assim como naqueles produzidos em coautoria com seus orientandos de mestrado e doutorado. A respeito dessa produção, destacamos que não há um texto exclusivo sobre a TSMH como perspectiva teórico-metodológica para a Educação Física na Educação Infantil; há, sim, um conjunto de textos que tematiza questões inerentes à Educação Física na Educação Infantil e ao brincar e ao se-movimentar da criança.

Todavia, ainda que não seja uma proposta claramente sistematizada, é possível perceber nessa mesma produção o indicativo de que os trabalhos com a TSMH, que se configuram como uma teorização sobre o “Brincar e Se-movimentar” poderiam vir a ter *status* de referencial propositivo para as perspectivas de ação ou trabalho de professores(as) de Educação Física na Educação Infantil. Em outras palavras, a partir da contraposição a um determinado tipo de intervenção, os trabalhos analisados indicam outro *modus operandi* para os docentes, uma vez que fornecem elementos didático-pedagógicos que auxiliam os professores a assumirem a brincadeira como elemento da Educação Física na Educação Infantil e de como se portar diante dela. Assim, entendemos que essa produção indica, em certo sentido, qual dimensão formativa a brincadeira deve ter na vida da criança.

Dito isso, nosso primeiro critério de seleção dos textos se pautou numa análise dos títulos das produções bibliográficas que constam no Currículo Lattes de Kunz. Selecionamos, então, aquelas que já nos títulos mencionavam os termos: “brincar e se-movimentar”, “criança/infância” e/ou “educação infantil”. A leitura do resumo foi utilizada como segundo critério de seleção para os casos de dúvidas que surgiram diante da análise prévia dos títulos. Desse modo, identificamos uma fonte composta de livros, capítulos de livro, artigos e textos completos publicados em congressos. Contudo, excluímos os textos completos publicados em congressos por entender que eram similares a capítulos de livro e artigos já publicados e contemplados na amostra.

No total foram selecionadas 25 produções, que se dividem entre a organização de um livro, a elaboração de 13 capítulos de livro e publicação de 12 artigos (ver quadro em apêndice). As referidas produções estão concentradas entre os anos de 2005 a 2019, denotando, portanto, serem publicações atuais e, em certa medida, recorrentes na produção do autor nesse recorte temporal, correspondendo, inclusive, a 12% do total de sua produção de artigos e 33% da sua publicação de capítulos de livro. Além disso, essas publicações, em sua maioria, são oriundas de

parcerias com orientados de mestrado e doutorado, haja vista que encontramos apenas 2 capítulos de livros publicados individualmente por Kunz. Observamos, ainda, que os principais argumentos dos textos em parceria advêm dessas produções individuais do autor, publicadas em 2005 e 2007.

No que diz respeito ao método de análise, embasamo-nos em Bardin (2011) para analisar o conteúdo e propor a elaboração de categorias que nos permitiram identificar e agrupar elementos comuns nos textos analisados e que, em certa medida, se pode observar no conjunto de produções que se pretendem orientadoras das práticas pedagógicas. Sendo assim, tratamos de realizar as leituras a partir da identificação de algumas categorias importantes para compreender essa proposição, como: as concepções de infância, de corpo e de movimento com as quais dialoga; a definição do que seria o objeto de ensino/a especificidade da Educação Física na Educação Infantil; e a definição do papel do professor nesse contexto.

Essas categorias de análise são oriundas de um duplo movimento realizado por nós: de um lado, nosso olhar não parte de uma perspectiva ou modelo específico de proposição para a Educação Física na Educação Infantil, mas, como dito, parte de aspectos mais gerais que consideramos pertinentes a tal exercício; por outro lado, levamos em conta os próprios elementos e os argumentos presentes nas fontes analisadas.

Assim, organizamos nosso diálogo com a produção selecionada com intenção de compreender o esforço empreendido pelos autores e elaborar sínteses sobre as práticas da Educação Física na Educação Infantil que ela nos permite fazer, para, em seguida, apresentar nossas análises a respeito dessas investigações. O texto está estruturado em dois tópicos, seguidos das considerações finais. O primeiro tópico volta-se para a proposta do “brincar e se-movimentar” a partir das chaves de leituras anteriormente descritas. Em seguida, tecemos algumas considerações acerca de potencialidades, limites e desafios dessa proposta para a Educação Física na Educação Infantil.

2. Da Teoria do Se-Movimentar Humano ao “Brincar e Se-movimentar”: fundamentos para a Educação Física na Educação Infantil

Na década de 1990, baseado nos trabalhos de Trebels, Elenor Kunz apresentou a TSMH como possibilidade de fundamentar uma teoria pedagógica para a Educação Física. Apesar de o autor já discutir os conceitos de “brincar e se-movimentar” da criança desde 1991, foi apenas a partir do ano de 2005 que encontramos publicações nas quais ele se dedica a pensar especificamente sobre a questão da Educação Física na Educação Infantil. Além de publicações próprias, Kunz tem empreendido algumas pesquisas e estudos que tratam dessa questão em parceria com seus orientandos de mestrado e doutorado. Antes de apresentar o exercício de teorização que vem sendo desenvolvido, julgamos pertinente contextualizar um dos conceitos centrais de sua obra, também utilizado para pensar a educação da pequena infância.

Kunz defende uma compreensão do movimento humano a partir de sua potencialidade dialógica, pois, para o autor, ele se manifesta via sensibilidade, percepção e intuição humana. Em síntese, essa concepção leva em conta não apenas o movimento biomecânico do sujeito, mas sim o ser humano que se movimenta (Kunz, 2005). A expressão “se-movimentar” caracteriza a relação de sentido e significado que o ser humano estabelece com o mundo pelo movimentar-se (Kunz, 2005). Esse “se-movimentar” refere-se a uma expressão traduzida do alemão que quer dizer “próprio”, ou seja, o sujeito do movimento.

A proposta pedagógica desenvolvida por Kunz para a Educação Física é denominada de Crítico-emancipatória. Conforme o autor, “[...] a Educação Física deve contribuir para o desenvolvimento de determinadas competências que não se resumem na competência objetiva do saber fazer, mas incluem a competência social, linguística e criativa” (Kunz, 2005, p.16). Assim sendo, Kunz pensa a formação do aluno de maneira que transcenda a formação técnica e instrumental. Na proposição de uma Teoria do Se-movimentar, para fundamentar a prática pedagógica da Educação Física, o autor opera com alguns conceitos da fenomenologia, em especial a “Fenomenologia da Percepção”, desenvolvida por Merleau-Ponty (Almeida et al., 2013).

Ao analisarem esses conceitos e as ideias fenomenológicas que compõem o quadro da TSMH e discutirem seus usos na Educação Física brasileira, Almeida et al. (2013) reconhecem sua importância, mas, problematizam o fato de Kunz, em sua obra, ter conferido pouca atenção às revisões produzidas por Merleau-Ponty. Isso significa dizer que “Kunz continua operando, no âmbito da TSMH, com teses revistas pelo próprio Merleau-Ponty” (Ghidetti et al., 2014, p.329).

Algumas problematizações dirigidas à apropriação da obra de Merleau-Ponty por Kunz no campo da Educação Física podem ser encontradas nos trabalhos de Ghidetti (2012), Almeida et al. (2013) e Guidetti et al. (2014). Para eles, ao se basear prioritariamente na “Fenomenologia da percepção”, Kunz desconsidera que o próprio Merleau-Ponty produziu revisões de seu pensamento que afetam as teses presentes no livro de 1945. E isso, na visão dos autores, significa dizer que a TSMH se mantém “presa” a algumas ambiguidades do pensamento de Merleau-Ponty.

Ilustra isso o fato de a TSMH afirmar “a produção de sentidos e significados sem explicar o nexos entre percepção e linguagem” (Ghidetti et al., 2014, p.329). Em outras palavras, ao contrário do que já foi problematizado pelo próprio Merleau-Ponty, a TSMH ainda opera com a ideia de um contato pré-reflexivo da consciência perceptiva consigo mesma como anterior à linguagem. Como exemplo, podemos citar a aposta de Kunz na sensibilidade, na espontaneidade e na infância como possibilidades de contraposição à lógica instrumental do brincar e do movimento humano.

A criança antes de pensar e perceber o mundo a sua volta, ela percebe exatamente este mundo antes de ser refletido pelo nosso pensamento. (...) este processo que se inicia no mundo anterior à reflexão (mundo pré-reflexivo) é que fornece os argumentos para que possamos entender o processo de conscientização. (Surdi & Kunz, 2010, pp. 264-265)

Os autores salientam ainda que o corpo, entendido como corpo-sujeito

se movimenta como uma intencionalidade que percebe as coisas vivendo-as. Este movimento vivo e livre, podemos dizer que é um ato expressivo, significativo e único. A expressão pode ser realizada através do nosso corpo. Ela tem a capacidade de revelar o sentido de nossas experiências puras. (Surdi & Kunz, 2010, p. 274)

Conforme argumentam Ghidetti et al. (2014), não está claro como o sentido de nossas experiências puras se articula à linguagem, que, nesse caso, continuaria sendo concebida como

resultado de uma consciência originária. Melhor dizendo, não é evidente, no âmbito da TSMH, como se dá a passagem do âmbito perceptivo ao sentido referente à linguagem, do comportamento à tematização. Ressaltamos essas questões, pois, identificamos que, no âmbito da Educação Física na Educação Infantil, a TSMH também vem sendo utilizada como importante fundamentação, se valendo, inclusive, desses mesmos conceitos e ideias fenomenológicas já problematizados no campo da Educação Física. Todavia, além da TSMH e da Fenomenologia, de Merleau-Ponty, verificamos que o exercício de teorização sobre a educação da pequena infância proposto por Kunz e colaboradores possui interfaces, em praticamente todos os seus textos, com as referências de Humberto Maturana e Gerda Verden-Zöller (2004), particularmente a obra *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano*, assim como com Violet Oaklander (1980) e Honoré (2009). Nos escritos mais recentes, em especial a partir de 2016, temos visto também um diálogo com a fenomenologia da infância, difundida e discutida por Machado (2010, 2013).

Assim, no que diz respeito à TSMH e à Educação Física na Educação Infantil, percebemos que, ao conceito do se-movimentar, Kunz tem incorporado outras discussões e apresentado o “Brincar e Se-movimentar” como perspectiva teórica que pode fundamentar o trabalho com as crianças pequenas. A leitura dos textos que vêm sendo elaborados por Kunz e seus colaboradores nos permite dizer que, de maneira geral, essas teorizações têm tematizado o “brincar e se-movimentar”, articulando-o às discussões sobre o ser-criança, a importância do brincar e do se-movimentar livres e espontâneos, e às questões do tempo, da criatividade, da arte e da imaginação. Também notamos que a proposição do “Brincar e Se-movimentar” segue ancorada em algumas críticas à ciência e à racionalização, à lógica da escolarização e da educação formal, ao brincar didatizado, à visão adultocêntrica e às imposições e aos controles aos quais às crianças são submetidas. Kunz (2007), antes de apresentar nesses escritos a concepção de infância com a qual dialoga, faz uma crítica aos estudos que tratam a infância apenas como uma categoria científica nas ciências sociais, antropológicas e educacionais, argumentando que esses estudos pouco dizem da criança como sujeito. Em sendo assim, fundamentado na obra *Psicologia e Pedagogia da Criança*, de Merleau-Ponty (2006), o autor discorre sobre os complexos pelos quais as crianças passam, dando ênfase naqueles que considera importantes de serem pensados no

contexto da Educação Infantil, como o Complexo do Desmame ou Rompimento e o Complexo da Intrusão, bem como discorre sobre a Percepção na Criança³.

Isso posto, podemos afirmar que a concepção de infância presente nas teorizações sobre o “Brincar e Se-movimentar” ocorre pela ótica fenomenológica. A criança é compreendida como um ser-no-mundo e reconhecida pelo que ela é, por como ela se expressa e se apresenta diante do mundo. Em outras palavras, a criança é considerada por sua natureza infantil e como um sujeito que tem percepções do mundo diferentes das dos adultos, sendo necessário, valorizar, assim, sua imaginação, fantasias e emoções (Stavisk et al., 2013).

Apesar de não identificarmos uma definição pontual das concepções de corpo e de movimento com a qual operam, é possível depreender dos escritos sobre “Brincar e Se-movimentar” um diálogo com as ideias de corpo próprio e de corpo relacional de Merleau-Ponty. Nesse caso, há uma compreensão do corpo como a criança o vivencia, ou, o entendimento de corpo pela sua expressividade e em sua totalidade. Tal forma de compreender o corpo está diretamente associada com a própria concepção dialógica de movimento (Costa et al., 2018; Gomes-Da-Silva, 2007).

Nessa esteira, o brincar e o se-movimentar livres e espontâneos são enfatizados como aquilo que caracterizaria a especificidade da Educação Física na Educação Infantil. A nosso ver, se pensarmos em termos propositivos, ele pode se caracterizar, portanto, como o objeto de ensino da Educação Física na educação da pequena infância. Além disso, conforme Costa et al. (2016):

a Educação Física poderá abrir e ampliar um valioso e vasto campo de ensino e pesquisa e poderá quiçá no futuro, ser uma das áreas do campo da Educação mais importante e valorizada porque ensina as crianças, ou seja, ao Ser Humano desde sua tenra idade, ‘a arte do saber viver melhor’ [ênfase no original]. (p. 51)

Apesar de não encontramos uma definição clara do que seria essa “arte do saber viver melhor”, ao analisarmos os diferentes textos produzidos por Kunz e seus orientandos, percebemos uma espécie de vinculação de tal expressão com a possibilidade de brincar de forma livre e espontânea. Ao compreender a criança em seu “ser-estar-no-mundo” e a sua necessidade de viver plenamente o presente, os autores, em diálogos com Oaklander (1980) e Maturana e

³ Para mais detalhes sobre o assunto, ver Kunz (2007).

Verden-Zoller (2004), consideram o brincar como atividade válida em si mesmo e que se manifesta no agir espontâneo da criança, naquilo que ela é, sente e vivencia no momento de sua realização, ou seja, no presente e alheia de propósitos e interferência que lhe sejam exteriores (Costa et al., 2016).

Diante disso, identificamos que o brincar e o se-movimentar livres e espontâneos, entendidos como objeto de ensino, ou como a especificidade da Educação Física na Educação Infantil, advêm da compreensão de que o “brincar se constitui como forma de comunicação e diálogo da criança com o mundo e consigo mesma” (Kunz, 2015, p.10), e que ele só acontece pela via do se-movimentar. Entretanto, dado a centralidade que os conceitos “livre e espontâneo” adquirem nos textos analisados, ainda temos dúvidas quanto ao significado disso no contexto de uma prática pedagógica na Educação Infantil, pois a falta de uma maior explicação deixa margem para algumas problematizações, principalmente, sobre qual seria o papel do professor nesse brincar que, como dito, não deveria sofrer influência externa à criança.

Vimos que Kunz (2005) recorre ao conceito de mundo da vida para criticar o uso da racionalidade/ciência nas referências de movimento que são apresentadas às crianças, bem como para reafirmar a importância de construir referências de movimentos e experiências que sejam inerentes ao próprio sujeito, nesse caso, livres e espontâneas. Nessa esteira, prossegue o autor: “a sensibilidade, as percepções e a intuição humana desenvolvem-se de forma mais aberta e intensa quanto maior for o grau e as oportunidades de vida, vivência e experiência com atividades constituídas por um se-movimentar espontâneo, autônomo e livre” (p.20).

Assim, baseado nessas concepções, Kunz (2007) entende que a especialização de conhecimento pode fragmentar as vivências e as experiências das crianças na Educação Infantil. Na visão de Kunz (2005), as experiências proporcionadas às crianças não devem partir sempre de uma referência externa a elas mesmas ou serem colocadas sem a sua respectiva autorização, pois, para ele, tudo que é externo impede a criança de descobrir o mundo, os outros e a si mesma por seus próprios recursos e condições.

Em meio à defesa da importância de um brincar e um se-movimentar livres, autônomos e criativos da criança, Kunz (2007) diferencia o brincar espontâneo do brincar didatizado. Com

argumentos que nos parecem peremptórios, ele afirma que o brincar é espontâneo por natureza, contudo, o adulto, com vistas a preparar a criança para o futuro, tem tomado essa ação com base numa dimensão didática. Esta última representa, na visão do autor, um brincar com finalidades educacionais específicas, que tem interesse no futuro da criança a partir da perspectiva e do olhar do adulto e vem sendo muito utilizado na Educação Infantil.

Conforme argumenta Kunz (2007), o brincar didatizado, muito tratado pela literatura, inclusive com elementos de interpretação e aplicação prática, vem transformando o “brincar e o se-movimentar” em atividades vazias de significado para criança e repletas da imposição dos adultos com atividades aceitas e reconhecidas por estes. Como exemplo o autor cita que, na literatura, esse tipo de brincar aparece representado sob diferentes nomes, como aprendizagem motora, psicomotricidade, motricidade, jogo, entre outros, e conclui que

a didática do brincar se preocupa mais com o conteúdo e a utilização da brincadeira do que com a criança que brinca. Assim como nas teorias do Movimento Humano na Educação Física em que o privilégio de estudo se concentra nas possibilidades de cópia e imitação de movimentos já criados do que na criança, ser que se movimenta. (p.20)

Apesar de estabelecida a relação entre mundo da vida e a experiência de um se-movimentar livre, autônomo e espontâneo, ao ser tomado como objeto de ensino da Educação Física na Educação Infantil, e nos modos como são abordados nos textos, o conceito de brincar e se-movimentar livre e espontâneo carece de uma maior atenção e explicação por parte dos autores, de como ele se sustenta no dia a dia das intuições educativas, sob o risco de ser confundido com certo espontaneísmo. Temos observado que, ao enfatizarem esse brincar e esse se-movimentar livres e espontâneos da criança sem uma clara articulação do seu significado com as propostas e as práticas pedagógicas que compõem a Educação Infantil, os escritos deixam dúvidas quanto ao papel do professor nesse processo. Ilustra isso uma citação muito presente nos textos de Costa et al. (2016) e Surdi et al. (2016) para afirmar que “as crianças em geral se desenvolvem normalmente, sem que tenhamos de fazer nada de especial para isso. Basta que gostemos delas, o que ocorre sem esforço na maior parte do tempo” (retirado de Verden-Zöllner, 2004, p. 237).

Além disso, em outros textos, encontramos:

Desta forma, tornar-se sensível para os desejos das crianças e reconhecer as suas necessidades, *sem privá-las do direito de vivenciar o que querem, é uma maneira* dos professores não as negarem [ênfase adicionada]. (Staviski et al., 2013, p.123)

O processo educativo exige dedicação de tempo e atenção às brincadeiras e variações desenvolvidas pelas próprias crianças, *atividades não direcionadas, mas escolhidas por elas mesmas* para dialogar com o mundo e com os outros e consigo mesmas [ênfase adicionada]. (Simon & Kunz, 2014, p.384)

O que percebemos na atualidade é uma preocupação demasiada com a criança, somando a isso uma imposição de obrigações precoces (Kunz & Costa, 2015). *Essas obrigações incluem uma série de atividades que, muitas vezes, não são frutos das vontades da criança* [ênfase adicionada]. (Castro & Kunz, 2015, p. 48)

Com base nessas passagens, temos dificuldade em entender qual seria o papel do professor no processo educativo das crianças na Educação Infantil. Haja vista que esses argumentos, além de evidenciarem uma autonomia excessiva das crianças, parecem colocar as vontades e desejos delas como determinantes fundamentais de qualquer trabalho pedagógico. Antes de prosseguir, importa dizer que não estamos questionando a importância de ouvir as crianças e, muito menos, de levar em conta suas necessidades e especificidades no contexto das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Entretanto, pensamos que isso é diferente do “direito de vivenciar o que quer”, ou contemplar apenas as atividades escolhidas por elas, ou seja, atender às suas vontades. Ou ainda, o fato de considerar que não há necessidade que se faça nada, já que as crianças se desenvolvem normalmente, pode levar à ideia ou interpretação de que o papel do professor é prescindível.

Por outro lado, em outros textos, como o de Gomes-da-Silva et al. (2010), Simon e Kunz (2014) e o de Kunz e Costa (2015), é possível identificar argumentos distintos dos anteriormente descritos. Nesses textos, os autores afirmam que cabe ao professor integrar seu planejamento para criar condições adequadas para as descobertas e as aprendizagens das crianças, bem como preconizam que o adulto/professor deveria ser, ora um interlocutor e não mediador, segundo Gomes-da-Silva et al. (2010)⁴, e ora um auxiliar ativo nas vivências e nas experiências de vida da criança, conforme Kunz e Costa (2015). Entretanto, mesmo com tais

⁴ Em sua dissertação, Gomes-da-Silva (2010) aprofunda esse tema e reflete sobre o papel do professor a partir da semiótica de Charles Peirce; contudo, no artigo assinado com Kunz, tão somente cita esses elementos.

apontamentos, também não é possível dizer com clareza qual é o papel do professor, pois, na tentativa de explicar o significado desse auxílio ativo, os autores apenas afirmam que “um auxiliar ativo não significa ser um condutor ou orientador das atividades que a criança realiza” (p.32).

Diante disso, a categoria que buscava compreender o papel do professor, segundo as teorizações do brincar e do se-movimentar, se mostrou como a categoria mais frágil e, até mesmo um pouco confusa, de difícil definição. A nosso ver, dizer que cabe aos professores de Educação Física na Educação Infantil potencializar e auxiliar o brincar e o se-movimentar livres e espontâneos, assim como, auxiliar a criança “na sua luta por sobrevivência como criança em um mundo que a quer transformar apressadamente num adulto em miniatura” (Kunz, 2007, p.14), são afirmações pouco elucidativas.

Nesse contexto, embora concordemos com boa parte das críticas direcionadas às perspectivas adultocêntricas, parece que, nos textos analisados, elas são, em alguns momentos, superdimensionadas. Inclusive, ao operar com a crítica ao processo de escolarização formal, e estendendo-a à Educação Infantil, Kunz e Costa (2015) propõem um acompanhamento “ativo e inteligente do desenvolvimento geral e integral da criança” (p. 32) que, apesar de não darem maiores explicações sobre o que consiste isso, os autores argumentam que esse acompanhamento é mais adequado do que o processo de escolarização.

Assim, identificamos que grande parte da crítica a esse processo se deve ao fato de os autores considerarem que na Educação Infantil, “as crianças são educadas com finalidades e objetivos formulados por adultos” (p.33). Parece-nos que a presença e o papel do adulto no processo educativo das crianças são sempre considerados a partir de um aspecto problemático. E isso, a nosso ver, pode criar uma polarização entre adultos e crianças, à medida que atribui às ações do adulto uma visão muito negativa, e, às crianças uma autonomia que, como dito, nos parece excessiva.

Em vista disso, interessa-nos destacar dois pontos. Primeiro, que muitas das críticas que Kunz e colaboradores dirigem à Educação Infantil, pouco levam em conta a especificidade desse segmento educacional, uma vez que, algumas delas, parecem ignorar o debate que já ocorre no âmbito da educação das crianças pequenas, bem como, as propostas dos próprios documentos curriculares da Educação Infantil. Em nosso entendimento, isso pode denotar algumas fragilidades dessas críticas, principalmente, porque tanto os debates atuais sobre a educação da

pequena infância no Brasil, quanto alguns pressupostos de seus documentos curriculares vêm sendo embasados pelos estudos da Sociologia e da Pedagogia da Infância. Ou seja, as atuais perspectivas de Educação Infantil têm indicado uma recusa da visão adultocêntrica. Tomam a brincadeira como eixo central e fundamental no processo educativo das crianças, defendem uma prática pedagógica que considere as próprias crianças e seus interesses, bem como, visam superar o entendimento da criança como um “ser-em-devir”, para vê-la como “ser-que-é” (Sarmiento, 2013). Portanto, mesmo partindo de referenciais distintos, quando pensamos no contexto da prática pedagógica da Educação Infantil, identificamos algumas semelhanças nos discursos presentes na teorização do “Brincar e Se-movimentar”, o que, por sua vez, não sustenta parte das críticas apresentadas.

Já o segundo ponto a ser destacado diz respeito à polarização entre adultos/professores(as) e crianças que emergem da crítica à perspectiva adultocêntrica, assim como, da grande valorização e idealização atribuída à autonomia da criança, propondo que elas, inclusive, decidam sobre o que querem vivenciar no contexto da Educação Infantil. Nesse caso, a maneira como operam com as críticas aos adultos parece não distinguir bem autoridade de autoritarismo⁵. Assim, temos dúvidas se a busca por uma autonomia infantil pode, de fato, se concretizar a partir de um projeto de emancipação e libertação das crianças daquilo que é “imposto” pelo adulto, principalmente se acreditarmos serem elas seres em formação e, portanto, necessitam do cuidado e da proteção dos adultos (Arendt, 1990).

As ideias que tratam as crianças como uma minoria oprimida pelos ditames da racionalidade e do “mundo” dos adultos, do qual têm necessidade de se libertar, são, por Arendt (1990), tidas como absurdas. Na esteira do pensamento da autora, abolir a autoridade dos adultos seria deixar a criança à sua própria sorte, tendo que lidar com uma tirania ainda maior, que é a da maioria. Além do mais, supor autonomia à criança seria transferir responsabilidades que são nossas para essa geração (Arendt, 1990). Ademais, embasados na autora, é um equívoco pensar a educação das crianças emancipando-as da autoridade do adulto ou, ainda, pensar na existência de um mundo específico da criança e outro do adulto. Conforme Arendt (1990), existe apenas um mundo que é compartilhado por todos, ou seja, crianças e adultos.

⁵ Para maior compreensão da discussão sobre esses conceitos, ver Arendt (1990).

Nesse sentido, poderíamos dizer que cabe ao professor apresentar o mundo às crianças. Assim, no contexto da Educação Física na Educação Infantil, não vemos problemas no fato de os professores organizarem as atividades, dirigirem o processo de elaboração dos conhecimentos que circulam nas instituições e, portanto, proporem experiências e brincadeiras de forma a apresentar a elas diferentes práticas corporais que compõem a cultura corporal de movimento. Mas isso não significa silenciar as crianças ou pensar a educação segundo o modelo adultocêntrico!

3. O brincar e o se-movimentar: outras problematizações

Ao analisar os escritos que esboçam a concepção do brincar e do se-movimentar como perspectiva teórico-metodológica para a Educação Física na Educação Infantil, temos observado que algumas ideias e argumentos se repetem com muita frequência. Seja no sentido de apresentar a concepção de criança e os conceitos com os quais operam, seja, na perspectiva de tecer algumas críticas à escolarização formal, à racionalidade e à ciência para reafirmar tais conceitos.

Assim, podemos dizer mais precisamente que a proposta para a Educação Física na Educação Infantil empreendida por Kunz e seus colaboradores supõe resgatar o brincar e o se-movimentar, entendidos pelos autores como elementos naturais e inerentes à criança, em contraposição àquilo que denominam de “mundo do adulto”. Na esteira desse pensamento, Kunz (2007) argumenta que seu entendimento do brincar como elemento natural vem da compreensão do ser humano como um ser que nasce para ser livre e criativo. Em outros termos, o autor diz que a liberdade, reconhecida como o poder e o querer decidir suas realizações, e a criatividade, entendida como possibilidade de constituir sentidos e significados daquilo que realiza, só se manifestam no exercício da brincadeira (Kunz, 2007).

Embora consideremos as contribuições que a teorização sobre o “Brincar e Se-movimentar” apresentam para o contexto de atuação da Educação Física com a Educação Infantil, e também concordemos com parte da crítica ao brincar “didatizado”, pensamos que alguns argumentos são muito taxativos e deixam margens para alguns questionamentos, como o próprio entendimento de brincar e se-movimentar como natural e inerente à criança, ou, a brincadeira como única forma, original e autêntica de aprendizagem da criança. Portanto,

algumas afirmações requerem cautela e cuidado diante de sua utilização, pois a maneira como aparecem nos textos, os argumentos parecem evidenciar algumas dicotomias que podem ser problemáticas.

Um exemplo pode ser visto, uma vez que, ao defenderem a liberdade da criança para um brincar e um se-movimentar livres, autônomos e espontâneos, Kunz e colaboradores, com frequência, colocam o brincar como oposição à racionalidade. Ou, em outros momentos, além de colocar numa relação hierárquica, consideram que as dimensões do sensível, da liberdade e da criatividade humana precederiam a racionalidade. Assim, Costa et al. afirmam tanto em 2015 (p.27) como em 2018 (pp.204-205) que:

Parte dos problemas humanos, deduz-se, nasce da falta de “vazão” aos impulsos criativos, pois o racional, o lógico funcional de nossa forma de pensar, tem um “efeito desumanizador” e banaliza o humano, uma vez que desrespeita a inteligência intuitiva, presente na infância quando se brinca ou desenha. A inteligência intuitiva, que leva à criação, tem a sua origem na imaginação e na fantasia. Portanto, surge nos momentos em que a pessoa está completamente passiva ou quando as condições do meio permitem um livre e espontâneo expressar, como nas brincadeiras e jogos, em geral [ênfases adicionadas].

Se tomarmos como referência as reflexões de Vaz (1995), poderíamos questionar se essa teorização sobre o “Brincar e Se-movimentar”, ao pensar na educação das crianças, não estaria operando com uma perspectiva que esboça um tipo de redução às sensações e às percepções. À medida que defendem o sensível como condição da liberdade da criança e, como algo que precede a racionalidade, não estariam se esquecendo da mediação da linguagem? Será que desvalorizar a racionalidade seria o caminho mais promissor no processo educativo com as crianças?

Mesmo compreendendo que o diálogo com Maturana possibilita à Teoria do Brincar e Se-movimentar o entendimento da emoção como algo que precede a razão no sentido de lhe dar direção, ou, da liberdade e espontaneidade como algo que potencializaria o desenvolvimento racional, identificamos que a maneira enfática como operam as críticas à racionalidade parece desconsiderar essa relação entre emoção, sensibilidade e razão. Ao ressaltar apenas os aspectos negativos da racionalidade, ou, não explicar claramente como pensam essa relação e a própria questão da linguagem nesse contexto, essa poderia ser uma grande lacuna dessa teorização.

Mesmo observando que o tema da linguagem é pouco desenvolvido nos textos analisados, caberia aqui tematizar uma ponderação já formulada por Almeida et al. (2013, p.12),

sobre como esse sentido expressivo, que antecede à significação, se relaciona com a linguagem. Nessa esteira, citando Sérgio (1987), os autores argumentam que “o trânsito da percepção ao conceito, da zona da pré-constituição à da constituição” (p.94) pode ser visto como algo que Merleau-Ponty não conseguiu explicar.

Vaz (1995) acredita que a passagem do sensível ao inteligível implica a mediação prática da linguagem e enfatiza que a superação da dicotomia corpo-pensamento tem sido uma das preocupações do campo da Educação Física. Quando pensamos nas proposições para a Educação Física na Educação Infantil elaboradas por Kunz e colaboradores, identificamos que a crítica à razão e à racionalidade científica advém do entendimento de que a realidade humana seria mais bem compreendida pela ordem do sensível, ideia semelhante também à de Santin (1994).

Contudo, Vaz (1995) salienta que é exatamente o contrário. É pelo trabalho do conceito, ou seja, “pela possibilidade de o ser humano colocar-se como aquele que compreende a regularidade da natureza (sua própria e aquela que o circunda), e sobre o qual possa pôr sua humanidade, que a liberdade pode ser construída” (p. 21). Além do mais, “[...] a crítica à razão instrumental é necessária e pertinente, porém, não se pode esquecer que só é possível chegar a ela exatamente pelo trabalho da razão” (p.21).

A despeito de reconhecer a importância da dimensão do sensível, do lúdico e da brincadeira no contexto da educação das crianças, cabe questionar a maneira como eles vêm sendo abordados. Identificamos que a utilização do termo lúdico e das brincadeiras como oposição à racionalidade/lógica também vem sendo discutida e problematizada no próprio campo da Educação Física no que diz respeito aos estudos do lazer (Bracht, 2019). De acordo com Bracht (2019), é comum o uso do termo lúdico como oposição à lógica/razão, atribuindo-se ao lúdico um caráter subversivo e/ou utópico, constantemente associado à corporeidade.

Assim, semelhante ao que Bracht (2019) identifica nos estudos do lazer e também na obra de Santin (1994), percebemos que o brincar livre e espontâneo é sempre compreendido por suas características eminentemente positivas, agradáveis, interessantes e autônomas. De maneira mais específica, a teorização do “Brincar e Se-movimentar”, ao atribuir essas características positivas ao brincar livre e espontâneo, tematiza o brincar “didatizado”, ou elementos da racionalidade presentes na educação das crianças, a partir de aspectos muito

negativos. Quer dizer, essa teorização deixa explícita uma noção de brincar como oposição à racionalidade científica e à lógica racional. Citando Bracht (2019), também poderíamos dizer que, nos escritos de Kunz, existe uma

conotação presente de que assumir o lúdico é de certa forma negar o mecanicismo e a coisificação do humano próprio da racionalidade científica, presente, por exemplo, na concepção mecanicista do corpo humano que tanto fundamentou a intervenção da Educação Física. Afirmar o lúdico seria afirmar o humano do homem, salientando características altamente desejáveis como liberdade, autonomia, criatividade, prazer. (p. 72)

Todavia, temos dúvidas se a suspensão/negação do brincar didatizado e da racionalidade não poderia gerar uma ideia de que a dimensão humana só está acontecendo no brincar, já que para Kunz e colaboradores, a razão “desumaniza”. Nesse sentido, concordamos com Bracht (2019), quando afirma que a vitimização da brincadeira lúdica, tendo como algoz a razão, é bastante problemática. Segundo o autor, a dimensão estética e do sensível, da mesma forma que não pode prescindir da natureza, também não pode ter sua dimensão racional subtraída. Ou melhor, em certo sentido, trata-se de ampliar nossa compreensão de racionalidade, entendendo-a em direção ao corpo, ao lúdico, ao sensível, às intensidades e aos afetos.

Interessante pensar essa questão, com base na analogia que Bracht (2019) faz da aporia presente na relação entre razão e corpo com a aporia na relação entre arte e racionalidade, presente na Teoria Estética (TE) de Adorno. Ao dialogar com essa Teoria, Bracht (2019) destaca a ambiguidade na relação entre arte e racionalidade, e argumenta que não são opostas, mas se complementam. Quando se opera uma crítica à racionalidade, esta não é realizada com intenção de subtraí-la. Ou ainda, com base em Adorno, Bracht (2019) afirma que se a arte é definida como uma forma de conhecimento, ela também é racional. Já na relação entre razão e corpo, o autor argumenta que

a aporia aí estaria ligada ao fato de que a razão que diz ter um corpo, que transfere o “impulso mimético” para a racionalidade que coisifica o corpo (ou propõe o seu controle total pela razão instrumental) ao mesmo tempo indica um retorno à natureza (ao jogo, à magia), e é isso que prescreve a lei do seu movimento (o das práticas corporais) – uma aporia ou ambiguidade que não pode ser superada. Poder-se-ia inclusive perguntar se esse apego à natureza do corpo, ao momento mimético do jogo (de movimento), por exemplo, poderia ser considerada uma reação à má irracionalidade do mundo racional enquanto administrado? Seria essa a razão de um apelo ao resgate (romântico) do lúdico na Educação Física? [ênfase no original]. (p.159)

Sendo assim, Bracht (2019) especula sobre as experiências do movimento e do jogo e sua relação com a natureza. Em outro momento, Bracht (2000) já havia argumentado que a contraposição à hegemonia da razão instrumental não deveria ocorrer apenas pela afirmação de seu contrário. Para o autor, não se deve primar pela sensibilidade, ou brincadeira, como uma tentativa de volta a “uma unidade primordial (natureza/homem; mundo/homem)” (p. XVII). Uma superação da razão instrumental deveria ocorrer pela mediação e “pelo reconhecimento da ambiguidade de nosso ser/estar (n)o mundo”, portanto, não apenas pelo “retorno ao sensível original” (p. XVII).

Com isso, queremos enfatizar que pensar o processo educativo das crianças nas instituições de Educação Infantil é também ter em mente algumas ambiguidades e contradições presentes nas relações entre o brincar livre e espontâneo e o brincar didático, entre a sensibilidade e a racionalidade e, entre as relações dos adultos/professores(as) com as crianças. Além da espontaneidade e da liberdade, o brincar também pode ser vivenciado a partir da intencionalidade, ou seja, não podemos eliminar todas as contradições e ambiguidades do processo educativo, mas sim, pensá-las com base em um processo dialógico.

Uma das justificativas apresentadas pelos textos, que versam sobre o “Brincar e Semovimentar” na defesa do brincar livre e espontâneo, situa-se no reconhecimento tanto do brincar como uma necessidade natural e como possibilidade de diálogo direto com o mundo, como da natureza humana que está implícita na criança. A nosso ver, faltam nesses textos algumas considerações sobre a relação entre cultura e natureza, e também sobre a mediação da linguagem. A ênfase dada ao resgate da natureza humana na educação das crianças, associada às críticas à racionalidade, parece desconsiderar o papel que a cultura exerce na mediação entre ser humano e natureza. Ou ainda, deixam dúvidas quanto ao que seria esse diálogo direto com o mundo, se a linguagem também é constituída com base na cultura.

Parafraseando Bracht (2019), consideramos a necessidade de pensar a brincadeira não no sentido de uma pureza original, já que sua potencialidade não deveria se dar apenas na aposta do brincar livre e espontâneo e na negação daquilo que compõem a racionalidade e o brincar didático proposto pelo adulto. As crianças não são puramente natureza. Elas já nascem e são inseridas no universo da cultura. Ilustra isso o próprio apelo que a indústria cultural faz para o interesse “natural” da criança pelo jogo e pela brincadeira (Bracht, 2019).

Os riscos de negar a intervenção do professor, ou algumas brincadeiras didáticas no âmbito da Educação Infantil, pode representar uma falsa ilusão de liberdade e espontaneidade, já que, inserida num contexto, sob influência da indústria cultural, o apelo ao interesse natural da criança pela brincadeira pode ocorrer, como nos alerta Bracth (2019), a partir de uma lógica que, ao ressignificar esse entendimento, considera a criança muito mais como objeto do que protagonista de um jogo maior. Assim, prossegue o autor, o contexto cultural no qual as crianças estão inseridas muitas vezes estrutura o universo das brincadeiras por meio da oferta de determinadas fantasias, objetos, delimitações de tempo e espaço.

4. Considerações finais

A teorização sobre o “Brincar e Se-movimentar” institui um outro modo de pensar o trabalho pedagógico com o corpo e o movimento das crianças na Educação Infantil. Assim, no lugar das brincadeiras “didatizadas”, ou das atividades indicadas pelo adulto, propõe o brincar e o se-movimentar livres e espontâneos das crianças. Além disso, ainda que possa apresentar alguns pressupostos que se aproximam das discussões presentes na Sociologia e na Pedagogia da infância, como o rompimento com uma visão adultocêntrica de educação e uma valorização das potencialidades criativas e participativas das crianças, essas perspectivas se distanciam na compreensão de corpo que apresentam.

Se, como afirma Sarmiento em entrevista a Richter et al. (2015), a Sociologia da Infância, ao enfatizar a dimensão social e histórica da infância, operou com o entendimento de corpo infantil balizado apenas pelas práticas culturais, isso acabou esquecendo que a criança também é corpo e natureza. Por outro lado, parece-nos que Kunz e colaboradores, ao criticarem a racionalidade, propõem um retorno a essa natureza perdida na criança, à percepção e à sensibilidade. Diante disso, identificamos que o dilema natureza e cultura, que, inclusive, vem sendo amplamente debatido no campo da Educação Física, também pode ser estendido às discussões sobre a infância e sua educação no que diz respeito ao corpo, ao movimento e à expressividade da criança.

No caso específico do campo da Educação Física, Bracht e Almeida (2019) argumentam que o dilema natureza e cultura se constitui como um “problema de articulação”. Assim, o processo de articulação e mediação entre o “‘dizível’ e o ‘indizível’, entre razão e emoção, entre

‘pensamento’ e ‘movimento’” [ênfases no original] (Bracht & Almeida, 2019, p.12) tem sido um dos grandes desafios na produção do conhecimento em Educação Física, especialmente no âmbito das perspectivas críticas da área.

Poderíamos também estender essa questão da articulação, como um desafio a ser enfrentado, também pela teorização do brincar e do se-movimentar. Na esteira daquilo que argumentam Bracht e Almeida (2019), pensar esse processo de articulação no âmbito da educação das crianças na Educação Infantil representaria atenuar ou até mesmo preencher algumas lacunas entre natureza e cultura, sensibilidade e racionalidade, brincadeira e razão, corpo e linguagem, adulto e criança. Especificamente em suas discussões, Bracht e Almeida (2019) apontam que deveríamos “falar de uma interação entre a situação vivida, a nossa experiência pré-reflexiva, a nossa articulação individual e o repertório cultural dos padrões interpretativos” (p. 10). Assim, entendem que é exatamente “neste âmbito que novos significados (novas significações de movimento) podem ser produzidos porque articulados” (p. 10).

Antes de concluir, é oportuno frisar que, a despeito de termos optado por um recorte analítico que privilegiou elementos que interpretamos, por assim dizer, como problemáticos na teorização em questão, os escritos sobre o “Brincar e Se-movimentar” também oferecem importantes contribuições ao debate sobre a Educação Física na Educação Infantil. As chaves de leitura/interpretação com as quais operamos evidenciaram alguns aspectos fundamentais para o contexto da Educação Infantil, contemplados por tal teorização.

Nesse sentido, destacamos: a compreensão, a valorização e o reconhecimento da criança pelo que ela é no tempo presente; a ideia de uma educação que se pretende integral e não fragmentada; a tematização da brincadeira como eixo central no processo de aprendizagem e no desenvolvimento pleno das crianças; o reconhecimento do protagonismo da criança; a valorização dos conhecimentos produzidos pela criança; e, uma concepção de corpo e movimento que, entendido como linguagem, também contempla as possibilidades de comunicação e expressões da crianças.

Para concluir, finalizamos esse texto reiterando que, apesar dessas contribuições identificadas, não se pode negar que a teorização sobre o brincar e o se-movimentar pode apresentar o risco de algumas inflexões quanto às relações entre corpo, racionalidade e linguagem no processo educativo das crianças. Assim, caberia perguntar se não há algo de

positivo na razão, no processo de humanização ou na proposição de atividades educativas pelos adultos na Educação Infantil. Alertamos ainda para a importância e a necessidade de que a teoria do “Brincar e Se-movimentar” dialogue mais com a especificidade e os pressupostos da Educação Infantil, explicitando como os conceitos apresentados se sustentam no âmbito da intervenção profissional da Educação Física na Educação Infantil.

Referências

- Almeida, F. Q., Ghidetti, F. F., & Bracht, V. (2013). A presença da fenomenologia na/da Teoria do Se-movimentar Humano (TSMH) brasileira. *Pensar a Prática*, 16(3), 886-902. <https://www.revistas.ufg.br/feef/article/download/19554/15257/> Doi: 10.5216/rpp.v16i3.19554
- Arendt, H. (1990). *Entre o passado e o futuro*. (M. W. Barbosa, Trad.). Perspectiva, 1990.
- Bardin, L. (2020). *Análise de conteúdo*. 5a ed. São Paulo: Edições 70.
- Bracht, V. (2019). *A Educação Física Escolar no Brasil o que ela vem sendo e o que pode ser: Elementos de uma teoria pedagógica para a Educação Física*. Ed. Unijuí.
- Bracht, V. (2000). Esporte na escola e esporte de rendimento. *Revista Movimento*, 1(12), XIV-XXIV.
- Bracht, V., & Almeida, F. Q. (2019). Pedagogia Crítica da Educação Física: dilemas e desafios na atualidade. *Movimento*, 25(25001), 1-15. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.96196>
- Castro, F. B., & Kunz, E. (2015) O controle da subjetividade e das experiências corporais sensíveis: implicações para o brincar e se-movimentar da criança. *Motrivivência*, 27(45), 44-57. <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2015v27n45p44>
- Costa, A. R., Barros, T. E. S., & Kunz, E. (2018). O brincar como construção racional nas aulas de Educação Física. *Motrivivência*, 30(53), 196-208. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2018v30n53p196>.

- Costa, A. R., Souza, M. F., Miranda, D., & Kunz, E. (2016) Brincar e se-movimentar da criança: a imprescindível necessidade humana em extinção? *Corpoconsciência*, 19(3), 45-52. <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/4148>
- Gomes-da-Silva, E. (2007). *Educação (Física) Infantil: se-movimentar e significação*. [Dissertação de Mestrado, Centro de Desportos]. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC. <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/90344/240545.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gomes-da-Silva, E., Kunz, E., & Sant'Agostino, L. H. F. (2010). Educação (física) infantil: território de relações comunicativas. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 32(2-4), 29-42.
- Ghidetti, F. F. (2012). *A teoria do "se-movimentar" humano (TSMH) em questão: limites e possibilidades para uma teoria da educação física*. [Dissertação de Mestrado em Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Educação Física]. Universidade Federal do Espírito-Santo, Vitória.
- Ghidetti, F. F., Almeida, F. Q., & Bracht, V. (2014, jul./dez.). Merleau-Ponty, Linguagem e Fenomenologia na Educação Física. *P O I É S I S – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, 8(14), 318-333. <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/2316> Doi <http://dx.doi.org/10.19177/prppge.v8e142014318-333>
- Honoré, C. (2009). *Sob pressão*. Record.
- Kunz, E. (Org.). (2005). *Didática da Educação Física 2* (3a ed.). Ed. Unijuí.
- Kunz, E. (2007). Educação Física a questão da Educação Infantil. In Grunennvaldt, J.T., Schneider, O., Kuhn, R., & Ribeiro, S. D. D. (Orgs.), *Educação Física, Esporte e Sociedade: temas emergentes* (Vol. 1, pp. p. 105-117). Universidade Federal de Sergipe, Departamento de Educação Física.
- Kunz, E. (Org.). (2015). *Brincar & Se-Movimentar: tempos e espaços de vida da criança*. Unijuí.

- Kunz, E., & Costa, A. R. (2015). A imprescindível e vital necessidade da criança: brincar e se-movimentar. In E. Kunz (Org.), *Brincar & Se-Movimentar: Tempos e Espaços de vida da criança* (pp. 13-37). Unijuí,
- Machado, M. M. (2010). *Merleau-Ponty & a Educação*. Autêntica.
- Machado, M. M. (2013). Fenomenologia e Infância: o direito da criança a ser o que ela é. *Revista Educação Pública*, 22(49), 249-264. <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/913>. Doi: 10.29286/rep.v22i49/1.913
- Maturana, H., & Verden-Zoller, G. (2004). *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano*. Palas Athena.
- Oaklander, V. (1980). *Descobrimo crianças: a abordagem gestáltica com crianças e adolescentes* (5a ed.). Summus.
- Richter, A. C., Bassani, J., & Vaz, A. F. (2015). Entrevista com Manuel Jacinto Sarmento: infância, corpo e educação física. Florianópolis, *Cadernos de Formação da RBCE*, 6(2), 11-37. <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2182>
- Rocha, M. C. (2011). *Forma escolar, educação física e educação infantil: (im)pertinência*. [Dissertação de Mestrado, Centro de Educação Física e Desportos]. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES. <http://www.educacaofisica.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGEF/detalhes-da-tese?id=5117>
- Santin, S. (1994). *Educação física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento*. EST/ESEF-UFRGS.
- Sarmento, M. J. (2013). A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In R. T. Ens, & M. C. Garanhani (Orgs.), *Sociologia da infância e a formação de professores* (pp. 13-46). Champagnat.
- Simon, H. S., & Kunz, E. (2014). O brincar como diálogo/Pergunta e não como resposta à prática pedagógica. *Movimento*, 20(1), 75-94. <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/39749>, <https://doi.org/10.22456/1982-8918.39749>

- Stavisk, G., Surdi, A., & Kunz, E. (2013). 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*, 35(1), 113-128. https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892013000100010
- Surdi, A. G., & Kunz, E. (2010). Fenomenologia, movimento humano e a educação física. *Revista Movimento*, Porto Alegre, 16(4), 263-290. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.16075>
- Surdi, A. C., Melo, J. P., & Kunz, E. (2016). O brincar e o se-movimentar da criança como manifestação artística. *Licere*, 19(3), 225-252. <http://docs.bvsalud.org/biblioref/2020/05/847529/1293-texto-do-artigo-4522-1-10-20160824.pdf>
- Vaz, A. F. (1995). A filosofia na educação física: soltando as amarras e a capacidade de ser negatividade. In A. Ferreira Neto, S. V. Goelner, & V. Bracht. (Orgs.), *As Ciências do Esporte no Brasil* (pp. 165-191). Autores Associados.

Apêndice

Quadro 1: Estudos que compõem o exercício de teorização sobre o “Brincar e Se-movimentar”

Títulos	Autores	Tipo de produção	Ano
Práticas didáticas para um “conhecimento de si” de crianças e jovens na Educação Física	Kunz, E.	Capítulo de livro: <i>Didática da Educação Física 2</i>	2005
Educação Física a questão da Educação Infantil	Kunz, E.	Capítulo de livro: <i>Educação Física, Esporte e Sociedade: temas emergentes – Vol. 1.</i>	2007
Brincar e se-movimentar.	Kunz, E.; Santos, L.M.E	Capítulo de livro: <i>Educação Física: Conhecimento e Saber Escolar</i>	2009
A liberdade no brincar e se-movimentar da criança com uma perspectiva teórica para a educação (física) infantil	Kunz, E.; Kuhn, R.; Santos, V. B.	Capítulo de livro: <i>Educação Física, Esporte e Sociedade: Temas Emergentes – Vol. 3</i>	2009,
Educação (Física) Infantil: Território de Relações Comunicativas.	Gomes-da-Silva, E.; Kunz, E.; Sant'agostinho, L. H.	Artigo: <i>RBCE</i> , v. 32, pp. 29-41.	2010
Fenomenologia, movimento humano e a educação física. 2010.	KUNZ, E; SURDI, A. G.	<i>Artigo</i> <i>Movimento</i> , v. 16, n. 4, p. 263-290.	2010
Crianças não são adultos em Miniatura	Kunz, E.; Müller, U.; Costa, A.R.	Capítulo de livro: <i>Didática da Educação Física 2</i>	2012
Sem tempo de ser criança: a pressa no contexto da educação de crianças e implicações nas aulas de Educação Física	Stavisk, G.; Surdi, A. C.; Kunz, E.	Artigo: <i>RBCE</i> , v. 35, pp. 113-128.	2013
Relações Comunicativas como Processo Pedagógico na Educação (Física) Infantil	Gomes-da-Silva, E.; Kunz, E.; Santagostinho, L. H. F.	Capítulo de livro: <i>Educação Física Escolar: Pesquisas e Reflexões</i>	2014
O brincar como diálogo/Pergunta e não como resposta à prática pedagógica	Simon, H. S.; Kunz, E.	Artigo: <i>Movimento</i> , v. 20, pp. 375-394.	2014
Apresentação e organização do Livro	Kunz, E.	Livro: <i>Brincar & Se-Movimentar: Tempos e Espaços de vida da criança</i>	2015
A imprescindível e vital necessidade da criança: brincar e se-movimentar	Kunz, E.; Costa, A. R.	Capítulo de livro: <i>Brincar & Se-Movimentar: Tempos e Espaços de vida da criança</i>	2015

Sem tempo de Ser Criança	Stavisk, G.; Kunz, E.	Capítulo de livro: <i>Brincar & Se-Movimentar: Tempos e Espaços de vida da criança</i>	2015
Criança e o brincar como obra de arte: O sentido de um esclarecimento	Cunha, A. C.; Kunz, E.	Capítulo de livro: <i>Brincar & Se-Movimentar: Tempos e Espaços de vida da criança</i>	2015
A sensibilidade na Educação Infantil.	Surdi, A. C.; Pereira, D. A.; Kunz, E.	Capítulo de livro: <i>Brincar & Se-Movimentar: Tempos e Espaços de vida da criança</i>	2015
A Curiosidade da criança: quem fomenta?	Souza, C. A.; Kunz, E.	Capítulo de livro: <i>Brincar & Se-Movimentar: Tempos e Espaços de vida da criança</i>	2015
O fazer da experiência do ser-criança: entre o estímulo e a descoberta	Castro, F. B.; Kunz, E.	Capítulo de livro: <i>Brincar & Se-Movimentar: Tempos e Espaços de vida da criança</i>	2015
Brincar e se-movimentar da criança: a imprescindível necessidade humana em extinção?	Costa, A.R.; Souza, M. F; Miranda, D.; Kunz, E.	Artigo: <i>Corpoconsciência</i> , v. 19, pp. 45-52, 2015.	2015
O controle da subjetividade e das experiências corporais sensíveis: implicações para o brincar e se-movimentar da criança.	Castro, F.B.; Kunz, E.	Artigo: <i>Motrivivência</i> , v. 27, pp. 44-57.	2015
Autonomia nas Aulas de Educação Física: para pensar a prática pedagógica com crianças	Souza, C. A.; Kunz, E.	Capítulo de livro: <i>Iniciação à Docência, Reflexões e Produção do Conhecimento: PIBID Educação Física no CEFD/UFMS</i>	2016
O brincar e o se-movimentar da criança como manifestação artística	Surdi, A.C.; Melo, J. P.; Kunz, E.	Artigo: <i>Licere</i> , v. 19, pp. 225-252.	2016
O brincar e o se-movimentar nas aulas de educação física infantil: realidades e possibilidades	Surdi, A.C.; Melo, J.P.; Kunz, E.	Artigo: <i>Movimento</i> , v. 22, pp. 1-16.	2016
Sobre como tolhemos a curiosidade das crianças	De Souza, C.A.; Donadel, T. B.; Kunz, E.	Artigo: <i>Motrivivência</i> , v. 29, pp. 192-204.	2017
Elementos da fenomenologia como uma das possibilidades de compreender o jogo como um movimento humano significativo	Cunha, A.C.T.N; Surdi, A. C.; Marques, D.A.P; Kunz, E.; Moreira, E	Artigo: <i>Revista Portuguesa de Educação</i> , v. 31, pp. 54-67.	2018
As relações do brinquedo industrializado com o brincar e se-movimentar: uma reflexão na Educação Física	Burckardt, E.V.; Costa, L.C.; Kunz, E.	Artigo: <i>Motrivivência</i> , v. 30, pp. 278-294.	2018

O brincar como construção racional nas aulas de Educação Física	Costa, A. R.; Barros, T.E.S.; Kunz, E.	Artigo: <i>Motrivivência</i> , v. 30, pp. 196-208.	2018
Educação e sensibilidade: o brincar e o se-movimentar da criança pequena na escola	Surdi, A. C.; Rodrigues, W. C. M. F.; Freire, E. J.S.M.; Kunz, E.	Artigo: <i>Motrivivência</i> , v. 31, pp. 1-22.	2019

Dados da submissão:

Submetido à avaliação em 09 de novembro de 2020; revisado em 17 de maio de 2021; aprovado para publicação em 13 de outubro de 2021.

Autor correspondente:

Maria Celeste Rocha - Rua Dr. Arlindo Sodré, 512 – Itararé, Vitória, ES, 29047-500, Brasil.

Contribuições de autoria:

Rocha, Maria Celeste - Conceituação (Igual), Curadoria de dados (Liderança), Análise formal (Igual), Aquisição de financiamento (Igual), Investigação (Igual), Metodologia (Igual), Administração de projeto (Igual), Recursos (Igual), Software (Igual), Supervisão (Igual), Validação (Igual), Visualização (Igual), Escrita - rascunho original (Liderança), Escrita - revisão e edição (Liderança).

Almeida, Felipe Quintão - Conceituação (Igual), Curadoria de dados (Igual), Análise formal (Igual), Aquisição de financiamento (Igual), Investigação (Igual), Metodologia (Igual), Administração de projeto (Igual), Recursos (Igual), Software (Igual), Supervisão (Igual), Validação (Igual), Visualização (Igual), Escrita - rascunho original (Igual), Escrita - revisão e edição (Igual).

Moreno, Alberto - Conceituação (Igual), Curadoria de dados (Suporte), Análise formal (Igual), Aquisição de financiamento (Igual), Investigação (Igual), Metodologia (Igual), Administração de projeto (Igual), Recursos (Igual), Software (Igual), Supervisão (Igual), Validação (Igual), Visualização (Igual), Escrita - rascunho original (Suporte), Escrita - revisão e edição (Igual).