

A transformação didático-pedagógica da ginástica para as crianças pelo “brincar e se-movimentar”

RESUMO

O objetivo do ensaio é refletir e problematizar o “brincar e se-movimentar” na ginástica como possibilidade pedagógica de uma Educação Física centrada no sujeito, perspectivando a ampliação do campo existencial. Considerando que o agir humano é carregado de intencionalidade e conexão entre corpo-mundo, defende-se uma ginástica que fomente a realização de experiências corporais por meio da resolução de problemas e da participação das crianças nas aulas com autonomia, criatividade e liberdade, permitindo-lhes constituir sentidos outros naquilo que fazem, pensam e sentem, dialogando com o mundo numa aventura saudável que as convida para se desenvolver no decurso de infinitas possibilidades de ação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação física; Ginástica; Brincar e se-movimentar; Crianças

Andrize Ramires Costa

Doutorado em Educação Física
Universidade Federal de Pelotas - UFPel,
Departamento de Ginástica e Saúde,
Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil
andrize.costa@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-6020-8722>

Luiz Carlos Rigo

Doutorado em Educação
Universidade Federal de Pelotas - UFPel,
Departamento de Desporto,
Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil
luizrigo@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-9586-0182>

Danieli Alves Pereira Marques

Doutorado em Educação Física
Universidade Federal dos Vales do
Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM,
Departamento de Educação Física,
Diamantina, Minas Gerais, Brasil
edfdanieli@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-7580-8739>

Marília Del Ponte de Assis

Doutorado em Educação
Universidade do Estado de Minas Gerais
- UEMG, Cursos de Pedagogia e
Educação Física, Passos, Minas Gerais,
Brasil
mdpassis@yahoo.com.br
<https://orcid.org/0000-0002-5917-0886>

The didactic-pedagogical transformation of gymnastics for children by the “play and self-moving”

ABSTRACT

The aim of the essay is to reflect on and problematize “playing and self-moving” in gymnastics as a pedagogical possibility of Physical Education centered on the subject, with a view to expanding the existential field. Considering that human action is loaded with intentionality and connection between body and world, a gymnastics is defended that fosters the realization of body experiences through problem solving and the participation of children in classes with autonomy, creativity and freedom, allowing constitute them other senses in what they do, think and feel, dialoguing with the world in a healthy adventure that invites them to develop in the course of infinite possibilities of action.

KEYWORDS: Physical education; Gymnastics; Play and self-moving; Children

La transformación didáctica-pedagógica de la gimnasia con niños por el “jugar y moverse”

RESUMEN

El objetivo del ensayo es reflexionar y problematizar "jugar y moverse" en gimnasia como una posibilidad pedagógica de educación física centrada en el tema, con el objetivo de expandir el campo existencial. Teniendo en cuenta que la acción humana está cargada de intencionalidad y conexión entre el cuerpo y el mundo, se defiende una gimnasia que fomenta la realización de experiencias corporales a través de la resolución de problemas y la participación de los niños en clases con autonomía, creatividad y libertad, permitiendo Los constituyen otros sentidos en lo que hacen, piensan y sienten, dialogando con el mundo en una sana aventura que los invita a desarrollarse en el curso de infinitas posibilidades de acción.

PALABRAS-CLAVE: Educación física; Gimnasia; Jugar y moverse; Niños

INTRODUÇÃO

A educação formal assume, em grande parte, a função institucional de formar e educar, oferecendo tempos e espaços necessários ao desenvolvimento e à socialização das crianças. Porém, a educação moderna chancelou às instituições de ensino o direito de alicerçarem o fazer-saber escolar baseado em padrões sociais e culturais que exercem forte influência intencional sobre estudantes e seus corpos, o que se considera uma importante estratégia de manipulação individual e coletiva (KUNZ, 2015).

Para o autor, a tarefa escolar de introduzir as crianças no mundo social organizado não pode ser realizada a partir de uma cópia fiel da realidade sem, antes, questionar-se sobre seus procedimentos e consequências. Professores e professoras necessitam refletir sobre os problemas de práticas educacionais reprodutoras, justamente porque cabe a eles a tarefa de estruturar os conteúdos, eleger procedimentos metodológicos, priorizar determinados fenômenos ao invés de outros, agrupar, estabelecer relações e selecionar aquilo que se julga mais importante.

No contexto atual, a escola parece estar contribuindo mais para a formação de pessoas que sejam condicionadas ao corpo social e supostamente adaptadas à esfera produtiva (ENGUITA, 1989). Ainda carecemos de práticas formativas que potencializem o desejo de aprender e da capacidade criativa. Para tal, é fundamental pensar numa Educação Física que não preconize suas práticas a partir de meros exercícios físicos realizados sob comandos, almejando apenas o rendimento físico. Busca-se, portanto, possibilitar também práticas corporais na perspectiva do se-movimentar humano, que privilegia a autonomia criativa e autorregulativa do ser.

A ginástica apresenta contribuições significativas para as crianças em diferentes esferas, sendo possível desenvolver a consciência corporal, autonomia, bem como o trabalho das limitações, a correção postural, a adaptação das capacidades físicas musculares, articulares e funcionais (DALLO, 2007; GERLING, 2009), sendo necessário, para tanto, a busca de estratégias pedagógicas para outras dimensões de sua abordagem e a realização de estudos que reconheçam as causas da sua não utilização (MOURA, et al., 2014; SIMÕES, et al., 2016), como prática pertinente, especialmente quando a associamos ao conceito de brincar e se-movimentar. Nesse sentido, o texto tem como objetivo refletir e problematizar o “brincar e se-movimentar” na ginástica como possibilidade pedagógica de uma Educação Física centrada no sujeito, perspectivando a ampliação do campo existencial.

O MOVIMENTO CORPORAL COMO UM AGIR HUMANO

O corpo humano e o mundo são indiscutivelmente relacionais e não podem ser compreendidos de modo separado. Por meio do movimento humano, é “possível um diálogo incessante entre os sujeitos e o mundo, estabelecendo um embate no qual os sujeitos se revelam e são revelados pelo próprio movimento, atualizando-se e transformando-se junto ao mundo” (ARAÚJO et al., 2010, p. 6). Portanto, o movimento é portador de sentidos e significados que se configuram no espaço e no tempo.

A configuração gestual, sensível e expressiva ganha forma e torna-se acessível na experiência corporal. Por isso, o corpo recebe um lugar único e singular nas reflexões de Merleau-Ponty (1999). O filósofo assinala que o corpo não é objeto ou o resultado de um conjunto de ideias ou conceitos; o corpo é, sobretudo, vivido, intencionalidade, presença. Denuncia Merleau-Ponty que o saber científico apresenta um pensamento objetivo sobre o corpo, o tempo e o espaço, não se ocupando das experiências tais como a vivemos, o que nos faz perder o contato com a experiência perceptiva, da qual, todavia, a relação corporal é o resultado. Nesse sentido,

quer se trate do corpo do outro ou de meu próprio corpo, não tenho outro meio de conhecer o corpo humano senão vivê-lo, quer dizer, retomar por minha conta o drama que o transpassa e confundir-me com ele. Portanto, sou meu corpo [...] meu corpo é como um sujeito natural, como um esboço provisório de meu ser total (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 269).

O corpo revela o sujeito que percebe assim como o mundo percebido. Percebemos com todos os nossos sentidos e, “sentir é esta comunicação vital com o mundo que o torna presente para nós como lugar familiar de nossa vida. É a ele que o objeto percebido e o sujeito que percebe devem sua espessura” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 84).

Merleau-Ponty assegura, ainda, que o corpo, ao movimentar-se, assume o tempo e o espaço ativamente, retomando-os em sua significação original, que é própria de cada experiência. Dessa maneira, “não é nunca nosso corpo objetivo que movemos, mas nosso corpo fenomenal” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 153). A provisoriedade nos indica que a percepção é a abertura e nunca o fechamento. O movimento expressivo, pela abertura perceptiva, pode gerar novas compreensões, novas aprendizagens ou novas interpretações, criando e recriando sentidos. Logo, por este motivo, “não é ao objeto físico que o corpo pode ser comparado, mas antes à obra de arte” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 208).

Nessa perspectiva, na concepção do se-movimentar almeja-se a superação da imagem do corpo apenas como objeto, “corpo-substancial”; centra-se na ideia de “corpo-relacional”, corpo vivido. Esse, por sua vez, traça uma “rede complexa de relações significativas” (TAMBOER, 1994) compreendendo que:

a) O se-movimentar humano realiza-se sempre numa situação específica e sua interpretação deve levar em consideração as influências do contexto dos acontecimentos;

b) A concepção representa uma abertura de possibilidades para que o ator sujeito que se movimenta as reconheça e compreenda seus limites, a fim de que se “torne ele próprio” e aprenda a experimentar, pelo diálogo de perguntas e respostas, o seu próprio “campo existencial” (KUNZ, 2007; 2014).

No que se refere à cultura de movimento, por meio de situações de ensino-aprendizado na escola, a compreensão do se-movimentar poderá ampliar as possibilidades das crianças, de modo a se sentirem mais familiarizadas e confiantes, conhecendo melhor sua corporeidade, explorando seu campo existencial, ampliando suas referências relacionais e materializando experiências legítimas.

Com essa concepção, pretende-se superar o ensino de gestos motores padronizados. As crianças que aprendem nas diferentes e variadas situações de movimento abrem múltiplas perspectivas que vão desde saber argumentar, quando se faz necessário, até explorar distintas situações e contextos que alargam o campo existencial. Este, no que lhe concerne, constitui a totalidade de relacionamentos adquiridos pela aprendizagem e pelas experiências que o ampliam durante toda a vida, sendo um “estado do existir”, que pode também ampliar e aumentar a sensibilidade (HEIJ, 2006).

Sendo o se-movimentar compreendido como uma forma de conduta, as crianças devem ter condições de, em conjunto com outras crianças, realizar tarefas como descobrir e adaptar regras para brincar e para jogar, arranjando situações outras de movimento. Com isso, as crianças aprendem a conhecer suas possibilidades individuais em alteridade na partilha com o outro, nas relações outras que vão se estabelecendo nessas novas propostas.

BRINCAR COMO POSSIBILIDADE FUNDAMENTAL DO “SE-MOVIMENTAR” NA INFÂNCIA

A base do se-movimentar da criança está na necessidade natural de brincar, pois mesmo aparentemente correndo “à toa”, a criança está sempre brincando, o que consideramos genuíno, original e ontológico. A liberdade e a criatividade da criança podem se manifestar nas brincadeiras: liberdade para decidir sobre suas realizações e criatividade para construir sentidos e significados

naquilo que realiza, experimentando, testando hipóteses, duvidando do óbvio, resolvendo problemas e enigmas, encontrando e se perdendo nas soluções, fantasiando e se aventurando num mundo que as convida para infinitas possibilidades de ação.

Sob a supervisão de adultos e expropriadas de experiências originais, há atividades que não fazem sentido nenhum para as crianças. Como legou Benjamin (2002), são os brinquedos e jogos na perspectiva histórica e cultural que dão os sinais de pertença às crianças, pois não são nenhuma comunidade isolada: elas fazem parte de um povo e da classe a que pertencem. Portanto, o brincar e se-movimentar da criança está relacionado a um contexto sociocultural marcado pelas interações e apropriações promovidas pelo meio em que elas vivem, seja pela indução, na maioria das vezes, ou pela imposição dos adultos à aceitação de atividades reconhecidas como necessárias. Assim, destacam-se duas formas de brincar: o brincar espontâneo e o brincar didático.

O brincar espontâneo é aquele que todas e somente as crianças sabem fazê-lo, no qual a imaginação e a liberdade de movimentação se apresentam sem imposições dos adultos em relação ao tempo-espaço e à intensidade dos acontecimentos. Constituem as ações nas quais crianças estão envolvidas em total atenção ao que fazem no momento presente. Já o brincar didático, predominantemente admitido no contexto escolar e sobre o qual a maior parte da literatura acadêmica e científica se debruça, é mais conduzido pelos adultos que se interessam pela definição dos conteúdos e objetivos da brincadeira, nem sempre atendendo aos anseios da própria criança que brinca (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004). Com isso, concentrar-se apenas na cópia e imitação de movimentos pré-existentes, legitimados pelas técnicas esportivas e pelas teorias empírico-analíticas, em detrimento do ser humano que se movimenta autonomamente, vai de encontro ao brincar como o ato espontâneo, livre e criativo.

Uma interpretação mais ampla e profunda do brincar e se-movimentar da criança é complexa, especialmente se ignorarmos que sua compreensão se trata de uma atitude fundamental e imanente ao campo existencial na infância. As análises realizadas pelo olhar indutivo dos adultos, hegemonicamente sustentado por princípios e lógicas geralmente legitimados a partir das ciências duras, acabam por desprezar o envolvimento da criança na relação-ação do corpo-mundo e os mais profundos e ontológicos modos dela dialogar consigo mesma, com os outros e com as coisas, porque não alcançam os mistérios deste fenômeno. Considerando que a criança se expressa, comunica, aprende e se insere no mundo brincando, tão importante quanto ela imitar, simbolizar ou inventar coisas enquanto brinca é o que ela diz, exprime e incorpora com o seu brincar, pois é assim que ela atribui sentido ao que faz e sabe. Por isso, questiona-se os estudos acerca do brincar da criança na perspectiva do adulto, cujas interpretações, muitas vezes, costumam se centrar em supostos benefícios do brincar à aprendizagem escolar conteudista, ao desenvolvimento psicomotor

ou às supostas garantias de aquisição e antecipação de habilidades que as tornariam aptas a exercer determinadas tarefas no futuro. A expectativa de produtividade corporal ou intelectual pouco se relaciona com o brincar, pois esta dimensão é interpretada pela ótica dos adultos, que por vezes distorceram as análises dos fundamentos ontológicos do fenômeno da percepção humana. Para as crianças, brincar é como respirar! (CAMILO CUNHA; GONÇALVES, 2015).

Como veremos, priorizar experiências com o “brincar e se-movimentar”, não significa o abandono dos conteúdos instituídos culturalmente; ao contrário, implica pensar em como tais conteúdos, a exemplo da ginástica, podem ser vivenciados com abertura às possibilidades brincantes e às aprendizagens lúdicas, ativadoras da imaginação.

POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS PARA BRINCAR E SE-MOVIMENTAR COM A GINÁSTICA

Recorrendo a concepção de corpo vivido (MERLEAU-PONTY, 1999), já anunciada anteriormente, assinalamos que não se trata de considerar uma aprendizagem que estimule a excessiva repetição de gestos, posto que, como observa Nóbrega (2019), a aprendizagem é um acontecimento ao mesmo instante motor e perceptivo, portanto “realizar um movimento não é, pois, ser capaz de repetir gestos padronizados, mas sim ser capaz de aprender o entorno” (NOBRÉGA, 2019, p. 77). A autora lembra, ainda, que “Merleau-Ponty vê a percepção como uma recriação ou uma interpretação do mundo” (p. 79).

A interpretação ou a compreensão dos gestos supõe um mundo percebido comum a todos (MERLEAU-PONTY, 1999). A ginástica, nesse caso, é cultura de movimento já consolidada, instituída. No entanto, ao considerarmos com Merleau-Ponty (1999) que a significação se faz pelo corpo, é preciso reconhecer com ele que o corpo é “uma potência aberta e indefinida de significar” (p. 263), ou seja, ao mesmo tempo em que aprendemos um gesto, temos a possibilidade de reconstruí-lo, direcionando-nos a um comportamento novo ou a uma nova interpretação. Entretanto, orientações didático-pedagógicas serão imprescindíveis para se permitir que esse modo de aprender – pautado nessa perspectiva de corpo (vivido) em combinação com o “se-movimentar” – seja efetivamente contemplado.

Segundo Trebels (1983), a ginástica não deveria ser ensinada nos moldes técnicos que preconizam destrezas físicas, especialização precoce, movimentação padronizada e reprodução de gestos técnicos do mesmo modo como é ensinada, reproduzida e treinada com atletas de alto nível desportivo. Especialmente na educação escolar, na qual as crianças não estão interessadas no treinamento, os objetivos do ensino da ginástica devem possibilitar um conjunto de experiências

significativas que ampliem o leque de possibilidades de movimentação por meio de vivências prazerosas que auxiliem o autoconhecimento.

Para as crianças, que necessitam expandir suas experiências e que gostam de vivenciar suas possibilidades corporais, a perspectiva do treinamento faz pouco sentido, pois tolhe em demasia a curiosidade e as formas singulares de resolução de problemas e hipóteses, sucumbindo a individualidade da criança diante da imposição de padrões de movimentação que nivelam a diversidade das potencialidades corporais tratadas como indistintas. Portanto, há uma necessidade de transformação da ginástica na educação escolar, para que as crianças possam autonomamente orquestrar suas próprias vivências e experiências no diálogo corporal e existencial que instituem com o mundo. Crianças que são encorajadas a serem criativas e imaginativas melhoram suas habilidades em enfrentar os desafios para aprender, o que somente é possível quando as experiências são demarcadas por acontecimentos.

Crianças que sentem frustrações promovidas pelo excesso de desaprovação, pela exigência da execução de movimentos corretos, que ouvem críticas sobre a sua inépcia, sobre serem desajeitadas, lentas e que erram mais que acertam, ou que têm suas experiências prazerosas inibidas e até mesmo reprovadas, não vivenciam os desafios provocados pelos erros que são necessários à vida humana. Além disso, acabam por conviver demasiadamente com a competição, frequentemente acompanhada pela sensação de malogro, fracasso e desencanto, porque a grande maioria não corresponde às expectativas geralmente depositadas em si pelos outros (OAKLANDER, 1980). Tudo o que ouvem e sentem é absorvido quase por osmose, e suas experiências, imediatamente, configuram o sentido do eu, fortalecendo ou enfraquecendo as funções de contato, renovando ou apagando a conexão com os sentidos do corpo, afetando o campo existencial e a percepção corporal, pois é pelo corpo e com o corpo que elas se colocam diante do mundo.

As diferentes habilidades corporais que a criança adquire ao longo da existência dão-se eminentemente na corporeidade pela linguagem do brincar e se-movimentar no primeiro setênio, tecendo uma rede de comunicação significativa e promovendo experiências sensorialmente profundas (STEINER, 2013). O campo das experiências sensíveis das crianças são portas sempre abertas que carregam em si a condição primordial de “ser-se quem se é”: um ser humano livre e criador.

Na experiência como acontecimento, o brincar e se movimentar constitui a vivência poética da criança no mais amplo sentido: na dimensão lúdica da corporeidade, a criança dialoga com a ética, a estética, a intuição, as múltiplas existências que habitam por meio do faz de conta, a beleza e a magia da vida humana, e outras dimensões que são estruturantes e essenciais para a ampliação

contínua do campo existencial. Assim, “fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo” (HEIDEGGER, s.d., p. 143 apud LARROSA, 2016, p. 27).

Todavia, isso precisa ser vivido em reciprocidade no exercício do respeito e do direito, com amor. E não basta amar as crianças, pois é preciso respeitá-las e compreendê-las a partir, também, do seu referencial, e não em nome de um futuro hipotético que elas não compreendem, pois ainda não o vivenciaram (KORCZAK, 1983).

As crianças nascem a saber muito sobre o mundo e as outras pessoas. Esse conhecimento dá-lhes um avanço para aprenderem novas coisas sobre o mundo particular em que vivem e acerca do conjunto particular de pessoas com quem o partilham. [...] Quando brincam, as crianças fazem ativamente experiências do mundo e usam os resultados dessas experiências para mudarem aquilo que pensam (GOPNIK, 2010, p. 329-330).

O saber da experiência constituída no desejo da criança pelo brincar e se-movimentar e nas formas prazerosas com que ela se coloca no mundo, não é resultante de um diálogo habitual, mas do inédito que ela materializa num diálogo profundo com a vida, saboreando o mundo sempre em movimento. Esse saber se dá na relação e mediação entre o conhecimento e a vida, e recuperar essa inocência da experiência implica num rompimento com “os sistemas de educação que dão o mundo já interpretado, já configurado de uma determinada maneira” (LARROSA, 2016, p. 11). Com isso, a autonomia é um fermento incondicional para possibilitar acontecimentos forjados pela criança-protagonista de suas ações, constituindo possibilidades originais que “se-lhes-acontecem” na sua própria singularidade (LARROSA, 2016).

A ginástica é uma dessas possibilidades. Trebels (1983), inspirado em Gerd Van Driel, propõe resgatar os sentidos perdidos do *Turnen*, resignificando-os e atualizando-os a partir de referências teóricas da “transformação didática da Ginástica” numa perspectiva dialógica, questionando a transposição direta do treinamento da ginástica para o ensino na Educação Física escolar, de modo que não se caia apenas em mudanças meramente estruturais e técnicas dos seus elementos básicos, simplificando-os e facilitando a execução. Para tal, desenvolve uma modificação na concepção do esporte, do ensino e do movimento humano com essa teoria, buscando suporte na “concepção dialógica do movimento humano” proposta, especialmente, pelos holandeses Gordjin e Tamboer (KUNZ; TREBELS, 2003), para os quais essa transformação não implica na realização de atividades ao bel prazer como num espontaneísmo prático. Ao contrário, exige uma grande responsabilidade pedagógica de professores e estudantes.

Trebels (1983) propõe ser preciso compreender a história da ginástica como uma cultura de movimento, sendo conhecida e difundida, reconhecendo as estruturas básicas de movimentos que a compõem, constituindo novos elementos para sua ressignificação. Trazemos aqui diversas estratégias fundamentais que se articulam em torno dos elementos da ginástica na forma de movimentos ou arranjos materiais, os quais proporcionam experiências significativas que ampliam o repertório de movimentação, permitindo a participação criativa de um maior número de crianças a engendrar novos sentidos à prática da ginástica.

A transformação didático-pedagógica da ginástica implica abandonar os velhos moldes do treinamento técnico que optam pela rigidez na execução e nas formas padronizadas de movimentação. Os objetivos das aulas de ginástica não devem priorizar o aperfeiçoamento técnico para se chegar à perfeição ou à otimização da execução de movimentos e destrezas físicas, mas promover, vivenciar e experimentar a complexidade dos elementos da ginástica de acordo com as capacidades, os interesses e a curiosidade, pois para as crianças, o interesse está em brincar e se movimentar.

Portanto, é preciso descobrir o que pode ser ressignificado na prática da atual ginástica, garantindo a permanência daqueles elementos que agregam significados diversos para todo e qualquer praticante. Trebels (1983) caracteriza estes elementos como “o âmbito de significação” da ginástica e, assim, a divide em quatro grandes âmbitos-elementos teóricos que devem estar articulados ao fazer-saber dos praticantes, a saber:

a) Saltar: Criar arranjos materiais em que os estudantes possam saltar de diferentes formas e em diversas situações, de modo que se sintam no ar por pelo menos alguns segundos, situação extremamente prazerosa para as crianças;

b) Balançar: Os arranjos materiais devem possibilitar que elas se elevem do chão e assim permaneçam por alguns instantes, no ritmo dos embalos, penduradas em barras, árvores, cordas ou outros materiais que permitem a suspensão do corpo num embalo oscilante;

c) Equilibrar: Os arranjos devem permitir se deslocar e sustentar sobre objetos de superfície restrita, de modo que fiquem dispostos em diferentes alturas em relação ao solo ou a outros objetos;

d) Rolar: Os arranjos, especialmente colchões, possibilitam inúmeras situações para a criança rolar com seu corpo no solo realizando importantes experiências de conhecimento do corpo-próprio. É possível rolar em diversas outras circunstâncias ou contextos, como rolar morro abaixo, rolar na areia, na terra, enrolar-se à panos ou papéis, rolar na água etc.

Ressignificada com e entre as crianças, a ginástica permite que todas realizem o máximo de vivências e experiências nas quatro situações-âmbitos de significação, dispondo de possibilidades

para reestruturar tanto os arranjos materiais como as inúmeras maneiras de execução de movimentação.

Nesse sentido, aponta-se para uma multiplicidade de vivências a serem introduzidas no ensino da Educação Física, para que os aspectos pedagógicos não recaiam simplificarmente no ensino dos esportes. A apresentação dos “âmbitos ou regiões ou núcleos significativos de movimentos” torna-se importante para o ensino da ginástica na Educação Física escolar e seus pressupostos devem, após análise e reconstrução, oferecer as bases para introduzir uma pedagogia crítica, necessária para se consolidarem novas formas sobre “o que ensinar”. Ou seja, deve-se questionar sobre o que se torna um problema nas situações de ensino da Educação Física, haja vista que a resolução de problemas está no horizonte das aprendizagens significativas das crianças. Os âmbitos ou núcleos significativos em situações de atividades podem ser, por exemplo, passar e receber, conduzir e avançar com permanecer, dissolver e arremessar em qualquer situação de jogo ou esporte, assim como na ginástica.

Com base nestes princípios, estudantes podem adquirir as competências de movimentos de forma mais segura e se sentir rapidamente familiarizados com as atividades propostas. A prioridade não é o ensino das técnicas da ginástica ou as formas artísticas de movimento, mas aprender a solucionar problemas de movimentos, como no caso da execução de um salto. Em cada âmbito significativo do movimento, o significado dominante, principal, deve estar presente. No caso do salto, corresponde a se soltar do solo e flutuar no ar. Na resolução de um problema relativo a esse âmbito, estudantes vivenciam diversas formas de fazê-lo e descobrem, por si mesmos, como, quando e com o auxílio de quais pessoas, objetos e aparelhos podem fazê-lo, realizando experiências nas quais o saber primordial é ressignificado, testando hipóteses, sucessivamente, até encontrar o resultado que seja satisfatório para cada sujeito por meio da autodescoberta com autonomia, sem se importar com resultados pré-definidos.

O âmbito da significação está no horizonte da experiência a partir dos sentidos atribuídos pelo sujeito durante a vivência, e não no final da aula ou da execução de um movimento pré-concebido tecnicamente. A ideia principal é a de solucionar problemas de movimento:

Com o problema central, devem ser destacados certos aspectos na realização dos movimentos que são essenciais no problema de movimento dentro do “âmbito (núcleo) de significações”. Um modo especial na realização de um movimento deve ser aqui formulado através de uma descrição do movimento. Esta formalização deve ser considerada como um aspecto didático. Os problemas centrais apontam para o que os professores, a partir do “âmbito de significação”, consideram realmente importantes na aula. Assim, por exemplo, na descrição da atividade “saltar” na ginástica, a queda após a parte da flutuação não é mencionada porque ela leva imediatamente à compreensão de que uma distância precisa ser

superada. O conteúdo didático do problema central promove a possibilidade dos professores poderem avaliar a constituição de sentidos dos participantes na realização das atividades (HEIJ, 2006, p. 44).

O que se observa no salto de um estudante? Ao soltar-se do solo, no intuito de flutuar no ar, ele se preocupa com uma queda segura e o professor deve ter em vista a altura e a distância da flutuação, sobretudo para uma realização livre do perigo na aterrissagem. Os pressupostos didático-pedagógicos da Educação Física e seus núcleos de significação e conexões de sentido distancia-se das convenções da cultura esportiva de competição e das ginásticas que refletem a excessiva estetização das apresentações artísticas de alto desempenho – isto porque as prescrições exigidas para a participação de estudantes em tais contextos limitariam demasiadamente a participação autônoma e singular. Na elaboração de problemas centrais de movimentos, estudantes alcançam formas agregadoras e participativas no ensino da Educação Física, diferentes daquelas regidas pelos princípios do treinamento desportivo de alto rendimento que são segregadoras, classificatórias e extenuantes.

O problema central de movimento ainda pode se diferenciar: no caso do salto, em vez de se concentrar na saída do solo e flutuar, a criança pode focar na descoberta de novas “possibilidades de sair do solo para alcançar a flutuação”. A relativização do problema central continua vinculada ao mesmo problema, pois não é possível se afastar muito da cultura de movimentos conhecida que, de certo modo, também determina a constituição dos significados. A relativização auxilia na constituição de maiores possibilidades de interpretação e realização de movimentos em que o contexto certamente influencia, sendo possível avançar-se na direção de formas mais complexas de movimentação sem torturar as crianças com exigências da ordem da técnica, de modo que elas sejam e se sintam autênticas.

A criança pode ser o centro de suas próprias aprendizagens e deve estar situada no âmago de toda a intenção e ação educativa. O lugar das vivências das crianças deve respeitar o modo particular e singular que cada uma tem ao apreender e perceber o mundo. A criança precisa de tempo, de repetição recursiva, de imitação, de exercitação com emoção, do eterno recontecer em que as vivências vão ganhando contornos de experiências, cada uma a seu modo e a seu tempo. Para Trebels (1992), isso representa respeitar a alteridade das crianças nos seus modos de ser, como elas mesmas se veem e se avaliam.

Por fim, brincar e se-movimentar sempre inclui algum tipo de risco a que as crianças podem estar expostas em situações de movimento nas aulas de Educação Física, pois, acima de tudo, vinculam-se às possibilidades de movimento e interesse dos alunos como experiência no acontecimento. Na ginástica, que trata de situações desafiadoras e atrativas, valem especialmente

informações sobre o “tudo ou nada” ao soltar-se do solo, quando, por exemplo, se vivencia o “salto mortal”: requer confiança no piso de onde se vai saltar, segurança com o giro de cabeça para baixo e proteção por parte das pessoas que auxiliam o sujeito a saltar. O professor precisa, com vistas aos altos riscos, tomar cuidado para que os perigos sejam apenas representativos, assumindo com segurança e firmeza o contexto de ação das crianças, sem que isso conduza a prescrições exageradas ou orientações em demasia que impeçam a sensação de aventura por parte das crianças, ou o enfrentamento dos problemas e o exercício da dúvida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que, como direito básico, a Educação Física responsável e responsabilizante (HEIJ, 2006) é tão necessária quanto qualquer outra disciplina. A partir desse registro, propomos uma nova caracterização da “transformação didático-pedagógica do esporte” para e com a ginástica (KUNZ, 2013; COSTA, 2015).

Finalizando, é imprescindível refletir sobre o culto ao movimento perfeito, aquele que preconiza e exige a execução uniforme de movimentos e que desrespeita a singularidade dos corpos-sujeitos, impossibilitando a descoberta e a resolução de problemas. A experiência do se-movimentar na ginástica pressupõe que o tempo seja, sobretudo, o tempo vital, principalmente quando falamos das crianças, considerando a forma peculiar como elas concebem o seu viver, com atenção para o presente sem esperar por resultados (STAVISKI; SURDI; KUNZ, 2013).

Toda e qualquer ação didático-pedagógica, explícita ou implicitamente, é acompanhada de concepções de corpo, mundo, sujeito e educação. Nesse texto, nossas reflexões apontam para a perspectiva fenomenológica. Nessa perspectiva, o ensaio sustenta-se tanto na ideia de corpo vivido de Merleau-Ponty (1999), quanto na “concepção dialógica do movimento humano” proposta, especialmente, pelos holandeses Gordjin e Tamboer (KUNZ; TREBELS, 2003).

Dessa maneira considera-se, acima de tudo, o sujeito/ator no seu se-movimentar, e não o movimento desse sujeito, tantas vezes, enfatizado na Educação Física Brasileira. Em diálogo com essas teorias, pretende-se que as experiências de movimentação gímnica estejam orientadas ao campo das brincadeiras, da inventividade, da imaginação e da expressividade em seus processos criativos, possibilitando a reestruturação dos arranjos materiais e das formas de execução das manifestações gímnicas, não perdendo de vista a amplitude desses conhecimentos no ensino-aprendizagem da ginástica. Ademais, é desejável que o professor também seja um pesquisador que fomenta propostas outras na concepção de suas aulas e na forma como vai tecendo e conduzindo

sua prática pedagógica, como sujeito/ator que busca investigar, indagar escolhas, explorar seu corpo, descobrir e interpretar suas ações educativas frente ao mundo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Lísia et al. Ontologia do movimento humano: teoria do “se movimentar” humano. **Pensar a Prática**, v. 13, n. 3, p. 1-12, dez. 2010. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fe/article/view/9782/8388>. Acesso em 11 ago, 2019.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Editora 34, 2002.

CAMILO CUNHA, António; GONÇALVES, Sara Tiago. **A criança e o brincar como obra de arte: analogias e sentidos**. Santo Tirso: Whitebooks, 2015.

COSTA, Andrize Ramires. **Por mais respeito e reponsabilidade com crianças: possibilidades de se desenvolver e “brincar e se-movimentar” pelo Turnen**. 246 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/169403/339048.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 11 ago. 2019.

DALLO, Alberto R. **A ginástica como ferramenta pedagógica: o movimento como agente de formação**. São Paulo: Edusp, 2007.

ENGUITA, Mariano. **A face oculta da escola: educação e trabalho no Capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

GERLING, Ilona E. **Teaching Children’s Gymnastics**. 2. ed. Maidenhead: Meyer & Meyer Sport, 2009.

GOPNIK, Alison. **O bebê filósofo: o que as mentes das crianças nos dizem sobre a verdade, o amor e o sentido da vida**. Lisboa: Temas e Debates; Círculo de Leitores, 2010.

HEIJ, Peter. **Grondslagen van ‘verantwoord’ bewegingsonderwijs: Filosofische en pedagogische doordenking van relationeel gefundeerd bewegingsonderwijs**. Budel: Uitgeverij Damon B. V., 2006.

KORCZAK, Januz. **Como amar uma criança**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

KUNZ, Elenor. **“Brincar e Se-Movimentar”**: tempos e espaços na vida da criança. Ijuí: Editora da Unijuí, 2015.

KUNZ, Elenor. Se-Movimentar. In: FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; GONZÁLEZ, Fernando Jaime (Orgs.). **Dicionário crítico de Educação Física**. 2. ed. Ijuí: Editora da Unijuí, 2014.

- KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 8. ed. Ijuí: Editora da Unijuí, 2013.
- KUNZ, Elenor. Percepção, sensibilidade e intuição para as possibilidades criativas no esporte. In: STIGGER, Marco Paulo; LOVISOLO, Hugo (Orgs.). **Esporte de Rendimento e Esporte na Escola**. Campinas: Autores Associados, 2007.
- KUNZ, Elenor; TREBELS, Andréas Heinrich. **Educação Física Crítico-emancipatória - com uma contribuição da pedagogia do esporte alemã**. Ijuí: Editora da Unijuí, 2003.
- LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre a experiência**. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- MATURANA, Humberto Romesín; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e brincar: Fundamentos esquecidos do humano - do patriarcado à democracia**. São Paulo: Palas Athena, 2004.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MOURA, Diego Luz et al. A ginástica como conteúdo da educação física escolar: análise em periódicos brasileiros. **Salusvita**, Bauru, v. 33, n. 1, p. 181-195, dez. 2014. Disponível em: https://secure.usc.br/static/biblioteca/salusvita/salusvita_v33_n2_2014_art_03.pdf Acesso em: 11 ago. 2019.
- NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. A atitude fenomenológica: o corpo-sujeito. In: NÓBREGA, Terezinha Petrucia da; CAMINHA, Iraquitã de Oliveira (Orgs.) **Merleau-Ponty e a Educação Física**. São Paulo: Liber Ars, 2019. p. 69-91.
- OAKLANDER, Violet. **Descobrendo crianças: abordagem gestáltica com crianças e adolescentes**. 4. ed. São Paulo: Summus, 1980.
- SIMÕES, Regina et al. A produção acadêmica sobre ginástica: estado da arte dos artigos científicos. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, [s.l.], v. 30, n. 1, p. 183-198, mar. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1807-55092016000100183>. Acesso em: 11 ago. 2019.
- STAVISKI, Gilmar; SURDI, Aguinaldo; KUNZ, Elenor. Sem tempo de ser criança: a pressa no contexto da educação de crianças e implicações nas aulas de educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 35, n. 1, p. 113-128, mar. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-32892013000100010>. Acesso em: 11 ago. 2019.
- STEINER, Rudolf. **Os primeiros anos da infância: material de estudos dos jardins de infância Waldorf**. 2. ed. São Paulo: Antroposófica, 2013.
- TAMBOER, Jan Willem Isaac. **Philosophie der Bewegungswissenschaften**. Hannover: Afra, 1994.
- TREBELS, Andréas Heinrich. **Spielen und Bewegen na Gäreten**. Hamburg: Rororo, 1983.

TREBELS, Andréas Heinrich. Plaidoyer para um diálogo entre teorias do movimento humano e teorias do movimento no esporte. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Ijuí, v. 13, n. 3, mai. 1992.

NOTAS DE AUTOR

AGRADECIMENTOS - Não se aplica.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA - Não se aplica.

FINANCIAMENTO - Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM - Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - Não se aplica.

CONFLITO DE INTERESSES - Não há conflitos de interesse.

LICENÇA DE USO

Os autores cedem à **Motrivivência - ISSN 2175-8042** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution Non-Comercial ShareAlike](#) (CC BY-NC SA) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, desde que para fins **não comerciais**, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico desde que adotem a mesma licença, **compartilhar igual**. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico, desde que para fins **não comerciais e compartilhar com a mesma licença**.

PUBLISHER

Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. LaboMídia - Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva. Publicado no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES

Mauricio Roberto da Silva, Giovani De Lorenzi Pires, Rogério Santos Pereira.

HISTÓRICO

Recebido em: 23 de março de 2020.

Aprovado em: 15 de julho de 2020.