

## O BRINCAR E O "SE-MOVIMENTAR" DA CRIANÇA COMO MANIFESTAÇÃO ARTÍSTICA<sup>12</sup>

**Recebido em:** 06/09/2015

**Aceito em:** 20/05/2016

*Aguinaldo Cesar Surdi*  
*Danieli Alves Pereira Marques*  
Universidade Federal de Santa Catarina  
Florianópolis - SC - Brasil

*José Pereira de Melo*  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Natal - RN - Brasil

*Elenor Kunz*  
Universidade Federal de Santa Catarina  
Florianópolis - SC - Brasil

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo refletir sobre a complexa e significativa relação entre a criança, o brincar e o se-movimentar, como também, seguindo na trilha da fenomenologia, fazer uma aproximação entre o brincar e o se-movimentar de crianças com a arte, procurando salientar alguns significados para o processo educativo. É por meio do brincar e do seu se-movimentar, que as crianças têm contato com o seu mundo. O brincar possibilita que a criança se doe por completo, tornando-se o próprio mundo. Dessa forma, ela percebe as sensações mais íntimas que podemos sentir nessa intrincada relação.

**PALAVRAS CHAVE:** Jogos e Brinquedos. Atividades de Lazer. Criança. Arte. Educação.

### THE PLAY AND THE "SE-MOVE" CHILD AS ARTISTIC EXPRESSION

**ABSTRACT:** This article aims to reflect on the complex and significant relationship between the child, playing and moving oneself, but also, following the track of phenomenology, make a connection between the play and the up-move of children with art, looking highlight some meanings to the educational process. It is through play and its up-move, children have contact with their world. Playing allows the child to donate

<sup>1</sup> O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

<sup>2</sup> Este texto faz parte da tese de doutorado intitulada "Educação e Sensibilidade: O brincar e o se-movimentar da criança pequena na escola", defendida dia 19 de março de 2014 no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UFSC, sob orientação do professor Dr. Elenor Kunz.

altogether, making it the world itself. Thus, she realizes the most intimate sensations that we can feel in this intricate relationship.

**KEYWORDS:** Play and Playthings. Leisure Activities. Child. Art. Education.

## **Introdução**

O brincar, atualmente, tornou-se algo proibido, como se fosse uma conduta errada, pois quando brincamos não reproduzimos exatamente os ditames e as diretrizes traçadas pela sociedade. Esse brincar, embora seja caracterizado neste trabalho em relação às crianças, não exclui o mundo dos adultos, porque mesmo que estes já estejam condicionados ao trabalho, é a atividade de seu tempo livre que traz os significados mais importantes, nos aproxima da sensação de liberdade. Para que consigamos sentir esta sensação de liberdade, devemos ser autênticos, ou seja, temos que ser nós mesmos. Dar vazão a nossa sensibilidade e sermos tocados pelo mundo. Sobre o ‘se-movimentar’, Kunz (1998) compreende o movimento humano como sendo um diálogo entre homem e mundo. Priorizando o homem que se movimenta e não o movimento em si. Segundo o autor, o Se-movimentar do Homem é ao lado de falar e pensar, uma das muitas formas em que a unidade indivisível de Homem e Mundo se manifesta.

Percebemos também nos dias de hoje, que a criança é entendida como um adulto em miniatura. Elas são privadas de serem crianças para se “adultificar” de forma rápida e segura, para garantir seu futuro como consumidor assíduo e um trabalhador produtivo. Pensa-se muito no futuro da criança e, com isso, o mundo infantil já passou e não volta mais. Por esse motivo as crianças estão sendo obrigadas a se tornarem adultas muito cedo. Muitas delas possuem rotinas de tarefas e compromissos que ocupam todo seu tempo, que deveria ser usufruído pelo brincar e se-movimentar. A criança deve sentir o mundo. Em relação a isso, Merleau-Ponty (1971) nos diz que esse sentir é corporal e

expressivo como numa obra de arte, motivo pelo qual o movimento humano é de suma importância nesse processo. Nesse sentido, Honoré (2009) afirma que a infância moderna parece estranhamente agradável, cheia de ação, realização e consumo, mas de alguma forma vazia e falsa. Para salientar ainda mais o tema sobre a infância na modernidade, Kunz (2009) comenta que, quando os adultos sequestram a infância, as crianças perdem a noção do que dá textura e significado à vida humana. Mas toda essa estrutura na educação de crianças tem um interesse mercadológico. O interesse governamental, na reprodução de adultos trabalhadores, como mão de obra para a sociedade capitalista; e as creches já possuem uma estrutura para esse fim. Até mesmo o tempo da criança é o mesmo dos adultos, no entanto, a criança tem um tempo diferente dos adultos. Temos que dar tempo para as crianças serem crianças. Elas não pensam no futuro, mas vivem e sentem o presente e precisam ter tempo para isso. Como já dizia Rousseau (2004, p.91), em seu livro *Emílio*: “A criança tem seu próprio modo de ver, pensar, e sentir, e nada é mais insensato do que tentar substituí-lo pelo nosso”. Este artigo tem como objetivo refletir sobre a complexa e significativa relação entre a criança, o brincar e o se-movimentar, como também, seguindo na trilha da fenomenologia, fazer uma aproximação entre o brincar e o se-movimentar de crianças com a arte, procurando salientar alguns significados para o processo educativo.

### **A criança, o Brincar e o Se-Movimentar**

Merleau-Ponty (1971), fala que a linguagem corporal é poética e deve ser entendida como obra de arte. Para compreendermos melhor essa relação corporal, o brincar e o se-movimentar de crianças podem ilustrar magicamente todo este enredo. A criança, quando brinca, doa-se ao mundo por inteiro. Cria, imagina, sofre, chora, e

mesmo assim se enche de alegria, é uma artista. Essa linguagem sensível e expressiva acontece no seu se-movimentar. Sua percepção do mundo é direta, mas como Merleau-Ponty nos fala, é sempre corporal e repleta de significados. Com relação à criança, Merleau-Ponty diz que:

[...] criança é o que acreditamos que ela é reflexo do que queremos que ela seja. Estamos todos indissoluvelmente ligados pelo fato de que outrem é para conosco o que somos para com ele. [...] nossas relações com as crianças parecem-nos ditadas pela natureza, estabelecidas com base em diferenças permanentes, biológicas. Nossa conduta de dominação parece-nos natural e necessária, pois a criança espera tudo de nós (MERLEAU-PONTY, 2006, p.85-6).

A preparação para o futuro neste mundo tomado pela objetividade e pela produção é direcionada para as obrigações precoces. Desta forma, as crianças são as vítimas e acabam por envelhecer prematuramente, perdendo sua espontaneidade, sua capacidade de brincar e seu impulso criativo. Esse processo ocasiona uma renúncia à percepção do mundo vivido, das nossas experiências diante do mundo, ou ainda, da possibilidade subjetiva de sentir o mundo – fundamental para o entendimento do sentido da vida – e um direcionamento para o mundo da ciência que já está pronto e estabelecido, bastando apenas seguir certos padrões de conduta criados cientificamente. Merleau-Ponty (1975) já fazia uma análise crítica sobre o modo como os psicólogos behavioristas concebiam a consciência infantil. Comentava que a consciência, para eles,

Receberia de fora suas estruturas privilegiadas pela ação de uma causalidade sociológica ou fisiológica. Se essas estruturas não estivessem, de alguma forma, prefiguradas na consciência da criança, o objeto de uso e 'outro' não se exprimiriam nela, senão por edifícios de sensações dos quais uma interpretação não reencontrasse na criança que ouve falar, alguma predisposição ao ato da palavra, a linguagem permaneceria muito tempo para ela um fenômeno sonoro entre outros, seria importante sobre o mosaico de sensações de que disporia a consciência infantil., não se compreenderia que pudesse desempenhar, na constituição do mundo do percebido, o papel diretor que os psicólogos concordam em lhe conhecer (p.204-5).

Desta forma, a consciência da criança se forma conforme ela vê as pessoas utilizando objetos. Assim também ela começa a utilizá-los e assim se torna capaz de fazê-lo à sua maneira. A socialização da criança é vista, dessa forma, como uma inserção mecânica, pois o meio social intervém do exterior, ignorando, assim, a própria criança nesse contexto. A criança é vista como um organismo sensível às excitações exteriores às quais ele responde, mas que pode ser modificado quando o estímulo natural for frequentemente associado a um estímulo condicionado. Desta forma, a reação é obtida pela substituição de um estímulo por outro, sem que haja uma tomada de consciência dessa mudança. Para Merleau-Ponty, essa concepção aponta primeiramente que as respostas dadas pelo organismo dependem essencialmente de fenômenos exteriores. As condições internas não são levadas em consideração, e sim as possibilidades de recepção das informações. Em vista disso, o meio modifica o organismo. Segundo Merleau-Ponty, ocorrem modificações do organismo anteriormente à influência do meio. Para o autor, não há uma adaptação de um organismo passivo a um único meio ativo, o organismo se estabiliza num meio apropriado para desenvolver as suas possibilidades. O que ocorre então é uma reciprocidade entre o organismo e o meio, uma troca, e não uma adaptação ao meio. Outra questão que o autor critica é a concepção de que o desenvolvimento propõe uma soma de mudanças que vão gradativamente acontecendo e, assim, vamos nos desenvolvendo; podemos dizer que são baseados em estímulos e respostas. Para Merleau-Ponty, o desenvolvimento não é um contínuo, muito menos o hábito pode ser uma soma de reflexos, pois temos que o hábito sempre propõe um caráter de generalidades. Com o hábito, não podemos adquirir movimentos determinados em série, mas direcionamento a uma possibilidade, a uma

aptidão para inventar uma solução sólida para uma situação que não pode se sobrepôr àquela do aprendido.

Tanto a concepção idealista quanto a mecanicista, para Merleau-Ponty, são insuficientes no que diz respeito ao desenvolvimento das crianças, pois:

A inteligência e a percepção manifestam-se de maneira diferente. Na percepção da profundidade, o número dos erros é inversamente proporcional à quantidade de objetos dados no campo; para a inteligência há apenas uma diferença de grau entre essas diferentes coisas. Para a percepção, perceber dois pedaços de giz é qualitativamente diferente de perceber um conjunto de cinco pedaços de giz. Os gestaltistas diriam que cada objeto é visto em relação ao conjunto. A presença de cinco pedaços de giz intui igualmente um *fenômeno de nível*, onde a dimensão e a distância dos objetos são mais bem determinados. O que, do ponto de vista do julgamento, era equivalente a tornar-se muito diferente na percepção [...]. Porém, não é só isso; observamos uma interação que confere a cada um dos termos das propriedades do grupo “uma transformação”, um autodesenvolvimento que não aparece na experiência do reflexo condicionado. Para os gestaltistas, nem toda forma é estática; existe uma forma temporal. A percepção desenvolve-se no tempo (a melodia é qualitativamente diferente das notas que a compõem) (MERLEAU-PONTY, 1975, p.10).

As críticas desenvolvidas por Merleau-Ponty às perspectivas mecanicista e idealista no trato do desenvolvimento da criança estão direcionadas primeiramente à separação entre o objeto a ser conhecido e o sujeito ou observador, pois se encontram em situações diferentes, o que não possibilita compreender tal desenvolvimento e como ele realmente se apresenta. Dessa forma, a criança age baseada nas condutas dos adultos, e dizemos que o desenvolvimento da criança constitui um momento numa dinâmica de conjunto, o que torna impossível distinguir as condições fisiológicas e psicológicas na sua conduta. Isso faz com que o desenvolvimento não seja nem causal nem final, mas se trata de um fenômeno, ou, ainda, de um processo relativamente

incerto. Salientamos que esse processo acontece sempre num campo corporal – campo esse fundamental –, em que o indivíduo exerce o seu desenvolvimento.

A formação da consciência da criança acontece a partir das relações que ela estabelece com os animais, os outros, e com a natureza. Assim, é nessa relação com o campo do vivido, vivenciando as coisas, que a criança vai organizando e constituindo a sua consciência. É através dessa experiência concreta da realidade que ela explora o mundo e essa consciência expressa um sentido, pois desde cedo a criança é acolhida numa teia de relações; nasce num contexto social que é constituído pelas relações. Ao relacionar-se com o mundo, com as coisas guiadas pela percepção, experimenta a interdependência de sua consciência com seu corpo e com de outra consciência perceptiva, como um ser no mundo.

A criança, antes de pensar ou refletir sobre o universo, percebe o mundo à sua volta. Como exemplo ilustrador do entendimento do conceito de pré-reflexivo, Carmo (2004) comenta sobre a experiência infantil. Ela percebe exatamente este mundo antes de ser refletido pelo nosso pensamento. Salienta ainda que tal processo, iniciado no mundo anterior à reflexão (mundo pré-reflexivo), fornece os argumentos para que possamos entender o processo de conscientização. Todas as formas de pré-conceitos e pré-juízos devem ser eliminados para que possamos começar a refletir sobre as coisas. Neste sentido, o brincar e o se-movimentar podem ser considerados um caminho que proporciona um processo autêntico e totalizador, no qual a criança se doa por inteiro na ação. Para Santin (1987), o homem é um ser indivisível que brinca, sente e que se move.

A mobilidade humana não pode ser vista apenas sob o ponto de vista da coordenação motora. O movimento humano ultrapassa os limites da simples motricidade ou das atividades mecânicas. O movimento humano não pode ser reduzido a deslocamentos físicos, a articulações motoras ou a gesticulações produtivas. Mas é necessário vinculá-lo a

todo seu modo de ser. Não é apenas o corpo que entra em ação pelo fenômeno do movimento. É o homem todo que age que se movimenta (p.77).

Desse modo, o autor reafirma que o movimento humano, antes de ser um fenômeno físico, construído pelo viés das ciências naturais, é um comportamento, uma postura, uma presença, uma intencionalidade. No brincar, a intencionalidade do ser humano é maximizada pelo fato de ele ser o ator de sua ação. Dessa forma, o brincar engloba o movimento humano e é englobado por ele. Ambos se tornam coesos, com objetivos comuns. No brincar, também são exploradas as formas de criação e invenção. As condutas partem do sujeito, que busca construir regras, brincadeiras, atividades condizentes com os participantes. Existe um respeito em relação às diferenças, no sentido que os papéis não são impostos externamente, mas discutidos no grupo. Dessa forma, todo ser humano tem o poder de mudar o mundo e, com isso, mudar a si mesmo. O brincar proporciona às pessoas que se entreguem totalmente à atividade proposta. A ludicidade fornece um impulso para que esse ato seja intrínseco e cheio de significações. O brincar se faz no presente, no aqui e no agora. Não tem nenhum motivo aparente, simplesmente existe. Trata-se de um processo intuitivo de plena fruição e desenvolvimento, para o qual todo nosso ser está direcionado. A duração depende da atividade realizada, mas se concretiza principalmente no processo e não do produto final; por isso não pode ser, em hipótese alguma, uma preparação para a vida futura. Quando nos doamos por inteiro, aflora nossa inocência, e o brincar, assim, é a própria inocência. Nesse sentido, Maturana e Verden-Zöllner (2004) comenta 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.” (p. 237).

Entendendo a criança como sujeito cultural, o brincar possibilita a ela ser reveladora de culturas. O brinquedo possui as marcas do real e do imaginário que são vividos por ela. Neste sentido, para Brougère (2004), a brincadeira pode ser considerada uma forma de interpretação dos significados contidos nos brinquedos, e esse mesmo autor considera que é com o brincar que podemos ter o controle de nosso universo simbólico. A criança, quando brinca, movimenta-se à sua maneira. Um se-movimentar puro e interno que é trazido à tona pelo sujeito que engloba a totalidade da ação e é sentido pela criança corporalmente. Segundo Gordijn<sup>3</sup> *apud* Trebels (2006), o se-movimentar relaciona-se de forma bastante coesa com fatores intencionais intrínsecos e a percepção de objetos e fenômenos do mundo,

Neste conceito, os significados subjetivos, ou seja, incluídos intencionalmente, e os significados objetivos, isto é, os pré-dados e percebidos no mundo, inter-relacionam-se organicamente. Os significados motores não são só produção de sentidos individuais (apenas como uma intenção de movimento) nem, tampouco, unicamente o resultado de experiências com as qualidades intrínsecas dos objetos (o mundo percebido no ser-assim), mas, sim, uma delimitação e mútua complementaridade dessas perspectivas. Ambas se encontram numa relação de nexos que são coincidentes (p. 41).

Nosso mundo é sempre um mundo vivido. É neste mundo que nossas possibilidades de se-movimentar se tornam humanas, significativas e belas. Nossas experiências originais são fundamentais para que nossa compreensão de mundo seja significativa. Temos que agir e participar ativamente na relação com este mundo. Essa relação se dá muitas vezes pelo movimento, e esse movimento deve ser inventivo e individual, pois as pessoas são diferentes. Sendo diferentes, devem compreender o mundo, cada qual a seu modo e, dessa forma, criar o seu se-movimentar, que

---

<sup>3</sup> GORDIJN, C. C. F. *Inleiding tot het bewegingsonderwijs*: Baars, s.n. 1968.

proporciona uma comunicação também significativa com o mundo. Esse poder de criação motora está direcionado ao sujeito que pratica o movimento, e não ao movimento propriamente dito. Esse poder, proporcionado ao sujeito da ação, tem o objetivo de que ele seja participativo e controlador de todas as suas ações de movimento.

A intervenção da subjetividade nesse processo é indispensável, pois ela adquire características sociais que se desenvolvem através das vivências individuais. Dessa forma, no dizer de Kunz (1994), fazendo uma relação com a educação, desenvolver pessoas críticas e emancipadas é abrir uma gama de possibilidades individuais e subjetivas de cada aluno para com o mundo. A subjetividade é a nossa forma verdadeira de conhecer o mundo. O mundo e as coisas que o habitam não existem definidas “[...] em si”, mas são constituídas de possibilidades infinitas de agir, perceber, sentir, e outras. A subjetividade de cada pessoa é o que traduz seu lado humano de ser o que se é. As vivências subjetivas do movimento humano são fundamentais para as crianças e, sendo vivências baseadas na cultura de movimento de cada um, não têm parâmetros nem modelos. As experiências individuais proporcionam a naturalidade e a originalidade desse movimento, o que os tornam significantes para que a criança tome consciência do seu movimento próprio, que traduz a sua forma autêntica de desvendar o mundo.

O movimento humano, abordado numa perspectiva mais humana, social, e embasada num referencial filosófico, tem sido um empreendimento não muito expressivo entre os estudiosos da área. Entretanto, há uma produção considerável de pesquisas e estudos publicados que vêm contribuindo, com profundidade teórica e rigor, na necessidade de realização de estudos contínuos sobre o movimento humano nessa

perspectiva. Os estudos sobre o movimento humano nesse sentido, segundo Hildebrandt-Stramann (2003), respaldado nos estudos de Buytendijk, diz que podemos destacar dois paradigmas distintos em relação ao movimento humano: um com base nas ciências naturais e outro referenciado na reflexão fenomenológica do movimento.

No primeiro, o movimento é concebido na dimensão externa de sua execução visível, é definido como o deslocamento de um corpo físico no espaço e no tempo. O homem aparece na perspectiva biomecânica como corpo físico, com articulações ideais. “Ele aparece como sistema biológico, cujas condições e funções são determinadas através de regras fisiológicas [...] [e] o sentido de movimento, conforme o significado configurado pelos homens, não é discutido”. (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2003, p.101).

O autor questiona-se sobre a relevância pedagógica que teria essa perspectiva de movimento quanto à promoção da vida de movimento das crianças, pois as análises biomecânicas teriam a finalidade de servir de parâmetros na execução do movimento. Desse modo, a aprendizagem do movimento não é mais própria do aluno, mas sim uma atribuição exclusiva do professor. Os estudantes são concebidos como objetos nos quais deve ser implantada uma forma estranha de movimento. De outro modo, Hildebrandt-Stramann (2003) apresenta a reflexão fenomenológica do movimento, ressaltando a inseparabilidade entre sujeito e movimento. O núcleo dessa visão é que quando nós, por exemplo, observamos crianças numa aula de Educação Física, não observamos apenas os movimentos, mas principalmente pessoas se movimentando. “Nós não podemos observar um salto, mas sim homens saltando. Nós temos aqui um sujeito que se movimenta e um mundo (uma situação) com o qual esse movimento está relacionado.” (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2003, p.103). Como vemos tanto a reflexão

fenomenológica do movimento humano quanto o comportamento lúdico possuem fatores que são incomuns, como o princípio da totalidade, o direcionamento para o sujeito, a criação e a construção da conscientização. Portanto, o movimento humano não deve estar separado da pessoa que o realiza e, tampouco, da situação, do contexto em que ele ocorre, pois homem e mundo são inseparáveis e estão em relação permanente. Seguindo nessa mesma linha, Trebels (1992), com base em Buytendijk, afirma que uma teoria do movimento humano como movimento próprio – do sujeito que se move – deve se orientar pelos seguintes aspectos: o movimento é uma ação de um sujeito, está vinculado a uma determinada situação e relacionado a um significado.

Buytendijk salienta com isto a estrutura básica intencional do Se-movimentar, como intencionalidade necessária a toda ação no mundo, enquanto movimento humano. Na concreta realização de Se-movimentar é que, segundo Merleau-Ponty (1966), se manifesta a ‘unidade primordial de Homem e Mundo’. Em princípio, o indivíduo em seu se-movimentar e o mundo dos movimentos experimentados se envolvem de tal forma, que o Mundo e os objetos se tornam um ‘para fazer algo’ [...]: para correr, para saltar, para nadar etc., ao mesmo tempo em que o indivíduo realiza a experiência do ‘eu posso’ (ou de acordo com a idade do não poder mais). Nisso, o mundo, em função da relacionalidade intencional do indivíduo, em seu se-movimentar, passa a ser um mundo do correr, saltar ou do nadar (p.339).

Esse mundo, para Sokolowski (2004), é o vivido, aquele que nos aparece, trata de nossas experiências básicas e possui formas próprias de verdade e verificação. O mundo criado pela ciência roubou e afastou o brincar das pessoas. Marcelino (1997) comenta ainda que a lógica da produtividade que impera em nossa sociedade furtou o lúdico das crianças, vinculando-as às coisas não sérias. Dessa forma, torna as crianças “improdutivas”, como se o caráter lúdico fosse algo negativo para elas em seus desempenhos sociais. A verdade, diz ele, é que cada vez mais cedo o lúdico vem sendo negado. Este mundo da ciência deveria apenas complementar a verdade constituída no mundo vivido; ou seja, que as ciências são derivadas do mundo vivido e do que existe

nele, e este mundo é a base para a ciência. O movimento humano, na ótica do mundo vivido, segundo Kunz (1988), caracteriza-se como um 'se-movimentar', focalizando o homem que se movimenta e não o movimento em si, como quer a interpretação tradicional, baseada na racionalidade científica.

[...] o Se-movimentar do Homem é ao lado de falar, pensar etc. uma das muitas formas em que a Unidade indivisível de Homem e Mundo se manifesta. E isto (sic!) significa que não se aceita a separação entre Homem e Mundo, entre Sujeito e Objeto ou entre Corpo e Mente [...] Mas existe entre ambos um relacionamento e que quando se dá via movimento, Gordjin chama de relacionamento Dialógico do Se-movimentar do Homem. Onde o se-movimentar significa uma conduta, uma intencionalidade, ou como prefere Merleau-Ponty, uma intencionalidade original (KUNZ, 1988, p.3).

Nessa concepção de movimento humano, o homem e o mundo constituem uma mesma realidade. Trata-se, também, de uma concepção dialógica para o movimento humano, já que:

[...] o se-movimentar humano significa um entendimento de inseparabilidade entre Homem-Mundo. A perspectiva de totalidade sempre foi exigência nas teorias filosófico-sociais dos últimos tempos, porém ela só é possível – no caso da análise do movimento humano – quando este 'se-movimentar' for compreendido como um modo especial de 'estar-no-mundo' e de uma atualização da unidade 'primordial de homem-mundo', como se apresenta na fenomenologia de Merleau-Ponty (1996). Desta (sic!) forma, o 'se-movimentar' é sempre um acontecimento relacional entre Homem-Mundo, representado aqui como um diálogo. O movimento é entendido como um diálogo porque, como conduta humana, este (sic!) modo de ser/estar é sempre um questionar e receber respostas, de ser questionado e de responder em relação ao mundo de movimentos, e, desta forma, mundo e movimentos vão se constituindo em significados. Esta (sic!) relação dialógica é fator determinante na configuração de sentidos/significados subjetivos e objetivos (KUNZ, 1998, p.9).

Enfim, essa incursão na literatura sobre a criança e o seu mundo de movimento, na perspectiva do 'se-movimentar' e a relação entre mundo vivido e mundo da ciência dentro de uma argumentação fenomenológica, procura demonstrar a necessidade de ampliar estudos referentes à interpretação do movimento humano. Essa interpretação

deve estar alicerçada na retomada da experiência, onde o movimento, principalmente das crianças, torna-se possibilidade subjetiva de expressão e comunicação com o mundo e, a partir dessa relação, a criança entende e reflete sobre o mundo a seu modo.

Temos que olhar a vida com olhos de criança. Ela, quando brinca, cria, e esse criar é puramente artístico. Conforme Matisse<sup>4</sup> *apud* Cordi & Santos *et al.* (2003, p. 216), criar é próprio do artista; se não houver criação, não há arte. Criar é expressar o que você tem dentro de si; assim, a autenticidade da criação é puramente interior. Sobre isso, o autor comenta que “[...] a obra de arte é, assim, o fecho de um longo trabalho de elaboração. O artista absorve tudo o que à sua volta for capaz de alimentar sua visão de interior [...] coloca-se assim em estado de criação”. A criança é um artista por natureza. Ela consegue entender o mundo à sua volta e projetar o novo e o inusitado. Essa percepção do mundo proporciona a ela que absorva e seja absorvida de tal forma que a criação seja digna de um artista – algo novo e individual que retrata o seu mundo, o que é vivido por ela. Sendo assim, no próximo tópico relacionaremos e aproximaremos o brincar e o se-movimentar da criança com o fazer artístico.

### **O brincar e o Se-Movimentar de Crianças e a Arte: Algumas Aproximações**

Conforme Cunha (2012, p.319), em seu artigo “A criança e o brincar como obra de arte: o sentido de um esclarecimento” salienta que o mundo da criança e do brincar pertencem ao não dito ou, ainda, ao não revelado, como uma energia inicial, primeira e reveladora que deve ser cultivada e nunca podada. O autor nos remete à “[...] ideia de ser criança e do brincar neste envolvimento é o mesmo que contemplar (ser) uma obra de arte.” (p. 320). Essa comparação nos leva de início a buscar um melhor

---

<sup>4</sup> MATISSE, Henry. Com olhos de crianças. **Revista Arte em São Paulo**, São Paulo, n. 14, mar. 1983.

esclarecimento sobre: o que é arte? Acredito que seja difícil definir o que é arte em sua exatidão, mas seu entendimento pode ser mais bem esclarecido a partir da história. Assim fica mais clara a distinção sobre o que podemos e o que não podemos chamar de arte. Para Platão, a arte está distanciada tanto do bem quanto do belo. Tanto a ciência quanto a moral são mais importantes que a arte, no que diz respeito à busca da beleza. Ela é um conhecimento inferior que busca uma imitação da realidade.

No livro “Os filósofos e a Arte”, Muniz (2010) fala sobre “Platão contra arte”. O autor comenta que Platão busca argumentos para excluir a arte da cidade, pois ela não teria nenhum fundamento ético, político e metafísico que a fizessem ser considerada um conhecimento que traria um bem para o cidadão. As práticas de prazer proporcionadas pela arte poderiam colocar em perigo os ensinamentos do cidadão. Para Platão, o conhecimento verdadeiro deve ter forma, “[...] conhecimento para ser verdadeiro precisa ser conhecimento da forma” (p. 33). Aqui, podemos perceber que a percepção de arte é ir além das aparências e das formas impostas. Platão percebeu o poder das artes e a influência que ela pode desenvolver nas pessoas. O prazer, as emoções, a imaginação e a totalidade – que a arte faz brotar em nós – possibilita a nós ver um mundo diferente, um mundo que pode ser nosso, construído e alterado a qualquer momento. Contra esse argumento favorável à arte, Sócrates, citado por Muniz (2010, p.30) comenta que “[...] cabe na cidade ideal apenas um tipo de poeta, o austero, aquele que só imita os modelos prescritos pela própria cidade”. Acredito que hoje ele não seria mais um poeta. Outra questão importante é que, através das artes, as esferas que foram separadas podem se aproximar. Conforme o autor, na percepção de Sócrates, o prazer proporcionado pelas artes pode desencadear uma força capaz de aproximar as dualidades; “[...] em suma, é o prazer, por sua capacidade de gerar crenças, que apaga as diferenças entre as dualidades,

corpo/alma, sensível/inteligível, arte/filosofia” (p. 26). Platão percebeu o poder da arte e a sua possibilidade, ao lado da razão, de dar sentido à vida das pessoas. A partir de lá, a arte vem tendo outras conotações muito diferentes que valorizam grandemente esse poder estético, as emoções e o prazer que ela desencadeia.

Atualmente, podemos dizer que “[...] arte é tudo aquilo a que os homens chamam de arte” (CORDI & SANTOS *et al.*, 1999, p. 199). Hoje, dentre as várias formas de entendimento e da importância que lhe foi dada, ela pode ser considerada a expressão da própria vida ou, ainda, a expressão do real. Tradicionalmente, a arte teve alterações conceituais que tentaram mostrar o que ela é. Ela pode ser entendida como um fazer com a beleza, com a forma, com a comunicação, com a representação. Em nossos dias, podemos dizer que ela é uma forma especial de conhecimento e de expressão.

Bosi (2009), em sua obra *Reflexões Sobre a Arte*, trata sobre o fazer, o conhecer e o expressar como possibilidades que o ser humano possui para se relacionar com o mundo e, conseqüentemente, consigo mesmo. Por meio da criação artística, a técnica e a forma devem estar subordinadas ao artista, e nunca o contrário. Como diz a última frase do livro de Paul Klee: “Boa é a formação, má é a forma, porque a forma é fim, é morte.”. O autor comenta sobre o que se entende por arte, diferenciando as três vias da reflexão estéticas, que são: fazer, ou seja, construção; conhecer, ou seja, o conhecimento; exprimir, ou seja, expressão. Elas foram defendidas por Luigi Pareyson.

Sobre a arte como construção, o autor comenta que ela se caracteriza como um fazer pelo qual o homem transforma a matéria fornecida pela natureza e pela cultura. Esse trabalho de produção, que é intelectual e manual, direciona-se para a questão da estética, geralmente para a beleza, a perfeição e a harmonia. Essa produção sempre teve

como pano de fundo a técnica. A técnica, com certeza, é necessária ao artista, mas este deve possuir uma força inventiva. O estilo é a condição essencial que faz o autor. Essa forma pessoal é o resultado de uma técnica apreendida em sua formação. Essa liberdade de criação pressupõe um saber que dá valor ao objeto artístico, busca situar-se entre a espontaneidade e a regra. Nessa parte, vale destacar que o autor salienta similaridades entre a arte e o jogo, citando o conhecido autor Huizinga (1971, p.16) que propõe múltiplos arranjos dos mesmos elementos: “[...] irrupção do acaso no interior de uma ordem prefixada; espaço e tempo imaginários; suspensão do espaço e do tempo que são reais; lógica imanente ao processo expressivo; fusão de brincadeira e seriedade, paixão”.

Continua, na sequência, a comparar que, como o jogo, a obra de arte conhece um momento de invenção que libera as potencialidades da memória, da percepção, da fantasia. Esses acontecimentos proporcionam pura alegria e descoberta e servem de inspiração para novas invenções. O autor finaliza afirmando que o fazer do artista é tal que enquanto opera, inventa o que deve fazer e o modo de fazê-lo.

A Arte é conhecimento, na medida em que é entendida por sua tradição como *mimesis*. Conforme o autor, a questão da atividade representativa é o que caracterizou a arte como conhecimento. Atualmente, com novos conceitos e entendimentos sobre a arte, nega-se seu caráter puramente representativo e, dessa forma, sua atividade mimética pode variar dependendo do contexto histórico. A imaginação construtiva é a parte fundamental de uma obra de arte e, principalmente, do artista. Portanto, ela compreende o conhecimento do mundo como *mimesis*, conforme dito anteriormente, mas também deve atender à possibilidade de construção de um mundo novo. O artista, assim, deve ver, pensar e principalmente sentir, para ir além das determinações

científicas e racionais do mundo. Temos que salientar o que o mundo representa para o artista. A frase “o mundo se encontra dentro e fora do artista” (pág. 41) pode ser uma resposta que nos credencia a dizer que ele é o próprio mundo, e com isso lhe dá um sentido através da obra de arte. Essa passagem é fundamental para expressar a relação coesa que pode existir entre o mundo e o sujeito, que é oportunizada pela experiência artística. Merleau-Ponty (1971) comenta que, na verdade, um laço íntimo entre sujeito e objeto é o que distingue os dois modos fundamentais de conhecimento que a Renascença ainda conseguia fundir, a percepção estética e a científica. Esta última, no dizer do autor, preferiu não habitar as coisas, e sim manipulá-las.

Com relação à arte como expressão, o autor inicia falando da dança e do gesto corporal. Salienta que o corpo que baila busca incessantemente sair de si em busca do outro. O mundo interior e o exterior se tocam. Na dança, envolvemo-nos por inteiro, nosso corpo é pura expressividade, passando pelo olhar, o gesto, a postura, como se fôssemos sair de nós mesmos. A expressão de uma obra artística ocorre da relação de um signo e uma fonte de energia na qual ele veicula. Tal relação pode ser emocional, simbólica ou alegórica. Observamos aqui o que o autor comenta sobre a fenomenologia e sua relação com a questão da expressão. Salienta que a fenomenologia deu um passo adiante ao mostrar que o nexos existente entre as forças anímicas e as aparências não se deixa reduzir aos conceitos positivistas de causa e efeito, “[...] o sentido vivo que eletriza a palavra e a imagem não é a causa determinante da existência desta” (p. 54). A expressão e seu significado formam-se em um processo de mútua atração e os graus de transparência dessa relação são diversos. “Raro é um fenômeno evidente por si mesmo” (p.54). A expressão se materializa através do *pathos* do artista, caracterizado pelo movimento entre as forças e as formas na obra de arte. Mesmo assim, é imprescindível

que o artista busque mudar suas formas de criação artística. É a força interior, aliada às suas possibilidades de expressão, que possibilita a criação artística.

O Construir-Conhecer-Expressar pretende ilustrar a consciência artística moderna; a arte não é mera cópia da natureza ou dos objetos culturais. Não há modelos de beleza absoluta em que o artista deva se inspirar. Neste sentido, cabe ao artista utilizar-se das possibilidades do construir, conhecer e expressar. Buscar conhecer o mundo exterior e interior à sua maneira, baseado na sua formação e, a partir daí, criar suas técnicas e formas próprias de criação. Para o autor, a arte deste século busca, assim, abraçar dois extremos: deve buscar o máximo de verdade interior e o máximo de pesquisa formal. Podemos perceber que o autor dá importância ímpar à arte. Salienta que através dela os homens se entendem e se relacionam com o universo de forma autêntica. Diferente da racionalidade científica, a arte procura um entendimento totalizador e de união entre sujeito e objeto, pois ambos são interdependentes no processo artístico do fazer, do conhecer e do expressar. A comparação feita pelo autor entre a arte e o jogo nos fez entender o caráter lúdico e de certa forma desinteressado e autônomo do artista. Essa característica nos remete a perceber o mundo como uma criança, pois ela o percebe para depois pensá-lo. Nessa percepção, o brincar é fundamental. Ela percebe a totalidade do mundo pelo saber sensível, cria e constrói seu mundo baseado nas suas convicções, percebidas sensivelmente.

No dizer de Henri Matisse, criar e expressar são próprios do artista, salientando, ainda, que onde não há criação, não existe arte, e que o poder de criação vem do interior. A arte fornece um entendimento direto do mundo, que pode ser contemplado quando conseguimos livrar a nossa sensibilidade das amarras da racionalidade.

A arte, então, procura desenvolver uma organização do mundo por meio do sentimento, da imaginação e da intuição. Para Aranha & Martins (1996), a arte aparece como possibilidade de organização do mundo e como modo de transformar a experiência vivida em conhecimento intuitivo, através do sentimento. Pelos conceitos logicamente organizados, tidos como abstrações muito genéricas das coisas, conseguimos captar um mundo de formas constantes e estanques que têm sua importância, mas não conseguimos captar o dado sensorial ou, ainda, o momento vivido. Esse vivido nos é oportunizado pela intuição que permeia a relação com o meio de forma imediata e individual, e nos possibilita penetrar no sentido das coisas a fim de captarmos o sentido, o sentimento e a imaginação. Assim, toda a intuição tem sempre uma característica de descoberta, de alguma coisa nova na relação com o mundo.

A imaginação se torna, assim, muito importante. Ela é de certa forma a mediadora entre o vivido e o pensado, entre a brutalidade que caracteriza o objeto e sua representação por parte do sujeito, através do corpo e todos os órgãos do sentido que lhe fornecem significado. A palavra *sentido* tem sua origem, segundo as autoras, como participio passado do verbo *sentir*. O significado passa pelo sentido, tanto do ponto de vista sensorial como emocional (p. 346). Sobre a imaginação, podemos dizer que ela nos faz pensar:

A imaginação, ao tornar o mundo presente em imagens, nos faz pensar. Saltamos dessas imagens para outras semelhantes, fazendo uma síntese criativa. O mundo imaginário assim criado não é irreal. É, antes pré-real, isto é, antecede o real porque aponta suas possibilidades em vez de fixá-lo numa forma cristalizada. Assim, a imaginação alarga o campo do real percebido, preenchendo de outros sentidos (CASSIRER apud ARANHA E MARTINS, 1996, p. 346).

Neste sentido, a imaginação nos faz pensar para que possamos criar novas possibilidades de perceber o mundo. Essa percepção é sempre nova, independentemente

do fato de que advenha de algo já conhecido, pois a imaginação nos faz viajar para o mundo antes de ser apresentado para nós. Proporciona uma projeção anterior para pensarmos de forma melhor e mais ampla a realidade vivida, lembrando que tal relação só pode acontecer por intermédio do despertar do sentimento.

A emoção é uma das maneiras de lidarmos com nossos sentimentos. O sentimento amplia nossas possibilidades para lidar com o mundo e, assim, torna-se, como comentamos anteriormente, conhecimento. Esse engajamento com o mundo não tem como objetivo pensá-lo nem agir sobre ele, mas senti-lo em sua totalidade e profundidade. O sentimento consegue atingir uma esfera que vai além da aparência, atinge a expressão. A expressão busca exteriorizar os sentimentos internos que dão significados ao que é mais humano no ser humano. Nesse sentido, Aranha & Martins (1996) comentam que “o sentimento, na sua função de conhecimento, alcança, para além da aparência do objeto, alcança a expressão. A expressão é o poder de emitir signos e de exteriorizar uma interioridade, isto é, de manifestar o que o objeto é para si” (p. 347).

Assim, o ser humano capta as possibilidades que os objetos manifestam e que são das mais variadas formas possíveis. Nossa interioridade se manifesta baseada na percepção que fazemos do mundo, através dos nossos sentimentos, emoções, imaginações, que nos fazem penetrar no mundo, criando, assim, o nosso mundo de significações que só pode existir se for vivido. Assim, nossas expressões são autênticas e cheias de sentido, fazendo com que nos tornemos diferentes uns dos outros e possamos nos expressar de modo diverso, independente das características do objeto.

Segundo Cordi & Santos *et al.* (1999, p.197), “a expressão só é artística quando é criativa”. O poder de criação é o principal fundamento que credencia a arte. No ato de

criação, as possibilidades de expressão podem ser de emoção, das sensações, de percepções, ou ainda de ideias. Essas formas de se expressar nos proporcionam a condição essencial para nos relacionarmos com o mundo de forma direta. Esse sentimento de criação está presente na criança. Quando ela brinca, relaciona-se com o mundo diretamente porque, como um artista, entrega-se totalmente nessa relação, que é expressiva e sempre nova. O brincar e o se-movimentar das crianças estabelecem uma conexão intuitiva com as coisas que habitam o mundo, e nessa relação, tanto o mundo quanto as crianças se tornam a mesma coisa, uma totalidade indivisível – é uma coisa só. Como consequência, a criança está sentindo o mundo por inteiro e buscando o seu significado. Nessa relação, a sensação de prazer e o caráter lúdico são imprescindíveis, permeiam todos os lados e dão a substância para que o significado, que é sempre novo e diferente, apareça.

Mesmo assim, estamos acostumados a ouvir que a arte é inútil. De certa forma, fico feliz com isso porque a arte não tem uma função prática. Ela não pode ser regada ou regida pelo resultado, pelo produto. Ela é a expressão criativa do prazer, que deve superar o utilitarismo. A arte deve começar se assim for, quando a função termina. No entanto, hoje percebemos que neste mundo que valoriza sempre o resultado obtido, a arte se torna principalmente para os capitalistas e burgueses, coisa inútil. Acredito ser exatamente por isso que a arte ainda se afirma como uma possibilidade de crítica da sociedade atual. Não abrindo mão dessa condição de inutilidade, ela reforça nossa sensibilidade diante do mundo e nos remete a uma condição de seres humanos capazes de imaginar, sonhar e criar por puro prazer, como donos do tempo e do espaço, condição que nos coloca acima da praticidade e da dureza que se tornou o mundo hoje. Essa construção científica, racional e imediatista do mundo favorece um contato

simples, linear e superficial com as coisas. Assim nos tornamos seres autômatos, vivendo para não sermos o que queremos ser. Não conseguimos sentir o mundo através das nossas sensações e emoções, e muito menos expressá-lo por nós mesmos. Somos o que os outros querem que sejamos.

A expressão artística procura um sentido novo que está escondido no mundo. Para Chauí (1994), a arte entendida como expressão transforma num fim aquilo que muitos entendem como um meio. Assim, arte faz “[...] ver a visão, falar a linguagem, ouvir a audição, sentir as mãos e o corpo, emergir o natural da natureza, o cultural da cultura.” (p.325). A arte se torna, dessa forma, a essência da realidade. Segundo ainda a autora, a arte, por ser expressiva, é alegórica e simbólica. Alegórica por falar de outra coisa ou, ainda, falar de uma coisa por intermédio de outra, e esta outra é o símbolo. Símbolo é aquilo que une, junta e sintetiza o que é diferente, dando-lhe um sentido único e novo. Assim, o artista busca algo novo porque desequilibra a realidade para dar lugar ao novo. “O instante expressivo é o instituinte do novo.” (p. 325). Neste mundo dominado pela ciência e pela tecnologia, que revelam aquilo que já está no objeto, a arte procura ver o mundo em suas profundezas e vai além do objeto, engloba-o. Através da imaginação, da emoção, do sonho e da expressão, a arte nos ensina a criar, a viver e a sentir o mundo com prazer. Não se busca uma explicação nem uma representação e sim uma experiência prazerosa que não possui um fim determinado, não existe regra para isso, nem padrão. Para o tempo não se tornar um empecilho para que a expressão artística aconteça, é melhor pensarmos que ele não existe que é apenas uma construção da sociedade industrial e tecnológica. Neste sentido, fazendo uma relação entre o brincar e o se-movimentar, a arte e o processo educativo, Corazza (2004, p.184), comenta que precisamos “artistar” a infância e sua educação.

Para isto é preciso uma docência à altura, ou seja, uma docência artística. Modificar a formação do intelectual da educação, constituindo-o menos como pedagogo e mais como um analista da cultura, como um artista cultural, que já tem condições de pensar, dizer e fazer algo diferente. [...] docência que, ao exercer-se, inventa. Reescreve os roteiros rotineiros de outras épocas. Desenvolve a artistagem de práticas, que desfazem a compreensão, a fala, a visão e a escuta dos mesmos sujeitos e saberes, dos antigos problemas e das velhas soluções. Dispersa a mesmice e faz diferença ao educar as diferenças infantis. Uma artistagem de ordem poética, estética e política, derivada de sobressaltos e das alegrias de trabalhar nas fronteiras entre as disciplinas, os sujeitos e os não-sujeitos, os sentidos e os sem-sentidos. Docência de um artista, que promove o autodesprendimento, implicando no questionamento dos próprios limites, que renova e singulariza o seu educar. Docência artística, portanto, que nos convoca a trabalhar na materialidade da cultura. Educar, artistando. Diferenciar, arriscando-se. Usufruir do prazer de criar, sem nos considerar nunca uma obra acabada. Assumir o risco de educar, sem deixar que as ilusões fechem os horizontes sociais, nos empurrem para o conservadorismo ou violentem a heterogeneidade da infância.

### **Considerações Finais**

O brincar e o se-movimentar das crianças exigem uma espontaneidade expressiva para que os movimentos artísticos fluam. Esse contato corporal com o mundo é a própria maneira que a criança possui de “ser-no-mundo”. Sendo assim, não precisa outra forma ou procedimento para organizar seus movimentos. Eles já foram elaborados de tal forma que são expressão por si só. A relação corporal com o mundo é tão intensa que as ordens mecânicas e funcionais limitam o potencial de exploração do mundo pela criança, tornando os movimentos controlados e não fluídos. Assim as crianças se tornam o mundo. Através do brincar e, conseqüentemente, agindo corporalmente com o mundo, ela se descobre e constrói seu mundo. Podemos então admitir que a arte nos revela um mundo tal qual o artista experimenta, é a experiência primeira, antes de qualquer reflexão prévia. Dessa forma, podemos ver que a arte se justifica pela importância dada à imaginação, à exploração dos sentidos, ao cultivo dos sentimentos, à recuperação da intuição, ao lado da educação para a criatividade, para a invenção e o

novo. Todas essas características se direcionam contra a atual forma de ver o mundo. A arte nos incita a sair da rotina do definitivo e ir em direção à descoberta e ao imprevisível, pois ela se opõe a essa sociedade burocrática voltada para a eficácia, que tem como forma avaliativa a utilidade dos produtos e das pessoas. A arte procura recuperar o prazer e a fruição, sentimentos que estão ameaçados de extinção pela pressão imposta pela vida moderna.

Portanto, a arte não pode ser entendida como forma abstrata de conhecer o mundo. Ela é a forma imediata de perceber a realidade, através da sensibilidade que faz com que interpretemos o mundo a nosso modo, baseando-nos em nossa experiência, que é afetiva. Essa familiaridade com o mundo proporcionado pela arte possibilita que nossa experiência seja profunda e significativa, o que, de outra forma, não seria possível. Com as crianças, essa experiência é ainda mais original. Elas conseguem mais facilmente se entregar às experiências e se doar de forma global quando em contato com o mundo, principalmente através das expressões artísticas, quando brincam, dançam, imaginam, criam e sonham, quando se integram corporalmente com o mundo, dando vazão ao seu se-movimentar. Para finalizar, citamos uma frase do prefácio do livro: “Os filósofos e a arte”, de Haddock-Lobo (2010, p.12), onde o autor comenta sobre o que é o criar: “Criar nada mais é do que deixar que a obra aconteça, que ela siga o seu rumo. O grande artista, o criador da vida, sabe seguir o fluxo, sabe deixar-se conduzir pelo mundo”.

## REFERÊNCIA

ARANHA, Maria Lucia Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando:** introdução à filosofia. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a Arte.** 7. ed. São Paulo: Ática, 2009.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura**. Questões da nossa época. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

CARMO, Paulo Sergio. **Merleau-Ponty: uma introdução**. São Paulo: EDUC. Série: Trilhas, 2004.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1994.

CORAZZA, Sandra Mara. Pistas em repentes: pela reinvenção artística da educação, da infância e da docência. In: GALLO, Silvio; SOUZA, Regina Maria. (Org.) **Educação do preconceito: ensaios sobre poder e resistência**. Campinas: Alínea, 2004.

CORDI, Cassiano; SANTOS, Antônio Raimundo *et al.* **Para filosofar**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2003.

CORDI, G. & SANTOS, A. **Para Filosofar**. São Paulo: Editora Scipione, 1999.

CUNHA, Antônio Camilo. O Brincar e a Criança como Obra de Arte. Uma tomada de consciência. In: TANI, GO; *et al.* (Org.). **Celebrar a lusofonia: ensaios e estudos em desporto e educação física**. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2012, v. , p. 315-327.

GORDIJN, C. C. F. **Inleiding tot het bewegingsonderwijs**: Baars, s.n. 1968.

HADDOCK-LOBO, Rafael (Org.). **Os filósofos e a arte**. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

HILDEBRANDT-STRAMANN, R. **Textos pedagógicos sobre o ensino da educação física**. 2. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2003.

HONORÉ, C. **Sob Pressão**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, EDUSP, 1971.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

\_\_\_\_\_. Movimentização. CONGRESSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA APEF. 1, 1988. **Anais...** Florianópolis, 1988. (mimeo)

\_\_\_\_\_. Esporte: uma abordagem com a fenomenologia. In: STIGGER, M. P.; LOVISOLO, H. **Esporte de rendimento e esporte na escola**. Campinas: Autores Associados, 2009.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Pedagogia da animação**. 2. ed. Campinas; São Paulo: Editora Papirus, 1997.

MATISSE, Henry. Com olhos de crianças. **Revista Arte em São Paulo**, São Paulo, n. 14, mar. 1983.

MATURANA, H; VERDEN-ZOLLER, G. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado á democracia.** São Paulo: Palas Athena, 2004.

MERLEAU PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção.** São Paulo: Livraria Freitas Bastos, 1971.

\_\_\_\_\_. **Psicologia e pedagogia da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2006.

\_\_\_\_\_. **A Estrutura do Comportamento.** Trad. José de Anchieta Corrêa. Belo Horizonte: Interlivros, 1975.

MUNIZ, Fernando. Platão contra a arte. In: HADDOCK-LOBO, Rafael (Org). **Os filósofos e a arte.** Rio de Janeiro: Rocco, 2010, p. 15-42.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SANTIN, Santin. **Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade.** Ijuí: UNIJUÍ, 1987.

SOKOLOWSKI, Robert. **Introdução à fenomenologia.** São Paulo: Loyola, 2004.

TTEBELS, A. A concepção dialógica do movimento humano: Uma teoria do se-movimentar. In: KUNZ, Elenor, TREBELS, Andreas (Org.) **Educação Física Crítico-Emancipatória.** Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

\_\_\_\_\_. Plaidoyer para um diálogo entre teorias do movimento humano e teorias do movimento no esporte. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte,** Ijuí, n.13, v.3, p.338-344, 1992.

### **Endereço dos Autores:**

Aguinaldo Cesar Surdi  
Rua Pedro Fonseca Filho, 8821 Ponta Negra  
Natal - RN - 59.090080  
Endereço Eletrônico: [aguinaldosurdi@yahoo.com.br](mailto:aguinaldosurdi@yahoo.com.br)

Danieli Alves P. Marques  
Praia Branca Resort, Av. Luiz Boiteux Piazza, 3771  
apt. 22 - Cachoeira do bom jesus  
Florianópolis - SC - 88.056000  
Endereço Eletrônico: [edf.danieli@gmail.com](mailto:edf.danieli@gmail.com)

José Pereira de Melo  
Rua Tarcísio Galvão, 1951 - Nova Descoberta,  
Natal - RN - 59.056510  
Endereço Eletrônico: [jose.pereira.melo@uol.com.br](mailto:jose.pereira.melo@uol.com.br)

Elenor Kunz  
Elpídio de Medeiros, 77 - 307 - Camobi  
Santa Maria - RS - 97.105-110  
Endereço Eletrônico: [elenkunz@terra.com.br](mailto:elenkunz@terra.com.br)