



corpo
em
mo
vi
men
to



Sumário

EDITORIAL
**Corpo e movimento na
experiência infantil**

5

ESCRITOS A MÃO
Educação e movimento
Por Mario Di Santo

8

ENTREVISTA COM SILVIA
CHIAPPINO E LILIANA GRUSS
**"Estamos atentos ao
desenvolvimento motor postural
porque uma criança que está
confortável com seu próprio corpo,
fica bem emocionalmente"**
Por Ana Abramowski e Cecilia Elizondo

18

ESCRITOS A MÃO
**O corpo e as relações
pedagógicas.**
Por Daniel Brailovsky

13

ESCRITOS A MÃO
**O ponto de vista cria o
objeto: atividade(s) física(s)
e práticas corporais**
por Ricardo Crisorio

26

ESCRITOS A MÃO
**Movimentar-se:
é pedir demais?**
Por Fernando Concha Laborde

37

ENTREVISTA COM
CLAUDIO MARAGONI
**O futebol, entre o prazer e
a exigência.**
Por Ana Abramowski

34

Os movimentos na infância
Por Adelsin

44

RESENHAS
**Pequena Miss Sunshine.
Marcas no corpo**
Por Cecilia Elizondo

46

ESCRITOS A MÃO
**Movimento na infância:
combustível para o desenvolvimento**
Por José Angelo Barela
& Eric Leal Avigo

50

ENTREVISTA
**"Improvisar, fazer consciente
o corpo e que surjam movimentos
próprios, é maravilhoso"**
Por Ana Abramowski

56

EXPERIÊNCIAS
**As cidades como
espaço de aprendizagem**
Por Guillermo Ríos

60

Fundação Arcor

Presidente | Lilia M. Pagani

Gerente | Santos Lio

Instituto Arcor Brasil

Presidente | Mario Pagani

Diretora Executiva | Célia Ribeiro de Aguiar

Por escrito ☉

Ano 9, Nº 10, novembro de 2015

Conselho editorial

Célia R. Aguiar, Mariana Arruabarrena,
Santos Lio, Javier Rodríguez, Vanina Triverio

Coordenação editorial

Ana Abramowski

Desenho

Di Pascuale Estudio (www.dipascuale.com)

Editora de fotografia

Julieta Escardó

Impressão

ISSN: 1851-037-X-5

A reprodução e/ou divulgação total ou parcial de textos, fragmentos, resenhas ou imagens é permitida com a condição de citar a fonte expressamente. As opiniões expressas nesta revista não implicam necessariamente que sejam compartilhadas pela Fundação e Instituto Arcor. Publicação de distribuição gratuita.



Argentina

Chacabuco 1160, Piso 10, (X5000IIY) Córdoba, Argentina.

Tel.: (0054 351) 420 8303 / 420 8254

Fax: (0054 351) 420 8336

funarcor@arcor.com | www.fundacionarcor.org

Brasil

Rua Olimpíadas, 205, 16º andar, CEP, 04551-000, São Paulo, Brasil.

Tel.: 11 3046 6800

institutoarcorbrasil@arcor.com | www.institutoarcor.org.br

Chile

Placer 1324, Santiago-Chile

tel. (56-2) 25208762

funarcorchile@arcor.com | www.fundacionarcor.org/chile

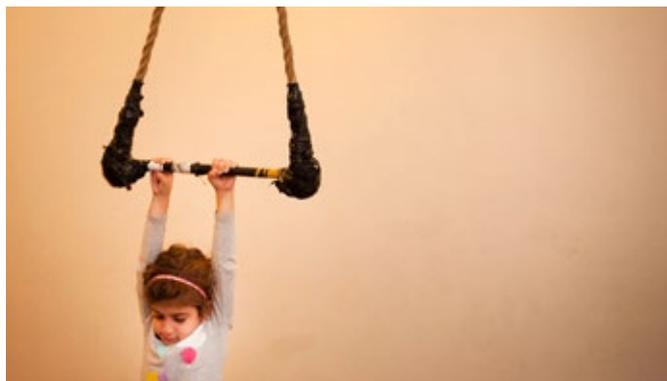
A impressão desta revista foi em papel fabricado com matéria prima procedente de bosques manejados responsavelmente e utilizando tintas vegetais.

FOTOGRAFIAS NESTE NÚMERO



Héctor Rio

Nasceu em Casilda, em 1974. É fotógrafo documental e trabalha como repórter gráfico na cidade de Rosário desde 1999. Foi estagiário do Fundo Nacional das Artes, do AECID e da FNPI. Em paralelo ao seu trabalho profissional, desenvolve projetos pessoais.



Celeste Alonso

Nasceu em Buenos Aires, no ano de 1977. Fez parte do Grupo 1010100 com o qual editou um livro de fotografia. Atualmente faz parte do Coletivo fotográfico 24x365 e trabalha em projetos pessoais.



Silvina Caserta

Nasceu em Bahía Blanca, em 1976. Mora em Buenos Aires onde trabalha como fotógrafa freelancer e desenvolve projetos fotográficos pessoais.

EDITORIAL

Corpo e movimento na experiência infantil

Somente se aprende quando vivemos por nós mesmos e o acontecimento se transforma em experiência.



Este número da revista Por escrito, que chega à sua décima edição fazemos uma pausa para problematizar as práticas corporais e motrizes que as crianças desenvolvem em sua vida cotidiana.

Começamos a analisar um processo social complexo, difuso, multicausal e por sua vez, muito recorrente que é a redução constante destas práticas, um processo de hipocinesia num contexto no qual a “necessidade” de movimento é cada vez menor.

Como sempre, as aproximações às temáticas são múltiplas e diversas, além de dar lugar a distintas posições, privilegamos os enfoques que na hora de promover o envolvimento corporal e motriz nas atividades da infância, o fazem a partir do movimento ativo, favorecendo as intenções e decisões do sujeito.

Se estamos interessados em promover que as crianças se movimentem, se envolvam corporalmente em suas experiências de vida é necessário que aprendam a se movimentar ativamente. Pode parecer desnecessário comple-

mentar: movimentar-se “ativamente”, mas isso de fato, faz sentido, porque é possível movimentar-se de forma passiva, assim como responder mecanicamente sem dar sentido e significado para o sujeito. Quando falamos de movimento e do movimento humano, entram em jogo diversas variáveis e olhares.

Do ponto de vista das ciências naturais, entende-se que o movimento é descrito como a mudança de lugar de um corpo no espaço. No caso do movimento humano o foco está na interação do sistema osteomioarticular, que a partir de uma ordem dada ao sistema nervoso coloca em funcionamento este sistema complexo, permitindo o movimento.

Interessa-nos abordar o assunto dando relevância ao movimento ativo, no qual o sujeito é o protagonista, atua por si mesmo e decide a ação. Esta experiência consciente permite que a criança organize suas percepções e atue sobre o entorno para aprender com ela.

O movimento é ativo sempre que a criança ou o sujeito origine a atividade, sempre que a criança seja a responsável por guiar as ações, portanto, não se trata de um movimento adaptativo que responde a um estímulo externo.

Como dito anteriormente, esta edição da revista traz diferentes olhares sobre o tema e também visões de diferentes territórios geográficos. É a primeira edição de um formato tri-nacional que combina autores da Argentina, do Brasil e do Chile.

Analisar simultaneamente as regularidades estruturais presentes nos diferentes países e as particularidades que resultam da singularidade de cada um deles é um exercício muito rico, ilustrativo e proveitoso para abordar o tema.

Como resultado do trabalho articulado pela Fundación Arcor Argentina, o Instituto Arcor Brasil e a Fundación Arcor Chile (recentemente criada) a edição número 10 da Por escrito conta com artigos dos três países. Agradecemos especialmente aos autores brasileiros e chilenos que colaboraram com esta edição contribuindo para problematizar aspectos sensíveis na vida cotidiana de nossas crianças. •

INTRODUÇÃO

Infância, corpo e movimento

Por **Ana Abramowski**
E **Cecilia Elizondo**

Do que um corpo é capaz? Era o que se perguntava o filósofo Baruch Spinoza no século XVII.

A partir de diferentes abordagens, os artigos que compõem esta edição da *Por Escrito* poderiam ser lidos de forma transversal tendo esta pergunta como eixo. Um corpo pode se mover, saltar, pular, rolar, se pendurar, ficar de cabeça para baixo, rastejar, dançar, correr, caminhar e se deslocar. Um corpo pode exigir se disciplinar, se liberar, se expressar. Um corpo pode dizer que sim e também dizer que não. A chave é perguntar pelo seu poder. Nesta introdução apresentamos um conjunto de textos, entrevistas e depoimentos de experiências produzidas na Argentina que fazem parte de um estimulante convite a pôr o corpo em movimento na educação.

O ponto de partida do argumento de Mario Di Santo é que o movimento é um processo vital absolutamente necessário para os seres humanos. Sem movimento, a vida, como fenômeno biológico básico, não pode se sustentar. Nos últimos sessenta anos houve uma mudança contextual formidável e o meio se transformou em hipocinético – leia-se sedentário-, produzindo um desajuste entre o nosso genoma cinético e as nossas condutas cotidianas, explica Di Santo no seu artigo. As escolas têm a grande oportunidade de enfrentar este desafio, fomentando a cultura da prática corporal motora saudável. Nela radica o “valor diferencial” da educação física.



Daniel Brailovsky começa o seu texto descrevendo uma série de rituais pátrios para pensar as formas nas quais os sujeitos habitam os dispositivos escolares. A partir deste lugar do “habitat”, sustenta que o ensino, o planejamento e a avaliação são práticas que *descorporizam* as relações do saber. Através de histórias e cenas escolares, o autor nos convida a refletir sobre a importância de pôr o corpo nas relações pedagógicas para dar sentido às experiências escolares.

Silvia Chiappino e Liliana Gruss abrem para nós as portas do Jardim Piluso. Este estabelecimento é pioneiro no trabalho com as diretrizes da médica húngara Emmi Pikler, que afirma que o desenvolvimento postural motor se deve à continuidade genética e que a coordenação motora infantil não deve ser imposta pelos adultos. Neste sentido, explicam a importância de se respeitar os tempos das crianças pequenas e de dar liberdade aos seus movimentos sem incentivar, nem estimular posturas de maneira prematura, isto permitirá alcançar uma autonomia gradual e uma integridade emocional e corporal saudáveis.

A experiência do Programa Escola Móvel é apresentada por Guillermo Ríos, da Secretaria de Cultura e Educação da Prefeitura de Rosário. Esta experiência foi criada com o objetivo de desenhar e pensar uma cidade como território de aprendizagem. No seu depoimento podemos compreender as formas de deslocamento das instituições



... o corpo
precisa se
movimentar,
mas também
se conhecer e
se reconhecer
de forma
consciente...”

educativas para habitar outros territórios: uma escola móvel que consiga construir novos vínculos com a cultura e que coloque em movimento os sujeitos e os espaços pedagógicos. A proposta permite pensar sobre as tensões entre o sedentário e o nômade das instituições, e das marcas que deixam as experiências das viagens, as saídas e as visitas a novos espaços de aprendizagem.

No texto de Cecília Elizondo, sobre o filme “Pequena Miss Sunshine”, é proposta uma perspectiva original para pensar a temática deste número da revista. Tendo a Olive como a protagonista e os concursos de beleza como cenário, o filme nos leva a refletir sobre a forma com a qual os corpos são preparados para se encaixarem nos parâmetros de beleza e o que isso acarreta nos sujeitos, na obstinada busca pelo sucesso.

Temos também o texto de Marta Lantermo, que dirige o “Laboratório de Dança e acrobacia”. Ela escolhe os vocábulos: adrenalina, prazer, gosto, felicidade, diversão, energia, confiança, conexão, aprendizagem e improvisação para descrever o que acontece nas oficinas destinadas a crianças a partir dos dois anos de idade, até a adolescência. Entre bolas, panos, trapézios e colchonetes, as crianças exploram elementos de acrobacia no solo, acrobacias aéreas, a dança contemporânea e inventam formas de subir, formas de voar, de ficarem penduradas, ou seja, maneiras de realizar com o próprio corpo.

A partir do que cada criança traz, os professores introduzem técnicas que ajudam na coordenação, na formação motora e propiciam o conhecimento do próprio corpo. Porque o corpo precisa sim de se mover, mas também de se conhecer e de se reconhecer de maneira consciente.

No seu artigo, Ricardo Crisorio discute a noção da(s) atividade(s) física(s), muito atreladas à educação física atual e propõe em seu lugar o conceito de práticas corporais. Para Crisorio não é adequado conceber o corpo como uma entidade biológica, um substrato natural, ou um princípio substancial. Para isso subverte os raciocínios habituais e enfatiza que são as práticas (as formas de fazer, pensar, dizer) que tomam o corpo por objeto, para construí-lo e constituí-lo. Um corpo nunca pode ser separado de suas práticas. Práticas históricas, singulares e por consequência, políticas.

Já Claudio Marangoni relata suas lembranças como jovem jogador de futebol, a paixão pela bola, o prazer de jogar e as exigências do esporte de alto rendimento. Uma carreira vitoriosa que não teria sido possível sem o apoio e o acompanhamento de adultos importantes. Ele que há trinta anos contribui com seu conhecimento e experiência na Escola de Futebol e Esportes que dirige, voltada ao esporte de formação e integrador, que possibilite o desenvolvimento integral das crianças.

Vale a pena advertir que os corpos que se movem nas páginas desta revista não somente saltam, dançam, correm, ou se deslocam. Os corpos que se movem são também – e principalmente – aqueles que subvertem as normas existentes e têm a coragem de romper as barreiras estabelecidas. •

ESCRITOS A MÃO

Educação e movimento

Por **Mario Di Santo**

Neste artigo apresentarei alguns pontos de vista sobre a possível finalidade da educação física na escola, sem pretender que sejam considerados melhores ou superiores aos critérios atualmente dominantes, mas como linhas para promover a reflexão no contexto de uma sociedade democrática. Também gostaria de promover o debate entre quem já passou pelas etapas formais do sistema educativo. Não pretendo que estas ideias sejam incluídas no currículo nem obrigar a que sejam lidas ou estudadas.

Provavelmente tudo na vida seja contingente, exceto duas tarefas, funções ou processos vitais, ou como vocês queriam chamá-las. Elas são: se alimentar e se movimentar. São funções, processos e também tarefas e responsabilidades. É absolutamente acidental que a pessoa seja alta ou baixa, gorda ou magra, heterossexual ou homossexual, caucásica ou oriental, professora ou advogada, médica ou arquiteta, torcedora do Belgrano ou do Talleres, até, inclusive, saudável ou doente. O que não é acidental e sim absolutamente necessário é que, para continuar vivendo, a pessoa deve se movimentar e comer. Se deixar de fazê-los, não haverá mais vida, e paradoxalmente, disso não se fala na escola, e é o que o estilo de vida contemporâneo mais tem deteriorado. O contingente constitui 100% do currículo escolar e o que é realmente necessário, ou seja, a manutenção das funções vitais, é nulo ou quase nulo.

Ensina-se muito pouco sobre estes assuntos, ao passo que se estimula a construção de mitos sociais, presunções infundadas e até lendas populares sobre estas questões sem as quais a vida, como fenômeno biológico básico, não se sustenta. É lógico que não se fale nisto, embora sem fundamento, porque são vitais. Entendemos, inclusive, que esta omissão educativa é o que alimenta a construção de premissas infundadas, as quais, na maioria das vezes, viram linhas de ação que promovem condutas pouco favoráveis à saúde geral da população. Muitas vezes estes conceitos favorecem os interesses espúrios das propostas de moda, a maioria das vezes importadas desde países que nem sequer as consomem, mas as vendem bem, e que pouco aportam para o bem-estar da nossa população. Em águas turbulentas, o ganho é dos pescadores.

Se olharmos para a idade da pedra (vale lembrar que mais de 90% da história da humanidade aconteceu ali) ou observarmos comunidades indígenas atuais, notamos que entre os múltiplos conteúdos



Mario Di Santo é Professor de Ensino Fundamental e Professor de Educação Física (I.P.E.F.), formado em Educação Física (U.N.R.C.) e em Ciências da Educação (U.C.C.). É Professor adjunto e associado da School of Human Kinetics and Recreation da Memorial University de Saint John's, Canadá e consultor internacional Sport City, México. É membro honorário do Colégio de Terapeutas em atividade física e saúde do Chile A.G. Atualmente é Professor titular de Ginástica III, Educação Física adaptada e Neurociências e Motricidade Humana, IPEF, Córdoba. Criador e diretor do Centro de Neurociências e Motricidade Humana, Eucinesis.



que se abordavam e abordam, de pais para filhos, de adultos para crianças, sempre estão presentes aqueles relacionados ao movimento e à nutrição. Não somente ensinam a respeitar a terra e as forças sobrenaturais, mas também a se movimentar econômica e eficientemente, cuidando do próprio corpo, assim como as armas e as ferramentas. Disso dependia a sobrevivência e assim como não existiam peças de reposição para as quebradas ou danificadas por mal-uso, muito menos para as partes do corpo humano ou suas funções prejudicadas pelo uso indevido. A técnica, como conceito relativo a “fazer bem o que é feito”, não suponha grandes conflitos, nem gerava ideias inerentes à opressão ou à falta de liberdade. Ensinavam que a natureza é um grande regulamento que nos ensina a viver. Não respeitar suas leis traz, inexoravelmente, consequências negativas. Não é possível sobreviver escolhendo a forma que achamos seja a mais confortável, o homem ao longo de quase toda a história evolutiva nunca viveu confortavelmente, viveu como pôde, configurando um *corpus* de conhecimento que, transmitido de geração para geração, aumentava as chances de sobrevivência. Estranhamente, nossa escola omite tais considerações, provavelmente por considerá-las de menor relevância, em relação a outros conteúdos aparentemente mais importantes. Muitas vezes lembro o “*conatus*” de Spinoza como virtude básica e essencial, inerente ao desejo e à ação posta a serviço da preservação da existência. Não me atreveria a qualificar tais esforços como supérfluos, senão ao contrário. Talvez sejam a base e a condição de possibilidade das outras virtudes. E, tentando continuar pensando, consigo dizer que ser indiferente à própria saúde é um ato de despreocupação com os outros. Se perdemos a saúde podendo evitá-lo, ou seja, quando a partir de um ato de vontade omissa ou faltante, nossa saúde é frágil ou está com problemas graves, nos transformamos na mais pesada carga para aqueles que dizemos amar. Estranha forma de amar. Tente entender se for possível.



“...Provavelmente tudo na vida seja contingente, exceto duas tarefas, funções ou processos vitais -ou como você queira chamá-las- que são se alimentar e se movimentar...”

Hoje estamos imersos em uma situação na qual, novamente, embora no sentido exatamente inverso, o movimento e a nutrição podem gerar fatores de risco que, já não sendo apenas ameaça, se materializam como causa da má qualidade de vida, deficiência e morte prematura. Antes, o homem se movimentava muito e comia o que podia, e para isso gastava mais de 7.000 calorias diárias. Hoje, se movimenta pouco e come não somente o que pode, mas o que quer, o que não deve, come muito e mal. Nesse sentido, movimento e nutrição se apresentam


“...o meio se transformou em obesogênico e hipocinético, ou seja, sedentário, muito rapidamente e nossa biologia entrou em um desajuste natural...”

como grandes problemas e exigem serem incluídos como questões de interesse educativo, já que se o tema for abordado nas escolas, será muito mais fácil criar hábitos saudáveis, para toda a população. Aprender a nos movimentar e a comer de acordo à natureza humana volta a ser uma necessidade vital, que acredito, a escola não pode continuar evitando. E se for possível, é necessário estender estes esforços ao grupo familiar. Seria fantástico ampliar as horas de educação física, não somente para treinar a equipe que vai representar a escola nas competições (embora eu ache muito bom isso e acredite que não deva ser excluído), mas também para educar o grupo familiar a respeito dos fatores de risco, promovendo, progressivamente, hábitos de vida saudáveis para que considerem o

movimento e a nutrição. Laboratórios saudáveis para o grupo familiar aos sábados de manhã ou quando for possível.

Vista desde uma perspectiva ampla, a equação é simples. Herdamos um genoma cinético que durante milhões de anos teve que enfrentar fome e ambientes adversos, agressivos. Era impossível sobreviver sem destreza física e resoluções mentais paralelas. De uma hora para outra, nos encontramos frente a uma mudança contextual formidável, própria dos últimos 60 anos. O meio rapidamente transformou-se em obesogênico e hipocinético, ou seja, sedentário, fazendo com que nossa biologia entrasse em um desajuste natural. Os problemas que hoje nos atingem, provavelmente estejam relacionados a isto. Somente podemos pensar em três opções: mudar o genoma, transformar o contexto ou modificar a conduta. As duas primeiras são impossíveis, somente a terceira é viável. Nisso consiste a simplicidade da equação e ao mesmo tempo, sua dificuldade. Acredito que nesse sentido a escola poderia contribuir muito, com a colaboração de outras disciplinas do campo social e científico, tais como a medicina, a economia, a urbanística, etc.

Frente a este contexto, a pergunta que surge é sobre quais seriam as disciplinas que no contexto escolar poderiam assumir estes ensinamentos. Com relação a nutrição, deixamos que os especialistas proponham. Porém, falando estritamente da educação inerente ao aprendizado de práticas corporais para a saúde, para uma vida corporal sadia levando em conta a motricidade, não é estranho que muitos países desenvolvidos tenham apostado na educação física para isso. Isto não significa que a educação física tenha que abandonar suas características esportivas ou lúdicas, mas anexar novas orientações, neste caso, considerando um novo sujeito, produto do que chamamos “quadrado da modernidade”, complexo “cluster”, composto por hipocinética, obesidade, ansiedade e dificuldades para conciliar o sono (acredito que para a Argentina e para a região, poderíamos falar de “pentágono”, com os vícios como o quinto componente do “cluster”). Um novo sujeito para quem uma educação física que somente ensine esportes, brincar ou dançar não seja suficiente. Um sujeito sedentário tem um alto custo para todos, não somente desde o ponto de vista das perdas individuais ou familiares, mas também com respeito aos custos que uma população quase doente, com fatores de risco elevados e em constante crescimento, supõe para o Estado. Os custos de uma população pouco educada são enormes, muito mais quando há tão pouca formação sobre o cuidado de si mesmo. Basta com simplesmente estimar, como outros já o fizeram, o custo anual de um sujeito que escolhe não se movimentar e levar um estilo de vida hipocinético ou sedentário. A decisão de não viver saudavelmente é muito cara, tanto para o sujeito como para seu entorno.

Países do hemisfério norte, particularmente os nórdicos europeus, deram uma virada importante na orientação de sua educação física escolar, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio. Entendem que sua função principal é promover ferramentas para autogerir a vida motriz. Vislumbraram que assim como as outras disciplinas escolares, estas devem fornecer recursos que sejam úteis fora da escola também. Nesse sentido, a educação física não poderia simplesmente se limitar a entreter as crianças ou a promover um



espaço de jogos, por isso é importante a educação física adaptada para que depois a população saiba como se entreter e como autogerir os processos que incumbem a relação entre saúde e movimento. A consequência disto é que a formação em uma cultura de movimento com orientação científica a partir da mesma escola permitiu não somente combater os fatores de risco derivados do “quadrado” da modernidade, mas também evitar a proliferação de instrutores, *personal trainers*, outras profissões parasitárias da educação física e métodos enlatados de moda. Eu sonho com algo parecido com isto para meu país, remarcando sempre o respeito pelas opiniões alternativas.

Talvez, pudéssemos conseguir alguma coisa parecida na Argentina. Fazer com que através de uma educação física escolar, orientada à cultura da prática corporal motriz saudável, a população tenha acesso a, entre outras coisas, e sem pretender sermos exaustivos:

- Ferramentas para melhorar sua condição física, já que sem saúde o homem não pode pensar (ou, pelo menos, com a liberdade que gostaria).
- Orientações para manter a saúde do aparelho locomotor durante toda a vida e a partir disto, optar livremente por práticas diversas, sejam estas recreativas, esportivas, dança ou qualquer outra.
- Critérios para escolher esportes adequados e adaptados à idade e condição.
- Aprender a praticar saudavelmente os esportes que escolha, como

também qualquer outra prática motriz, reduzindo a probabilidade de lesões e sempre expressando valores de nobreza e decoro.

- Hábitos motrizes que perdurem para a vida toda, se for possível, inclinação por uma vida esportiva saudável sem confundir os excessos e aberrações do esporte profissional com os valores do esporte em geral.
- Aprender a preservar o esporte como tesouro cultural, conhecer os esportes pela prática e também pela teoria e não somente os susceptíveis de serem ensinados na escola.
- Resgatar os valores da ginástica formativa (aproveito para agradecer aos meus treinadores de ginástica Roberto Mario Tulisse e Juan Carlos Higa, que me ensinaram a pensar - e a viver).
- Trabalhar funções intelectuais superiores juntamente com os processos motrizes propriamente ditos, citando o meu querido formador, o professor Antonio García: “uma educação física para pensar e não somente para transpirar”.
- Atitude crítica frente às lendas populares sobre o exercício e a saúde, se transformando em promotor de enunciados científicos relacionados a estas questões.
- Objetividade perante os ventos da moda, para não se transformar irrefletidamente em consumidores de propostas meramente comerciais e de pouco valor pedagógico e fisiológico.
- Conhecimentos para autogerir seus processos motrizes não esportivos fora da escola, utilizando melhor o tempo livre.
- Diretrizes para estender pedagogicamente à sua própria família, aos efeitos de prolongar um processo educativo saudável



■ ■ ■
“...Para mim sempre foi inquietante o que decidi chamar de “valor diferencial” da educação física e é aquilo que somente com um professor de educação física podemos obter e com mais ninguém...”

para as famílias em tudo o que estiver relacionado com práticas corporais motrizes para a saúde.

- Gerar o sentido de “responsabilidade biológica”, compreendendo que a saúde não é somente um bem individual, mas também e principalmente, um bem social (não existe ato inerente à própria saúde que não repercuta em outros).

Sempre foi inquietante, pelo menos para mim, o que decidi chamar de “valor diferencial” da educação física, ou seja, aquilo que somente com um professor de educação física podemos obter e com mais ninguém. Aquilo que nenhum outro profissional pode nos ensinar e nem podemos conseguir por nossos próprios meios. Brincar, podemos brincar sozinhos. Para dançar também não precisamos um professor de educação física, e no caso de que queiramos aprender a dançar podemos buscar um professor de dança (insisto em que na escola devemos incluir a dança como disciplina, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, a cargo de professores de dança, não de educação física). Para nos entreter também não são imprescindíveis os professores de educação física. Animar uma festa infantil é um nobre trabalho, para o qual não é necessário estudar educação física durante 5 anos. Para expressão corporal, já temos os formados em teatro que se dedicam anos a isso. Para brincar, dançar, fazer expressão corporal, circo, esportes, etc. é necessário ter uma boa condição física, que nenhuma academia de dança, circo ou teatro aborda em seu currículo específico.

Se aprofundarmos no tema, percebemos que temos um conjunto de conteúdos que nem os professores de dança, nem os educadores, nem os professores de teatro nem os sujeitos por si mesmos podem obter. Acredito que é neste sentido que a educação física escolar deve apontar. Isto não significa deixar para trás nenhum outro valor, muito menos o da inclusão. Trata-se de construir um valor diferencial que somente o professor de educação física pode nos levar a descobrir e para o qual os pontos destacados acima, podem contribuir. •

ESCRITOS A MÃO

O corpo e as relações pedagógicas

Por Daniel Brailovsky



Dedos cruzados

Gostaria de retomar uma conversa sobre o corpo na escola, que, felizmente, começou faz algum tempo, e digo isto porque sei que foram ditas muitas coisas a respeito, criando um mapa de ideias pelas quais transitamos novamente quando voltamos a tratar a questão. Por exemplo: o corpo é construção significativa (e não somente músculo, osso e nervo); a voz e o olhar também fazem parte do corpo; os gestos são movimentos com sentido que sintetizam formas de habitar o espaço; esses mesmos gestos são complexas construções históricas; os espaços escolares preveem certos lugares para o corpo do aluno (os bancos, as filas, etc.) e os sujeitos logo se apropriam, de determinada forma, dos espaços escolares. E, sobre esta última ideia, gostaria de contar uma breve história pessoal, bastante ilustrativa.

A história começa em 1984, quando eu estava no quarto ano do ensino fundamental. Nesse momento, presenciei a conjunção de dois fenômenos que, acredito, deram lugar a esta pequena história.

O primeiro fenômeno foi a enérgica reação ao uso repressivo dos símbolos pátrios durante a ditadura. As escolas foram cenário das piores formas de autoritarismo, nas quais as bandeiras, filas e atos solenes foram um veículo privilegiado ao longo de muitos anos. Quando começamos a respirar o novo ar que trazia a abertura democrática, um dos piores inimigos das crianças era a liturgia patriótica. Talvez sempre tenha sido dessa forma, e quem sabe, em alguma medida continuou sendo, mas nesses anos, tomar distância estendendo o braço com um gesto muito parecido com aquele que faziam os nazistas, responder em uníssono aos cumprimentos, assim como às monótonas frases de Nicolás Avellaneda ou de Joaquín V. González e ter que fazer parte do ritual do pavilhão, e de anuviadas ressonâncias marciais e religiosas, eram formas de tortura cotidiana difíceis de evitar. Por isso, nos livrarmos delas era uma das causas mais importantes da nossa cotidianidade na escola. Nossa professora de música, Teresa, nos fazia repetir até estarmos exaustos as marchas escolares, e lembro muito bem que uma manhã a recebemos cantando, todos



Daniel Brailovsky é Doutor em Educação, Professor e formado em Educação infantil, Professor de Música, Mestre em Educação. Professor em diferentes Universidades e Institutos. Faz parte do corpo docente da Pós-graduação em Pedagogia das Diferenças da FLACSO. Leciona aulas teóricas e metodológicas na UTDT, Comahue, UAI, entre outras. Professor de Formação Docente no ISPEI Sara Eccleston no qual coordena o Campo da Formação Geral. Autor de: *La Didáctica en Crisis* (Noveduc, 2001), *El juego y la clase: Ensayos críticos sobre la enseñanza post-tradicional* (Noveduc, 2011), *La escuela y las cosas. La experiencia escolar a través de los objetos* (Homosapiens, 2012), *Estrategias de escritura en la formación. La experiencia de enseñar escribiendo* (Noveduc, 2014). Junto com Ángela Menchón desenvolveu o projeto www.nopuedonegarlemivoz.com.ar

juntos e com o mesmo entusiasmo que o fazíamos na praça pública, “vai acabar, vai acabar, a ditadura musical!”. Ela escreveu anotações a todos os nossos pais, mas estávamos orgulhosos. Se eu não tivesse perdido o caderno desse ano, recuperaria essa anotação e a colocaria num quadro como um troféu. Faria questão de mostrar o tom de ata jurídica (Na data, o aluno Daniel Brailovsky foi observado...) como evidência do inimigo atroz ao qual enfrentávamos naquele tempo.

O segundo fenômeno que compõe este relato veio no calendário escolar: o juramento à bandeira que realizavam (e continuam realizando) as crianças no quarto ano. No dia 20 de junho, meu amigo Ernesto e eu tínhamos um plano. Prometer à bandeira com toda a energia e força dramática que a professora Teresa nos reclamava, mas conjurar o ritual com um gesto de exorcismo: cruzar os dedos. Qualquer criança sabe que os dedos cruzados atrás das costas anulam o valor de uma promessa, assim como beijar duas vezes o índice girando-o em cruz, a reforça. Nós esperamos até o final do longo questionário (*Você promete isto? Promete aquilo?*) e gritamos nosso “Sim, prometo” com os dedos cruzados. O coração batia forte.

Passaram alguns anos. Deixei de ser aluno e virei professor e pai. Chegou o dia em que minha filha teve que passar pelo mesmo ritual. Quarto ano, 20 de junho, juramento à bandeira. No entanto, para ela a manhã foi diferente. Não foi necessário nenhum tipo de exorcismo. Ela compartilhou o riso contido quando alguns colegas respondiam “sim, prometo” antes que a diretora terminasse de enumerar os *você promete*. Sentiu-se especial com os sapatos

lustrados e as tranças apertadíssimas com fitas azuis e brancas. Pediu que tirássemos fotos com o celular. Não estava em guerra. Estava feliz jurando à bandeira. Acredito que não por patriotismo, mas porque estava dividindo um dia especial com seus amigos e amigas.

A primeira interpretação que faço desta história é bastante evidente: o contexto disciplinador que me fez tomar uma atitude de resistência foi apaziguado, a vida nas escolas deu lugar às rodas e aos grupos (no lugar das filas) e os hinos começaram a ser cantados pela voz melodiosa de Jairo no lugar dos sons da banda do regimento dos Patrícios. Por tudo isto, talvez as crianças já não precisem se revelar contra a juramento à bandeira como antes. Por outro lado, e como todos sabemos, o mundo foi globalizado e as fronteiras, com toda sua simbologia, estão fazendo com que reposicionemos nossas convicções patrióticas. A justificativa parece convincente, mas, de qualquer forma, a razão pela qual os atos solenes e patrióticos continuam existindo, requer uma explicação.

Por que esta sequência permanece, mais ou menos exata? A lenta chegada dos alunos; a entrada das professoras; a criação, quase automática das filas; e as ações previstas e conhecidas das professoras: fazer silêncio, designar os alunos para carregar a bandeira até o mastro, hastear a bandeira, continuar o trajeto da insígnia que sobe até alcançá-la (antigamente com a música Aurora, recentemente com a música de Mercedes Sosa ou a poesia feita pelas crianças do sexto ano “A”, repetir o cumprimento “oficial” na forma “bom dia, crianças” ou “bom dia, alunos” (dependendo do estilo do professor) e proceder à automática ruptura das filas para entrar na aula, sempre na mesma ordem, sempre pelo mesmo caminho, sempre ao compasso das mesmas advertências e recomendações dos professores.

Muitos acreditam que se trata de uma espécie de inércia, de resistência à mudança, de falta de vontade das instituições para superar este hábito. Não tenho certeza disso. Apresento esta primeira interpretação com uma dose de crédito e outra de ceticismo. No entanto, a intenção é, como comentava no início, continuar a conversa, e para isso avançarei com outras leituras.

Certa justificativa destes encontros matutinos afirma que são uma forma de se manter como comunidade: reafirmar olhares comuns sobre a vida, valores e termos comuns para nomear a realidade. Uma leitura ingênua desta função do ato escolar nos levaria novamente ao início: inferir que serve para aumentar o patriotismo, por exemplo, como forma de reafirmar o comum, o sentido de pertencimento, a *argentividade*. Perante esta justificativa, muitas vezes é utilizado o contra argumento da disciplina: estes ritos são um dispositivo que reforça a ideologia dominante, silenciam segundas versões da história, reafirmam o lugar subordinado dos corpos infantis na escola, do patriarcado. Nesse sentido, gostaria de fazer uma leitura centrada na parte puramente “escolar” do rito, focando em outros aspectos, embora sem desconhecer as abordagens que já foram feitas, especialmente desde a história e as pesquisas culturais.

Com esta perspectiva, no ato ritual não se espera que os alunos se encham de patriotismo, mas que aconteça o que no breve relato pessoal que fiz no começo foi demonstrado: que as crianças fiquem



“...Poderíamos pensar os rituais patrióticos como recursos de demarcação. Ajudam a traçar as diretrizes que definem as identidades escolares...”

chateadas e se indisciplinem, que reajam com tentativas de movimento à demanda de quietude, que antepõem ao silêncio, os sussurros clandestinos. A ideia do ritual é oferecer oportunidades de funcionar ao sistema dos lugares escolares. É necessário um aluno pouco predisposto a essa solene quietude para que habilite a intervenção de um professor sempre disposto a enfatizá-la e exigi-la. O patriotismo escolar é somente uma desculpa para evidenciar estes lugares escolares.

Desta forma, poderíamos pensar os ritos patrióticos como recursos de demarcação. Ajudam a traçar as linhas que definem as identidades escolares. Se um rito é uma ação coletiva que se realiza para reforçar (ou discutir, ou problematizar ou revisar) uma série de valores compartilhados¹, é razoável ver nestes rituais, mecanismos muito atuais e úteis para produzir efeitos aqui e agora. Já não servem somente para *argentinizar* aos imigrantes, além de consolidar versões oficiais da história e reproduzir as relações entre classes sociais – para mencionar algumas das funções transcendentais que foram reconhecidas nos rituais escolares-, também atuam eficazmente nas questões propriamente escolares. Para ser mais claro, são territórios de negociação das identidades, das posições, dos olhares que se encontram na escola. A música com a qual a bandeira é hasteada deixa de ser Aurora e passa a ser uma de Mercedes Sosa e nessa alteração há algo mais do que uma modernização: é o exercício da voz por parte dos atores escolares para se pronunciar sobre o que significa, aqui e agora, ser professor, ser aluno, ser escola. Depois de hastear o pavilhão todo o ano com a música de Mercedes Sosa, provavelmente as crianças vão achar enjoativo como se fosse a marcha patriótica, mas algo está sendo dito: os sentidos da forma escolar estão sendo colocados em discussão por meio de um ritual, e para que isso aconteça, o ritual deve existir. Por isso, respondendo à pergunta que fiz anteriormente, os rituais não foram eliminados, mas, de alguma maneira, estão sendo polidos, estão mudando. São um território que nos permite discutir quem somos e o que somos quando somos professores e alunos.

Corpo, relação e sistema

Entre o sistema educativo e as relações pedagógicas há uma grande distância, uma mudança de ângulo. Compreender isto é muito importante já que se trata do espaço intermediário no qual se visibilizam alguns dos problemas que habitualmente discutimos quando dizemos *corpo* e *escola*. Farei um breve rodeio para apresentar esta ideia e logo regressarei à questão do ritual para somá-la a esta distinção entre sistema e relações. Para isso, necessitaremos falar brevemente do planejamento e da avaliação.

Quando um professor ensina, sabe que antes de ensinar tem que fazer um planejamento da aula. Os professores costumam estar sempre bastante ocupados planejando. A diferença entre o planejamento

e o ensino, é o corpo. Vamos analisar esta ideia. O ensino é um problema de grande interesse para qualquer professor, dado que o coloca frente a dilemas éticos, práticos, políticos, técnicos. Além disso, quando o professor ensina, também se cansa, se emociona, se libera, se indigna, se estremece. Aquilo que chamamos “ensino” é um tecido profundo e desafiante de conhecimentos, encontros, conflitos, relações de poder, de amor, de tempo, compromissos pessoais e sociais, apego crítico na história e muitas outras coisas. O planejamento, no entanto, ou aquilo que habitualmente chamamos planejamento, não é necessariamente, um problema de profundo interesse nem reveste este caráter complexo. É, geralmente, um modo *standard* (algumas vezes com belo desenho e disparador de ideias e, muitas outras, burocratizado e carente de sentido) de pensar o ensino. O planejamento é uma tentativa dos sistemas

1. Isso sugere Amuchástegui retomando a Bourdieu em um texto que aborda algumas destas discussões: Amuchástegui, M.: “El uso de la historia en los rituales escolares; similitudes y diferencias entre México y Argentina”, Documento do II Congresso da Sociedade Argentina de Estudos Comparados em Educação - <http://www.saece.org.ar/congreso2.php>



“...A forma mais eficaz de verificar se sabem, seria nos sentar e conversar com elas, dividir uma atividade. Percebemos que uma pessoa sabe quando pode conversar com outra, compartilhar, comentar, fazer alguma coisa juntos...”

educacionais de garantir uma certa dose mínima de intencionalidade lógica e consistência nas práticas do ensino dos professores, concebidos estes como um distante e incomensurável exército de executores de políticas curriculares que os transcendem. Mas, está claro que o professor que pensa as políticas, o que planeja (não o que ensina) é essencialmente um docente sem corpo. É o professor genérico que se corresponde com a criança genérica da psicologia do desenvolvimento, por exemplo. Isto não significa que muitas vezes através do planejamento, da apropriação criativa por parte dos educadores, de sua passagem ao corpo, possam ser realizadas belíssimas experiências educacionais. Mas, o planejamento, da forma como o conhecemos, não é um impulso natural do ensino, não é experiência, é apenas um requisito demandado pelo sistema educativo, entendido como uma imensa máquina. Isto também não significa que o planejamento

seja pernicioso ou que se possa ou se deva, prescindir dele. A existência de um sistema demanda instrumentos para geri-lo e controlá-lo. Mas, vale a pena revisar a apropriação discursiva destes instrumentos como se não pertencessem ao nível do sistema, mas ao próprio compromisso ético do educador, como se planificar fosse pôr o corpo.² No contexto das relações de ensino – singular, experiencial, intensa, complexa – a dureza das formas que uniformizam as ações e sua compreensão, contrasta com toda a riqueza do que acontece na sala de aula. Não há conversa possível entre um professor apaixonado com o ensino e outro que vive obcecado com seus planejamentos.

Todos os professores, depois de ensinar sentem curiosidade e responsabilidade por saber se os alunos aprenderam. Então, depois de ensinar, avaliam. É quase uma coisa de senso comum. Virou algo absolutamente naturalizado: antes de ensinar, planejamos e depois, avaliamos. Mas, se pensamos isto a partir da perspectiva da experiência de ensinar e de compromisso com o aprendizado dos alunos, rapidamente nos damos conta de que uma prova, por exemplo, não é algo que surja como uma necessidade de relação. Se há alunos com os quais conversamos e compartilhamos com eles um encontro, na hora de saber se aprenderam, a experiência da relação com eles não nos pedirá que lhes apliquemos uma prova. Nada que seja autenticamente emanado das palavras e dos olhares nos convocará a escolher cinco ou dez perguntas, escrevê-las num papel, estabelecer duas horas para que sejam respondidas e levá-las para casa para corrigi-las e qualificá-las. A forma mais eficaz de saber se sabem seria conversar com eles, dividir uma atividade. Percebemos que uma pessoa sabe quando pode conversar com a outra, compartilhar, comentar, fazer alguma coisa juntos. A prova, mesmo com muitas perguntas, nunca poderia abarcar todo o conhecimento. Por outro lado, a prova atravessa uma ritualidade administrativa que consiste, basicamente, em descorporizar as relações de saber. Diminui a curiosidade pelo conhecimento porque não inclui o corpo, já que não somente coloca os alunos em fila e os distribui em temas e enunciados, mas também normaliza sua linguagem, mecaniza a conversa e a converte em fórmula. Novamente, a prova justifica, mas não a partir da relação, mas sim a partir do sistema. Então, quando um aluno recebe um oito como nota, este oito não é uma mensagem do professor para o aluno, já não estão conversando. O professor não está dizendo: “você tem um oito porque estou contente, já que você aprendeu bastante bem, poderia ter tirado dez e nesse caso, seria excelente”. Não. O significado do oito

2. Adiantando as conclusões, deixo neste rodapé, um contra argumento. Do que foi dito anteriormente, surge a ideia de que ensinar demanda colocar o corpo, que planejar não é pôr o corpo e que, portanto, o planejamento é menos que o ensino. E isto, embora, seja verdade, não é o único que temos a dizer sobre o assunto. O planejamento é menos que o ensino, porém ao mesmo tempo, é mais, porque embora planejar não seja colocar o corpo, implica sair do lugar intenso e fugaz da sala de aula para pensar que o ensino é também uma ferramenta social. O planejamento do professor permite considerar, no ensino, aquilo que não se enxerga ou que está além do senso comum. Bem entendido, o planejamento amplifica o olhar do professor em direção ao mundo social no qual seu ensino tem lugar. Para ensinar, devemos colocar o corpo, mas o corpo não é suficiente para ensinar em uma escola. É necessário mergulhar na multidão e tomar um banho de humildade, como dizia meu avô que dizia Kierkegaard.



é outro. Na qualificação, professor e aluno estão dizendo ao sistema que contém sua relação, que entre eles aconteceu alguma coisa e que essa alguma coisa teve um resultado aceitável. E o sistema não pode entender uma linguagem mais complexa que o da escala do 1 a 10. Mas, na relação, na experiência dessa relação com corpos, um professor nem deve crer que sua mensagem ao aluno pode ser reduzida a um oito. Devemos dizer mais coisas para os alunos. Deles temos que esperar mais coisas que o que podem chegar a dizer numa prova.

Experiência com sentido

A hipótese que venho analisando e que finalmente tentarei colocar em palavras, é a seguinte: as formas de descorporização, de disciplinamento, de burocratização, de uniformidade das relações escolares se instalam como consequência da apropriação por parte dos professores e dos alunos de certos procedimentos que não são funcionais a suas relações, senão ao sistema que as contém. Isto, que parece uma verdade de Perogrullo (pois já sabemos que “o sistema nos devora”, etc.) pretende, no entanto, chamar a atenção sobre o caráter somente aparente desta inimizade entre o sistema e as pessoas. O que quero sugerir é que a educação vira educação bancária no sentido de Paulo Freire, quando os professores e os alunos acreditamos que o planejamento é o ensino, que a qualificação é a estratégia para medir a aprendizagem, que as filas são formas que precisamos para nos movimentarmos de forma ordenada, que os uniformes representam certa essência, ou que as notas ruins sensibilizam as crianças sobre a necessidade de um bom trato com seu semelhante.

Ou seja, estou propondo que pensemos que fizemos uma interpretação errada de certas características da forma escolar, que continuamos adotando procedimentos que já não tem razão de ser e que paradoxalmente, ao fazê-lo deixamos de colocar o corpo nas relações. Porque, é mais fácil dizer “você tirou oito” que dizer algo inteligente e profundo que ajude os alunos a pensar mais e melhor. Esta leitura poderia sugerir duas consequências, ambas muito positivas. A primeira, um convite a rever o sentido que as relações podem outorgar às relações educativas, se as considerarmos realmente relações e não

apenas mecanismos que se ativam e se desenvolvem segundo procedimentos ditados pelos sistemas que as contêm. Nas palavras de Carlos Skliar, se voltarmos a educação à pátria dos afetos, habitamos uma ética que se dirige ao humano e não a algum sujeito-outro determinado, materializado e imóvel.³ Trata-se de ir (voltar) ao terreno de uma ética que nos permita olhar-nos e ver-nos, sem demasiadas condições. A segunda consequência: um convite a valorizar esse sistema amplo que articula as relações educativas com o mundo social mais abrangente no qual tem lugar. Frente ao sistema visto como máquina maldita, que nos disciplina e nos relega a um lugar de peças inertes de um xadrez de dominação, recuperar os novos sentidos do estatal como base de legitimação, como respaldo daquela parte da educação que oferece fundamentos sociais às relações.

Finalmente, o lugar do corpo é a relação, e os indícios para que a vida nas escolas seja uma experiência com sentido estão na possibilidade de colocar o corpo nas relações e no salto que implica perder o respeito administrativo, estatutário, sacro aos ditames do sistema, que nos levou a descorporizar as relações, atribuindo maior respeito e transcendência à cultura comum, e aos espaços sociais e comunitários. •

3. O texto enumera uma série de cenas, entre elas, a que se baseia na ideia da hospitalidade como cena da alteridade: Skliar, C.: “Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo literario”, *Plumilla Educativa*, Univ. de Manizales, 2011 - <http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view-File/477/575>

Entrevista com Silvia Chiappino e Liliana Gruss

“Estamos atentos ao desenvolvimento motor postural porque uma criança que está confortável com seu próprio corpo, fica bem emocionalmente”

Para iniciar a conversa, gostaríamos de ouvir brevemente a história de Emmi Pikler, quem foi ela e quais são os princípios fundamentais do seu trabalho.

Liliana: Emmi Pikler foi uma médica que atuou primeiro como pediatra e depois como Diretora do Instituto para crianças sem família, chamado Loczy, atualmente denominado Instituto Pikler. Trabalhou com crianças que ficaram órfãs por causa da guerra, assim como com crianças circunstancialmente separadas das suas famílias.

Nessas situações, Pikler teve a possibilidade de observar e pesquisar sobre uma grande quantidade de crianças descobrindo que o desenvolvimento motor postural está determinado geneticamente. Isso significa que em condições favoráveis do entorno, todos os bebês passam pela mesma sequência de posturas e deslocamentos até conseguir andar. Trata-se de uma construção que as crianças vão fazendo durante o primeiro ano e mais alguns meses.

Com base nesses princípios, procura-se que os bebês possam se movimentar em liberdade, porém acolhidos e respeitados em seus ritmos individuais e em suas iniciativas, pelos adultos de referência. Não é necessário ensiná-los a se movimentar, eles vão mudando de postura até chegar na posição vertical que é a que nos determina como seres humanos: conseguir ficar em pé e andar.

Emmi Pikler descreveu o desenvolvimento motor postural como uma continuidade genética: a motricidade é uma motricidade natural e não deve ser imposta pelos adultos. Isto aponta uma grande diferença com os autores que consideram que os bebês são naturalmente desajeitados. Por exemplo, é possível ler em alguns livros trechos como os seguintes: “Adquire desajeitadamente determinada posição”, “Aos seis meses devem conseguir ficar sentados”, “Caminha desajeitadamente até que sente segurança ao andar”. Por quê? Porque historicamente o adulto deu muito valor para que a criança se sentasse e andasse, pois, pensa que será mais inteligente quanto mais cedo o fizer.

Os bebês podem adquirir essas posturas e movimentos por eles mesmos: com habilidade e competência se movimentam reconhecendo a postura anterior - à qual voltam caso se desequilibrem-, e se



O Jardín de Infantes Piluso¹ da TV Pública abriu suas portas há 31 anos. No começo, estava localizado num estúdio de televisão e funcionava como creche para que as mães deixassem seus filhos enquanto trabalhavam. Com o passar do tempo, foi mudando de nome e de projeto educativo. O ponto de inflexão ocorreu 20 anos atrás, com a incorporação da sua diretora Silvia Chiappino e da psicomotricista Liliana Gruss, na equipe. Com elas, iniciamos um trabalho com base nos princípios da médica húngara Emmi Pikler (1902-1984) e 10 anos depois a empresa TV Pública assumiu o Centro.

1. Nota da tradutora: Em português Centro de Educação Infantil



“...Favorecemos a possibilidade de que as crianças possam se movimentar em liberdade, ser contidas e respeitadas em seus ritmos próprios e em suas iniciativas pelos adultos de referência...”

Gostaríamos de saber de forma mais detalhada quais são as diretrizes de Pikler sobre as posturas e como vocês as trabalham no Centro.

Liliana: Em primeiro lugar, o bebê deve ser colocado em forma horizontal de barriga para cima, essa é a postura que lhe permite mover suas pernas e mãos, virar a cabeça e se conectar com as pessoas, com o mundo, com o barulho, luzes, vozes. E, seguindo as leis da física com relação ao equilíbrio dos sólidos, é a postura mais equilibrada que um bebê pode ter. Com as costas totalmente apoiadas, o equilíbrio é maior porque é maior a base de apoio.

Não o colocamos de bruços porque é uma postura que gera tensão no pescoço e nos ombros do bebê, ao ter que levantar a cabeça que é proporcionalmente mais pesada que o corpo. Quando o bebê está de bruços, fica “afundado” no colchão e o máximo que pode fazer é rugas no lençol, sem conseguir olhar para as suas mãos nem para o seu redor, porque nos primeiros meses atua o “Reflexo de Grasping”.

Além disso, devemos lembrar que a morte súbita do bebê é 50% mais frequente se estiver de

animam a experimentar a postura posterior. Estas crianças conseguem ter uma segurança emocional muito maior que a adquirida pelos bebês que tiveram por perto adultos que impõem uma postura segundo seus desejos. Os bebês que conseguem experimentar todas as posturas pelos seus próprios meios, o fazem com leveza e com prudência. Não caem, nem machucam. Por quê? Porque estão tranquilos e sabem que tudo o que fazem corresponde ao momento que estão vivendo.

Silvia: É incrível ver como aprendem a se cuidar. No Centro, temos brinquedos de madeira desenhados por Liliana, como por exemplo, uma rampa. Como os bebês podem subir uma rampa? Sobem, viram, põem uma mãozinha e depois outra. Às vezes temos diferenças de critério com os pediatras porque nós insistimos, por exemplo, na ideia de que não há que sentá-los. Através da experiência percebemos imediatamente quais famílias sentam as crianças e quais não, ou quem utiliza o andador e quem não. Algumas vezes lutamos contra isso e usualmente ouvimos: “O pediatra falou que o sente entre as almofadas” e dessa forma geram-se conflitos entre nossos critérios e os do médico, questão que devemos trabalhar com as famílias.



bruços. Barriga para cima o bebê está lateralizado e se houver uma regurgitação cai sobre o lado. Existe um reflexo normal da glote que se fecha para que a criança não se afogue com seu próprio vômito, o que não acontece quando o bebê está de bruços. Então, para brincar, para estar acordado, para se movimentar e para dormir, preferimos a postura de barriga para cima.

A seguinte postura é se apoiar com o cotovelo e virar de lado. Dessa forma tem menos pontos de apoio e em um determinado momento virará de bruços. Na hora que conseguir se virar sozinho, estará apto para permanecer nessa posição.

Logo vem o deslocamento engatinhando: o bebê rasteja com o impulso dos braços e com a ajuda dos dedos dos pés (a maturação é progressiva da cabeça aos pés, céfalo-caudal). Engatinha e quase senta. É uma postura intermediária. Esse é outro ponto importante dentro das diretrizes de Emmi Pikler: a descrição e a valorização das posturas intermediárias na organização do equilíbrio. A postura de lado é a primeira postura entre barriga para cima e barriga para

baixo; entre deitar-se e sentar-se. É importante lembrar que o bebê se senta por seus próprios meios quando está começando a engatinhar. Sob os joelhos e as mãos, o bebê abaixa o bumbum e se senta. Essa é a postura do sentar que o bebê domina: as costas retas, erguidas (nunca curva), os ombros relaxados e os braços livres para brincar. Se desejam pegar um brinquedo, o fazem porque não temem cair, quando querem deitar, deitam, quando querem sentar, sentam, e quando querem engatinhar. Depois, se apoiam nos móveis e ficam em pé, andam de lado, empurram coisas e quando estão preparados para começar a andar, primeiro se levantam do chão sozinhos, com autonomia e depois dão os primeiros passos. Prestem atenção nisso, porque nos livros uma criança primeiro anda porque os pais o fazem andar e depois aprende a ficar em pé sozinho, e é exatamente ao contrário.

Silvia: Além disso, nós respeitamos o amadurecimento de cada um, então não tem idade fixa: não falamos que com um ano tem que andar porque se não caminha tem algum problema ou aos 5 meses tem que sentar. Aqui temos bebês que andam aos dez meses e outros que começam a caminhar com um ano e meio. Está certo em ambos os casos e não devemos ficar preocupados. Se os pais estiverem tranquilos e confiantes, tudo acontece naturalmente.

Liliana: Também temos que ter presente que estes bebês, que têm as mãos livres para brincar e para explorar, têm uma capacidade extraordinária de manipular os objetos. A inteligência de um bebê, seu nível de maturidade é medido por como brinca com suas mãos e não em relação a se começou a andar antes ou depois. Por isso, temos bebês que são muito precoces no movimento, que talvez comecem a andar aos dez meses, porém ficam mais expostos a uma situação de risco que aqueles que conseguem andar depois de um ano, quando já têm um pouco mais de noção do perigo. Também estão os bebês que são mais lentos, que andam com um ano e meio ou incluso, depois disso, mas isso não necessariamente representa um atraso, pode ser apenas uma lentidão na aquisição das habilidades motrizes que responde a questões particulares desse bebê. Não promovemos, nem estimulamos o brincar nem o andar porque isso responde ao processo individual de cada criança.



Respeitar estes movimentos na etapa inicial, tem efeitos nos outros ciclos? Vocês percebem isso no Centro?

Liliana: Sim. O desenvolvimento psicomotor é muito harmônico e ajustado porque as crianças têm uma postura e uma segurança corporal muito maior que aquelas que foram submetidas ao desejo do adulto. Não há constrangimento, nem retração, são muito autônomas.

Como é concebido e organizado o espaço para permitir essas sequências de movimentos? Como são as salas do Centro, os objetos que utilizam e os brinquedos?

Liliana: O ambiente tem que favorecer: um espaço amplo, seguro e firme no qual os bebês possam lutar contra a lei da gravidade que os joga para o chão. Por isso, não usamos colchões macios nos quais os bebês “afundam”, dado que, para se elevar, é necessária uma confrontação com o piso. O espaço lúdico tem que ser liso, porque se o tapete for florido ou tiver desenhos, altera a percepção sendo impossível distinguir entre brinquedo e desenho.

Temos duas salas de bebês, a “bebê berço” na qual atendemos crianças a partir dos 45 dias; e a sala que chamamos “engatinhantes”. Depois passam para a sala de um ano, que leva o nome de “deambulantes”.

As salas do Centro são grandes, estão divididas por uma varanda que separa o espaço do brincar do espaço do cuidado pessoal, oferecendo segurança para eles. Não há objetos perigosos nem situações de risco. Está tudo muito cuidado e os brinquedos são apropriados para cada nível de desenvolvimento. Os bebês berço têm mais choalhos e aros que propiciam a exploração e para os engatinhantes e deambulantes oferecemos outro tipo de material.

As mãos são o primeiro brinquedo, olham para elas, exploram e as levam à boca. Conscientes disso, consideramos que um ambiente favorável deve ter relação direta com os brinquedos apropriados, e por isso, nada deve estar pendurado, todos os brinquedos devem ser manipuláveis e possíveis de serem colocados na boca. Por isso, não usamos objetos que não cumpram com essas condições.

Com os deambulantes, faço um trabalho de brincadeiras livres e preparo o espaço para que possam se movimentar livremente, desenvolvendo suas habilidades motoras como, por exemplo, escalada, deslizamentos em cima da rampa, entrar e sair de diferentes recipientes. Tudo isto tem a ver com a integração de sua estrutura corporal; vão integrando os limites do corpo, primeiro entram numa caixa de madeira, saem, aprendem até onde chega seu corpo, o que podem fazer e o que ainda não conseguem, sabem que podem subir, descer, correr.

Como está pensado o lugar do adulto educador neste processo?

Liliana: as diretrizes de Pikler têm a ver com uma filosofia na qual o adulto está se relacionando com uma pessoa que não é um adulto em projeto, é um bebê maduro de determinada idade. As diretrizes implicam um trabalho muito intenso no vínculo do adulto com a criança que não é um receptor a quem o adulto lhe transfere conhecimentos desde fora. O processo de maturação é de dentro para fora e o adulto deve acompanhar isto, e não ao contrário, privilegiando o seu desejo. O que se deve procurar é acompanhar e procurar o bem-estar desse

“...Nós respeitamos a maturidade de cada um, então não há idades fixas: não falamos que com um ano tem que andar porque se não for assim, tem dificuldades...”

bebê. Para nós, o mais importante, o bebê, é a figura, é o protagonista e buscamos entrar em uma relação verdadeira e de confiança com ele. Se houver um mal-estar é porque o adulto provocou alguma situação que não está certa. Então devemos trabalhar intensamente sobre essas atitudes que temos e que trazemos ancestralmente. Geralmente não refletimos sobre questões fundamentais na criação dos pequenos, sentamos o bebê porque o pediatra falou, ensinamos a andar porque tem que andar e quanto antes caminhe, mais inteligente será. No entanto, com a linha que seguimos e aqui compartilhamos, entendemos que o bebê é uma pessoa, e a partir disso, mudamos a atitude. Se não for assim, estaremos educando as crianças automaticamente com base no que vimos que fizeram com nossos primos ou sobrinhos. É fundamental refletir sobre isto.



“...Estamos atentos ao desenvolvimento postural motor porque uma criança que está bem com seu próprio corpo, está bem emocionalmente e amadurece com uma segurança emocional e afetiva notável, dado que tudo o que faz, o faz em equilíbrio...”

Silvia: Sobre este tema, nas reuniões com os pais vemos que os adultos estão percebendo que a grande questão passa por outro lado. Este ano nos perguntaram quanto tempo uma criança podia estar em frente ao computador ou à televisão, o que é bom para um bebê ou para uma criança maior. Vejo que existe a possibilidade de continuar refletindo e isto é fundamental. Os pais estão entendendo, por exemplo, que é preciso observar o que acontece com o bebê antes de fazer qualquer coisa para que se acalme. Uma das premissas de Pikler é a observação.

Liliana: Trabalhamos muito com a observação porque nos permite tomar distância e não estar em cima do bebê. Isso facilita a análise do desenvolvimento de cada um deles. É muito interessante como os educadores percebem os códigos de comunicação de cada criança através da observação. Um deles gosta de brincar desta forma e não gosta da outra, o outro dorme assim ou aquele se movimenta de certa forma quando está chateado. Conseguem desenvolver uma excelente capacidade para perceber as necessidades das crianças, e isso contribui muito positivamente no crescimento.

Como é o trabalho das educadoras no Centro?

Liliana: A educadora tem uma função 100% importante no vínculo e o maior trabalho é feito sob os cuidados corporais, já que esse é o momento de relação com o adulto: trocar fraldas, o banho, o momento de dormir, a alimentação. Essa hora é importante para que o bebê se comunique, manifeste gostos e desejos. O resto do tempo é destinado ao brincar, procurando que seja autônomo e não como habitualmente acontece na educação que a professora é o eixo da ação.

Qual é a formação das educadoras? As diretrizes de Pikler são ensinadas na formação do professor?

Liliana: Habitualmente esta teoria não se conhece. Algumas professoras já ouviram falar em alguma matéria sobre a linha Pikler, mas, todas chegam com uma formação orientada à estimulação precoce e privilegiando a exigência. Uma formação centrada naquilo que a criança deve fazer em cada idade. A situação piora quando há uma patologia, nesses casos insistem muito em que o bebê deve se sentar aos seis meses e copiar tudo o que uma criança de sua idade faz, embora tenha dois meses de maturidade. Então, chegam com uma formação de professoras de nível inicial com uma forte tendência intervencionista em tudo aquilo que está relacionado com a estimulação. Nós não estimulamos nada, o que fazemos é acompanhar o desenvolvimento. Frente a esta realidade, temos um espaço de capacitação do qual sou responsável, embora seja um trabalho coletivo porque trabalho com a Diretora e a Vice-diretora.

Silvia: Não somente formamos as professoras nas diretrizes Pikler, também capacitamos os pais porque observamos que no seio de cada família, as crianças estavam em espaços e tinham hábitos muito diferentes aos do Centro e entendíamos que devíamos ter uma coerência para que não fossem dois mundos tão diferentes. Desse modo, durante a gravidez os pais são assessorados pela Liliana.

Liliana: Sim, trabalhamos com as mães grávidas e com as que trazem seus filhos. Temos conversas iniciais e depois eu faço reuniões



periódicas com as famílias de acordo com as questões que surjam a respeito do bebê. Por exemplo, nos casos em que consideramos que a criança está evoluindo muito rápido com relação a alguma coisa que não corresponde ou se há algum transtorno de alimentação ou do sono. Quando surgem dúvidas ou nos preocupamos com alguma situação particular, os encaminhamos ao pediatra e será ele quem decidirá se é necessário consultar um especialista. É um trabalho interessante. Este ano tínhamos o projeto de organizar uma reunião com avós porque eles também têm um papel importante na criação. Por tanto, eu também capacito, assessoro e formo pais, além de educadores.

Para finalizar e em função do que conversamos, vocês consideram que atualmente há um interesse cada vez maior pela estimulação?

Liliana: Com certeza, a sociedade leva a que tanto crianças quanto seus pais entrem nesse trem veloz do progresso. Essa ideia de se apressar porque se não aprendem informática ou a usarem tablets desde bebês ficarão atrás na formação. Nossas crianças têm uma for-

mação extraordinária e uma grande capacidade de autonomia e de poder progredir de acordo com suas próprias pautas de desenvolvimento. Sim, a sociedade exige muita coisa, mas nós temos um pé no freio e não no acelerador, e vemos que as crianças se criam de outra forma. O adulto tem que sair do lugar do saber.

Mas, por que estamos falando no desenvolvimento motor postural? Estamos atentos a isso porque uma criança que está confortável com seu próprio corpo, fica bem emocionalmente e cresce com muita segurança emocional e afetiva, dado que tudo o que faz, é feito em equilíbrio. Quando qualquer um de nós se enfrenta com uma situação de desequilíbrio sente medo, o medo produz angústia e descontentamento. Com os bebês acontece a mesma coisa, mas eles não podem contar!

Silvia: Isso acontece muito com as mães ansiosas que não podem suportar o choro, que não podem esperar e observar para decodificar o que acontece com seu bebê. Algumas mães ouvem a criança chorar e amamentam imediatamente sem pensar o que pode estar acontecendo. Por isso, reforço isto que mencionava Liliana sobre a observação e a importância do bebê estar bem com seu próprio corpo porque é a única forma de que se sintam bem com suas emoções.

Na criação dos filhos, o importante é gerar uma boa atmosfera e confiar nas crianças. Elas puderam, podem e poderão nos transmitir o que lhes acontece e nós, educadores, através da comunicação emotiva devemos olhá-las com especial atenção, observando o que acontece, para atuar em consequência. •

O recém-nascido precisa distender e movimentar seus membros, para arrancá-los do entorpecimento em que, juntados numa espécie de pelota, ficaram tanto tempo. Distendem-nos, é verdade, mas impedem-nos de se mexer; ajeitam até a cabeça dentro de toucas. Dir-se-ia que têm medo de que pareçam viver.

Assim o impulso das partes internas de um corpo que tende a crescer encontra um obstáculo insuperável aos movimentos que esse impulso exige. A criança faz continuamente esforços inúteis que lhe esgotam as forças ou atrasam seu progresso. Estava menos comprimida no ventre do que nas suas fraldas; não vejo o que ganhou nascendo.

A inação, o constrangimento em que mantêm os membros da criança, não podem senão perturbar a circulação do sangue, dos humores, impedir a criança de se fortalecer, de crescer e alterar sua constituição. Nos lugares em que não se tomam tais precauções extravagantes, os homens são mais altos, fortes, bem proporcionados. Os países onde enfaixam as crianças são os que mais exibem corcundas, mancos, cambaios, raquíticos, aleijados de todo tipo. De medo que os corpos se deformem com movimentos livres, apressam-se em deformá-los imprensando-os. Torná-los-iam de bom grado paralíticos, a fim de impedi-los de se estropiarem.

Tão cruel constrangimento poderia não influir em seu humor, em seu temperamento? Seu primeiro sentimento é um sentimento de dor e de esforço: só encontram obstáculos a todos os movimentos de que necessitam. Mais desgraçados do que um criminoso algemado, fazem esforços vão, irritam-se, gritam. Seus primeiros sons, dizei vós, são de choro? É evidente. Vós os contrariais desde o nascimento; o primeiro presente que recebem de vós são algemas; os primeiros tratamentos que experimentam são tormentos.

Supõe-se que as crianças em liberdade podem colocar-se em más posições e efetuar movimentos suscetíveis de prejudicar a boa conformação de seus membros. Trata-se de um desses raciocínios gratuitos de nossa falsa sabedoria e que jamais uma experiência confirmou. Na multidão de crianças que, entre os povos mais sensatos do que nós, são criadas com inteira liberdade de seus membros, não se vê uma só que se fira ou se estropie. Não poderiam dar a seus movimentos a força que os tornariam perigosos. E quando se colocam numa posição errada, logo a dor as adverte de que devem mudar.”

Jean-Jacques Rousseau, Emilio o da Educação





“Durante muito tempo não existiu em nenhum setor da sociedade, alta ou baixa, uma vestimenta infantil, exceto os cueiros, uma faixa de tecido que era enrolada em torno do corpo, incluídos os braços e que imobilizava completamente a criança fazendo dela uma espécie de pacote que se podia pendurar na parede ou levar nas costas.

Liberada disso, porém ainda pequena, a criança vestia-se como um adulto, os pobres vestiam as mesmas roupas velhas e os ricos vestiam os mesmos trajes de adulto feitos à medida.

A partir do século XVI –e este é um fato importante- nas classes altas, as crianças vão ter uma forma própria de se vestir, principalmente os meninos, já que as meninas, exceto em determinados detalhes, continuavam a ser vestidas como senhoras. Temos de lembrar que no final da Idade Média, os homens já tinham passado a usar trajes curtos e às vezes indecentes, deixando o traje longo para os magistrados (chamados homens de toga) e para os sacerdotes (pelo menos na igreja e no coral)”.

Philippe Ariès - A Infância

ESCRITOS A MÃO

O ponto de vista cria o objeto: atividade(s) física(s) e práticas corporais

por **Ricardo Crisorio**

1. A expressão “atividade(s) física(s)” tem raízes profundas na Educação Física atual. A última e mais difundida denominação dos cursos de formação nas universidades de diferentes países, e entre eles, os mais avançados, é “Ciências da Atividade Física”. Em Educação Física não se presta muita atenção nas palavras e esta negligência alcança até a denominação da própria disciplina e provém de uma visão empirista da ciência que supõe uma experiência originária, a respeito da qual a ordem do discurso limita-se a ser a explicitação de um sentido que já existe nas coisas (Foucault, 1992: 41). Em Educação Física, a forma dessa experiência originária é a crença de que o mais natural no ser humano é o corpo como substância dada e extensa, ou seja, como real pré-discursivo. Essa crença não é exclusiva da Educação Física, ela aparece de muitas formas, explícita ou implícita, no discurso educativo e nos discursos das ciências sociais, inclusive de baixo ou nos interstícios de um repúdio geral a Descartes.

Para nós é ao contrário, temos de dar às palavras, a importância que elas têm, porque as coisas –incluídas nelas o corpo e nós mesmos– não vêm antes do que as palavras. Não posso me estender mais aqui¹: basta pensar que a palavra, embora “pareça fazer referência ao real, não faz outra coisa a não ser se opor e se vincular com outras palavras” (Eidelsztein, 2001: 34), justificando que se faça uma análise dos seus significados. Pois bem, a história e a linguística nos ensinaram não somente que não é possível entender o significado de um termo prescindindo do seu uso, senão que somente os usos dos termos permitem compreender seu significado e que eles não são independentes da vida, são fios tecidos em distintas “formas de vida”.

O significado da expressão atividade(s) física(s) é indiscernível a partir da análise das palavras que a compõem. A origem e o significado da palavra atividade, por exemplo, é tão limitado como ambíguo. Joan Corominas (2006) o classifica entre “Outros derivados de agere ‘obrar’”; em Física designa o número de átomos que se desintegram em uma unidade de tempo em uma quantidade dada de uma substância radioativa; em Termodinâmica é uma medida de uma concentração efetiva de uma espécie; em Psicanálise conforma com “passividade” um dos pares de antitéticos fundamentais na vida psíquica (Laplanche e Pontalis, 2004). Nenhum destes significados corresponde ao uso que fazemos de atividade em atividade(s) física(s), mas o Dicionário da Real Academia Espanhola (22da. Edição, 2001)

1. Para maior desenvolvimento dos fundamentos desta afirmação: cf. “De una semiótica a una hermenéutica en la investigación de las prácticas corporales”.



Ricardo Crisorio é Professor de Educação Física e Doutor em Ciências da Educação pela Universidade Nacional de La Plata. É Professor Titular de Educação Física 5 na Faculdade de Humanidades e Ciências da Educação dessa Universidade, na qual dirige o Mestrado em Educação Corporal e o Centro Interdisciplinar Corpo Educação Sociedade (CICES/IDIHCS/UNLP/CONICET), foco de suas atuais pesquisas. É autor de diversos artigos e publicações. Coordenou a redação dos Conteúdos Básicos Comuns de Educação Física para a Educação Geral Fundamental, o Nível Polimodal e a Formação Docente; a Educação Física na Argentina e no Brasil, obra editada simultaneamente em ambos países e em ambas línguas; e Estudos Críticos de Educação Física, Coleção Textos Básicos da Faculdade de Humanidades da Universidade Nacional de La Plata.



aceita “conjunto de operações ou tarefas próprias de uma pessoa ou entidade” e concede congruência ao uso, se aceitarmos que o “físico” é uma entidade com operações ou tarefas próprias como ocorre na Educação Física e em outras ciências humanas ou sociais. Por exemplo, em psicologia define-se atividade como “o conjunto de tarefas ou ações realizadas por um ser vivo, impulsionado pelo instinto, a razão, a emoção ou a vontade para atingir um objetivo”; nos humanos, a atividade livre é a “realizada com discernimento, intenção e liberdade” e pode ser “física, quando se coloca o corpo em ação, ou psíquica quando se mobiliza a estrutura mental, através do pensamento”; as atividades instintivas são “aquelas que aparecem em todos os indivíduos de uma espécie da mesma idade e sexo” e que “a experiência individual pode modificar, mas não eliminar” embora, no ser humano, “a atividade racional pode frear a atividade instintiva” (Merani, 1979).²

No entanto, Física(s) somente podem ser lidas como “natural”, por derivar do termo grego que transcrevemos *physis* e que corresponde ao verbo *phyó* (infinitivo *phyein*), que significa “produzir”, “engendrar”, “crescer”, “fazer crescer”, “se formar”. Natureza, por sua vez, deriva do latim *Natura*, que corresponde ao verbo *nascor* (infinitivo *nasci*) e que significa “nascer”, “se formar”, “começar”, “ser produzido”. Por isso *physis* foi traduzido por natureza, tanto como “o que surge”, “o que nasce”, “o que é engendrado” e queira dizer “certa qualidade *inata* ou

2. Trata-se, obviamente, da psicologia experimental, que desde metade do século XIX está marcada pela exigência de se adequar ao modelo das ciências chamadas naturais e pelas contradições inerentes a isso, dado que as contradições e não a regularidade são as que caracterizam os seres humanos, mas nem por isso diminui seu empenho.

■ ■ ■
“...dar às palavras
a importância que
elas têm porque as
coisas –incluídas
nelas o corpo e
nós mesmos– não
vêm antes das
palavras...”

propriedade que pertença à coisa da qual se trata e que faz com que essa coisa seja o que é, em virtude de um princípio próprio seu. (Ferrater Mora, 1994: 2779). Idêntico a *physis*, natureza designa algo que possui em si mesmo a força do movimento pelo qual chega a ser o que é no curso de um “crescimento” ou “desenvolvimento”. Usualmente, a palavra designa tanto “a Natureza”, o que “é”, assim como a “natureza de um ser”, ou o que é “por natureza”, ou seja, o que tem um modo de ser próprio. A noção de ser por natureza está próxima da de “ter algo próprio de si e por si” que não estaria muito distante daquilo que Aristóteles chamou de *physis*, para a qual assinalou vários sentidos - “elemento primário de onde emerge o que cresce”, “elemento primário do qual um objeto está feito ou do qual provém”, “realidade primária das coisas” (Met., Δ 4, 1014 b 16-1015 a 12) – porém explicando que todos eles têm algo em comum: a *physis* “é a essência dos seres que possuem em si mesmos o princípio do movimento” (Met., Δ 4, 1015 a 13). Por isso, podemos chamar natureza à matéria, mas somente enquanto é capaz de receber este princípio do seu próprio movimento ou à mudança ou ao crescimento, mas unicamente enquanto são movimentos procedentes desse princípio. Com tudo isto, podemos dizer que a natureza de uma coisa e ainda de todas as coisas enquanto coisas naturais, é o que faz que a coisa ou as coisas possuam um ser e portanto, um *chegar a ser* ou um “movimento” próprio.³

3. Desde o início da década de 1970, a ideia de natureza é questionada como de existência real fora dos discursos e inscrita, em um discurso que pretende legitimar um estado de coisas.

2. Em nosso campo, atividade(s) física(s) funciona(m) como um sintagma (conjunto de palavras) com sentido próprio, que omite examinar estes significados e conotações. A Organização Mundial da Saúde (OMS) considera *atividade física* “qualquer movimento corporal produzido pelos músculos esqueléticos que exija gasto energético” - definição que parece não ter relação com esses significados, mas que absorve todo o sentido comum disponível neles: toda a ambiguidade que cabe em *atividade*, tudo o que é dado e destinado que em *física* - e indica que não deve ser confundida com exercício. Este seria uma variedade de atividade física, planejada, estruturada, repetitiva e realizada com um objetivo relacionado com a melhora ou a manutenção de um ou mais componentes da aptidão física, enquanto que a atividade física abarca o exercício, mas também outras atividades que requerem o movimento corporal e são realizadas como parte dos momentos de jogo, de trabalho, de formas de transporte ativas, de tarefas domésticas e de atividades recreativas. A OMS adverte que qualquer movimento corporal produzido pelos músculos esqueléticos exige gasto de energia e precisa que a pessoa tente “aumentar o nível de atividade física” aproximando sua definição à do *Journal of the American Medical Association* (JAMA, 1995), que especifica que o movimento deve produzir “incremento do gasto de energia”.⁴

Toscano et alii (2014) questionam que a atividade física seja considerada apenas a partir do ponto de vista funcional e biológico porque “restringe a atividade física ao processo e a condição física ao resultado”, propõe distinguir aspectos quantitativos e qualitativos: os primeiros “se relacionam diretamente com o consumo e a mobilização da energia necessária para a realização da atividade física” e os segundos “com o tipo de atividade a realizar, o objetivo e o contexto social”. A intenção de superar a restrição do ponto de vista funcional e biológico, distinguindo aspectos qualitativos na atividade física, se depara com o limite infranqueável que a *physis* impõe à qualidade da vida humana. O adjetivo *física* desqualifica a vida humana porque reduz o corpo ao organismo e o humano ao biológico.

No fim do século XIX, o médico fisiologista Fernand Lagrange, liderou, junto com outros, na França, a chamada “reforma da ginástica”, originando a Educação Física como forma de educação do corpo. Ele escreveu que “a superioridade prática dos métodos naturais da educação física” ficava claramente demonstrada no fato de que, com eles, “desde o primeiro momento todos são capazes de se envolver e de se beneficiar” porque as crianças “para brincar, não precisam saber brincar bem”, os que jogam mal perdem o jogo, mas vencerão “sempre os benefícios higiênicos do jogo”, da mesma maneira realizaram “o mesmo trabalho muscular” (1894: 19-20). Em um livro mais “científico”, *Fisiología de los Ejercicios Corporales*, Lagrange afirma que o médico deve-se perguntar: “quais são as mudanças que devem ser produzidas na estrutura do corpo e no funcionamento dos órgãos para melhorar

4. Agrega também que o movimento deve ser “voluntário”. Pesquisas atuais consideram atividade(s) física(s) cotidianas às que correspondem com um gasto de entre 1 e 3 mets (unidade de medida do índice metabólico definido pela quantidade de calor emitida por uma pessoa na posição sentada, por metro quadrado de pele)



o estado físico do seu paciente” e “qual é o exercício mais apropriado para produzir essas mudanças”. No caminho que deve conduzir à *medicação* pelo exercício, a fisiologia do trabalho muscular aponta a primeira etapa que deve ser superada (1895: VIII, grifo nosso).

Esses fragmentos ilustram pelo menos três questões que entendemos importante aprofundar: a) a desqualificação do saber se movimentar e jogar bem em favor do efeito “funcional e biológico” do trabalho muscular que vinculou a Educação Física desde seu nascimento com a saúde como saúde física, orgânica, despojada de toda qualidade; b) a preocupação pela forma do exercício que fosse mais capaz de produzir os resultados esperados esteve limitada desde o início, e continua até agora, a consideração dos efeitos sobre a estrutura e o funcionamento do organismo com o objetivo de melhorar o estado físico; c) no fim do século XIX, o termo usado era “exercício”, mas já era associado com a fisiologia do trabalho muscular que devia estudar “seus efeitos locais e gerais sobre o organismo sadio e normal” (Lagrange, 1895: VIII), ou seja, como agora, com caráter “preventivo”. A preeminência dada atualmente à ideia de atividade sobre a de exercício unicamente procura fazer mais geral e, principalmente, mais econômica, essa prevenção.

O surgimento da Educação Física foi um corolário da estatização da vida biologicamente considerada, ou seja, do homem como ser vivente, depois da passagem do “dispositivo disciplinar” que tem como objeto o corpo individual, ao “dispositivo biopolítico de segurança”, o qual se opõe ao mesmo tempo que completa o anterior e cujo objeto é o corpo-espécie, o corpo vivente, suporte dos processos biológicos: nascimento, mortalidade, saúde, duração da vida (Foucault, 1995: 168). Esse dispositivo foi um elemento indispensável para garantir a inserção controlada dos corpos no aparelho produtivo e para ajustar os fenômenos da população aos processos econômicos no desenvolvimento do capitalismo (Foucault, 1995: 170). Na Europa de finais do século XIX, a perspectiva biopolítica já tinha modificado os eixos do



“...o adjetivo “físico”
desqualifica a vida
humana porque reduz o
corpo ao organismo e o
humano ao biológico...”

processo de disciplinarização: a noção de normalização e o papel das ciências humanas. Ao longo do século, estas viraram as ciências da normalidade, que estabeleciam o que era normal e o que era anormal, fortalecendo por um lado, os mecanismos de disciplinarização individual e global, e por outro, a noção de população e os mecanismos para seu disciplinamento. O problema não era unicamente a formação de corpos politicamente dóceis e economicamente rentáveis como no século XVIII, senão o disciplinamento da população que substitui e conserva, simultaneamente, o corpo individual entendido como uma máquina, ao ocupar ela mesma, o lugar de máquina produtiva: de riquezas, bens, outros

indivíduos. A biopolítica como forma de poder, procurou racionalizar os problemas propostos à prática governamental pelos fenômenos próprios de um conjunto de pessoas enquanto população: saúde, higiene, nascimento, longevidade, raça (Foucault, 1994a: 818). Por isso começou a se ocupar da demografia, das doenças endêmicas, da higiene pública, do envelhecimento, das doenças que deixavam as pessoas fora do mercado de trabalho, da aposentadoria, das relações com o meio geográfico, o clima, o urbanismo, a ecologia.

3. É usual encontrar os temas próprios da biopolítica nas formulações e significados vinculados ao sintagma atividade(s) física(s). A OMS, por exemplo, diz que “Aumentar o nível de atividade física é uma necessidade não somente individual senão social, que exige uma perspectiva populacional, multissetorial, multidisciplinar e culturalmente idônea” (grifo nosso). Toscano et alii (2014), coincidindo com Devís-Devís (1996: 15), diz que “o exercício físico, considerado na perspectiva da saúde, é uma ferramenta para qualquer pessoa porque a atividade física e o bem-estar são para todas as pessoas, seja qual for a capacidade física e funcional do estado de saúde” (grifo nosso). Se no fim do século XIX o objetivo era colocar o exercício ao alcance de todos, principalmente das crianças (Lagrange, 1894: 21), a princípios do século XXI, a exigência é que seja acessível a todas as pessoas.

A Declaração da Conferência Internacional sobre Atenção Primária de Saúde (1978) e a Estratégia Mundial sobre Regime Alimentar, Atividade Física e Saúde (2004) da OMS, não tem por objeto a saúde do indivíduo, senão a promoção

e proteção da saúde e a redução dos riscos em toda a população⁵ ou seja, o corpo em todas suas dimensões, o homem como ser vivente, que pertence a uma espécie biológica. Daí que se ocupem não somente da saúde, mas também dos nascimentos e das mortes, da morbidez, das doenças endêmicas, das que inabilitam para o trabalho, da higiene pública, da velhice, da aposentadoria, das relações com o meio geográfico, o clima, o urbanismo, a ecologia; busquem estudar fenômenos de massa, em série, de longa duração; proponham mecanismos de previsão, de estimativas estatísticas, de medidas globais; persigam o equilíbrio da população, sua homeóstase, sua regulação. Tudo isso na medida em que a saúde da população é indispensável para um desenvolvimento econômico e social sustentável, dado que a saúde é um elemento essencial deste desenvolvimento, no contexto da Nova Ordem Econômica Internacional.⁶

A medicina social foi desenvolvida na Europa entre os séculos XVIII e XIX, seguindo três modelos: a “medicina do Estado” (Alemanha, início do século XVIII), a “medicina urbana” (França, fim do século XVIII) e a “medicina da força do trabalho” (Inglaterra, fim do século XIX) (Foucault, 1996a: 88-105). Foi neste país, que se deu o desenvolvimento industrial e, portanto do proletariado, mais rápido e importante, que surgiu como modelo e prosperou, porque permitiu estabelecer “três coisas: a assistência médica para o pobre, o controle da saúde da força de trabalho e o controle geral da salubridade pública, protegendo as classes mais favorecidas dos perigos maiores”. Sua originalidade reside em que permitia a realização de três sistemas médicos superpostos e coexistentes: “uma medicina assistencial dedicada aos mais pobres, uma medicina administrativa responsável pelos problemas gerais, como a vacinação, as epidemias, etc., e uma medicina privada que beneficiava aos que podiam pagá-la” (Foucault, 1996a: 102-105). O sistema inglês “possibilitou a organização de uma medicina com aspectos e formas de poder diferentes segundo se tratasse da medicina assistencial, administrativa ou a privada” e fez possível também a implantação de setores bem delimitados que permitissem, nos últimos 25 anos do século XIX e a primeira metade do século XX, a existência de uma informação médica bastante completa.

Depois do Plano Beveridge (1942) e dos sistemas médicos dos países mais ricos e industrializados, cujo objetivo era fazer funcionar esses três setores da medicina, articulando-os de forma diferente (Foucault, 1996a: 105), a Declaração de Alma-Ata (1978) e a Estratégia (2004) procuram o mesmo objetivo: articular esses mesmos setores, porém em diferente escala -global, mundial- cada vez que propõem organizar, sob a responsabilidade política dos governos, uma medicina

5. A “saúde da população” foi um ícone da política sanitária inglesa de finais do século XIX, quando do sistema de assistência-proteção e assistência-controle dos pobres, emergente da “Lei de pobres”, passou-se para o controle médico da população, através do “health service” e dos “health offices” que a partir de 1875 foram responsáveis pelo controle de vacinação na Inglaterra (obrigatórias para toda a população), o registro de epidemias (doenças de declaração obrigatória) e a identificação de lugares insalubres (e de sua eventual destruição)

6. Para tudo isto consultar os diferentes incisos da Declaração da Conferência Internacional sobre Atenção Primária da Saúde e da Estratégia Mundial sobre Regime Alimentar, Atividade Física e Saúde.



“...Não existe uma vida humana natural, senão a possibilidade, efeito da linguagem, de isolar uma vida biológica comum a homens e animais...”

assistencial que toma por objeto a população, mas se dirige, principalmente, aos níveis mais desfavorecidos, sejam setores ou classes sociais ou países em desenvolvimento; uma medicina administrativa que ordena a informação médica baseada em pesquisas e provas supostamente científicas, quantifica os principais fatores biológicos de risco, avalia a eficácia dos programas de educação da população em relação à tomada de consciência, a admissão de responsabilidade e a mudança nos comportamentos, coordena os setores públicos e privados, e deixa lugar para a existência de uma medicina privada para aqueles que podem pagá-la.

A Educação Física que, seguindo as recomendações da Declaração e da Estratégia, procura praticar a pesquisa aplicada, por exemplo, sobre as razões da falta de atividade física, ou compilar dados comparativos em nível mundial, seguindo indicadores normais reconhecidos pela comunidade “científica” em geral como critérios quantitativos válidos de atividade física, ou em particular, de programas que promovem a realização de atividades físicas saudáveis no trabalho⁷, o lar, a escola, a recreação e os deslocamentos, talvez se surpreendesse ao saber que o “controle médico inglês, garantido pelos “*health services*”, provocara desde sua origem, “uma série de reações violentas da população, de resistência popular, de pequenas insurreições anti-médicas”; de que “grupos dissidentes de distintos tipos em diferentes países” combateram a medicalização, no fim do século XIX, reivindicaram “o direito à vida, o direito a ficar doente, a se curar e a morrer segundo o desejo próprio” (Foucault, 1996a: 104). Negará, certamente, o caráter autoritário e repetitivo de um sistema de medicalização, já não pelo exercício como propunha Lagrange, mas pela atividade física, como propõe atualmente a OMS. No entanto, nada disto pode com as digitais e o destino biopolítico, que limita sua ação a uma participação quase cega “na regulação da vida biológica da população por parte do Estado” (Foucault, 2010: 226), das corporações, ou da “Nova Ordem Econômica Internacional”.

7. Consultar fonte, por exemplo, a nota do Jornal *El Día* de La Plata, edição do dia 27/09/2014, sobre “pausas saudáveis” para trabalhadores da administração pública da província de Buenos Aires, no marco de um programa da *Dirección Provincial de Atención Primaria* do Ministério da Saúde provincial, administrados por um professor de Educação Física. Disponível em: <http://www.eldia.com.ar/edis/20140927/Vuelven-recreos-saludables-algunas-oficinas-publicas-laciudad6.htm>

4. Como é sabido, os gregos não tinham um termo único para expressar o que nós chamamos vida, eles usam dois “semântica e morfológicamente diferentes: *zoé*, que expressava o simples fato de viver, comum a todos os seres vivos (animais, homens ou deuses), e *bios*, que significava a forma de viver própria de um indivíduo ou um grupo” (Agamben, 2001: 13). Nas línguas modernas, no entanto, um único termo “designa a simples suposição comum que sempre é possível isolar em qualquer uma das inúmeras formas de vida” (Agamben, 2001: 13). Nesta oposição, mais que o termo *bios*, entendido como “vida qualificada” ou “forma de vida”, o sintagma atividade(s) física(s) remete à dimensão da *zoé*, ou seja, “a vida é uma simples manutenção biológica” (Esposito, 2006: 25) ou, pelo menos, no limite, no qual a forma de vida é confundida com a vida biológica, entendendo ambas como naturais.

No entanto, não existe uma vida humana *natural*, senão a possibilidade, efeito da linguagem, de isolar uma vida biológica comum a homens e animais, enquanto continuarmos supondo que entre eles há diferenças quantitativas, mas não qualitativas e que os animais precedem e incluem os homens (Esposito, 2006: 39). Giorgio Agamben utiliza o termo *forma-de-vida* para mostrar, precisamente, “uma vida que não pode se separar,



“...Nós utilizamos a expressão práticas corporais para significar um corpo que nunca pode separar-se de sua prática...”

nunca, de sua forma, uma vida na qual nunca será possível isolar algo como uma vida nua” (2001:13). Nós utilizamos a expressão *práticas corporais* para significar um corpo que nunca pode separar-se de sua prática, no qual nunca pode se isolar algo como um substrato natural ou um princípio substância, seja este físico ou biológico. Se “os comportamentos e as formas de viver humanos não são prescritos em nenhum caso por uma vocação biológica específica, nem impostos por uma ou outra necessidade”(Agamben, 2001: 14), ainda menos o são as práticas (as formas de fazer, pensar, dizer) que tomam por objeto o corpo para construí-lo e constituir-lo em ordem a essas formas de vida e nas que ele (o corpo) se comporta, não obstante, de forma particular.

O poder político que nós conhecemos e que caracteriza os Estados-nação modernos ainda, ou ainda mais, em sua decadência, se origina sempre em última instância na separação da “vida nua” com respeito às “formas de vida” (Agamben, 2001: 14), para que ocupe o centro mesmo da *polis*. Daí a função decisiva (maior quanto mais inadvertida) da ideologia médica no sistema de poder e no uso crescente de conceitos pseudocientíficos, como atividade(s) física(s), que permitem ao senso comum científico separar a vida biológica das formas de vida. O que

o soberano podia concretizar em determinadas circunstâncias a partir dos modos de vida, é realizado agora de forma cotidiana e massiva por meio das representações pseudocientíficas do corpo, da doença, da saúde e da “medicalização” de esferas cada vez mais amplas da vida e da imaginação individual” (Agamben, 2001:17).

A vida biológica não é mais do que a forma secularizada da “vida nua”, que tem em comum com ela a impossibilidade de demonstrar e a impenetrabilidade e que muda as formas de vida em formas de sobrevivência (Agamben, 2001: 17). Daí surge a opacidade e a falta de especificidade dos conceitos –como atividade(s) física(s)- com a qual a pseudociência (Lakatos, 1989: 5)⁸ procura preservar a permanência dessa “escura ameaça” que se hospeda inadvertidamente nela e que “pode se atualizar repentinamente na violência, no estranhamento, na doença ou no acidente (Agamben, 2001: 17). O que a pseudociência que se esforça em isolar a vida biológica das formas de vida humana não questiona é “aquilo que mereceria ser questionado acima de qualquer outra coisa, ou seja, o próprio conceito biológico da vida” (Agamben, 2001: 14). Porque, como questiona Esposito: “o que é, se for possível pensar, uma vida absolutamente natural, ou seja, despojada de todo traço formal? ” (2006: 25). O conceito, que hoje se apresenta como uma resposta “científica” é, como dizemos com Agamben, um conceito político secularizado.

Para Foucault, o pensamento é o que constitui o sujeito em diversas relações possíveis (1993: 10); para Agamben, o que constitui as formas de vida em forma-de-vida (2001: 18). O mesmo é para nós, não o exercício individual ou o efeito do funcionamento de um órgão ou de uma faculdade psíquica, como afirma o senso comum científico, senão uma experiência que tem por objeto o caráter potencial da vida e da inteligência humana. Definimos as práticas corporais como formas de fazer, pensar, dizer que tomam o corpo como objeto, mas também como “sistemas de ação na medida em que estão habitados pelo pensamento” (Foucault, 1994b: 580). Assim sendo, para nós, o pensamento e a ação são inseparáveis, mas nem por isso devem ser confundidos um com o outro. Assim como a ideia de pensamento não implica um sujeito que o pense, preexistindo, senão um sujeito constituído em e pelo pensamento, nosso conceito de práticas corporais não supõe um corpo atuante, que precede as práticas e as realiza, senão um corpo precedido pelas práticas e feito nelas, ou seja, nas diferentes formas de vida.

Nosso objeto de pesquisa e de ensino são as práticas que tomam o corpo como objeto, que querem fazer (e fazem) alguma coisa com ele. Mas, não tomamos como referência “as representações que os homens têm de si mesmos nem as condições que os determinam sem que saibam, senão o que fazem e como o fazem” (Foucault, 1996b: 108). Interessam-nos “as formas de racionalidade que organizam suas formas de fazer” com relação ao corpo, o que Foucault chama o “aspecto tecnológico” das práticas –que está dado pelo que elas são em

8. Para Lakatos, a *pseudociência* se caracteriza por uma heurística regressiva, que somente evolui justificando-se “para atrás”, tendendo a se consolidar como dogma: “nos programas regressivos as teorias são fabricadas somente para acomodar os fatos já conhecidos” como faz uma e outra vez a pseudociência que demonstra uma e outra vez que as atividades físicas promovem a saúde e que o cigarro a deteriora.

um determinado momento de uma determinada sociedade (de acordo com regras, usos, técnicas, representações, etc.)– e “a liberdade com a qual atuam dentro destes sistemas práticos, reagem frente ao que outros fazem e modificam até certo ponto, as regras do jogo”, ou seja, seu “lado estratégico” (o saber, a habilidade, a inteligência, o estilo, a estética, etc.) que pode modificá-las. Estes “sistemas práticos provêm de [e, ao mesmo tempo, relacionam, implicam] três grandes campos: relações de dominação sobre as coisas, relações de ação sobre os outros, relações com nós mesmos [...] três eixos cujas particularidades e relações têm que ser analisadas entre si: os eixos do saber, do poder e da ética” (Foucault, 1996b: 109).

5. As práticas corporais não são atividades físicas nem psicofísicas, produtos ou efeitos do funcionamento orgânico, susceptíveis de serem pesquisadas com os procedimentos próprios da fisiologia, a psicofisiologia ou as neurociências. São práticas históricas e portanto, políticas, que é necessário analisar em termos significativos, para isolar nelas não uma impossível vida biológica quantificável em termos metabólicos, senão qual é o lugar que ocupa, no que se dá “como universal, necessário e obrigatório” no corpo e nas práticas que o tomam por objeto, “o que é singular, contingente e produto de limitações arbitrárias” (Foucault, 1996b: 104). Por exemplo, o corpo físico, biológico, as atividades destinadas ao desenvolvimento puramente orgânico, o conceito

biopolítico de saúde, a ideia de um sujeito completo, indivisível, autônomo. Porque somente se os seres humanos não são “sempre e unicamente em ato”, mas destinados a uma “possibilidade e uma potência”, a uma “experiência de pensamento” comum⁹, ou seja, se há pensamento (Agamben, 2001: 18), pode existir ação propriamente humana e não somente movimento (ou atividade), puramente orgânico ou psico-orgânico, natural, biológico, animal, por mais “saudável” que prometa ser. •

9. Segundo o conceito de práticas que extraímos de Foucault, as mesmas são a racionalidade ou a regularidade que organiza o que os homens fazem, a qual tem um caráter sistemático (saber, poder, ética) e geral (recorrente): por isso constitui uma experiência ou um “pensamento” (Castro, 2004: 274).

Bibliografia

- AGAMBEN, Giorgio (2001) “Formas de vida”, em *Medios sin fin. Notas sobre la política*. Valencia, Pre-textos.
- ARISTÓTELES (1994) *Metafísica*, Madrid, Gredos.
- CASTRO, Edgardo (2004) *El vocabulario de Michel Foucault*. Bernal, UNQui.
- _____ (2014) *Introducción a Foucault*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- COROMINAS, Joan (2006) *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana*, Madrid, Gredos.
- CRISORIO, Ricardo (1999) “¿Qué cuerpo? ¿Para qué educación?”, Conferencia inaugural del 4º Congreso Argentino, Departamento de Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la educación, UNLP.
- _____ “De una semiótica a una hermenéutica en la investigación de las prácticas corporales”, em *Poiésis. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Santa Catarina, UNISUL, vol. 8 N° 14
- DEVÍS-DEVÍS, José (1996) *Educación Física deporte y currículo*, Madri, Visor.
- EIDELSZTEIN, Alfredo (2001) *Las estructuras clínicas a partir de Lacan*, Buenos Aires, Letra Viva.
- ESPOSITO, Roberto (2006) *Bios. Biopolítica y filosofía*. Buenos Aires, Amorrortu.
- FERRATER MORA, José (1994) *Diccionario de Filosofía*. Barcelona, Ariel.
- FOUCAULT, Michel (1977) “El nacimiento de la Medicina Social”, em *Revista Centroamericana de Ciencias de la salud*, n° 6 (Segunda conferencia dada no curso sobre medicina social realizada na Universidade do Estado de Rio de Janeiro, outubro de 1974).
- _____ (1992) *El orden del discurso*. Buenos Aires, Tusquet.
- _____ (1993) *Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres*. México, Siglo XXI.
- _____ (1994a) *Dits et écrits III (Dichos y escritos, vol. III)*. París, Gallimard.
- _____ (1994b) *Dits et écrits IV (Dichos y escritos, vol. IV)*. París, Gallimard.
- _____ (1995) *Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber*. México, Siglo XXI.
- _____ (1996a) *La vida de los hombres infames*. La Plata, Altamira.
- _____ (1996b) “¿Qué es la Ilustración?”, em *¿Qué es la Ilustración?* Madri, de la Piqueta.
- _____ (2010) *Defender la sociedad*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- LAGRANGE, Fernand (1894) *La higiene del ejercicio en los niños y en los jóvenes*. Madrid, Librería de José Jorro.
- _____ (1895) *Fisiología de los Ejercicios Corporales*. Madri, Establecimiento tipográfico de G. Juste.
- LAKATOS, Imre (1989) *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid, Alianza.
- LAPLANCHE, Jean e Bertrand Pontalis (2004) *Diccionario de Psicoanálisis*. Buenos Aires, Paidós.
- MERANI, Alberto (1979) *Diccionario de Psicología*, México, Grijalbo.
- OMS, Declaração da Conferência Internacional sobre Atenção Primária da Saúde, Alma-Ata, URSS, 12 de setembro de 1978.
- OMS, Estratégia Mundial sobre Regime Alimentar, Atividade Física e Saúde (RAFS), aprovada em maio de 2004 pela 57ª Assembleia Mundial da Saúde (resolução WHA57.17), respondendo à petição formulada pelos Estados Membros na Assembleia Mundial da Saúde celebrada em 2002 (resolução WHA55.23). Organização Mundial da Saúde, <http://www.who.int/dietphysicalactivity/pa/es/> (data de consulta: 8 de outubro de 2014)
- TOSCANO, Walter et alii (2014) “La relación Salud-Actividad Física desde la mirada de los estudiantes de Educación Física”, em *Primeras Jornadas de Investigación Interdepartamental*, UNLaM.



Entrevista com Claudio Marangoni

O futebol, entre o prazer e a exigência

Por **Ana Abramowski**



Claudio Marangoni é um ex-jogador de futebol, foi meio-campo. Ao longo de sua carreira jogou em grandes clubes argentinos tais como Chacarita Juniors, San Lorenzo, Huracán, Independiente e Boca Juniors. Paralelamente à sua carreira como esportista, se formou em Cinesiologia na Universidade de Buenos Aires, profissão que exerceu durante vários anos. Desde 1984 dirige a Escola Modelo de Futebol e Esportes Claudio Marangoni.

Como foram seus primeiros passos no futebol?

Nasci em Rosário, ao lado do estádio do Rosário Central, em Arroyito. Meu passado sempre esteve relacionado com o futebol porque eu era sócio do clube. Ia ver os treinamentos e passava os três meses do verão entre a piscina e o rio. Ou seja, cresci num clube de futebol, e os primeiros passos foram com meu pai. Quando ele voltava do trabalho jogávamos bola em casa, me ensinava e curtíamos muito. Depois comecei a jogar com os colegas.

Sempre adorei a bola. Achava que era um brinquedo vivo, quando jogava contra a parede, ela voltava; quando a fazia quicar uma vez, quicava várias vezes. Adorava isso. Dos 7 aos 12 anos ia dormir com ela. Naquela época era de couro e bastava começar a usá-la, que ficava marrom, então eu a limpava, passava pomada e a lustrava. Minha bola era uma esfera marrom brilhante e as crianças do bairro esperavam chegar o sábado à tarde, porque sabiam que eu a levaria ao campinho, exibindo-a como um troféu. Isso já mostra o amor que eu tive desde sempre pelo futebol.

Brincava no quintal da minha casa e no passeio, como acontecia na época. Chegávamos da escola e as mães falavam “vão jogar em frente de casa”. No quintal jogava entre todas as plantas da minha mãe, fazia meus próprios campeonatos, o pé esquerdo contra o pé direito, e vice-versa. Também jogava no campinho do bairro, inesquecível, ali os campeonatos pareciam Copas do Mundo. Embora tenha nascido em Rosário, cresci em Buenos Aires, quanto tinha seis anos nos mudamos para um bairro de italianos e portugueses que está perto do que atualmente é a Panamericana. As ruas eram de terra, tínhamos hortas e bastante espaço.

Quando é que você começou a achar que o futebol podia se tornar uma atividade profissional?

Quando tinha 10 anos joguei um ano no River, mas me cansei. Era muita exigência, meus pais tinham que me levar e não tinham tempo por causa do trabalho. Aos 14 anos fui acompanhar um amigo que queria fazer um teste no Chacarita. Enquanto esperava, a pessoa que estava fazendo os testes esse dia, Seu Juan Manuel Guerra, veio me perguntar se eu não queria tentar também. Entrei, joguei e aos 10 minutos me

chamou e me disse: “Quero que hoje às 6 da tarde você venha ao clube com o seu pai, porque quero que você vire um jogador do Chacarita”. Foi uma grande surpresa na minha casa, porque eu não tinha falado que ia fazer teste nenhum e meus pais me disseram: “Enquanto você continuar indo bem na escola, você vai poder jogar futebol”.

Meus pais, imigrantes italianos, me transmitiram os valores da educação, o amor ao trabalho e a perseverança. Sempre apoiaram minha paixão pelo futebol, porém priorizaram os estudos. Aos 14 anos comecei na Sétima Divisão do Clube Atlético Chacarita Juniors.

Simultaneamente estudava, aos 18 anos terminei o ensino médio, e depois comecei a cursar Cinesiologia na Universidade de Buenos Aires e me formei cinesiólogo aos 22 anos de idade. Um ano antes já trabalhava no Hospital de Vicente López das 7 às 9 da manhã e depois ia correndo treinar. Aos 22, ao mesmo tempo em que jogava futebol profissional no San Lorenzo, na Primeira Divisão, tinha uma atividade muito importante na minha profissão, trabalhava no Hospital, em duas clínicas e atendia num consultório particular. O estudo também foi uma paixão, embora não tão grande quanto o futebol. Meus pais também me obrigaram a estudar outra língua, então fiz 11 anos de inglês. Sou muito grato à minha mãe por isso, porque aos 24 anos fui jogar futebol na Inglaterra.

O que significa ser esportista de alto rendimento para uma criança ou um adolescente? Como você viveu a exigência, o cuidado com o corpo, o treinamento, a competição?

É um mundo totalmente diferente, exige adaptação porque você passa de fazer um esporte somente por prazer, com seus amigos no bairro, para ter uma exigência de alto rendimento, que implica em treinamento diário e sistemático, no qual as imposições são cada dia mais severas, e sendo muito jovem, você precisa ter uma boa alimentação, cuidar da saúde, descansar.

A aprendizagem é muito dura e a concorrência é permanente: não só precisa competir com seus rivais, mas também tem que disputar com os colegas que jogam na mesma posição. Por isso, é uma carreira tão difícil, porque a cada jogo você é avaliado pelo Técnico, pelo público, pelos jornalistas, dirigentes e por você mesmo, é uma pressão pela qual todos passam e superá-la é a chave do sucesso. Você se enfrenta com uma grande quantidade de dificuldades e tem que aprender a perder e dar a volta por cima novamente. Durante o trabalho nas divisões de base o esportista vai se formando, e nunca perde a fantasia que traz de criança, de encontrar pequenos momentos de prazer amador dentro de tanta exigência profissional.

Você lembra de algum momento no qual quis abandonar a carreira?

Sim, os anos nas divisões de base do Chacarita foram muito duros. Primeiro porque quando cheguei tinha uma autoestima fantástica, já que no bairro –e isto é algo muito comum-, era o melhor. Quando estive na Sétima Divisão praticamente não joguei durante o campeonato. Na minha posição jogava como titular um colega que tinha sido goleador do Torneio da AFA com 40 e tantos gols. Quando completei dois anos sendo reserva quase todo o tempo, considerei que tinha poucas chances e deixei de ir treinar. Estava na quinta série e via que meu futuro estava mais perto dos estudos do que do futebol. Mas, nesse momento começou um novo técnico que me propôs voltar e me deu uma oportu-

tidade. Primeiro fui suplente, na semana seguinte entrei num jogo em dois meses fui titular e aos seis, virei capitão da equipe. Esse foi um marco muito importante, e ocorreu na Sexta Divisão. Depois, na Terceira Divisão, também passei por uma etapa difícil. Não jogava, não jogava, não me chamavam. Já tinha 19 anos e falei “isto não é para mim”. E outra vez apareceu um técnico, Maschio, que me disse “estou procurando um jogador com tais características”. Propôs que eu entrasse no jogo seguinte e joguei. No primeiro tempo fiz dois gols. Parecia que tudo estava escrito, como se fosse um roteiro. Algum tempo depois estreei na Primeira Divisão.

Em todo este processo, lembra de adultos referentes que tenham sido importantes para você?

Lembro de muitos. O primeiro foi o técnico que me deu a oportunidade nas divisões inferiores, que acreditou em mim, no meu jogo e nas minhas capacidades, Angel Celoria. No Chacarita tive um treinador, Alfio Basile, e coincidiu com uma explosão minha de rendimento. Ele me ajudou e me deu muita força e contenção. Tive uma experiência fantástica com outro histórico do futebol argentino, o Adolfo Pedernera, um técnico extraordinário, por suas condições humanas e por sua forma de se vincular com os jogadores. Ele tinha sido um jogador excepcional e, ao mesmo tempo, era uma pessoa muito humilde, cálida e respeitosa, além de ter muita empatia, simplicidade e fluidez na comunicação. Nas conversas, o erro não era erro, o medo não era medo, podíamos falar com muita honestidade e éramos compreendidos frente a qualquer problema. Depois tive outro técnico, o José Pastoriza, no Independiente, que sempre priorizou o humano acima do sistema. Um técnico vencedor,



“...Nas conversas, o erro não era erro, o medo não era medo, podíamos falar com muita honestidade e éramos compreendidos frente a qualquer problema...”

desses que entram numa guerra com dois palitinhos e acham que mesmo assim, vão vencer. Isso fazia com que tivéssemos muita segurança, além de que era uma equipe fantástica. Essas foram as pessoas que me ajudaram no meu desenvolvimento, que me tiraram as angústias e os medos e me fizeram apertar o acelerador para poder ser fiel aos meus sonhos e desejos. Essas são as pessoas mais significativas.

Como surge a ideia de criar a escola de futebol que você dirige atualmente?

Quando estava no segundo ano da Faculdade eu já era assistente de Histologia. A atividade docente sempre foi algo especial para mim e comecei a organizar esta escolinha em 1984 por prazer, para me divertir. Queria ter uma escola, mas sem pretensões, simplesmente para criar um espaço que pudesse ser formativo e recreativo, no qual as crianças viessem se divertir e pudessem estabelecer um vínculo com o futebol e com o esporte. A grande surpresa foi ter 150 alunos, um mês e meio após abrir as portas.

Quais são as expectativas dos pais ao trazerem seus filhos na escolinha e como vocês trabalham a questão da exigência?

Certamente, os pais ou adultos acompanhantes, assim como as

próprias crianças, chegam com múltiplas expectativas. Os recebemos conscientes de que cada criança que se integra na Escola possui uma necessidade, ou um interesse específico, que pode ter a ver com aprendizado esportivo e que há de considerá-lo e dar-lhe importância.

Por exemplo, podemos destacar o caso de uma mãe que chega com seu filho e diz que gostaria que a criança aprendesse a jogar bola, mas que está com excesso de peso e que o pediatra sugeriu que faça esportes. Outra mãe vem com seu filho e fala que acha importante que ele aprenda um esporte, mas que na verdade, ele é muito tímido e o que ela realmente quer, é lhe oferecer um âmbito no qual possa se sociabilizar, brincar com outras crianças da sua idade e que possa fazer novas amizades.

Desse tipo, são muitas as situações contempladas e frequentemente recebemos encaminhamentos de pediatras, psicopedagogas e outros especialistas que consideram o esporte como uma ferramenta válida para resolver diferentes situações individuais próprias do desenvolvimento das crianças. Por isso, o esporte e as propostas que se realizam na Escola, são feitas de acordo com as necessidades das crianças e dos adolescentes que participam.

Por isso a questão da exigência é fundamental. Nossos programas esportivos, não somente no futebol, mas também em todas as disciplinas, procuram atingir um rendimento ótimo, e não máximo, adaptando às verdadeiras necessidades e possibilidades das crianças que estão em permanente crescimento e evolução. As crianças estão passando por uma fase sensível do seu desenvolvimento que lhes permite aprender e incorporar conceitos. E a virtude do esporte é permitir internalizar noções e valores que ficam para a vida toda: esforço, dedicação, respeito, solidariedade, trabalho em equipe, são somente alguns dos elementos que estão presente nos programas específicos para cada idade.

Como é trabalhada a questão da competição?

Consideramos a competição como um elemento útil do ponto de vista educativo. Trabalhamos com o conceito de “competição formativa”, o qual implica dar um sentido pedagógico, como veículo para transmitir valores, demonstrar o aprendizado, avaliar o progresso, mas nunca como um fim em si mesmo, o resultado esportivo nunca pode estar à frente do processo pedagógico.

Nosso objetivo não é formar jogadores profissionais, é formar esportistas. Se encontrarmos alguma criança com condições esportivas extraordinárias e sua família demonstra interesse em que possa tentar uma carreira de alto rendimento, podemos encaminhá-lo a um clube de futebol no qual exista um trabalho apropriado nas categorias infantis. Se esse for o caso, faremos o acompanhamento nessa primeira etapa de adaptação, para que depois possa continuar seu caminho visando o profissionalismo. Este é um caminho muito difícil, no qual existe muita exclusão e podem surgir sentimentos de frustração que são daninhos para a infância e para a adolescência. Daí que, como Instituição, apontamos ao esporte formativo, integrador, que constitua uma plataforma para o desenvolvimento integral das crianças, acompanhando-as no seu crescimento com afeto e contenção, como pilares do aprendizado esportivo. •



ESCRITOS A MÃO

Movimentar-se: é pedir demais?

Por **Fernando Concha Laborde**

O ser humano foi desenhado para o movimento, principalmente requer e depende dele para sua capacidade de adaptação, desenvolvimento biológico, interação social e sobrevivência. Neste sentido, o desenvolvimento psicomotor é o processo neurológico evolutivo que se evidencia na motricidade e em sua ação. A motricidade é a potência e o movimento é o ato; a expressão da motricidade é o agente revelador da intencionalidade, do sentido. Não deveria ser confundido, segundo a fenomenologia, movimento com motricidade dado que a motricidade é o movimento intencional e não apenas movimento. Esta ferramenta conduz e facilita o pensamento, e através dele, a criatividade de resolver situações de adaptação.

Os processos de crescimento, desenvolvimento e maturidade condicionam seu potencial versus as oportunidades que são oferecidas para favorecer, deter ou atrasar estes processos. O cérebro nasce inconcluso em suas estruturas e potencialidades; estima-se que próximo dos 18 anos o desenvolvimento está finalizado em suas estruturas, porém deixa aberta a mágica de suas potencialidades. Sua formação depende de vários fatores, entre os quais se destacam a ontogenia e a filogenia.

A ontogenia leva implícitas transformações do tipo morfológico, fisiológico, psíquico e social. O processo ontogenético foi dividido em dois grandes períodos, o pré-natal e o pós-natal ou extrauterino. A filogenia é um processo evolutivo dos seres vivos desde a forma de vida primitiva, até a espécie em questão.



É professor de Educação Física, Mestre em Educação, Saúde e Bem-estar Humano. Diretor Geral da LIFEQUALITY. Assessor de Atividade Física do Instituto de Nutrição e Tecnologia de Alimentos Dr. Fernando Monckeberg da Universidade do Chile; Profissional da Subsecretaria de Redes Assistenciais do Ministério da Saúde do Chile. Professor de graduação e pós. Autor de diversos livros sobre atividades físicas em crianças, com uma série de publicações científicas.

■ ■ ■
“...Por que nos custa tanto movimentar-nos? O que podemos fazer para propiciar entornos nos quais nosso parceiro seja o movimento e não a quietude?...”

Nesse sentido, o desenvolvimento como fenômeno global, abarca tanto as mudanças do tipo físico (crescimento, força, precisão) como as de ordem psíquica (identidade, consciência, integração do vivido e percebido). A base deste processo é constituída pelas mudanças estruturais e funcionais do sistema nervoso.

A carga genética direta (ontogenia) e histórica (filogenia), deve ser desenvolvida em etapas e com padrões que nos caracterizam como espécie humana. Todos nós nascemos com estruturas cerebrais, corporais, biológicas e fisiológicas iguais, mas como se desenvolvem em cada um, dependerá principalmente do ambiente.

O ambiente cumpre um papel importante na potenciação desta estrutura neuronal que deve se desenvolver, mas sua real importância é permitir a aquisição de ferramentas fundamentais de aprendizagem, comunicação e relação. A cultura e todas suas manifestações fazem com que as

pessoas desenvolvam ferramentas verbais, corporais e gráficas para poder gerar respostas para este mesmo ambiente.

Por que nos custa tanto movimentar-nos? O que podemos fazer para propiciar entornos nos quais o movimento seja um parceiro? Parece um paradoxo que desde que chegamos a este mundo, modificamos e nos condicionemos ao movimento. Desde o prazer de sentir o movimento no ventre materno passamos bruscamente a “adorar” a inatividade e aceitamos uma rede de parceiros que propõem cenários nos quais, a partir da quietude desejamos o pleno desenvolvimento. Passamos de um entorno livre a estruturas rígidas que nos condicionam e estruturam; por exemplo, vamos de um berço a um cercado, de um carrinho a uma cadeira, dos braços a um banco da escola; de depender de meios audiovisuais que nos substituam na entrega de estímulos, de limitar espaços a zonas demarcadas com regras e restrições... passamos de seres feitos para o movimento, a seres condicionados pela quietude.

Sabemos que a inatividade física é o quarto fator de risco de mortalidade mais importante no mundo. Há mais mortes associadas ao sedentarismo que ao consumo de álcool, drogas, tabaco (Estudos publicados pelo “Lancet Physical Activity Series Working Group” Vol 380. July 21, 2012). Ainda com esta realidade, a inatividade física aumenta em muitos países e isso influi consideravelmente na incidência de doenças não transmissíveis (DNT), na saúde em geral da população mundial e no rendimento acadêmico. Movimentar-se: é pedir demais?

Tanto a importância da atividade física para a saúde pública, quanto o mandato mundial dado à Organização Mundial da Saúde (OMS) para a promoção da atividade física e a prevenção das DNT, ou a existência de diretrizes nacionais sobre a atividade física para a saúde nos países de renda baixa e média, mostram a necessidade de desenvolver estratégias que possibilitem a mudança de hábitos.

Para ter sucesso neste âmbito, é necessário instalar políticas que considerem a infância, não somente institucionalmente, mas também que envolvam e comprometam as famílias. A evidência mostra que nem a mais integral das intervenções externas ou alheia à família pode chegar a ter o peso que esta tem no desenvolvimento infantil, especialmente nos menores de dois anos. Daí a importância de planejar ações que fortaleçam o papel parental, além de estabelecer pautas de criação sadias, temas que devem ser abordados com rapidez, pertinência e motivação. Os desafios atuais estão centrados em se o ambiente está preparado e capacitado para atender as necessidades das pessoas, em sua atual condição, considerando seu entorno, costume, hábitos, desenhando, implementando, acompanhando e avaliando modelos que sejam pertinentes, entesourando as zonas geográficas. É um chamado a considerar se realmente conhecemos nosso bairro para poder atuar e intervir nele, para poder promover mudanças. É tão difícil nos movimentarmos? Para poder satisfazer estes interesses, resulta imprescindível articular pelo menos dois fatores: família e contexto educativo. Ambos são necessários e interdependentes entre eles.

Voltando ao movimento em si mesmo. Este representa uma parte essencial da atividade desde os primeiros anos, especialmente in-



“...É tão significativa a evidência a respeito do valor do movimento que fica difícil conseguir dimensionar a razão pela qual permitimos que nossas crianças ficassem quietas...”

fluentes nas mudanças de postura e nos deslocamentos. Responde a processos ordenados e sequenciais. Para que nós possamos sentar, precisamos ter o controle da cabeça; para correr é imprescindível caminhar. O desenvolvimento motor é um processo ordenado, sequencial, de aquisição de habilidades motrizes. Elas nos permitem interagir, representar, socializar, expressar. Recentes descobrimentos: Kaufman e cols (2001) e European Commission (2013) atribuem um valor superior aos movimentos ativos em relação a outras funções psíquicas como a formação do esquema corporal, a constituição das funções de orientação, as primeiras noções abstratas e as estruturas do pensamento; destacam o movimento como um elemento essencial na formação da personalidade. Outorgam um valor superior aos movimentos ativos em relação a outras funções psíquicas como a formação da imagem corporal, a constituição das funções de orientação, as primeiras noções abstratas e as estruturas do pensamento; é também um elemento essencial na formação da personalidade.

O movimento requer energia, é a alimentação que nos fornece este combustível, no entanto, este aliado atualmente tem contribuído com novos aportes, o que somado a inatividade, gera um desequilíbrio, não somente na qualidade do que fornece, mas também na não utilização dos mesmos. Do ponto de vista da saúde, a OMS apontou que a obesidade e o sobrepeso atingiram o caráter de epidemia mundialmente. Mais de um bilhão de pessoas adultas têm excesso de peso e destas, pelo menos 300 milhões são obesas. Dos dez fatores de risco identificados pela OMS como chaves para o desenvolvimento de doenças crônicas, cinco estão estreitamente relacionadas com a alimentação e o exercício físico. Além da obesidade, incluem-se o sedentarismo, a hipertensão arterial, colesterol alto e o consumo insuficiente de frutas e verduras (OMS, 2004).

A obesidade pode reduzir a esperança de vida de uma pessoa em até dez anos e representa uma elevada carga econômica para toda a sociedade. Por estas razões, podemos dizer que as consequências da obesidade fazem desta doença um dos maiores desafios da saúde pública para o século XXI e embora exista um fator genético que a determina, o ambiente tem a maior incidência, sendo a atividade física o maior defensor. Então, movimentar-se, é pedir demais?

Vinculado há aproximadamente 20 anos a programas que promovem uma alimentação saudável e maior atividade física, pude conhecer diversas estratégias, mas tem uma coisa que ainda deve nos preocupar: Quando e por que assumimos que o repouso é uma forma de educar? Quando ou por que abandonamos a natureza do ser humano para aprender? Por que deixamos de nos movimentar se nosso desenho é justamente apropriado para isso?

Segundo dados internacionais, a prática da atividade física moderada em toda a população reduziria 30% das mortes por doença coronária, 25% por diabetes e câncer de colo, 12% por câncer de mamas, 15% por acidente vascular cerebral e 10% por fratura de quadril (Monckeberg F., 2012). Outro elemento a considerar é a transição de alguns países como o Chile, para uma dinâmica cultural, social e econômica que contribui para a prática de estilos de vida pouco saudáveis.

Fatores como a distribuição da renda desigual, a urbanização, o avanço tecnológico, a maior influência da mídia, os problemas de violência e desigualdade social, a incorporação da mulher no mercado de trabalho, incidem nas práticas alimentares e de atividade física da população. A pobreza e a desigualdade de oportunidades e acesso a bens e serviços são importantes na determinação do risco de desenvolver Doenças Crônicas não Transmissíveis.

A evidência indica que a predominância da obesidade tem uma relação inversa com a escolaridade. Esta mesma tendência se observa com relação à hipertensão e diabetes, com uma incidência significativamente maior em pessoas de menor escolaridade. Isto tem uma explicação nas diferenças entre as práticas alimentares e de atividade física na população.

Um dos objetivos primordiais na política educativa da maioria dos países desenvolvidos e nos em via de se tornarem, é a promoção



■ ■ ■
“...É tão difícil nos movimentarmos? Para poder satisfazer estes interesses resulta imprescindível articular pelo menos dois fatores: família e contexto educativo...”

da prática de atividades físico-desportivas. Existem múltiplas pesquisas que destacam que o exercício físico adequado, regular e sistemático melhora a saúde e contribui para aumentar a qualidade de vida (Bouchard, C., Shephard, R., Stephens, T., Sutton, J., McPherson, B., 1990; Sallis e Patrick, 1994; Bar-Or e Baranowsky T., 1994; Blair, 1995; American College of Sports Medicine, 1998; Teixeira, P., Sardinha, L., Going, S. e Lohman, T., 2001). Então, como passar da teoria para a prática?

Fazer atividade física e/ou esportiva sistematicamente considerando parâmetros como duração, frequência e intensidade nos aproxima de um estilo de vida saudável. De acordo com o anterior, relações importantes são estabelecidas, chegando a ser significativas, entre a prática de atividades físicas e esportivas e a diminuição de hábitos nocivos para a saúde, como o consumo de tabaco e de álcool (Casimiro, A. J., Artés, E. M. y Delgado, M, 2001).

Retomando a visão da OMS (1960), podemos considerar que ficou definido o conceito de saúde como o completo estado de bem-estar físico, psíquico e social. Desde esse momento, tem-se produzido um reforço do papel que cumpre o meio social no qual o sujeito se desenvolve, estabelecendo-se como um dos fatores mais relevantes sobre a pessoa como individualidade. No entanto, ainda não conseguimos proteger o contexto no qual o sujeito se desenvolve, seja este educativo ou familiar.

Neste sentido, diferentes autores estão incorporando na definição de saúde, um conceito mais holístico no qual o contexto social aparece como preponderante. Desta forma, alguns autores como Perea (1992), destacam a saúde como o “conjunto de condições e qualidade de vida que permite que a pessoa desenvolva e exerça todas suas faculdades em harmonia, na relação com seu próprio entorno”. Por sua vez, Corbella (1993), definiu a saúde como “uma forma de viver cada vez mais autônoma, solidária prazerosa”. Rodríguez Martín (1995) a



define como “o processo pelo qual o homem desenvolve ao máximo suas capacidades, tendendo à plenitude de sua autorrealização pessoal e social”.

Seguindo esta linha, a OMS (2004) aponta que “a dimensão social da saúde provoca uma perda de exclusividade da mesma por parte do setor médico, e por tanto, deve-se tornar um elemento de atenção interdisciplinar”, ampliando sua definição.

Desta forma e enxergando a saúde do ponto de vista mais inclusivo para outras temáticas que aportam para o bem-estar, é necessário destacar os benefícios psicológicos e sociais da atividade física e esportiva (Biddle, 1993; Pak-Kwong, 1995), sendo um aspecto essencial ao desenvolvimento pessoal e social de crianças e adolescentes, exercendo uma influência preponderante na idade adulta com respeito à prática de atividades físicas e esportivas (Simons-Morton B.G., O’Hara N.M., Simons-Morton D.G. & Patee G.S., 1987; Simons-Morton, B. G., Patee, G.S., O’Hara, N.M., Blair, S.N. & Pate, R.R., 1989).

A atividade física é um fenômeno físico-fisiológico e também é

um fenômeno de comportamento. Como ficou acordado na Conferência Internacional do Exercício, a Aptidão Física e a Saúde, em 1988, a definição fisiológica da atividade física é: “qualquer movimento corporal produzido pelos músculos esqueléticos e que resulte em um gasto energético” (Bouchard C. et al. 1990).

Neste sentido, é válido considerar a atitude física, cuja relação como é compreendida atualmente, foi desenvolvida nos Estados Unidos durante os anos 90 com a tutela da comunidade de saúde pública. Os diversos organismos que constituíam esta comunidade iniciaram uma série de ações políticas e pedagógicas que tiveram como resultado a associação da atividade física à saúde (Manidi M.J., Dafflon-Arvanitou, 2002). A publicação de trabalhos apresentados nas Conferências Internacionais sobre Atividade Física, Aptidão Física e Saúde de 1988 e 1992 (Bouchard et al., 1990; Bouchard C, Shepard R., 1993), levou a consolidar mediante evidências científicas, a relação entre a atividade física, a aptidão física e a saúde.

A partir deste desenho do ser humano abrem-se novos desafios em torno a como favorecer que seus processos se desenvolvam adequadamente gerando instâncias de proteção social especialmente àqueles setores mais vulneráveis.

O período mais importante para favorecer esse desenvolvimento são os primeiros anos de vida; o consenso científico apoiado pelo avanço tecnológico tem permitido decifrar processos cerebrais que dão conta da permanente interação entre os indivíduos e o ambiente, e o impacto que essa interação tem na consolidação de seus processos.

■ ■ ■
“...A percepção do mundo, o crescimento da inteligência, a sensação de ser amado e levado em conta, o desenvolvimento da autoestima, começam desde o primeiro dia da vida...”

Por conta desta relevância, os processos educativos desde cedo adquirem um valor que talvez não possamos dimensionar ainda, mas no qual há a tentativa de estabelecer intervenções que poderiam fazer mudar o rumo dos modelos educativos durante a infância, na qual as oportunidades ainda estão resguardadas.

A motricidade infantil e a atividade física desde a infância adquirem especial relevância e sentido, apontando a necessidade de que seus profissionais incorporem em suas metodologias, atividades motoras que levem a um adequado desenvolvimento motriz em cada uma das etapas e a um maior gasto energético, revalorizando o valor do jogo para atingir diversas aprendizagens. E, desta forma, favorecer o benefício globalizante que se outorga à atividade motora, beneficiando integralmente o aspecto motriz, cognitivo, social e afetivo (Concha, 2007), procurando estratégias de vinculação com a família.

As características do desenvolvimento motor criam desafios educativos; os papéis de um processo formativo facilitador no qual o contexto educativo seja promotor. Desta forma, o valor do jogo ativo, que é a forma na qual as crianças aprendem com prazer, manifesta-se em múltiplas ações que possibilitam aportar aos processos de estimulação. Desta maneira, há consenso de que a percepção do mundo, o crescimento da inteligência, a sensação de ser amado e levado em conta, o desenvolvimento da autoestima, começam desde o primeiro dia da vida (Cardona, 1999). Crescimento, desenvolvimento e amadurecimento, são parte de um ser complexo que está em permanente mudança e nos convida a estar atentos, estabelecendo desafios adaptativos e de revisão para responder através da motricidade dirigida (brinquedos e exercícios) e o livre movimento, entendendo como generalidade de expressão, a criança terá a possibilidade de transformar, criar, dirigir, comunicar (Artanidi A, Rapalli A, Santandrea M; 2012), e estaremos fazendo um aporte aos processos educativos formais e informais de qualidade, que considerem a integralidade desde o começo da infância.

É tão significativa a evidência a respeito do valor do movimento que fica difícil conseguir dimensionar a razão pela qual permitimos que nossas crianças ficassem quietas. Domesticar ou estruturar respostas se assemelha mais a um adestramento que a um real processo educativo, no qual a partir da exploração, do jogo, do movimento, podem descobrir e criar respostas apropriadas para os que as manifestam e não somente para quem as espera.

Sendo assim, está na hora de nos movimentarmos por elas, para elas e também por nós, já que ter hábitos saudáveis nos oferece melhores oportunidades de ter uma boa qualidade de vida pelos anos que tenhamos para aproveitar a vida, não para sofrê-la.

Se no início nos perguntávamos estar-se em movimento é pedir demais, espero que com estes singelos aportes possamos modificar nossa posição e atuemos em consequência. Para mim não é tão difícil movimentar-se, é fazer coerente nosso papel de adultos responsáveis socialmente, oferecendo para nossas crianças um modelo que lhes permita fazer uso daquilo para o qual estão desenhados e preparados: movimentar-se! •

Bibliografía

- American College of Sports Medicine (1998). The recommended quantity and quality of exercise for developing and maintaining cardiorespiratory and muscular fitness, and flexibility in healthy adults. *Medicine and Science Sports Exercise*, 975-991.
- Artanidi A, Rapalli A, Santandrea M (2012). Expresión corporal, Psicomotricidad Infantil. Editora Océano.
- Bar-Or O. e Baranowsky T. (1994). Physical activity, adiposity and obesity among adolescents. *Pediatric Exercise Science*, 6, 348-360.
- Biddle, S. J. (1993). Children, exercise and mental health. *International Journal of Sport Psychology*, 24, 200-216.
- Blair, S. N. (1995). Exercise prescription for Health. *Quest*, 47 (3), 338.
- Bouchard C, Shepard R. (1993). Physical activity, fitness and health: the model and key concepts. Em: Bouchard C, Shepard R, Stephens T, editors. *Physical activity, fitness and health*. Champaign: Human Kinetics; 11-24.
- Bouchard, C.; Shephard, R.J.; Stephens, T.; Sutton. J.R.; McPherson, B.D., editors (1990). *Exercise, fitness, and health: A consensus of current knowledge*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Burrows, R. (2000). Obesidad infantil y juvenil: consecuencias sobre la salud y la calidad de vida futura. *Revista chilena*, vol 27, suplemento n°1.
- Cardona C. (1999). Estimulación Temprana. Ediciones Gamma S.A. Colombia.
- Casimiro, A. J.; Artés, E. M.; e Delgado, M. (2001). Relación entre la práctica físicodeportiva y el consumo de alcohol a los 12 y 16 años. *Revista Espanhola e Iberoamericana de Medicina da Educação Física e o Esporte. Seleçao*, 3 (10), 137-144.
- Concha F. Manual de Atividade Física para a Educação Parvularia. Projeto de Intervenção Comunitária em alimentação e atividade física em párvulos. IND, INTA, JUNJI, Fundación INTEGRA, MINSAL, MINEDUC, JUNAEB. 2005
- Corbella, M. (1993). Educación para la salud en la escuela. Aspectos a evaluar desde la educación física. *Apuntes: Educación Física y Deportes*, 31, 55
- European Commission. (2013). *Physical Education and Sport at School in Europe*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Global advocacy council for phisical activity (GAPA), I. S. (2010). *La Carta Toronto para la Actividad Física: un llamado global para la acción*. Toronto, Canadá.
- Kaufman, J.; Charney, D. (2001). "Effects of early stress on brain structure and function: implications for understanding the relationship between child maltreatment and depression". *Development and Psychopathology*, N° 13, pp. 451-471.
- Manidi MJ, Dafflon-Arvanitou (2002). Recensión de libro *Actividad física y salud*. Aportaciones de las ciencias humanas y sociales. Educación para la salud a través de la actividad física. I. Barcelona: Masson.
- Mc. Cain, M.; Mustard, J. Fraser (1998). "Reversing the Real Brain Drain". *Early Years Study*, Ontario, Canada.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2010). *Actividad física y salud en la infancia y adolescencia*. Espanha.
- Ministerio de Salud de Chile. (2003). *Guía para una vida activa*. Santiago.
- Monckeberg F. (2012). Disquisiciones del incremento de la obesidad. *Creces 2012*. Disponible em: <http://www.creces.cl/new/printart.asp?tc=1&nc=5&tit=&art=3056>. Revisado em Janeiro de 2013
- Mustard. J. Fraser (2005). "El comportamiento (afecto), la alfabetización y el desarrollo del niño a edades tempranas". *Apresentação no 5to Encontro Internacional da Infância*. Monterrey, México, maio 2005.
- O.M.S. (1960). *Constituição da O.M.S. Genebra: Organização Mundial da Saúde*
- O.M.S. (2004). *Estratégia mundial sobre regime alimentar, atividade física e saúde, 57° Assembleia Mundial de Saúde*. 2004. Disponível em <http://www.who.int/es/> Revisado em Dezembro de 2012.
- Pak-Kwong, C. (1995). Health related physical fitness and self-esteem of male college students in Hong-Kong. *Journal of the International Council for Health, Physical Education, Recreation and Dance*, 31(3), 22-27.
- Reynolds A. J. e Suh-Ruu Ou (2003). Promoting Resilience Through Early Childhood Intervention. "Resilience and Vulnerability. Adaptation in the Context of Childhood Adversities". Edited By Suniya S. Luthar, 2003. United States of America.
- Rodríguez Martín, F. A. (1995). Prescripción del ejercicio para la salud II. Pérdida de peso y condición músculo esquelética. *Apuntes: Educación Física y Deportes*, 40, 83-92.
- Salinas J., Vio F. (2003). Promoción de salud y actividad física en Chile: política prioritaria. *Rev Panam Salud Pública*, 281 - 288.
- Sallis, J. F.; e Patrick, K. (1994). Physical activity guidelines for adolescents: consensus stament. *Pediatric exercise science*, 6, 302-314
- Simons-Morton, B.G., O'Hara, N.M., Simons-Morton, D.G., Patee!, G.S. (1987). Children and fitness: a public health perspective. *Research Quarterly flr Exercise and Sport*, 58, 295-302.
- Simons-Morton, B.G., Patee!, G.S., O'Hara, N.M., Blair, S.N., Pate, R.R. (1988). Health related physical fitness in childhood. *Annual Review of Public Health*, 9,403-425.
- Teixeira, P. J.; Sardinha, L. B.; Going, S. B. e Lohman, T. G. (2001). Total and regional fat and serum cardiovascular disease risk factors in lean and obese children and adolescents. *Obesity Research*, 9 (8), 432-442.



Os movimentos na infância

Por **Adelsin**

Gostaria que as minhas palavras chegassem brincando e ocupassem o papel com a mesma sabedoria e espontaneidade com que as crianças exploram o mundo quando lhes é dada liberdade. Quero, também, que provoquem em quem leia essas linhas o encantamento e a vontade de focar nas crianças, brincando, em direção à alegria e ao futuro.

Há muitos anos, redescobri a importância dos movimentos da infância e busco desde então reinaurá-los diariamente em mim, sem perder a consciência do adulto que sou agora. Busco sinceramente a conexão com o novo, com a alegria e com essa coisa espontânea.

Acredito que cada criança que nasce é um passo adiante na evolução da espécie humana e que cada um deles traz em sua herança genética não somente as características físicas de seus ancestrais, mas toda a experiência acumulada em milhares de anos de convivência com a natureza. Essa experiência evolutiva é manifestada naturalmente em determinados momentos da infância, nos brinquedos e brincadeiras que as crianças realizam no dia a dia. Por esse motivo, existe uma cultura universal dos meninos e meninas com gestos que se repetem, desde o começo dos tempos, em qualquer lugar do mundo. Quando existe tempo, liberdade e ambiente propício, a cultura das crianças se enriquece e aponta para o futuro. Um olhar atento para o imenso repertório de brinquedos das nossas crianças com suas variantes regionais revela sinais essenciais do que há de mais elevado na experiência humana individual e coletiva. Já fomos todos conhecedores desses segredos, mas a nossa (de)formação social, escolar e cultural, que acontece dentro de uma sociedade monetária e competitiva nos fez esquecer como é bom viver sem pressa e sem “ego-objetivos”.

A boa notícia é que, a cada dia, nasce uma criança nova em alguma família e esta é agraciada com a chance de começar outra vez. O recém-nascido tem o poder de reinaurar “o novo” em cada pessoa que se aproxima do berço e, como ela ainda não fala, cada um de nós procura falar utilizando a língua universal do ser humano. Aqui surge a questão: O novo pode brotar novamente em nosso velho ser.

À medida que a criança cresce, cresce também a sua necessidade de explorar o mundo e descobrir as possibilidades expressivas do seu próprio ser e as relações com os outros seres e com o ambiente. Nessa aventura permanente, individual e coletiva, o repertório de gestos e brincadeiras se torna infinito. Os movimentos da infância vão, então, dos mais delicados como soprar uma bolinha de sabão aos mais expansivos como pular corda ou subir em árvores.

Esses processos naturais das crianças incluem música e poesia,

histórias e fantasia, silêncio e gritaria, bagunça e harmonia, contemplação e construção, descanso e correria. Uma infância rica em todos esses processos, permite ao ser humano experimentar, identificar e seguir a sua própria natureza. A autonomia, a capacidade criadora, a liberdade de se expressar, a saúde corporal e emocional e a segurança desenvolvidas em uma infância vivida em plenitude vão acompanhar as crianças ao longo da vida.

A pergunta então é: o que nós adultos podemos fazer para garantir às crianças o seu direito à uma infância plena?

Acredito que o primeiro passo é mergulhar nas lembranças da nossa infância. Certamente ela foi marcada por alegrias e tristezas, pois faz parte da experiência humana. No entanto, a proposta aqui é encontrar as boas lembranças e nos conectar a elas. Abrir gavetas esquecidas por muito tempo e libertar as pequenas alegrias que nos fizeram felizes. Cada gavetinha aberta nos trará a chance de ver o mundo de uma nova forma, com um novo olhar, nem que seja por alguns segundos. Algumas dessas gavetas contêm coragem, vontade de experimentar e de inventar, sonhos, impulsos de correr e subir nas árvores.

Depois da etapa das “gavetas” vem o segundo passo que é pensar o que podemos fazer para que as crianças de hoje vivam as mesmas experiências que nos alegraram e fizeram felizes aos nossos ancestrais.

O que podemos fazer melhor para receber a geração das crianças do presente, para que elas nos guiem em direção à evolução?

As respostas são muitas e elas precisam considerar o afeto, a alimentação adequada, a saúde, a educação e o cuidado com o meio ambiente. Mas tudo isso só terá sentido se garantirmos às crianças o seu direito de cumprir os processos naturais da infância. Nessa perspectiva não podemos mais imaginar casas sem quintal, escolas sem áreas verdes, ruas sem praças e cidades sem parques onde as crianças possam se encontrar e desenvolver a sua “própria natureza” em meio à natureza. Criar ambientes que favoreçam as experiências da infância é um grande desafio, principalmente nas grandes cidades. Mas, se inaugurarmos dentro de nós, a consciência de que a criança precisa de ambientes (tempo e espaço) que permitam experimentar os processos mencionados será uma grande conquista. Cada passo da nossa vida a partir de então será guiada por essa consciência. Cada gesto que fizermos servirá de referencial para outras pessoas que buscam o mesmo caminho. Seguindo esse movimento, num futuro não muito distante, estaremos todos em uma grande roda partilhando a alegria com as crianças do planeta. É o que penso e no que acredito. •





RESENHAS

Pequena Miss Sunshine. Marcas no corpo

Por **Cecilia Elizondo**

“Ela era gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados. Tinha um busto enorme; enquanto nós todas ainda éramos achatadas. Como se não bastasse, enchia os dois bolsos da blusa, por cima do busto, com balas. Mas possuía o que qualquer criança devoradora de histórias gostaria de ter: um pai dono de livraria”.

Clarice Lispector, *Felicidade Clandestina*



Pequeña Miss Sunshine

Ficha técnica

Dirección: Jonathan Dayton y Valerie Faris

Producción: David T. Friendly - Peter Saraf

Guion: Michael Arndt

Música: Mychael Danna

Fotografía: Tim Suhrstedt

Montaje: Pamela Martin

Protagonistas: Toni Collette, Greg Kinnear,

Steve Carell, Paul Dano, Abigail Breslin,

Alan Arkin

País(es): Estados Unidos

Año: 2006

Género: Comedia dramática

Duración: 101 minutos

Idioma(s): Inglés

Preparar o corpo para o sucesso

“A felicidade é saudável para o corpo, mas só a dor fortalece o espírito”. Sobre esta ideia de Marcel Proust falam Frank e Dwayne em frente ao rio, em uma das memoráveis cenas do maravilhoso “Pequena Miss Sunshine” (The Little Miss Sunshine, EUA 2006). E o filme se trata disto: da felicidade e da tristeza, dos fracassos, das metas, dos vencedores e dos infelizes. O filme conta as vicissitudes da família Hoover nos dias que antecedem um concurso de beleza infantil. Trata-se de uma família não tão convencional, que é apresentada nas primeiras cenas por meio de uma montagem em paralelo, na qual os membros surgem isolados, imersos cada um no seu próprio mundo. A família Hoover se prepara, treina para atingir a meta: “Temos que ter espírito vencedor” será o lema que Richard o pai, repetirá até cansar, através de seus “9 passos para conseguir o sucesso”, livro que busca difundir como especialista em liderança.

O filme começa com um primeiro plano de Olive, a caçula dos Hoover, vemos seus olhos emoldurados por uns enormes e antiquados óculos. Concentrada na frente da televisão, vendo seu reflexo como num espelho, Olive registra cada movimento de coroação da rainha da beleza. Imita à perfeição o modo do belo, o estilo e os movimentos do sucesso. O plano abre e a vemos de costas, abrindo os braços como um cisne, imitando o cumprimento da rainha, reproduzindo até a gestualidade da emoção.

Olive entende que nada disso é natural, sabe que para ser uma rainha da beleza tem que preparar o corpo, adquirir uma série de significados e atitudes sobre as formas que implicam ser uma “Miss”: um rosto lindo, um corpo perfeito, habilidades de canto e de dança, mas também precisa adquirir emoções nobres e bons modos.

Olive treina, desenvolve e imita com um enorme esforço aquilo que o antropólogo Marcell Mauss (1979: 335-356) chama “técnicas do corpo”, formas adquiridas de andar, nadar, beber, sorrir e se emocionar. Posturas e gestos fabricados, aprendidos e internalizados para que pareçam naturais”.

“Seja feliz, como for”, “Tem que vencer, de qualquer jeito”. Esse objetivo se traduz em uma tentativa constante da família por inventar as emoções, preparar o corpo, encobrir as deficiências, esconder as dores e as frustrações. Dwayne, o irmão de Olive - após aceitar, de má vontade, participar da viagem familiar rumo ao concurso de beleza de Olive - escreveu num papel: “Ok, vou, mas não vou me divertir”. Expressa respondendo com reprovação a certo imperativo maternal: Divirta-se! Como se divertir-se, assim como se emocionar-se, tratasse-se de uma técnica, de um conjunto de gestos ou modos adquiridos.

Surge uma obstinada procura pelo sucesso. Qual? O que é o sucesso? O que significa vencer? O que significa perder? A família Hoover não sabe, mas tem certeza que não quer perder, precisam conseguir alguma coisa que os coloque do lado dos vencedores. Essa visão dicotômica é também expressada por Dwayne ao finalizar seu voto de silêncio: “Não quero pertencer a esta família! Divórcio, falência. São todos uns perdedores! ”; por Olive que com angústia pergunta para seu avô, poucas horas antes do concurso: “Eu sou linda? Não quero ser uma perdedora, papai odeia os perdedores”; ou o tio Frank - que



“...Para ser uma rainha de beleza tem que preparar o corpo, adquirir uma série de significados e atitudes sobre as formas que implicar ser uma ‘Miss’...”

carrega no corpo as marcas de uma tentativa de suicídio -, quando explica o motivo de sua infelicidade “porque não me deram a bolsa de especialista em Proust” ou quando diz “Sou infeliz porque meu amor me trocou pelo segundo especialista em Proust”.

O corpo em cena

Olive obtém uma chance para se apresentar no concurso de beleza “Miss Sunshine” e a família empreende uma viagem cheia de obstáculos para acompanhá-la. Pouco fica daquela sensação inicial de família desagregada. A viagem une a família, inclusive até, porque espacialmente, não há outra alternativa além de ficarem juntos: uma antiga Kombi amarela, com mais de uma falha técnica, os faz virar uma equipe.

■ ■ ■

“...As meninas do concurso ficam expostas como mulheres adultas, com maquiagem, roupas, penteados e formas elegantes de “ser mulher”, usam objetos que não são próprios do universo infantil...”

Durante a viagem vemos algumas cenas que indicam que Olive ensaia a dança com seu avô. O concurso de beleza é como imaginamos: meninas que tentam ser o mais parecido possível com uma boneca, vestidos, penteados, brilhos, maquiagem e mãos histéricas ultimando os detalhes da perfeição. Meninas super-produzidas que expõem suas rotinas e suas múltiplas trocas de figurinos.

São apresentadas como bonecas articuladas, preparadas para gesticular, treinadas para sorrir, cumprimentar e mostrar um andar elegante. Adquiriram corretamente as técnicas, possivelmente tenham praticado frente à televisão como Olive. São meninas com corpos educados, monitorados, testados e finalmente exibidos. São um produto de beleza que se prepara antes de sair ao mercado.

José Finol, num trabalho sobre os concursos de beleza femininos, faz referência à ideia de corpos mudos: “somente vaporoso e sinuoso andar, somente sorrisos, somente olhos, busto, cintura, cadeiras e pernas. É hora, parecem dizer os organizadores, de demonstrar que, pelo menos, falam” (Finol, 1999:113).

Corpos sem cérebro, sem espírito, sem mente, corpos que não transpiram, não menstruam, nem geram desejo. Neste sentido, Finol aponta algo interessante em relação a esta *espetacularização* do corpo feminino e a pornografia: “O rito da beleza se diferencia da pornografia em um aspecto fundamental: enquanto a segunda tem como motivo central o sexo, o primeiro nos apresenta umas bonecas idealizadas que nem sequer num desfile de biquíni suscitam o desejo sexual no telespectador. Não são corpos objeto de desejo, apenas de contemplação” (Finol, 1999: 116).

Seguindo esta reflexão, podemos entender a atitude escandalizada do público ao ver Olive, não somente pela evidente distância de seu aspecto e de seu figurino com os parâmetros de beleza do concurso, mas porque Olive não cumpre os ritos: não se expõe como um corpo inerte para ser contemplado, não está bem preparada, não foi previamente testada. Ela, instruída pelo seu admirado avô, se apresenta em movimento, com uma dança sexual, desobediente, imprevisível, que não dá tempo à contemplação, nem segue os 9 passos do sucesso e, no entanto, transmite genuína felicidade.

As meninas do concurso ficam expostas como mulheres adultas, com maquiagem, roupas, penteados e formas elegantes de “ser mulher”, usam objetos que não são próprios do universo infantil, mas paradoxalmente, o que impressiona são os movimentos dessa dança sensual em um corpo de menina. As meninas do concurso devem se enxergar como adultas, porém seguindo os modelos de beleza plástica da mulher que descreve Finol. Olive não apenas rompe com aquilo, também apresenta movimentos que correspondem a outro estereótipo de mulher.

O corpo em movimento: A viagem

Dizíamos que a viagem é um momento importante do filme, vemos a família Hoover interagir entre eles, expondo dores e frustrações. De vagar, percebem certa sensação de liberdade. A destacável proposta estética do filme, representação do amanhecer à qual faz referência

o concurso, uma paisagem aberta e simples: estrada, céu e preponderância da cor amarela em quase todas as cenas acentuam que lentamente a família abandona os artifícios e as perturbações. Longe ficou a casa sobrecarregada de objetos, a comida plástica e os utensílios descartáveis, os artefatos, os aparelhos de ginástica, a coroação da rainha pela televisão. Lentamente parecem se liberar dos imperativos de beleza, sucesso e felicidade.

Aqui novamente a citação de Proust, síntese perfeita de todo o filme, volta a fazer sentido. Quando a família Hoover se libera do espírito vencedor, quando os “9 passos” de Richard fracassaram, quando Dwayne descobre que seu sonho de aviador acabou, quando o avô morre, quando Frank descobre que seu amor foi embora com outro, quando todas as frustrações se expressam sem esforço por inibi-las, aparece a maior aprendizagem. Vale a pena traduzir o diálogo textual entre Frank e Dwayne frente ao rio, cena com vento, cinzenta, com uma potência maravilhosa:

Dwayne: Tudo é uma merda. A escola é uma merda. Quero dormir e acordar quando tiver 18 anos.

Frank: Proust dizia que todos os anos nos quais sofreu, foram nos que aprendeu alguma coisa, os felizes foram uma perda de tempo. A escola são os anos de maior sofrimento, aproveite ao máximo.

Dwayne: Ao diabo com os concursos de beleza, a vida é um maldito concurso de beleza, um atrás do outro. Devemos fazer o que queremos e ao diabo com o resto.

Dwayne rompe o silêncio, parindo o grito desgarrador, um grito que não grita em público (a metáfora do parir é ainda mais contundente se lembrarmos que esteve 9 meses sem falar).

Explode de ira no interior da Kombi ao perceber que é daltônico e não poderá ingressar na escola aeronáutica. Até esse momento, Dwayne tem sido um corpo que se preparava obstinadamente para conseguir a resistência física ótima com o objetivo de ser aviador. A explosão de sua cólera, a exposição de sua maior frustração, devolvem Dwayne ao mundo dos que falam. Somente algumas cenas depois, acontece o diálogo citado acima. Com características próprias do gênero *Road Movie*, eles enfrentam a viagem, a estrada, o que acontece no interior do carro, o deslocamento dos personagens, o movimento e a si mesmos, e ao final se descomprimem. A família Hoover vai para Redondo Beach com espírito vencedor, com um claro objetivo que logo vão perdendo. O fracasso e o enfrentamento com a perda os revelam, os liberam do objetivo, os eximem do “Negar-se a perder” e, quando isso acontece, parece difícil voltar ao estágio anterior. A viagem os transforma, subiram numa camionete, que, literalmente, não podem frear.

A partir daqui, somente vivem, transitam, “melhor fazer o que a gente quer, e ao diabo com o resto”. Não parece existir tanta exigência pela frente, tantos sonhos, concursos, tantos modos para adquirir, tantas bolsas, competições, exercícios físicos. Parece que começaram a admitir lentamente, a infelicidade, a perda, a falta de cores, e enquanto isso, vivem, são felizes, desafiam a beleza e seus artifícios, resolvem, seus corpos ficam mais leves, dançam sem saber dançar, riem muito e aprendem com as tristezas. •

Bibliografia citada

- Mauss, Marcel (1979) “Técnicas y movimientos corporales”, em *Sociología y antropología*, Madri, Tecnos.
- Finol, José Enrique (1999) “Semiótica del cuerpo: El mito de la belleza contemporánea” *Opción*, Año 15. Número 28.

ESCRITOS A MÃO:

Movimento na infância: combustível para o desenvolvimento.

Por **José Angelo Barela**^{1,2} & **Eric Leal Avigo**¹

O movimento é fundamental para a sobrevivência, pois sem movimento não há vida. Diversos são os tipos de movimentos, que são percebidos em ações voluntárias altamente organizadas. Mais importante, entretanto, é que o movimento constitui nossa única forma de sobrevivência e para isso devemos produzir ações motoras adaptativas, invariáveis, complexas que constituem nossa expressão como indivíduo. A capacidade de produzir ações motoras adaptativas é vital para o ser humano e também crucial para nosso convívio em sociedade.

Os hábitos decorrentes de uma “vida moderna” têm alterado as nossas experiências motoras. De forma geral, vivenciamos uma redução drástica na necessidade de movimentos realizados no cotidiano, pelo menos aqueles movimentos considerados amplos, que foram trocados por ações motoras envolvendo grupos musculares menores. Nos dias atuais, podemos nos mover e comunicar de forma rápida e com muito menos esforço que tínhamos que dispender até alguns anos atrás. Na realidade, atualmente muito do que fazemos, o fazemos usando nossas mãos e dedos, em contraste com os movimentos que fazíamos utilizando o corpo como um todo.

Um resultado relacionado com as mudanças nos tipos de movimentos que estão mais presentes nas nossas ações motoras é que observamos um aumento expressivo do índice de obesidade e sobrepeso, sendo que segundo o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), metade dos brasileiros está acima do peso. Essa situação é ainda mais grave se observarmos que uma em cada três crianças de 5 a 9 anos de idade já apresenta excesso de peso.

Apesar desta realidade alarmante, a prática da atividade física não deve ser entendida e justificada apenas como uma forma de promover gasto calórico e/ou de controle de peso. A prática de atividade física é importante também para promover o desenvolvimento do ser humano como um todo, pois como mencionado anteriormente, é através dos movimentos que relacionamos e influenciamos o nosso meio físico e social. Dessa forma, atividade física é uma ferramenta importante para promoção de desenvolvimento cognitivo, afetivo, psicológico e motor.

Embora crucial para nossa existência, a construção de um repertório motor amplo e suficiente, caracterizado pela competência em atuar nas variadas situações e exigências ambientais, é fruto de um processo construído ao longo dos primeiros anos de vida. O desenvolvimento das habilidades motoras é caracterizado por mudanças sequenciais e ordenadas, construído com base em aprendizagens prévias e a aquisição de novas habilidades motoras depende dessas



1 Instituto de Ciências da Atividade Física e Esporte – ICAFE. Laboratório para Análise do Movimento (LAM). Universidade Cruzeiro do Sul. São Paulo/SP

2 Departamento de Educação Física, Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista/UNESP. Rio Claro/SP



aprendizagens prévias: o desenvolvimento motor é um processo acumulativo. Tal característica implica que a competência motora não depende somente do desejo de realizar bem uma ação ou habilidade motora, mas é norteada e extremadamente influenciada pelas experiências vivenciadas ao longo de muitos anos (Barela, 2013).

Aquisição de habilidades motoras: influência de muitos fatores

Durante muitos anos recebemos explicações sobre a aquisição e o desenvolvimento de habilidades motoras baseadas em uma visão maturacional. A aquisição de movimentos que compõem o nosso repertório motor básico, as habilidades motoras fundamentais, foram atribuídas primariamente à maturação do sistema nervoso central, com pouca influência do ambiente (Gesell, 1933). Essa atribuição decorreu principalmente do fato de acreditar que habilidades motoras tais como sentar, engatinhar, andar, correr, saltar, arremessar, chutar, entre outras, não precisavam ser ensinadas: em um belo dia “apareciam” no repertório motor das crianças.

Explicações mais recentes assumem que o processo de desenvolvimento motor é complexo, sendo que a aquisição e o refinamento de habilidades motoras são decorrentes de um processo envolvendo diversos fatores biológicos e ambientais. Mudanças no organismo (por exemplo, sistemas: nervoso, sensorial, muscular, esquelético, etc.) ocorrem nos primeiros anos e são governadas pelo processo maturacional, mas o ambiente e as experiências decorrentes da interação contínua da pessoa com o ambiente modulam nossa herança biológica.

Modelo de desenvolvimento motor: influência de muitos fatores

Desde o nascimento, o ser humano apresenta diversos movimentos. Uma classe destes movimentos é a dos reflexos, predeterminados à espécie humana. Entretanto, muitos dos movimentos (a maioria) que compõem o repertório motor na infância não são predeterminados, dependem do ambiente para que possam ser realizados. Clark (1994) sugeriu que nosso organismo, dada a constituição e organização, tem uma pré-disposição para que certos movimentos sejam adquiridos e

venham a fazer parte do repertório motor. O processo de evolução tem propiciado características estruturais e funcionais para que estas habilidades motoras “apareçam” naturalmente, porém se o ambiente demandar mudança, temos flexibilidade em alterar nosso repertório incorporando ou deixando de adquirir certas ações motoras. Um bom exemplo para ilustrar o que mencionamos anteriormente é o uso que crianças muito pequenas fazem dos aparelhos eletrônicos. Dessa forma, as habilidades motoras adquiridas ao longo do processo de desenvolvimento decorrem de uma constante, contínua e complexa interação entre o indivíduo e o ambiente no qual o mesmo está inserido. A seguir, um modelo de desenvolvimento motor é proposto na Figura 1

Como pode ser observado, o modelo de desenvolvimento motor apresentado divide o ciclo de desenvolvimento em sete períodos distintos: pré-natal; reflexivo; pré-adaptativo; das habilidades motoras fundamentais; das habilidades motoras específicas ao contexto; habilidoso; e compensatório. Ainda, pode ser observado que ao longo do processo de

“...o desenvolvimento das habilidades motoras se caracteriza por mudanças sequenciais e ordenadas, construído sobre aprendizagens prévias...”



desenvolvimento e mesmo nos períodos propostos, as influências decorrentes de fatores do organismo e do ambiente são diferentes e apresentam mudanças ao longo do tempo.

Pode-se sugerir que até por volta dos quatro anos de idade os fatores do organismo predominam sobre os fatores ambientais, e que depois esse quadro começa a se inverter. Isso não quer dizer que os fatores ambientais não sejam importantes, mas sim que nos primeiros anos os fatores do organismo têm atuação mais importante, de modo que, mesmo que o ambiente não seja adequado, ou o mais propício, os fatores do organismo propiciarão o desenvolvimento mínimo necessário.

Outra particularidade desse modelo é o formato de torre. Esse formato geométrico foi escolhido por diversas razões. Primeiro, para representar a característica cumulativa, mencionada anteriormente, no sentido de que o desenvolvimento nos períodos iniciais (precedentes) forma a base e/ou o alicerce para a ocorrência do desenvolvimento nos períodos subsequentes. Segundo, na presente representação, observa-se que a base possui traços verticais e inclinados para o centro reduzindo relativamente à largura. Tal repre-

sentação é utilizada para demonstrar as diferentes influências entre os fatores do organismo e do ambiente. Em períodos específicos os fatores do organismo delimitam o curso do desenvolvimento, de forma mais preponderante (linha reta na vertical), entretanto, em outros momentos, os fatores ambientais têm influência preponderante (linhas apontando para o centro). Dessa forma, observa-se que, a partir de certa idade, o organismo já não delimita o curso do desenvolvimento e a importância dos fatores presentes e vivenciados no ambiente aumenta e passa a ter preponderância sobre os demais.

Considerando os objetivos deste texto, a atenção será direcionada para os períodos de habilidades motoras fundamentais e das habilidades específicas no contexto. Esse direcionamento ocorre durante estes períodos e as influências ambientais são muito importantes. Assim podemos definir nosso envolvimento na promoção das práticas de atividade física e esporte, mantendo um estilo de vida ativo ao longo dos próximos anos e, possivelmente, ao longo da vida.

Período das habilidades motoras fundamentais

O período das habilidades motoras fundamentais é caracterizado pela aquisição das formas básicas de movimento envolvendo estabilização do corpo, locomoção e manipulação de objetos. É neste período que a criança adquire e explora as várias formas de manter o corpo em determinada orientação postural: manter o corpo na posição em pé; deslocar o corpo de um lado para outro; ou entrar em contato com diferentes objetos. A seguir, apresenta-se um quadro com alguns exemplos de habilidades motoras fundamentais nestas três categorias.

A denominação dessas habilidades de fundamentais não é casual. As ações motoras realizadas, ao longo da vida, são formadas por estas habilidades, realizadas de forma isolada ou combinada. Embora a diferenciação entre estas habilidades ocorra pela combinação de movimentos corporais (braços e pernas, etc.), sendo, portanto, caracterizada por uma combinação específica de coordenação motora, entendida como um padrão de movimento: o andar tem uma combinação de movimentos dos braços e pernas, em relação ao tronco, ou ficar em pé para chutar é diferente da combinação necessária para arremessar alguma coisa. Portanto, a combinação destes padrões de coordenação

específicos formam as habilidades motoras fundamentais que serão utilizadas ao longo da vida.

Apesar da naturalidade em adquirir essas habilidades motoras fundamentais, os estímulos e as possibilidades vivenciados neste período são extremamente importantes. Crianças com um ambiente que possibilite experiências ricas e variadas para testar as combinações dos movimentos das pernas e dos braços em relação ao tronco terão mais possibilidades de descobrir estas formas de movimentos e, portanto, de apresentar um repertório motor mais diversificado comparadas com aquelas crianças que não têm tais oportunidades. Por exemplo, arremessar e chutar estão muito mais presentes entre os meninos do que entre as meninas, pela maior prática que os meninos têm nessas habilidades. Da mesma forma, a falta de oportunidade em realizar algumas combinações específicas pode fazer com que as crianças não adquiram algumas habilidades, como o rolar (“virar cambalhota”), um bom exemplo nos dias atuais.

Outro aspecto, até mais importante, é que a facilidade, desenvoltura e competência na realização das habilidades motoras fundamentais são fortemente influenciadas pelo ambiente. Enquanto que a aquisição (que a criança começa a realizar espontaneamente) destas habilidades possa ocorrer naturalmente, desde que tenha oportunidade de combinar movimentos variados, o refinamento destas habilidades motoras fundamentais não ocorre naturalmente. Realizar as habilidades motoras de forma proficiente ou habilidosa, empregando a melhor combinação e no tempo correto dos movimentos de cada segmento, na maioria das vezes necessita da ajuda de alguém que informe e/ou corrija os movimentos realizados (Barela, 2013). A maioria das crianças consegue correr, saltar, chutar, arremessar, entre muitas outras habilidades fundamentais, mas não consegue correr, saltar, chutar ou arremessar com eficiência. Como estas habilidades motoras fundamentais formam a base para as atividades futuras e as mesmas não são realizadas com eficiência, a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades motoras futuras podem ser comprometidos.

Período das habilidades motoras específicas

Neste período, as habilidades motoras fundamentais, adquiridas e que foram aperfeiçoadas no período anterior, são agora utilizadas para a aprendizagem e desenvolvimento de habilidades motoras específicas às atividades mais proeminentes, aquelas mais utilizadas na sociedade. Por exemplo, a aprendizagem de determinados movimentos relacionados às brincadeiras, aos jogos, às modalidades esportivas, danças, às lutas e a outras atividades comuns ao contexto sócio-cultural no qual a criança está inserida. Isso não significa que a criança tenha que praticar uma determinada modalidade esportiva, mas sim que ela comece a aprender e a tornar-se competente na realização das formas básicas de movimento que mais tarde vão compor as atividades mais elaboradas. Sendo assim, nesse período

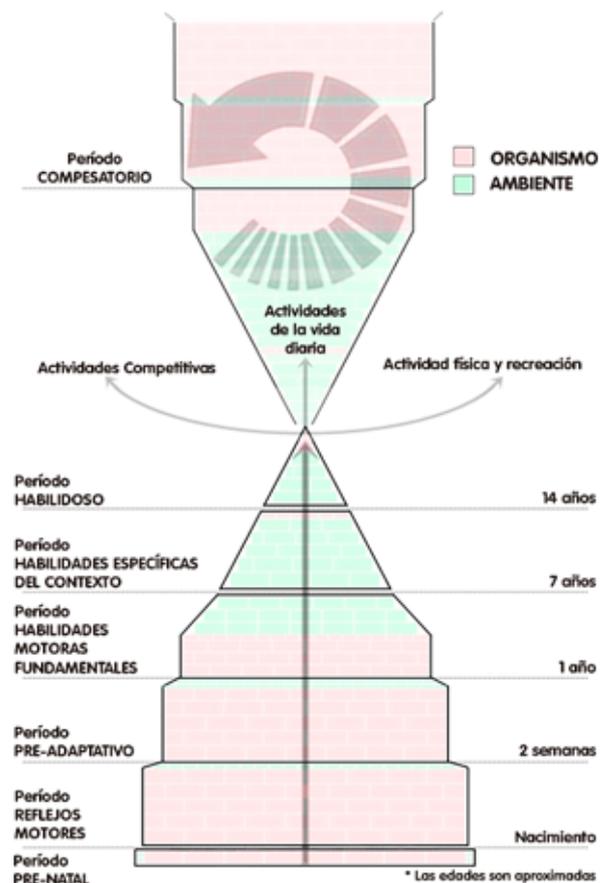


Figura 1. Representação gráfica de um modelo de desenvolvimento motor.

as crianças e os adolescentes deveriam “adaptar” e “aplicar” as habilidades motoras fundamentais e executar ritmos, saltos, chutes e arremessos, para irem se aproximando das atividades de dança, das lutas e das modalidades esportivas praticadas no local onde a criança ou o adolescente vive.

Como esse período de desenvolvimento é muito extenso (dos 7 aos 14 anos aproximadamente) e amplo quanto às habilidades a serem adquiridas, o mesmo é dividido em duas fases que serão apresentadas a seguir.

Fase de Transição

A fase de transição engloba a faixa etária dos 7 aos 10 anos de idade, quando deveria ocorrer a combinação das habilidades motoras fundamentais. Até por volta dos 7 anos de idade, as crianças deveriam adquirir proficiência na

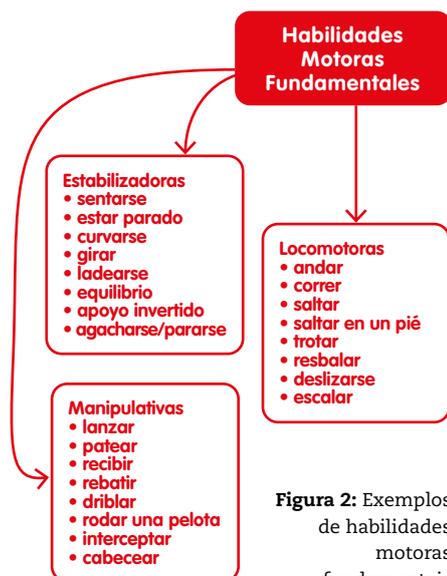


Figura 2: Exemplos de habilidades motoras fundamentais distribuídas nas três categorias: estabilizadoras, locomotoras e manipulativas

realização das habilidades motoras fundamentais, porém considerando a capacidade de realização motora, estas habilidades deveriam ser realizadas de forma isolada para facilitar a realização das mesmas. Assim, o passo seguinte é propiciar a combinação das habilidades motoras fundamentais, em movimentos mais complexos e nas mais variadas situações de realização. Combinar correr e saltar; correr e chutar; saltar e arremessar; andar e quicar uma bola e, ainda, aumentando a complexidade: correr, saltar e arremessar; correr e saltar; correr e pular uma caixa, rebater e passar, etc.

Fase de Aplicação

Após tornar-se competente na combinação das habilidades motoras nas mais variadas situações de realização, na fase de aplicação, entre 11 e 13/14 anos, deveria ocorrer a aprendizagem dos jogos, danças, lutas e modalidades esportivas mais proeminentes na sociedade. Neste caso, ocorre a aplicação das habilidades motoras fundamentais combinadas nas si-

tuações mais variadas destas atividades, sendo, portanto, o objetivo alcançar proficiência nas habilidades e gestos nas atividades, individuais e coletivas, e nas situações de convívio social. Assim, ao final desse período as crianças seriam competentes motoramente, adquirindo prática em pelo menos três dessas possibilidades de atividades, tendo um ótimo repertório para ser utilizado em anos posteriores, seja para a prática de atividade física, participação em atividades recreativas e/ou até competitivas.

Barreira da Competência Motora

Anteriormente mencionamos que umas das características mais importantes no processo de desenvolvimento é a característica cumulativa: novas aprendizagens decorrem e são possíveis com base nas experiências anteriores. No caso do desenvolvimento motor, na eventualidade de ocorrer alguma deficiência de desenvolvimento, aquisição e competências motoras futuras podem ser comprometidas. Diferentemente, o desenvolvimento motor pleno em um dado período desenvolvimental possibilita que o aprendiz possa explorar e avançar no desenvolvimento motor no estágio subsequente. Portanto, qualquer prejuízo no desenvolvimento motor vivenciado nos primeiros anos pode ser desastroso e um impeditivo para aquisições motoras futuras.

Apesar da característica cumulativa ser importante ao longo de todo o processo de desenvolvimento, em alguns períodos a dependência de experiências anteriores assume uma importância ainda maior. Esse parece ser o caso da transição do período de habilidades fundamentais para o período de aplicação mais contextualizado. A maior importância dessa transição decorre do fato de que no período de habilidades motoras fundamentais as habilidades são realizadas de forma isolada e a partir de então as mesmas devem ser realizadas de forma combinada. Caso essa transição não seja realizada apropriadamente, o processo de desenvolvimento é prejudicado surgindo dificuldades para a realização de habilidades específicas das modalidades esportivas, recreativas, rítmicas e de dança e, conseqüentemente, as crianças, muito provavelmente, apresentarão desinteresse em se envolver nessas atividades. Esse desinteresse, neste caso, decorreria da dificuldade em realizar as habilidades e as ações motoras pela falta de competência motora. Além disso, a criança poderá ser “discriminada” pelos próprios colegas e, muitas vezes, até mesmo pelo professor, considerando as dificuldades que a mesma apresenta para realizar as tarefas. Assim, “auto-exclusão” e/ou “exclusão”, da participação e compromisso em atividades de Educação Física, decorrem na maioria dos casos da falta de habilidade motora compatível com o grau de dificuldade e exigência em realizar a atividade proposta.

A dificuldade em realizar ou aprender ações motoras foi apontada por vários autores da área de desenvolvimento motor e denominada de “barreira de competência motora” (Gallahue & Donnelly, 2008; Seefeldt & Haubenstricker, 1982) e apontada como um dos maiores problemas relacionado ao processo de aquisição motora (Clark, 2007). Se uma criança vivencia o problema de “incompetência motora”, tornando-se uma barreira para a prática de atividades futuras, a situação tende a



complicar cada vez mais. Com dificuldades na realização de atividade, a criança passa a ser excluída das atividades, diminuindo sua possibilidade de desenvolvimento e entrando em um círculo vicioso. Todos sabem como isso termina: falta de interesse em praticar atividade física!

Como a barreira de competência pode ser evitada? A resposta, pelo menos na teoria é fácil: promovendo o desenvolvimento motor pleno das crianças nos respectivos níveis de desenvolvimento. Considerando a importância das habilidades motoras fundamentais para as aquisições futuras e que as crianças estão, cada vez mais, tendo o espaço e o interesse reduzido (principalmente pelo envolvimento desde cedo em atividades e/ou jogos eletrônicos), além da falta de incentivo (pais sedentários), há a necessidade urgente de que as atividades sejam implementadas para que as habilidades motoras fundamentais sejam realizadas por todas as crianças e adquiridas de forma natural. Posteriormente, fazendo com que nossas crianças se tornem competentes na realização destas habilidades motoras fundamentais, combinando-as nas situações mais variadas da atividade física: jogos, danças, lutas, brincadeiras, esportes, etc. Finalmente, fazendo com que os adolescentes aprendam e se tornem habilidosos em algumas dessas atividades de forma que estas possam ser utilizadas ao longo da vida em um hábito de prática de atividade física.

A preocupação em formar um indivíduo autônomo, com possibilidade de mover-se com desenvoltura ao longo da vida, nas mais variadas possibilidades de atuação, é central para a formação e desenvolvimento do ser humano. Essa preocupação não reside apenas na atuação do movimento, sendo que o mesmo ocorre em outros domínios. Interessa promover a utilização vitalícia da capacidade motriz de qualquer indivíduo permeado pela necessidade de saber fazer, de saber fazer bem feito, e de gostar de fazer. Essa necessidade não significa que as demais dimensões não sejam importantes, porém implica que para a utilização de sua capacidade motriz, crianças e adolescentes necessitam saber fazer e ter um repertório motor amplo e que seja dominado com desenvoltura. Um exemplo simples que pode indicar essa sugestão é verificar quem são os alunos com maior envolvimento nas aulas de Educação Física: os que demonstram desenvoltura ou aqueles que apresentam dificuldades na execução dos movimentos requeridos para a realização das atividades propostas?

Da mesma forma, poderíamos questionar: quais são os que estariam mais interessados em saber como utilizar os movimentos em atividades extracurriculares? Certamente, os mais competentes e habilidosos.

Dessa forma, devemos utilizar todos os meios possíveis e disponíveis (Educação Física Escolar, atividades complementares, programas específicos, etc.) para garantir que nossas crianças e adolescentes adquiram competência motora para que então se sintam seguros e motivados para procurar e contrair as atividades físicas mais variadas. É através do movimento e das ações motoras que interagimos com o meio, com pessoas, integrando e atuando na sociedade. Habilidades motoras fundamentais, dança, jogos, lutas, atividades recreativas, modalidades esportivas são ferramentas (meios) que temos para implementar e possibilitar essa atuação. •

Bibliografia

- Barela, J.A. (2013). Fundamental motor skill proficiency is necessary for children's motor activity inclusion. *Motriz*, 19(3), 548-551.
- Clark, J.E. (1994). Motor development. *Encyclopedia of human behavior*, 3, 245-255.
- Clark, J.E. (2007). On the problem of motor skill development. *JOPERD*, 78(5), 39-45.
- Gallahue, D.L., & Donnelly, F.C. (2008). *Educação Física Desenvolvimentista para Todas as Crianças* (4a ed.). São Paulo, SP: Phorte.
- Gesell, A. (1933). Maturing and the patterning of behavior. In C. Murchison (Ed.), *A handbook of child psychology* (2nd ed., pp. 209-235). New York: Russell & Russell.
- Seefeldt, V., & Haubenstricker, J. (1982). Patterns, phase, or stages: An analytical model for the study of developmental movement. In J. A. S. Kelso & J. E. Clark (Eds.), *The development of movement control and coordination* (pp. 309-318). New York, NY: John Wiley & Sons, Ltd.

Entrevista com Marta Lantermo

**“Improvisar,
fazer
consciente
o corpo e
que surjam
movimentos
próprios, é
maravilhoso”**

Por **Ana Abramowski**

Como você começou neste trabalho? Qual é a sua experiência nesta área?

Sempre gostei de estar em movimento, fiz muito esporte, principalmente atletismo. Logo me formei em Educação Física e comecei a trabalhar com crianças pequenas em creches e numa escola na qual eu tinha sido aluna. Nesse lugar aprendi muito sobre como trabalhar com crianças, tarefa que sempre adorei.

Aos 20 anos, fazendo a licenciatura, tive uma disciplina chamada “Dança Criativa Educacional”, percebi que gostava de dançar e comecei a estudar dança. Nesse momento começou minha carreira. Depois de muitos anos, me envolvi no curso de expressão corporal e também estudei muito *contact improvisation*. Fiz uma fusão entre o que tinha aprendido no curso de Educação Física, o que sabia de dança e o *contact* e comecei a dar aulas de acrobacia para adultos. Ao mesmo tempo, comecei a dar oficinas para crianças, procurando a melhor forma de levar a dança e a acrobacia para os pequenos, e experimentar a metodologia mais apropriada para consegui-lo.

Sempre tentei que crianças e adultos encontrassem prazer no movimento. Queria poder transmitir isso que eu tanto gostava e me fazia tão feliz: dançar, mover o corpo, explorar o espaço.

Talvez para você seja muito óbvio, mas eu gostaria que nos explicasse por que considera que é importante estar em movimento.

Penso que é importante estar em movimento porque ativa uma energia que nos conecta com o melhor que cada um tem. Nas crianças está presente o tempo todo porque elas são puro movimento. Eu gosto de resgatar o que elas trazem, observar todos os padrões de movimento, principalmente nas crianças pequenas e ampliar essas possibilidades. Considero que um corpo em movimento e bem conectado, faz com que a pessoa se sinta mais feliz.

Também importa mencionar que nas crianças é fundamental a consciência do movimento e sua relação com o desenvolvimento da inteligência, além da sua importância na formação da confiança. Eu observo crianças medrosas, que têm medo da altura ou que não são capazes de subir em alguns brinquedos, e como, no decorrer das oficinas, vão ganhando confiança. As mães logo me contam que estão muito mais confiantes. Estar em movimento nos conecta com a alegria, por isso gosto tanto do que faço.



Marta Lantermo é dançarina e professora. Estudou Educação Física, dança contemporânea, *contact improvisation*, análise coreográfica, piano e canto. Há 30 anos trabalha para promover o trabalho corporal em crianças pequenas. Começou essa atividade como professora de educação física em uma escola e também ensinando natação e atletismo. Posteriormente deu oficinas de dança e acrobacia. Há mais de 15 anos dirige e coordena “El Laboratorio - danza y acrobacia”, localizado no bairro de Chacarita da Cidade Autônoma de Buenos Aires.



Quais atividades são realizadas nas oficinas?

As oficinas são baseadas nos princípios da dança contemporânea e também incluímos elementos da acrobacia e da ginástica olímpica, como rolamentos, estrelas, paradas de mão e de cabeça, etc. Na parte da acrobacia aérea trabalhamos com tecidos e trapézios, que são elementos utilizados no circo. Não fazemos circo neste Laboratório, porém o que me interessa desses elementos é que permitem explorar a adrenalina que produz estar a determinada altura e em movimento. É ótima a sensação e o prazer de sentir que estamos voando ou a vontade de que isso ocorra. Gosto muito do voo acrobático, me interessa que o corpo possa interagir com esses elementos e explorá-los.

Interessa-nos que as crianças possam passar pela maior quantidade de instâncias possíveis. Às vezes a oficina pode parecer um pouco caótica, mas trata-se de um caos produtivo. Procuo que possam explorar, inventar formas de subir, voar, virar o corpo. Vamos dando orientações com técnicas que ajudam a coordenar e propiciam outro tipo de formação física. Desta forma, as oficinas não somente servem para explorar; nelas, os participantes são guiados tecnicamente em três áreas: dança contemporânea, acrobacia de piso e acrobacia aérea.

A partir de que idade as crianças podem participar das oficinas?

A partir dos dois anos. Para essa idade, fazemos uma oficina de crianças com pais, na qual os adultos participam ativamente, virando, saltando, correndo, pulando. A ideia dessa oficina é que os pais comecem a trabalhar fisicamente e estabeleçam um vínculo com seus filhos a partir do físico e do movimento. Depois temos grupos com crianças a partir dos 3 anos até adolescentes. Atualmente temos turmas de jovens de 14 e 15 anos que começaram quando eram crianças e ainda continuam.

Temos diferentes turmas, com diferentes interesses. Alguns gostam mais da dança que da acrobacia, por exemplo. Sempre tentamos que surjam produções que possamos mostrar. Faz pouco tempo fizemos um trabalho que foi apresentado em diversos festivais da Cidade de Buenos Aires e estivemos em contato com um público maior.

O que acontece com o trabalho grupal em movimento, ou seja, quando os corpos devem interagir coletivamente? Estava lembrando do que você contava sobre a importância de promover a confiança, por exemplo.

O primeiro que fazemos é trabalhar a integração e a conformação do grupo. Isso nos interessa muito. Algumas vezes a atividade é bastante individual porque cada um escolhe um tecido ou um trapézio, porém, há alguns momentos da dança ou da improvisação nos quais o grupo é fundamental.

Eu acredito que durante as oficinas, gera-se uma energia grupal dos corpos em movimento que contagia. Às vezes temos uma turma de crianças de 9 anos que já não quer se movimentar tanto


“...nas oficinas
gera-se uma
energia grupal
dos corpos em
movimento que
contagia...”

Por que os pais levam seus filhos ao Laboratório? E por que as crianças querem ir? O que procuram quando chegam varia no decorrer do tempo?

Os pais procuram um espaço no qual as crianças possam se divertir e ao mesmo tempo, aprendam a ter uma boa relação com seu corpo. Querem que não sejam “duros” e que possam vivenciar diferentes experiências que lhes permitam ver o mundo de forma mais sensível. Isso é o que os pais querem, que se divirtam e que aprendam. Alguns querem que aprendam técnicas, mas tem outros que não prestam tanta atenção a isso. No caso das crianças pequenas o que nos interessa é que ampliem as opções. Os pais falam “eu quero que se divirta”, “quero que esteja em movimento”, “percebi que meu filho gosta de dançar”, “gosta de fazer acrobacia”, “gosta de andar pendurado”. Em geral as crianças de 3 e 4 anos andam o tempo todo subindo e virando de cabeça para baixo no sofá da casa. Algumas crianças são mais físicas que outras e os pais observam isso e os trazem para que explorem num lugar adequado.

E as crianças vêm para se divertir, seu objetivo é curtir. Adoram a parte aérea e amam ficar pendurados. As regras devem ser sempre divertidas porque se uma criança não se envolve, não aprende. É um desafio enorme ensinar e ir atingindo objetivos de forma entretida, porque há muitos objetivos e muitos conteúdos para serem trabalhados durante as aulas, dependendo da idade e de cada nível.

Como você vê as crianças com relação ao seu próprio corpo e ao movimento?

As crianças que participam das oficinas têm uma energia muito explosiva, principalmente na primeira infância, até os 8, 9 anos. Mesmo estando muito conectados com a tecnologia, sempre querem se movimentar, é uma energia que vem com elas. Eu falo que é a idade de rolar, aos 6, 7 e 8 anos estão o tempo inteiro pulando e rolando. É uma euforia infantil. Eu gosto muito disso, me contagia e nessa idade elas têm uma grande capacidade de improvisação que é importante ampliar e não esgotar. Por isso não peço que façam uma fila e esperem a sua hora, por exemplo. Prefiro observar o que fazem, e utilizar o que estão trazendo, que é muita coisa. Com o passar do tempo isso vai se aplacando e muda um pouco, mas acho que é importante cultivar essa energia com a qual chegam.

Todos nós temos características muito diferentes e é importante respeitar essas diferenças. Chegam crianças que são muito hábeis e na primeira aula já dá para perceber que podem fazer todas as propostas, e outras que não, que talvez provenham de famílias que são mais intelectualizadas, ou que não tenham tanto vínculo com o corpo e tenham mais dificuldade para se movimentar, são mais quietas, tímidas ou medrosas. Também estão no período de adaptação para ver como é o espaço, como é estar se movimentando todos juntos, rolando no chão e pulando. Geralmente gostam muito de brincar e improvisar.

Você acha que esse tipo de atividade também deveria ser realizado nas escolas?

Sim, penso que deveriam ter um lugar na escola. Por um lado, um trabalho mais expressivo com o corpo. Na escola está o espaço da

porque estão atravessando uma etapa de mudança, então propomos alguma atividade que exija um determinado movimento e vemos como a energia individual começa a se transformar em energia grupal. Em determinado momento parece que o espaço vai explodir, e isso acontece quando conseguem movimentar o corpo tendo consciência disso e se conectando completamente.

Eu gosto da dança que exige o movimento completo. A acrobacia tem muito disso, tem que ir com o corpo todo e com a energia a pleno. Por isso penso que é muito positivo e muito bom apoiar-se no outro no trabalho com o movimento: usar o outro, copiar, estar. Sim, isso, deixar-se envolver pela energia dos colegas.



educação física e do esporte, que é ótimo, mas acho que há uma coisa que o esporte não oferece que é a sensação que você tem quando dança e o que pode ser expresso através dela. Por outro, considero que não há um trabalho de consciência do corpo com as crianças, e acho isso gravíssimo.

Do que se trata o trabalho consciente do corpo?

As crianças têm que saber do que é feito o corpo, o nome de suas partes e pôr tudo isso em movimento. Não somente o que podem ver nas imagens em Anatomia ou Ciências Naturais, isso é importante, porém é fundamental que possam reconhecer o corpo, saber como se movimenta e colocá-lo em movimento. Dessa forma, as crianças vão construindo uma imagem de seu próprio corpo.

Há um monte de exercícios que lhes permitem dizer: "Isso daí é isto que tenho aqui e se move assim". Por exemplo, quando fazem um trabalho sobre as articulações, podem perceber que são mais brandas, diferente dos ossos. Há muitas atividades para levá-las a esses lugares de reconhecimento, para saber como se usa e como funciona o corpo. Muitas vezes me pergunto, onde as crianças aprendem tudo isso? Em lugar nenhum, ou pelo menos não na escola, que seria um bom lugar para fazer um trabalho mais consciente do corpo.

Nós abordamos muitos conceitos, por exemplo, o de rolamento pelo corpo e pela pele. Assim, a criança pode ter mais consciência

do seu corpo que rola pelo espaço. Depois, quando aprende a rolar de frente e de costas, já tem um pouquinho mais de noção sobre o que é rolar e não vai fazendo movimentos desajeitados. Geralmente as crianças não gostam muito da técnica, não gostam de ouvir "mais para cá, mais para lá, a mão aqui", porém temos de dar um lugar para a técnica porque a acrobacia é muito estrita. Por exemplo, se na vertical você não aprender a alinhar a cabeça com o resto do corpo e a manter o peso sob os braços, cai. Além disso, a dança permite soltar e explorar muito. São diferentes aprendizados.

Acredito que improvisar, fazer consciente seu corpo e que surjam movimentos próprios é maravilhoso. •

EXPERIÊNCIAS

As cidades como espaço de aprendizagem

Por Guillermo Ríos

“A cidade está em mim como um poema que não consegue deter-se em palavras...”

Jorge Luis Borges
Vanilocuencia

1. Territórios

No ano de 2006 fui convidado pela Secretaria de Cultura e Educação do Município de Rosário para dirigir um programa que visava fazer da cidade um verdadeiro território de aprendizagem, no qual trabalhei até 2007. Embora o Município já estivesse impulsionando ações deste tipo, desta vez o desafio era pôr para dialogar espaços e instituições que historicamente compartilhavam o objetivo de transmitir, mas que o faziam desde diferentes lugares. Isto fazia com que existissem sistemas diferenciados daqueles que se reconhece em termos de “educativo” e “cultural”. Neste sentido, a proposta desejava vincular, em um mesmo projeto, as escolas da cidade junto com um tecido de instituições tais como museus, centros culturais, teatros, cinemas, etc.

Devo dizer que as escolas já utilizavam estes espaços de diversas formas, planejando visitas, assim como contratando serviços de transporte. O inédito do Programa não somente foi que a iniciativa fosse assumida por um organismo do Estado que, como parte de suas políticas, organizava o que os professores já faziam, mas também foi feita uma intervenção nas instituições mencionadas acima, buscando transformá-las em espaços nos quais prevalecesse o vivencial, fazendo destas vivências, uma experiência única.

Primeiro, formamos uma equipe heterogênea com profissionais do Município e que tinham experiência em vários campos tais como o teatro, a música, a literatura, assim como a docência em diferentes níveis e modalidades. Além deles, foram incluídas duas pessoas que contribuiriam para desenvolver a logística que, imaginávamos, o projeto ia exigir, já que mobilizar alunos e professores também ia demandar um sistema de atenção e de traslados. Após testar algumas ideias que permitiram materializar o desafio que nos havia lançado a Secretaria de Cultura e Educação, Chiqui González, resolvemos chamar o Programa de “Escola Móvel”¹. Este nome foi um desafio para a gente, porque nos fez enfrentar uma das tensões mais importan-



Guillermo A. Ríos é Formado e Professor em Ciências da Educação (UNR), Mestre em Ciências Sociais (UNL), Doutorando da Universidade Nacional de Entre Ríos e Pesquisador do Centro Latinoamericano de Investigación en Historia Oral y Social (CLIHOS/UNR). Escreveu e publicou múltiplos artigos sobre pedagogia urbana vinculando a cidade com a aprendizagem. Atualmente é Coordenador Acadêmico do Congresso Internacional de Cidades Educadoras, que se realizará em Rosário (Argentina) em junho de 2016. Dirigiu programas educativos no âmbito da Secretaria da Cultura do Município de Rosário. É Diretor Executivo do Complexo Astronômico de Rosário, da Secretaria de Cultura e Educação.

1. Ver: <http://www.rosariocultura.gob.ar/escuelas-y-bibliotecas/escuela-movil>



“...o desafio era pôr para dialogar espaços e instituições que historicamente compartilhavam o objetivo de transmitir, mas que o faziam desde diferentes lugares...”

cuela de Artes Urbanas; a Casa del Tango (que aceitou o desafio de criar uma proposta para crianças de nível inicial), os museus Museo Castagnino+MACRO e o de Arte Decorativo Firma y Odilio Estevez, o Monumento a la Bandera, Arte no Museo a la Vista⁴, etc. É importante mencionar que desde o começo, esta série também foi integrada pelos três espaços que constituem o *Tríptico de la Infancia*⁵. Com o passar do tempo, fomos somando outras instituições, ampliando o vínculo que queríamos gerar entre os dois sistemas.

Quando conseguimos entender que esta escola móvel requereria construir uma nova relação entre a educação e a cultura, colocando em movimento sujeitos e espaços, fomos procurar uma ideia-força que articulasse estes territórios e conferisse sentido para as ações que íamos fazer. Achamos que a “viagem” tinha os elementos necessários para cumprir com esse fim. Para isso, enumeramos e organizamos cada um dos elementos e foram surgindo questões a

tes que tanto a educação como a cultura historicamente enfrentam: o sedentarismo. Lembremos que a educação através da escola tem priorizado a fixação dos espaços e dos corpos em prol da efetividade do aprendizado; e a segunda, tem confinado a produção cultural, por exemplo, às bibliotecas e aos museus, com o objetivo de conservar e contemplar. Esta tendência tem sido questionada em diversos lugares e em diferentes momentos históricos, principalmente com os movimentos de vanguarda no território da política e da estética do começo do século XX, assim como também as experiências pedagógicas inovadoras que foram surgindo posteriormente. Reconhecer esta tensão entre o sedentário e o nômade dos processos culturais e educativos nos levou a uma nova tentativa para fazer que prevalecesse o segundo termo daquele par.

Fizemos apresentações em cada um dos lugares que iam fazer parte do Programa, exploramos, deixando para trás aquelas lógicas que não habilitavam a experimentação e ao jogo. Para isso, contamos com a boa disposição das equipes responsáveis, por exemplo, dos teatros *El Círculo* e *La Comedia*², o *Centro Cultural Lumière*³, a Es-

2. Cabe mencionar que nos dois casos, as propostas saíram da lógica do espetáculo convidando a experimentar o espaço dos teatros e mergulhar nas instâncias que implicam numa aposta teatral.

3. Um antigo cinema do bairro que atualmente funciona como centro cultural.

4. O Museo a la Vista, é uma intervenção urbana que consiste em reproduzir algumas peças mais significativas da arte rosarina nas paredes laterais dos prédios.

5. <http://www.rosariocultura.gob.ar/triptico-de-la-infancia>

■ ■ ■
“...Ensinamos e aprendemos nas cidades, suas tramas são apresentadas como verdadeiros textos urbanos nos quais se configuram nossas identidades e se desdobram nossas biografias...”

serem resolvidas e definidas, tais como os mapas, as rotas, os equipamentos, os registros e o meio de transporte que utilizaríamos. Tratando-se de uma viagem urbana, também devíamos pautar quem ia acompanhar os trajetos a serem percorridos. Neste ponto os coordenadores foram fundamentais, pois iam ser o nexos entre as escolas e os lugares pelos quais nossos passageiros iam transitar. Colocamos muita atenção e esforço em sua seleção e treinamento. Não se tratava de um guia ligado à sua *perspectiva turística clássica*, destinado a reproduzir um roteiro preestabelecido, precisávamos um acompanhante que pudesse andar pelas ruas da cidade se deixando interpelar por ela junto com outros, disponível para perguntas e descobrimentos.

Vale dizer que construir um programa com as características que acabei de mencionar foi uma aposta que precisou envolver uma multiplicidade de vozes e olhares, organizados a partir de uma intervenção política e pedagógica, liderada por um organismo do Estado, neste caso a Secretaria de Cultura e Educação. No entanto, também significou construir algumas definições de ordem conceitual que nos levaram a posicionarmos em torno de questões fundamentais como, por exemplo, o que significa aprender e ensinar nas cidades ou a viagem pedagógica como estratégia de ensino.

2. Ensinar e aprender nas cidades⁶

De acordo ao que mencionamos anteriormente, fazer das cidades um território de aprendizagem pondo para conversar dois sistemas com características próprias identificáveis também implicou tomar posição com relação a algumas questões centrais. A primeira delas foi o que entendíamos por ensinar e aprender nas cidades. Nessa direção, é importante assinalar que as cidades têm sido narradas de maneiras distintas, motivo pelo qual não poderíamos aplicar um único sentido para defini-las. Por exemplo: Platão descreveu para cada cidade um tipo de governo diferente – a democracia ocorre em Atenas e a tirania, na Sicília; Santo Agostinho moralizou as cidades construindo uma Cidade de Deus; o arquiteto francês Le Corbusier imaginou as cidades, desenhou-as e reorganizou-as; o filósofo Walter Benjamin encontrou nas cidades (fundamentalmente em Berlim e Paris) uma maneira de implicar formas materiais e simbólicas. Nesta tarefa podemos notar que houve um cruzamento de campos diversos como a arquitetura, a sociologia urbana ou os recentes estudos culturais. Desde a filosofia política até a literatura tomam as cidades como tema ou pano de fundo; assim como o fazem também as artes, os meios audiovisuais, a antropologia, a sociologia urbana ou os recentes estudos culturais.

As *cidades invisíveis* do escritor italiano Italo Calvino, a Buenos Aires de Borges e os personagens atribulados de Roberto Arlt (claramente *portenhos*)⁷ ou a Rosário da Angélica Gorodischer, as cidades de Xul Solar, os capturados pela câmara fotográfica de Cartier Bresson

6. Algumas ideias centrais do presente artigo foram publicadas no seguinte trabalho: Brarda, Analía e Ríos, Guillermo, *Argumentos y Estrategias para la construcción de la Ciudad Educadora*. Cuadernos de Ciudades Educadoras América Latina. Nº 1. Publicación da Asociación Internacional de Ciudades Educadoras Delegación América Latina. Dirección de Relaciones Internacionales, Municipalidad de Rosario. Rosário, março de 2000.

7. Nota da tradutora: chama-se portenhos aos habitantes de Buenos Aires



ou as sobrevoadas pelo cineasta Win Wenders, assim como os fenômenos urbanos revelados por David Harvey ou Néstor García Canclini, ou os ensaios da Beatriz Sarlo, entre outros, constituem uma pequena amostra das distintas leituras possíveis que se fazem sobre as cidades. Em algumas destas leituras encontram-se os debates sobre modernidade e pós-modernidade, ou a relação antagonica entre a natureza e a cidade na literatura do século XIX, na qual a cidade era entendida como o âmbito das aventuras de iniciação ou das experiências humanas mais dramáticas (Victor Hugo) e a natureza era “algo a descobrir”, assim como os efeitos do capitalismo nas geografias urbanas, para mencionar somente alguns.

Pois bem, além das diferentes leituras/interpretações que se poderiam realizar, queremos chamar a atenção para o laço indissolúvel entre as dimensões material e simbólica que as cidades representam, assim como sua potencialidade para o campo pedagógico. Ensinamos e aprendemos nas cidades, suas tramas são apresentadas como verdadeiros textos urbanos nos quais se configuram nossas identidades e se desdobram nossas biografias. Tal como afirma Huyssen, as cidades são “um texto codificado de maneira heterogênea que se enche de vida graças à práxis cotidiana de seus habitantes” (Huyssen, 2002:207), no qual, por exemplo, um edifício se “escreve em linguagem arquitetônica” (Huyssen, 2002:213), mas também oferece uma leitura por meio dos códigos da arte, da história, da antropologia e, principalmente, um relato acerca de nós mesmos.

Apropriar-se desta perspectiva requer uma dupla operação. Por um lado, trata-se de tomar distância (um estranhamento em termos filosóficos) desse lugar que transitamos cotidianamente para poder ver, mas também implica uma descentralização desse outro lugar no qual se realiza (habitualmente) a tarefa de ensinar e aprender. Se nas cidades são geradas as tramas culturais que tecem novas formas simbólicas que possibilitam um amplo arco de experiências urbanas, por que construir estratégias de aprendizagem de costas para este universo que se aproxima de nós em todas as partes? Nesse sentido, a educação – entendida como um complexo de atores, cenários,

rituais e significados – não pode permanecer alheia às problemáticas provenientes do fato ineludível de se viver nas cidades. Mas para poder pensar isso é necessário provocar esse estranhamento, ao qual fizemos referência parágrafos atrás, descentrando-nos de toda concepção unívoca sobre o que significa ensinar e aprender, construindo assim uma nova versão que reconheça isso como algo que opera em múltiplos cenários.

Transmitir a cidade que vivemos, construímos, nos representamos, imaginamos, amamos ou odiamos, territorializa a tarefa que estamos mencionando, ocupando espaços e sinalizando trajetos. A partir desta leitura o texto pedagógico e a trama urbana oferecem novos territórios onde se entrelaçam atores que trazem uma história, que tem uma herança, mas que, por sua vez, são transmissores de uma (deveria se dizer de múltiplas) maneira(s) de existir nas cidades. No cruzamento de espaços e tempos, os mundos institucionais delimitados nos termos do formal e do não-formal são atravessados por uma nova lógica que não reconhece, conforme Gilles Deleuze, as segmentações duras. Em um mundo múltiplo, insone, permanentemente em mudança como considerava Nietzsche, a educação não pode ser reduzida somente às ações que se levam adiante nas escolas, já que existem outros universos nos quais podem ser reconhecidas lógicas pedagógicas que se expandem e se desenvolvem nesse complexo mundo do urbano. Territórios nos quais são perfeitamente mapeáveis um amplo espectro de atividades artísticas, culturais e políticas que envolvem os seus protagonistas na construção de uma matriz de saberes



■ ■ ■
“...em todo processo
de formação se produz
alguma forma de
viagem que separa o
aprendiz do próprio
conhecido-familiar e
põe em contato com
o desconhecido –o
estrangeiro– o mundo...”
(Carli, 2004:3)

muito ligados ao conceito de autogestão e de participação.

Ao reconhecer a importância pedagógica desses outros lugares, estamos chamando a atenção sobre um território no qual os processos de ensino - aprendizagem se ressignificam, os conteúdos se multiplicam e instituem como sujeitos aquelas pessoas implicadas. Para poder enxergar isso, é fundamental reconhecer as lógicas pedagógicas que se estabelecem nesses territórios aos quais chamaremos de **novos cenários educativos**. São exemplos disso as bibliotecas populares, os museus, os sindicatos, os partidos políticos, as organizações não governamentais, as oficinas focalizadas segundo o público (crianças, jovens, adultos, terceira idade), ou a problemas como, por exemplo, meio ambiente, ecologia, jornalismo, arte, educação no trânsito, etc.; os clubes, as atividades de prevenção realizadas no campo da saúde pública, as igrejas, os movimentos sociais, etc. Cada um desses cenários implicam dimensões urbanas, formas de vincular-se com a cultura, assim como lógicas de participação diferentes, mas todas permitem experimentar esse estranhamento necessário para que a educação seja habitada de maneira diferente.

3. A viagem pedagógica como estratégia de ensino

Com relação ao segundo ponto ao qual fiz referência anteriormente, e de acordo ao que aponte, encontro na ideia da viagem um instrumento que permite uma descentralização relativa ao espaço e ao tempo. Neste sentido, Sandra Carli em um refinado ensaio sobre a relação entre os pintores Lino Spilimbergo e Carlos Alonso, mestre e discípulo respectivamente, escreve: “em todo processo de formação se produz alguma forma de viagem que separa o aprendiz do próprio conhecido-familiar e põe em contato com o desconhecido – o estrangeiro – o mundo”. (Carli, 2004: 39). É justamente disso que se trata, distanciar-se (ao menos por um tempo) dos territórios conhecidos,

separar-se daquilo que nos é familiar para encontrar-se com um mundo que nos é apresentado como o não-conhecido, constituindo-nos, assim, como uma espécie de estrangeiros. Isto é uma viagem: “deixar a terra própria, atravessar espaços desconhecidos, vales, rios, montanhas (cidades) e encontrar o lugar tantas vezes imaginado, às vezes um paraíso... ou um sonho (Corral, 2003, p. 25)

Pois bem, ser viajante não é a mesma coisa que ser turista. A esse respeito, o escritor e compositor estadunidense Paul Bowles (1910-1999) assinala algumas particularidades que nos permitem distinguir um do outro: “entre o turista e o viajante a primeira diferença reside em parte, no tempo. Enquanto o turista, em geral, regressa à casa ao cabo de alguns meses ou semanas, o viajante, que não pertence mais a um lugar do que ao seguinte, se desloca com lentidão durante anos, de um ponto a outro da Terra. O turista aceita sua própria civilização sem questioná-la, e o viajante a compara com as outras e critica os aspectos de que não gosta”. (Bowles, 2006:8)

Deslocar-se, comparar, distinguir, criticar, estabelecer um critério próprio são algumas das características mais importantes desse viajante, em oposição ao turista, cuja viagem está determinada por um tempo demarcado, no qual o retorno foi preestabelecido e, portanto, tem pouco a explorar; mas, além disso, trata-se de um sujeito conformista que retorna à *comodidade do conhecido*. A respeito desse último, Silvia Alderoqui assinala: “os viajantes são intermediários que, em seu movimento, comunicam lugares que se encontram separados por distâncias e hábitos culturais e se nutrem desses contrastes. Deslocar-se, converte-se assim em tomar conhecimento do que nos difere dos outros” (Alderoqui, 2005: 9).

A viagem turística propõe uma realidade já vista e enquadrada em um guia turístico (o manual escolar, no caso das escolas) que tem estabelecido lugares, sítios, travessias, percursos, trilhas transitadas por outros; no caso das viagens previstas por agências especializadas, trata-se de uma realidade ordenada e previamente organizada e que, além disso, tem se colocado em termos econômicos.

O relato da viagem será a transcrição da viagem anterior (detido na repetição do relato por meio das fotos e dos cartões postais). Por exemplo: se fizéssemos o exercício de compartilhar nossas fotografias com os outros “turistas” que realizaram a mesma viagem que nós, é muito provável que encontraríamos os mesmos registros dos mesmos lugares, das mesmas paisagens, dos mesmos monumentos, dos mesmos personagens. A viagem turística geralmente está organizada sob um critério mercantilista e constrói uma taxionomia: turismo ecológico, rural, cultural, gastronômico, etc. Nesse sentido, o turista é um espectador; seu campo visual está ordenado e enquadrado, atende dogmaticamente aos sinais (permitido passar, siga por ali, proibido, etc.) e sua relação com a paisagem e fundamentalmente com outras pessoas será escassa. Como assinala o ensaísta Nicolas Rosa: “a estrutura da viagem turística se fundamenta em uma falta inicial, propícia a todo desejo, um custo próprio da viagem imaginária entre o exótico e a referencialidade implícita do já habitado, do já frequentado, do já explorado: uma exploração metódica de um mapa construído pelo desejo e o mercado capitalista da transitoriedade” (Rosa, 2002).

O conceito de viagem que aqui proponho tem a ver com uma concepção dos mesmos termos que Bowles aponta, um tempo que sabe da lentidão e pausas, de incompletude e deslocamentos que nunca terminam porque sempre há mais uma viagem por fazer. Então, virar “viajante” implicará atravessar, necessariamente algumas instâncias, já que em algum sentido trata-se de um rito de passagem. Em primeiro lugar: a) desenhar um itinerário, que, nesse caso, não significará necessariamente o deslocamento até outra cidade, como também a outros espaços, como o bairro, o centro, o rio, uma rua, uma praça. b) fazer as malas, que estará composta, fundamentalmente, por nossa biografia (todo olhar se constrói com base na própria história, bem como nos processos de seleção daquilo com o qual nos identificamos) e pelas ferramentas que permitem apropriarmos daquilo que se nos oferece nesse transcurso da viagem. Em segundo lugar, aprender as regras da leitura e da escrita do texto urbano, no qual é possível reconhecer sinais, símbolos, bordas e seus desenlaces mais complexos. Apresento aqui um texto de Martini citado pelo jornalista Miguel Russo: “discurso de discursos, a cidade como uma linguagem. Sua interpretação depende do grau de curiosidade, de conhecimento ou de relação que o sujeito mantenha com os laços urbanos que os unem e os separam dela. Mas, por isso, a decodificação no grau que for, das metáforas da cidade ou da língua que a nomeia, é uma decodificação que trabalha quase sempre com códigos visuais”. Em terceiro⁸ lugar:

8. Em: “Escribe tu aldea”, Dossier da revista Página/30



Bibliografia citada

Alderoqui, Silvia (2005), "Metáforas por la ciudad", em CIUDADES 67, julho-setembro de 2005, RNIU, Puebla, México.

Borges, Jorge Luis (1993), "Vanilocuencia", em: *Fervor de Buenos Aires*, Buenos Aires, Emecé Editores.

Bowles, Paul (2006), *El cielo protector*, Barcelona, Seix Barral.

Carli, Sandra (2004), "Imágenes de transmisión": Lino Spilimbergo y Carlos Alonso", em: Frigerio, G e Diker (comps) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*, Buenos Aires, Edições Novedades Educativas.

Corral, José Luis (2003), "Los viajes del Cid". Em: AA, *Viajeros*, Barcelona, Quinteto.

Huyssen, Andreas (2002), *En busca del futura perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*, México, Fondo de Cultura Económica.

Rosa, Nicolás (2002), "Nuevas expediciones, itinerarios, migraciones, excursiones, turismo". Conferência que corresponde ao 1º Encontro "Las Metáforas del Viaje y sus imágenes. La literatura de Viajeros como Problema" Rosário, agosto de 2002

construir um relato de viagem, no qual possamos desenvolver uma compreensão criativa do mundo. Esse é, de algum modo, o momento mais pedagógico dessa viagem: estrutura-se no depois e tem a ver, fundamentalmente, com a possibilidade de sua reconstrução, instância metacognitiva por excelência. Parafraseando o filósofo Gastón Bachelard, é aqui onde se interpela a "imaginação poética", colocando a palavra em "estado de emergência": O que digo sobre esta viagem? Como digo? Sob qual roupagem? Por exemplo, caminhar pela orla de Buenos Aires permitiu ao grande poeta argentino Jorge Luis Borges dizer "a cidade está em mim como um poema que não consegue deter-se em palavras" (Borges, 1993:159) e deslocar-se pelas cidades possibilitou ao pintor Antonio Berni encontrar-se com os objetos e personagens que se tornariam parte de sua obra.

Pois bem, como mencionamos desde o início do nosso percurso, resolver a tensão entre o sedentário e o nômade dos sistemas aos que temos designado os nomes de cultura e educação, significou uma aposta que colocou em movimento novas formas de ensinar e de aprender levando este par para outros territórios. Como nos relatos da *Ilíada* e na *Odisséia*, a viagem que propusemos tentou deixar marcas nos sujeitos que fizeram parte desta escola móvel. A viagem de ida, com suas estradas e obstáculos, nos colocou frente a experiências inéditas e espaços desconhecidos. Em quanto à volta, não somente significou uma despedida (neste caso do coordenador/acompanhante), mas também do desafio por parte de nossos viajantes de utilizar as ferramentas que tinham adquirido para se distanciar, - toda vez que o considerassem necessário - dos lugares habituais e dessa forma, fazer sua própria viagem. •

A young girl with her hair in pigtails is roller skating on a paved path in a park. She is wearing a dark jacket and pants. In the background, there is a tall street lamp with a curved top and a lampshade. The scene is captured in a soft, slightly desaturated light, possibly during the golden hour. The text 'Mo. vi men to' is overlaid on the image in a large, bold, dark font.

**Mo.
vi
men
to**

Edições anteriores



Por escrito Nº9

A infância em jogo

Procura olhar e refletir sobre o direito ao brincar de crianças e adolescentes. Apresenta algumas das tensões que surgem na hora de abordar o tema. Por um lado, as implicações do reconhecimento discursivo do ensino do brincar e as práticas que permitem o “estar brincando”. E, por outro, uma perspectiva que afirma que sim, existe o direito, devem existir políticas públicas para fazê-los efetivos.



Por escrito Nº8

O início da infância

Reflete sobre os desafios que se apresentam na hora de envolver as novas gerações através de práticas de cuidado, proteção e estimulação. Também traz à tona a importância de pensar os primeiros anos de vida da criança em relação aos atores que intervêm nesta etapa, especialmente a mãe, figura central do cuidar.



Por escrito Nº 7

A educação como obra de arte

Convida a refletir sobre o porquê é importante trabalhar para que todas as crianças tenham acesso às expressões socioculturais, sob a premissa de que quanto mais ampla for a participação das crianças em experiências deste tipo, maiores serão suas Oportunidades Educativas.



Por escrito Nº 6

Educação primeira

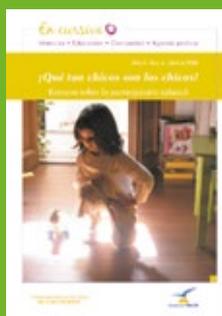
As crianças pequenas e sua relação com a educação. Apresenta artigos e pesquisas que abordam a educação inicial envolvendo múltiplas temáticas e atores (criação, socialização, educação formal, política pública, expectativas coletivas). A partir disso, sugerem-se pistas que permitem compreender (para poder intervir depois) os processos educativos pelos quais as crianças transitam hoje.



Por escrito Nº 5

Espaços que educam

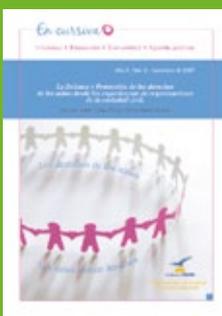
Apresenta diferentes pontos de vista e modos de abordagem de uma temática com diversas possibilidades de análise: o espaço público e a infância; para redefinir seu valor atual como ferramenta educativa, resignificar seus usos e promover que os mesmos sejam apropriados de novo pelas crianças.



Por escrito Nº 4

Que tão crianças são as crianças?

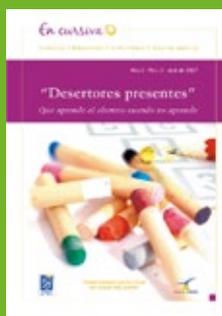
Ensaio sobre a participação infantil. Aborda a temática da participação infantil, a partir de diferentes posições e enfoques, analisando-a na sua especificidade e em seu impacto nas práticas sociais com crianças.



Por escrito Nº 3

A defesa e a proteção dos direitos das crianças

A partir das experiências das organizações da sociedade civil Pesquisa sobre o campo da proteção integral das crianças e adolescentes, focada na perspectiva das organizações da sociedade civil.



Por escrito Nº 2

Desertores presentes

O que aprende o aluno quando não aprende. Coletânea dos descobrimentos de investigações multidisciplinares que analisam a partir de lógicas e perspectivas distintas, o ato educativo, incorporando à análise e reflexão a categoria de “desertor presente”.



Por escrito Nº 1

Hoje... a infância hoje

Coletânea dos pontos de vista de quatro especialistas sob dois eixos fundamentais: o que é a infância hoje na Argentina e quais são as prioridades para gerar políticas de infância.

Como ter acesso a todas as edições da Por escrito?

Você pode fazer o download da versão digital na biblioteca eletrônica do nosso site:

www.fundacionarcor.org. Também é possível solicitar a versão impressa enviando um e-mail para **funarcor@arcor.com**, incluindo os seus dados, os da organização à qual pertence e os motivos da solicitação. Para receber as novidades da Fundación Arcor, é só se inscrever na newsletter,

enviando um e-mail para **comunicacionfunarcor@arcor.com**

