

CORPO, MOVIMENTO E EDUCAÇÃO: CONTRIBUTOS DO LIVRO “EDUCAÇÃO FÍSICA: ENSINO E MUDANÇAS” PARA A GINÁSTICA

DRA. ANDRIZE RAMIRES COSTA

Doutora em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Professora da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Resumo | O presente ensaio discute elementos teóricos e filosóficos a partir das contribuições do Professor Elenor Kunz, como possibilidade pedagógica de uma Educação Física centrada no sujeito. O objetivo é expandir o conhecimento sobre a prática da ginástica, o que pressupõe despertar novos sentidos e significados das crianças, reconhecendo que o agir humano tece relações significativas para e com o mundo, por meio de experiências que remetem aos sentidos atribuídos pelo ser que se movimenta. Considerando que o agir humano é carregado de intencionalidade e conexão entre o corpo e mundo, busco anunciar uma ginástica por meio da resolução de problemas e da participação das crianças nas aulas que aconteça com autonomia, criatividade e liberdade.

Palavras-chave | Ginástica, Corpo, Se-movimentar.

BODY, MOVEMENT AND EDUCATION: CONTRIBUTIONS OF THE BOOK “PHYSICAL EDUCATION: TEACHING AND CHANGES” TO GYMNASTICS

Abstract | This essay discusses theoretical and philosophical elements from the contributions of Professor Doctor Elenor Kunz, as a pedagogical possibility of a Physical Education that takes the subject in the center of its propositions. The aim is to expand the knowledge about the practice of gymnastics, which presupposes awakening new senses and meanings to children, recognizing that human action promotes relationships of significances for and with the world, through experiences that refer to the senses attributed by the human being that moves. Considering that human action is loaded with intentionality and connection between body and world, I intend to announce gymnastics in way of problem-solving practices, and the participation of children in classes with autonomy, creativity and freedom.

Keywords | Gymnastics, Body, Movement.

CUERPO, MOVIMIENTO Y EDUCACIÓN: APORTES DEL LIBRO “EDUCACIÓN FÍSICA: ENSEÑANZA Y CAMBIOS” A LA GIMNASIA

Resumen | Este ensayo discute elementos teóricos y filosóficos a partir de los aportes del Profesor Elenor Kunz, como posibilidad pedagógica para una Educación Física centrada en el sujeto. El objetivo es ampliar el conocimiento sobre la práctica de la gimnasia, lo que presupone despertar nuevos sentidos y significados en los niños, reconociendo que la acción humana teje relaciones significativas para y con el mundo, a través de experiencias que remiten a los sentidos atribuidos por el ser que se mueve. Considerando que la acción humana está llena de intencionalidad y conexión entre el cuerpo y el mundo, busco promover la gimnasia a través de la resolución de problemas y la participación de los niños en clases con autonomía, creatividad y libertad.

Palabras clave | Gimnastica, Cuerpo, Movimiento.

INTRODUÇÃO

O ensino da ginástica pode ser realizado de diferentes maneiras, sendo organizado, dentre outras questões, a partir das concepções de corpo, movimento e educação.

Neste ensaio busco refletir acerca das possibilidades metodológicas para o ensino das manifestações culturais que se reúnem sob a rubrica da ginástica, a partir do livro *Educação Física: ensino e mudanças* (Kunz, 2004), que nasce com a tese de doutorado em Ciências do Esporte do professor Elenor Kunz, defendida em 1987 na Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover – Alemanha. Tal trabalho foi traduzido no Brasil em 1991, fazendo parte do período de renovação do pensamento pedagógico iniciado aqui na década de 1990, que tinha como um dos objetivos refletir sobre concepções teóricas que envolviam o campo da Educação Física/Ciências do Esporte como um todo.

Desde então, o livro conta com várias edições publicadas e revisadas, sendo uma referência importante para pesquisadores do campo da Educação Física, conforme aponta Bracht (2019):

[...] não só sua obra é muito citada, tanto em trabalhos acadêmicos como em planejamentos de ensino, como também de certa forma inaugura uma prática no Campo da Educação Física escolar, que é a de desenvolver ideias e sugestões de como tematizar e ensinar as diferentes manifestações de nossa cultura corporal de movimento (esporte, jogos, danças, lutas, ginástica). Essas publicações passam a oferecer aos professores de Educação Física das escolas ferramentas importantes para realizar uma prática pedagógica diferente daquela que havia se instalado nas décadas anteriores e constituído uma tradição. (p. 184).

Ancorada em algumas provocações do livro, especialmente em relação aos conceitos de corpo, movimento e educação, trago algumas reflexões sobre o ensino da ginástica na Educação Física. A ideia é partilhar dos princípios pedagógicos anunciados por Kunz (2004): para se efetivar o compromisso com a educação escolar, é necessário transformar as especificidades práticas das culturas de movimento em tarefas pedagógicas desejáveis.

Tematizando os movimentos gímnicos, apresentamos a concepção de ginástica desenvolvida pelo alemão Andreas H. Trebels (1983), que mostra como o modelo de esporte na forma do treino e da busca apenas por resultados em competições, pode ser transformado em algo prazeroso e pedagogicamente relevante para estudantes nas aulas de ginástica na Educação Física escolar.

Com amparo nessas teorias, procuro debater o ensino da ginástica de forma colaborativa, por meio da concepção dialógica do movimento humano que se fundamenta na perspectiva de corpo relacional, favorecendo uma prática educacional como ação comunicativa (Kunz, 2004) e, assim, contribuindo com a liberdade e criatividade dos estudantes. Busco inspiração também no livro *Transformação didático-pedagógica do esporte* (Kunz, 2013), em diálogo com reflexões que têm sido produzidas sobre a ginástica (Costa, 2015; Costa et. al. 2020;).

CORPO, MOVIMENTO, EDUCAÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Para pensar o ensino da ginástica e suas relações com o potencial criativo do movimento, é necessário interrogar: a qual corpo, movimento

e educação nos referimos. Essas questões norteadoras são algumas das maiores contribuições do livro *Educação Física: ensino e mudanças*, quando o assunto é a tematização da ginástica no âmbito da Educação Física.

Primeiro é preciso confessar o impacto, a inquietação, o entusiasmo e, também, certo fascínio, quando me deparo, ainda na graduação, com algumas disciplinas que apresentam o que hoje conhecemos como “teoria do se-movimentar humano” (Araújo et. al., 2010). Para os estudantes, no início da formação inicial, chama a atenção o uso do pronome pessoal reflexivo “se” na nomenclatura apresentada para tratar o humano do movimento. Esta concebe a existência de um autor, um “ser” que se movimenta e, sobretudo, indica o movimento como diálogo ser-humano-mundo, no qual os sentidos e significados dos gestos permanecem sempre na dependência do encontro, da ação, da relação que se constrói na execução.

Ler isso era para mim é tão vivo quanto praticar ginástica. Atualmente sou professora e pesquisadora e desenvolvo principalmente o conteúdo ginástica na formação docente. Foi comum em meu contexto de vida, antes da formação inicial, o contato com o ensino instrumental dessas práticas corporais. De maneira geral, tive acesso a técnicas codificadas de ginástica, na altura eu treinava com vistas ao alto rendimento no/pelo esporte e vivenciei uma prática que promovia a objetificação do corpo por meio do aprimoramento do movimento.

O objetivo era alcançar um padrão, movimento eficaz vinculado a um modelo de treinamento. O corpo era fragmentado, aquele que não pensa, apenas executa o movimento, “corpo-objeto” (MERLEAU-PONTY, 1999), recipiente e passivo. A concepção de educação, certamente era a bancária, aquela denunciada por Paulo Freire (1987). Informações eram registradas, memorizadas e devolvidas ao professor, quando solicitadas, na forma de sequências de passos/exercícios aprendidos pacientemente, sem interrogações e diálogos. Mas, essa leitura só foi possível após os estudos com base teórica nas Ciências Humanas e Sociais.

Se de um lado podemos movimentar, alargar as teorias com nossas experiências, de outro elas igualmente expandem e movimentam a com-

preensão das nossas experiências. E, no campo da Educação Física, a obra de Elenor Kunz torna-se fundamental para o despertar do pensamento pedagógico crítico. Ao revisar algumas perspectivas científicas sobre o tema do movimento humano, Kunz defende uma abordagem filosófica, respaldada especialmente na Fenomenologia, reafirmando a importância dessa concepção para a Educação Física escolar.

Vale destacar que muitos estudantes do curso de Educação Física entram em contato com Paulo Freire e Merleau-Ponty a partir do encontro com os escritos de Kunz. No livro *Educação Física: ensino e mudanças*, ao falar da concepção de educação bancária na Educação Física, Kunz (2004) sinaliza que ela acontece não apenas “pela repetição de exercícios para o domínio de destrezas motoras, mas também pelos exercícios de adaptação às condutas sociais através da prática do disciplinamento corporal. Domesticar significa, assim, adaptar pessoas ao não-pensar” (p.159).

Trazendo Paulo Freire para o centro do debate, e almejando uma concepção de educação, Kunz vai falar de uma ação pedagógica que também é política, da educação como prática da liberdade, de um ensino que respeite o mundo vivido dos educandos e, entre outras questões, de uma prática educacional como ação comunicativa, crítica e problematizadora. Aprender aqui não é memorizar o conteúdo, ou treinar para dar respostas corretas, mas é, sobretudo, com os materiais oferecidos pelo professor, produzir possíveis compreensões, apropriar, redescobrir e relacionar com realidades concretas. O saber é processual, relacional e reconstruído. Portanto, os conteúdos não podem ser fechados/acabados.

Feita essa discussão, Kunz vai buscar uma concepção para o movimento humano, defrontando-se com as concepções dualistas e objetivistas de corpo. A divisão corpo e alma, inaugurada por Platão e reforçada na modernidade com Descartes – “penso, logo existo” – é questionada pela ideia de um corpo relacional (TAMBOER 1989 apud KUNZ, 2004, p, 171) que, por sua vez, é reforçada pelo conceito de corpo-sujeito, de Merleau-Ponty (1999).

Daí que surgem as expressões “compreender-o-mundo-pela-ação” e “ser-no-mundo”, as quais confirmam que o corpo não é objeto ou o

resultado de um conjunto de ideias ou conceitos, o corpo é, sobretudo, vivido e sentido, portanto “não é ao objeto físico que o corpo pode ser comparado, mas antes à obra de arte” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 208). Por isso, para Merleau-Ponty (1999), a experiência motora de nosso corpo é uma maneira de ter acesso ao mundo e aos objetos. É por meio do corpo que todas as manifestações culturais se instituem.

Nessas concepções, não há linhas divisórias: tudo é corpo e “o movimentar-se é tão corporal como o pensar, ou como o perceber ou falar, no sentido de que em todos estes casos se pretende referir à conscientização de determinadas relações com o mundo” (TAMBOER, 1989, p. 25, apud KUNZ, 2004, p. 173).

Partindo de premissas filosóficas para compreender o corpo, chegamos então a uma concepção para o movimento humano. Movimento é diálogo. Ao se-movimentar, há um sujeito que questiona o mundo e suas relações com ele e, na medida em que interroga, é ao mesmo tempo interrogado, permitindo o movimento ser resposta – e, incluímos, pergunta – sempre em transformação que se dá, conforme Kunz (2004), em diferentes ocasiões pessoais-situacionais, o que permite conferir ao diálogo uma significação tanto subjetiva quanto objetiva.

Não busco discutir quais conceitos da fenomenologia de Merleau-Ponty se manifestam ou não na teoria do “se-movimentar” e tampouco traçar um panorama histórico sobre sua origem e percurso até chegar à Educação Física brasileira. Cabe apenas destacar que, no Brasil, essa proposta foi exposta por Kunz em 1991 no livro *Educação Física: ensino e mudanças* e tem seus princípios pedagógicos e filosóficos respaldados, principalmente, nos holandeses Gordijn, Tamboer e Buytendkijk, além do alemão Trebels, o que subsidia o desejo de impulsionar uma teoria do movimento humano que se afaste da concepção empírico-analítica, pautado no rendimento, na competição, na sobrepujança, na exclusão, na comparação, entre outros aspectos presentes, notoriamente, no ensino dos esportes.

Dentre os elementos inspiradores da proposta de Kunz, por ora destacamos as três formas de transcender limites pelo “se-movimentar”

(forma direta, forma aprendida, forma criativa/inventiva)¹. Estas são situações que abrem perguntas sobre os lugares da exploração dos gestos, da aprendizagem da cultura de movimento e da criação nas experiências com a ginástica no contexto de ensino. Como conciliar tais ações (exploração/aprendizagem e criação) sem que haja sufocamento e rivalidade entre esses momentos?

GINÁSTICA: CAMINHOS PEDAGÓGICOS PARA UM BRINCAR SIGNIFICATIVO

Trebels (1983) se apoia no holandês Gerd Van Driel, que além de questionar a transposição direta da ginástica artística para o ensino na Educação Física escolar, propôs uma série de possibilidades práticas para a transformação didática da ginástica. Para tal, esse autor foi buscar elementos no antigo *Turnen*, ideia inicial dos precursores da ginástica alemã Friedrich Jahn, Guths Muths e Adolf Spiess. Com isso, propunha não apenas mudanças estruturais e técnicas nos elementos básicos da ginástica, como a sua simplificação para facilitar a execução, mas, principalmente, o desenvolvimento de uma mudança na concepção de esporte, ensino e movimento por meio da Concepção Dialógica do Movimento Humano, proposta, especialmente, pelos holandeses Gordjin e Tamboer (KUNZ, 2013; KUNZ; TREBELS, 2003),

Ressalto que uma transformação didática da ginástica não significa realizar atividades de forma espontaneísta, sem uma organização pedagógica que a respalde. Com base em Trebels (1983) entendo que é preciso, inicialmente, conhecer a evolução histórica da ginástica que, na Europa e especialmente na Alemanha, constitui-se como uma das manifestações da cultura de movimento mais conhecidas e praticadas. Assim, é possível reconhecer as estruturas básicas de movimentos que

1. Essas etapas de aprendizagem são expostas a partir de Gordijn (1975) e Tamboer (1985).

compõem a ginástica desde sua origem e propor novos elementos para sua ressignificação.

Como tema nas aulas de Educação Física escolar, buscamos refletir sobre as possibilidades didático-pedagógicas da ginástica por meio de elementos significativos abordados em propostas que sejam prazerosas, criativas e significativas para as crianças. Apoiados em Trebels (1983), apresentamos em Costa et. al. (2020) quatro elementos que devem estar articulados ao fazer-saber gímnico:

- a. Saltos: Criar arranjos materiais em que os estudantes possam saltar de diferentes formas e em diversas situações, de modo que se sintam no ar por pelo menos alguns segundos, situação extremamente prazerosa para as crianças.
- b. Balanços: Os arranjos materiais devem possibilitar que eles se elevem do chão e assim permaneçam por alguns instantes, no ritmo dos embalos, pendurados em barras, árvores, cordas ou outros materiais que permitam a suspensão do corpo num embalo oscilante.
- c. Equilíbrios: Os arranjos devem permitir se deslocar e sustentar sobre objetos de superfície restrita, de modo que fiquem dispostos em diferentes alturas em relação ao solo ou a outros objetos.
- d. Rolamentos/rotações: Os arranjos, especialmente colchões, possibilitam inúmeras situações para a criança rolar no solo realizando importantes experiências de conhecimento do próprio corpo. É possível rolar em diversas outras circunstâncias ou contextos, como morro abaixo, na areia, na terra, enrolando-se em panos ou papéis, na água etc.

Kunz (2004) traz reflexões sobre a “desconstrução” e “reconstrução” do esporte, e pensando na ginástica, almejamos uma proposta didático-pedagógica na qual os professores possibilitem a redescoberta de sentidos e significados nos elementos práticos citados anteriormente, sem metodologias rígidas e padronizadas das técnicas esportivas e, sim,

abordando o tema a partir de situações com locais e materiais que permitam um “se-movimentar” dialógico entre o ambiente, os elementos selecionados da ginástica e a criança.

A criança pode ser o centro de suas próprias aprendizagens e deve estar situada no âmago de toda a intenção e ação educativa. O lugar das vivências das crianças deve respeitar o modo particular e singular que cada uma tem ao apreender e perceber o mundo. A criança precisa de tempo, de repetição recursiva, de imitação, de exercitação com emoção, do eterno recontecer em que as vivências vão ganhando contornos de experiências, cada uma a seu modo e a seu tempo. Para Trebels (1992), isso representa respeitar a alteridade das crianças nos seus modos de ser, como elas mesmas se veem e se avaliam. (Costa et. al. 2020, p. 12)

Funke-Wineke (1995) distingue duas formas de intervenção da prática pedagógica do professor, sendo elas aquela que privilegia possibilidades formativas e educacionais pela compreensão e entendimento das intenções no “se-movimentar” de crianças; e a que se orienta única e exclusivamente na efetivação de ações de movimentos pré-estabelecidos.

Conhecer os elementos que constituem a ginástica possibilita que os estudantes leiam, compreendam, interpretem e ressignifiquem tais elementos, aspectos de suma importância para os processos de aprendizagem, na vivência de um repertório, na composição, improvisação ou apreciação.

Destaco neste momento as três formas de transcender limites pelo “se-movimentar” (direta, aprendida, criativa/inventiva), em que podemos apontar estratégias para que espontaneidade, aprendizagem e criação sejam contempladas sem fronteiras estanques.

A “transcendência de limites pela forma direta” envolve uma intenção espontânea de movimento, não pré-planejada, um saber corporal que é pré-reflexivo (KUNZ, 2004). Para essa etapa, trata-se da proposição de situações com ausência de modelo, imagem ou qualquer referência de movimento. As situações são lançadas como interrogações para que os estudantes respondam a partir de seus próprios repertórios de movimento.

Os movimentos habituais, já presentes no mundo da vida, são potencializados quando os trazemos para o contexto das especificidades da ginástica. Os gestos e movimentos já adquiridos em função do encontro

e do acaso da experiência se abrem, e novos caminhos de movimento são encontrados.

A forma aprendida, acenando para a “transcendência de limites pela aprendizagem”, diz respeito à imitação da intenção de um gesto e não da forma “exata” (KUNZ, 2004). Esse momento comporta sequências de movimentos trazidas para os estudantes, possibilitando, então, o acesso a elementos do vasto campo de repertórios gímnicos, sem desconsiderar, com isso, as possibilidades e o tempo de aprendizagem de cada um. Essa experiência de movimento é caracterizada pela sua abertura quanto ao resultado. A expressão não é pensada na imutabilidade de um sentido imposto por tais movimentos, que estudantes deveriam alcançar.

Por fim, após os estudantes estarem familiarizados com os elementos significativos da ginástica, pode-se incentivá-los para a “transcendência de limites pela criação e invenção” de novos movimentos e elementos para a configuração de situações gímnicas cada vez mais complexas. Dessa forma, criam-se situações voltadas a descoberta de valores abordados no processo educativo que ultrapassam os componentes técnicos.

Pensando nestes três níveis de “transcendência de limites”, o professor deverá apresentar problematizações de movimentos a partir dos elementos ginásticos com os arranjos materiais à disposição, começando com a autodescoberta do estudante, ou seja, daquilo que ele, de certo modo, já sabe, mas, ao mesmo tempo, já se encaminhando para novos desafios que a própria prática vai exigindo, chegando à “transcendência de limites” pela aprendizagem.

A partir do diálogo, do questionamento e da problematização das situações de movimento, o professor vai introduzindo o estudante em experiências cada vez mais intensas e significativas para a aprendizagem não apenas de práticas, mas de um autoconhecimento em dimensão social.

Com aporte teórico na concepção dialógica do “se-movimentar”, que é inspirada em Tamboer e Gordjin, Kunz (2004) apresenta os três níveis de competências: competência objetiva do saber fazer; competência social ou comunicativa; e competência comunicativa. Quanto à competência objetiva, ou seja, da efetiva realização de movimentos configurados

como elementos significativos da ginástica, importa que se diga que, como antes assinalado, não se trata de desenvolver destrezas padronizadas para a competição, mas promover capacidades para o agir e “se-movimentar” melhor com os elementos significativos apresentados, e a partir de problematizações e arranjos materiais cada vez mais complexos.

As competências social e comunicativa, no caso da ginástica, acabam ocorrendo de forma simultânea, especialmente porque, para efetivamente executar bem os elementos significativos citados, é necessário que os estudantes tenham a parceria e o auxílio de um colega ou do próprio professor na execução de distintas tarefas. Assim, surgem também situações e oportunidades mais significativas de aprendizagem social e comunicativa. Poderíamos destacar outras situações em que isso pode e deve ocorrer, por exemplo, na organização e transporte do material usado para a realização das atividades, no auxílio com estímulos verbais e rítmicos ao realizar certas atividades, no diálogo em pequenos e grandes grupos sobre os problemas e dificuldades durante os movimentos.

No desenvolvimento da “competência comunicativa”, o se-movimentar ganha uma interpretação mais antropológica a partir do entendimento do agir humano. Este passa a ser visto como um especial relacionamento individual com um mundo humano objetivo pré-constituído que, dessa forma, ao mesmo tempo, se estrutura como um espaço vital para um “Se-Movimentar”. Esse relacionamento dialógico com o mundo e seus objetos constituintes pelo “Se-Movimentar” configura um vasto repertório de movimentos com significações motoras (de movimentos) e que precisam, portanto, de certa forma, ser assimilados na prática. É possível entender melhor quando e como isso acontece no exemplo de crianças colocadas em um espaço amplo de movimentos e na presença de muitos materiais atrativos para “se-movimentarem”: elas podem ter a oportunidade de dialogar com esse espaço e seus objetos, ou seja, interpretar para si os sentidos e significados que podem apresentar individualmente e assimilá-los na prática. Assim, a referência maior para uma concepção do ensinar movimentos (ginástica) para crianças é apostar na capacidade de interpretar e entender possibilidades de sentidos

e significados implícitos no diálogo pelo “se-movimentar” no espaço e com os materiais disponíveis.

Quando nos questionamos quais são os sentidos e significados do “se-movimentar” dialógico e que podem se tornar acessíveis às crianças, no caso da Educação Infantil ou Ensino Fundamental, almejamos oportunizar a ampliação desse “se-movimentar” pelos elementos da ginástica de uma forma mais prazerosa, orientados nas suas próprias capacidades subjetivas e objetivas de interpretar, entender, experimentar e assimilar novas práticas e seus sentidos e significados individuais e coletivos.

Dessa forma, o ensino não seria orientado pelos comandos de imitação e cópia das formas corretas de movimentos das ginásticas competitivas, mas sim, no ensino dialógico-problematizador anunciado por Kunz (2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se nesta proposta existe certa ênfase no desenvolvimento individual para a liberdade e criatividade, é importante lembrar que um dos princípios básicos da proposta de Kunz está centrado na comunicação e diálogo que permitem o fomento e o desenvolvimento de um senso de liberdade e criatividade coletivo, tão importante quanto o individual, de forma que, talvez, um não possa existir sem o outro.

Destaco que a ginástica nesta perspectiva deve orientar-se em permitir que todas as crianças vivenciem o máximo de experiências. Deve haver ainda possibilidades de reestruturar tanto os arranjos materiais como as diferentes formas de execução de cada uma dessas situações. Isso permite também que todas as crianças/alunos possam participar de forma criativa e com sentido numa aula e ginástica.

Através do ensino da ginástica é possível desenvolver o empoderamento da criança e do jovem para com o controle das frustrações e para com o sentimento de valor para consigo próprio e de autoconsciência. Fomenta-se, desta forma, as competências social e comunicativa, além da competência objetiva, pelo prazer de se envolver nas ações de movimento

esportivo, teatralmente produzidos de forma individual e coletiva, com grande envolvimento criativo desde o planejamento até a execução das ações.

A aprendizagem de sequências/repertórios envolve a criação, na medida que incorporar uma sequência em um determinado contexto já é recriar, reestruturar, desestabilizar e adaptar. E, por consequência já convocamos a ação criativa em todas as etapas de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, L. et al. Ontologia do movimento humano: teoria do “se movimentar” humano. **Pensar a Prática**, v. 13, n. 3, 21 dez. 2010. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/9782/8388> Acesso em 30 mai, 2023.

BRACHT, V. **A Educação Física Escolar no Brasil**. O que ela vem sendo e o que pode ser. (elementos de uma teoria pedagógica para a Educação Física). Ijuí: Editora Unijuí, 2019.

COSTA, A. R. **Por mais respeito e responsabilidade com crianças**: possibilidades de se desenvolver e “brincar e se movimentar” pelo *Turnen*. Tese (Doutorado em Educação Física) – Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

COSTA, A. R.; RIGO, L. C.; MARQUES, D. A. P.; ASSIS, M D P. A transformação didático-pedagógica da ginástica para as crianças pelo “brincar e se-movimentar”. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 63, p. 01-16, jul./dez., 2020. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2020e72360>

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**, 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUNKE-WIENEKE, J. Elementares Turnen in der Sekundarstufe I. Ein Bewegungsfeld zur Lösung von Entwicklungsaufgaben. In: **Sportpädagogik** 4. Friedrich Verlag, 1995. (Tradução livre do Professor Elenor Kunz).

KUNZ, E. **Educação Física**: ensino e mudanças. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 8. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

KUNZ, Elenor; TREBELS, Andreas Heinrich. **Educação Física Crítico-eman-
cipatória** - com uma contribuição da pedagogia do esporte alemã. Ijuí: Editora
da Unijuí, 2003.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins
Fontes, 1999.

TREBELS, A. H. **Spielen und Bewegen na Geräten**. Hamburg, Reinbeck bei
Hamburg Verlag, 1983.

VAN DRIEL, G. – **Didatische Transformation des Turnen**. In: TREBELS, A. H. –
Spielen und Bewegen na Geräten. Hamburg, Reinbeck bei Hamburg Verlag, 1983.

Recebido em: 17/09/2024

Aprovado em: 10/11/2024

Contato: andrize.costa@gmail.com