

SOBRE COMO TOLHEMOS A CURIOSIDADE DAS CRIANÇAS

Cícera Andreia de Souza¹
Tamara Biasi Donadel²
Elenor Kunz³

RESUMO

Este estudo busca refletir sobre a curiosidade das crianças, evidenciando a importância do brincar espontâneo para o seu fomento. Procuramos mostrar que a busca constante pelo desenvolvimento de habilidades técnicas nas crianças e a falta de compreensão sobre a curiosidade faz com que pais e professores não incentivem ou incentivem pouco a curiosidade delas, principalmente quando limitam suas possibilidades de brincar. Na educação física, a compreensão do brincar através do Se-Movimentar contribui para pensarmos as crianças a partir de suas necessidades de brincar e curiosar.

Palavras-chave: Curiosidade. Criança. Educação Física.

- 1 Mestre em Educação Física. Professora de Educação Física do Instituto Federal do Paraná (IFPR). Barracão/Paraná, Brasil. E-mail: cissadesouza@yahoo.com.br
- 2 Mestranda em Educação Física. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria/Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: tamaradonadel@yahoo.com.br
- 3 Doutor em Ciências do Esporte. Professor visitante na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria/ Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: elenkunz@terra.com



HOW ABOUT HINDER CHILDREN'S CURIOSITY

ABSTRACT

This study seeks to reflect upon the curiosity of children, highlighting the importance of spontaneous play for your encouragement. Sought to show that the constant striving to develop technical skills in children and the lack of understanding of curiosity, can make parents and teachers do not encourage or stimulate their curiosity bit, making it especially when they limit their ability to play. In physical education the understanding of playing through "Self - Move" (Kunz, 2000), we think contributes to children from the needs that they have to play and curiosar.

Keywords: Curiosity. Children. Physical Education.

A CERCA DE COMO SACAMOS LA CURIOSIDAD DE LOS NIÑOS

RESUMEN

Este estudio trata de reflexionar sobre la curiosidad de los niños, destacando la importancia del juego espontáneo por su aliento. Trató de demostrar que el esfuerzo constante para desarrollar habilidades técnicas en los niños y la falta de comprensión de la curiosidad, se puede hacer que los padres y los maestros no fomentan o estimulan su poco la curiosidad, lo que es especialmente cuando limitan su habilidad para jugar. En la educación física de la comprensión de jugar a través de «Si - Move» (Kunz, 2000), creemos que contribuye a los niños de las necesidades que tienen que jugar y curiosar.

Palabras clave: Curiosidad. Niños. Educación Física.

INTRODUÇÃO

O presente estudo é resultado de investigações teóricas⁴ sobre a curiosidade na vida das crianças, manifestada principalmente através do brincar espontâneo, sendo este, conforme Kunz (2000), compreendido como a maneira da criança se relacionar, dialogar e conhecer o mundo. Muitas vezes nos deparamos com as crianças explorando seus brinquedos, querendo saber o que existe dentro de caixas, atrás das portas ou dentro de gavetas. Segundo Holt (2006) as crianças buscam saber sobre tudo, querem explorar o que veem, tocando, muitas vezes cheirando e/ou levando objetos à boca. Fazem várias perguntas e estão atentas a novas ideias, movimentos e sentimentos. No entanto, conforme Engel (2013), a curiosidade quase sempre passa despercebida, é esquecida e até mesmo negligenciada por nós, adultos, sejamos pais e/ou professores.

De acordo com Assmann (2004), a humanidade se desenvolveu assim como as crianças, fazendo perguntas, explorando o meio, resolvendo desafios. No entanto, o que se percebe é que, com o passar dos anos, a criança deixa de ser tão curiosa. Na psicologia é bastante presente o entendimento de que esse processo de perda da curiosidade é algo natural do ser humano, compreensão bastante ligada à concepção de curiosidade proposta por Piaget (1969). Porém, estudos recentes, como de Loewenstein (1994) e Engel (2013) demonstram que o desaparecimento da curiosidade acontece em decorrência da falta de fomento desse elemento e principalmente devido a atitudes que tolham as curiosidades iniciais da criança, sejam em casa ou na escola, associadas principalmente à má compreensão do termo.

Observa-se que a curiosidade da criança precisa de liberdade, de possibilidades para se desenvolver. Ao brincar de forma espontânea e livre, ou seja, no “Brincar e Se-Movimentar”^a a criança tem a possibilidade de explorar o meio em que vive, conhecendo a si mesma, o outro e o mundo que a cerca, fomentando a própria curiosidade. Nesse sentido, Oaklander (2006) destaca que através do brincar voluntário e espontâneo as crianças se deixam envolver com tudo, fazendo experimentos e explorando as causas e efeitos dos mesmos, sendo esse o modo mais eficaz de descobrir como o mundo funciona.

Entretanto, a preocupação com um futuro de sucesso está levando muitos pais, mães, professores e demais pessoas que se envolvem com crianças a privarem-nas de atividades essenciais para elas, como o brincar livre e espontâneo, que se mostra como principal forma de fomentar a sua curiosidade natural, principalmente das crianças pequenas. Além disso, passam a estimularem as crianças a realizarem atividades voltadas - inclusive brincadeiras - ao desenvolvimento de habilidades técnicas, sobretudo ao esporte de alto rendimento. Segundo Verden-Zoller (2004) “essa orientação para a produção e apropriação nas relações humanas também traz consigo o contínuo propósito de controlar o outro e, portanto, a insensibilidade em relação a ele” (VERDEN-ZOLLER, 2004, p.128).

A educação formal das crianças, através das escolinhas de educação infantil, vem se tornando reflexo daquilo que o resto da sociedade espera das crianças, ou seja, que

4 Apoio Financeiro: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

se desenvolvam “adequadamente” para um futuro profissional de sucesso que atenda às necessidades que a sociedade impõe. Sendo assim, elas vem sendo, não um espaço onde se estimula o prazer em aprender, mas um local onde as crianças devem se preparar, treinar para um futuro profissional que atenda aos interesses dominantes. Um lugar onde importa menos o que a criança quer e mais o que o adulto quer que ela saiba. Parece-nos que ainda prevalece a ideia de que a criança é uma tábula rasa, onde o ser é concebido como alguém que nada sabe e nada pode querer por conta própria.

A educação física quando inserida nesse contexto, segundo Gomes-da-Silva (2010) tem enfatizado a busca pelo rendimento, concebendo a criança “como um futuro atleta, que, para tanto, precisa ser treinada precocemente” (GOMES-DA-SILVA, 2010, p. 26). O brincar, portanto, acaba, na maioria das vezes, sendo entendido como um meio para desenvolver as habilidades motoras necessárias para o esporte, destacando a preocupação com o que a criança *pode vir a ser* e não com o *que ela é*. Simão (2005) destaca, ainda, que a educação física, através de atividades psicomotoras, teve/tem também a função de dar suporte às aprendizagens de cunho “cognitivo”. Entendemos como necessária uma constante reflexão sobre o papel da educação física no trabalho com crianças. Como disciplina que visa ampliar seu espaço de atuação no campo da educação, é preciso repensar a educação física para as crianças, mas, sobretudo, precisa pensar a criança e não exclusivamente o movimento que essa pode ou *deve* fazer. Para tanto, é imprescindível, principalmente, conforme Kunz e Costa (2016), que nos preocupemos com as mudanças internas ou qualitativas que ocorrem com as crianças. Os autores explicam que as mudanças externas das crianças, como peso e altura, são sempre motivos de observação e acompanhamento dos adultos. No entanto, as mudanças internas ou qualitativas que dizem respeito à subjetividade infantil, como a inteligência, a criatividade, a linguagem e, em nosso entendimento, também a curiosidade, por se tratarem de temas complexos e polêmicos, são sempre deixados de lado.

Nesse sentido, com o intuito de refletir sobre a curiosidade como um elemento pertencente à subjetividade das crianças e entendendo o brincar espontâneo como expressão fundamental para fomentar e não tolher a curiosidade delas, buscamos apoio nos estudos do “Se–Movimentar”. No Brasil, a teoria do Se–Movimentar é representada principalmente por Elenor Kunz, que, em seus trabalhos, vem buscando compreender a criança e sua subjetividade. O autor, em trabalhos recentes, vem destacando a necessidade de buscarmos compreender a criança, o que é ser criança e o seu mundo de Brincar e Se–Movimentar, antes de quisermos dizer o que elas devem ou não fazer.

COMPREENSÕES SOBRE CURIOSIDADE

Para tratarmos da curiosidade das crianças, antes de tudo é necessário constituirmos, mesmo que ligeiramente, o “cenário” atual da curiosidade, elemento que hora recebe críticas negativas, hora recebe elogios. De fato, em alguns momentos, consideramos a curiosidade como uma atitude positiva, como por exemplo, na ciência, quando

descobrimos a cura de doenças. A curiosidade do cientista, com seu espírito investigativo, o leva a descobertas. Mas também consideramos a curiosidade como uma atitude negativa, principalmente quando alguém procura incessantemente “saber” sobre a vida alheia ou quando uma criança *mexe* em alguma coisa que não lhe pertence, ou ainda que simplesmente não deve mexer.

Mas o que de fato é curiosidade e porque ela nos leva a sentimentos tão distintos? Segundo Assmann (2004, p.23) a palavra curiosidade vem do latim: *curiositas*, *curiositatis*, onde *cur* significa por quê? e *cura* “termo considerado referência-chave no caso” tem vários significados, como: cuidado, empenho, desvelo, carinho, preocupação, etc. De modo geral, a curiosidade é compreendida como um “desejo intenso de ver, ouvir, saber, experimentar alguma coisa” (ASSMANN, 2004, p. 24). Ou seja, o curioso quer saber e para isso explora, questiona. Aristóteles, no livro “Metafísica” (2006) afirmou não haver nenhum ser humano desprovido de curiosidade. Todos, de alguma forma, em algum momento, buscam conhecer, sejam conhecimentos do cotidiano ou conhecimentos científicos e filosóficos. No entanto, buscar conhecer nem sempre é ou foi uma atitude bem vista.

A Idade Média, conforme Aranha (2006), embora não tenha sido um período de total obscuridade em relação à intelectualidade, como pode vir a ser reconhecido, apresentou uma forte influência do cristianismo, onde a igreja, através dos mosteiros, assumiam o monopólio da ciência. No livro “Confissões” de Santo Agostinho, publicação do período, o termo *curiositas* parece ter surgido pela primeira vez e nele a curiosidade é colocada como um dos três pecados capitais, juntamente com o pecado da carne e o pecado do orgulho. O conhecimento, na sociedade medieval, era reservado para poucos. Segundo Assmann (2004), nesse período a igreja procurava manter sob seu domínio tudo que pudesse colocá-la em perigo. Portanto, não é de se admirar que a curiosidade fosse posta como um pecado. O autor destaca, ainda, que São Bernardo de Clairvaux (1080-1153) elaborou uma espécie de teoria psicológica, na qual considerava a curiosidade como a doença da alma. Assmann (2004, p. 78) traz uma citação da referida teoria de Clairvaux que deixa claro o pensamento da época: “Monges que caem nesse vício costumam andar de cabeça erguida, com o olhar girando de um ponto a outro e orelhas esticadas. Este comportamento curioso do corpo denota uma doença da alma”. É nesse clima de pessimismo que se enquadra parte da tradição negativa da curiosidade que atravessou a Idade Média e ainda se mantém em nossos dias.

Na modernidade, Assmann (2004) destaca o uso da razão como instrumento para descobrir a verdade sobre a natureza dos fenômenos, buscando superar a influência da igreja. Dentro desse contexto de revolução de pensamento, tem-se a influência de importantes nomes da história da humanidade, como Immanuel Kant (1724 – 1804), “foi preciso superar decididamente o predomínio da visão negativa da curiosidade e construir uma outra de cunho predominantemente positivo”, coloca Assmann (2004, p. 83).

Considerar a curiosidade como uma atitude positiva foi imprescindível para a evolução e consolidação da razão moderna. No entanto, não foi uma tarefa fácil. Segundo Assmann (2004), para legitimar a busca pelo saber, o homem moderno precisou confrontar-se criticamente com uma longa tradição cristã. Somente com a consolidação da ciência

através dos benefícios trazidos por ela foi possível dar lugar à curiosidade como uma atitude positiva.

Contudo, há pouco mais de cem anos, a literatura sobre a curiosidade vem se desenvolvendo. Os principais estudos realizados partem da psicologia. Em 1890, William James realizou o primeiro relatório específico sobre curiosidade, onde conceituou alguns tipos de curiosidade. Em 1905, Freud, através da sua Teoria Sexual, trouxe novamente uma nova ideia negativa⁵ de curiosidade, ao compreender a curiosidade da criança como curiosidade sexual. Daniel Berlyne, em 1950, escreveu o livro que hoje se reconhece como clássico da curiosidade: *"A theory of human curiosity"*, no qual também classificou a curiosidade. Porém, segundo Loewenstein (1994), esses trabalhos, assim como outros que surgiram, não conseguiram avançar no que diz respeito ao conceito de curiosidade. Para o autor, a psicologia buscou formas de mensurar e classificar a curiosidade como se esse fosse um conceito já explorado totalmente, algo que, para ele, impede o avanço da temática. Além da crítica realizada aos estudos sobre curiosidade, principalmente através do artigo clássico *"The Psychology of Curiosity: A Review and Reinterpretation"*, publicado em 1994, Loewenstein trouxe uma contribuição significativa, principalmente quando nos referimos ao contexto da aprendizagem das crianças. Isso porque o autor enfatizou que a curiosidade é um desejo de conhecer que pode ser motivado ao longo da vida, ao contrário do que algumas teorias sugeriam, ou seja, a curiosidade era compreendida como uma condição temporária, ideia expressa principalmente por Jean Piaget, em 1969.

Em *"Psychology of intelligence"* publicado em 1969, Piaget apontou que a curiosidade é um estado transitório. Para o autor a criança, por volta dos três anos, é um ser curioso, que explora e pergunta, porque nada conhece. A partir do momento que passa a conhecer o meio, ela deixa de explorar e perguntar naturalmente, justamente porque já sabe. Porém, o que faz com que estudiosos como Loewenstein questionem compreensões como a de Piaget sobre a curiosidade é o fato de que se realmente isso fosse verdade, ou seja, se a curiosidade não passasse apenas de uma característica de determinada fase do desenvolvimento humano, porque é que muitas pessoas conseguiriam manterem-se e ampliarem suas atitudes curiosas ao longo da vida? De acordo com Loewenstein, a curiosidade não é um estado transitório, característico de uma fase de nossas vidas, e sim algo que pode e deve ser mantido e fomentado.

Embora estudos recentes venham defendendo a mesma compreensão de Loewenstein, como é o caso dos estudos da pesquisadora americana Susan Engel, a literatura pedagógica, bem como a prática pedagógica dos professores, de um modo geral ainda parecem compreender a curiosidade da criança a partir de uma perspectiva negativa, como a do senso comum ou sob influência piagetiana, que vê a curiosidade da criança como uma fase e a sua perda praticamente como algo natural.

5 Referimo-nos à curiosidade sexual como ideia negativa, pois para a sociedade da época e também para a contemporânea, a ideia de sexualidade infantil não é bem aceita. A curiosidade da criança sobre sexo ainda é vista, na maioria das vezes, como reprovável.

SOBRE COMO TOLHEMOS A CURIOSIDADE DAS CRIANÇAS: EM CASA E NA ESCOLA

A negação da curiosidade da criança parece estar em toda parte, principalmente em casa e na escola. Talvez não seja possível dizer que há uma contraposição evidente na sociedade entre aqueles que veem a curiosidade como positiva, contra aqueles que a veem negativamente, ou ainda, entre aqueles que entendem a curiosidade como possível de ser fomentada e aqueles que não acreditam nisso. É possível que não ocorra uma reflexão aprofundada por parte da sociedade, em especial dos pais e professores, sobre o quanto a curiosidade é importante para a criança e isso provavelmente está relacionado ao escasso número de trabalhos que tratam do tema. Apesar disso, as crianças manifestam frequentemente a curiosidade, querem entender o mundo que as cerca e, por isso, exploram e questionam.

É possível observar que nem sempre damos atenção à curiosidade das crianças, que nem sempre contribuímos para que elas explorem ambientes, objetos, alimentos e tampouco respondemos com seriedade aquilo que lhes causa dúvidas e, menos ainda, que as levamos a outros questionamentos. A correria do trabalho e as limitações de tempo costumam dificultar nosso fomento. Mesmo assim, as primeiras atitudes curiosas das crianças acontecem bem cedo. O bebê procura identificar os rostos, as vozes das pessoas que cuidam dele, demonstra reconhecer o cheiro de cada uma, principalmente da mãe. Segundo Merleau-Ponty (2006) a criança, logo ao nascer, “demonstra interesse pelos fenômenos mais complexos que a cercam: por exemplo, pelos rostos, adquirindo assim uma verdadeira ciência da decifração numa época em que se poderia achar que ela só tem vida sensorial” (MERLEAU-PONTY, 2006, p.469).

O primeiro brinquedo do bebê normalmente é o próprio corpo, o corpo da mãe e das pessoas que convivem com ele. “Um bebê segura os dedos de seu pai ou de sua mãe, manipula o seio da sua mãe enlaçando seus dedos no cabelo dela ou na barba do pai, agarrando brincos, colares ou óculos” (GOLDSCHMIED E JACKSON, 2006, p.113). Aquilo que está ao alcance, principalmente ao alcance da visão, que numa fase inicial é ainda bastante restrita, seja um óculos ou um brinco, conforme destacam as autoras, atrai a criança. Se ela não tem nenhum brinquedo em especial, nem ninguém por perto, costuma se irritar e chorar ou brinca com os próprios dedos, com a roupinha que veste. Transformam-se em brinquedos um simples fio de sua roupa ou a corrente da chupeta e isso já é motivo para uma ampla investigação.

À medida que a criança cresce e começa a se deslocar sozinha, a possibilidade de curiosar aumenta. Ela busca explorar e não entende que há coisas que ela não deve ter acesso. Assim, a curiosidade começa a preocupar os pais e familiares, pois pode acontecer de a criança mexer em objetos capazes de oferecer risco às suas vidas, como, por exemplo, produtos de limpeza. Dessa forma, gavetas e portas são trancadas e alguns objetos são escondidos. Logo que a criança consegue se comunicar com a linguagem falada, mesmo não formulando frases completas, ela questiona. O questionamento é outra característica da curiosidade. Muitos adultos não dão atenção para as perguntas das crianças, respondem de qualquer forma ou, ainda, mentem para terminar logo a conversa, afinal, as crianças e

suas perguntas muitas vezes deixam os adultos desconcertados. Não é à toa que existem livros que ajudam os adultos a “escapar” dos pequenos questionadores⁶.

Os brinquedos oferecem possibilidades para a criança curiosar, no entanto, a maioria deles determina como a criança deve brincar. Nesse sentido, Santin (2001, p. 46) destaca que “o brinquedo pronto e acabado pede para ser usado dentro das funções a que foi destinado; em hipótese nenhuma desenvolve a imaginação criativa que leva a produzir novas formas e diferentes funções”. Certamente podemos acrescentar que a curiosidade não consegue se desenvolver amplamente, visto que a função do brinquedo já foi dada, não sendo necessárias novas explorações das diferentes maneiras com que o brinquedo pode ser brincado.

A respeito do tema, Honoré (2009) explica que no século XVII, quando a criança começou a se tornar prioridade na agenda cultural, iniciou-se uma preocupação em relação ao brincar da criança:

Intelectuais como John Locke encorajaram os pais a comprar brinquedos que educassem além de divertir, e os fabricantes atenderam ao chamado. Primeiro vieram as cartas de baralho com o alfabeto. Os primeiros quebra-cabeças de encaixe, que apareceram na Inglaterra logo depois que a *Hamleys* foi inaugurada, eram considerados uma ferramenta para ensinar história e geografia, enquanto os primeiros jogos de tabuleiro, como o *Arithmetical Pastime*, prometiam ajudar com os cálculos (HONORÉ, 2009, p. 109).

Dessa forma, iniciou-se um processo de intromissão cada vez maior do adulto no mundo de brincar da criança. Honoré (2009) destaca, ainda, que a preocupação com a aprendizagem aumentou principalmente a partir dos anos 90, “justamente quando a pressão competitiva sobre as crianças teve um impulso vigoroso” (HONORÉ, 2009, p. 109). Os pais motivados por teorias que indicavam a necessidade de desenvolver capacidades motoras e cognitivas o quanto antes em seus filhos, viram na indústria do brinquedo e nas escolas de educação infantil uma forma de conseguir o que queriam, ou seja, o rendimento e o desenvolvimento adequado para um futuro de sucesso para as crianças. Em função disso, as crianças têm poucas possibilidades para Brincar e Se-Movimentar, estão sempre ocupadas com aquilo que os adultos programam para elas: aulas de inglês, aulas de dança, escolinha de futebol, aulas de violão, etc. Nesse sentido, Costa e Kunz (2013) entendem que há um sequestro da infância da criança, onde elas:

[...] perdem noção do que dá textura e significado à vida humana, tal como as pequenas aventuras, os passeios secretos, os reveses e contratempos, a gloriosa anarquia, os momentos de solidão e até mesmo de tédio. A mensagem que fica gravada nos muitos jovens é que o que mais importa não é encontrar seu próprio caminho,

6 As crianças, ao realizarem perguntas, expressam suas curiosidades e muitas vezes deixam os adultos em situações complicadas. É comum isto acontecer, tanto que existem livros no mercado direcionados, que visam colaborar para que os adultos saiam das “saídas justas” colocadas pelas crianças. A título de “curiosidade” ler: “E agora, o que eu respondo?” de Clarice Dall Agnol Casado.

mas colocar o troféu correto em cima das estantes de sua casa. (COSTA E KUNZ, 2013, p.54).

Na escola, muitas vezes, a curiosidade pouco tem chance de se manter, porque lá já existem os conteúdos pré-determinados que devem ser aprendidos em um tempo também já estabelecido e um espaço delimitado. É preciso ficar a maior parte do tempo sentado e em silêncio. O questionar nem sempre é possibilitado, segundo Demo (2000, p.11) “quando os professores insistem em permitir perguntas, isso vai até certo ponto e é um ponto bem certo: a autoridade do professor”.

Engel (2013) destacou, através da pesquisa de Tizard e Hughes (1984), realizada com crianças, o quanto o número de perguntas diminui dependendo do meio em que a criança se encontra. Na referida pesquisa, as crianças com três anos de idade realizaram uma média de vinte e seis questões por hora quando estavam em casa junto de seus pais. Dessas, sessenta por cento foram formuladas de forma a adquirir novas informações ou para saber mais sobre alguma coisa. Na escola, a média caiu para duas questões por hora. Isso nos faz refletir que não é por acaso que a internet é mais interessante que a escola, pois lá é possível curiosar.

Embora a área educacional tenha avançado bastante no que diz respeito ao papel do professor, não mais como “detentor” do conhecimento, mas sim como um mediador do mesmo, na prática nem sempre é assim. Demo (2000, p. 11) destaca que nem sempre é fácil para o professor “aceitar que está no mesmo barco que o aluno, nadando nas mesmas águas da dúvida” e acrescenta “alguns professores vão ao extremo de garimpar no termo tons proféticos (professar estaria na base do conceito de professor), evocando os mesmos laivos do profeta que fala em nome de Deus e que, por isso, não poderia ser contestado” (DEMO, 2000, p.11). Isso significa que às crianças precisamos transmitir todos os conhecimentos possíveis, (como se elas nada soubessem e nada quisessem saber) para que elas se tornem pessoas produtivas. “Em lugar de uma cultura escolar orientada na pessoa, tem-se uma cultura escolar voltada ao rendimento” Heinj (2006, livre tradução Kunz).

POR QUE CURIOSAR É IMPORTANTE?

Conforme procuramos apresentar, a criança, no cotidiano social, busca, de várias formas, conhecer, sendo a curiosidade um importante elemento nessa busca. Porém, como vimos através de alguns exemplos, dificilmente a curiosidade tem chances para se manifestar. Kunz (2012) afirma que a criança, ao inserir-se no mundo social, cultural e linguístico de seu meio, começa a gerar o seu *eu* autônomo. O autor entende que “nesse mundo da vida, ela estabelece vivências e experiências⁷ consigo mesma, com os outros e

7 Kunz (2012) com base em Zur Lippe (1987) explica os conceitos de vida, vivência e experiência. Segundo ele “(...) a vida se refere mais às funções biológicas do ser humano, a vivência corresponde às elaborações e expressões emocionais, e as experiências seriam os processamentos que ocorrem na consciência humana, nas diferentes formas e níveis de manifestação dessa consciência” (KUNZ, 2012, p. 20).

com os objetos” (KUNZ, 2012, p.20). Em outras palavras, a criança procura compreender o mundo em que vive; as outras pessoas, as relações e ela mesma através das possibilidades que busca, ao movimentar-se pela sua curiosidade, e que a ela são proporcionadas. Nesse sentido, Kunz (2012, p. 20) destaca que “a sensibilidade, as percepções e a intuição humana desenvolvem-se de forma mais aberta e intensa quanto maior for o grau e as oportunidades de vida, vivência e experiência com atividades constituídas por um Se–movimentar espontâneo, autônomo e livre”. As oportunidades de vivências e experiências que nós, enquanto pais e/ou educadores proporcionamos/permitimos, contribuem para a construção do *eu* da criança e servirão de referências a elas. Desse modo, restrições exageradas e situações de insucesso constituirão referências pobres para os pequenos. Nesse mesmo sentido, Heijn⁸ com base em Gordijn (1975), destaca que todos temos um campo existencial e esse campo:

(...) é um todo que por aprender e experimentar tornam-se referências adquiridas. Esse campo existencial não é algo constante, mas um todo, que pela aprendizagem e pela conduta vai se tornando mais abrangente pela vida toda. (...) O campo existencial não é assim um objeto, mas uma condição do existir, do Ser/estar entre os Seres Humanos e coisas com um sentimento mais forte e mais abrangente. (HEIJN, 2006 *apud* GORDIJN, 1975, p. 25).

O campo existencial é o campo de oportunidades para conhecer. Pensando na curiosidade, podemos dizer que ele é um campo gerador de curiosidades e descobertas, e que, se for amplo, será repleto de possibilidades e novas significações. Na opinião de Assmann (2004), assim como há um campo gerador de curiosidade, que podemos dizer que seria esse campo existencial proposto por Heijn (2006), pode haver também um campo inibidor da curiosidade, ou o mesmo campo existencial, porém fraco em oportunidades, como enfatizamos anteriormente, ou seja, repleto de atitudes que impedem o brincar espontâneo através do clima de obrigatoriedade, da ênfase no rendimento, etc. O campo existencial, segundo Heijn (2006) é formatado constantemente de acordo com as condições do indivíduo, suas condições estruturais e pela cultura. A configuração do campo existencial pode determinar as possibilidades de desenvolvimento. Para o autor “as pessoas têm uma necessidade natural de conhecer e abranger o seu campo existencial”. No entanto, algumas terão possibilidades de explorar e curiosar mais e, assim, ampliar seus campos existenciais. Outras, nem tanto, principalmente em função do meio em que vivem. Assim como algumas pessoas poderão criar um “*habitus curiosandi*”, outras, com menores oportunidades de explorar e conhecer, não poderão.

Assmann (2004) destaca que o *habitus curiosandi* é um hábito de curiosidade, é quando o curiosar torna-se comportamento usual da pessoa. Ainda segundo o autor (2004, p. 213) “o *habitus curiosandi* é uma espécie de sequencia de campos relacionais que a experiência comprovou serem saudáveis para o agente cognitivo”. Ou seja, quanto maior o número de possibilidades de diálogo e novas significações, mais desenvolvida será a

8 As citações referentes a Heijn (2006) foram traduzidas do alemão, de forma livre, pelo professor Elenor Kunz.

curiosidade, pois os conhecimentos prévios, que na maioria das vezes serão superficiais, levarão a pessoa a mais curiosidades ou ainda a uma curiosidade mais evoluída ou epistemológica⁹, fazendo com que ela se direcione para mais coisas e logo aprenda mais, de maneira significativa, pois vai se construindo assim um hábito de curiosar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto, entendemos que o Brincar e Se-Movimentar mostra-se como uma necessidade para a criança e uma das poucas possibilidades que ela ainda pode ter nos dias de hoje, no sentido de ampliar o seu campo existencial a partir das suas curiosidades. Ao permitirmos que ela brinque e explore o meio em que vive e ela mesma conforme as necessidades que sente, possibilitamos contatos e compreensões iniciais sobre o que a rodeia, permitindo um conhecimento prévio sobre movimentos, sobre as pessoas, sobre objetos, animais, etc.

Quando direcionamos a criança o tempo todo para atividades que ela *deve* fazer, que pensamos que ela *deve* fazer, ou para brinquedos/brincadeiras que ela *deve* brincar, estamos manipulando-as e dificultando o desenvolvimento do seu campo existencial e também a consciência plena de seus sentidos. Normalmente, conforme destacamos, a racionalidade e o rendimento condicionam o nosso diálogo com o mundo e também a nossa relação com as crianças. No entanto, essa relação precisa ser repensada constantemente.

A possibilidade de estabelecer relações com o meio depende muito das vivências e experiências iniciais das crianças. Porém, nossa cultura tende a querer inseri-las o quanto antes na cultura adulta, ao buscar prepará-las para o *vir a ser*, esquecendo, dessa forma, do que *elas são*, do que elas querem para si. Nesse sentido, reforçamos a necessidade dos adultos, sejam pais e/ou educadores, observarem e respeitarem as curiosidades das crianças, desde que isso realmente não ofereça nenhum risco a elas.

Pensando na educação física, a curiosidade das crianças se destaca como um elemento que precisa ter um espaço dentro das preocupações da área, visto que buscamos uma educação física não mais reprodutora de movimentos, mas sim uma educação física mais consciente e criativa. Cremos que é uma missão muito difícil para o professor contribuir para a formação de um aluno mais crítico da realidade, principalmente no que diz respeito à cultura de movimento, se desde a inserção da criança na escola, ou até mesmo já antes disso, ela é estimulada a repetir, a buscar respostas prontas e decoradas, inclusive para os movimentos.

Precisamos nos direcionar à “categoria de base”, agora com novo sentido para a educação física, justificando a importância do trabalho do professor com as crianças. Nessa perspectiva, precisamos aprofundar estudos sobre elas, sobre seus desenvolvimentos, sobre elementos indispensáveis para a aprendizagem, como a imaginação, a criatividade, o Brincar e Se-movimentar e como o tema aqui tratado: a curiosidade. Aliás, para que isso

9 Curiosidade Epistemológica – referência a Paulo Freire no livro Pedagogia da Autonomia.

seja possível, o professor, antes de qualquer coisa, precisa ser curioso. Curioso sobre a educação física e a cultura de movimento, sobre outros campos de conhecimento, sobre as crianças.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. L. A. **História da Educação e da Pedagogia** – Geral e Brasil. 3. ed. rev e ampl. São Paulo: Moderna, 2006
- ARISTÓTELES, **Metafísica**. São Paulo: EDIPRO, 2006 (Clássicos Edipro).
- ASSMANN, H. **Curiosidade e Prazer de Aprender**: O papel da curiosidade na aprendizagem criativa. Petrópolis, RJ: Vozes: 2004.
- COSTA, A. R.; KUNZ, E. O “Brincar e Se-movimentar” como base teórico-filosófica para a compreensão do ser criança, In: HERMIDA, J. F; BARRETO, S. **Educação Infantil**: temas em debate. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2013. p. 51-74.
- DEMO, P. **Conhecer & Aprender**: Sabedoria dos Limites e Desafios. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- ENGEL, S. The Case for Curiosity. Virgínia: **Educational Leadership**. v. 70, n. 5, Fev.2013.
- FERREIRA, A.; GONDRA, J. Idades da vida, infância e a racionalidade médico higiênica em Portugal e no Brasil (séculos: XVII – XIX). In: LOPES, A et. al. **Para compreensão histórica da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 127-146.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GOLDSCHMIED, E.; JACKSON, S. **Educação de 0 a 3 anos**: o atendimento em creche. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- GOMES-DA-SILVA, E. **Educação (Física) infantil**: A experiência do Se – Movimentar. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010. – 144p. (Coleção educação física).
- HEINJ, P. **Begründungen eiene ‘verantwortungs’ Bewegungsunterricht** – Filosofische em pedagogische doordenking van relationeel gefundeerd bewegingsonderwijs. Budel: damon 2006. (Tradução para o alemão: Andreas, H. Trebels – Tradução livre para o português: Elenor Kunz).
- HOLT, J. **Aprendendo o tempo todo**: Como as crianças aprendem sem serem ensinadas. Campinas, SP: Verus Editora, 2006.
- HONORÉ, C. **Sob Pressão**: Criança nenhuma merece SUPERPAIS. Rio de Janeiro: Record, 2009.
- MERLEAU-PONTY, M. **Psicologia e pedagogia da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2006. – (Psicologia e Pedagogia)
- KUNZ, E. Esporte: uma abordagem com a fenomenologia. **Movimento**. Porto Alegre, n.12, p.19-27, 2000.
- KUNZ, E. **Didática da educação física 2**. 4.ed, rev. e ampl. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2012.
- KUNZ, E.; COSTA, A. R. Educação Física e Esportes na Escola, revendo teorias e práticas, In: KUNZ, E. **Didática da Educação física 4**: educação física e esportes na escola. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016. p. 13-31.

- LOEWENSTEIN, G. The Psychology of Curiosity: A Review and Reinterpretation. **Psychological Bulletin**. v. 116, n. 1, p. 75-98, 1994.
- OAKLANDER, V. **Descobrimdo Crianças**: a abordagem gestáltica com crianças e adolescentes. São Paulo: Summus editorial, 1980.
- PIAGET, J. **Psychology of intelligence**. New York: Littlefield, Adams, 1969.
- SANTIN, S. **Educação Física**: da alegria do lúdico à opressão do rendimento. Porto Alegre: EST, 2001.
- SIMÃO, M. B. Educação Física na Educação Infantil: refletindo sobre a “hora da Educação Física”. **Motrivivência**. Ano XVII, n.25, dezembro/2005.
- SIMON, H. S.; KUNZ, E. O brincar como diálogo/pergunta e não como resposta à prática pedagógica. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 01, p. 375-394. Jan/mar de 2014.
- VERDEN-ZOLLER, G. O brincar na relação materno infantil: fundamentos biológicos da consciência de si mesmo e da consciência social. *In*: MATURANA, H. **Amar e Brincar**: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia. São Paulo: Palas Athena, 2004.

Recebido em: abril/2016

Aprovado em: maio/2017