

EXPERIÊNCIAS DE MOVIMENTO: um propósito para a Educação Física na Educação Infantil

MOVEMENT EXPERIENCES: a purpose for physical education in children's education

EXPERIENCIAS DE MOVIMIENTO: un propósito de la educación física en la educación infantil

Resumo: O texto propõe um conjunto de questões que vão ao encontro das diretrizes traçadas pela BNCC (2017), para pensar um propósito para a Educação Física na Educação Infantil fundamentado na importância das experiências de movimento. A experiência e o saber da experiência ocupam um lugar fundamental no âmbito da Educação Física. De maneira insubstituível, conhecer neste campo do conhecimento, requer entregar-se à experiência do movimento como forma de ser e estar no mundo, de compreender o mundo pela ação. Para isso, defendemos a necessidade de proporcionar, de forma qualificada, o maior e mais diversificado repertório de experiências de movimento para as crianças, organizadas didaticamente em: experiência corporal, material e de interação social. As potencialidades educacionais das experiências de movimento e do “se-movimentar” no contexto da Educação Física na Educação Infantil são ilimitadas, pois quanto maior for o estímulo para novas experiências maior e mais exitoso será o desenvolvimento da criança.

Palavras-chave: Educação Infantil. Educação Física. Experiência. Se-movimentar.

Recebido em: 03/11/2020
Aceito em: 24/11/2021
Publicação em: 30/12/2021



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.15687/rec.v14iEspecial.56030

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

Andréia Paula Basei

Doutora em Educação

Professora da Universidade Estadual de Maringá, Brasil.

E-mail: andreiabasei@yahoo.com.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6675-6076>

Como citar este artigo:

BASEI, A. P. EXPERIÊNCIAS DE MOVIMENTO: um propósito para a Educação Física na Educação Infantil. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. Especial, p. 1-13, 2021. ISSN2177-2886. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v14iEspecial.56030>.

Abstract: The text proposes a set of questions that meet the guidelines outlined by BNCC (2017), to think about a purpose for Physical Education in Early Childhood Education based on the importance of movement experiences. Experience and knowledge of experience occupy a fundamental place in the scope of Physical Education. In an irreplaceable way, knowing in this field of knowledge requires surrendering to the experience of the movement as a way of being and being in the world, of understanding the world through action. For this, we defend the need to provide, in a qualified way, the largest and most diverse repertoire of movement experiences for children, organized didactically into: corporal, material and social interaction experience. The educational potential of movement and “moving” experiences in the context of Physical Education in Early Childhood Education is unlimited, because the greater the stimulus for new experiences, the greater and more successful will be the child's development.

Keywords: Children's Education. Physical Education. Experience. Get moving.

Resumem: El texto propone un conjunto de preguntas que cumplen con los lineamientos trazados por BNCC (2017), para pensar en un propósito de la Educación Física en la Educación Infantil basado en la importancia de las experiencias de movimiento. La experiencia y el conocimiento de la experiencia ocupan un lugar fundamental en el ámbito de la Educación Física. De manera insustituible, conocer en este campo del conocimiento requiere entregarse a la experiencia del movimiento como una forma de ser y estar en el mundo, de comprender el mundo a través de la acción. Para ello, defendemos la necesidad de brindar, de manera calificada, el repertorio más amplio y diverso de experiencias de movimiento para niños, organizadas didácticamente en: experiencia corporal, material y de interacción social. El potencial educativo del movimiento y las experiencias “en movimiento” en el contexto de la Educación Física en la Educación Infantil es ilimitado, porque cuanto mayor sea el estímulo para nuevas experiencias, mayor y más exitoso será el desarrollo del niño.

Palavras-clave: Educação Infantil. Educação Física. Experiencia. Moverse.

1 INTRODUÇÃO

“[...] não escrevo para convencê-los de nada, nem para lhes explicar nada, mas para ver se sou capaz de dizer algo que valha a pena pensar, sobretudo, para que me ajudem a dizê-lo e a pensá-lo” (LARROSA, 2015, p. 125).

A epígrafe do texto já anuncia o principal desafio: propor reflexões sobre as possibilidades que se desenham no cenário educacional, especificamente na Educação Infantil e para as ações pedagógicas da área da Educação Física. O campo educacional se configura como um setor social permeado por disputas políticas, sociais e culturais ao longo da história. Em se tratando da Educação Infantil, as discussões são permeadas de tensões tanto no âmbito das legislações, quanto nos âmbitos pedagógico e didático.

Na legislação já alcançamos um avanço considerável. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208 estabelece como dever do Estado o "atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade" (BRASIL, 1988), garantindo, legalmente, o direito a todas as crianças à educação. Na LDBEN de 1996, nos artigos 29 e 30, a Educação Infantil é tratada como a primeira etapa da educação básica, cuja finalidade é o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos de idade - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos e, pré-escolas, para as crianças de quatro a cinco anos - considerando os aspectos físico, psicológico, intelectual e social em conjunto com a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Além desses, o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), a Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1994; 2004), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 1999) e os Planos Nacional de Educação (BRASIL, 2001; 2014) são documentos que visam consolidar o direito preconizado pela Constituição de 1988, ampliar a oferta e garantir a qualidade educacional para as crianças nessa faixa etária.

Em um contexto mais recente, no ano de 2015, começamos acompanhar as discussões em torno do documento da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), as negociações entre

diferentes agentes do campo educacional e a sociedade em geral e as tendências de reforma educacional enfatizando mudanças curriculares voltadas ao atendimento das demandas de um ‘novo’ contexto social marcado pelos impactos das novas tecnologias. Sabemos que é um campo impregnado de tensões, e as leis, diretrizes e demais documentos carregam uma intencionalidade cuja efetivação fica a mercê de interesses de outras ordens, tais como ideológicas, econômicas e políticas. Entretanto, para a Educação Infantil, no plano teórico da legislação e das políticas, observamos progressos.

Assim como no plano teórico, nas práticas pedagógicas já se experimenta algum avanço. Transcendemos uma visão de educação compensatória voltada às carências culturais, deficiências linguísticas e defasagens afetivas das crianças provenientes das camadas populares, e assistencialista, oferecida as famílias menos favorecidas cujas mulheres necessitavam trabalhar para complementar o orçamento doméstico, para uma concepção de formação integral direcionada para a emancipação humana por meio do atendimento com qualidade de um direito constitucional. Os avanços foram significativos, mas ainda insuficientes.

Muitas propostas pedagógicas não possuem clareza sobre inúmeros aspectos, tais como: objetivos, conteúdos, avaliação, carga horária, perfil docente, dentre outros que envolvem as especificidades desse nível de ensino. Os limites deste texto não nos permitem discutir cada uma dessas especificidades. O que propomos é um conjunto de questões que vão ao encontro das diretrizes traçadas pela BNCC (2017), para pensar um propósito para a Educação Física na Educação Infantil fundamentado na importância das experiências de movimento.

De fato, a construção da BNCC (BRASIL, 2017) e o documento em si, é um campo de debates conflituosos e de disputas implícitas e explícitas. O contexto cultural, político, social e econômico influencia, de forma inevitável, os documentos que estabelecem as diretrizes educacionais, seja em nível municipal, estadual, nacional e até mesmo global por meio das políticas internacionais. Conscientes disso, com posicionamento favorável ou contrário, esse é o documento que orienta o processo de ensino e aprendizagem da Educação Infantil. Isso não significa que deve ser por meio de uma apropriação neutra e acrítica, mas não podemos ficar alheios a esses processos de mudanças na sociedade, na educação e particularmente na Educação Infantil, pois o que acontece no contexto é importante. Entretanto, mais importante que as determinações do contexto, é o que nós professores, enquanto agentes diretos do processo educativo e com um papel determinante no direcionamento do trabalho pedagógico, fazemos com o que acontece.

Nesse sentido, um posicionamento crítico e reflexivo é fundamental, assim como a compreensão das possibilidades que se originam no mundo da vida dos sujeitos, sejam as crianças, os professores, a família e todos os integrantes da comunidade escolar. As relações que se estabelecem entre a vida e a nossa proposição de estruturar as práticas com base nas experiências vão ao encontro da compreensão de Larrosa (2015):

A vida, como a experiência, é relação: com o mundo, com a linguagem, com o pensamento, com os outros, com nós mesmos, com o que se diz e o que se pensa, com o que dizemos e o que pensamos, com o que somos e o que fazemos, com o que já estamos deixando de ser. A vida é a experiência da vida, nossa forma singular de vivê-la. Por isso, colocar a relação educativa sob a tutela da experiência (e não da técnica, por exemplo, ou da prática) não é outra coisa que enfatizar sua implicação com a vida, sua vitalidade (LARROSA, 2015, p. 74).

Diante desses pressupostos, sinalizamos que este texto e as argumentações estão estruturadas em dois momentos. O primeiro ponto, diz respeito às reflexões sobre a Educação Infantil na BNCC e o lugar da Educação Física em que visualizamos a existência de bases legais para a estruturação de uma proposta a partir das experiências de movimento. Em seguida, tratamos de aprofundar as discussões sobre a importância da experiência e do saber da experiência para o desenvolvimento das crianças adotando como referência a concepção do “se-movimentar” (KUNZ, 1991, 2017) e a estruturação didática das experiências no âmbito da Educação Física com base nas experiências corporal, material e de interação

social (BAECKER, 2001).

2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA BNCC: o lugar da Educação Física

Pensar as práticas pedagógicas na Educação Infantil, assim como em qualquer outro nível de ensino, ou componente curricular específico requer o conhecimento prévio das diretrizes oficiais que orientam estas práticas. A compreensão sobre o que ensinar e como proporcionar uma aprendizagem significativa para as crianças precisa estar alicerçada, em um primeiro momento, aos preceitos que orientam o projeto educativo do país, estado e/ou município.

Com esse entendimento, explicitamos as orientações presentes na BNCC (BRASIL, 2017) para este nível de ensino, destacando o lugar da Educação Física, haja vista que o documento não está organizado a partir das tradicionais áreas do conhecimento, como para os outros níveis de ensino, mas, parte de eixos estruturantes, dos direitos da aprendizagem e dos campos de experiências. Essa organização diferenciada, expressa uma intencionalidade de formação integral, de conhecimentos não fragmentados e que, a nosso ver, coloca a Educação Física em posição privilegiada, pois os conhecimentos da área estão relacionados com todos os aspectos da organização proposta no documento.

Os eixos estruturantes das práticas pedagógicas são as interações e a brincadeira. Com essa essência é que ocorre a construção e apropriação do conhecimento pelas crianças, as aprendizagens que potencializam o seu desenvolvimento integral e a socialização (BRASIL, 2017, p. 33). Como já destacamos, essa base oferece um terreno muito fértil para a Educação Física, pois o brincar e a interação são especificidades exploradas pela área em suas práticas pedagógicas e de extrema importância para o desenvolvimento da criança.

Sobre a importância do brincar, Kishimoto (2011) salienta:

O brincar é a atividade principal do dia a dia, é importante porque dá o poder à criança para tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si mesmo, os outros e o mundo, repetir ações prazerosas, partilhar brincadeiras com o outro, expressar sua individualidade e identidade, explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura para compreendê-lo, usar o corpo, os sentidos, os movimentos, as várias linguagens para experimentar situações que lhe chamam a atenção, solucionar e criar. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver (KISHIMOTO, 2011, p. 37).

Concomitante ao brincar, o processo de interação com outras crianças, com adultos e mesmo com o espaço e os objetos materiais, promove a valorização do trabalho coletivo, cooperativo e participativo em direção à competência social e, a competência comunicativa, entendendo que o saber comunicar-se e entender a comunicação do outro, é primordial para a criança passar da fala comum para o nível do discurso em um ambiente em que “[...] todos tem a oportunidade de expressar suas ideias, intenções e sentimentos” (KUNZ, 1991, p. 40).

Os direitos de aprendizagem propostos pela BNCC representam as maneiras pelas quais as crianças aprendem e que devem ser prerrogativas para as práticas pedagógicas. As crianças são entendidas como protagonistas do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido em ambientes desafiadores e provocativos que possibilitam a construção e reconstrução de significados sobre si, sobre os outros e também relacionado ao mundo social e natural. Fica explícita assim, a compreensão da criança como um sujeito de direitos que são associados ao que a criança pode fazer (BRASIL, 2017).

O documento elenca seis direitos fundamentais: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2017, p. 34). Esses direitos são reveladores dos modos de ser da infância, de sentir, pensar e agir no seu mundo da vida, das formas como a criança constrói seus conhecimentos e aprende. Os direitos sugerem, ainda, a contextualização, o reconhecimento de sua importância e a sua materialização em ações. Eles não ocorrem de forma natural, espontânea e a intervenção dos adultos, no caso do contexto escolar, dos professores, é premissa fundamental para que possam ser oportunizados

e usufruídos/explorados pelas crianças.

Conhecer de maneira um pouco mais profunda o significado de cada um desses direitos pode potencializar as ações educativas, torná-los conscientes e direcionar o olhar docente para a efetividade das práticas desenvolvidas com as crianças. Conviver se configura como um dos direitos de aprendizagem (BRASIL, 2017, p. 34), e que como disse Paulo Freire “o importante na escola não é só estudar, é também criar laços de amizade e convivência”. Esse direito é compreendido aqui como a necessidade inerente de ter contato com outras pessoas, adultos e crianças, pertencentes a diferentes grupos sociais, de coexistir com a diversidade de manifestações culturais por meio de distintas linguagens e que proporciona o respeito às diferenças.

Visualizamos as práticas da Educação Física na Educação Infantil como um ambiente próspero para as interações sociais e possibilidades do conviver. As características dinâmicas que se desenvolvem as práticas dessa área do conhecimento proporcionam as crianças chances de “compreender o significado e o sentido da aula, de participar subjetivamente, considerando o desejo da maioria. Ela terá que equilibrar suas necessidades e vontades individuais com as necessidades e vontades do coletivo” (BAECKER, 2000, p. 131). Sobre as relações que ocorrem nesse âmbito, Kunz (2007) acrescenta que, [...] o ser humano é um ser social e cultural, por que somos formados não apenas por uma identidade individual, ou seja, somos como ninguém é, mas, essencialmente, somos uma identidade social e cultural, ou seja, somos como todo mundo é (KUNZ, 2007, p. 95).

Isso significa que, mais do que um direito, é uma necessidade humana e que precisa ser construída a partir de valores sociais.

O direito de brincar, como proposição da BNCC abrange a diversidade de tempos, espaços, formas e sujeitos que possibilitam as crianças o acesso às produções culturais, assim como a ampliação dos seus conhecimentos, da imaginação, da criatividade e das experiências sejam elas, corporais, sensoriais, sociais, expressivas, cognitivas ou relacionais (BRASIL, 2017).

O brincar, como possuidor de um valor em si mesmo, constitui uma realidade própria. Por isso, quando estamos brincando, envolvemo-nos de tal forma na atividade que ela própria nos satisfaz por inteiro. Doamo-nos por completo, e é exatamente nesse momento que percebemos muito do que realmente somos e da capacidade que temos. Nosso eu se revela através da realização de atividades significativas que oportunizam o conhecimento de si através das formas de se relacionar com o mundo (SURDI; MELO; KUNZ, 2016, p. 469).

As discussões sobre a importância do brincar na infância são amplas e pertinentes e, embora possam ser embasadas por diferentes teorias e discursos, o seu caráter essencial e insubstituível no universo infantil aponta benefícios que são inesgotáveis.

Como terceiro direito de aprendizagem, encontramos na BNCC, a participação ativa das crianças no seu ambiente cotidiano, na escolha e decisão sobre as atividades que realiza, sobre os materiais e os ambientes (BRASIL, 2017). Esta participação estimula a criança a desenvolver diferentes linguagens e conhecimentos de acordo com os seus interesses. Nesse sentido, é importante que elas sejam encorajadas a participar e expressar suas opiniões, desejos e necessidades livremente durante todo o processo de aprendizagem.

A concretização desse direito, conforme destaca Gomes da Silva (2010, p. 114) se dá a partir de uma ação que favoreça o exercício de decisão pela criança e que, no espaço escolar não se trata de uma mera estratégia pedagógica abstrata ou de seguir o discurso dos “modismos” pedagógicos, mas sim, que a ação participativa se configure como possibilidade de emancipação social.

Explorar se configura como o quarto direito de aprendizagem da BNCC. Ele diz respeito à ampliação dos saberes das crianças sobre a cultura em suas distintas manifestações por meio de “gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza” (BRASIL, 2017, p. 34). Com isso, a criança possui o direito de conhecer e

interpretar seu corpo, os objetos e o mundo a partir do contato direto e da criação/descoberta de novas/diferentes formas de movimentos ou de utilização dos objetos.

O quinto direito de aprendizagem se refere à outra necessidade inerente ao ser humano, o expressar-se. Entendido a partir de uma concepção de sujeito dialógico, criativo e sensível que possui necessidade de exteriorizar “emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens” (BRASIL, 2017, p. 34). Assegurar esse direito a partir do “se-movimentar” requer a compreensão de que o movimento expressivo evidencia a experiência vivida pela criança, a qual ocorre a partir de significações que elas trazem consigo e que são retomadas para a criação de novas significações de cada experiência vivida (GOMES DA SILVA, 2010).

Por fim, mas carregado de igual importância, o sexto direito é o conhecer-se. Com isso, a criança é estimulada a “construir sua identidade pessoal, social e cultural, uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário” (BRASIL, 2017, p. 34). O conhecimento de si permite a criança além do conhecimento próprio, a tomada de consciência em relação ao mundo que a cerca.

Relacionamos os direitos de aprendizagem no âmbito da Educação Física com os significados do movimento, os quais, acreditamos que devem ser explorados na Educação Infantil, conforme propõe Scheler (1975, apud BAECKER, 2001): explorar – no sentido de exploração de situações propostas em diferentes ambientes, com diferentes materiais e relações entre as crianças pelo movimento; configurar – no seu sentido produtivo de criar diversificadas situações de movimento; entender – no sentido comunicativo das possibilidades de ação das crianças e reflexões sobre estas ações; comparar – em que as crianças possam experimentar e aprimorar suas capacidades e condições a partir de preceitos criados pelo grupo, de forma espontânea e explorados de maneira subjetiva; expressar – as crianças demonstram sentimentos positivos e/ou negativos na realização das propostas de movimento, como prazer, alegria, medo, superação, entre outros; e, esforçar – no sentido adaptativo onde as crianças convertem suas experiências adequando-as as necessidades do ambiente, do movimento, de suas necessidades, possibilidades e desejos.

Assim como nos eixos estruturantes e nos direitos de aprendizagens, a Educação Física na Educação Infantil tem lugar declarado nos campos de experiência. Os campos de experiência se configuram como um arranjo curricular interdisciplinar articulador de conteúdos que consideram a criança e suas experiências como o centro do processo educacional (BRASIL, 2017). Os cinco campos – o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimento; traços, sons, cores e formas; fala, escuta, pensamento e imaginação e; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – podem oportunizar as crianças a significação dos saberes e conhecimentos da Educação Infantil, assim como a vivência plena da infância a partir de uma visão da criança como protagonista no processo educativo.

A organização dos campos da experiência é bastante abrangente e reflete as necessidades do processo de desenvolvimento das crianças nesta etapa educacional. As experiências oportunizadas por meio destes conhecimentos possuem sua gênese nas expressões espontâneas das crianças, nos seus modos de ser e estar no mundo e caminham para a sistematização dos conhecimentos relacionando-os com aqueles que compõem o currículo escolar. Ainda que de forma breve, entendemos ser importante refletir sobre a abrangência de cada um destes campos da experiência, pois são os meios previstos para tornar acessível às crianças os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Se configuram como uma proposição de organização do currículo que contempla, de forma correlacionada conhecimentos, práticas culturais e a multiplicidade de linguagens das crianças, e possuem importância fundamental na proposição que apresentamos na seção seguinte.

O primeiro campo - o eu, o outro, o nós – representa aspectos muito intensos para essa etapa do desenvolvimento da criança, seja no reconhecimento do “eu”, de suas características pessoais, desejos, interesses, expressões, sentimentos e motivações, seja no reconhecimento do “outro” e suas especificidades ou, mesmo na necessidade de conscientização do “nós”, dos grupos com os quais ela convive, de suas diversidades e características. Estas experiências possibilitam as crianças não só o

conhecimento pessoal, mas todas as relações que se estabelecem com seus modos próprios de agir, sentir e pensar e que são pressupostos para a ampliação das aprendizagens e relações sociais (BRASIL, 2017).

Na fase em que a criança está na educação infantil, suas formas de expressão são majoritariamente representadas por meio do seu corpo, dos seus gestos e dos seus movimentos, os quais constituem o segundo campo de experiências – corpo, gestos e movimentos. Estes são tratados como a forma primordial de expressão e comunicação da criança, por isso, as experiências precisam ser agradáveis, intensas e variadas em termos de gestos, mímicas, posturas e movimentos expressivos que proporcionem a elas a expressão de emoções, sensações, a interação e fundamentalmente a conscientização corporal e o acesso ao conhecimento da cultura corporal da sociedade em que vivem (BRASIL, 2017).

O terceiro campo de experiências é voltado à necessidade e importância da criança conhecer o ambiente em que vive a partir de suas diferentes características, denominado de traços, sons, cores e formas (BRASIL, 2017). As experiências proporcionadas estão voltadas para o reconhecimento dessa diversidade que compõem os ambientes e cotidianos da criança no seu mundo de vida, como por exemplo, texturas, formatos, cores e suas mudanças presentes no ambiente, sons de pássaros ou outros animais, de carros, entre outras que estimulam a criatividade e a aprendizagem.

Fala, escuta, pensamento e imaginação configuram o quarto campo de experiências, o qual diz respeito à aproximação entre as diferentes linguagens, as relações entre os atos de fala e escuta e a constituição da linguagem e do pensamento humanos. Estas relações possibilitam a ampliação não apenas da linguagem verbal, mas também do pensamento e imaginação. Importante destacar que são consideradas a diversidade de formas de expressão, como linguagens de sinais, escrita convencional, braile, dança, desenho e inúmeras outras manifestações expressivas (BRASIL, 2017). Estas experiências são muito importantes para os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, pois a linguagem diz quase tudo o que somos e “[...] determina a forma e a substância não só do mundo, mas também de nós mesmos, de nosso pensamento e de nossa experiência” (LARROSA, 2015, p. 58).

Por fim, o campo espaços, tempos, quantidades, relações e transformações se refere às experiências nas quais as crianças falam, descrevem, narram, explicam e fazem relações, tidas como requisitos fundamentais para a construção e a ampliação de saberes. São relações que se dão a partir da vida cotidiana, que fortalecem a autonomia e podem ser ricas oportunidades para a construção do raciocínio lógico, de noções de espaço e tempo, de quantidade, de classificação, de seriação etc., para a percepção de relações e de transformações nas situações, objetos e materiais observados ou manuseados, e para o desenvolvimento da sua imaginação (BRASIL, 2017).

Por meio dos campos de experiência abrem-se possibilidades para que o processo educativo seja voltado para que as crianças construam e estabeleçam sentidos e significados para as suas ações, de forma consciente, reflexiva e crítica com a mediação/interlocução do professor. Portanto, os pilares contidos no documento que orienta a construção de currículos e desenvolvimento de práticas pedagógicas, entendidos a partir de concepções críticas de ensino, se configuram como elementos importantes na condução do processo de ensino e aprendizagem.

3 EXPERIÊNCIA, SABER DA EXPERIÊNCIA E O “SE-MOVIMENTAR” NA INFÂNCIA

A experiência e o saber da experiência ocupam um lugar fundamental no âmbito da Educação Física, sendo que “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2002). A experiência possibilita vivências singulares, de situações novas e raras, capazes de interferir na concepção de cada um do que se vive (LARROSA, 2015). Quando parte do processo de aprendizagem infantil, acreditamos que a experiência viabiliza a apropriação e construção de conhecimentos que derivam do mundo vivido em direção à exploração de todas as suas potencialidades. Nesse sentido, conforme salientado por Larrosa (2015, p. 27), “o sujeito da formação não é o sujeito da educação ou da aprendizagem e sim o sujeito da experiência: a experiência é a que forma, a que nos faz como somos, a que transforma o que somos e converte em outra coisa”.

Para aproximar as práticas cotidianas da área, vamos imaginar crianças realizando atividades que envolvem os fundamentos/movimentos básicos da ginástica, especificamente, rolar. Com a mediação/interlocução do professor, são proporcionadas algumas experiências de rolar sobre diferentes superfícies: no chão, na grama, sobre colchonetes, sobre bancos, entre outros. Para tornar conscientes essas ações, o professor instiga as crianças a refletirem sobre aspectos como: Rolar nessas superfícies é igual? Qual a melhor superfície para rolar? Qual delas vocês mais gostaram? Qual foi mais difícil? Vocês já rolaram em algum local em casa? Você pode contar para seus colegas como foi essa experiência? Nós podemos rolar em outros locais?

A partir das ações e reflexões das crianças podem ser propostas novas e mais desafiadoras formas de rolar. Por exemplo, rolar em um terreno gramado com inclinação no entorno da escola. Certamente algumas crianças irão experimentar a ação de rolar com mais facilidade que outras, neste caso, percebendo que rolar em um terreno com inclinação proporciona uma ação com mais velocidade. Enquanto outras, ao observar os colegas, ficarão com receio devido a velocidade imprimida a ação pelo declive do terreno. A mediação atenta do professor provoca novas reflexões: Vamos rolar subindo a inclinação? É possível rolar de forma lateral nesta inclinação? Certamente um número ilimitado de questões poderia fazer parte das reflexões, assim como de experiências possíveis nesta “simples” ação de rolar. Entretanto, estas proposições são feitas no intuito de que, a partir disso as crianças percebam que uma diversidade de experiências é possível em um mesmo espaço, que as diferentes formas criadas possuem diferentes sentidos e significados para ela e para os colegas, que as experiências anteriores, a criatividade e a imaginação compartilhada com o grupo dão origem a novas experiências.

Buscamos este exemplo por dois motivos principais: primeiro para esclarecer que é dessa forma que acreditamos nas possibilidades de oportunizar as crianças um contato direto com o mundo e de desfrutar dele, diferentemente de um entendimento baseado em conteúdos e métodos preestabelecidos, ou determinado pelo mundo do sistema, distanciado do mundo vivido pelas crianças. Segundo para explicitar que, é justamente esse contato direto, esse diálogo com o mundo, essa diversidade, confronto e compartilhamento que estamos entendendo como experiência e saber da experiência no âmbito do movimento e que é carregado de intencionalidade educacional.

De fato, e de maneira insubstituível, conhecer neste campo do conhecimento, requer entregar-se à experiência do movimento, a qual vai muito além, de um movimento mecânico, artificial, fragmentado, automatizado pelo treinamento do gesto motor, de habilidades ou capacidades físicas. O “se-movimentar” para a criança é muito mais do que mexer as partes do corpo ou locomover-se, é ser e estar no mundo, é compreender o mundo pela ação.

Nesse contexto, concebemos o movimento no sentido pedagógico, onde existe um sujeito que se movimenta, uma intencionalidade, um contexto e outros objetivos relacionais. Isso configura a concepção do “se-movimentar” como todo movimento desenvolvido pela criança de forma lúdica, através do brincar, mas que tem uma intencionalidade para ela, em que ocorrem formas de expressividade, conhecimento do mundo e de si mesma (KUNZ, 2017, p. 18).

Assim, defendemos a necessidade de dar legitimidade à experiência no campo pedagógico, destacadamente na Educação Infantil, e proporcionar, de forma qualificada, o maior e mais diversificado repertório de experiências de movimento para as crianças. Como premissas, trazemos os apontamentos de Larrosa (2015):

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, olhar mais devagar, escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter

paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2015, p. 25).

Isso nos leva a reflexões sobre outras dimensões do trabalho pedagógico, como por exemplo, o tempo da experiência para a criança, não é o tempo cronometrado de uma aula de Educação Física, é uma construção histórica, social e cultural da qual a criança é protagonista, cujas dimensões estão voltadas para atender aos seus interesses e necessidades. Por outro lado, o espaço/lugar da experiência não é uma sala de aula, uma quadra, o ginásio de esportes ou o parquinho da escola, mas configura-se como um espaço/lugar aberto, que permite a circulação das crianças de forma livre. Os materiais não são apenas as bolas, as cordas e os arcos tradicionalmente utilizados nas ações pedagógicas com funções predefinidas. É primordial para falarmos em práticas educativas na dimensão das experiências ressignificar esses tempos, espaços e materiais escolares, recolocar e redefinir as suas funções e finalidades.

Dadas essas considerações, para falar sobre as experiências no âmbito da Educação Física ressaltamos que para fins didáticos elas são divididas em três grupos: 1) experiência corporal – do corpo, com o corpo, do corpo no espelho do outro, do corpo e a interpretação da linguagem corporal do outro (BAECKER, 2001); 2) experiência material – com o espaço físico, o ambiente natural e com os objetos; 3) experiência de interação social - a competência do agir autônomo, a competência do agir comunicativo e a competência do agir cooperativo. Por meio dessas vivências, é possível recuperar para o processo de ensino-aprendizagem as experiências corpóreo-sensoriais, as experiências do mundo da vida das crianças. Elas possibilitam que as crianças construam sentidos e significados para as suas ações de “se-movimentar”, criando e recriando, possibilidades de inventar e vivenciar o seu mundo do movimento (KUNZ, 1991, 2012, 2017).

Essa organização didática tem como fundamento a compreensão de que o movimento humano "consiste de experiências significativas e individuais, onde pelo seu se-movimentar o indivíduo realiza sempre um contato e um confronto com o mundo material e social, bem como consigo mesmo" (KUNZ, 2007, p. 165). Não sendo possível, portanto, conceber as experiências de movimento sem estabelecer as relações da criança que “se-movimenta” e da sua individualidade construída a partir das relações sociais. Larrosa (2015, p. 32) alerta que “o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal”, entretanto, um saber que pode ser compartilhado e ressignificado a partir da subjetividade de cada criança.

No que tange as experiências, apresentamos reflexões mais detalhadas sobre as concepções e possibilidades de enriquecimento e renovação dos processos de ensino e aprendizagem a elas vinculados.

Para a estruturação da experiência corporal utilizamos como referência a proposta desenvolvida por Vieira, Basei e Boscatto (2005) e Basei (2008) fundamentados nos estudos de Baecker (2001), tratando-a como as formas de contato com o mundo por meio do movimento corporal capaz de expressar desde necessidades fisiológicas e de sobrevivência, até sensações, desconfortos, contrariedades vivenciadas pelas crianças em um diálogo corporal direto que deve ser consciente e localizado socioculturalmente. Assim, os autores subdividem esta experiência em: a) experiência do corpo - por meio do movimento a criança conhece, sente, relaciona as suas condições internas, que antes eram naturais (respirar, contrair, relaxar, andar, saltar, etc.), tornando-as conscientes; b) experiência com o corpo - a criança se relaciona com o mundo através de seu corpo, reelaborando conceitos formulados a partir de sua experiência subjetiva; c) experiência do corpo no espelho do outro - a criança entra em diálogo com o outro, também corpo, nas interações sociais, em que são originadas/provocadas as comparações, as avaliações, as interpretações e as reflexões sobre o seu próprio corpo e o corpo dos outros e; d) apresentação do corpo e a Interpretação da linguagem corporal do outro - significa a comunicação entre os corpos que se relacionam e o mundo, um diálogo em que interpretações e respostas são expressas através do movimento, constituindo novos significados, mantendo-se vivas e dinâmicas as relações entre os sujeitos e o mundo.

A experiência material fundamentada nos pressupostos de Scheler (1975, apud Baecker 2001, p. 15), “está dirigida ao conhecer o meio ambiente material”, refere-se, portanto, as relações que a criança estabelece com o contexto de suas ações, da exploração do ambiente, dos espaços e dos materiais ao

seu redor. O professor possui um papel importante no sentido proporcionar a exploração de diferentes ambientes, internos e externos, naturais e construídos, assim como de objetos e materiais com formas, sons, texturas, cores e finalidades diversas.

Nas experiências com o espaço físico são exploradas as possibilidades de um espaço para diferentes finalidades, de acordo com os interesses das crianças. Por exemplo, a partir de uma reorganização e ressignificação, a sala de aula passa a ser o bairro que as crianças moram, as carteiras e cadeiras dão origem às casas, são estimuladas reflexões sobre tamanhos, distâncias, formas, etc. As experiências com o ambiente natural visam experiências de movimento que valorizam e tornem conscientes ações que usam o espaço sem destruí-lo, assim como percepções sobre suas características relacionando-as a outros ambientes naturais já explorados pelas crianças em suas atividades cotidianas. Para ilustrar, citamos ações como subir em árvores, andar sobre troncos caídos, subir e descer em terrenos inclinados, andar sobre muros, saltar por cima de poças de água, andar sobre pedras, entre inúmeras outras. E, as experiências com objetos estão voltadas ao diálogo estabelecido com os objetos e materiais durante as atividades, para que possam descobrir suas características e formas alternativas de uso, distantes de concepções pré-determinadas pelos adultos e/ou finalidades que os materiais foram criados. De forma a elucidar estas experiências, apontamos a disponibilização de diversas bolas, de diferentes modalidades esportivas, tamanhos, pesos e condições de conservação, para que a partir da mediação do professor, as crianças estabeleçam um diálogo com elas identificando suas características e as dificuldades e facilidades para uso nas diferentes ações. As problematizações do professor vão no sentido de questionar: Qual bola é mais fácil de rolar? Qual é mais rápida/lenta? Qual é mais difícil/fácil de quicar? Qual é a menor/menor? Entre inúmeros outros de acordo com as manifestações dos alunos durante as atividades propostas. Estas experiências também estão voltadas a desconstruir concepções já incorporadas pelas crianças para ressignificar suas relações com os espaços, objetos e materiais.

O terceiro grupo de experiências é voltado para a interação social, pois o “se-movimentar” no universo infantil está relacionado com a interação com o mundo social, com outras crianças e/ou com adultos. Refere-se ao que Funke-Wieneke (apud KUNZ, 1991) trata como função social do movimento, ou seja, ao relacionamento com outras pessoas pelo “se-movimentar”, de forma compreensível, sensível e cooperativa. Baecker (2000, p. 131) corrobora com esta caracterização utilizando a terminologia “competências para o agir social”, como aquela que possibilita a ação da criança atuando como ser social dentro de um determinado contexto, a partir da aquisição de saberes, conhecimentos, regras, normas e valores para interagir de acordo com as expectativas individuais e sociais.

Vislumbrando essas experiências a organização didática está voltada para competência do agir autônomo que, conforme Baecker (2004) é efetiva quando a criança consegue colocar por si mesma as intenções, planejar, efetivar a ação, refletir sobre a ação e propor possíveis modificações. Por meio de ações coletivas, de interações, a criança é capaz de expressar suas ideias, necessidades e desejos confrontando-os aos interesses e intenções do grupo. Para ilustrar, trazemos uma cena em que o professor disponibiliza para os alunos diferentes materiais e questiona o que é possível fazer com eles. Cada criança irá apresentar ideias que serão compartilhadas com as demais crianças, problematizadas pelo professor até chegar a um consenso sobre as atividades que serão realizadas com aqueles materiais existentes.

Está presente nessa ilustração proposta acima, outra competência deste grupo, a competência do agir comunicativo, tendo em vista que é “[...] uma condição para a interação social, porque através dela é possível ocorrer um entendimento entre os participantes da interação para a conjugação/coordenação/sincronização de suas ações” (BAECKER, 2004, p. 182). Ocorre em um primeiro nível uma comunicação intrapessoal que, posteriormente, é externalizada como forma de diálogo com as demais crianças e adultos. A interação por meio da comunicação permite a negociação e a tomada de decisões, por exemplo, das diferentes formas para realizar as atividades utilizando os materiais e espaços disponíveis, decidir sobre as regras e papéis que cada um irá desempenhar.

E, por fim, a competência do agir cooperativo, a qual é fundamental para o êxito das ações e intenções individuais em que formas de ação coletivas são exigidas. Por exemplo, a proposta de utilização dos materiais para realizar as atividades somente será exitosa se houver um processo interpessoal para

definir os sentidos/significados e estruturação de uma ação coletiva. Nesse processo, reciprocidade e empatia são primordiais (BAECKER, 2004). Estas qualidades possibilitam que as crianças se coloquem no lugar do outro e compreendam suas intenções, características subjetivas e dificuldades. O ato de colocar-se no lugar do outro permite a construção de valores humanos, tais como respeito, confiança, tolerância entre outros, além de valores sociais e afetivos, que quando reconhecidos reciprocamente e fortalecidos são essenciais na resolução de conflitos e problemas.

Nesse contexto de discussão, importante ter claro que, as três categorias de experiências, com suas respectivas subdivisões, não devem ser compreendidas de forma fragmentada e isolada. O que propomos é uma sistematização para melhor compreensão didática, entretanto, são interdependentes e complementares, ocorrem de forma simultânea nas ações das crianças. Compete ao professor, a partir de objetivos previamente definidos, priorizar determinados aspectos/experiências com base no conhecimento do contexto e das crianças, pois, “o real não é um tema ou um problema, mas sim uma questão sempre aberta [...] o sujeito da experiência não é aquele que tematiza ou problematiza, e sim o que pergunta e sobretudo o que se pergunta” (LARROSA, 2015, p. 111). Isso também ressalta o valor pedagógico das experiências de movimento para as crianças, pois, “o ser humano é um ser social e cultural, por que somos formados não apenas por uma identidade individual, ou seja, somos como ninguém é, mas, essencialmente, somos uma identidade social e cultural, ou seja, somos como todo mundo é” (KUNZ, 2007, p. 95).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir, as potencialidades educacionais das experiências de movimento e do “se-movimentar” no contexto da Educação Física na Educação Infantil são ilimitadas, pois quanto maior for o estímulo para novas experiências maior e mais exitoso será o desenvolvimento da criança. Entretanto, é preciso retrazar os percursos, pois as leis e resoluções não são suficientes, é primordial ressignificar os tempos e espaços escolares, reforçar o comprometimento pedagógico e um projeto educativo crítico voltado à emancipação humana. Com isso, reafirmamos nosso entendimento de que,

[...] a experiência, e não a verdade é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos nos permita libertar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo (LARROSA, 2016, p. 5).

Nesse sentido, tratar as experiências de movimento como um propósito para Educação Física na Educação Infantil nos permite pensar a educação, e todo o processo educacional de outra forma, a partir de um ponto de vista singular. Como anunciamos na epígrafe deste texto, a finalidade não é convencer sobre a importância ou excelência destas proposições, mas sim, pensar e repensar as suas potencialidades e possibilidades no fazer no campo pedagógico de nossa área na Educação Infantil.

Destacamos ainda, que ao estabelecer esse propósito não estamos negando ou secundarizando as especificidades do conhecimento da área, o movimento humano e as propostas voltadas ao desenvolvimento da psicomotricidade, das habilidades motoras e das capacidades físicas ou ainda, de trabalhar os conteúdos relacionados aos esportes, ginástica, lutas, danças, jogos e brincadeiras. Trata-se de um olhar e um fazer que compreende o ser humano que se movimenta e não, unicamente do movimento em si, abordados de forma crítica e reflexiva em direção à emancipação humana.

Ao estabelecer as relações com a proposta contida na BNCC (BRASIL, 2017) estamos conscientes que entramos em um território de disputas. Entretanto, mais do que nos posicionarmos, é imprescindível compreender que, mesmo de lados distintos, nossas reflexões precisam ser direcionadas para um objetivo comum, a qualidade da educação. Para isso, nossas reflexões e o convite para pensarmos nas perspectivas apresentadas caminham no sentido de compreender a Educação Infantil como um espaço em que as crianças encontram e constroem novas experiências de vida, produzem sentidos individuais e coletivos, ampliam a sua interpretação e reinterpretação pessoal e sobre o mundo em que vivem,

constituindo um aprendizado significativo e contínuo, tendo em vista que, cada experiência é única e não possui fim em si mesma.

REFERÊNCIAS

- BAECKER, Ingrid Marianne. O desenvolvimento de competências sociais em aulas de Educação Física. **Revista Cínergis**, Santa Cruz do Sul, v. 1, n.1, p. 127-138. 2000.
- BAECKER, Ingrid Marianne. “Vivência de movimento e Educação Física”. In: **I Seminário Municipal de Lazer, Esporte e Educação Física Escolar**, Santa Maria/RS. Anais... Santa Maria: Secretaria Municipal de Educação, 2001.
- BAECKER, Ingrid Marianne. O desenvolvimento das crianças e jovens pelo movimento: quais são as perspectivas resultantes do desenvolvimento pelo movimento, para a formação dos professores de Educação Física brasileiros? In: KUNZ, Elenor e HILDEBRANDTSTRAMANN, Reiner. **Intercâmbios científicos internacionais em Educação Física**. Ijuí, Unijuí, 2004. p. 179-200.
- BASEI, Andréia Paula. A Educação Física na Educação Infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, n. 47, p. 1-12, out. 2008.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente, e dá outras providências. Brasília: Câmara dos deputados, 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. **Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de 0 a 6 anos à educação**. Brasília, DF, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Poesia A escola**. Disponível em: <https://armazemdetexto.blogspot.com/2018/08/poesia-escola-paulo-freire-com.html>. Acesso em: 25 de fev. de 2020.
- GOMES DA SILVA, Eliane. **Educação (física) infantil: a experiência do se-movimentar**. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2010.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.
- KUNZ, Elenor. **Brincar e se-movimentar: tempos e espaços de vida da criança**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2017.
- KUNZ, Elenor. Ciências do esporte da Educação Física e do movimento humano: prioridades, privilégios e perspectivas. In: CARVALHO, Yara Maria; LINHALES, Meily Assbú. **Política científica e produção do conhecimento em Educação Física**. Goiânia: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2007.
- KUNZ, Elenor. **Educação Física: Ensino e Mudanças**. Ijuí, RS: Unijuí, 1991.
- KUNZ, Elenor. Práticas didáticas para um “conhecimento de si” de crianças e jovens na educação física.

Kunz, Elenor (Org.) **Didática da educação física 2**. 4.ed. Ijuí: Unijuí, 2012.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./abr. 2002.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre a experiência. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SURDI, Aguinaldo Cesar; MELO, Jose Pereira de; KUNZ, Elenor. O brincar e o se-movimentar nas aulas de educação física infantil: realidades e possibilidades. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, pp. 459-470, abr./jun, 2016.

VIEIRA, Marcos Araújo; BASEI, Andréia Paula; BOSCATTO, Juliano Daniel. “Se-movimentar”: uma proposta para aulas de Educação Física. **Revista Visão Global**, São Miguel do Oeste, v. 8, n. 30, p. 220--242, jul./dez. 2005.



Este obra está licenciado com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).