

# A Educação Física na Educação Infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança

ANDRÉIA PAULA BASEI  
Centro de Educação da Universidade  
Federal de Santa Maria, Brasil

---

## Introdução

A legislação da educação brasileira estabelece que a Educação Básica compreende três níveis de ensino: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A Educação Infantil, nosso foco de estudo no presente artigo, refere-se às instituições de atendimento às crianças de 0 a 6 anos de idade, e são mais comumente conhecidas como creches e pré-escolas, como pode ser encontrado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB9394/96.

A escola infantil é, portanto, conforme nossa compreensão, um lugar de descobertas e de ampliação das experiências individuais, culturais, sociais e educativas, através da inserção da criança em ambientes distintos dos da família. Um espaço e um tempo em que sejam integrados o desenvolvimento da criança, seu mundo de vida, sua subjetividade, com os contextos sociais e culturais que a envolvem através das inúmeras experiências que ela deve ter a oportunidade e estímulo de vivenciar nesse espaço de sua formação.

Compreendemos, então, que a Educação Física tem um papel fundamental na Educação Infantil, pela possibilidade de proporcionar às crianças uma diversidade de experiências através de situações nas quais elas possam criar, inventar, descobrir movimentos novos, reelaborar conceitos e idéias sobre o movimento e suas ações. Além disso, é um espaço para que, através de situações de experiências – com o corpo, com materiais e de interação social – as crianças descubram os próprios limites, enfrentem desafios, conheçam e valorizem o próprio corpo, relacionem-se com outras pessoas, percebam a origem do movimento, expressem sentimentos, utilizando a linguagem corporal, localizem-se no espaço, entre outras situações voltadas ao desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e afetivas, numa atuação consciente e crítica. Dessa forma, essa área do conhecimento poderá contribuir para a efetivação de um programa de Educação Infantil, comprometido com os processos de desenvolvimento da criança e com a formação de sujeitos emancipados.

Para isso, entendemos que o ensino “não pode ser concebido como uma mera aplicação de normas, técnicas e receitas pré-estabelecidas, mas como um espaço de vivências compartilhadas, de busca de significados, de produção de conhecimento e de experimentação na ação.” (Sacristán, Gómes, 2002, p. 86).

Necessitará para isso, estar pautado em um agir comunicativo, racional e crítico, que se oriente pelo desenvolvimento de uma capacidade questionadora e argumentativa consciente perante a realidade (Kunz, 1994).

Partindo dessa perspectiva, objetivamos com o presente artigo, trazer algumas contribuições sobre a Educação Física na Educação Infantil, fundamentadas na importância do movimentar-se humano e nas contribuições que as experiências com a cultura do movimento podem trazer nesse período de vida da criança e em todo o seu processo de formação. Para isso, inicialmente vamos pontuar alguns aspectos que consideramos relevantes ao falarmos do processo de desenvolvimento humano e da educação infantil e, num segundo momento, falaremos especificamente sobre como a Educação Física através do movimentar-se humano pode contribuir para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil, tendo como pano de fundo uma concepção crítica do ensino.

## O processo de formação humana e a Educação Infantil: uma visão sobre o desenvolvimento da criança

Os estudos sobre o desenvolvimento humano, e por conseqüência, dos processos de ensino e aprendizagem passaram por evoluções significativas ao longo dos anos, onde foram desenvolvidas teorias para tentar entender um pouco mais sobre como esse processo se consolida na vida dos sujeitos. Para isso, presenciamos estudos e teorias decorrentes destes que enfocaram o desenvolvimento humano a partir de diferentes aspectos, tais como: o afetivo, maturacional/motor, cognitivo e social.

Essas noções de desenvolvimento atreladas a determinados aspectos trouxeram grandes contribuições para o que sabemos hoje em termos de desenvolvimento humano, como um processo que se realiza durante todo o ciclo vital dos sujeitos. Tratando-se desse aspecto, e considerando sua relevância para entendermos um pouco melhor as necessidades que as crianças têm nesse período de vida, abordamos o desenvolvimento partindo de alguns pressupostos da teoria vygotskiana.

A teoria vygotskiana trata dos processos de desenvolvimento psíquicos e fisiológicos de forma integrada, o que permite pensar o desenvolvimento como processos naturais entrelaçados com os culturais, e que, portanto, não encontra suas bases somente no indivíduo, mas, fundamentalmente nas relações sociais que estabelece dentro de uma cultura na sociedade historicamente situada e dos inúmeros espaços e instituições criadas nessa mesma sociedade. Na medida em que acontecem as interações, o sujeito vai se transformando e transformando também a sociedade à sua volta de forma intencional, tornando-se construído e construtor de uma cultura, onde as contradições entre sujeito e objeto, sujeito e sociedade não podem ser analisadas separadamente, pois são interdependentes.

A escola enquanto uma instituição social inserida num contexto histórico-cultural que influencia e é influenciada por esse contexto em relações de interação, é um lugar onde acontece uma intervenção pedagógica intencional que desencadeia processos de ensino e de aprendizagem

entre os sujeitos que se encontram em interação. Assim, a função pedagógica tem por finalidade proporcionar estímulos auxiliares e ajudas externas às crianças durante a educação infantil, corroborando uma aquisição que não se dá naturalmente.

Embora acreditemos na necessidade de proporcionar esses estímulos auxiliares ao desenvolvimento, bem como medir e intervir nesse processo, quando falamos na educação infantil esse aspecto merece ser ressaltado, uma vez que partimos da compreensão de que esse nível de ensino deve ser um espaço socioeducativo onde é fundamental permitir que a criança tenha acesso a elementos da cultura universal e da natureza, a trocas de experiências com outras crianças e à mediação do professor, para que dessa maneira possa construir e elaborar hipóteses para a compreensão e intervenção no mundo, desfrutando, assim, de um processo de desenvolvimento e aprendizagem mais rico e significativo.

No entanto, esse processo de mediação e de intervenção não é nada simples, especialmente se nos referirmos à educação infantil, pois temos que identificar as construções simbólicas que as crianças têm nesse momento e que irão dar suporte para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Esse processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores acontece, conforme Vygotsky, passando por dois níveis: primeiramente no nível interpessoal, ou seja, parte das relações interativas entre o sujeito e o meio/outros sujeitos, para o nível intrapessoal, isto é, partindo das interações o sujeito constrói ou (re)significa suas concepções prévias tornando-as parte do seu mundo, dando nesse nível um caráter subjetivo. A passagem de nível acontece através de um processo de internalização, uma vez que o sujeito internaliza novas compreensões.

Para que a internalização ocorra, é fundamental, segundo a teoria vygotskiana, um processo de mediação, partindo da idéia de que o sujeito não tem acesso direto ao conhecimento, senão mediado por outros sujeitos, e pela utilização de ferramentas – instrumentos materiais – e de símbolos, de signos – instrumentos psicológicos, produzidos culturalmente ao longo da história do sujeito, que produzem uma reestruturação das funções naturais. Nesse sentido, a internalização das formas culturais de conduta implica a reconstrução da atividade psicológica sobre a base das operações com signos, não como recepção na consciência de conteúdos externos, mas como criadora de consciência. E, sendo a criança um ser humano em processo de desenvolvimento, ela tem a necessidade sim, de um adulto para mediar suas necessidades de cuidado e educação.

Nesse contexto, o professor é o sujeito responsável por interferir no processo de aprendizagem do aluno, como um mediador entre o aluno e os objetos/mundo, estimulando e adiantando avanços no desenvolvimento da criança a partir de uma interferência na zona de desenvolvimento proximal, ou seja, a partir do conhecimento que o aluno tem e das ferramentas de que dispõe para a realização da atividade, o professor poderá ajudá-lo a alcançar a zona de desenvolvimento potencial, tornando-a real, dando seqüência ao aspecto espiralado do processo.

A criança, nesse processo, passa a ser não somente o sujeito que aprende, mas aquele que aprende, junto ao outro, o que seu grupo social produz, isto é, valores, linguagem, símbolos, signos, sinais e o próprio conhecimento. Os processos pedagógicos passam a ser essenciais na construção dos conceitos, uma vez que a formação dos conceitos espontâneos que a criança realiza na interação com uma determinada cultura, não se dá do mesmo modo como a formação dos conceitos

científicos, que para serem adquiridos precisam de um contexto organizado e sistematizado de ensino, e da interação com outros contextos, para que a criança possa conhecer os significados e criar sentidos para os conceitos a partir de suas vivências.

Para que a intervenção pedagógica contribua para esse desenvolvimento, ela deverá propiciar à criança a aquisição de uma linguagem, enquanto forma de comunicação entre os sujeitos e o elemento básico no processo de produção do conhecimento. A linguagem, como elemento fundamental, é um sistema simbólico que nos fornece os conceitos e as formas de organização do real, possibilitando a comunicação e a expressão, a formação das funções psicológicas superiores e a categorização do mundo, através da geração de conhecimentos.

Para Vygotsky, a aquisição da linguagem passa pela linguagem egocêntrica, tratando-se de uma linguagem para si mesmo e de caráter comunicativo para os outros, que permite aos sujeitos organizarem melhor as idéias e planejar as ações e a linguagem interior, intimamente ligada ao pensamento. Quando as palavras passam a ser pensadas, mas não necessariamente faladas, essa fase de discurso interior é produto de uma transformação em pensamento verbal individualizado da fala que até então servia os objetos da comunicação. Assim, a linguagem cumpre funções diferenciadas, passando de uma função comunicativa até a regulação do comportamento e a produção de efeitos sobre o meio social.

A linguagem interior, nos estudos de Vygotsky, nos traz a necessidade de pensar numa representação importante do sentido sobre o significado, tornando a linguagem uma interface com sistemas simbólicos culturalmente fixados, isso porque o sentido é suscitado em nossa consciência pela representação da palavra/objeto/ação e o significado reflete um conceito generalizado, isto é, as representações culturalmente aceitas da palavra/objeto/ação.

Os processos de internalização que se estabelecem através da linguagem, remetem-nos a pensar no conceito de atividade proposto por Vygotsky, o qual, conforme comentamos anteriormente, requer ferramentas psicológicas e meios de comunicação interpessoal. Assim, a atividade humana, está sempre dirigida a uma finalidade, tem uma intenção, geralmente ligada a uma necessidade individual, que pode tornar-se coletiva ao estabelecer a interação com outros sujeitos que possuem as mesmas necessidades, uma vez que possuem uma representação sobre determinado objeto, mas esta, não mais satisfaz suas necessidades, desafiando-os a produzir algo novo.

A produção do novo, vai se dar através das ações que serão realizadas pelos sujeitos com esse fim, isto é, partindo de sua necessidade os sujeitos vão coordenar e organizar seu pensamento de modo que possam realizar operações conforme as situações concretas, adaptando as ferramentas das quais dispõe a sua intencionalidade na atividade. Para Vygotsky a atividade é percebida como uma atualização da cultura no comportamento individual fundamentada na função simbólica do gesto, das ações e das interações. É através de sua concretização que podem ser construídos novos símbolos e significados, que podem ou não serem incorporados pela cultura.

Relacionando o conceito de atividade no ambiente escolar, a teoria vygotskiana nos mostra que existem dois tipos de atividade: a atividade educacional altamente organizada, que permite à criança a aquisição/construção dos conceitos científicos e a atividade espontânea, originada a partir da reflexão da criança sobre suas experiências diárias.

O entendimento do processo de aprendizagem, segundo Vygotsky pode se dar através da noção de Zonas de Desenvolvimento, elaboradas como uma metáfora para ajudar a explicar como ocorre a aprendizagem social e participativa. As zonas de desenvolvimento compreendem: a zona real, a proximal e a potencial.

A zona de desenvolvimento real seria o nível atual, isto é, os conhecimentos que o sujeito já possui incorporados, formados, permitindo-o agir por si próprio; a zona de desenvolvimento proximal compreende a integração da dimensão atual e potencial do desenvolvimento humano, uma vez que trata das possibilidades já conquistadas e das que vão se concretizar, necessitando da intervenção de outro sujeito; e a zona de desenvolvimento potencial trata dos conhecimentos que o sujeito possa vir a construir, da potencialidade para aprender. Este processo de apropriação vai do social ao individual, devendo ser entendido sempre de maneira prospectiva.

As zonas de desenvolvimento estão atreladas à construção de conceitos através do processo de aprendizagem. De acordo com as zonas de desenvolvimento, essa associação se dá, primeiramente, através da percepção da palavra como signo individual, depois torna-se um nome familiar, dando especificidade aos objetos, e por fim constroem-se os conceitos abstratos.

É nessa perspectiva que Vygotsky fala que a aprendizagem deve ser olhada sob uma ótica prospectiva, isto é, não deve se basear no que a criança aprendeu, mas como ela está aprendendo e o que poderá aprender. É isso que garante, de fato, a intervenção do professor na evolução constante da trajetória dos educandos.

## A Educação Física e o movimentar-se na educação infantil: um tempo/espaço de experiências

Cada criança possui inúmeras maneiras de pensar, de jogar, de brincar, de falar, de escutar e de se movimentar. Por meio destas diferentes linguagens é que se expressam no seu cotidiano, no seu convívio familiar e social, construindo sua cultura e identidade infantil. A criança se expressa com seu corpo, através do movimento. O corpo possibilita à criança apreender e explorar o mundo, estabelecendo relações com os outros e com o meio.

A criança utiliza seu corpo e o movimento como forma para interagir com outras crianças e com o meio, produzindo culturas. Essas culturas estão embasadas em valores como a ludicidade, a criatividade nas suas experiências de movimento (Sayão, 2002). O que significa que as práticas escolares devem respeitar, compreender e acolher o universo cultural infantil, dando acesso a outras formas de produzir conhecimento que são fundamentais para o desenvolvimento da criança.

É importante ressaltarmos, então, que o corpo fala, cria e aprende com o movimento. Expressando-se através de gestos, que são ricos de sentidos e de intencionalidades. Entretanto, pela vivência de uma história de repressão, os sujeitos deixaram de perceber seu próprio corpo, seus desejos e suas vontades expressos no movimentar-se humano.

As manifestações corporais nas práticas pedagógicas da Educação Física foram influenciadas pela visão dualista e racional, que se sustentaram na concepção positivista, e acabaram fundamentando todo o pensamento moderno, principalmente, a instituição escolar. Este pensamento, que na modernidade assumiu a forma do dualismo cartesiano, separou o sujeito do seu corpo, privilegiando as experiências cognitivas e desconsiderou o corpo como elemento fundamental do processo de produção de conhecimento. Assim, todas as manifestações ligadas ao corpo e sua expressão por meio do movimento tornaram-se inconvenientes, passando a serem reprimidas, pois “todo movimento é considerado como distração e desvio das funções da mente” (Santin, 2001, p. 18). Ou então, na melhor das hipóteses, tem sido orientada em uma razão instrumental, que tenta tornar o movimento humano mais econômico e eficiente para atingir determinados objetivos, atrelando-se somente a resultados técnicos. Essa forma de trabalhar com o movimento humano pressupõe um movimento ‘correto’ que serve de parâmetro, sendo a otimização o seu principal interesse.

Contrariamente a essa visão, acreditamos que o corpo adquire um papel fundamental na infância, pois este é um modo de expressão e de vinculação da criança com o mundo. Portanto, o corpo não pode ser pensado como experiência desvinculada da inteligência ou ser considerado apenas como uma forma mecânica de movimento, incapaz de produzir novos saberes. Como nos afirma Santin (1987, p. 34), “o movimento humano pode ser compreendido como uma linguagem, ou seja, como capacidade expressiva”, o que vai muito além desta concepção mecanicista do movimento.

Dessa forma, enfatizamos a necessidade de as práticas pedagógicas na educação infantil proporcionarem às crianças esse espaço de criação, de expressão e de construção do conhecimento através das suas experiências e vivências de movimento. As condições para isso, acreditamos, estão embasadas em uma concepção dialógica de movimento de Gordjin e Tamboer (1979).

O ponto de orientação dessa concepção de movimento “é a criança (o ser humano) que se move, que se encontra em um diálogo pessoal e situacional com o mundo”. No movimentar-se dessa forma, a criança deve ser compreendida como um sujeito livre e autônomo, como uma totalidade, ou seja, como um sujeito com experiências determinadas de forma específica e biográfica, que está sempre ligada a um contexto sociocultural existente (Baecker, 2001). É nessa relação que Gordijn (In: Hildebrandt-Stramann, 2001, p. 103, Trebels 1992) escreve: “O movimento humano é um diálogo entre homem e mundo”.

Nessa condição, o movimento humano é visto de forma relacional, constituindo-se nas relações entre o sujeito e o mundo, onde fatores internos – concepções prévias da criança – e externas – características do meio com o qual se relaciona – interagem, determinando as possibilidades e os limites da ação de movimento, constituindo uma totalidade que só pode resultar deste processo dialógico estabelecido.

Segundo a teoria de Gordjin (*apud* Baecker, 2001), o movimento humano deve observar os seguintes pontos de referência: é uma ação de um sujeito (ator) que se movimenta; é uma ação vinculada a uma determinada situação concreta; e é uma ação relacionada a uma intencionalidade de

movimento à qual este movimento se relaciona. Este autor afirma também que o “movimentar-se adquire uma forma de compreensão do mundo pela ação”.

É dentro dessa perspectiva que enfatizamos a necessidade de proporcionar às crianças, na educação infantil, o maior número de experiências de movimento possível, onde elas possam adquirir formas de movimentar-se livremente, desenvolvendo sua própria relação com a cultura do movimento, experimentando os diferentes sentidos e significados do movimento, para, a partir de suas vivências, incorporá-las a seu mundo de vida.

De acordo com Scheler (1975 *apud* Baecker, 2001), os significados do movimento que mencionamos acima a serem explorados no universo da educação infantil são: 1. Explorar (significado exploratório); 2. Configurar (significado produtivo); 3. Entender-se (significado comunicativo); 4. Comparar-se (significado comparativo, experienciar-se a si mesmo); 5. Expressar-se (significado expressivo) e; 6. Esforçar-se (significado adaptativo).

Nesse contexto, temos a compreensão de movimento que considera o processo como elemento fundamental, onde o movimento humano é considerado na prática educativa da Educação Física escolar na Educação Infantil, não como uma estrutura técnica e objetiva, senão uma estrutura que, a nosso ver, pode ser considerada emancipatória se ampliarmos essa compreensão: passando a entendê-la como uma relação intersubjetiva entre o sujeito e os outros sujeitos que “movimentam-se” e o seu contexto histórico-social, o qual na forma tradicional (técnica) de tratar o movimento humano não é considerado. Então, mesmo a criança experienciando movimentos que já conhece como algo que contém um significado pré-determinado socialmente, repleta de significados, partindo das premissas acima no espaço da aula de Educação Física, podemos nos reportar a uma contextualização do consenso cultural que lhe deu origem.

Para tanto, buscamos na concepção do “movimentar-se”, trazida por Hildebrandt-Stramann (2001), Trebels (1992), Kunz (1991), a base teórica para uma proposição destinada à ação em práticas educativas da Educação Física escolar, pretendendo ressignificar, a partir dessa forma de tratar o movimento humano, o ensinar e o aprender em Educação Física. Assim, um trabalho direcionado à elaboração teórico-prática de uma ação didático-metodológica visando à emancipação humana, não deixa de ter seu rigor metodológico, mas parte do princípio de que a curiosidade deve ser crítica, tornando-se uma curiosidade epistemológica. É necessário privilegiar a experimentação, a experiência e a relação entre objeto a ser conhecido e o sujeito cognoscente. Isso deve ocorrer no campo do movimentar-se humano, e, mais especificamente, nas práticas educativas da Educação Física escolar que busquem contribuir para a formação de um sujeito emancipado.

É nesse contexto que acreditamos que as aulas de Educação Física na Educação Infantil devem ser direcionadas, partindo das experiências de movimento em três âmbitos: a experiência corporal – onde através do expressar-se e do esforçar-se existe um confronto direto com o próprio corpo em movimento–, a experiência material – onde através do explorar e configurar por meio do movimento torna-se possível a experimentação do meio/objetos –, e a experiência de interação social – onde se busca o entender-se e comparar-se no sentido de saber relacionar-se com os outros em situações de movimento (Baecker, 2001). A seguir, falaremos mais especificamente sobre cada uma dessas experiências.

Contudo, consideramos relevante mencionar, também, o que se entende por experiência nessa concepção. Segundo Funke (1983 *apud* Baecker, 2001), experiência significa:

[...] uma vivência intensiva, capaz de ser sempre lembrada novamente, em uma vivência, que contém um conhecimento assegurado sobre algo já vivido. Não é um sonho ou uma mera idéia, não é uma fantasia, mas sim, um encontro e avaliação de sentidos que fornecem conhecimentos e posturas/visões/perspectivas.

Primeiramente, descrevemos a experiência corporal porque corpo e movimento são especificidades do nosso campo de atuação profissional, a Educação Física. Partindo-se do pressuposto da teoria do movimentar-se que afirma que o “movimento é um diálogo entre o homem e o mundo”, entendemos que esta comunicação se dá através do corpo, compreendido aqui como uma totalidade localizada social, histórica e culturalmente.

Desde o nascimento o ser humano entra em contato com o mundo através do movimento de seu corpo e, portanto, na sua origem este movimento expressa necessidades fisiológicas: o instinto de sobrevivência (respiração, fluxo sanguíneo, batimentos cardíacos, sucção na amamentação), contrariedades e desconforto (choro), alegria (risos), entre tantas outras manifestações que ocorrem através de movimentos. Estas são ações muito ligadas somente a questões sensoriais motoras. O que desenvolvemos na concepção da experiência corporal é a relação do movimento com o mundo, tornando-o um movimento consciente e localizado socioculturalmente. Assim, o diálogo corporal direto, livra-se da limitação de uma interpretação sensorial motora, avançando para a conscientização através da experimentação, tornando-se uma ação de movimento que envolve sensações, sentimentos, pensamentos e reflexões, motivos para a promoção da emancipação dos sujeitos envolvidos.

Pedagogicamente, estruturamos a experiência corporal em aulas de Educação Física, buscando em Funke-Wieneke (1983, *apud* Trebels, 1998), que estrutura o trabalho da seguinte forma:

- 1) *Experiência do Corpo*: voltada para o interior do indivíduo, que, através do movimento, conhece, sente, relaciona as suas condições, que antes eram naturais (respirar, contrair, relaxar, andar, saltar, etc.), tornando-as conscientes.
- 2) *Experiência com o Corpo*: aqui o indivíduo passa a se relacionar com o mundo através de seu corpo, reelaborando conceitos que este formulará a partir de sua experiência individual e particular.
- 3) *Experiência do Corpo no espelho do outro*: ocorre quando se entra em diálogo com o outro, também corpo, nas interações sociais, momento em que são provocadas as comparações, as avaliações, as interpretações e as reflexões sobre o seu próprio corpo e o corpo dos outros.
- 4) *Apresentação do corpo e a Interpretação da linguagem corporal do outro*: significa a comunicação entre os corpos que se relacionam e o mundo. Este momento propicia o diálogo em que interpretações e respostas são expressas através do movimento destes

corpos, constituindo novos significados, mantendo-se vivas e dinâmicas as relações entre os sujeitos e o mundo.

A experiência corporal, de acordo com Baecker (2001) abre caminho para que a criança possa aprender conceitos e ações; desenvolver sua independência, consciência própria e individualidade para o amadurecimento cognitivo, para a percepção e configuração artística do meio ambiente, e para a política. A partir destas experiências (corpo), abre-se a possibilidade, também, para fomentar a curiosidade, a busca do novo (novos conceitos), buscar sentir o movimento para modificá-lo e dar-lhe um novo significado, dentro de sua condição, tanto de movimentar-se, quanto, social e culturalmente, de expressar-se, dialogando com o mundo.

A experiência material, como escreve Scheler (1975, *apud* Baecker 2001), "está dirigida ao conhecer o meio ambiente material". Isto significa, neste estudo, uma relação entre o sujeito que se movimenta e os objetos físicos e naturais. Nesta relação o sujeito da ação promove individualmente um diálogo com este objeto e, com isto, a sua autonomia e independência.

Para a experiência material contribuir para a formação, sob a perspectiva da emancipação dos sujeitos, a organização didática da aula de Educação Física, tem de observar algumas particularidades essenciais: a abertura para que os alunos, sujeitos deste movimentar-se, possam descobrir, de modo independente, as formas de se relacionar com os materiais, experimentando a novidade (material), as facilidades e as dificuldades deste diálogo, a liberdade para o aluno modificar, transformar e ressignificar as suas ações a partir do seu diálogo com o material com que está interagindo. Para isso, os materiais têm que ser transformáveis, permitindo numerosas ações de descoberta, de exploração e de utilização sem exigir o mínimo de instrução para a sua utilização.

Esta liberdade deve dar condições ao aluno de construir seus próprios conceitos (ex. quicar a bola com uma mão, mas se for necessário, quicar utilizando as duas mãos). E, para que isso se concretize, as tarefas devem ser organizadas de forma que desafie o aluno a interagir com os materiais disponíveis e assim manter efetivamente o diálogo com os mesmos, permitindo várias descobertas a partir de sua própria experimentação.

O papel do professor aparece como um orientador, como um mediador, em que suas tarefas se concentram mais na escolha dos materiais, do local, dos aparelhos e de ajudar as crianças em suas construções.

Estas experiências estão obviamente localizadas em um contexto social onde ocorrem as interações entre os sujeitos e o mundo. A concepção de experiência em interação social, que utilizamos como referência, trata de organizar as ações educativas no sentido de possibilitar uma interação onde os sujeitos possam agir no mundo e com o mundo de forma emancipada.

Para tanto, este sujeito deve participar da construção de seu mundo, e para isso é fundamental adquirir competências sociais<sup>1</sup>, que são fundamentais para a sua emancipação. As

---

<sup>1</sup> Utilizamos o termo competência social aqui em referência às condições necessárias para o sujeito agir no seu mundo de forma autônoma, crítica e efetiva, buscando a superação do dado e das estruturas conservadoras que o mantêm num estado passivo de contemplador das situações desiguais de vida.

competências que utilizaremos neste trabalho estão fundamentadas nos estudos de Baecker (1996) e se referem às especificidades que podemos trabalhar em aulas de Educação Física. Baecker (1996) sistematiza da seguinte forma estas competências sociais: a competência do agir autônomo, a competência do agir comunicativo e a competência do agir cooperativo.

Por competência do agir autônomo a autora propõe que:

Agir autônomo significa, colocar por si mesmo as intenções, planejar e fazer com que estas se realizem, poder refletir sobre o que foi feito, decidir e conduzir as modificações que se fizerem necessárias no decorrer da ação. Agir autônomo significa também, trabalhar coletivamente de forma competente e poder, neste processo, expressar/externar suas próprias idéias e interesses. (ibid).

A competência do agir comunicativo que Baecker (1996) escreve como sendo: “[...] 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”.

Para que o sujeito possa se comunicar de forma competente, deverá ter a capacidade, segundo Baecker (1996), de se comunicar consigo mesmo e com os outros. Neste momento a criança se comunica consigo, num processo intrapessoal, mesmo através de seus gestos (compreendendo-se), expressando-se a partir de uma reação (interpretação) a algo que foi solicitado no processo de comunicação, proporcionando com isto uma reação dos outros participantes do diálogo, estabelecendo-se a interação, modificando-se e desenrolando-se, baseada na troca realizada entre as partes envolvidas no diálogo.

E, na competência do agir cooperativo, dentro da experiência social, a partir do que nos escreve Baecker (1996), existem possibilidades de experienciar ainda, formas de ação coletivas na sua relação com os outros, onde a cooperação é fundamental, pois dela depende o êxito da ação do movimento e da intenção do grupo num processo interpessoal. Dessa forma, os sujeitos são estimulados a partir de atividades de movimento, de discussões críticas, e de atribuição de novos sentidos/significados para as ações e assim para a estruturação de uma nova proposta de ação.

Estes princípios de organização deverão ser estimulados, para que os alunos tenham condição de elaborar, através de atividades de movimento e de discussões, estruturas para o debate, para a crítica, para a atribuição de novos significados e de sentidos ante uma determinada situação, para a identificação e diferenciação de papéis que fazem parte de nosso contexto social, para a elaboração de normas, regras e de contestação destas, para o questionamento das desigualdades produzidas e assim por diante.

Perante forma de condução e de organização da prática educativa o professor torna o processo de formação uma reciprocidade, onde os participantes terão a condição e a garantia de se formarem, enquanto sujeitos emancipados, pois poderão constituir-se de forma autônoma e independente, colocando-se no lugar do outro, nas diferentes situações proporcionadas pela brincadeira ou pelo jogo, terão também possibilidades de experienciar formas de ação coletivas na sua relação com os outros, em que a cooperação é fundamental, pois dela depende o êxito da ação de movimento e da intenção do grupo.

Sendo assim, os processos de aprendizagem em práticas educativas da Educação Física devem considerar esses princípios expostos acima por estarem abertos à subjetividade, a experiências de vida individuais, pois, “sempre vemos homens movimentando-se, nunca formas de movimento.” (Hildebrandt-Stramann, 2001, p. 110, grifo nosso).

## Considerações finais

Para finalizar, percebemos que, ao falarmos da Educação Física na Educação Infantil, estamos num campo de discussões, de debates e reflexões, que ainda é marcado pela escassez de produções teóricas, de pesquisas e de estudos que contribuam para a legitimação da aula e do professor de Educação Física neste nível da educação básica, através de propostas de ensino consistentes, pautadas por uma perspectiva crítica de ensino. Exemplo disso é o fato de observarmos, e não raras vezes, a falta de professores de Educação Física para trabalhar na Educação Infantil em muitas de nossas escolas, destituindo todo o potencial de aprendizagem que pode ser desenvolvido na criança através da compreensão de sua cultura de movimento e reduzindo as ações de movimento a um simples fazer, destituído de sentidos, significados e intencionalidades.

Assim, entendendo que a criança tem como característica principal a intensidade de movimentos, compreendemos como de fundamental importância tratar das especificidades do campo do conhecimento da Educação Física desde a primeira infância. Para isso, as reflexões suscitadas até aqui se encaminham no sentido de se elaborar uma concepção didático-metodológica para ser desenvolvida na Educação Infantil que respeite a criança em seu desenvolvimento, trabalhando os aspectos cognitivos, sociais, afetivos e motores de forma integrada na busca de desenvolver o olhar crítico da criança para as relações sociais da sociedade em que está inserida, partindo da compreensão do seu mundo vivido.

Portanto, acreditamos que os princípios de organização apresentados mereceriam uma discussão maior do que o espaço que um artigo proporciona, no entanto, nos pautamos em discuti-los brevemente, expondo nossas idéias em relação a Educação Física na Educação Infantil e uma possível proposta didático-metodológica que apresenta seus princípios de organização através das experiências – corporal, material e de interação social –, que deverão ser estimuladas, para que os alunos tenham condição de elaborar, através de atividades de movimento e de discussões, estruturas para o debate, para a crítica, para a atribuição de novos significados e de sentidos a uma determinada situação, para a identificação e diferenciação de papéis que fazem parte de nosso contexto social, para a elaboração de normas, regras e a contestação destas, para o questionamento das desigualdades produzidas e, acima de tudo, para que a educação contribua com o desenvolvimento de uma identidade emancipada.

## Bibliografia

BAECKER, I. M. (1996): “Identitätsförderung im Bewegungsunterricht Brasilianischer Grundschulen”. Tese de Doutorado. Tradução Autora. Universidade de Hamburgo, República Federal da Alemanha.

- (2001): “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.
- BAQUERO, R. (1998): *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- DANIELS, H. (2003): *Vygotsky e a pedagogia*. São Paulo: Loyola.
- HILDEBRANDT, Reiner, e LAGING, Rhalf (1986): *Concepções abertas no ensino da Educação Física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.
- HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner (2001): *Textos pedagógicos Sobre o ensino da Educação Física*. Ijuí: Unijuí.
- KUNZ, Elenor (2001): *Didática da Educação Física 1, 2.ª ed.* Ijuí: Unijuí.
- (1991): *Educação Física - Ensino e mudança*. Ijuí; Unijuí.
- SACRISTÁN, J. Gimeno, e PÉREZ GÓMEZ, A. J. (2002): *Compreender e transformar o ensino*, 4.ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- SAYÃO, D. T. (2002): “Infância, prática de ensino de Educação Física e Educação Infantil”, in: VAZ, A. F.; SAYÃO, D. T., e PINTO, F. M. (Org.): *Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a prática de ensino de Educação Física*. Florianópolis: Ed. da UFSC.
- SANTIN, S. (1987): *Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade*. Ijuí: Unijuí.
- (1999): “O espaço do corpo na pedagogia escolar”, in: *Seminário Brasileiro em Pedagogia do Esporte*, Santa Maria/RS. Anais...
- (2001): *Educação Física: temas pedagógicos*, 2.ª ed. Porto Alegre: EST Edições.
- VYGOTSKY, L. S. (1982): *La imaginación y el arte em la infancia: ensaio psicológico*. Madrid: Akal.