

EXPLORAÇÃO DO MUNDO ATRAVÉS DE EXPERIÊNCIAS ELEMENTARES DE MOVIMENTO

EXPLORATION OF THE WORLD BY ELEMENTARY EXPERIENCE OF MOVEMENT

Reiner Hildebrandt-Stramann*

RESUMO

O presente artigo discute a relação entre as atividades motoras das crianças e sua compreensão do nosso mundo. Para as crianças a atividade motora é uma forma de compreender o mundo. Tomando essa premissa como ponto de partida o artigo concentra-se em idéias antropológicas que pretendem explicar como a compreensão do nosso mundo por meio da atividade motora pode ser uma parte vital da educação básica dos seres humanos. Assim, as relações entre a atividade motora e desenvolvimento, atividade motora e percepção serão discutidas. Estas relações podem ser ilustradas, por exemplo, na explicação do significado simbólico das atividades motoras. Funke-Wieneke (1997) definiu quatro funções do movimento, que dão suporte o desenvolvimento físico das crianças. Com base nesses temas funções exigentes da atividade motora são introduzidas e encenadas e, assim, oferecem suporte para apoiar as crianças na compreensão do nosso mundo por meio da atividade motora.

Palavras-chave: Atividade motora. Movimento. Antropologia.

CONTRA A DECADÊNCIA DA CULTURA DE APRENDIZAGEM

O escritor Herman Peter Priwitt publicou em 1976 um artigo intitulado “Contra o perecer do ouvir e ver”, em que aponta aspectos da destruição cultural como consequência de processos econômicos que ameaçam privar os seres humanos de seus sentidos e, com isso, também de sua cultura.

Esta publicação acoteceu numa época em que muitos estavam convencidos de que o ensino na Alemanha necessitava de uma reforma fundamental. De fato havia algumas propostas de mudança que estavam comprometidas com o saber da pedagogia reformista antiga segundo a qual a aprendizagem deve ser integral e abranger todos os sentidos. Assim surgiram, por exemplo, iniciativas contra o perecer da cultura de aprendizagem. Só que, mais uma vez, venceu a inércia do insuficiente *status quo* – ou a convicção tapada de que o ensino público alemão continua sendo o melhor do mundo.

Então seguiu-se à falha TIMSS o choque PISA. Finalmente parecia que os responsáveis políticos e o público interessado havia reconhecido a necessidade de reformas profundas. Entraram em foco na discussão política de formação as questões da qualidade das instituições de ensino pedagógico-elementar e escolar. Nisso, foram criticadas as instituições de educação de pedagogia elementar, principalmente as que exigem menos das crianças e, conseqüentemente, não aproveitam os “recursos humanos” existentes. Esta avaliação foi e é flanqueada, ou seja, apoiada pelas descobertas da pesquisa cerebral, as quais comprovam a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento humano (Huther, 2007). Como exemplo e prova serve-me a área da fomentação linguística. Os resultados do estudo PISA e OECD chamaram a atenção para o fato de que as chances de formação dependem em alto grau das habilidades linguísticas das crianças. Desde então estão sendo investidos meios de promoção e recursos financeiros na fomentação linguística

* Doutor. Professor Titular da Technische Universität Braunschweig, Braunschweig, Alemanha.

em todo o país. No entanto, como Zimmer (2008, p. 255) constata, está-se registrando “uma tendência preocupante da fomentação isolada de competências linguísticas”, que relembra fortemente os materiais educativo-linguísticos (“Sprachtrainingsmappen”) dos anos 60 e 70 (Schuttler-Janikulla, 1971). A fomentação linguística é determinada segundo orientação funcional, concepções integrais como, por exemplo, entrelaçar movimento e linguagem, não são levadas em consideração.

O exemplo da fomentação linguística mostra: “Eficácia”, “excelência”, “output”, fomentação de recursos humanos, “capital humano” que são os termos que atualmente têm cojuntura. Estes termos expressam claramente: a exigência do momento é unicamente o proveito econômico imediato e superficial. A formação parece importante, principalmente na perspectiva tecnocrático-econômica. A este contexto pertence também a hierarquização das disciplinas escolares que acompanha a formulação de padrões: O alemão, a matemática, a primeira língua estrangeira e as ciências naturais são priorizados, e matérias artístico-culturais, por exemplo, são consideradas secundárias. Ao meu ver, um desenvolvimento parecido pode-se observar no âmbito da educação elementar: os jardins de infância sentem-se praticamente obrigados a incluir elementos básicos do ensino da escola primária entre suas suas atividades e introduzir as crianças no cálculo, na escrita, na leitura e na aprendizagem de uma língua estrangeira. É verdade que isto deve acontecer por meio de atividades lúdicas, porém, com seriedade e a necessária finalidade.

A discussão teórico-pedagógica acerca dos resultados da avaliação comparada, que está acontecendo no âmbito da Ciência da Educação, explicita que a formação tem que ser mais ampla do que a fomentação em disciplinas nucleares, cujos resultados podem ser verificados e avaliados facilmente em provas comparativas a nível nacional. No centro desta discussão está o debate acerca de um conceito de aprendizagem, que se baseia cada vez mais no ensino de conhecimentos verificáveis. Assim, neste debate se enfatizou que o mau desempenho dos alunos alemães não pode ser atribuído a conhecimentos escolares insuficientes, até porque estes não

foram avaliados, mas sim, à carência de competências básicas, como, por exemplo, a habilidade de resolver problemas de maneira autônoma e construtiva. Segundo Fauser (2002, p. 42), “a aprendizagem deve ser compreendida como um processo, em que se trata de formar concepções”. Trata-se, portanto, de algo mais do que compensar a falta de conhecimentos: de maneiras fundamentalmente diferentes da compreensão do mundo no confronto com objetos, situações e temas do mundo. No tocante a este entendimento de formação como compreensão do mundo, importa questionar se o conhecimento corporal e a compreensão do mundo através da ação motora não deveriam ser entendidos como parte da formação elementar do ser humano. No caso, não se trata de mais uma competência básica ao lado de outras (como, por exemplo, a habilidade linguística), mas de uma fundamentação sensitiva e da fusão desta e de outras competências básicas. No foco das minhas considerações a seguir está exatamente este pensamento da compreensão do mundo pela ação motora como parte da formação básica da pessoa. Num primeiro passo abordarei este pensamento a partir de uma visão antropológica, apresentando a importância do movimento como “acesso ao mundo” para as crianças. Numa segunda etapa explicarei a conexão entre o movimento e o desenvolvimento, para então, numa terceira etapa, tratar da conexão específica entre movimento e percepção, na qual o processo de compreensão do mundo pela ação motora pode ser explicado fundamentalmente.

O MOVIMENTO COMO ACESSO AO MUNDO

A compreensão corporal do mundo é a base dos processos de formação desde o nascimento, e continua sendo-o pela vida inteira. A compreensão corporal está sempre ligada ao movimento. Nesta disposição antropológica, o movimento representa para as crianças o acesso fundamental ao mundo. “O mundo das crianças é o mundo do movimento” (EHNI, 1982). Crianças enfrentam com curiosidade o mundo e aquilo que as cerca. Elas querem conquistar seu mundo de vida ativamente, isto é, conquistá-lo por meio do movimento e descobrir e sondar as coisas que as cercam. Nisso, pretendem constantemente apalpar os objetos, tocá-los,

cheirá-los e pegá-los. Com essas experiências sensoriais elas conseguem como que imagens do mundo. Elas compreendem que esta ou aquela coisa é um objeto com determinadas características e regularidades, que deixa vestígios na emocionalidade, no saber e pensar e no desenvolvimento motor.

O movimento é a maneira infantil da confrontação com o mundo social e material. O lidar lúdico com as possibilidades de movimento físico forma uma ponte no caminho rumo à realidade. Poder movimentar-se, vivenciar o corpo por meio do movimento, é um passo importante para a autonomia da criança.

Assim como “falar” e “pensar”, também o “movimentar-se” é um mediador fundamental entre a criança e o mundo, entre o interior e o exterior. O movimentar-se é uma forma de vida da criança e significa, para a maioria delas, a realização prazerosa do ser. Suas experiências são acompanhadas de muitas sensações cinestésicas: peso e leveza, velocidade e ritmo, interação de forças exteriores e interiores, mudanças da posição do corpo no espaço e no tempo (FAUST-SIEHL, 1996, p. 96). Estas sensações se realizam quando crianças correm, saltam e pulam, oscilam e balançam, giram e dançam, dão cambalhotas ou se equilibram. Vivências sociais e estéticas de movimento as crianças adquirem quando representam algo através da pantomima e fazem uma encenação para alguém, mergulham no grupo, configurando com ele um processo e se separando novamente dele, relacionando-se com o espaço de forma exploradora, criando uma ordem temporal pela ritmização. Nestes casos, as crianças fazem múltiplas experiências sociais, materiais e cinestésicas, que são insubstituíveis para o processo da autopercepção.

O RELACIONAMENTO ENTRE O MOVIMENTO E O DESENVOLVIMENTO – ÁREAS DE MOVIMENTO FOMENTADORAS DO DESENVOLVIMENTO

Pelos trabalhos sobre o desenvolvimento psicológico de Piaget (1973), Bettelheim (1983) e Spitz (1969) sabemos que as crianças adquirem seus conhecimentos sobre o mundo mediante a confrontação ativa com ele. Nisso elas procuram configurar as coisas do mundo de

uma maneira que corresponde à sua experiência sensitivo-corpórea. Sobre isso Maraun (1983, p. 38), escreve: “Assim como o conhecimento tem seu início na experiência, a experiência começa com ações próprias, e nela está implícita uma dimensão sensitiva-corpórea”, sobre a questão da experiência veja Hildebrandt-Stramann (2009). A criança compreende o mundo menos por suas capacidades cognitivas, pelo pensamento e pela imaginação, e muito mais por seus sentidos, seu corpo, suas ações de movimento. Por causa disso o fomento ao desenvolvimento motor das crianças é uma tarefa central da pedagogia elementar.

Funke-Wieneke (2004) distingue quatro áreas funcionais do movimentar-se em que o desenvolvimento do movimento das crianças pode ser fomentado: a função instrumental, a função social, a função simbólica e a função sensível.

Por função instrumental entende-se que as crianças aprendem a movimentar-se habilmente, seguras em seus sentidos e sem maior desgaste físico em aparelhos e com aparelhos em áreas construídas e em ambientes naturais.

A função social refere-se ao relacionamento com outras pessoas pelo movimentar-se. Ela faz que as pessoas se relacionem umas com as outras, que possam movimentar-se com outros compreensível e sensivelmente, de maneira cooperativa e oposicionista, num grau de desafio e de apoio mútuo.

Por princípio, assumir e compreender o movimento é algo “simbólico”. Ao perceber o que está acontecendo, interpretamos ao mesmo tempo o sentido que o caso tem, a que se refere, o que representa. “E isto não ocorre através de um processo de assimilação, que percorre diversas etapas desde o – sensível – registro do acontecimento até a – mental – interpretação do percebido. A compreensão simbólica é a maneira espontânea peculiarmente humana da referência ao mundo” (FUNKE-WIENEKE, 2004, p. 208). O desenvolvimento das crianças é fomentado se elas aprendem a expressar-se através de movimento, ou seja representar-se a si mesmas ou os símbolos por meio de movimento.

As características da função sensível são sentir e apalpar. “Sente-se o próprio, apalpa-se o externo, ao que o movimento se refere dialogicamente” (FUNKE-WIENEKE, 2004, p.

219). Neste sentido, a função sensível é uma característica superior às outras, porque o apalpar e o sentir representam componentes de cada ação de movimento. A base de explicação para o desenvolvimento desta e, conseqüentemente, das outras funções é o relacionamento entre a percepção e o movimento, que explicarei (no tocante às funções citadas) a seguir.

O RELACIONAMENTO ENTRE PERCEBER E MOVIMENTAR-SE

Início minha exposição com um exemplo, para, a partir dele, poder explicar minhas considerações teóricas de maneira plástica. Se uma criança quer balançar, ela procura em seu meio ambiente as possibilidades de fazê-lo, ou, desde que existam as condições para tal, ela mesma constrói possibilidades para isto. Suponhamos que a criança encontre um balanço: provavelmente ela se sentará no balanço e tentará ganhar impulso através do próprio movimento, aumentar o impulso e permanecer em movimento.

Do ponto de vista de um ensino de movimento baseado na teoria da percepção, as pessoas são compreendidas como “seres ativos” que produzem “informações” sobre seu processo de aprendizagem e interpretam seu meio ambiente motivados por interesses. No nosso exemplo, a criança procura oportunidades de balançar nas constelações existentes do meio ambiente balançar. Na “busca de informações”, o balanço é percebido como tal oportunidade de movimento, porque a criança já possui esquemas de ação correspondentes ao balançar. Isto significa, antes de tudo, duas coisas: 1. constelações do meio ambiente são percebidas como oportunidades de ação na medida das nossas possibilidades de ação; 2. os esquemas de ação existentes perpassam nossa percepção.

A próxima questão que surge é como se formam tais esquemas de ação. No momento em que a criança se senta no balanço, começa um processo de articulação entre ela e o balanço por meio do movimento, com a finalidade de entrar num balançar constante, rítmico. A criança, por exemplo, inclina-se

para trás e estica as pernas para frente. No mesmo instante o balanço embala para frente esquivando-se da pressão feita pela criança; mas já no próximo momento a criança segue o balanço e vira-se, com o busto para frente. Assim resulta, a partir dos movimentos da criança e do balanço, um diálogo contínuo, uma conversa em movimento entre a criança e o aparelho que finalmente leva a um balançar constante, ou que é interrompido porque ainda não chega a tanto.

Do ponto de vista da teoria da percepção, fica evidente neste exemplo que o significado de movimento, que esta realidade que o meio ambiente contém, pode surgir somente por meio da relação entre a criança e a coisa, entre o sujeito e o objeto. Gordijn denomina esta constituição mútua de significado no movimentar-se de diálogo entre o homem e o mundo (Tamboer, 1979), com relação ao movimentar-se, este relacionamento é tematizado também no Trebels (1990).

A capacidade de balançar do balanço não é nem uma qualidade do balanço nem o resultado da atribuição de sentidos por parte da criança, mas sim, o resultado de um diálogo por meio do movimento. A criança, ao balançar, de certa forma interroga a balança no e por meio do seu movimentar-se pelas suas qualidades e recebe uma resposta à sua ação por meio da reação do balanço. Ao mesmo tempo, a pergunta já implica um ato de constituição de significado, pois a capacidade de balançar surge dos movimentos, que, por sua vez, são dirigidos ao balanço de forma interrogativa. **E, vice-versa, em um conferem as características do balanço, liberadas pelos movimentos, aos próprios movimentos o significado de balançar.** “Portanto, os significados do objeto de movimento e do movimento constituem-se mutuamente num processo indissolúvel. Nele se contornam tanto o movimento, como as coisas, as pessoas e a situação e ganham forma em sua totalidade e em suas partes” (SCHERER, 2001, p. 11). Nesses processos de confronto com situações, surge um “mundo de significado motor” (TAMBOER, 1979, p. 15). Para que o balançar se realize de “forma harmoniosa”, a criança tem que atender ao balanço cada vez mais sensível com seus

movimentos. Ela tem que sentir o momento exato em que o balanço alcança o ponto de reversão, para ao mesmo tempo, de forma bem dosada, isto é, sensível, exercer pressão sobre o balanço, para que chegue a um balançar harmonioso e com isso ao prazer de movimento que a criança associa ao balançar. Também Landau (2004; 2005, p. 316) descreve de forma bem plástica como o balanço está sendo explorado através do sentir e do realizar (TREBELS, 1990), até chegar a balanços rítmicos:

No balanço eu só chego a oscilar, se consigo descobrir (sentir) como posso acionar o meu peso físico (percebido no assento do balanço), de tal forma que com isso possa pressentir na tensão das cordas e no assento o oscilar sutil (as 'forças desencadeadas') e reforçar as forças motrizes através do ativo impulso do meu corpo no momento certo. Quanto mais intensivo eu apreender a regularidade mecanicamente determinada do pêndulo formado por mim mesmo, tanto melhor posso, seguindo a regularidade, influir sobre o impulso do balanço.

Nesta imaginação, a percepção e o movimentar-se formam uma unidade funcional. A forma como alguém se movimenta condiciona o que esse alguém percebe, e vice-versa (BUYTENDIJK; CHRISTIAN, 1963; LEIST 1993, p. 282-288). A criança descrita no exemplo aprende através da vinculação do seu movimento às respectivas situações de balançar e seus efeitos; ela sente regularidades no movimento e nas consequências, ela diferencia, no sentido de sua intenção, movimentos bem e menos bem-sucedidos e desenvolve, desta maneira, modelos de movimento. “Estes modelos obtidos através de experiência durante o processo da (subjéctiva) objetivação, são representados como movimento e estão propositalmente disponíveis. Como meios esquematicamente comprimidos de agir podem servir então, na busca de novas situações e tarefas, de mais conquista assimilada do mundo, e com isso se diferenciar e acomodar como esquemas de ação e abrir novos ciclos de experiências” (SCHERER, 2001, p. 12). Assim

surtem, em ciclos de aprendizagem experimental, esquemas de ação fungíveis, que Piaget expôs detalhadamente em sua teoria de assimilação e acomodação. Para retornar mais uma vez à função instrumental do movimentar-se, isto significa que “melhorias na qualidade de execução e de coordenação de ações de movimento, exigem, ao contrário, também diferenciações mais precisas de percepção; da mesma forma, as crianças são equipadas com informações mais precisas para o controle de seus movimentos, quando podem perceber diferenciadamente” (FUNKE-WIENEKE, 2004, p. 221).

O RELACIONAMENTO ENTRE PERCEPÇÃO E MOVIMENTO NO DESENVOLVIMENTO DA FUNÇÃO SIMBÓLICA DO MOVIMENTAR-SE

Como já foi explicado anteriormente, a função simbólica do movimentar-se consiste na formação de movimento como órgão de intuição, expressão e de configuração. O desenvolvimento da função simbólica é, sobretudo, um objeto da educação estética de movimento. Por isso a educação estética do movimento fornece também algumas explicações fundamentais, que estão estreitamente ligadas às teorias já expostas.

A ideia diretriz da educação estética é o “aperfeiçoamento dos conhecimentos sensitivos” (SCHMITT, 1987, p. VIII). Conhecimento sensitivo não é um processo passivo, pelo contrário, ele se baseia num confronto ativo, atuante, da pessoa com o mundo, que Fritsch (1989, p. 11) denomina também de “comportamento estético”. O comportamento estético é uma maneira básica de apresentar-se simbolicamente seu mundo. Ele apresenta:

- na “aesthesia”, na percepção sensitiva reflexiva que provoca em nós sentimentos e assume caráter de reconhecimento; e
- na “poiesis”, na capacidade de dar expressão ao sentimento e vivenciar subjetivos através de configuração (FRITSCH, 1989; HILDEBRANDT-STRAMANN; PROBST, 2006).

Como percepção sensitivo-reflexiva, em relação aos processos de aprendizagem estéticos

através do corpo e do movimento, entende-se a capacidade de sentir a si mesmo no movimentar-se e no parar, e estar ciente disso; é, portanto, o lidar reflexivo com os sentimentos de percepção.

Esta explicação esclarece duas coisas: primeiro, que o movimento é um meio central para a ativação dos sentidos; e Segundo, que movimento e a percepção estão numa conexão de interação. “A tarefa da educação de movimento é, então, encontrar formas elementares em que entrem em movimento atividades sensíveis, se libertem e nas quais as crianças têm uma chance de serem produtivas. Somente nesta interação de movimentar e perceber, que surge da atitude exploradora e investigadora da criança, a atividade sensitiva da criança é exigida e desenvolvida de acordo com as possibilidades corporais” (BANNMULLER, 1990, p. 142).

Poiesis abrange o âmbito expressivo da atitude estética, portanto, a capacidade da pessoa de expressar-se, de formar e de configurar, ou seja, de agir esteticamente. Assim, quaisquer sensações de percepção, música, imagens, sentimentos, vivências, etc. podem ser motivo de configuração.

No fundo, trata-se do desenvolvimento de atitude estética da interação da *aiesthesis* e *poiesis*, portanto, da atitude receptiva e configuradora. Tal interação surge quando na dança o dançante segue um ritmo, deixa-o penetrar em si, segue-o, deixa-se levar e movimentar. O mesmo vale se a gente se deixa sentir dentro da dinâmica de uma música a ponto de ela se tornar a própria dinâmica de movimento, se a gente apreende imagens, poesias, impressões, movimentos cotidianos, constelações de relacionamento em sua essência e procura para isso uma expressão de movimento (BECKER; FRITSCH, 1998, p. 95).

Tais procedimentos não são dirigidos somente por meio da imitação de formas ou técnicas existentes. Eles pressupõem uma “adaptação interno-corporal ao de frente, uma música, um texto, uma imagem, um determinado material” (BECKER; FRITSCH, 1998, p. 95). Também na representação de animais, figuras, funções, contos de fada, histórias da vida cotidiana, depende-se de perceber o característico e de dar-lhe uma forma. “A atitude estética mostra-se, portanto, em realizações de

transformação, transpor-se num de frente e dar ao de frente uma linguagem no próprio movimentar-se” (BECKER; FRITSCH, 1998, p. 95).

TEMAS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES DO MOVIMENTO

Bannmuller apresentou exemplarmente, em 1987, temáticas cuja realização pode conduzir a um desenvolvimento diferenciado das funções de movimento aqui discutidas. Trata-se dos temas expostos “O desenvolvimento da função instyumental – primeiro exemplo”, “Desenvolvimento instrumental – segundo exemplo”, “O desenvolvimento da função sensível” e “O desenvolvimento da função social” e “O desenvolvimento da função simbólica” - aos quais eu atribuo as respectivas funções.

1. No *desenvolvimento da função instrumental - primeiro exemplo* - o tema é: “A criança no confronto movimentado com materiais, aparelhos e objetos”. Ao lado de aparelhos tradicionais como bola, corda, arco, vara, ou aparelhos de ginástica como caixa, cordas e barras de ginástica, existem também materiais da vida cotidiana a serem explorados através do movimento. Eles provocam a ações básicas de movimento, como lançar, correr, saltar, balançar, oscilar, balançar e trepar. Além disso, incitam a configurar e construir autonomamente situações de movimento. Um exemplo conhecido disso é a oficina de movimento (“Bewegungsbaustelle”) (MIEDZINSKI, 1986; MIEDZINSKI; FISCHER, 2006). Na oficina de movimento as crianças podem:

- experimentar com aparelhos e materiais através do movimento;
- montar e modificar suas situações de movimento autoativas e autônomas;
- inventar e montar aparelhos de movimento e materiais simples.

Neste contexto, aprendizagem prática de movimento significa que as crianças adquirem ao longo do tempo experiências e conhecimentos com os materiais, que lhes possibilitem criar sempre novas situações

- de movimento. Assim elas não só aprendem a movimentar-se com mais segurança, mas também desenvolvem um sentido prático para a utilização adequada e, conseqüentemente, o uso seguro dos materiais. Landau e Miedzinski (1984, p. 337) fazem a seguinte avaliação: “Desta maneira, a aprendizagem integral com cabeça e corpo pode-se realizar através do criar e movimentar. Experimenta-se não somente a própria capacidade, mas, através de um diálogo de movimento, também as características dos objetos, as regularidades simples tais como alavanca, peso, equilíbrio, elasticidade e semelhantes”.
2. No desenvolvimento da função instrumental - segundo exemplo, o tema é: “A criança no confronto movimentado com o espaço e a interação dos sentidos (ouvir, ver, apalpar)”. Experiências corporais estão sempre vinculadas a experiências espaciais. Ao mesmo tempo em que as possibilidades de movimento do espaço são exploradas, o espaço é configurado por meio do movimento. A finalidade desta exploração do espaço e do movimento é descobrir as possibilidades de movimento contidas no espaço, orientar-se no espaço e aprender a configurá-lo. Bannmuller, por exemplo, menciona a dança como uma possibilidade de movimento para transmitir experiências espaciais. Em conjunto com sons e ruídos é possível desenvolver a orientação espacial por meio da audição, ou, com a ajuda de “cartas simbólicas” (Symbolkarten), reconhecer e configurar espaços.
 3. No desenvolvimento da função sensível o tema é: “A criança no confronto movimentado consigo e seu corpo”. Neste tema se trata, sobretudo, de experiências corpóreas fundamentais no conexo do movimentar-se. A isso pertence a percepção consciente das diferentes reações do corpo a cargas, a tensões e descontrações, ao sentir de solos diferentes no caminhar, à luta contra a força da gravitação no balançar, etc. Esta interação dos sentidos se torna clara também no exemplo do “andar sobre pernas de pau” de Rittelmeyer (2002, p. 56): “De que maneira, por exemplo, a função das leis da gravitação do dia-a-dia se torna acessível para a criança andando sobre pernas de pau, está estreitamente ligada à ativação simultânea (ou sinestesia), pelo menos do sentido visual, de equilíbrio e do auto-movimento. Estes sentidos em sua interação espacial enfim tornam possível perceber o mundo físico como espacial, determinado pelas forças da gravitação”.
 4. No desenvolvimento da função social o tema é: “A criança no confronto com o mundo social”. Quando crianças se movimentam, elas o fazem muitas vezes com a intenção de movimentar-se com outras crianças, isto é, de relacionar-se com outras através do movimentar-se. Muitos brinquedos simples, atividades de construção em comum, mas também lutar e brigar - são exemplos em que as crianças se relacionam através do movimentar-se. Sherborne (1998) destaca o significado especial do relacionamento através do movimento para o desenvolvimento das crianças. Ela classifica as relações de movimento em três tipos: “caring” designa o “cuidadoso relacionamento um para com o outro”, “shared” designa o relacionamento “um com o outro” e “against” designa “um contra o outro”. O cuidar se expressa no segurar e apoiar, na reciprocidade e no movimento equilibrado mutuamente possibilitado, em que o contra se expressa no pressionar e empurrar.
 5. No desenvolvimento da função simbólica o tema é: “A criança no confronto movimentado com objetivações culturais”. Como objetivações culturais são denominadas as obras de arte produzidas por seres humanos nas áreas da música, pintura, escultura, poesia e dança. As crianças têm acesso a tais obras por meio de processos de interpretação movimentada. Um método de tal interpretação é o ato de representação ou também a cena (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2003).

Com isso as crianças aprendem a identificar-se com personagens, assumir papéis e interpretá-los, configurar imagens, reconstruir a estrutura básica de uma peça de música por meio de movimento ou exteriorizar seu efeito através do movimento. A este conjunto de temas pertence também a produção de objetivações culturais. Crianças se movimentam muitas vezes também com a intenção de comunicar algo ou de compreender algo melhor por meio da imitação. Cada tipo de representação de dança, pantomima e encenação tem representação simbólica, como também a adequação cotidiana da própria postura, que deve corresponder às expectativas sociais.

Nessa altura, pode-se resumir que o movimentar-se significa para o ser humano em crescimento uma forma singular e insubstituível do conhecimento do mundo. Através do movimentar-se ele reconhece e explora os significados de movimento do mundo. “Com isso”, escreve Funke-Wieneke (2004, p. 243) “está entrelaçado um pensamento de emancipação. A formação de movimento liberta a pessoa do ser acanhado num corpo volumoso e inábil, e das restrições de um mundo insuficiente, oculto à vontade e se reduzindo em fantasmas irreais”. Também Rittelmeyer (2002, p. 56), enfatiza este pensamento de emancipação, quando identifica o ficar de pé e o caminhar “como articulação de impulsos da própria vontade contra as tendências das forças de gravitação e centrífuga, que ‘puxam para baixo’ e ameaçam a todo instante o estado de equilíbrio instável do bípede. Entretanto, quem contrabalança seu corpo em vista das tendências da gravitação de tal forma, que consegue impor-se contra essas tendências heterônomas, faz diariamente e, também inconscientemente, uma experiência de sua autonomia em pessoa. Seria possível falar razoável de “liberdade” sem ter feito esta experiência corporal elementar?”.

MOVIMENTAR-SE E RECONHECER

Uma justificativa epistemológica para o meu tema, que, até agora, foi tratado principalmente a partir do ângulo antropológico, encontro nas considerações fenomenológicas do corpo de Merleau-Ponty (1966). Do ponto de vista fenomenológico, através do movimentar-se se realiza a unidade ser humano-mundo, e nisso, como escreve Merleau-Ponty, a corporeidade designa o modo do nosso ser-no-mundo. “Esta dimensão pré-reflexiva do agir e do saber humanos” (Meyer-Drawe, 1988) não pode ser excluída do processo de reconhecimento. Isto significa que a experiência sensitiva, a interpretação dos sentidos, a valorização e a ação formam um contexto funcional que só posteriormente pode ser interpretado de maneira cognitiva. Esta dimensão pré-reflexiva do saber e agir humanos aparece igualmente no conceito fenomenológico do “corpo”. Merleau-Ponty (1966) designa com isso uma “vida de consciência não refletida”, um “sujeito natural”, que experimenta as coisas através do agir e, ao mesmo tempo, transcende-as para uma perspectiva. Helbig (1991, p. 10) atribui a essa área de experiências pré-científicas uma dignidade de sentido próprio “que, - apesar do caráter provisório - cabe também às interpretações infantis do mundo, uma vez que nelas se possam apresentar experiências que já foram perdidas pelos adultos”.

Para finalizar, eu gostaria de dizer que as minhas considerações são influenciadas pela consciência pedagógica de estabelecer movimento e corporalidade como características de uma educação pré-escolar que acompanha o crescimento das crianças no mundo contemporâneo pedagógica e didaticamente justificado. O esforço de todos os responsáveis pelos processos educacionais em instituições pré-escolares deve ser direcionado no sentido de deixar as crianças o mais possível “seguras em relação aos seus sentidos”. De acordo com Wagenschein (1992), estar “seguro de seus sentidos” significa que o sujeito consegue se libertar um pouco do poder que os objetos da realidade exterior têm sobre ele.

EXPLORATION OF THE WORLD BY ELEMENTARY EXPERIENCE OF MOVEMENT

ABSTRACT

The following article discusses the relation between children's motor activities and their understanding of our world. For children motor activity is a way to understand the world. Taking this assumption as a starting point the article focuses on anthropological ideas that intend to explain how the understanding of our world through motor activity can be a vital part of the basic education of human beings. The relations between motor activity and development, perception and motor activity are being discussed. These are illustrated by giving an example that explains the symbolic meaning of motor activities. Funke-Wieneke (1997) have defined four functions of movement which support the physical development of children. Based on these functions themes demanding motor activity are introduced and staged and thus support children to understand our world through motor activity.

Keywords: Motor Activity. Movement. Anthropology.

REFERÊNCIAS

- BANNMULLER, E. *Bewegungserziehung und ästhetische Erfahrung*. In: DEUTSCHES INSTITUT FÜR FERNSTUDIEN (DIFF) (Hrsg.). **Bewegungserziehung und ästhetische Erfahrung**. Tübingen: Selbstverlag, 1987. p. 6-67.
- BANNMULLER, E. *Elementare Bewegungserziehung*. In: BANNMULLER, E.; RÖTHIG, P. (Hrsg.). **Grundlagen und Perspektiven ästhetischer und rhythmischer Bewegungs-erziehung**. Stuttgart: Klett, 1990. p. 139-153.
- BECKER, P.; FRITSCH, U. **Körpermacht und Körperbildung: Ein bewegungsorientiertes Konzept für Schule und Sportverein**. Frankfurt: Eigenverlag, 1998.
- BETTELHEIM, B. **Die Geburt des Selbst**. Frankfurt: Fischer, 1983.
- BUYTENDIJK, F. J. J.; CHRISTIAN, P. *Kybernetik und Gestaltkreis als Erklärungs-prinzipien des Verhaltens*. *Nervenarzt*, Berlin, v. 3, p. 97-104, 1963.
- EHNI, H. O. A. **Kinderwelt: Bewegungswelt**. Seelze: Friedrich, 1982.
- FAUSER, P. *Lernen als innere Wirklichkeit. Über Imagination, Lernen und Verstehen*. *Neue Sammlung*, [S.l.], v. 42, n. 2, p. 42-51, 2002.
- FAUST-SIEHL, G.; GARLICH, A.; RAMSEGER, J.; SCHWARZ, H.; WARM, U. **Die Zukunft beginnt in der Grundschule**. Reinbek: Rowohlt, 1996.
- FRITSCH, U. *Ästhetische Erziehung: der Körper als Ausdrucksorgan*. *Sportpädagogik*, Hamburg, v. 13, n. 5, p. 11-18, 1989.
- FUNKE, J. **Sportunterricht als Körpererfahrung**. Reinbek: Rowohlt, 1983.
- FUNKE-WIENECKE, J. *Soziales Lernen*. *Sportpädagogik*, Hamburg, v. 21, n. 2, p. 28-39, 1997.
- FUNKE-WIENECKE, J. **Bewegungs-und Sportpädagogik**. Baltmannsweiler: Schneider, 2004.
- HELBIG, P. *Lernen ist mehr als sinnliche Erfahrung*. *Grundschule*, [S.l.], v. 23, n. 5, p. 8-11, 1991.
- HILDEBRANDT-STRAMANN, R. **Educação Física aberta à experiência: uma concepção didática em discussão**. Rio de Janeiro: Novo Milênio, 2009.
- HILDEBRANDT-STRAMANN, R. *Vom Kopf auf die Füße: Lehren und Lernen in einer bewegten Lernkultur*. In: ZIMMER, R.; HUNGER, I. (Hrsg.). **Wahrnehmen, Bewegen, Lernen: Kindheit in Bewegung**. Schorndorf: Hofmann, 2003. p. 90-97.
- HILDEBRANDT-STRAMANN, R.; PROBST, A. *Ästhetische Erziehung im Sportunterricht der Grundschule*. In: KAHLERT, J.; LIEBER, G.; BINDER, S. (Hrsg.). **Ästhetisch bilden: begegnungsintensives Lernen in der Grundschule**. Braunschweig: Westermann, 2006. p. 183-199.
- HÜTHER, G. *Sich zu bewegen heißt für das Leben lernen! Die erfahrungsabhängige Verankerung sensomotorischer Repräsentanzen und Metakompetenzen während der Hirnentwicklung*. In: HUNGER, I.; ZIMMER, R. (Hrsg.). **Bewegung – Bildung – Gesundheit: Entwicklung fördern von Anfang an**. Schorndorf: Hofmann, 2007. p. 12-22.
- LAGING, R. *Bewegung und leibliche Bildung: bewegungspädagogische Überlegungen zum Bildungsbeitrag des Schulsports*. In: BIETZ, J.; LAGING, R.; ROSCHER, M. (Hrsg.). **Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik**. Baltmannsweiler: Schneider, 2005. p. 59-179.
- LAGING, R. *Sich-Bewegen als Zugang zur Welt - Folgerungen für eine Bewegungserziehung im Sportunterricht der Grundschule*. *Die Körpererziehung*, [S.l.], v. 45, n. 4, p. 130-137, 1995.
- LANDAU, G. *Lehrkunst im Sportunterricht: zum genetischen Lehren von Bewegungen nach Wagenschein*. In: BIETZ, J.; LAGING, R.; ROSCHER, M. (Hrsg.). **Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik**. Baltmannsweiler: Hohengehren, 2005. p. 309-319.
- LANDAU, G. *Was kann die Sportdidaktik von Martin Wagenschein lernen?* In: ZIMMER, R. (Hrsg.). **Erziehen als Aufgabe: sportpädagogische Reflexionen**. Schorndorf: Hofmann, 2004. p. 255-263.
- LANDAU, G.; MIEDZINSKI, K. *Projekt Bewegungsbaustelle*. In: KUHLMANN, D.; KURZ, D. (Red.). **Schüler im Sport. Sport für Schüler**. Schorndorf: Hofmann, 1984. p. 336-339.
- LEIST, K. G. **Lernfeld Sport. Perspektiven der Bewegungskultur**. Reinbek: Rowohlt, 1993.
- MARAUN, H. K. *Erfahrung als didaktische Kategorie*. In: **Sonderheft sportpädagogik**. Annäherungen, Versuche, Betrachtungen. *Bewegung zwischen Erfahrung und Erkenntnis*, 1983. 26-31.
- MERLEAU-PONTY, M. **Phänomenologie der Wahrnehmung**. Berlin: Gruyere. 1966.

- MEYER-DRAWE, K. M. Der Leib als vorpersonale und vorreflexive Dimension menschlichen Handelns und Wissens: Strukturskizzen kindlicher Milieuwelten. In: SCHNEIDER, G. (Hrsg.). **Ästhetische Erziehung in der Grundschule**. Weinheim: Juventa, 1988. P. 125-141.
- MIEDZINSKI, K. **Die Bewegungsbaustelle**. Dortmund: Modernes Lernen, 1986.
- MIEDZINSKI, K.; FISCHER, K. **Die Neue Bewegungsbaustelle**: Lernen mit Kopf, Herz, Hand und Fuß. Modell bewegungsorientierter Entwicklungsförderung. Dortmund: Borgmann Media, 2006.
- PIAGET, J. **Das Erwachen der Intelligenz**. Stuttgart: Klett, 1973.
- PRIWITT, H. P.; RUHMKORF, P. (Hrsg.) **Wider das Vergehen von Hören und Sehen**: Aspekte der Kulturvernichtung. Reinbeck: Rowohlt, 1976.
- RITTELMEYER, C. **Pädagogische Anthropologie des Leibes**: Biologische Voraussetzungen der Erziehung und Bildung. Weinheim, München: Juventa, 2002.
- SCHERER, G. Zwischen Bewegungslernen und Sich-Bewegen lernen. **Sportpädagogik**, Hamburg, v. 25, n. 4, p. 1-24, 2001.
- SCHMITT, R. Einführung. In: MATTHIES, K.; POLZIN, M.; SCHMITT, R. (Hrsg.). **Ästhetische Erziehung in der Grundschule**: Integration der Fächer Kunst/Musik/Sport. Beiträge zur Reform der Grundschule. Frankfurt/M: Grundschulverlag, 1987.
- SCHUTTLER-JANIKULLA, K. **Arbeitsmappen zum Sprachtraining und zur Intelligenz-förderung**. Oberursel: Finken, 1971.
- SHERBORNE, V. **Beziehungsorientierte Bewegungspädagogik**. München, Basel: Ernst Reinhard Verlag, 1998.
- SPITZ, R. **Vom Säugling zum Kleinkind**. Stuttgart: Klett-Cotta, 1969.
- TAMBOER, J. Sich Bewegen: ein Dialog zwischen Mensch und Welt. **Sportpädagogik**, Hamburg, v. 3, n. 2, p. 14-19, 1979.
- TREBELS, A. H. Bewegungsgefühl: Der Zusammenhang von Spüren und Bewirken. **Sportpädagogik**, Hamburg, v. 14, n. 1, p. 12-18, 1990.
- TREBELS, A. H. Plaidoyer para um diálogo entre teorias do movimento humano e teorias do movimento no esporte. **RBCE**, Maringá, v. 13, n. 3, p. 338-344, 1992.
- WAGENSCHHEIN, M. **Verstehen lehren**: (10. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz, 1992.
- ZIMMER, R. Sprache und Bewegung. In: SCHMIDT, W. (Hrsg.). **Zweiter deutscher Kinder und Jugendsportbericht**. Schorndorf: Hofmann, 2008. p. 255-276.

Recebido em 24/01/2011
 Revisado em 15/04/2011
 Aceito em 14/06/2011

Endereço para correspondência: Reiner Hildebrandt-Stramann. Seminar für Sportwissenschaft und Bewegungspädagogik. Technische Universität Braunschweig. Pockelsstr. 11, 38106 Braunschweig., Alemanha. E-mail: R.Hildebrandt-Stramann@tu-bs.de